

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

**CARRERA:
PSICOLOGÍA**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: PSICÓLOGO

**TEMA:
PROYECTO DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA PROMOVER
VÍNCULOS SANOS EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DEL CENTRO
DE REFERENCIA LA MARÍN A TRAVÉS DE HISTORIAS ANIMADAS, EN
EL PERIODO DE ABRIL A JUNIO DEL 2018.**

**AUTOR:
CHRISTIAN PAUL CUSPA PUMASUNTA**

**TUTORA:
YAIMA AGUILA RIBALTA**

Quito, Julio de 2019

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, Christian Paul Cuspa Pumasunta, con documento de identidad N° 172626930-9, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de titulación intitulado: “PROYECTO DE INTERVENCION PSICOLOGICA PARA PROMOVER VÍNCULOS SANOS EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DEL CENTRO DE REFERENCIA LA MARÍN A TRAVÉS DE HISTORIAS ANIMADAS, EN EL PERIODO DE ABRIL A JUNIO DEL 2018”, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Psicólogo, en la Universidad Politécnica Salesiana, Quedando la Universidad Facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado a la ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor, me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en físico, impreso y digital a la biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



.....
Christian Paul Cuspa Pumasunta

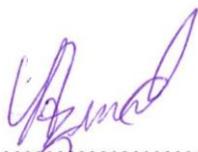
172626930-9

Quito, Julio de 2019

DECLARATOTIA DE COAUTORÍA DEL DOCENTE TUTOR

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el Trabajo de Titulación “PROYECTO DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA PROMOVER VÍNCULOS SANOS EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DEL CENTRO DE REFERENCIA “LA MARÍN” A TRAVÉS DE HISTORIAS ANIMADAS, EN EL PERIODO DE ABRIL A JUNIO DEL 2018”, realizado por Christian Paul Cuspa Pumasunta, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito julio de 2019



Yajma Águila Ribalta
1756661003



Quito, D. M. 27 Marzo del 2018

Psic. Gino Grondona
DIRECTOR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA

De mis consideraciones:

En respuesta a la Petición del Sr. Christian Paul Cuspa Pumasunta con CI 1726269309 estudiante de la carrera de Psicología, quien solicita la autorización para la publicación del proyecto cuyo tema es:

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA PROMOVER VÍNCULOS SANOS EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DEL CENTRO DE REFERENCIA "LA MARIN" A TRAVÉS DE HISTORIAS ANIMADAS, EN EL PERIODO DE ABRIL A JUNIO DEL 2018.

La Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la Calle **AUTORIZA** al estudiante, la utilización de los datos obtenidos en el desarrollo de su tema de investigación, así como la publicación de los mismos en temas estrictamente académicos.

El estudiante puede hacer uso de la presente autorización para los fines pertinentes.

Atentamente,



P. José Ruiz sdb.
Director Fundación Proyecto Salesiano
"Chicos de la Calle" Zona Norte

Proyecto Salesiano Quito
OFICINA CENTRAL
Dirección General, Economato, Contabilidad, Oficina de Proyectos,
Vinculos Solidarios, Comunicación, Gestión de Talento Humano
Tarqui E4-114 y 12 de octubre
Teléfono: (02)2221 247 / (02)2223 605
Fax: (02) 2228 330
zonanorte@proyectosalesianoecuador.org

@psalesianoec

/Proyecto Salesiano Ecuador

www.proyectosalesianoecuador.org

Dedicatoria

A mi madre, por esa total confianza depositada en cada una de mis locuras, actos, sueños y metas; la mujer que siempre estuvo presente con dedicación aun cuando realizaba sus infinitas actividades, por ese cariño, respaldo y sabiduría que me brindas en mi vida sé que eres a la primera persona que debo dirigir todo este gran trabajo.

A mi familia por todas las experiencias de crecimiento que todos los días vivo junto a ustedes, pero aún más porque sabían que lo lograría y eso me fue el coraje que tenemos.

A todos los niños, niñas y adolescentes de la fundación Proyecto Salesiano que formaron parte de este proyecto o con los cuales compartí grandes y geniales experiencias de auto crecimiento llenas de afecto, cariño, sinceridad y mucha diversión así como a cada uno de los educadores que trabaja con ellos y vela por sus derechos.

Agradecimiento

A la Universidad Politécnica Salesiana y a cada uno de los docentes que formaron parte de mi desarrollo profesional.

A todos los que actualmente forman parte de mi vida como: pareja, compañeros de trabajo, amigos, colegas y en especial a Pilar Guzmán directora del Centro de ayuda Psicoemocional “La Perfecta Alegría”.

Por ultimo un agradecimiento especial a mi tutora Mg. Yaima Águila Rivalta, por su labor y acompañamiento durante la realización de esta sistematización. El conocimiento impartido desde su saber, experiencia laboral y humana apporto a la finalización de este.

Índice

Introducción	1
Primera Parte.....	3
1. Datos informativos del proyecto.....	3
2. Objetivo de la sistematización	5
3. Eje de la sistematización.....	5
4. Objeto de la sistematización	10
5. Metodología de la sistematización.....	12
6. Preguntas clave	15
7. Organización y procesamientos de la información	16
8. Análisis de la información	26
Segunda Parte: Experiencia de la sistematización.....	27
1. Justificación:	27
2. Caracterización de los beneficiarios	29
3. Interpretación.....	30
4. Principales logros de aprendizaje.....	57
Conclusiones	60
Recomendaciones	63
Listado de referencias	64
5. Anexos	70

Índice de Figuras

Figura 1. Ubicación “Unidad Educativa San Patricio”, institución que pertenece a la Fundación Proyecto Salesiano.....	4
---	---

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de procesamiento y organización de información (verbalizaciones) 17

Índice de Anexos

Anexos 1. Acta de Reunión	70
Anexo 2. Formato de diario de campo	72
Anexo 3. Fotografías del proceso	73

Resumen

La presente sistematización es un análisis del Proyecto de intervención psicológica para promover vínculos sanos en un grupo de adolescentes del Centro de Referencia “La Marín” a través de historias animadas, en el periodo de Abril a Junio del 2018. Con el objetivo de mejorar la dinámica dentro del lugar.

La intervención realizada en el periodo de pasantías en el Centro de Referencia “La Marín” permitió conocer las interacciones de adolescentes, tales como: agresividad excesiva, consumo de sustancias, conflictos y posturas desafiantes ante la ley, entre otras. Esta problemática requería una intervención, que desarrolle recursos psicológicos en el grupo.

La base teórica con la que se trabajara es psicosocial, postura que propuso Enrique Pichón Rivièrre en la Teoría del Vínculo en (1985), se empleara una metodología cualitativa estableciendo tres categorías: reconocer los esquemas de referencia, fortalecer las habilidades comunicativas y fomentar un aprendizaje interpersonal. Finalmente se ofrece una serie de conclusiones y recomendaciones para futuras intervenciones en relación al objetivo propuesto.

Palabras Claves: Vínculo, conductas negativas, esquema referencial, campo interno, campo externo, relación con el objeto (sujeto), vínculos sanos, dinámicas, interacciones.

Abstract

The present systematization is an analysis of the Project of psychological intervention to promote healthy bonds in a group of adolescents of the Reference Center "La Marín" through animated stories, in the period from April to June 2018. With the objective of improving the dynamic within the place.

The intervention carried out during the internship period at the Reference Center "La Marín" allowed to know the interactions of adolescents, such as: excessive aggression, substance use, conflicts and challenging positions before the law, among others. This problem required an intervention, which develops psychological resources in the group.

The theoretical this work is psychosocial, a position proposed by Enrique Pichón Rivière in his theory of Vínculo en (1985). A qualitative methodology will be used, establishing three categories: recognizing reference schemes, strengthening communication skills and fostering interpersonal learning. Finally, a series of conclusions and recommendations for future interventions in relation to the proposed objective are offered.

Keywords: Link, negative behaviors, referential scheme, internal field, external field, relationship with the object (subject), healthy links, dynamics, interactions.

Introducción

El presente trabajo de sistematización efectuado en el periodo de Abril – Junio del 2018, fue dirigido a un grupo de adolescentes entre 12 y 15 años de edad, del Centro de Referencia “La Marín” y consistió en el desarrollo de vínculos sanos, a través de historias animadas, para mejorar la dinámica dentro del lugar. Las interacciones en este grupo permitieron identificar conductas, tales como: agresividad excesiva, consumo de sustancias, conflictos y posturas desafiantes ante la ley, las cuales causaban malestar en dicho centro.

En respuesta ante esta problemática, se plantea una intervención grupal, que tiene como base teórica el Vínculo de Pichón Riviere (1985) y El Proceso Grupal (1985); la intervención utiliza un dispositivo práctico (historias animadas), que sirve como fuente de información durante 9 sesiones. Las sesiones constan de tres momentos: Pre Tarea, Tarea y Cierre.

Desde esta perspectiva el presente trabajo busca el desarrollo de tres componentes fundamentales para fomentar Vínculos Sanos, estos son: esquemas referenciales, habilidades comunicativas y aprendizaje interpersonal, el abordaje de estos en el proceso resulta importante desde su análisis ya que brinda una visión más clara de las conductas negativas así como de las formas de interacción vincular con sus grupo de referencia.

Para la sistematización del Proyecto de Intervención, se lo divide en dos partes:

La primera consta de una contextualización completa del proyecto, descripción del lugar donde se ejecutó, objetivo y eje de la sistematización así como las categorías que estructuran el proyecto, se fundamenta la iniciativa del proyecto con interrogantes, de

tal manera que se describirá la metodología e instrumentos utilizados en la recopilación de datos y se complementara al conocer los métodos e instrumentos que sirvieron para el análisis de la matriz de organización de datos.

Mientras que la segunda parte tiene como objetivo sistematizar toda la experiencia; donde se justificara la creación del proyecto, se realizara una descripción de los beneficiarios (población en situación de vulnerabilidad); llegando a una reflexión teórica y objetiva de la experiencia por medio de la metodología situada en la interpretación, como parte final del proceso se establece el alcance del proyecto dentro de la institución así como los objetivos cumplidos con el grupo de adolescentes y recomendaciones.

Primera Parte

1. Datos informativos del proyecto

1.1.Nombre del proyecto

Proyecto de intervención psicológica para promover vínculos sanos en un grupo de adolescentes del Centro de Referencia La Marín a través de historias animadas, en el periodo de Abril a Junio del 2018.

1.2.Nombre de la institución

Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la Calle; Centro de Referencia “La Marín”¹.

1.3.Tema que aborda la experiencia

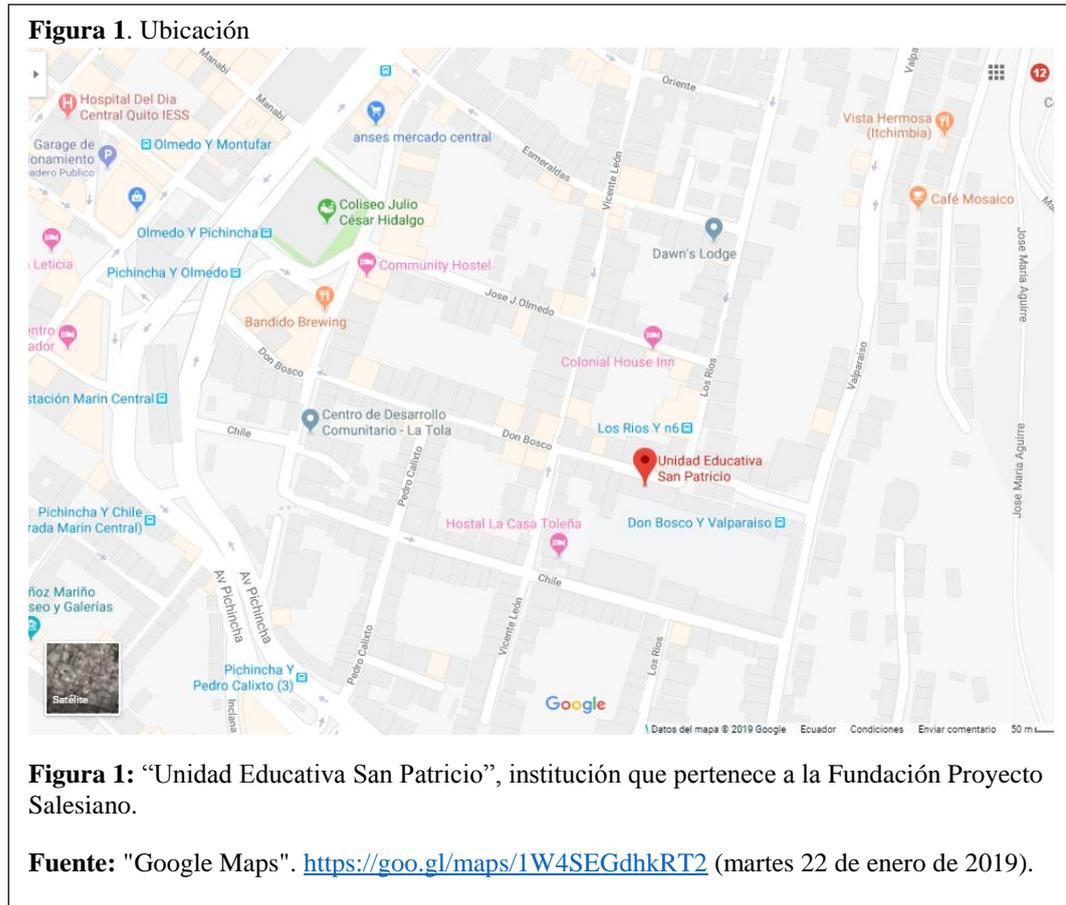
El desarrollo de vínculos sanos en un grupo de adolescentes entre 12 y 15 años que presentan conductas negativas al momento de interactuar dentro de actividades propuesta en el C.R.M.

1.4.Localización

El proyecto de intervención se llevó a cabo en el C.R.M. localizado en el centro de Quito, sector la Tola, ubicado en la calle Don Bosco E5-06 y Los Ríos; dicho Centro forma parte de la Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la Calle en coordinación con Acción Guambas (otra organización del mismo proyecto dedicado a defender los derechos de todos los infantes y adolescentes), en el mismo

¹ En adelante C.R.M.

lugar se encuentra la Unidad Educativa San Patricio que forma parte de la fundación y sus inhalaciones (sala de audiovisuales, aula de tareas y patio) sirvieron para la ejecución y desarrollo de todo el proyecto.



2. Objetivo de la sistematización

La sistematización es un proceso que permite extraer conocimientos de aquella realidad palpada durante un periodo concreto, teniendo en cuenta las experiencias de sujetos involucrados en las intervenciones. A su vez permite al autor desarrollar una mirada crítica de aquello vivido, sobre todo de sus falencias y limitaciones técnicas constituyéndose como un recurso teórico práctico para ser compartido y a su vez mejorado.

El objetivo de la presente sistematización es:

Comprender el desarrollo de vínculos sanos en un grupo de adolescentes de 12 a 15 años de edad en situación de vulnerabilidad que pertenecen al C.R.M, por medio de la reconstrucción y análisis de la experiencia, permitiendo dar cuenta del trabajo realizado en la institución y la metodología utilizada dentro del campo.

3. Eje de la sistematización

El eje de sistematización mediante el cual se organizará el análisis e interpretación de la experiencia lograda, durante el proceso de intervención psicológica, será desde el desarrollo de Vínculos Sanos en el grupo de adolescentes ligados a la teoría psicosocial de Pichón Riviere (2008).

Según Riviere (1985) el ser humano al nacer establece su primera relación con los objetos mediante procesos de proyección e introyección los cuales siempre serán

mediatizados desde la parte instintiva y cultural, logrando así la construcción de su mundo interno, este dotará de ciertas particularidades en forma de imagen a aquellos objetos externos internalizados, logrando así aquella vinculación particular con objetos del mundo.

Estos vínculos particulares son elementos fundamentales para la organización del grupo, Riviere (1985) entiende, que el vínculo al formar parte, se estructura e internaliza una dinámica entre proyección e introyección, en esta incluye a un sujeto y objeto de vinculación; el proceso crea una espiral dialéctica que posibilita un aprendizaje y al repetirse se genera una pauta conductual.

Winnicott (1991), toma en cuenta a la adolescencia como una etapa de afirmación de vínculos que iniciaron en la infancia; muchos de los malestares dentro de una organización (trabajo con jóvenes), son conductas negativas que no representa una patología o estructura clínica; definiéndola como una anomalía que surgió en las primeras etapas de desarrollo, esta anomalía se presenta por las diferentes pérdidas, agresiones, sufrimientos en la vida del niño o privación de aquellos derechos humanos, civiles, filiales y culturales. Edward B. Tylor (2003) en *Cultura primitiva*, entiende este último término: en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad. Este malestar propio e interno del individuo se presenta en sus interacciones a lo largo de su vida.

El sujeto al interactuar no lo hace solo desde su sentido con la realidad ya que Kaës (2000) menciona dos campos de interacción:

- Campo interno: es la forma particular que toma el yo al ligarse con la imagen de un objeto localizado en él. Se constituye por una estructura dinámica, en movimiento continuo con predisposición de factores instintivos (genético, familia, primeras experiencias satisfactorias y frustrantes en la vinculación), estableciendo una vinculación particular interna, Kaës (2000, pág. 57).
- Campo externo: utiliza la estructura que se formó a partir de una vinculación particular, para una determinada funcionalidad con el entorno Kaës (2000).

Lo dicho por los anteriores autores permite conocerla dinámica vincular que se da a través de dos campos, en estos se establece fantasías originarias, ideales, sistemas de relaciones con objetos (sujetos) y conductas con el entorno; mientras más se repita esta dinámica vincular y sus factores más se desarrollara un sistema de referencia. Al darse un aprendizaje por medio de la vinculación deja de ser un sistema para evolucionar a esquema; pero dependerá del grupo que este esquema sea cerrado (rígido) o espiral (dialéctica de aprendizaje).

La dinámica dentro de un grupo para Flochová (2002) se forma desde un conjunto restringido de personas que ligadas entre sí por constantes de tiempo, espacio, y articuladas por su mutua representación (campo interno y externo) se proponen una tarea en forma explícita e implícita. Al hacerlo interactúan por medio de la

comunicación (enviar y recibir un mensaje) ya sea verbal o gestual, adjudicándose un rol dentro del grupo.

El vínculo que establece interacciones desde un rol (interjuego de roles) crea un aprendizaje de experiencias con el otro. Quiroga (1986) toma su mismo concepto para proponer que la pertenencia no solo dota de un conocimiento si no que este provoca un cambio en los esquemas de referencia así como en su forma de vinculación; este aprendizaje se inscribe en la psique del sujeto al ver que estos proveen de mejores estrategias al grupo cuando realiza una tarea.

- Vínculos Sanos:

Conociendo la noción del vínculo y sus dos campos psicológicos (campo externo y campo interno) se puede entender al sujeto desde la totalidad (Rivière, 1985.) afirma: que para comprender al sujeto como totalidad se necesita un instrumento; este se da en el grupo y por medio del vínculo permite la relación, comunica significados con otro, revive la experiencia traumática y dota de un aprendizaje ante el mismo hecho, resignificando este para sí mismo. La *dialéctica* de un grupo en el interjuego de roles es la que permite este dinamismo constante (cambio continuo) haciéndola espiral (no lineal ya que sería estático y tampoco circular porque sería cerrado) que ahora será un esquema ya que de este también aprende.

Los vínculos por medio de conductas negativas provocan un malestar en el otro (sujeto), el adolescente en esta etapa afirmar este tipo de interacciones y si este no se integra dentro de un grupo que dote de nuevos aprendizajes, su esquema será

cerrado; por ende es necesario la conformación de un grupo dentro del C.R.M. para desarrollar en este nuevas dinámicas vinculares que permitan una mayor adaptación social; es por ello que para un análisis y sistematización de la experiencia se establece 3 ejes categoriales, estos son:

a) Esquemas referenciales:

Para entender esta categoría debemos conocer que es un Esquema Conceptual Referencial y Operativo, Riviere (1985) lo define como un vínculo social que toma una determinada estructura al integrar dos campos (externo – sociedad e interno sujeto) por medio de la dialéctica permitiendo tener un esquema interaccional entre sí; este esquema es un conjunto organizado de conceptos universales que permiten una aproximación adecuada a la relación del vínculo particular con el objeto, en esta aproximación el terapeuta puede conocer los esquemas de referencia del paciente, entenderlos y trabajar desde un *esquema referencial* ante los emergentes durante el proceso; este esquema de trabajo el mismo autor (1985, pág. 104) lo describe: “va integrándose permanentemente con elementos nuevos” que no se cierra y tampoco es lineal, al ser espiral esta puede tener una aprensión de la realidad y de forma operativa como instrumento permite promover una modificación creativa o adaptativa según criterios de adaptación activa de la realidad. Entonces el ECRO es un instrumento terapéutico dentro del trabajo grupal.

b) Habilidades Comunicativas:

Las habilidades comunicativas (Batista & Romero, 2007) es un medio para

poder comunicar al otro (expresión emocional, sentimientos y pensamiento) las destrezas comunicacionales (escucha activa, flexibilidad, asertividad, empatía, respeto entre otras) mejoran el mensaje enviado hacia un receptor que puede cambiar su esquema comunicacional; mayores destrezas comunicativas aprendidas en una dinámica comunicacional desarrollan un saber en el otro, que las utilizara en la resolución de tareas ante exigencias de su medio, reconociendo su efectividad ante el entorno, esta influencia permite un cambio.

c) Aprendizaje Interpersonal:

Se define (Maldonado, 2017) como un sistema de comunicación sofisticado que permite un dialogo humanizado entre miembros del grupo, donde el otro se reconoce con temores e inseguridades permitiendo que los demás puedan responder con respeto mutuo, curiosidad, tolerancia y honestidad, favoreciendo un crecimiento mutuo y de bienestar en conjunto.

4. Objeto de la sistematización:

El objeto de sistematización se enfoca en la interpretación de la experticia durante la intervención psicológica y el análisis categorial del proceso que desarrollo Vínculos Sanos en un grupo de adolescentes en situación de vulnerabilidad del C.R.M.

En la primera etapa del proyecto se realizó un diagnóstico y diseño del proyecto, evidenciando que los adolescentes al interactuar lo hacen desde conductas negativas,

lo cual presentaba un malestar dentro del Centro, en respuesta se estructura un proyecto de intervención para dotar de recursos psicológicos a este grupo.

Se conformó un grupo de 12 adolescentes entre 12 y 15 años de edad, quienes participaron regularmente a las sesiones, durante los meses de Abril y Junio del 2018 en este periodo se establecieron 8 talleres, las características de los mismos se presentan a continuación:

- Aplicación y desarrollo una vez a la semana.
- Duración entre 45 a 60 minutos
- Utilización de un dispositivo práctico (historias animadas) para guiar la tarea propuesta desde las categorías del proyecto.
- Los talleres se estructuraban por cuatro momentos: el primero busca una cohesión grupal dentro de un espacio, el segundo sin alejarse del primero desarrolla actividades como Pre tarea para alcanzar los objetivos dentro del desarrollo de la Tarea como tercer momento y por último se da un cierre al accionar grupal con una devolución de aprendizaje (subjetivo) por parte de todos los miembros.

Las técnicas utilizadas dentro de los talleres fueron: espiral dialéctica, acción del equipo, acción del grupo sobre la tarea y tarea como parte del grupo.

Al ser 10 sesiones se establecieron de esta forma:

La primera sesión busco la cohesión grupal, permitiendo el desarrollo de posteriores sesiones, los siguientes tres talleres pertenecen a la categoría de Esquemas Referenciales donde se trabajó temas como: patrones vinculares, auto concepto y autoimagen; los siguientes talleres se los ejecuto desde la categoría de Habilidades Comunicativas fortaleciendo en el grupo temas como: la empatía, asertividad, respeto mutuo y expresión emocional. Los dos últimos talleres pondrán en práctica el aprendizaje adquirido hasta ese momento, la categoría que se fomentara es el Aprendizaje Interpersonal los temas a practicar son: Respuesta Mutua en el grupo y un Diálogo Humanizado hacia el otro. Dejando la última sesión como el Cierre de todo el proceso donde se dará una devolución y retroalimentación a todo el grupo de adolescente así como a sus padres.

5. Metodología de la sistematización:

La metodología del presente proyecto es del tipo cualitativo Domínguez (2019), parte de un supuesto donde explica que el mundo es social y se construye desde significantes que aparecen en la intersubjetividad del hombre. Esto hace que sea interesante su análisis ya que así se podrá obtener información individual y colectiva de los fenómenos sociales dentro de un contexto.

Mientras que Quecedo y Castaño (2002), aportan desde un sentido más amplio, mencionando que es un método de investigación que permite obtener datos descriptivos, por medio de la comunicación entre miembros de un grupo sin dejar de

lado las conductas, siendo un método flexible y para un mayor análisis es necesario que el investigador conozca el contexto de su grupo de trabajo.

Asimismo (2002), añaden que esta metodología asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente hacen y dicen los participantes ya que los datos obtenidos durante el proceso y poder conocer su contexto produce un saber directo que no se filtra por supuestos del investigador .

Para el desarrollo de las sesiones se utilizó un dispositivo grupal guiado hacia la interacción mediante las historias animadas, Flores y Mancilla (s.f.), lo definen como una técnica para captar atención de niños, niñas y adolescentes; ya que el desarrollo de personajes y las identificaciones que estos pueden crear en el grupo la hacen funcional, mientras que su composición desarrolla una estructura interna apoyándose en la fantasía, creatividad, espontaneidad y comunicación.

Análisis bibliográfico Rodríguez (2013), lo define como un apoyo a la propuesta de investigación o realización de proyectos, esta herramienta permite colocar un conocimiento dentro de un campo pero a la vez el texto o fuente de donde se extrajo el primer conocimiento servirá para otro campo más en el proyecto. Evitando emprender investigaciones con poco aporte teórico o pérdida de tiempo en cuanto a referencias y terminología.

El análisis documental entendido por Peña y Perela (2007), puntualiza que es un proceso ideado por el individuo que permite organizar y representar el conocimiento

discursivo registrado en documentos, centrándose en el análisis, la síntesis, extrayendo y recuperando contenido sustancial cuya información excede las posibilidades de lectura o comprensión.

Para el análisis documental de este proyecto se utilizaron instrumentos que permiten recopilar información como: diarios de campo y una matriz de sistematización de datos.

El diario de campo para Martínez (2007), es un instrumento que permite registrar la práctica investigativa, mejorar y enriquecer el conocimiento. Este recopila información de una forma organizada para su posterior análisis, logra profundizar y tomar en cuenta nuevos hechos pero permite dar una secuencia de contenido a la experiencia durante el proceso que se lleva a cabo. El Diario de campo utilizado para la sistematización consta de: lugar, fecha y hora de la sesión, descripción del contexto, objetivo de la sesión, participantes en lista, desarrollo de la actividad y reflexión de cada sesión.

Se implementó una matriz de sistematización para registrar verbalizaciones que emergieron de cada sesión por parte de los participantes, los indicadores que forman parte de cada categoría permiten una mayor coherencia de los registros en la matriz.

6. Preguntas clave:

- Preguntas de Inicio:

¿Cuál es la situación de la población a intervenir?

¿Cómo esta población en situación de vulnerabilidad interacciona dentro del C.R.M.?

¿Qué agrupación es la que más interactúa por medio de conductas negativas?

¿Qué tipo de proyecto con adolescentes del C.R.M. puedo hacer para mejorar la dinámica vincular y conductual?

- Preguntas interpretativas:

¿Existe una teoría que promueva otras formas de vinculación?

¿Esta teoría del Vínculo de Pichón Riviere, ofrece una mejoría en la dinámica?

¿Qué tipo de vínculo se podrá desarrollar, dentro de un proyecto?

¿Si se cambia su forma de vinculación en los adolescentes del Centro, servirá en otros grupos?

¿Las demás agrupaciones podrán aprender de este nuevo vínculo proporcionado por los adolescentes?

- Preguntas de cierre:

¿El aprendizaje interpersonal permitirá una mejor dinámica dentro de todo el C.R.M?

¿Durante el proceso como reaccionaron los beneficiarios?

¿Cuál fue su aprendizaje durante el proyecto, se notó algún cambio individual al momento de interactuar en otros grupos?

¿Se mejoró la relación en el grupo de adolescentes?

¿Los adolescentes podrán vincularse mejor a la sociedad?

¿Este proyecto permite una acción de cambio en otros grupos del proyecto salesiano?

¿El grupo mejoro su dinámica vincular en el C.R.M?

7. Organización y procesamientos de la información:

La intervención realizada utilizara una matriz para ordenar y clasificar los datos obtenidos en relación al eje de sistematización que es: el desarrollo de Vínculos Sanos.

Para reconstruir la experiencia se utiliza como guía las 3 categorías de intervención, que fueron: esquemas referenciales, habilidades comunicativas y aprendizaje interpersonal.

Finalmente para que toda la información recolectada se procese, los indicadores que están dentro de las categorías permitirán agrupar, quitar y diferenciar las verbalización recogidas durante todo el proceso.

A continuación la matriz de sistematización:

TABLA 1. Matriz de procesamiento y organización de información (verbalizaciones):

CATEGORÍA	INDICADORES	VERBALIZACIONES	OBSERVACIONES
ESQUEMA REFERENCIAL	PATRONES VINCULARES	J.M.: "...mis viejos son bien fregados... me pegan por todo, por eso no me gusta recibir ayuda de nadie...".	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la sesiones se observó conductas agresivas al compartir material y al realizar dinámicas grupales (empujones, patadas, coger cosas sin permiso). - Al ser una de las primeras sesiones la participación del grupo fue regular. - Los adolescentes aunque formaban parte del C.R.M., no se llevaban entre todos.
		D.S.: "... antes me cuidaban ellos... ahora yo le cuido al guambra y ellos ni se acuerdan, solo pasan en el camello... y cuando el guambra se porta mal yo le doy duro...".	
		A.P.: "... mis papas cuando hablo me gritan... llego aquí lo mismo... voy a la escuela y es lo mimo... nunca preguntan cómo estoy...".	
		B.L.: "... como dijo mi papá: si no te presta pégale... y solo lo hice...".	

	AUTOCONCEPTO	<p>A.P.: (“... nunca sé que responder de mi vida... no sé qué haré con mi vida...”).</p> <p>B.L.: (“... no me sale... ahí se queda esa cosa... nunca me salen esas cosas...”).</p> <p>J.M.: (“... vos que estudias debes saber, nada sabe y así dice que está en el colegio...”).</p> <p>Y.F.: (“... siempre mi educadora me brinda otra tarrina (comida)... me siento querido...”).</p>	<p>- En la sesión existieron conductas agresivas por parte de dos varones, los cuales no terminaron de realizar la tarea con el grupo.</p> <p>La participación fue de igual forma regular.</p>
--	---------------------	--	--

	AUTOIMAGEN	<p>A.S.: (“... así de grande soy yo, fuerte, con ñeque... por eso me parezco a ese personaje...”).</p> <p>B.L.: (“... si una le dice chango (adolescente sobrenombre) el man hace caso... es igualito...”)</p> <p>D.T.: (“... todos dicen que soy bien caidito (percepción de inutilidad)... entonces para que voy hacer eso... no voa poder...”).</p>	<p>- En el momento del desarrollo de la tarea dos adolescentes lloraron (se dio una contención por parte del pasante), mientras que el grupo guardo silencio.</p> <p>-Al momento del cierre un adolescente se retiró, apartándose en dirección a una banca del lugar. (posterior a ello se abordó el acontecimiento individual)</p>
--	-------------------	---	---

	EMPATÍA	<p>J.M.: (“... ya va a llorar otra vez, no entiendo si no son tan grandes las cosas que le pasan...”)</p> <p>A.P.: (“... si les cuento esto no quiero que me jodan y si lo hacen les meto una patada... ..”).</p> <p>B.L.: (“... me da iras que lo haya roto... solo déjame y te arrastro...”).</p> <p>B.L.: (“... sé que pasas sola, pero cuantas veces te digo que vengas al mercado y así no te castigan tanto... yo por ley tengo que ir o si no también me pegan...”).</p> <p>D.T.: (“... es bastante tímido... ya no le preguntemos más... está bien si ya no quieres responder...”).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la sesión muchos varones alzaron la voz, para provocar indisciplina. - En una de las sesiones una de las adolescentes compartió con todos unas galletas. - Dos adolescentes prestaron sus sacos para que el otro grupo pueda realizar la tarea. - No se respetaban momentos dentro de la sesión donde se debía guardar silencio.
--	----------------	--	---

	ASERTIVIDAD	<p>D.S.: (“... oye el respeto mi tiempo... haz lo mismo... no te pases de la raya...”),</p> <p>B.L.: (“... es inteligente pero no le gusta hablar, parece mudo...”)</p> <p>A.S.: (“... toda la familia siempre pelea, con puñetes, patadas hasta una vez le metieron cuchillo a ella mismo... pero es bueno que ella este en ese grupo de baile porque así ya no copia esas conductas...”).</p>	<p>- Al inicio de todas las sesiones los adolescentes llegan tarde. Lo cual interrumpían con las actividades o lo programado.</p> <p>Durante las sesiones finales el grupo comenzó a guardar silencio.</p>
--	--------------------	--	--

	RESPECTO MUTUO	<p>D.T.: (“... no pasó nada... deja no más...yo también tuve la culpa...”),</p> <p>K.Z.: (“... primera va él porque hizo rápido la historia, luego tú... no te acoles...”).</p> <p>B.L.: (“... está mal que hayas cogido mi mascara... yo te di mi material para que lo cuides...”).</p> <p>A.P.: (“... yo estudio... para que me voy a llevar con esos que no hacen nada... no me junto, de gana se me va a pegar...”).</p> <p>D.T.: (“... yo te dejé hablar durante 3 minutos como se estableció, ahora yo también quiero que respeten mi tiempo...”).</p>	<p>- Las adolescentes son las que más respetan los momentos de los talleres y realizaban pronto las actividades.</p> <p>La mayoría de los varones destruían el material realizado por jugos antes de presentar.</p>
--	-----------------------	---	---

	EXPRESIÓN EMOCIONAL	<p>D.S.: (“... estas historias están de regalarnos entre nosotros...”),</p> <p>A.P.: (“... hoy aprendí que soy buena como artista...”).</p> <p>D.T.: (“... antes de que me pegue... le voy a decir que le está viendo el señor dialogo (figura creada por el adolescente para comunicar y no golpear)...”).</p> <p>D.T.: (“... oye y si empezamos a vender estos dibujos...cuánto nos darán...”).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al aplicar este indicador dentro del taller, se observó un grupo más ordenado, guardaron silencio. Por única vez todos los hombres entregaron el material. - Todo el grupo pidió una explicación ante la falta de un adolescente. (Se explicó que se ausento por malestar estomacal.) - Empezaron a participar de forma más activa durante la sesión.
--	----------------------------	---	--

APRENDIZAJE INTERPERSONAL	DIÁLOGO HUMANIZADO	<p>D.T.: (“... es compleja mi situación... pero sé que puedo hacerlo... tengo que cambiar esa cosa de la comunicación... además a mi vieja le estoy enseñando lo mismo...”).</p> <p>K.Z.: (“... sé que este dibujo se vende... yo conozco quien me pagaría... solo en el viaje debo tener cuidado...”).</p> <p>A.P.: (“... yo me acuerdo que deje un buen pedazo de cartulina... ese será mejor para su rostro... yo estoy libre así ahorramos tiempo y podemos ganar...”).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las últimas sesiones se reutilizo el material, donde el grupo empezó a compartir. - Estas últimas sesiones se nota la usencia de 3 adolescentes. - Hubo un mal entendido al momento de subir una mesa, el más grande (estatura) actuó en función de mediador.
----------------------------------	---------------------------	--	---

	RESPUESTA MUTUA	<p>B.L.: (“... me duele mucho esto... pero ahora que tú (adolescente) me pudiste entender... te aseguro que realizare una figura de arcilla con mis viejos...”).</p> <p>A.P.: (“... ahorita mismo me voy a enseñarle a mi hermana menor... es interesante el significado de mi nombre...”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El grupo guardaba silencio cuando era necesario. - Durante el último taller, al realizar una historia grupal, se percibió una buena interacción, sonrieron, compartían materiales y por momentos existieron diálogos fluidos entre todos.
--	------------------------	--	--

NOTA. Elaborado por: Cuspa, 2019.

8. Análisis de la información:

Para el presente análisis se utilizará la una técnica cualitativa, análisis de contenido:

Para Fernández (2002), este análisis determina el estado psicológico de las personas o grupos y describe sus estilos de comunicación, identifica características de los comunicadores, logra describir tendencias y desvelar semejanzas o diferencias en el contenido de una comunicación, además identifica actitudes, creencias, deseos, intereses de un grupo por ende analiza el contenido de la comunicación para una comparación con el objeto de estudio.

Al contar con dos recursos de recolección de datos (observación y diarios de campo) la metodología ya mencionada será de gran utilidad para un análisis completo dentro del proyecto.

Segunda parte: Experiencia de la Sistematización

1. Justificación:

El siguiente proyecto se realiza tras un proceso de diagnóstico en el Centro de Referencia “La Marín” (C.R.M.), en el cual se evidencio interacciones por medio de conductas negativas, lo que causaba un malestar dentro del lugar, siendo su población de adolescentes la más problemática y al no darse una intervención rápida, estos estilos de vinculación se repetirían en otras agrupaciones (niños y niñas) de dicho Centro.

La población dentro del C.R.M. se encuentra en situación de callejización o vulnerabilidad (trabajo infantil, pandillas, consumo, violencia), donde los adolescentes son los más afectados ya que se niegan sus libertades y derechos humanos, civiles, educativos dentro de una cultura. Winnicott (1991), entiende que al privar de ciertos derechos culturales al adolescente, este desarrollara conductas negativas (agresión, tendencias antisociales) como forma de adaptación a un sistema y al hacerlo solo refleja un malestar cultural hacia este grupo.

El proceso no se enfocara únicamente en las conductas negativas ya que Riviere (1985), explica que no pasa nada si un sujeto cambia de sistema o conductas, mientras su vinculación primaria con el campo externo sea frustrante y rígida sus interacciones nunca cambiaran.

Al no cambiar estos esquemas de interacciones los infantes repetirán esta particular vinculación, solo por aprendizaje, causando mayor malestar a dicho Centro. Ahora el mismo autor (2008), dice que mientras los grupos ejerzan una sola forma de vinculación, esta se acoplara más a su vida social, volviéndolo un esquema cerrado (sin evolucionar); pero en su teoría (1987), aclara la conformación de un grupo más estructurado y la inserción de vínculos más sanos en el sujeto sin importar su etapa, podrá modificar su esquema de aprendizaje para mayores adaptaciones en la sociedad y nuevas referencias de vínculos.

En respuesta ante esta problemática se establece un objetivo general y 3 específicos como base del proyecto de intervención, a continuación se dará a conocer cada uno:

Objetivo general:

Promover vínculos sanos en un grupo de adolescentes del Centro de Referencia “La Marín” mediante historias animadas, mejorando las interacciones dentro del lugar y en sus grupos sociales.

Objetivos específicos:

- Identificar el esquema referencial de los participantes en el grupo.
- Fortalecer habilidades comunicativas en las diferentes sesiones realizadas durante el proceso de intervención psicológica.
- Favorecer el aprendizaje interpersonal desde las relaciones que se fomentaran por parte de los miembros con y dentro del grupo.

El proyecto de intervención psicológica cumpliendo cada uno de los objetivos antes mencionados, permitirá una mejor adaptación social por parte de los adolescentes que participaron del mismo, dicho proyecto servirá como una herramienta psicopedagógica para la Fundación y promoverá espacios de bienestar grupal dentro de la misma.

2. Caracterización de los Beneficiarios

El grupo fue dirigido a 12 adolescentes que asisten al C.R.M. ya que su situación es de vulnerabilidad, Lara (2015), la describe como: desamparo ocasionado por no contar con medios para satisfacer sus necesidades básicas, es una condición que sitúa a quien la vive en desventaja para ejercer sus derechos y libertades, las cuales se convierten en un mero reconocimiento formal, generándose una limitada o distorsionada noción de vulnerabilidad.

Este grupo se conformó por mujeres y varones que concurren diariamente al Centro de Referencia, en la modalidad vespertina; 8 de ellos se encuentran escolarizados y 4 en ese periodo estaban fuera del sistema de educación.

En el área de psicología como pasante se realizó varias actividades dentro de la institución como juegos, talleres, charlas, acompañamientos psicológicos a toda esta población. Donde se evidencio muchas conductas agresivas frente a una autoridad o a normas y con sus mismos compañeros. Esta inserción fue la base para la creación del proyecto de intervención psicológica.

La ejecución así como su avance disminuyó el malestar dentro del grupo en este se modificó parte de su esquema de aprendizaje desde su autoconcepto y autoimagen; se fortalecieron habilidades comunicativas como: empatía, asertividad, respeto mutuo al momento de una expresión emocional contrarrestando emergentes de angustia causados por ellos mismos o como parte de la tarea; y se desarrolló aprendizajes interpersonales, con la creación de nuevos espacios de comunicación o en actividades para un diálogo más humanizado y dentro de estos que se dé un respeto mutuo.

La respuesta por parte de esta población fue satisfactoria, al tener en cuenta que se manejaba un grupo abierto, su asistencia fue estable sin tantas faltas por parte de ellos, los talleres de intervención contaban con la asistencia de 8 u 9 adolescentes, toda la metodología fue pensada para una mayor adaptación del grupo, al utilizar un dispositivo práctico como son las historias animadas, en estas reflejaban su aprendizaje así como nuevas vivencias que se estaban dando durante el proceso.

3. Interpretación

Esta interpretación se basará en las 3 categorías establecidas en el eje de sistematización, así como los indicadores de cada una, tomando en cuenta nuestro enfoque de análisis cualitativo.

Categoría 1: Esquema referencial

Al hablar sobre esquema, Riviere (2008), refiere que es un conjunto articulado de conocimientos así como nociones internas que servirá de andamiaje para otros elementos que se integran durante su desarrollo.

El mismo autor (2008), entiende que la acción de comprender a un sujeto desde un contexto permite conocer su campo ya que se Opera desde la realidad de otro, así se conocerá procesos de Referencia.

Entonces el Esquema Referencial se define como: un conjunto articulado de saberes individuales que integran nuevos conocimientos por medio de una operatividad (dinámica vincular con otro ya establecida) desde la concepción de su realidad.

Dentro del C.R.M. los saberes de cada adolescente se establece desde la interacción con sus grupos, estos al encontrarse en una misma situación de vulnerabilidad no aportan mayor operatividad en cuanto a resolución de problemas, siendo casi nulas nociones de aprendizaje y re significaciones individuales de su contexto.

Indicador 1.1.: Patrones Vinculares:

Los autores Armani, Quesada y Sáenz (2004), permiten conocer una visión bastante completa sobre los patrones vinculares, mencionando que: son estructuras mentales que determinan la manera de procesar afectos, ideas asociadas a los vínculos afectivos donde crea una expectativa del encuentro con el otro.

También (2004), explican que es: una estructura cognitivo – afectiva que organiza la experiencia vincular y de esta manera regula el comportamiento en otros grupos, para darle un sentido más específico a la experiencia desde su realidad.

Asimismo los autores (2004), establecen dos tipos de patrones, el primero es de un patrón de seguridad que el otro le da frente a sus frustraciones, permitiendo a todo ser humano en su infancia desarrollar confianza, protección de otro y apoyo, estas mismas características se ofrecerán a otros a lo largo de su vida; mientras que los otros patrones crean una inseguridad en la vinculación ya que ante frustraciones en las primeras etapas de desarrollo el otro (sujeto) no siempre aparece, implementando defensas desorganizadas (agresividad, impulsividad). En otras etapas, este vínculo es frágil ya que no son capaces de disminuir su malestar aun cuando aparece un individuo para calmar su frustración, actuando de manera negativa (ira, ideas irracionales, ansiedad) hacia el apego del otro. “...mis viejos son bien fregados... me pegan por todo, por eso no me gusta recibir ayuda de los adultos...”.

Dentro del C.R.M. las formas de apego se establecen desde carencias, riesgos sociales, violencia y desestructuración familiar, donde el adolescente desarrollara recursos que aplaquen rápidamente este tipo de frustraciones ya que lo que le abrumba no permite un proceso de internalización. Sin este proceso no existe una mediación que dote de: comunicación emocional, racionalidad, aprendizaje dialectico y control de impulsos. Y al no existir aprende que su grupo provoco esto y dentro de este tampoco podrá internalizar mejores recursos psíquicos, es así que la anterior verbalización aclara que por más que sea un adulto este no podrá ayudar en su realidad.

Sin dejar de lado lo propuesto por Armani, Quesada y Sáenz (2004), anteriormente sobre dos clases de patrones vinculares, esta vez se explicara el vínculo inseguro, entonces: ante la ausencia constante de una figura de apego la frustración crea defensas ambivalentes, maximiza ideas irracionales, desorganiza funciones cognitivas que desestructura la psique de un individuo.

Al establecer a un infante en este patrón vincular, mencionado anteriormente Quesada (2005), explica que el adolescente busca proximidad bajo ciertas circunstancias establecidas en la niñez por lo cual esta disposición cambia o se reafirma lentamente con el tiempo según el grado de apego dentro de un grupo.

Dichos patrones de frustración se reproducen entre las diferentes generaciones y evidencian iguales conductas agresivas: “... antes me cuidaban ellos... ahora yo le cuido al guambra y ellos ni se acuerdan, solo pasan en el camello... y cuando el mocoso se porta mal yo le doy duro...”. El mismo autor (2005), menciona que el cambio de patrones depende mucho de las adaptaciones a otros grupos, al ser los mismos se seguirá afirmando la conducta durante años o incluso generaciones.

Otro aporte del autor (2005), comprende que ante esta clase de vínculos, el sujeto por años establecerá un comportamiento bizarro pero no dará cuenta del mismo ya que su inconsciente lo utiliza de forma adaptativa en el grupo.

Freud (1981), explica que existen tendencias agresivas inconscientes; es por ello que el mismo ser humano crea un recurso para contrarrestar este tipo de comportamiento, la cultura es normativa y regula interacciones grupales o entre sujetos.

El grupo de adolescentes al vivir en situación de vulnerabilidad reconoce sus derechos pero no puede exigirlos ya que la misma cultura no lo permite, durante el proceso se conocía de un sub grupo que se encontraba fuera del sistema educativo aun con la intervención de la fundación no encontraban un establecimiento que los pudiera insertar, dejando como solución la U.E.S.P. para una educación en forma acelerada.

Según Riviere (2008), la familia es el primer grupo al que pertenece un sujeto, esta pertenencia establece un lugar dentro de la Cultura, la familia no solo permite una interacción, también da una posición al nuevo integrante, desde esta posición el empezara un interjuego de roles con la sociedad, "... como dijo mi papá: si no te presta pégale... y solo lo hice...". Dentro de esta verbalización existe otro que posiciona al adolescente como un sujeto que debe agredir ante una respuesta negativa, desde ese lugar cumple su función de una manera impulsiva y seguirá a la espera de nuevas acciones que serán establecidas por otro. Este esquema será rígido sin permitir el ingreso de un nuevo conocimiento y sin este no podrá adaptarse a nuevos grupos si no solo al familiar. Se tiene una idea más clara del porque algunos adolescentes con los que se trabajó se encuentran fuera del sistema educativo.

Freud (1981), comprende que la creación de más grupos como entes de regularización hace que existe mayor malestar establecido en grandes grupos y al persistir solo se dará una desadaptación del grupo mayor.

Entonces, muchos de los patrones vinculares en los adolescentes del C.R.M. se establecen por sistemas continuos que no adoptan nuevas funcionalidades desde su rigidez, y la cultura al querer integrarlos sin recursos necesarios, termina desplazando a los miembros: "... mis papas cuando hablo me gritan... llego aquí lo mismo... voy a la escuela y es lo mimo... nunca preguntan cómo estas...". Es por ello, que los patrones vinculares no solo son de grupos primarios si no provienen de su contexto.

Indicador 1.2.: Autoconcepto

El Autoconcepto para Molero (2013), no es heredado sino que es el resultado de una interacción por autopercepciones en el ambiente y características evolutivas que se desarrollan en la vida de una persona; lo cual posibilita una estabilidad mayor para nuevas etapas ya que por medio de esta integra la parte social y adapta conductas frente a estos.

El autor anterior (2013), menciona que la elaboración de un sentido propio como autoconcepto dentro de un ambiente depende de la etapa y edad presente, para poder diferenciar crisis.

Acotando lo anterior (2013), la crisis de la adolescencia es la que más se distingue de otras ya que en esta se busca un significado a la identidad "... nunca sé que responder de mi vida... no sé qué haré con mi vida..."; este cuestionamiento del adolescente se da al posicionarlo en el presente y establecer una visión de su vida, pidiendo fijar recursos internos que sostenga ese futuro, él se impide una nueva significación de vida ya que desconoce un ambiente que otorga. Los adolescentes del C.R.M. solo ven al sistema como un ente que retira y priva experiencias, afectos, familia y sueños. Es así que su autoconcepto también lo priva de posicionarse dentro de un diferente estilo de vida. .

Asimismo (2013), establece que el problema no es adaptarse como sujeto sino más bien desarrollar un sentido propio de identidad, para que su yo también tenga continuidad en la realidad, ya que al asumir una nueva etapa deja de lado partes del yo con las que se integraba (defensas primitivas), las cuales si las sigue utilizando presentarían una dificultad de adaptabilidad, por eso el yo busca nuevas formas de acoplamiento dentro del grupo por medio de un aprendizaje.

Pero el autor Valarezo (2015), determina dos formas del Autoconcepto, una de forma positiva donde se da una buena adaptación con correlación a recursos internos (control de impulsos, aprendizaje, curiosidad) que se siguen desarrollando; y como negativa cuando el autoconcepto se correlaciona de forma significativa con el exterior al no poder desarrollar recursos propios.

Klein y Winnicott (1991), mencionan que el proceso de creación por medio de la fantasía es normal cuando las relaciones con el objeto son estables, pero al estar en situaciones en su mayoría frustrantes la creatividad, espontaneidad y fantasía son una limitación. Esto hace que tengan un referente en cuanto a características propias y si el grupo primario no permite la internalización de nuevas interacciones en la adolescencia, este se verá con características anteriores, respondiendo de la misma forma ante una nueva dinámica: "... no me sale... ahí se queda esa cosa... nunca me salen esas cosas...".

Los mismos (1991) determinan que este esquema no es tan productivo para el adolescente por su postura defensiva ya que se priva de un beneficio, y al notarlo se frustra. Dentro del C.R.M. el adolescente se puede integrar a nuevos grupos, ante la necesidad de su etapa de desarrollo, pero su identidad significativa no permite un más allá de sus referentes, ya que su yo se establece desde una desorganización de procesos e involución y retroceso que el grupo exige.

La afirmación de una idea dentro de una sociedad o grupo propuesta por Lara (2015), crea un concepto de creencia en el otro, sobre todo en sistemas educativos, ya que el niño/a o adolescente ve a un sujeto como fuente de saber y lo posiciona desde ese lugar "... vos que estudias debes saber, nada sabe y así dice que está en el colegio...". Dentro de este comentario un sujeto afirma un concepto que para él es universal, pero a la vez se aparta de este mismo solo por no pertenecer a tal organización.

Las diferentes interacciones del grupo de adolescentes del C.R.M. con los educadores es bastante estable, ellos desde este rol cumplen la función de prevenir situaciones de riesgo en los mismos, al hacerlo los chicos ven una referencia nueva y modifican un poco su estructura, por ello de su estabilidad del vínculo con los educadores; Para Aranda (2013), existe diferentes lasos afectivos que unen a miembros de una familia, nada tiene que ver con un parentesco biológico sino más bien con algo que es natural, a esto su autora llama Vínculo cultural.

Este vínculo cultural para su autora (2013) se dará en todo lugar, ya que siempre buscamos posicionarnos desde un rol que el sistema familiar nos enseñó, sin importar si la relación es de pareja o en grupo. (“... siempre mi educadora me brinda otra tarrina (comida)... me siento querido...”). Dentro de los esquemas del adolescente que asiste al Centro se establece una representación de la Educadora como figura afectiva que no desplaza a otras, lo que hace es dar un mayor significado de afecto a su relación transmitiendo un significado que permite que ingrese a la cultura.

Durante las sesiones siempre se pudo captar la buena relación que los adolescentes tenían hacia su Educadora de calle, ya que siempre estaba al pendiente de sus necesidades y contaba con varias estrategias psicopedagógicas ante las demandas del grupo, al ser parte de la Fundación por varios años toda su experiencia la transmitía en actividades de crecimiento a los jóvenes.

Esta reflexión durante el proceso permitió conocer que los esquemas referenciales del grupo no son tan rígidos y que tienen ya una estructura de aprendizaje.

Indicador 1.3.: Autoimagen

Los autores Moral, Bernal y Pasto (1998), entienden que la Autoimagen del ser humano se establece durante la adolescencia, donde se experimenta un sentimiento de encontrarse fuera de un lugar con los pares, el mundo adulto, ideales y en gran medida este mismo sentimiento lo experimenta en el cuerpo.

Asimismo (1998), ellos definen a la autoimagen en el adolescente como el concepto de sí mismo, con características físicas elementos de índole psíquica y social. Esto hace que tenga una concepción de sí mismo en el mundo y se distingue de los demás por peculiaridades propias.

También aportan (1998), explicando la dinámica de la autoimagen que se da mediante la experimentación de una interacción con otro, para una autoafirmación de sí mismo, pero no solo el otro o grupo otorga esta afirmación si no que el joven desde su individualidad también modifica procesos psicosociales (expectativa social, liderazgo, cohesión, limitación, etc.) dentro de un grupo.

La Autoimagen para Flebes (2003), se distingue por medio del cuerpo ya que este es medio de percepción en un contexto, por medio de él se puede establecer una relación que no necesita de palabras, esto hace que se pueda moldear según la cultura. “... así de grande soy yo, fuerte, con ñeque... por eso me parezco a ese personaje...”, durante los talleres los adolescentes no podían establecer un tipo de vínculo con los personajes, ya que no percibían características en ellos, pero al mostrar escenas de

estos personajes en forma de video, lograron entender que el cuerpo actúa con un objetivo (rol de villano o superhéroe) y desde esta posiciones lograron identificar que su cuerpo también tiene un significado.

La autoimagen Fernández, González y Onofre (2015), explican que la construcción de la imagen del individuo desde su cuerpo proviene de la imposición de un modelo (estético) por parte de la cultura, al hacerlo el individuo busca un cuerpo ideal en el que basa su imagen, cuando la encuentra el otro vendrá para una nueva imposición comparativa de su propio deseo hacia el primer sujeto.

Debe entenderse que la cultura impone una imagen para el individuo, pero también el otro vendrá a imponer un discurso estético y la percepción del individuo quedara anulada ya que estas comparaciones son solo ideales que el otro desea. “... si una le dice chango (adolescente sobrenombre) el man hace caso... es igualito...”. Desde este punto la cultura ya los posiciona en un sitio estético a este grupo de adolescentes, pero esto hace que el otro del mismo grupo ingrese y bote una angustia, frustración, identificación o ideal propio en el otro. Al grupo al no reaccionar establece una identificación de características sobre ese apodo.

Nuevamente Fernández, González y Onofre (2015), explican que el discurso del otro crea una imagen interna a la cual obedecen sus conductas o percepción de sí mismo frente al grupo. (“... todos dicen que soy bien caidito (percepción de inutilidad) entonces para que voy hacer eso... no voa poder...”).

El adolescente en su búsqueda de pertenencia dentro de un grupo se victimiza y actúa desde una concepción de vulnerabilidad, solo así podrá ser tomado en cuenta por el grupo y este le da pertenencia desde ese rol. Dentro de su esquema vincular es lo único que se permite, auto agredirse ante la frustración de poder quejarse dentro del grupo ya que tiene la idea que lo podrían desplazar, desarrollando una agresión pasiva.

Categoría 2: Habilidades comunicativas

La comunicación según Pease (2019), es un proceso por el cual los seres humanos asignan significados a hechos producidos y entre ellos muy especialmente a los comportamientos de otros seres humanos o personas dentro de un contexto.

Mientras que para Galli, Pagés y Swineszkowski (2017), la comunicación es un proceso dinámico en la sociedad, es la herramienta de interacción universal del ser humano con una cultura.

Los mismos autores (2017), definen a las habilidades comunicativas como un proceso de desarrollo dentro de la cultura, que se estructura desde un conjunto de procesos lingüísticos, para participar con destreza y eficiencia ante la sociedad. Con ello se podrá comprender un mensaje, formular y expresar de igual manera otro hacia un receptor.

Indicador 2.1.: Empatía

“La empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar, una habilidad indispensable para los seres humanos teniendo en cuenta que toda nuestra vida transcurre en contextos complejos” (2014, pág. 38).

Los autores López, Filippetti y Richaud (2014), entienden que la Empatía es un proceso de las funciones superiores, ya que el ser humano es capaz de inferir distintos tipos de estados mentales o propósitos como creencias, pensamientos, conocimiento, supuestos, mentira, confianza entre otros todos estos son comprendidos desde su desenvolvimiento en un entorno.

“La empatía es fundamentalmente un proceso afectivo, es decir que, por un lado, puede definirse cognitivamente en relación a la toma de perspectiva o la comprensión de los otros, sin experimentar realmente los sentimientos de esa persona.” (Gutierrez, 2010, pág. 28).

Al comprender que la empatía no es únicamente un proceso cognitivo sino más bien aquella percepción afectiva desde las áreas superiores, los adolescentes no pueden fijar una comprensión por el otro (“... ya va a llorar otra vez, no entiendo si no son tan grandes las cosas que le pasan...”), la adolescente no logra establecer un entendimiento

sobre los afectos y problemas que su compañera expresa, al hacerlo y no comprender rechaza el sufrimiento de otro de una forma agresiva en su comunicación.

Dentro del grupo al querer que entiendan su relato, muchos de los adolescentes lo hacían de forma agresiva (“... si les cuento esto no quiero que me jodan y si lo hacen les meto una patada... ..”). En su libro (La Asociación Española contra el Cáncer, 2010) entienden que las personas experimentan una emoción de forma particular dependiendo de sus experiencias anteriores, su aprendizaje y de la situación concreta, muchas veces las reacciones fisiológicas o comportamentales de una emoción son innatas, mientras que otras pueden ser adquiridas del entorno.

Los adolescentes depositan en el grupo un hecho y experiencia traumática la cual hace que tengan una empatía, pero sin antes avisar de las consecuencias si alguno llegase a vulnerar sus emociones dentro del relato, para esta verbalización en algún momento de su vida al intentar ser comprendidos por su cuidadores o grupos primarios estos no respondieron y actuaron de una forma insensible, es así que en el grupo siente una empatía pero actuara impulsivamente si se siente rechazado.

Las conductas siempre están presentes en el relato siendo una forma ampliada para el entendimiento según (2010), es así como el grupo con el que se trabajó realizaba las actividades pero de vez en cuando existía una conducta provocada después de una historia personal.

Las conductas siempre eran impulsivas de parte de los adolescentes y muchas veces estaban ligadas a la realidad que vivían en calle con sus grupos o demás, (“... me da iras que lo haya roto... solo déjame y te arrastro...”), la forma de expresar una emoción y sentimiento la hacen por medio de la comunicación pero si es frustrante aparece como medio de defensa una ansiedad que no los deja racionalizar y acaban siendo impulsivos.

Al realizar las máscaras dentro de una sesión se estableció un tiempo de silencio y respeto en cuanto a las actividades, ya que dentro de esta dinámica todo el grupo compartió materiales al igual que ideas, el mismo autor (2000), toma en cuenta este momento como la forma de reprimir la agresión es ante un relato del otro en el cual se puede identificar sus mismas emociones (“... sé que pasas sola, pero cuantas veces te digo que vengas al mercado y así no te castigan tanto ... yo por ley tengo que ir o si no también me pegan...”). El grupo entiende la historia y al hacerlo puede dar una respuesta, pero no es simple la respuesta se fundamenta desde el saber de otra compañera que empáticamente quiere que sane su soledad.

El grupo de adolescentes mejora la dinámica vincular al momento de relatar sucesos de su vida, esto favorece al aprendizaje de estrategias que el grupo brinda para un cambio de esquemas (“... es bastante tímido... ya no le preguntemos más... está bien si ya no quieres responder...”). el poder entender al otro dentro del grupo hace que puedan solucionar problemas emergentes los chicos ya no solo son miembros que cumplen un fin, se establecen como otro que puede receptar (sujeto depositante) una emoción.

Indicador 2.2.: Asertividad

“La asertividad es una habilidad social, donde expresamos nuestros deseos y sentimientos de una manera directa, adecuada y amable. Logrando así decir lo que queremos sin atacar a los demás y negociando con ellos”, Ayuso (2017).

Esta habilidad social para Da Dalt de Mangione y Difabafio de Anglat (2002), se relaciona con la autoafirmación y autoestima que uno hace con el otro, así para que uno pueda hacerse respetar es sentirse seguro de sí mismo y al mismo tiempo, lograr responder correctamente a los demás para lograr una interacción satisfactoria.

Asimismo (2002), entiende que al desarrollar esta habilidad una persona puede sentirse valorada y respetada, (“... oye el respeto mi tiempo... haz lo mismo... no te pases de la raya...”), dentro del grupo logran establecer un espacio de respeto, al que si uno falla el grupo restablece las normas y da a conocer cuál es su falta direccionándolo sin faltar el respeto para una mejor convivencia dentro del grupo.

El grupo de adolescentes en el desarrollar esta habilidad fueron directos frente al otro sin proponer una empatía, es así que para Pizarro (2010), parece un problema cuando las personas están enganchadas en vínculos donde se sienten ser utilizados, los mismos que en su intento de establecer comunicación con el otro no logra ser asertividad y aparece un lenguaje agresivo, (“... es inteligente pero no le gusta hablar, parece mudo...”); en su intención de explicar al grupo sobre lo que sucede con su compañero, esta verbalización termina quitando un acierto.

Al no ser asertivo el grupo pierde empatía y su cohesión, es por ello que se necesita reforzar este tipo de vínculos, continuando con el autor anterior (2010), se necesita conocer el tipo de creencias y el contexto comunicativo que un adolescente tiene, al hacerlo se puede explicar al otro su modo de respuesta para entender que el otro viene de un entorno diferente.

Si uno puede comprender al otro entonces Muñoz y Chávez (2013), explican que también se puede comprender la familia de otro y desde ese nuevo aprendizaje poder comunicar sin lastimar u ofender, pero corren el riesgo de soltar demasiada información (“... toda la familia siempre pelea, con puñetes, patadas hasta una vez le metieron cuchillo a ella mismo... pero es bueno que ella este en ese grupo de baile porque así ya no copia esas conductas...”).

El vínculo según Riviere (2008), se establece desde un soporte, si este se ve frágil el sistema de interacción se volverá caótico. Dentro de la dinámica con el grupo se puede establecer una habilidad como la asertividad, pero al repetirse diferentes conductas negativas esta fragilidad se mantiene durante todo el proceso. La relación entre los adolescentes muchas veces se fracturo debido a comentarios espontáneos, información errónea o por la forma directa y abrumadora con la que se entregaba un tipo de información.

Indicador 2.3.: Respeto Mutuo

La palabra respeto proviene del latín respectus y significa “atención” o “consideración”. De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (RAE).

Según el ICE (s.f.), el respeto es un valor que permite a las personas reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades de los demás al igual que sus derechos al hacerlos serán reconocidos los de uno mismo.

Al tener en cuenta sobre el respeto como un método de convivencia Mateo, Ayala, Pérez y Gutiérrez (2017), mencionan que dentro de este valor existe una forma de educación emocional, la cual consiste en comprender, respetar las emociones y sentimientos ajenos así como los de uno mismo ya que si se conoce los sentimientos propios es más fácil comprender y compartir los de los demás.

Dentro de la dinámica del grupo un adolescente logra reconocer una conducta negativa que está afectando al grupo (“... no pasó nada... deja no más...yo también tuve la culpa...”), es así como el podrá reparar su comportamiento, desde un respeto propio, ya que si lo identifica se relaciona con el otro sin dejar que lo puedan vulnerar.

Continuando con los autores (2017), establecen que una vez que se pueda adquirir una educación emocional, el sujeto formara parte de un grupo donde siempre buscara una igualdad para reafirmar valores adquiridos.

Asimismo (2017), para que exista una igualdad dentro de un grupo debe brotar un pensamiento distinto al que se ha establecido previamente y al no hacerlo nuevamente se repite este saber cumpliendo un deseo, (“... primera va él porque hizo rápido la historia, luego tú... no te acoles...”). Durante el trabajo se cambia el discurso y al hacerlo también se limita a deseos o pulsiones por medio de un respeto como norma dentro del grupo.

Los mismos (2017), reconocen que la igualdad crea una moral (“... está mal que hayas cogido mi mascara... yo te di mi material para que lo cuides...”). La moral se establece desde la pertenencia de un objeto externo y al hacerlo reconoce que el acto de su compañero estuvo mal.

Dentro de su libro los autores (2017), puntualizan en una de las categorías para fomentar respeto, la desigualdad y diferencia, es un factor que no permite un respeto con el otro ya que se la fundamenta como una no pertenencia hacia tal agrupación, desplazando y discriminando circunstancias naturales, (“... yo estudio... para que me voy a llevar con esos que no hacen nada... no me junto, de gana se me va a pegar...”).

Este conflicto nos permite ver la realidad del grupo que sin importar que se encuentren dentro de las mismas agrupaciones y realicen parecidas prácticas sociales existen motivaciones e intereses de varios tipos.

Ante estos conflictos los autores (2017), sugieren que una solución es la negociación y conciliación de intereses, los cuales deben estar mediados por una persona, para que así puedan comprender y realizar lo mismo en su mente, (“... yo te dejé hablar durante 3 minutos como se estableció, ahora yo también quiero que respeten mi tiempo...”). El grupo se establece una meta en cuanto a las actividades, dentro de ellas se maneja un respeto para lograr alcanzar la meta deseada, cambiando la funcionalidad de sus pulsiones por algo más real dentro de su entorno que traerá mayores recompensas.

Indicador 2.4.: Expresión Emocional

La Emoción para Denzìn (2012), es una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de un ser humano, percibida desde el interior de otro durante el transcurso del tiempo presente.

Mientras que para Kemper (2012), es una compleja y organizada predisposición a ciertas conductas biológicamente adaptativas que se caracterizan por estados de excitación fisiológica, estados afectivos y pautas de reacciones expresivas.

Según AECC (2010), las emociones al ser expresivas se forman desde las particularidades, ya sean innatas o adquiridas pero siempre deben tener una

experiencia previa, permitiendo una motivación de la persona con su medio para establecer una relación de afecto.

Dentro de una interacción mediada por emociones (2010), establece que el sujeto desarrolla una inteligencia emocional, desde este aporta un nuevo marco para educar la capacidad de adaptación social en otro (“... estas historias están de regalarnos entre nosotros...”), expresando ideas con un mayor significado que fueron manifestadas en la sesión.

Al realizar una actividad en conjunto se establece que los adolescentes puedan utilizar la creatividad y espontaneidad que es una forma de expresión emocional y al hacer este acto se fortalece el vínculo de dar al otro su creación (un sentimiento y saber) establecido dentro del grupo.

Al momento de regalar estas historietas construidas por ellos mismos, ya que el vínculo y conductas negativas se disiparon. La realización de dicho material que pueda resignificar el vínculo traumático, al compartirlo logra ser un vínculo sano para otro.

La expresión emocional para Clares (2015), se establece desde 3 ejes la Motivación, Creatividad e Innovación, para una comunicación mutua y mayor comprensión del mundo interno.

La motivación (2015), es un elemento esencial para el aprendizaje siendo fundamental para otorgar sentido y significado al conocimiento, (“... hoy aprendí que soy buena como artista...”). La adolescente puede expresarse por medio de sus capacidades, comparte con el grupo su interés y satisface un deseo que fue reprimido por su medio.

La creatividad para Moreno (2015), es una capacidad para crear nuevas ideas originales que permiten dar solución a carencias, necesidades, dificultades y estas serán constructivas y útiles para sus vidas. (“... antes de que me pegue... le voy a decir que le está viendo el señor dialogo (figura creada por el adolescente para comunicar y no golpear)...”). Al crear esta figura el adolescente se permite resolver una problemática que lo estaba aquejando dentro del grupo familiar, pero también desarrollan en todos habilidades de pensamiento, integran procesos cognitivos, forman personalidades y da una mayor motivación en cuanto a la re significación de vínculos (mejora la simbolización) de todo su vida.

Por último la innovación Amador (2015), permite la supervivencia de un sujeto o grupo dentro de un contexto, ya que la motivación e innovación permite mayores opciones de resolución de problemas. (“... oye y si empezamos a vender estos dibujos...cuánto nos darán...”).

Categoría 3: Aprendizaje Interpersonal.

El Aprendizaje Interpersonal es el recurso que desarrollará vínculos sanos ya que brinda una nueva perspectiva de su entorno y modifica el esquema cerrado de adquirir conocimiento en los adolescentes del C.R.M. para disminuir las conductas negativas dentro de dicho centro.

Gardner (1983), plantea que la inteligencia humana se caracteriza por diversas capacidades lingüísticas y matemáticas pero el ser humano al estar siempre evolucionando incluye una capacidad para solucionar problemas y generar productos valiosos desde el punto de vista de la cultura mejorando su adaptación.

El mismo autor (1983), establece dos instancias que permiten un aprendizaje (inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal) desde el exterior hacia el interior y viceversa.

La estructura de la inteligencia permite ver una interacción circular entre lo exterior como contexto y como esquemas internos de la persona, asemejándose a lo que Riviere (1985), entiende como una dinámica de aprendizaje, donde el objeto externo es internalizado desde su vinculación con el sujeto y en este proceso también la persona puede desarrollar proyecciones hacia el mundo.

Indicador 3.1.: Dialogo Humanizado.

El Diálogo Humanizado según Clares (2015), es una metodología de estrategias que permite una comunicación más activa y técnica, donde el aprendizaje es fundamental por medio de habilidades comunicativas, en si siempre buscara el desarrollo integral y holístico de cada miembro o individuo de un grupo.

Permite en el grupo (2015), que los integrantes puedan desarrollar métodos de aprendizaje por medio de la curiosidad, esta hace que tenga un apego mayor con su realidad.

Asimismo (2015), esta dinámica al enfrentarse a problemas promueve un pensamiento crítico y creativo (“... es compleja mi situación... pero sé que puedo hacerlo... tengo que cambiar esa cosa de la comunicación... además a mi vieja le estoy enseñando lo mismo...”). Permite en el otro crear un nuevo aprendizaje que no solo se establece por una enseñanza del grupo, sino más bien por la práctica individual dentro de otros grupos.

Otra de los aportes hechos por el autor (2015), menciona que muchos grupos al vivir problemas de alto riesgo social (delincuencia, maltrato, consumo, conductas agresivas) sus niveles de percepción aumentan y producen mayores conocimiento en cuanto a estrategias y habilidades desde la creatividad para poder afrontarlas (“... sé

que este dibujo se vende... yo conozco quien me pagaría... solo en el viaje debo tener cuidado...”).

Al encontrar una mayor estrategia individual el grupo puede desarrollar mejor una actividad, siendo más estratégicos, objetivos y sabiendo resolver problemáticas (“... yo me acuerdo que deje un buen pedazo de cartulina... ese será mejor para su rostro... yo estoy libre así ahorramos tiempo y podemos ganar...”). El grupo no solo restablece vínculos con todos si no que hace posible que sus esquemas sean mejores para adaptarse a un entorno.

Las diferentes categorías establecidas como eje de sistematización permitieron entender cuál es el contexto, dinámica, estructura familiar y conductas negativas con las cuales llegaron al inicio, los adolescentes, a formar parte del grupo, se entendió que sus Esquemas Referenciales son un aprendizaje del grupo donde interactúa, los cuales permiten que se establezca un sistema rígido que no adquiere nuevos conocimientos y al no hacerlo empiezan a tener conflictos los cuales lo resuelven desde su impulsividad y conductas negativas.

Todas estas conductas reaccionan frente a las escasas habilidades sociales con el otro, al querer cambiar un sistema rígido para poder controlar estas conductas las Habilidades Comunicativas deben ser fortalecidas. Durante las sesiones se observó que no existe un reconocimiento del otro como ser humano y ser social, es por ello que la empatía logra que el adolescente pueda reconocer a un sujeto; la comunicación o el acercamiento con el otro no logra afianzar una amistad o comprensión es así que la

asertividad permitió ser directo desde una forma empática; las conductas establecidas por sus grupos de referencia no hacen cumplir los derechos en otro es por ello que se trabajó en dos talleres con la temática de respeto mutuo. Como último la expresión emocional permitió que el reconocimiento del otro, la forma de comunicación mejorada por la asertividad y respeto puedan reestablecer un vínculo de aprendizaje en cuanto a emociones, ideas, experiencias, historias y estrategias sociales.

Indicador 3.2.: Respuesta Mutua

Los autores Muños, Santos, Gracia y Mínguez (2013), explican que las Respuestas Mutuas son un intercambio de experiencias de apoyo emocional entre personas, compartiendo malestares o enfermedad, verbalizando situaciones molestas para crear climas de aceptación incondicional por medio de la escucha, empatía, comprensión y acampamiento.

Asimismo (2013), el grupo movido por la necesidad de solución comparte a todos esperando una respuesta para afrontar situaciones conflictivas o para lograr cambios personales y sociales. (“... me duele mucho esto... pero ahora que tú (adolescente) me pudiste entender... te aseguro que realizare una figura de arcilla con mis viejos...”). Un sujeto que forma parte del grupo expresa una angustia situada en su vida la misma que necesita ser escuchada, el grupo como ente de escucha activa permite que depositen este malestar, al hacerlo genera la posibilidad que otro pueda dar una respuesta dese la empatía y siendo asertivo para no distanciar al miembro sino más bien ser un sostén grupal.

Al establecer una forma de respuesta (2013), facilita un crecimiento individual de los miembros del grupo ya que puede restablecer y adquirir un nuevo valor de aprendizaje, facilitando decisiones pero aún más consolidando al grupo en su finalidad.

“El grupo activa sus recursos mediante la cooperación de sus integrantes, esta solo se logra por aquellas estrategias de una institución o profesionales que intervienen al grupo” (2013, pág. 9).

Las estrategias establecidas dentro del grupo en forma de respuesta, permiten que el adolescente pueda llevarlas a otros grupos como una estrategia ante las prácticas que frustran al mismo. (“... ahorita mismo me voy a enseñarle a mi hermana menor... es interesante el significado de mi nombre...”) La familia es un eje que permite la adherencia de nuevo conocimiento por parte de un miembro, ya que será imposible que un agente externo pueda desarrollar el mismo aprendizaje, la familia no permite por sus creencias y esquema rígido.

Todo lo aprendido durante el proceso de intervención se lo plasmo al crear una historieta que pueda contra experiencias de todos, por medio de un respeto mutuo y diálogos con los otros humanizados, se estableció un mejor vínculo de aprendizaje interpersonal por medio de estrategias comunicativas dejando la impulsividad de las conductas a un lado.

Las sesiones se llevaron sin ningún inconveniente más que por los espacios que muchas veces eran ocupados por la U.E.S.P., en cuanto a deserciones por los adolescentes no fueron muchos los casos.

El desarrollo de vínculos asnos en los adolescentes fue positivo no en su totalidad pero durante las sesiones se observaron temáticas puesta en práctica.

4. Principales logros de aprendizaje

- a) Lecciones aprendidas.

El trabajo grupal resultó ser una herramienta muy útil para el afrontamiento de problemáticas vinculares, puesto que los adolescentes del grupo se establecen como una red de sostén.

El proyecto mostró que la aplicación de la teoría base utilizada en el trabajo grupal realizado con adolescentes del C.R.M. generó impacto a nivel institucional mejorando su dinámica.

Los esquemas referenciales mostrados por los miembros durante la aplicación del proyecto, sus conductas y estructura vincular, se pudieron comprender en gran parte gracias los tres ejes de sistematización y la metodología cualitativa que se utilizó para su análisis.

El proyecto generó experiencias negativas como la deserción de los adolescentes durante las primeras sesiones y otro fue el no contar con un mismo lugar para realizar

las diferentes sesiones ya que no siempre se podía contar con las mismas debido a que los estudiantes y personal de la U.E.S.P. también realizan actividades, sin embargo, siempre se dio una solución oportuna sin mayores complicaciones.

En un inicio se presentó un inconveniente institucional debido a la reubicación del centro hacia el sector de La Tola, con ello no se pudo realizar consentimientos informados hacia los beneficiarios directos e indirectos ya que al hacerlo traería problemas al pasante de parte de la institución. Además, problemas de logística por actividades del mismo Centro aplazaron dos sesiones casi al límite del tiempo establecido en el proyecto.

En cuanto a los aciertos la participación del grupo fue siempre activa desde un inicio casi en su mayoría podían divisar el objetivo a cumplir lo cual al transcurrir se alcanzó, el compromiso de parte de ellos fue de gran ayuda beneficiando directamente al proyecto.

El proyecto generó productos basados en la planificación y objetivos planteados al inicio, es así que se conformó un grupo de adolescentes con el cual se estableció un objetivo en común debido a las problemáticas que se presentaron en el lugar y a su vez esto impulsaría a desarrollar vínculos sanos en los chicos y al hacerlo mejoraría la dinámica con otros grupos sobre todo con los más pequeños.

Todo el aprendizaje de este proyecto Pichón Riviere (2008), refirió que la salud mental se constituye como un proceso en que se realiza una modificación de los esquemas solo así el aprendizaje será dinámico y volitivo para un grupo.

Por lo tanto los esquemas de referencia se pueden mejorar por medio de la creación, expresión emocional y reconocimiento para un sistema en espiral de mayor aprendizaje que resignificara los vínculos establecidos.

Conclusiones

La forma en que se estructura el proyecto, la aplicación de 11 sesiones y sistematización posterior ayudaron a generar aprendizajes en distintos momentos. Antes de su estructuración se conoció la situación de la población que asiste al C.R.M. los aspectos en cuanto a problemas de violencia, callejización, consumo de sustancias, conductas agresivas e incluso hurto por parte de los más grandes que en este caso serían los adolescentes.

Con la información obtenida la necesidad de generar un proyecto que pueda solucionar esta problemática fue evidente, es por ello que el proceso de la conformación del proyecto estuvo motivado por el desarrollo de vínculos sanos en este grupo, por medio de metodologías y técnicas con dispositivos grupales, es así que estas herramientas son las que permitieron poner en marcha el proyecto.

La participación activa por parte del pasante durante su instancia en el C.R.M., ayudó de manera más específica a reconocer los diferentes vínculos, sus formas de aprendizaje, su realidad, pero aún más identificar al grupo con más riesgo y sus posibles consecuencias si no se intervenía, pero en ello también surgieron posibles soluciones que las hicieron los adolescentes.

El abordar diferentes problemáticas emergentes del grupo así como las individuales se comprendió como se configuran sus esquemas de referencia desde la situación en la que viven y como pueden formar a través de ellas un grupo en cual se dejó claro que siempre se dará una dinámica conflictiva y de reparación.

Las primeras sesiones se observó bastante malestar individual al formar un grupo, conflictos entre ellos y con el pasante, ya que se mencionaron desde un inicio temas familiares, recuerdos, pérdidas, formas de crianza que muchas veces molestaba individualmente al otro, ya que no se lograba hacer nada ante ello desde sus capacidades.

El desarrollo del proceso restableció las interacciones que en un principio se vieron fracturadas, ya que entendieron que la función de las primeras no era para causar mayor daño si no poder trabajar con ellas desde técnicas, instrumentos y teoría. Este malestar o conductas también logro movilizar contenidos implícitos, los cuales fueron analizados previamente ante otra sesión para que dentro del grupo se pueda interpretar y no causar mayor molestia.

Mientras el grupo se desenvolvía a lo largo del proceso, las conductas negativas fueron disminuyendo entre los adolescentes afianzados a poder lograr el objetivo y la cohesión grupal.

Al mantener el grupo se estableció un nuevo tipo de aprendizaje por medio de la experiencia del otro, este a su vez colocaba al grupo como ente de cambio y solución de las problemáticas. Dentro del grupo se pudo manejar diferentes temas sin la necesidad que el pasante los guíe, ellos ya no permitían causarse malestar, funcionando como un grupo más adaptativo.

El desarrollo de vínculos sanos en este grupo fue evidente ya que durante las últimas sesiones ellos podían establecer conocimientos adquiridos durante el proceso. Haciendo que la interacción individual mejore en el grupo. Disminuyendo riesgos sociales y restableciendo la dinámica del lugar.

El análisis se logró mediante las verbalizaciones recogidas durante las sesiones siendo un método muy importante de análisis cualitativo que genero resultados y por medio de estas se conoce que el proyecto alcanzo sus objetivos.

Recomendaciones

El proyecto de aprendizajes positivos para todos pero el mismo no fue aceptado en cuanto al tiempo de duración dentro de la institución, lo cual no permitió un mayor alcance y mejores resultados.

El trabajo psicoterápico dentro de las instituciones en situación de vulnerabilidad es bastante bueno ya que al no contar con todos los recursos necesarios una intervención en conjunto facilita estos recursos.

Las intervenciones dentro de este tipo de población son necesarias dentro de todo sistema como plan de contingencia donde se previene diferentes situaciones de riesgo, para un bienestar de ellos y no solo de otros.

Este tipo de intervenciones son eficaces ya que al hacerlos por grupos estos pueden establecer mayores aprendizajes dentro de su misma realidad.

Listado de referencias

- Aranda, N. (2013). Familias y desarrollo infantil. *Psicología Evolutiva*, 1 - 8. Obtenido de
de
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/familia_y_desarrollo_infantil.pdf
- Armani, Quesada, & Sáenz, V. (2004). *LA MEDICIÓN DE LOS PATRONES VINCULARES*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-029/27.pdf>
- Ayuso, A. (04 de Enero de 2017). *En la caja de Alba* . Obtenido de
<https://enlacajadealba.wordpress.com/2017/01/04/la-asertividad-ques-es-y-para-que-sirve/>
- Batista, J., & Romero, M. (2007). HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL LÍDER EN UNIVERSIDADES. *LAURUS*, 39.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *sociopedia.isa*, 1 - 13. Obtenido de
<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>
- Clares, J. L. (2015). *Expresion y comunicación Emocional Prevencion de dificultades socio*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de
http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Da Dalt de Mangione, E. C., & Difabio de Anglat, H. (2002). Da Dalt de Mangione, Elizabeth Carmen; Difabio de Anglat, Hilda. *Interdisciplinaria*, 119 - 140.
- Dominguez, J. (30 de enero de 2019). *scribd*. Recuperado el 06 de julio de 2019, de
<https://es.scribd.com/document/234711447/Investigacion-cualitativa-y-psicologia-social-critica-docx>

- Fernández, B. J., González, M. I., & Onofre, C. R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 - 33. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80535395003.pdf>
- Fernández, C. F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), 35 -53. Recuperado el 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Flebles, M. E. (2003). El cuerpo como mediador de las Funciones psíquicas Superiores. *Revista Cubana de Psicología*, 209- 275.
- Flochová, M. L. (2002). El trabajo en equipo: una alternativa para el cambio de la cultura institucional. *educare*, 68.
- Flores Reina, C. (s.f.). Series animadas y Poblacion Infantil. *La television que queremos*. Recuperado el 07 de Julio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2929074.pdf>
- Freud, S. (1981). *El Malestar en la Cultura - obras completas* . madrid, España: Biblioteca Nueva .
- Galli, a., Pagés, M., & Swineszkowski, S. (2017). *Habiliades Comunicativas*. Buenos Aires.
- Gardner, H. (1983). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires : Paidos .
- Gutierrez, C. (2010). RELACIÓN DE LA EMPATÍA Y GÉNERO EN LA CONDUCTA PROSOCIAL Y AGRESIVA EN ADOLESCENTES. *REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA: CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 27 - 35.

- Instituto Costarricense de Electricidad, (. (s.f.). *Grupo I.C.E.* Obtenido de <https://www.grupoice.com/wps/wcm/connect/29e3a524-2b61-4228-afea-ea858bc4ee87/33.pdf?MOD=AJPERES&CVID=11Ew55E>
- Kaës, R. (2000). *La teoría psicoanalíticas del grupo*. Avellaneda, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Klein, M., & Winnicott, D. (1991). La herencia psicoanalítica: teorías de las relaciones objetales. En M. Klein, & W. Donald, *Relaciones Objetales* (pág. capítulo 7). Buenos Aires: Paidós.
- Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia. *Revista Psicología.com*, 1-12.
- La Asociación Española contra el Cáncer, (. (2010). *Las Emociones comprenderlas para Vivir Mejor*. Madrid.
- Lara, E. D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad* . México : Periferico Sur .
- López, Beatriz, M., Filippetii, & Richaud. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37 - 51.
- Maldonado, F. R. (2017). Material Inédito de impartición del taller de Círculo Mágico. En *El Aprendizaje interpersonal* (págs. 291-292). Guadalajara: INTEGRO.
- Mancilla, C. C. (17 de Junio de 2019). *SlideShare*. Recuperado el 07 de Julio de 2019, de <https://www.slideshare.net/camccesar/estructura-de-una-historia>

- Martinez, L. A. (16 de Abril de 2007). La Observación y el Diario de Campo en la definicion de un Tema de investigación . *Revista Trabajo Social* , 72-80.
Recuperado el 07 de 07 de 2019, de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Mateo, P. L., Ayala, A. I., Perez, L. A., & Guitierrez, D. R. (2017). *Educación en Relación hacia la convivencia y el Respeto*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- Molero, D. (2013). Revisión Teórica sobre el Autoconcepto y la Importancia en la Adolescencia . *Revistareid*, 44 - 64.
- Moral, M. d., Bernal, A. O., & Pastor, J. M. (1998). La construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en el adolescente y la identidad psicosocial. . *Aula Abierta* , 147 - 175.
- Muños, L. A., Santos, C. M., Gracia, J. F., & Mínguez, N. F. (2013). *GUÍA DE GRUPOS DE AYUDA MUTUA*. Castilla: Castilla - La Mancha. Obtenido de https://sescam.castillalamancha.es/files/guia_gam.pdf
- Muñoz, A. P., & Chavez, L. C. (2013). La empatía ¿Un concepto Unívoco? *Katharsis*, 123 - 143.
- Pease, A. (2019). *Comunicación no verbal ("El Lenguaje del Cuerpo")*. Barcelona: Amat Editorial. Obtenido de <https://www.amazon.es/lenguaje-del-cuerpo-Allan-Pease/dp/8497353692>

- Pellón, E. G. (2003). *unican*. Obtenido de https://ocw.unican.es/pluginfile.php/2206/mod_resource/content/1/Tema2-antropologia.pdf
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (16 de Junio de 2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones*(16), 55-81. Recuperado el 07 de julio de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pizarro, C. (2010). Ni sumiso ni agresivo, sino Asertivo: Cómo ser franco, directo y justo en la interacción interpersonal difícil. . *Guía de Apoyo Psicopedagógico para Universitarios*, 53 - 62 .
- Proyecto Salesiano, E. (s.f.). *proyecto salesiano Ecuador*. Obtenido de http://www.proyectosalesiano.org.ec/pags/quienes_somos.jsp
- Puga, L. (2008). *RELACIONES INTERPERSONALES EN UN GRUPO DE NIÑOS QUE RECIBEN CASTIGO FÍSICO Y EMOCIONAL*. Lima: Universidad Católica de Perú.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). *redalyc. Revista Psicodidáctica*, 5-39. Recuperado el 06 de julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quezada, A. (2005). VÍNCULO Y DESARROLLO PSICOLÓGICO: LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES TEMPRANAS. *REVISTA DIGITAL UNIVERSITARIA*, 1 - 15.
- Quiroga, A. P. (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Sevilla España : Cinco .

Rivière, E. P. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires - Tucumán: Nueva Visión SAIC.

Rivière, E. P. (1985.). Vínculo, campos de interacción y de conducta. . En E. P. Rivière, *Teoría del Vínculo*. (págs. 61-71). Buenos Aires : Nueva Visión.

Rivière, E. P. (1987). Vínculo, comunicación y aprendizaje. En E. P. Rivière, *Teoría del Vínculo* (págs. 47-57). Buenos Aires: Nueva Visión.

Rivière, E. P. (2008). *Teoría del vínculo* . Buenos Aires : Nueva Visión.

Rivière, P. E. (1985). *El Proceso Grupal*. buenos aires : Nueva Visión .

Rodríguez, L. M. (19 de Agosto de 2013). *Guía de Tesis*. Recuperado el 07 de julio de 2019, de <https://guiadetesis.wordpress.com/2013/08/19/acerca-de-la-investigacion-bibliografica-y-documental/>

Silva, I. D. (2006). *La Adolescencia y sus interacciones con el entorno* . Madrid: Instituto de la Juventud .

Tingo Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación. *Provincia*, 29, 135 -175. Recuperado el 08 de Julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>

Valarezo, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros . *Iberoamericana de Psicomatica* , 47 - 56.

Winnicott, D. W. (1991). *Deprivación y Delincuencia*. Barcelona : Paidós .

5. Anexos

Anexos 1. Acta de Reunión 1

REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA DEL C.R.M. PARA CONOCER EL PROCESO DE INTERVENCIÓN.

Realizada el jueves 29 de Marzo del 2018.

HORA: 10:00 am - 11:00am

LUGAR: Auditorio U.E.S.P.

PARTICIPANTES: Adolescentes que formarán el grupo de intervención y sus representantes.

OBJETIVOS:

- Dar a conocer el proceso de intervención que se realizará con sus hijos (adolescentes).
- Establecer normas y el tiempo que durará el proyecto.
- Compartir los alcances y metas a cumplir dentro del mismo.
- Conocer interrogantes por parte de los representantes sobre la metodología, tiempo y objetivos.

FINALIDAD:

- Obtener un permiso de los tutores legales para iniciar el proceso con sus hijos.

ACUERDOS ENTRE EL PASANTE Y REPRESENTANTES:

- No se firmaría ningún consentimiento debido a problemas internos de la Fundación (tiempo de transición- lugar)

- Al finalizar el Proyecto se dé una devolución en conjunto tanto padres como a los integrantes del grupo.
- Entrega del material producido en la última sesión.

RESUMEN DE LA SESIÓN:

Se realizó una reunión el día jueves 29 de marzo del 2018 con los representantes legales de los adolescentes que iban a formar parte del proceso de intervención. En esta se dio a conocer los diferentes objetivos, llegando a acuerdos entre los interesados; se contó con la asistencia de todos los representantes (abuelitas, tíos, padres y madres). Finalizando con una autorización expresada verbalmente de todos para dar paso a la ejecución del proyecto.

Anexo 2. Formato de diario de campo 1

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
COORDINACIÓN DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES**



DIARIO DE CAMPO N°:

PROYECTO: Centro de Referencia “La Marín”

RESPONSABLE DEL DIARIO DE CAMPO: Christian Cuspa

FECHA Y HORA	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

Anexo 3. Fotografías del proceso 1

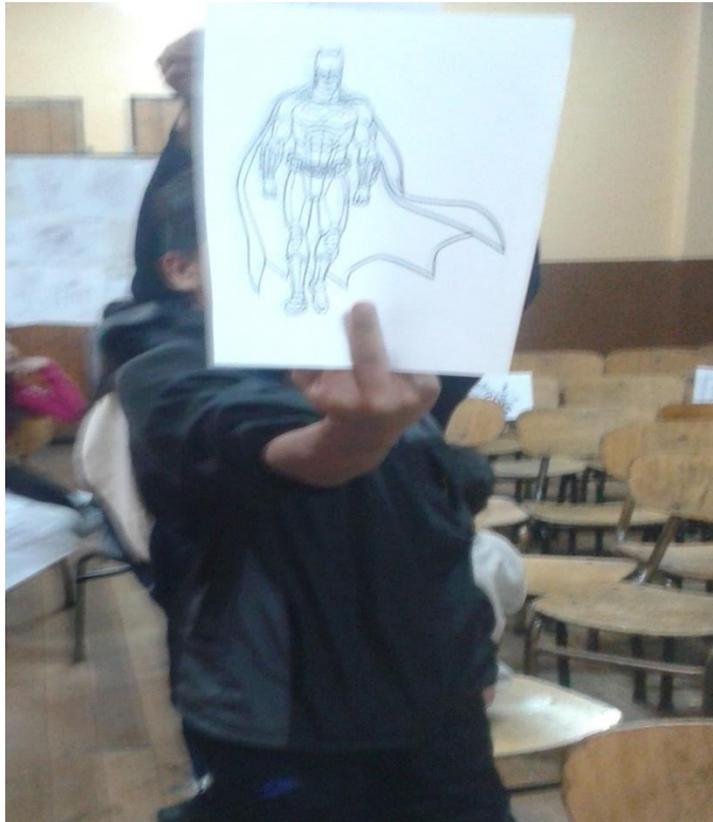


Figura 2: SESION 2:“Yo, soy mi personaje favorito”
- identificación con un personaje por medio de características propias



Figura 3: SESION 5:“Mi Expresión”
- Poder hablar desde otro.



Figura 4: SESION 7: “Un mensaje para mí”
- El significado del nombre como emblema.



Figura 5: SESION 9: “Solo crea”
- La expresión emocional como herramienta ante su abrumadora realidad.