

**TESIS DOCTORAL**

The logo of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) is located in the top right corner of the blue rectangular frame. It consists of the letters 'UNED' in a white, bold, sans-serif font, set against a dark green square background.

**2016**

**EL TRANSITO A LA VIDA ADULTA DE JOVENES EGRESADOS  
DEL SISTEMA DE PROTECCION EN COLOMBIA:  
TRAYECTORIAS, FUENTES DE RESILIENCIA  
E INTERVENCIONES SOCIOEDUCATIVAS**

**TERESITA DE LOURDES BERNAL ROMERO  
MÁSTER EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**DIRECTOR  
DOCTOR MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA**

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

EL TRANSITO A LA VIDA ADULTA DE JOVENES EGRESADOS

DEL SISTEMA DE PROTECCION EN COLOMBIA:

Trayectorias, fuentes de resiliencia

e intervenciones socioeducativas

Tesis doctoral

TERESITA DE LOURDES BERNAL ROMERO

Máster en Innovación e Investigación en Educación

Director

DOCTOR MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA

## **DEDICATORIA**

*A mis primeros maestros: mi madre y mi padre;  
de quienes aprendí la disciplina, el compromiso,  
la pasión por los temas sociales y por la investigación.  
A mi hija, musa inspiradora de este sueño hecho realidad,  
ejemplo de perseverancia y de solidaridad  
Y a aquél poeta sabio que me acompañó  
amorosamente en éste camino  
y me brindó lo necesario para seguir soñando.*

## **AGRADECIMIENTOS**

El tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de medidas de restablecimiento de derechos es un campo nuevo de investigación en Colombia, a pesar de la preocupación que tienen muchos sobre lo que viven los jóvenes después de su egreso del sistema. Como todo proceso novedoso, esta tesis implicó ir abriendo poco a poco un camino que se consolida en este documento escrito que se presenta a continuación. En ese camino fueron muchas las personas e instituciones que creyeron en esta apuesta a pesar de su novedad y los retos que ello implicaba. Personas que estuvieron prestas a participar, colaborar, sugerir, proponer y acompañar el proceso de investigación.

Así, primero que todo deseo brindar un agradecimiento muy especial al Doctor Miguel Melendro Estefanía, director de esta tesis, que con su experiencia en el campo, su conocimiento, su guía, su apoyo incondicional y su confianza en mí, hizo posible el desarrollo y la culminación de éste proceso. Gracias por su dedicación, por todas sus orientaciones y sobre todo por inculcarme a través de su ejemplo y su vocación, el arte pero a la vez la rigurosidad y el compromiso que implican los procesos de investigación social.

También un especial agradecimiento a cada uno de los y las jóvenes que, contribuyeron con sus historias, reflexiones, proyectos y recomendaciones; varios de ellos abrieron sus corazones depositando en mí emociones y sueños que hoy se recogen en ésta tesis. Igualmente deseo reconocer a cada uno de los profesionales que con detalle narraron sus formas de intervenir, de hacer y de acompañar a los jóvenes. Profesionales comprometidos con el reto de hacer una vida mejor para cada uno de los niños, niñas y adolescentes con que trabajan.

Del mismo modo agradezco con especial cariño a la Señora Teresa de Zuleta y a la doctora Magnoli Cortés, quienes con su gran conocimiento, experiencia y liderazgo en temas de protección en el país, me respaldaron, me apoyaron y me hicieron valiosas sugerencias. A las doctoras Zulay Rodríguez, Pilar Escobar, Fanny Gutiérrez de Sarmiento y Ruth Guana, directoras y coordinadoras de diferentes instituciones y programas de protección que colaboraron incondicionalmente en éste proceso.

También deseo agradecer al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, en especial a la Doctora Carmenza Gutiérrez, directora de la Dirección de Protección de la Regional Bogotá y a su equipo, que brindaron un gran apoyo en la gestión de procesos.

Y a la Universidad Santo Tomás, que me brindó el apoyo y los recursos necesarios para culminar éste proyecto.

Con mucho amor deseo agradecer a mi hija Laura, quien cedió sus tiempos de juego conmigo para que pudiera llevar a cabo éste trabajo y realizo preguntas que ayudaron al origen de ésta investigación. A mi madre Teresa, quien siempre tuvo las palabras sabias y el ejemplo para que no desistiera y siempre siguiera adelante. A mi padre Alejandro que con su experiencia en investigación me apoyo y me brindó aportes conceptuales significativos. Y a mi hermano Luis, quien asumió algunas de mis tareas cotidianas para que yo pudiera dedicar más tiempo al desarrollo de estas construcciones.

Agradezco en especial a mi gran amigo Javier Giraldo Jaramillo, que me respaldó en cada momento, desde el inicio hasta el final de la tesis y a Juan Carlos Espinosa que estuvo presente con diferentes ideas que enriquecieron el trabajo. Y finalmente a mis amigos: Juanita Charria, Claudia Zapata, Ana Elvira Castañeda, Ligia Susana Gómez, Ximena Figueroa, Leidy Lorena Páez, Jaime Humberto Romero, Beatriz Bonilla y Elver Carvajal que me transmitieron su apoyo en diferentes momentos de éste camino.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>3</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>1. CAPITULO I. PRELIMINARES .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. Resumen.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Introducción.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3. Planteamiento del problema.....</b>	<b>21</b>
<b>2. CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1. Tránsito a la vida adulta.....</b>	<b>26</b>
2.1.1. La categoría ‘juventud’ .....	26
2.1.2. El tránsito como categoría .....	29
2.1.3. Aproximaciones al tránsito a la vida adulta.....	32
2.1.4. El tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social .....	40
2.1.5. Políticas sobre juventud y tránsito a la vida adulta .....	44
<b>2.2. Sistemas de protección.....</b>	<b>59</b>
2.2.1. Sistema de protección español.....	60
2.2.2. Sistema de protección colombiano .....	64
<b>2.3. La resiliencia como perspectiva.....</b>	<b>89</b>
2.3.1. Desarrollo y aproximaciones sobre resiliencia .....	89
2.3.2. La perspectiva relacional de la resiliencia .....	94
<b>2.4. Intervención socioeducativa .....</b>	<b>103</b>
2.4.1. Pedagogía Social e intervención socioeducativa .....	103
2.4.2. Intervenciones con jóvenes protegidos y egresados de protección.....	110
2.4.3. Buenas prácticas en el tránsito a la vida adulta .....	115
<b>3. CAPITULO III. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>119</b>
<b>3.1. Características del tránsito a la vida adulta .....</b>	<b>121</b>
<b>3.2. Tránsito a la vida adulta en Centroamérica y Latinoamérica .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3. Tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social .....</b>	<b>125</b>
<b>3.4. Intervenciones en el tránsito a la vida adulta .....</b>	<b>134</b>
<b>3.5. Abordajes metodológicos en los estudios sobre tránsito a la vida adulta .....</b>	<b>136</b>
<b>4. CAPITULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>140</b>
<b>4.1. Objetivos de la investigación .....</b>	<b>140</b>
4.1.1. Objetivo general.....	140
4.1.2. Objetivos específicos.....	140

<b>4.2. Metodología de la investigación.....</b>	<b>141</b>
4.2.1. Enfoque metodológico .....	141
4.2.2. Diseño de variables y categorías.....	145
4.2.3. Participantes.....	157
4.2.4. Instrumentos de investigación .....	168
4.2.5. Procedimiento de investigación .....	177
4.2.6. Síntesis del diseño metodológico.....	183
4.2.7. Limitaciones .....	184
4.2.8. Consideraciones éticas .....	185
<b>CAPÍTULO V. RESULTADOS DE INVESTIGACION.....</b>	<b>189</b>
<b>5.1. El punto de vista de los jóvenes .....</b>	<b>189</b>
5.1.1. Trayectorias representativas .....	190
5.1.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta .....	228
5.1.3. Fuentes de resiliencia .....	235
5.1.3.1.1. Factores y características resilientes.....	236
5.1.4. Elementos socioeducativos.....	292
5.1.5. Propuestas de los jóvenes para mejorar las intervenciones .....	321
<b>5.2. El punto de vista de los equipos.....</b>	<b>329</b>
5.2.1. Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta .....	330
5.2.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta .....	336
5.2.3. Fuentes de resiliencia .....	344
5.2.4. Elementos socioeducativos.....	386
5.2.5. Propuestas de los equipos para mejorar las intervenciones.....	452
<b>CAPITULO VI. DISCUSION DE RESULTADOS, CONCLUSIONESY PROPUESTAS.....</b>	<b>465</b>
<b>6.1. Discusión de resultados.....</b>	<b>465</b>
6.1.1. Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta .....	465
6.1.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta .....	483
6.1.3. Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta .....	489
6.1.4. Elementos socioeducativos en la intervención .....	506
<b>6.2. Conclusiones.....</b>	<b>538</b>
<b>6.3. Propuestas .....</b>	<b>551</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>560</b>

**Lista de abreviaturas y siglas**

ACI:	<i>Escala aportaciones del contexto institucional (Jóvenes)</i>
ASCUN:	<i>Asociación Colombiana de Universidades</i>
CEP-TVA:	<i>Cuestionario Equipos Tránsito a la Vida Adulta</i>
CJOV-TVA:	<i>Cuestionario Jóvenes Tránsito a la Vida Adulta</i>
CMI:	<i>Escala Caracterización del Modelo de Intervención (Equipos)</i>
EFE-TVA:	<i>Entrevista Fenomenológica Equipos -Tránsito a la Vida Adulta</i>
EJOV-TVA:	<i>Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta</i>
ICBF:	<i>Instituto Colombiano de Bienestar Familiar</i>
PLATIN:	<i>Plan de Atención Integral</i>
PARD:	<i>Proceso Administrativo para el Restablecimiento de derechos</i>
RS:	<i>Escala de Resiliencia</i>
SNBF:	<i>Sistema Nacional de Bienestar Familiar</i>
SWLS:	<i>Escala de Satisfacción con la Vida</i>
TVI:	<i>Trayectoria vida independiente</i>
TSIF:	<i>Trayectoria Soporte Institucional o familiar</i>

**Lista de tablas**

<i>Tabla 1. Doctrina de la situación irregular y de la protección integral.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 2. Relación entre los Sistemas de Protección Español y Colombiano.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 3. Diseño de variables jóvenes.....</i>	<i>146</i>
<i>Tabla 4. Diseño de variables equipos.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 5. Dimensiones, familias de categorías y categorías -Jóvenes.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 6. Dimensiones, familias de categorías y categorías -Equipos.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 7. Relación entre variables y categorías para el grupo de jóvenes.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 8. Relación entre variables y categorías para los equipos.....</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 9. Participación de los jóvenes en la investigación según tipo de instrumentos.....</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 10. Número de jóvenes participantes por trayectoria.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 11. Edad de los jóvenes en el momento la investigación por trayectoria.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 12. Número de instituciones de protección.....</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 13. Participantes según contextos de experiencia en protección.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 14. Participantes de los equipos por edad.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 15. Tipo de participación de los equipos en la investigación.....</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 16. Años de experiencia de los participantes.....</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 17. Lugar donde obtuvo la experiencia en protección.....</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 18. Formación inicial de los equipos.....</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 19. Segunda titulación.....</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 20. Campos segunda titulación.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 21. Procedimiento de adaptación usado por instrumento.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 22. Relación objetivos, métodos e instrumentos y fuentes de información.....</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 23. Convivencia al momento de la investigación.....</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 24. Tipo de vivienda al momento de la investigación.....</i>	<i>192</i>
<i>Tabla 25. Responsable del pago de la vivienda al momento de la investigación.....</i>	<i>192</i>
<i>Tabla 26. Relaciones con quien vive en el momento de la investigación.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 27. Miembros de la familia con quien vivía en el momento de la investigación.....</i>	<i>194</i>
<i>Tabla 28. Duración de la unión.....</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 29. Motivos de divorcio/separación.....</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 30. Relación con los hijos.....</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 31. Tiempo sin trabajar desde el último empleo.....</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 32. Tiempo en total sin trabajo.....</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 33. Comparación de medio tiempo total sin trabajo.....</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 34. Formas de asumir los gastos durante el desempleo.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 35. Comparación de medias de las formas de asumir los gastos durante el desempleo.....</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 36. Ramas de actividad del trabajo en el momento de la investigación.....</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 37. Cargo en el trabajo al momento de la investigación.....</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 38. Sector económico empresa.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 39. Tamaño de la empresa.....</i>	<i>204</i>



Tabla 40. Forma de conseguir el último trabajo.....	205
Tabla 41. Satisfacción con el trabajo.....	205
Tabla 42. Sentimientos con su forma de hacer el trabajo.....	206
Tabla 43. Comparación de medios sentimientos frente a la forma de hacer el trabajo.....	206
Tabla 44. Tipo de contrato actual.....	207
Tabla 45. Duración del contrato actual.....	207
Tabla 46. Ambiente en el trabajo en el momento de la investigación.....	208
Tabla 47. Ingresos mensuales.....	208
Tabla 48. Formas de invertir el dinero.....	209
Tabla 49. Prueba de Regresión: nivel de ingresos - nivel educativo.....	210
Tabla 50. Comparación sistema educativo Español y Colombiano por niveles de educación.....	211
Tabla 51. Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección.....	214
Tabla 52. Microtrayectos entre el nivel de estudios en el egreso y el momento de la investigación.....	216
Tabla 53. Tipo de enfermedad incapacitante.....	217
Tabla 54. Vinculación al sistema de salud.....	218
Tabla 55. Actividades en el tiempo libre.....	218
Tabla 56. Nivel de satisfacción con la vida por trayectoria.....	219
Tabla 57. Proyección sobre las cosas que desea hacer.....	221
Tabla 58. Proyección sobre el trabajo que desea hacer.....	222
Tabla 59. Proyección sobre las personas con que desea vivir.....	223
Tabla 60. Trayectorias en el tránsito a la vida adulta -Jóvenes.....	223
Tabla 61. Significados sobre el tránsito a la vida adulta -Jóvenes.....	230
Tabla 62. Grado de resiliencia por trayectoria.....	236
Tabla 63. Modelo de regresión múltiple $Y = A + X1 (B1) + X2 (B2) + X3 (B3)$ .....	239
Tabla 64. Fuentes de ayuda ante las dificultades del tránsito a la vida adulta.....	240
Tabla 65. Fuentes de ayuda ante problemas económicos.....	241
Tabla 66. Comparación de medias fuentes de ayuda ante problemas económicos.....	242
Tabla 67. Fuentes de ayuda ante el desempleo.....	243
Tabla 68. Comparación de medias fuentes de ayudas ante el desempleo.....	243
Tabla 69. Persona de protección con quien mantiene contacto.....	244
Tabla 70. Comparación de medias persona de protección con quien mantiene contacto.....	244
Tabla 71. Fuentes de resiliencia -Jóvenes.....	245
Tabla 72. Fuentes de resiliencia en protección -Jóvenes.....	245
Tabla 73. Factores de riesgo en protección -Jóvenes.....	246
Tabla 74. Factores resilientes en protección -Jóvenes.....	258
Tabla 75. Fuentes de resiliencia después del egreso -Jóvenes.....	267
Tabla 76. Factores de riesgo en el egreso -Jóvenes.....	267
Tabla 77. Factores resilientes después del egreso -Jóvenes.....	276
Tabla 78. Edad de ingreso a protección.....	292
Tabla 79. Razones de la importancia de los programas de protección.....	294
Tabla 80. Razones realizados durante la estancia en protección.....	294
Tabla 81. Razones por las que estaban mejor o está mejor ahora.....	298
Tabla 82. Aportaciones del contexto institucional al joven.....	299
Tabla 83. Elementos socioeducativos -Jóvenes.....	300
Tabla 84. Tipo de estrategias de intervención -Jóvenes.....	301
Tabla 85. Características de las intervenciones con elementos socioeducativos -Jóvenes.....	310
Tabla 86. Incidencia de las intervenciones -Jóvenes.....	314
Tabla 87. Los procesos de protección pueden mejorar.....	322
Tabla 88. Aspectos a mejorar en protección.....	323
Tabla 89. Propuestas para las intervenciones -Jóvenes.....	324
Tabla 90. Trayectorias en el tránsito a la vida adulta -Equipos.....	330
Tabla 91. Significados sobre el tránsito a la vida adulta -Equipos.....	338
Tabla 92. Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta -Equipos.....	344
Tabla 93. Fuentes de resiliencia en el proceso de protección -Equipos.....	345
Tabla 94. Factores de riesgo en protección -Equipos.....	346
Tabla 95. Factores resilientes en protección -Equipos.....	360
Tabla 96. Fuentes de resiliencia después del egreso -Equipos.....	368
Tabla 97. Factores de riesgo después del egreso -Equipos.....	369
Tabla 98. Factores resilientes después del egreso -Equipos.....	378

Tabla 99. Itinerarios y estrategias socioeducativas.....	392
Tabla 100. Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas.....	395
Tabla 101. Aportaciones desde el contexto institucional.....	399
Tabla 102. Valoración de los procesos de intervención.....	401
Tabla 103. Correlaciones entre Valoración de los procesos de intervención y Cultura de trabajo.....	401
Tabla 104. Correlación entre Itinerarios y estrategias socioeducativas y Cultura de trabajo.....	402
Tabla 105. Correlaciones entre Itinerarios y Valoración de los procesos.....	403
Tabla 106. Correlación ítems de Cultura del trabajo y Aportaciones del contexto institucional.....	404
Tabla 107. Correlación ítems de Itinerarios y Aportaciones.....	405
Tabla 108. Elementos socioeducativos -Equipos.....	406
Tabla 109. Intervenciones y sus resultados -Equipos.....	407
Tabla 110. Tipo de estrategias de intervención -Equipos.....	421
Tabla 111. Características de las intervenciones -Equipos.....	442
Tabla 112. Propuestas de intervención -Equipos.....	453

## Lista de Figuras

Figura 1. Situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.....	70
Figura 2. Estructura del modelo de atención para el restablecimiento de derechos.....	71
Figura 3. Fases del modelo de atención.....	73
Figura 4. Medidas de restablecimiento de derechos (protección).....	75
Figura 5. Fases preparación para la vida laboral y productiva.....	81
Figura 6. Factores resilientes.....	95
Figura 7. Porcentaje de jóvenes por género.....	160
Figura 8. Institución de protección de egreso de los jóvenes.....	160
Figura 9. Participantes por género.....	164
Figura 10. Segunda titulación.....	167
Figura 11. Proceso de investigación.....	182
Figura 12. Convivencia al momento del egreso.....	194
Figura 13. Estado civil por trayectoria.....	195
Figura 14. Ocupación al momento de la investigación.....	198
Figura 15. Motivo de desempleo.....	199
Figura 16. Escolaridad alcanzada en el momento del egreso.....	211
Figura 17. Tipo de institución educativa posterior al egreso.....	213
Figura 18. Escolaridad alcanzada en el momento de la investigación.....	215
Figura 19. Etapa de estudio en que se encontraban en el momento de la investigación.....	217
Figura 20. Niveles de satisfacción con la vida por ítem y trayectoria.....	220
Figura 21. Network sobre la dimensión Trayectorias representativas tránsito a la vida adulta -Jóvenes ...	227
Figura 22. Indicadores de una vida adulta responsable e independiente.....	229
Figura 23. Dificultades del tránsito a la vida adulta.....	230
Figura 24. Significados sobre el tránsito a la vida adulta – Jóvenes.....	235
Figura 25. Factores resilientes por trayectoria.....	237
Figura 26. Características resilientes por trayectoria.....	237
Figura 27. Redes a la que pertenece.....	240
Figura 28. Network factores de riesgo en el proceso de protección -Jóvenes.....	257
Figura 29. Network factores resilientes en protección -Jóvenes.....	266
Figura 30. Red factores de riesgo después del egreso -Jóvenes.....	275
Figura 31. Network factores resilientes después del egreso -Jóvenes.....	289
Figura 32. Network fuentes de resiliencia -Jóvenes.....	291
Figura 33. Sentimientos frente a protección.....	293
Figura 34. ¿Son importantes los programas de protección?.....	293
Figura 35. Recuerdos positivos de protección.....	295
Figura 36. Recuerdos negativos de protección.....	296
Figura 37. Utilidad del programa de protección.....	297
Figura 38. Network tipo de estrategias de intervención -Jóvenes.....	309
Figura 39. Network características de las intervenciones -Jóvenes.....	313
Figura 40. Network incidencia de las intervenciones -Jóvenes.....	319
Figura 41. Network sobre la dimensión elementos socioeducativos -Jóvenes.....	320
Figura 42. Mejora el programa de protección.....	322

<i>Figura 43. Network sobre la dimensión trayectorias representativas –Equipos</i> .....	335
<i>Figura 44. Indicadores de tránsito adecuado a la vida adulta</i> .....	337
<i>Figura 45. Indicadores de fracaso frente al tránsito la vida adulta.</i> .....	338
<i>Figura 46. Network sobre la dimensión tránsito a la vida adulta -Equipos</i> .....	343
<i>Figura 47. Network factores de riesgo en el proceso de protección -Equipos.</i> .....	360
<i>Figura 48. Network factores resilientes en el proceso de protección -Equipos.</i> .....	368
<i>Figura 49. Network factores de riesgo después del egreso -Equipos</i> .....	377
<i>Figura 50. Red factores resilientes después del egreso -Equipos</i> .....	383
<i>Figura 51. Network: fuentes de resiliencia – Equipos</i> .....	385
<i>Figura 52. Aspectos de la intervención más eficaces en el tránsito adecuado a la vida adulta</i> .....	387
<i>Figura 53. Obstáculos, impedimentos limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención</i> .....	388
<i>Figura 54. Aspectos pueden definir una intervención inadecuada.</i> .....	389
<i>Figura 55. Intervenciones que deberían emprenderse con las familias.</i> .....	390
<i>Figura 56. Aspectos básicos en la formación de los profesionales</i> .....	396
<i>Figura 57. Principales modelos teóricos a seguir en la intervención</i> .....	397
<i>Figura 58. Características personales de los equipos</i> .....	397
<i>Figura 59. Tipo de relación que establecen entre los jóvenes durante protección</i> .....	398
<i>Figura 60. Network intervenciones y sus resultados -Equipos.</i> .....	421
<i>Figura 61. Red tipo de estrategias de intervención – Equipos.</i> .....	441
<i>Figura 62. Características de las intervenciones -Equipos</i> .....	451
<i>Figura 63. Network: elementos socioeducativos en las intervenciones -Equipos</i> .....	452

## **Lista de Anexos**

### *Anexo 1. Sistema Nacional del Bienestar Familiar (SNBF)*

- 1.1. Tabla de entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*
- 1.2. Estructura del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)*

### *Anexo 2. Diseño metodológico*

- 2.1. Cuadro de relación de variables principales/ dimensiones e instrumentos*
- 2.2. Instrumentos de investigación jóvenes*
- 2.3. Instrumentos de investigación equipos*
- 2.4. Evaluación por expertos y la prueba piloto*
- 2.5. Consistencia interna de los instrumentos de investigación*

### *Anexo 3. Transcripción entrevistas -Jóvenes*

- 3.1. Institución A*
- 3.2. Institución B*
- 3.3. Institución C*
- 3.4. Institución D*
- 3.5. Institución E*
- 3.6. Institución F*
- 3.7. Institución G*
- 3.8. Institución H*

### *Anexo 4. Transcripción entrevistas -Equipo*

- 4.1. Institución A*
- 4.2. Institución B*
- 4.3. Institución D*
- 4.4. Institución F*

### *Anexo 5. Tablas y gráficos de resultados jóvenes y equipo*

- 5.1. El punto de vista de los jóvenes*
- 5.2. El punto de vista de los equipos*

# **CAPÍTULO I. PRELIMINARES**

---

## 1. CAPITULO I. PRELIMINARES

### 1.1. Resumen

Esta tesis doctoral tuvo como objetivo caracterizar el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en el sistema de protección de Colombia. Esto con el fin de realizar aportaciones significativas desde la Pedagogía Social que ayuden a optimizar las intervenciones que se realizan sobre este tipo de poblaciones. Este objetivo se sustentó, fundamentalmente, en los avances conceptuales sobre el tránsito a la vida adulta, los jóvenes extutelados y las conceptualizaciones sobre Pedagogía Social e intervención socioeducativa de numerosos autores, entre ellos y de forma destacada en las aportaciones de: Casal (1996), Du Bois-Reymond y López (2004), Dávila (2004), Dávila y Ghiardo (2005), Courtney y Dworsky (2006), Otero (2009), Goyette (2006 y 2010), Melendro (1998, 2010, 2011a y 2011b), Goodkind Schelbe y Shook (2011), Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), Monseny y Úcar (2012), Quintanal y Pérez (2013), Caride y Varela (2015), Greeson (2014 y 2015), Silva y Montserrat (2014), Casas y Montserrat (2015) y Úcar (2016).

Las investigaciones sobre éste campo de investigación se han centrado en describir procesos importantes en éstos jóvenes como: la edad de egreso y la permanencia en el sistema de protección, la relación con la familia de origen, los procesos educativos, la inserción socio laboral y las condiciones de vivienda y salud. También otro grupo de trabajos se ha dedicado a estudiar el tipo de intervenciones que favorece el tránsito a la vida adulta en éste tipo de poblaciones.

Con el fin de abordar un fenómeno tan complejo como el tránsito a la vida adulta se utilizó un diseño mixto con un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio, descriptivo y transversal, y un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico. Los participantes del estudio fueron 53 jóvenes entre 18 y 28 años que estuvieron en el sistema de protección y 91 profesionales y educadores que realizaron intervenciones con poblaciones como ésta; seleccionados ambos grupos desde un muestreo de tipo no probabilístico intencional y un muestreo teórico.

Como instrumentos de investigación se utilizaron: el *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*, la *Escala aportaciones del contexto institucional (ACI)*, *Escala de Resiliencia (RS)*, la *Escala de satisfacción con la vida (SWLS)*, el *Cuestionario equipos tránsito a la vida adulta (CEP-TVA)*, la *Escala caracterización del modelo de intervención (CMI)*, desde el componente cuantitativo. Y la *Entrevista fenomenológica a los jóvenes-tránsito a la vida adulta (EJOV-TVA)* y la *Entrevista fenomenológica equipos-tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)* desde el componente cualitativo. Esta información se procesó a través de estadísticos descriptivos del programa SPSS y desde la codificación abierta, axial y comparada, desde elementos de la teoría fundamentada, por medio del programa Atlas-ti.

En los resultados se pudieron identificar dos trayectorias en el momento de egreso de los jóvenes del sistema: las de vida independiente (TVI) y las de soporte institucional o familiar (TSIF). En estas trayectorias se logró caracterizar cómo los jóvenes que han egresado del sistema de protección no alcanzaban a culminar sus niveles básicos de estudios al egreso del

sistema, pero sin embargo son capaces de conseguir y mantener un trabajo, la mayoría con salarios mínimos. Por otra parte, varios de ellos valoran y tienen en cuenta a su familia, sin embargo prefieren no buscarla al momento del egreso, ni vivir con ella. Del mismo modo, estos jóvenes obtuvieron puntuaciones que dieron cuenta de su satisfacción con su vida (SWLS: 26,81), con proyecciones a futuro como continuar sus estudios, trabajar en mejores condiciones, viajar y estar con su familia

Por otra parte, los jóvenes obtuvieron un puntaje que les sitúa en una resiliencia moderadamente alta, ante lo que se identificaron factores ontosistémicos de resiliencia como: la confianza en sí mismo, la independencia, la perseverancia además de la orientación a metas, toma de decisiones y habilidades para identificar oportunidades y aprender de ellas. Estos factores les permitieron sortear diferentes dificultades de su vida. En los niveles microsistémicos y macrosistémicos se identificaron fuentes de resiliencia como: los vínculos con los equipos durante su estancia en protección y el empleo después de su egreso. También se identificaron factores ontosistémicos, microsistémicos y macrosistémicos de riesgo, como: el elevado número de niños atendidos por cada equipo en protección, el traslado de niños frecuente entre las instituciones de protección (centros de menores), las dificultades en la adaptación a la vida cotidiana y la soledad ante el egreso.

Finalmente, se lograron identificar componentes socioeducativos en las intervenciones que realizaron los equipos durante el proceso de protección como: la formación para la vida cotidiana, elementos de inclusión y de construcción de redes, algunos procesos participativos, los vínculos con los equipos y diversos aspectos del trabajo en equipo. Estos componentes, desde intervenciones que permiten la reflexión, la disciplina, la responsabilidad y la construcción de metas a corto, largo y mediano plazo, favorecen procesos resilientes.

Estos resultados plantean la necesidad de mantener y de enriquecer los procesos de intervención con los jóvenes que, desde la construcción de programas psicosocioeducativos que favorezcan la emergencia de la resiliencia. Como propuestas se plantean favorecer un ingreso acogedor en el sistema de protección, fortalecer procesos de reflexión, reconocimiento de habilidades, empoderamiento y construcción de metas. También fortalecer los procesos de autonomía, autogestión y participación, al igual que mayor número de apoyos para el éxito en la educación formal y en los procesos de inserción al mundo laboral. Finalmente, se sugiere continuar el trabajo desde los vínculos con los educadores, los rituales de egreso, la casa de egreso (piso de transición) y ciertas formas de trabajo con empresas.

**Palabras clave:** Pedagogía Social, transición a la vida activa, protección de la infancia, resiliencia, joven desfavorecido

## Abstract

The objective of this dissertation was to characterize the transition from youth into adulthood of individuals who have been in the youth protective system of Colombia. This was done with the aim of providing, from a Social Pedagogy perspective, significant contributions that help optimize the interventions conducted in this type of population. This objective was supported primarily by the conceptual advancements regarding the transition into adulthood, former foster youth, and conceptualizations about Social Pedagogy and socio-educational intervention from several authors including: Casal (1996), Du Bois-Reymond & López (2004), Dávila (2004), Dávila y Ghiardo (2005), Courtney & Dworsky (2006), Otero (2009), Goyette (2006 & 2010), Melendro (1998, 2010, 2011a & 2011b), Goodkind Schelbe & Shook (2011), Montserrat, Casas, Malo & Bertran (2011), Monseny & Úcar (2012), Quintanal & Pérez (2013), Caride & Varela (2015), Greeson (2014 & 2015), Silva y Montserrat (2014), Casas & Montserrat (2015), and Úcar (2016).

The focus of research on this field has been the description of important processes in this population such as discharge age and stay in the protection system, relationship with the biological family, educational processes, social and work integration, and health and living conditions. Other research groups have also studied the type of interventions that facilitate the transition into adulthood in this type of population.

In order to address such a complex phenomenon like transitioning into adulthood, the study used a mixed design with a quantitative approach of exploratory, descriptive, and cross-sectional types, as well as a qualitative phenomenological approach. The research subjects were 53 young adults between 18 and 28 years of age who were in the protective system and 91 professionals and educators that conducted interventions in populations of this type, selecting both groups from an intentional non-probabilistic sampling and a theoretical sampling.

The following research tools were used: *Transition into Adulthood Youth Survey (CJOV-TVA in Spanish)*, *Contributions to Institutional Context Scale (ACI in Spanish)*, *Resilience Scale (RS)*, *Satisfaction with Life Scale (SWLS)*, *Transition into Adulthood Team Survey (CEP-TVA in Spanish)*, *Characterization of Intervention Model Scale (CMI in Spanish)*, from the quantitative component. In addition, the *Phenomenological Youth Interview of Transition into Adulthood (EJOV-TVA in Spanish)* and the *Phenomenological Team Interview of Transition into Adulthood (EFE-TVA)*, from a qualitative component. This data was processed through descriptive statistics from the software SPSS and from an open, axial, and compared coding from grounded theory elements through Atlas.ti software.

Two trajectories were identified in the result upon youth discharging from the system: those of independent life (TVI in Spanish) and those with institutional or family support (TSIF in Spanish). In these trajectories, it was possible to characterize how the subjects that have discharged from the protective system were not able to complete basic education levels. However, they were able to obtain and maintain a job, most of them earning minimum wages. Additionally, although several subjects value and take their family in consideration, they prefer not to reach out or live with them upon discharging from the system. Likewise, the score obtained by the subjects reflected their satisfaction with their life. (SWLS: 26,81), with future goals such as continuing with their education, working in better conditions, travelling and spending time with their families.

Furthermore, subjects got a score that positions them in a moderately high psychological resilience. This allowed the identification of individual resilience factors such as self-confidence, independence, perseverance as well as goal orientation; decision-making, and the ability to identify and learn from opportunities. These factors allowed them to manage a variety of life challenges. There were resilience sources identified in the microsystems and macrosystems such as bonding with the team during their stay in the protective system and employment after discharge. There were also individual, microsystemic and macrosystemic risk factors identified such as high rate of children served by each team during protection, the frequent transfer of children between protective institutions and youth detention centers, difficulties adapting to daily life and, loneliness after discharge.

Lastly, there were socio-educational components identified in the interventions that the teams performed during the protection process including training on life skills, inclusion and networking elements, some participative processes, bonding with the teams and several teamwork aspects. These components, including interventions that allow reflection, discipline, responsibility, and establishing short and long term goals, benefit resilient processes.

These results suggest the need to maintain and enrich interventions processes with youth that emphasize the urgency of resilience from the construction of psychological, social, and educational programs. As a proposal, it is suggested to create a welcoming admission to the protective system, to strengthen reflection processes, recognize abilities, empower, and build goals. Additionally, to strengthen autonomy, self-management, and participations processes, as well as a larger number of support sources for success in formal education and work integration processes. Lastly, it is suggested to continue to work on the bonding with educators, discharge processes, discharge facilities, and specific ways of working with business.

**Keywords:** Social pedagogy, transition into adulthood, child protection, resilience, disadvantaged youth



## 1.2. Introducción

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF es el encargado de gestionar procesos de protección para niños, niñas y adolescentes<sup>1</sup> a los que se les han vulnerado sus derechos. Las cifras del ICBF plantean que en el 2016 en el país existen 464.981 niños y adolescentes<sup>2</sup> que están relacionados con alguna medida de restablecimiento de derechos<sup>3</sup>. De estos, el 78% (102.981) por asuntos extraprocesales<sup>4</sup> y el 22% (102.783) por asuntos procesales<sup>5</sup> (procesos de protección). De estos últimos, se encuentran 84.172 niños y adolescentes en declaratoria de vulneración de derechos<sup>6</sup>, 9.658 niños están declarados en situación de adoptabilidad<sup>7</sup> y a 8.953 niños, niñas y adolescentes no se les ha definido su situación jurídica. Frente a los grupos de edades se encuentran, a enero del 2016, 15.865 niños y niñas de 0 a 6 años, entre los 6 a 12 hay 29.260, entre los 12 a 18 se encuentran 42.826, mayores de 18 años se hallan 14.487 y existen 345 casos sin información (República de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2016)<sup>8</sup>.

Como se observa, el mayor número está en la franja de los 12 a los 18 años; estos adolescentes y jóvenes pueden ser reintegrados a su familia de origen o a otras redes familiares, pueden ser adoptados aunque por su edad disminuye esta probabilidad, o pueden crecer en una institución de protección (centro de acogimiento) o en una familia sustituta (acogimiento

<sup>1</sup> En la tesis se reconoce y se valora la perspectiva de género, sin embargo en algunos apartados con el fin de facilitar el proceso escritural se habla de los formadores (educadores), los jóvenes, los niños, los adolescentes, los psicólogos, los trabajadores sociales, de manera genérica reconociendo que éstos grupos están constituidos tanto por mujeres como por hombres.

<sup>2</sup> En Colombia en el 2016 se registraron 16.317.781 niños, niñas y adolescentes comprendidas entre los 0 y los 18 años. Jóvenes entre los 18 y los 28 años: 9.920.440. Población total Colombia: 48.747.778. (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2016a)

<sup>3</sup> Medida que toma el Estado colombiano para asegurar la garantía y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes cuando estos han sido vulnerados (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Ley 1429, 2010a).

<sup>4</sup> Cuando la seguridad, integridad o vida del niño no están en riesgo, pero que implican la vulneración de derechos, por ejemplo, la cuota alimentaria y trámites de salida del país, entre otros (República de Colombia, Ministerio de Educación, Ley 1429, 2010a).

<sup>5</sup> La seguridad, la integridad o la vida del niño están en riesgo.

<sup>6</sup> Situación en que no se están garantizando los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

<sup>7</sup> La tutela la tiene el Estado y se busca una familia que desee tener hijos a través de la adopción para restablecer el derecho a tener una familia.

<sup>8</sup> Los motivos de ingresos a asuntos procesales, entre enero de 2015 a enero de 2016 fueron: víctima violencia sexual abuso (8.485), maltrato (8.156), por condiciones especiales de cuidadores (6.919), problemas del consumo de sustancias psicoactivas (4.819), situación de amenaza o integridad (3.432), situación de calle (1.485), trabajo infantil (1.390), abandono con o sin situación de discapacidad (1.328), conductas sexuales entre menores de 14 años (828), desnutrición (772). Es decir entre enero de 2015 y enero de 2016 ingresaron en Colombia 41.386 casos (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2016).

familiar) hasta que por mayoría de edad egresen del sistema. Es precisamente de estos jóvenes de quienes trata esta tesis, los jóvenes que egresan por tener ya 18 años de edad o por cumplimiento de objetivos, y de cómo es su tránsito a la vida adulta.

Autores como Casal (1996), Du Bois-Reymond y López (2004), Dávila (2004) Sepúlveda (2004), Dávila y Ghiardo (2005), Jekielek y Brown (2005), Otero (2009), Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010), Filardo (2011), Melendro (2011a y 2011b), Rivermar (2012) y Miranda (2012), entre otros, han resaltado la importancia de investigar e intervenir sobre los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes. Estos autores han encontrado que a partir de la globalización y las diferentes situaciones económicas, políticas y sociales, los jóvenes enfrentan en la actualidad retos cada vez más complejos, por lo cual las formas de tránsito han cambiado (Dávila y Ghiardo, 2010). Además, se reconoce que en la población, objeto de esta tesis, estos retos pueden ser todavía más difíciles por sus historias, falta de preparación y ausencia de apoyos, entre otros.

En el caso colombiano el sistema de protección garantiza a los adolescentes el derecho a la educación formal hasta los 18 años, también se les ofrece algunos cursos de educación no formal, todo esto enmarcado dentro de los programa de *Proyecto de Vida y de Preparación para la Vida Laboral y Productiva*. En algunas ocasiones a los jóvenes y adolescentes de excelente rendimiento académico el Estado o las organizaciones les financian algún tipo de carrera técnica o profesional, razón por la cual se pueden quedar viviendo otro tiempo en las instituciones. Algunas instituciones de protección cuentan con casas de egreso en las que viven estos jóvenes, les facilitan contactos laborales y les pagan una mensualidad, aunque este no es un programa ni una política de Estado. Sin embargo, cuando egresan de las instituciones los jóvenes continúan su tránsito a la vida adulta, algunas veces solos, sin el apoyo de la familia, y si bien las instituciones de protección los han preparado para el egreso, enfrentan muchas situaciones complejas.

Así, la pretensión de esta tesis doctoral, por una parte, en la misma línea de los trabajos de Goyette (2010) y Melendro (2010, 2011a y 2011b) fue precisamente caracterizar el tránsito a la vida adulta de este tipo de jóvenes, saber qué ha pasado con ellos después del egreso, cómo viven, con quién, cómo se encuentran, en qué trabajan, qué problemas tienen que enfrentar, cómo los resuelven y cómo se proyectan, entre otros aspectos. También, en este estudio se caracterizó qué significa el tránsito a la vida adulta desde su propia voz y desde

la de los profesionales que trabajan con este tipo de poblaciones y cómo y qué tan efectivas son las intervenciones que se realizaron con ellos en el ámbito de la protección.

Los programas de protección en Colombia están planteados desde un modelo de intervención de tipo psicosocial; la profesión del educador social apenas se está legitimando en el país; sin embargo, esta tesis doctoral se inscribió en la Pedagogía Social, pues es una disciplina y profesión que ha construido diferentes avances en el campo de las políticas y los procesos de intervención socioeducativa alrededor de los menores en protección (Torío-López, 2006). Además, se parte de considerar que en la práctica de otros profesionales pueden existir algunos elementos socioeducativos, que es necesario identificar y potencializar con el fin de generar aportes a las formas de intervenir en la preparación a los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.

La tesis, entonces, se presenta en seis capítulos. En este primer capítulo, *Preliminares*, se encuentra el *Resumen* y esta *Introducción* en la que se da a conocer, a grandes rasgos, la idea central de la tesis. Y se presenta el *Planteamiento del problema*, se describe el problema de investigación a partir de referentes de otros estudios y del mismo contexto investigativo, culminando con diferentes preguntas directrices que orientaron el desarrollo del proceso.

En el capítulo dos, *Fundamentación teórica*, se explica el tránsito a la vida adulta desde las categorías joven y tránsito, después se explican las diferentes aproximaciones al tránsito a la vida adulta, y así evidenciar algunas implicaciones de este en los jóvenes en dificultad social, para finalizar con las políticas en torno a los jóvenes. En seguida, se caracterizan elementos del sistema de protección español y colombiano, haciendo énfasis en políticas de preparación de los jóvenes para el egreso y en la intervención después de que han salido del sistema. Luego se trabaja la categoría resiliencia, perspectiva desde la cual se realizó el abordaje del tránsito a la vida adulta en la presente investigación. En éste se rescatan los diferentes modelos de resiliencia asumiendo finalmente el modelo ecológico y sus niveles de fuentes de resiliencia. Este capítulo finaliza con elementos fundamentales para comprender el concepto de intervención socioeducativa desde la Pedagogía Social y algunos ejemplos de prácticas que favorecen el tránsito a la vida adulta de jóvenes en dificultad social.

En el capítulo tres, *Antecedentes*, se hace una revisión de estudios sobre el tránsito a la vida adulta y sus características generales, se describen algunos estudios latinoamericanos que facilitan comprender el contexto de la presente investigación, se detallan diferentes estudios

sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social y las dimensiones que se han estudiado alrededor de este fenómeno, se revisan también estudios sobre las maneras de intervenir a los jóvenes en dificultad social y se finaliza con formas de abordar metodológicamente las investigaciones alrededor de este fenómeno desde los diseños hasta las técnicas investigativas más usadas.

En el capítulo cuarto, *Metodología de la investigación*, se plantean los objetivos y luego se expone el diseño metodológico. Resaltando la riqueza de los estudios mixtos en el abordaje de este tipo de fenómenos, se explica cada uno de los enfoques de este estudio con sus respectivas variables, categorías, instrumentos y formas de análisis. También se detallan elementos de la población y cada una de las fases implementadas en el proceso investigativo, y se realiza una síntesis de elementos metodológicos que permiten visibilizar la lógica interna del estudio. Finalmente, se reflexiona sobre los elementos éticos del estudio a partir del Código Deontológico del Educador Social.

En el quinto capítulo, *Resultados de Investigación*, se describen detalladamente los resultados cuantitativos y cualitativos desde la perspectiva de los jóvenes y de los equipos, planteando algunas hipótesis para poder comprender mejor el fenómeno.

En el sexto y último capítulo *Discusión de resultados, Conclusiones y Propuestas*, se presenta la discusión de resultados, en la que se debaten temas fundamentales sobre el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes; se reflexiona sobre: la situación familiar, la salud, la vivienda y el tiempo libre, la vinculación laboral, la educación formal las fuentes de resiliencia y se detallan elementos socioeducativos de las intervenciones usadas con ellos. Además, se presentan las principales conclusiones del estudio, y se plantean propuestas para enriquecer los procesos de intervención de estos jóvenes y los campos de investigación.

Finalmente, estos capítulos muestran al lector una realidad que viven muchos jóvenes, en la que la lucha y el deseo de salir adelante son elementos fundamentales que hacen que puedan resignificar sus historias y construir nuevas posibilidades de vida:

Pero lo que pasa es que uno tiene que romper con esos ciclos de vida y seguir  
(P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:28).

Sí ya, uno ahí como dice, a defenderse uno mismo en la vida  
(P40: BJTRES1.rtf - 40:43).

Superarlo del todo...tengo que ser fuerte  
porque eso es lo que le transmito a mis hijos, pero no es fácil  
(P45: GJUNO1.rtf - 45:17).

### 1.3. Planteamiento del problema

El tránsito a la vida adulta es el proceso de cambio, de individualización, de resolución de conflictos, de asunción de nuevos roles y de toma de decisiones en pro de lograr una vida autónoma y responsable. En una sociedad globalizada de grandes transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas, este proceso enfrenta a los jóvenes a grandes desafíos teniendo que construir proyectos de vida en un mundo atravesado por las incertidumbres, la competitividad y las pocas oportunidades (Gentile, 2009 y Olmos, 2011).

Las situaciones anteriormente mencionadas generan que el tránsito a la vida adulta se configure de diferentes formas (Dávila, 2004); son distintas las trayectorias de jóvenes en riesgo social que las de los jóvenes que cuentan con redes de apoyo, que están incluidos socialmente y que se les ha preparado para este proceso. Asumir los retos del tránsito a la vida adulta, de por sí complejos en cualquier persona, puede constituirse en un proceso más desafiante cuando existen dificultades sociales, llegando muchas veces a legitimar círculos de exclusión social. Como los casos de jóvenes en situación de pobreza, los “trabajadores en o de la calle”, los jóvenes que ni estudian ni trabajan (generación ni-ni) y los jóvenes rurales, entre otros, pues estas poblaciones enfrentan mayores riesgos (Varela, Fostik y Fernández, 2012).

Por su parte, los jóvenes que egresan de los sistemas de protección del Estado<sup>9</sup> (jóvenes extutelados) se constituyen en un grupo en riesgo social en el proceso de tránsito a la vida adulta; pues al cumplir la mayoría de edad ya no cuentan con el mismo apoyo del sistema y muchas veces ni de sus familias. Así, tienen que enfrentarse a cambios como: buscar un lugar dónde vivir, un trabajo con el cual sostenerse, deben afrontar la soledad, inclusive algunos no tienen sistema de salud, no han culminado sus estudios y deben desarrollar nuevos hábitos y rutinas diarias. En este sentido, por todas las situaciones anteriores, se puede considerar que los jóvenes que egresan pueden constituirse en un problema de bienestar social (Pinkerton, 2011).

El tránsito a la vida adulta se convierte así en una operación de riesgo y el joven o la joven que han de realizar el tránsito son sin duda sujetos especialmente tanto vulnerables... Vulnerables por doble partida: por esa escasez de recursos personales, y también por la ausencia o la presencia limitada de un entorno social acogedor, vincular que ofrezca los apoyos necesarios en caso de conflicto o crisis (Melendro, 2011b, p. 34).

---

<sup>9</sup> En Colombia, la protección es una de las medidas de restablecimiento de derechos, en el texto se usarán los dos términos indistintamente. El sistema se denomina Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF).

Las instituciones de protección<sup>10</sup> en las que han vivido estos jóvenes, dependiendo de las políticas del país, los preparan de diferentes maneras para asumir el egreso del sistema. Algunos de estas instituciones ofrecen cursos alrededor del *Proyecto de vida*, cursos de educación no formal, acompañamiento a los procesos de inserción laboral, ayuda en la ubicación de una residencia o solicitan al organismo encargado<sup>11</sup> que extienda la medida de protección mientras los jóvenes culminan sus estudios. Sin embargo, las investigaciones que se han realizado hasta el momento, plantean que estos jóvenes se enfrentan a ciertas dificultades, como: la inserción al mundo laboral, sus ingresos son menores a los de otros jóvenes, dependen del sistema de prestaciones sociales y tienen dificultades para adaptarse, entre otras situaciones (Goyette, 2006 y 2010; Montserrat y Casas, 2010; Incarnato, 2012; Melendro, 2009 y 2011a). La literatura científica ha mostrado que el estudio sobre tránsito a la vida adulta en estos jóvenes debe ser una prioridad, pues se presentan muchas dificultades en el proceso que requieren ser estudiadas para, a partir de ellas, generar propuestas.

Sin embargo, y a pesar de esta necesidad todavía son pocos las investigaciones sobre el tránsito a la vida adulta en este tipo de grupos (Montserrat y Casas, 2010 y Incarnato, 2012). En muchos países no se han realizado seguimientos sistemáticos a los jóvenes que han estado en medida de protección o bajo el cuidado del Estado; por lo cual no es claro para las instituciones de protección, ni para el sistema cómo es su vida, qué tan exitoso ha sido ese cuidado y, finalmente, cómo ha sido el tránsito a la vida adulta.

Pinkerton (citado por Storø, 2012), plantea que América del Sur es una de las regiones donde falta mayor información sobre la asistencia en la transición a la vida adulta en este tipo de poblaciones: “En América Latina... existe una necesidad apremiante de encontrar los medios para recopilar la información y la comprensión que sin duda existen en esas otras regiones y países” (Pinkerton, 2011, citado en Storø, 2012, p. 20). Específicamente, en Colombia la normativa<sup>12</sup> de atención a este tipo de poblaciones plantean seguimiento y acompañamiento por seis meses después del egreso de los jóvenes del sistema<sup>13</sup>, sin embargo, son escasos los datos sistemáticos sobre los egresados de protección.

---

<sup>10</sup> Denominadas en los lineamientos (normativas) como centros de atención especializada y en otros países acogimiento residencial.

<sup>11</sup> En Colombia estas decisiones son tomadas por el defensor (abogado) a cargo del caso.

<sup>12</sup> En el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, a estas normativas se les denomina lineamientos técnicos. En éste texto se usará la expresión normativa o lineamiento como sinónimos.

<sup>13</sup> Este seguimiento implica de uno a dos encuentros con el joven, para revisar su situación en el momento, se realiza durante los 6 meses siguientes al egreso y puede realizarse de manera telefónica.

En el 31 de enero de 2016, en Bogotá<sup>14</sup>, 61.093 estaban en restablecimiento de derechos (protección), el 32% (19.373) estaban en asuntos procesales<sup>15</sup>. De estos, 16.261 se encontraban en declaratoria de vulneración de derechos, 1.617 niños estaban declarados en situación de adoptabilidad<sup>16</sup> y a 1.495 niños, niñas y adolescentes no se les había definido su situación jurídica (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2016). Lo más interesante es que no se reportan datos sobre cuántos egresan por mayoría de edad, ni de su situación actual.

Así como no existen investigaciones sobre el momento del egreso, también son escasos los datos en Colombia sobre cómo estos jóvenes han vivido este proceso, cuáles de los elementos que les brindó protección les ha permitido o no enfrentar el proceso de llegar a la vida adulta, cómo ha sido el tránsito y cuál es su situación actual. Explorar estos elementos brinda un panorama sobre el complejo proceso del tránsito a la vida adulta en este tipo de poblaciones y facilita retroalimentar los procesos de protección.

Por otra parte, teniendo en cuenta las características de la población y las dificultades que tienen que enfrentar, se consideró fundamental realizar esta investigación sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección desde la perspectiva de la resiliencia; pues a pesar de las dificultades que pueden experimentar en el proceso, tal vez algunos han logrado descubrir cómo superarlas:

Sabemos que la historia de una persona no es un destino, una vida diseñada y prescrita, sino que cada individuo elabora su propia vida con los elementos –de bienestar o de desgracias– que le suceden, y que los interpreta y trata de comprenderlos y superarlos (Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006, p. 31).

Desde la resiliencia se pueden identificar las situaciones conflictivas que tienen que enfrentar estos jóvenes en diferentes contextos y, también, esta perspectiva facilita describir las formas en que logran resolverlas y en ciertos casos aprender de ellas. Algunas investigaciones como las de Jones (2011 y 2014) plantean la resiliencia como tema fundamental en estos jóvenes.

También, es importante resaltar que el abordaje de este problema se realizó desde la Pedagogía Social. En países como España, la Pedagogía Social ha tenido grandes avances y tanto

---

<sup>14</sup> Total niños, niñas, y adolescentes menores de 19 años a 2016: 2.315.199. Total jóvenes entre 18-28 años al 2016 en Bogotá: 1.445.463. Población total de Bogotá a 2016: 7.980.001 habitantes. (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2016a).

<sup>15</sup> Procesos de protección.

<sup>16</sup> La tutela la tiene el Estado y se busca una familia adoptante para restablecer el derecho a tener una familia.

la disciplina como la profesión han logrado permear diferentes escenarios; sin embargo, en Colombia todavía es una disciplina que se está constituyendo. Vélez (2010), doctora en Teorías de la Educación y de la Pedagogía Social de la UNED, afirma que en Colombia hay diferentes prácticas socioeducativas, las cuales deben recuperarse y reflexionarse en pro de enriquecer la disciplina.

La Pedagogía Social en Colombia debe continuar realizando su sistematización de investigaciones sobre prácticas y documentos que evidencien su existencia, su perspectiva y su devenir, haciendo énfasis en el horizonte que puede demarcar para intervenir educativamente las poblaciones excluidas socialmente (Vélez, 2010, s.p.).

Tener esta información es un insumo importante para generar propuestas al Sistema, de tal manera que se puedan implementar programas y diferentes estrategias, para resolver las dificultades que se pueden dar en el tránsito a la vida adulta.

Así, a partir de estos referentes se plantearon las siguientes preguntas orientadoras de investigación:

¿Qué caracteriza el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección?

¿Cuáles son las trayectorias más representativas de estos jóvenes?

¿Cuáles son los significados que atribuyen los jóvenes que han estado en procesos de protección y los equipos de servicios al tránsito a la vida adulta de estos jóvenes?

¿Cuáles son las fuentes de resiliencia a las que acuden y sus efectos en el tránsito a la vida adulta?

¿Qué elementos socioeducativos presentan las intervenciones desarrolladas por los equipos que trabajan con los jóvenes?

¿Qué propuestas para la intervención socioeducativa pueden favorecer los procesos de tránsito a la vida adulta de esta población?



# **CAPÍTULO II.**

# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---

## 2. CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se exponen referentes conceptuales sobre las categorías fundamentales de la investigación: tránsito a la vida adulta, sistema de protección, el enfoque de la resiliencia y algunos elementos de intervención socioeducativa en el trabajo con jóvenes en dificultad social.

### 2.1. Tránsito a la vida adulta

Siendo el tránsito a la vida adulta un componente central en este trabajo de investigación, este primer apartado se inicia con una breve reflexión sobre la categoría ‘juventud’ como un elemento necesario en los diferentes acercamientos a este proceso. Luego se revisa la comprensión del tránsito como categoría fundamental en el desarrollo humano, después se describen las conceptualizaciones más representativas sobre este complejo proceso, para posteriormente señalar algunos de los elementos que caracterizan el tránsito en jóvenes en dificultad social. Para finalizar, se realiza una descripción general de algunas políticas y estrategias en Europa, Latinoamérica y Colombia como un referente contextual de comprensión del tránsito a la vida adulta.

#### 2.1.1. La categoría ‘juventud’

Las prácticas humanas y las expectativas que en ellas se expresan o que a través de ellas se generan se relacionan con las estructuras sociales, los lenguajes, y por lo tanto con las palabras. Por ejemplo, la Roma antigua alcanzó a describir mediante las palabras *infans* (0-7 años), *puer* (8-17 años), *adulescens* (18-29 años), *iuvenis* (30-45 años), *senior* (46-55 años) y *senex* (55-...) clases de personas según la edad pero también, en cierta forma, en relación con los lugares que podrán ocupar en la estructura social afirmando, también a través de esa relación, sus significados institucionales. La palabra adulto proviene del latín *adultus*, compuesta por el prefijo *ad* y la raíz del verbo *alo, alere, alui, altum*; de ésta proceden palabras como alimento, alto, alumno, prole, proliferar, proletario; se aplica a una persona de la que ya se ha concluido su crianza; es decir ha sido alimentada, instruida, desarrollada. Joven proviene del verbo *iuvare*, ayudar, específicamente de *iuvenis* que toma el significado de “el que ayuda”, apoyo productivo de la sociedad. Adolescente viene del verbo latino *adolesco*,

específicamente de *adulescens* que significa el que aún está en crecimiento. Hoy las palabras adolescentes, jóvenes y adulto toman otras significaciones; sin embargo, de alguna manera el uso común e incluso ciertas disposiciones legales parecen adoptar algunos sentidos cercanos a los antes mencionados (Corominas 1990 y Corominas y Pascual, 2005)

Para continuar es importante reconocer que la juventud es una construcción social; históricamente en el siglo XVI era sinónimo de valentía, fuerza y heroísmo, sin embargo; esta comprensión fue modificándose a partir del siglo XVII con los cambios que conllevó la revolución industrial. Así, la juventud pasó de ser un sinónimo de valentía a ser una etapa en la que se adquieren las habilidades fundamentales para el desarrollo de la vida laboral en un oficio específico (Urcola, 2003).

Como concepto, la juventud se ha definido desde criterios: cronológicos, físicos, psicológicos y sociales. El criterio cronológico la define como un estadio comprendido entre ciertas edades, el cual dependiendo del contexto histórico y social puede ser diferente. En el caso colombiano la juventud es comprendida como la etapa que va desde los 14 a los 28 años de acuerdo a la política pública de juventud, pero en diferentes tratados y algunas organizaciones internacionales se plantean criterios diferentes para definir cronológicamente la juventud: "...para Naciones Unidas, juventud es entre 15 y 24 años y para el Banco Mundial entre 12 y 24; para la Unión Europea, juventud es entre 15 y 29" (Maurás, 2008, pp. 1-2).

Las diferentes definiciones cronológicas de la etapa de juventud, obedecen también a la pretensión de diferenciarla de adolescencia; llegándose en algunos casos a superponerse los criterios "...la definición de juventud abarca diferentes grupos etarios o etapas de la vida, entre las que se destaca la adolescencia y la juventud propiamente dicha" (Antezana, 2010, p. 58). Esta situación se refleja también en el contexto colombiano, en la Ley de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 de 2006- (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2006), se delimita la adolescencia hasta los 18 años, sin embargo, la política pública de juventud marca el inicio de esta última a los 14 años; sobreponiéndose los dos estadios.

Ahora, si bien desde el criterio cronológico existen diferentes clasificaciones, la edad sigue siendo utilizada como un criterio para el planteamiento de políticas públicas en la actualidad, pues facilita definir a qué sujetos va destinado cierto tipo de decisiones e intervenciones, por lo menos en un contexto determinado (Bendit, 2004).

Por otra parte, en los criterios físicos se asume la juventud como un estadio de cambios corporales (nuevamente superponiéndose con la adolescencia) en los que finalmente el cuerpo se estructura como el de un adulto y además, se caracteriza este estadio por gran desarrollo psicosexual (Urcola, 2003).

Desde el criterio psicológico, es importante reconocer que se ha hecho más énfasis en la categoría adolescente y adolescencias, que en joven y juventud como lo muestran los libros clásicos de desarrollo. Por ejemplo, los estudios del famoso investigador Gesell (1971) solo llegan a describir adolescentes hasta los 16 años. Igualmente, los textos clásicos de psicología del desarrollo como el de Papalia (2013), el de Kail y Cababaugh (2011) y en aproximaciones teóricas como las de Erikson (2000) se caracteriza detalladamente la adolescencia y luego pasa a la etapa adulta en la que retoman o mencionan de manera general algunas características del adulto joven o de la adultez emergente.

Entre las características que mencionan los autores sobre el adulto joven y la adultez emergente se plantea el cambio de interacción con los otros y con el mundo como un elemento muy importante. Además, algunas aproximaciones se centran en los procesos de consolidación de autonomía y de identidad (Kail y Cababaugh, 2011). Por ejemplo, Erikson (2000) plantea que los adultos jóvenes enfrentan el conflicto de intimidad frente al aislamiento, lo que les permitirá crear una intimidad compartida con otra persona en la vida adulta.

Las teorías cognitivas, por su parte, plantean que en la juventud se genera un gran desarrollo intelectual que permite la generación de sistemas abstractos, de lógicas formales y por ello mismo la comprensión y creación de sistemas conceptuales complejos (Urcola, 2003). Por otra parte, Arnett (2004) ha utilizado la categoría *Emerging adulthood* para denominar el período entre los 18 a los 25 años, en el cual los sujetos cuentan con gran libertad aunque continúan de alguna forma dependientes de sus familias de origen. Esta etapa la caracteriza por 5 marcadores externos: salida de la casa de los padres, construir una nueva relación, tener hijos, terminar los estudios obligatorios y tener un trabajo. También la adultez emergente ha sido definida como "...la fase de exploración profesional, de búsqueda de identidad personal y de creación de compromisos" (Kail y Cababaugh, 2011, p. 358).

Por otra parte, desde los criterios sociológicos se relaciona la juventud con una construcción social y un tiempo social de toma de decisiones sobre diferentes aspectos. En la modernidad, por ejemplo, el criterio de organización de la juventud supone la construcción de un proyecto

de vida que implica diferentes decisiones (Otero, 2010). También el criterio sociológico hace énfasis en los diferentes papeles que puede asumir el joven en la sociedad:

El concepto de juventud generado por el modelo urbano industrial de desarrollo consiste en una transformación de las relaciones existentes entre la familia y el trabajo en lo que se refiere al proceso de socialización... encomendada la educación como mecanismo de formación... la juventud entonces se convertirá en un fenómeno generado por las interrelaciones que se presentan entre familia, educación y trabajo y que generan una etapa de la vida dedicada a la preparación para el ejercicio de roles ocupacionales y familiares de adultos (Parra, 1985, pp. 14-15).

A partir de estas reflexiones, se podría afirmar que en la adolescencia se presentan muchos cambios corporales sin negar las otras dimensiones y en la juventud se presentan grandes transformaciones en los roles sociales.

A pesar de todos estos criterios, en la actualidad se cuestiona si se debe hablar de juventud, juventudes o se debe realizar una propuesta hacia el concepto de tránsito a la vida adulta. La discusión se genera porque cuando se introduce el término juventud, parece que existiera cierta tendencia a la homogenización suponiendo que todos los jóvenes viven este estadio de la misma manera, cuando se ha demostrado la gran diversidad de formas de vivir, que no existe una única juventud y que hay distintas formas de ser joven. Por ello, algunos teóricos de la sociología de la juventud han preferido incluir el término juventudes. En este reconocimiento de la diversidad también se ha privilegiado la categoría tránsito a la vida adulta, que si bien presenta diferentes acepciones es un concepto dinámico en el que se reconocen elementos sociales y contextuales teniendo en cuenta las diferencias individuales (Bendit, 2004 y Otero, 2010).

En este sentido se reconoce la importancia de la comprensión sobre el tránsito a la vida adulta como un proceso complejo social y personal de construcción de autonomía y de toma de decisiones sobre diferentes aspectos de la vida: educación, trabajo y nueva familia, entre otros, como se presenta posteriormente.

### ***2.1.2. El tránsito como categoría***

El término tránsito, viene del latín *transitus*; se comprende desde el Diccionario de la lengua española (Real Academia Española -RAE, 2014) como un derivado de transitar, es decir, viajar o pasar de un lugar a otro. Si bien esta categoría puede ser usada en diferentes contextos, es fundamental en las teorías del desarrollo para explicar el cambio.

Un primer grupo de aproximaciones que asume el tránsito es el de las teorías discontinuistas como la de Jean Piaget. Este autor plantea una teoría del desarrollo mental desde diferentes estadios, en la que el paso de un estadio a otro implica mayor complejidad en el desarrollo. En este caso, el tránsito entre estadios depende de procesos de maduración del sujeto, pero además de procesos de estructuración y reestructuración cognitiva que se dan cuando el sujeto opera con el medio (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). En el caso del psicoanálisis el tránsito de fase a fase de desarrollo psicosexual se explica por cambios en la estructuración del aparato psíquico, sobre todo lo que respecta al objeto de placer. Y en el caso de las teorías del desarrollo moral, las transiciones entre estadios se relacionan con nuevas formas de establecer juicios morales sobre las situaciones.

Estas propuestas discontinuistas coinciden en comprender que en el cambio de un estadio a otro siempre se presentan elementos nuevos frente al desarrollo que se está explicando. Por otra parte, si bien estas propuestas tienen en cuenta factores externos desde elementos medioambientales o culturales, su énfasis está dado por su carácter psicológico; se centran en lo que sucede en el interior del individuo, limitándose a descripciones intrasubjetivas. En este sentido estas comprensiones pueden ser consideradas lineales y deterministas, pues el tránsito es atribuido, de manera causal, a factores o eventos que han sucedido en las fases anteriores.

Por su parte las teorías continuistas son, de tipo sociocultural y explican el tránsito desde la interacción con otros sujetos; si bien algunas de estas son de origen psicológico, como la Vygotski, hacen énfasis en elementos intersubjetivos (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Otro grupo de teorías, como las del nicho evolutivo, se centra en sistemas de creencias de los cuidadores; las condiciones materiales donde crece el niño y las pautas de crianza. En este modelo la transición es efecto de los modelos de actuación de los cuidadores (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Las transiciones pueden ser interpretadas como momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural mediante el cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, p. 9).

Por otra parte, las transiciones son consideradas como procesos dinámicos que están organizados a través de ritos de paso como: el nacimiento, darle un nombre al niño, los ritos de

llegada a la adolescencia y a la madurez, los de conformación de la familia y de muerte, entre otros. Estos ritos han sido observados y estudiados en diferentes culturas, convirtiéndose en un gran campo de investigación, pues brindan elementos para definir los tránsitos en el desarrollo de un sujeto. Estos autores además plantean transiciones horizontales y verticales, las primeras suceden cotidianamente, en cambio las segundas suceden una vez en la vida (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Finalmente, otro grupo de teorías, como “las de curso de la vida” plantean el desarrollo humano como un fenómeno de múltiples niveles donde se deben tener en cuenta las instituciones, las organizaciones sociales y la historia social. Un ejemplo de ello es la teoría ecológica del desarrollo humano, en la cual se ha fundamentado el presente trabajo.

En las teorías ecológicas se reconoce que los procesos de cambio o de pasar de una etapa o de un estadio a otro interactúan múltiples sistemas: biológicos, psíquicos, sociales, culturales, económicos y políticos; como un entramado complejo que facilita ciertas emergencias. Precisamente, la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) da cuenta de la interacción de estos factores para poder explicar el proceso de transitar. Este autor lo comprende como un dispositivo ecológico dado por las relaciones entre el sujeto y diferentes sistemas que configuran el medioambiente de este. Realizar un tránsito es sinónimo de desempeñar un nuevo rol, pero no es solamente esto; al tener un nuevo rol los otros lo tratan diferente, lo piensan diferente y esto puede ir modificando lo que él piensa y siente sobre sí mismo, generando nuevas interacciones con los otros y consigo mismo.

Así, la transición, desde la ecología del desarrollo humano conlleva comprender que esta se genera ante los cambios en la posición del sujeto frente a su entorno y cuando, igualmente, el entorno se moviliza e invita al sujeto a nuevas posturas y roles, a nuevas reorganizaciones en niveles diferentes de complejidad:

Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez... El proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una conceptualización del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen sus propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o de mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido (Bronfenbrenner, 1987, pp. 46-47).

En este sentido la noción de transición ecológica recoge la de trayectorias, es decir, las posiciones que el sujeto genera y que le son generadas: “La trayectoria está puesta... en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que

es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales” (Dávila y Ghiardo, 2005, p. 118).

En consecuencia, el tránsito desde los referentes ecosistémicos es comprendido desde múltiples interacciones en un interjuego con las significaciones que constituyen los sujetos frente a éste; lo que al final lleva a nuevas organizaciones, posiblemente de mayor complejidad. En concreto, en el tránsito de la juventud a la vida adulta se relacionan múltiples pasos y dimensiones centrados en el proceso de construir una vida autónoma y responsable en contextos con características específicas.

### ***2.1.3. Aproximaciones al tránsito a la vida adulta***

Las primeras aproximaciones sobre el tránsito a la vida adulta fueron de carácter lineal, los estudios sobre este fenómeno iniciaron en los años sesenta y se centraron en primera instancia en la inserción de los jóvenes al mundo laboral; tratando de explicar las diferentes situaciones económicas del momento en el continente europeo (Casal, 1996). Estas primeras comprensiones son representativas de modelos industriales y hacen referencia a lecturas tradicionales en las que la juventud es una etapa y lo que sucede en ella es consecuencia de un desarrollo causal y determinista. Además, estas propuestas están ligadas al “calendario social” y a elementos “socio-demográficos” partiendo del supuesto que ciertos eventos deben darse en todos los sujetos a manera de secuencias preestablecidas; el desarrollo como tal implica la superación de cada una de estas de manera secuencial (Moreno, López, Segado, 2012).

Por ejemplo, Labrador y Blanco (2008) han identificado dos trayectorias en el tránsito a la vida adulta: las de las clases sociales altas; que se caracterizan porque los jóvenes viven largos procesos de escolarización más allá de la educación obligatoria –hasta cursar estudios universitarios– y luego ingresan al mundo laboral con trabajos estables y rentables. Y las de las clases obreras o clases desfavorecidas, que se caracterizan por su corta permanencia en el sistema educativo obligatorio, pocos ingresan a estudios universitarios, la incorporación al mundo laboral se realiza tempranamente y en trabajos poco rentables. Estas dos trayectorias descritas, se caracterizan por ser lineales, describen elementos del calendario estudio-trabajo; por lo tanto son bastante predecibles.



Como una propuesta intermedia entre las comprensiones lineales y complejas, se encuentran las explicaciones del tránsito a la vida adulta como un proceso del joven como actor social e histórico. Estas no niegan elementos estructurales, solo que su énfasis se centra en las elecciones de los jóvenes; lo que ellos identifican realmente como importante, lo que consideran determinante en su proceso de constituirse como adulto y los significados que le otorgan a este proceso. Se trata de identificar qué es lo que le facilita al joven tomar sus decisiones, encontrando dos polos: en un lado, las trayectorias de éxito que promueven la inserción y, en el otro polo, las de exclusión (Echarri y Pérez, 2007 y Mora y Oliveira, 2009). Estas perspectivas, si bien reconocen la complejidad de la transición desde las diferencias individuales y desde elementos microsociales, olvidan elementos muy importantes de los procesos macrosociales bajo el supuesto que el joven puede tomar decisiones sobre los cambios estructurales de una manera autónoma.

En la perspectiva biográfica de Casal (1996), la transición va más allá que el paso de la escuela al trabajo, implica todo un proceso en el que interactúan dispositivos institucionales y elementos biográficos para lograr la emancipación y ocupar ciertas posiciones sociales. El sistema de transición desde la perspectiva biográfica está conformado por tres dimensiones: la primera hace referencia a los contextos sociales, históricos y territoriales dados por las particularidades de cada región, por los factores de desigualdad social y por los modelos de familia, entre otros. La segunda dimensión se refiere a los dispositivos institucionalizados e institucionales que brindan oportunidades educativas y laborales. Y la tercera, se configura desde las expectativas, decisiones y ajustes que realiza el sujeto sobre los trayectos escolares y la educación no formal y profesional. En estas dimensiones, además, entran en juego las condiciones particulares de los sujetos, es decir, género y etnia, entre otros; actores como la familia y el grupo de pares los cuales pueden constituirse como una red de apoyo en este proceso y el contexto social e institucional (Moreno, López y Segado, 2012).

Por otra parte, se han construido comprensiones complejas o ecológicas como se enuncio anteriormente; estas lecturas son propias de modelos posindustriales y se caracterizan por el reconocimiento de la incertidumbre generada por las diferentes formas sociales, las oportunidades educativas, la variabilidad del mercado, las diversas formas de constituir familia y por las diferentes maneras de construir significados alrededor de las demandas del medio (Otero, 2009). E inclusive por la misma historia (Dávila y Ghiardo, 2010). El tránsito a la

vida adulta es explicado, entonces, desde cambios coyunturales y estructurales de una sociedad como las políticas que tiene el Estado frente a la familia, el trabajo, la educación, pues dependiendo de estas los jóvenes podrán tomar cierto tipo de decisiones (Moreno, López y Segado, 2012).

El tránsito a la vida adulta implica por lo menos los siguientes elementos: tener una vivienda propia, estudiar, trabajar y auto sostenerse; sin embargo, más allá de estos indicadores, la transición la comprende como "...una serie de transiciones, tales como pasar de la dependencia a la independencia, de ser alumno a ser trabajador, o quizás desempleado; de ser atendido a valerse por sí mismo... y así sucesivamente" (Storø, 2012, p. 16); rompiendo elementos de linealidad. En este mismo sentido, al tener en cuenta la incertidumbre se debe pasar por lo menos por 8 parámetros, planteados por Casal, Josep y Jordi (1988):

- Transición y fases de transición: implica trascender la juventud como una sola generalidad comprendiendo que en el proceso de tránsito hay diferentes fases y diferentes formas de vivirlas.
- Transición y estructura económica: conlleva plantear la relación entre el proceso de transición y elementos económicos y sociales que la determinan.
- Transición y territorialidad: hace referencia a la importancia de realizar el análisis de los contextos en los que se desarrollan las transiciones, teniendo en cuenta sus diferencias.
- Transición y determinación sociocultural: supone comprender las actitudes de los jóvenes como emergencia de un contexto social y cultural.
- Transición e inclusión social: implica tener en cuenta de manera cualitativa los procesos que se dan en el ingreso y la salida del tránsito a la vida adulta.
- Transición y diversidad: supone sobrepasar el nivel de generalización en que se centró la sociología de la juventud y hacer más visibles las diferencias de los jóvenes.
- Transición y políticas: la invitación es centrar el análisis en cómo las políticas ayudan o dificultan las transiciones y cómo se pueden mejorar.

En este sentido, de acuerdo con Leccardi (2005), las transiciones se constituyen desde diferentes microprocesos de independencia que se dan a partir de la infancia a través de la relación entre el sujeto y las disímiles instancias de socialización, como la familia, la escuela y el trabajo.

Las transiciones pueden ser entendidas así, como búsqueda de independencia desde la infancia a la edad adulta y como proceso de socialización y reproducción social a través de dispositivos como la familia, la escuela y el trabajo (Dávila, 2004 y Moreno, López y Segado, 2012).

...durante la juventud, cambian los cuerpos, se obtienen derechos cívicos, se crean identidades y nuevos referentes culturales, se establecen relaciones de pareja, muchos se convierten en padres o madres, algunos trabajan, se adquieren oficios, otros se hacen independientes... (Dávila y Ghiardo, 2010, p. 1210).

Guerreiro y Abrantes (2003) plantean diferentes tipos de transiciones: profesionales, experimentales, lúdicas, progresivas, desestructurantes y anticipadas. En las transiciones profesionales los jóvenes prefieren asegurar un estatus profesional antes de tener una familia, sin embargo, con las dificultades actuales en el mercado laboral la conformación de una nueva familia se ha prolongado y muchas veces viven con los padres por largos períodos de tiempo. Las transiciones experimentales implican múltiples configuraciones antes de tomar decisión sobre cómo van a estructurar sus proyecto de vida, por ejemplo optan por vivir solos o con grupos de amigos, antes de decidir organizar una nueva familia. En las lúdicas los jóvenes viven de forma relajada usando sus tiempos de ocio en cursos, aventuras, buscan diferentes experiencias, salen por las noches y realizan viajes, entre otros, finalmente, alrededor de los 30 años toman ya decisiones sobre un proyecto más estable. En las progresivas, los jóvenes organizan su proceso por fases: finalización de ciclo escolar, ingreso al mercado laboral, elección de posible pareja, mejora condiciones laborales, salida de familia de origen y matrimonio, estos jóvenes son conocidos como Erasmus. En las desestructurantes los jóvenes tienen la probabilidad de no poder sopesar las dificultades como situaciones precarias, desempleo, aislamiento, dificultades en la educación, pocas oportunidades, llegando a la exclusión social. Y, finalmente, las transiciones anticipadas hacen referencia al ingreso temprano a la vida conyugal o a la paternidad.

Las trayectorias, por su parte, son aquellos lugares y papeles sociales que el joven va ocupando durante el proceso de llegar a la vida adulta (Otero, 2009). Du Bois-Reymond y López (2004) plantean algunos tipos posibles de trayectorias. Las calificadas, implican acabar la

educación obligatoria y luego ingresar al mundo laboral. Por su parte las semicualificadas, en las cuales los jóvenes obtienen cualificación, pero estas no hacen parte de una carrera profesional. Las cualificadas (profesionales) en las cuales los jóvenes han obtenido títulos de educación postobligatoria que los llevan al sector productivo. Y las académicas, en estas los jóvenes han obtenido títulos en educación superior que les facilita ingresar al mundo laboral con puestos de trabajo altamente cualificados.

En este mismo sentido, Du Bois-Reymond y López (2004) describen las trayectorias Yo-yo para dar cuenta de su incertidumbre, reversibilidad y cambio. Una trayectoria puede cambiar por diferentes circunstancias y según estos autores puede que modifique su dirección adecuada a una negativa: “Las trayectorias individuales pueden dar un giro inesperado, pasando de una dirección adecuada a unos itinerarios biográficos negativos, debido a circunstancias personales o del mercado laboral” (Du Bois-Reymond y López, 2004, p. 15). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la complejidad que hacen estas propuestas, todavía queda la duda de si el concepto de reversibilidad es visto de manera “negativa” como un retroceso en el proceso o es una posibilidad diferente que tienen los jóvenes. Existen socialmente unos marcajes de cuándo debe darse el proceso de independencia y las preocupaciones de los países están dadas por la demora en este sentido (Casal, Merino y García, 2011). Desde perspectivas aún más complejas se asume que elementos opuestos como la dependencia/autonomía pueden coexistir en niveles de organización más abarcadores (Otero, 2010).

Por otra parte, este grupo de estudios explica los diferentes factores que pueden facilitar y promover un tránsito exitoso; investigaciones como la de Casal (1996) identifica los campos en los cuáles tiene lugar la transición, describe las trayectorias pasadas de los jóvenes y la influencia de los capitales económicos sociales, culturales y simbólicos en este proceso.

Finalmente, otra comprensión que puede ser emergente o compleja es poder pensar el tránsito a la vida adulta desde las comunidades de práctica<sup>17</sup>, pues los seres humanos, en tanto que sociales participan en su cotidianidad en diferentes tipos y formas comunidades. Cada una de estas es un escenario de aprendizaje en los que se construyen: compromisos, intereses comunes, significaciones, vocabularios y acciones propias que van ayudando a la configuración de la identidad y de las trayectorias de los sujetos que participan en ellas (Wenger,

---

<sup>17</sup> Grupos de personas con intereses comunes y que a través de la interacción que tienen profundizan su conocimiento en ellos (Wenger, 2001 y 2009).

2001 y 2009 y Monseny y Úcar, 2012). En este sentido, como lo han planteado Monseny y Úcar (2012), las comunidades de práctica se constituyen desde cuatro elementos: 1) las significaciones que se van construyendo como parte de la comunidad, 2) la comunidad como lugar de compromisos comunes, 3) los aprendizajes compartidos y 4) la identidad individual y social que se configura en la interacción con múltiples comunidades.

Los jóvenes, por supuesto, forman parte también de diferentes comunidades de práctica, algunas muy específicas a su momento vital y otras en las que se construyen interacciones con diferentes generaciones (Monseny y Úcar, 2012). El tránsito, a la vida adulta, entonces, se genera como producto de la historia de la participación de los jóvenes en prácticas adultas que les llevan a nuevas conexiones y rupturas con las prácticas juveniles. En el tránsito hay relaciones asumidas y relaciones establecidas sólo por convicción o sólo por necesidad o por ambas; pero, en el dominio de las relaciones hay algunas posibles no asumidas, ni establecidas (Wenger, 2001 y 2009). Así que, en términos de generar una comprensión de la producción de las trayectorias, llegan a ser importantes los modos e instrumentos de aceptación, de constitución o de elección, los mismos que se relacionan orgánicamente con los modos de identificación a las comunidades, a sus artefactos, a sus discursos, estilos, productos y maneras de hacer (Wenger, 2009). Por ejemplo, un apoyo o un tipo de práctica, pueden provenir de una relación aceptada, elegida o constituida de antemano o para la ocasión con propósitos de crianza y supervivencia, pero también puede provenir de una relación de no aceptación mediante la elección de otra opción.

Por ejemplo, un grupo niños o niñas de entre 10-12 años, habitantes de calle, puede llegar a conformar una comunidad de práctica para sobrevivir, es decir van asumiendo por sí mismos su propia crianza. En este caso, aunque sus practicantes son niños desde el punto de vista de la edad, que para conseguir recursos han de acudir a pedir u otro tipo de procedimientos, éstos pueden ser elementos constitutivos de una práctica refinada y consciente que puede ser considerada adulta e incluso experta. Dada esta opción, es claro que la práctica adulta no necesariamente requiere ser realizada por mayores de edad. Ejemplos de mayores de edad asumiendo prácticas juveniles también son posibles. En este sentido queda revalidado el criterio cronológico, haciendo énfasis en las prácticas que se construyen en escenarios sociales.

Como se ha observado, las trayectorias desde estas perspectivas cuestionan el determinismo y las certezas propias del tipo de trayectoria lineal, es difícil predecir la trayectoria de un joven hacia vida adulta, hay múltiples posibilidades; cada uno construye su ruta y su calendario. Los jóvenes ya no tienen un libreto escrito con anterioridad y si lo tienen lo pueden alterar, modificar y reinventar, enfrentándolos constantemente a la incertidumbre de la complejidad del momento actual (Dávila, 2004; Dávila y Ghiardo, 2005; Otero, 2009 y Cardozo, 2012). La secuencia: *culminación de estudios-salida de la familia de origen-consecución de trabajo-constitución de una nueva familia*, ha sido cuestionada y tiene en la actualidad diferentes formas de construirse, donde inclusive algunos de estos aspectos ya no se dan, como conformar una nueva familia (Moreno, López y Segado, 2012). Dávila (2004) denomina a estas trayectorias *laberinto*, pues en ellas se construyen múltiples estatus y opciones frente a la vida laboral, frente al estado civil, frente al estudio, frente a su forma de construir el género y, es más, los jóvenes pueden volver a sitios de partida y desde allí tomar diferentes rutas. En la actualidad, un joven puede salir de casa de los padres y regresar a ella, puede trabajar y estudiar al mismo tiempo; y después de llevar un tiempo trabajando puede optar por volver a estudiar en un nivel de posgrado, ser madre o padre y luego volver a ser estudiante.

Estos cambios en las trayectorias no pueden ser vistos como producto solamente del sujeto, como se intentó desde las perspectivas del ciclo vital; en la actualidad se reconoce que por lo menos las políticas laborales y educativas han influenciado las trayectorias, siendo necesarios nuevos elementos como la autodeterminación y la autonomía por parte de los jóvenes para asumir estos retos (Leccardi, 2010). En este sentido: “Las trayectorias parecen menos atadas a patrones culturales tradicionales y los procesos de autonomía en distintos ámbitos (trabajo, familia, educación) no siempre se corresponden, ni se presentan como concatenados” (Otero, 2009, p. 76). Los explican las teorías sociológicas francesas y la perspectiva biográfica, entre otras. Las teorías sociológicas, si bien se centran en el tránsito educación-trabajo, no lo comprenden de manera lineal; las trayectorias se construyen desde determinantes sociales y temporales dependiendo del capital cultural y la estructura social; por ello ninguna trayectoria podrá ser idéntica a otra, dependen del contexto cultural, económico y social (Cardozo, 2012 y Ferraris y Martínez, 2015).

La analogía es que las nuevas formas de transición se asemejan a la imagen de las grandes autopistas, donde el medio de transporte o el móvil es precisamente el automóvil con el sujeto como conductor, y donde no hay un camino absolutamente inicial y final, sino una cantidad impresionante de retornos,

tréboles, salidas de la autopista, vuelta atrás, vuelta a iniciar nuevamente determinados trayectos. A diferencia de los formatos lineales, que más se asemejan a un ferrocarril: una sola máquina y una sola vía (Dávila y Ghiardo, 2010, p. 1210).

En este sentido, no es fácil determinar qué sucede después de cierto tránsito, pues cada sujeto a partir de las interacciones y su propia postura puede crear diferentes posibilidades, rompiendo el determinismo de las teorías tradicionales del ciclo vital.

Las trayectorias juveniles son construcciones por una parte individuales, racionales, emocionales, estratégicas y particulares, pero también, son generadas desde las limitaciones y oportunidades sociales y culturales del contexto y de lo que el sujeto pueda hacer frente a ellas. Así, las condiciones actuales retan a los jóvenes a enfrentarse a diferentes desafíos.

La velocidad y la forma de las transiciones a la madurez están determinadas por las políticas: la duración de la educación obligatoria, los intervalos de edad durante los que los padres se sienten obligados a proporcionar alojamiento, y el servicio militar (Bendit, 2004, p. 25).

Por ejemplo a nivel educativo, cada vez es más evidente la solicitud de mayores niveles de formación; antes la educación obligatoria era suficiente, ahora se espera que los jóvenes cursen carreras profesionales y estudios posgraduales para ser más competitivos. Por otra parte, a nivel laboral las condiciones también han cambiado, las políticas y los modelos económicos han generado otras formas de contratación de menor duración y estabilidad y para poder acceder a ellos se requiere cada vez mayor nivel de titulación; la competencia ha aumentado y los criterios de selección cada vez son más estrictos. Se les invita, ahora a generar empleos, nuevas empresas y que puedan ayudar a solucionar el problema de desempleo. Igualmente, la conceptualización de familia se ha transformado, es posible pensar en diferentes tipos de familia: nuclear, monoparental, de padres del mismo sexo o inclusive se puede contemplar no conformar una familia, como también es viable pensar ser madre/padre después de los 35 años. Igualmente, se espera que los jóvenes de hoy en día sean ciudadanos del mundo, que conozcan otros idiomas que hayan viajado, que sean capaces de adaptarse a otros contextos culturales; de esta forma el salir de sus países de origen es una alternativa que los jóvenes de hace cuatro décadas tal vez no contemplaban en su proyecto vital. Finalmente, se supone que son generaciones con grandes competencias en el manejo de tecnologías, nativos digitales que son capaces de manejar la gran cantidad de información que se produce diariamente y en alguna forma también de generarla. En síntesis, transitar en la actualidad hacia la vida adulta supone cada vez más retos para los cuales los jóvenes deben prepararse.

#### ***2.1.4. El tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social***

El comprender el tránsito a la vida adulta como proceso diferenciado implica reconocer que ciertos grupos, si bien tienen que enfrentar situaciones similares a las anteriormente mencionadas, pueden tener otras complejidades debido a situaciones familiares, educativas, políticas, sociales y económicas que no les favorecen. Estos jóvenes son aquellos que tienen dificultades o imposibilidades de tener acceso a ciertas oportunidades o que se encuentran en exclusión social<sup>18</sup>, viven en marginación, pobreza y en vulneración de los derechos de salud, de educación y de vivienda, entre otros.

Uno de estos grupos es el de los jóvenes que han estado en el sistema de protección, pues han llegado allí porque precisamente se les han vulnerado sus derechos. Los niños, niñas y adolescentes que han estado en protección generalmente llegan porque en sus familias han vivido algún tipo de negligencia, abandono, maltrato psicológico o físico, abuso sexual o explotación laboral, entre otras. Las familias de donde provienen estos jóvenes, en general han sido caóticas, disfuncionales y han construido pautas relacionales que impiden el adecuado desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Además, algunas veces estas familias han vivido fuertes situaciones de pobreza, lo que dificulta que los niños accedan a ciertos recursos que les permitirían tener otras oportunidades (Quiroga y Del Río, 2010).

A pesar de todas estas situaciones, llegar al sistema de protección implica un proceso doloroso, pues marca una ruptura con la familia de origen (Lee y Duerr, 2014). Así, aunque los niños no hayan tenido un buen vínculo con sus padres, muchas veces sienten cercanía o un apego ambivalente, por lo que su separación conlleva una serie de traumas, duelo y desesperanzas y por lo tanto el proceso de institucionalización se puede constituir como un elemento estresante y doloroso (Lee y Duerr, 2014).

Cuando los niños están en protección, es posible que traten algunas veces de curar esos procesos que vivieron en sus familias, lo que ya hace que su desarrollo sea diferente; están enfrentados a duelos, recuerdos dolorosos, pero también a la incertidumbre sobre lo que va

---

<sup>18</sup> “En efecto, el concepto de exclusión social refiere tanto a una dimensión material como también a situaciones de precaria inserción institucional y cultural en una sociedad. En su tratamiento reciente, el concepto da cuenta de un adentro/afuera, que es materia de definición y que no debe ser entendido como no pertenencia social, sino como una falta de acceso a las oportunidades y beneficios que genera el sistema” (Sepúlveda, 2004, p. 63).



a pasar con ellos. Estos niños crecieron distantes de sus figuras primarias de cuidado lo que podría generar dificultades en la adaptación a la vida adulta (Lee y Duerr, 2014).

Pero además de ello, muchas veces aunque estén protegidos por el Estado, continúan en riesgo por diferentes circunstancias (Quiroga y Del Río, 2010). Los niños que viven en un centro de acogimiento generalmente tienen múltiples cuidadores y también pueden pasar por diferentes instituciones de protección; esto los puede llevar a generar vínculos inestables y poco duraderos (Lee y Duerr, 2014). Los niños, además pueden tener temor de generar relaciones de cercanía o no lo saben hacer, lo cual dificulta ciertos procesos en el tránsito a su vida adulta.

En el caso de los jóvenes que viven con sus familias ellos pueden postergar su salida de casa si no se sienten preparados, o no han conseguido un trabajo estable, o no han culminado sus estudios; es más, pueden volver y seguir contando con el apoyo de la familia. Pero en los jóvenes egresados de los sistemas de protección si bien la familia en su egreso puede convertirse en una red de apoyo, también puede constituirse en un obstáculo en este proceso (Incarnato, 2012). A veces cuando egresan los jóvenes son reintegrados a sus familias o después del egreso vuelven a buscarlas, encontrando en estos sistemas antiguas dificultades como pautas de violencia, de exclusión y de pobreza, que hacen que emerjan historias de dolor.

En otros casos, los jóvenes que egresan por mayoría de edad no cuenta con la familia; pues no tienen información de la situación actual de estas o inclusive si la tienen no desean retornar a ella (López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013). De esta manera viven su egreso del sistema y su tránsito a la vida adulta como un proceso solitario, cuando realmente en este momento requieren diferentes soportes para conseguir una vivienda, sostenerse económicamente, cuidarse y tomar otras decisiones frente a su proyecto educativo, entre otras.

Durante la transición, la mayoría de los jóvenes necesita tener a alguien con quien hablar, y también que los ayude en sus esfuerzos para conseguir una vivienda, una educación, un trabajo y, por supuesto, una situación económica aceptable (Storø, 2012, p. 18).

Por otra parte, la edad de egreso del sistema de protección puede dificultar el proceso. Dependiendo de los países estas pueden variar; en el caso colombiano el egreso se da por cumplimiento de objetivos, en la mayoría de los casos a los 18 años, pues está asociado con la mayoría de edad. Sin embargo, ¿qué garantiza que todos los jóvenes estén listos para asumir una vida independiente a determinada edad? (Incarnato, 2012). Algunos estarán preparados

a los 18 años; pero posiblemente muchos de ellos, por todas las dificultades que han presentado a lo largo de sus vidas, deban resolver diferentes situaciones personales antes de su egreso y esto no lo determina la edad. Por ello Lee, Courtney y Hook (2012) y Fallís (2012) plantean que es necesario extender la medida de protección, para que así sea más exitoso el tránsito a la vida adulta y disminuya el riesgo de realizar conductas delictivas.

Algunos sistemas de protección cuentan con pisos de transición para extutelados, otros han generado estrategias de acompañamiento y en algunos países existen programas especializados en inserción laboral. No necesariamente todos los jóvenes que egresan del sistema cuentan con esas redes de apoyo, pues en algunos países estos soportes todavía no hacen parte de una política, sino son excepciones de proyectos particulares. Teniendo en cuenta estas situaciones, el tránsito a la vida adulta puede presentar diferentes trayectorias en cada uno de estos jóvenes; sin embargo, en todos ellos pareciera que deben asumir este proceso de una forma “acelerada” como lo plantean Melendro (2011b) y Storø (2012).

Ya cuando han egresado, un elemento importante en el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes es el asumir responsabilidades para las cuales no se les ha preparado, por ejemplo: el manejo del dinero, la organización en una cuenta bancaria, las compras de los alimentos, el pagar los servicios básicos de una vivienda (agua y luz) y el pagar una vivienda, entre otras. Igualmente puede ser difícil para ellos buscar un empleo, diligenciar una hoja de vida, saber cómo vestirse para el trabajo e inclusive pedir ayuda (Greeson y Thompson, 2014).

Las formas de interactuar de estos jóvenes también son muy importantes en el tránsito a la vida adulta; algunos pueden continuar con las maneras de relacionarse que aprendieron en su infancia y siguen luchando contra la ambigüedad, pero otros pueden generar otras formas alternativas de organizarse y de relacionarse, lo que los puede llevar al logro de la autonomía y eso puede constituirse en una ventaja (Lee y Duerr, 2014).

Otras de las dificultades a las que se ven enfrentados estos jóvenes, como se verá en los antecedentes, son los problemas en el rendimiento académico. Durante su estancia en las instituciones de protección se reportan problemas del colegio en dificultades de aprendizaje, extra edad escolar, alta movilidad escolar, bajo rendimiento académico, fracaso escolar, escaso apoyo para el desarrollo de tareas y falta de lugares para estudiar (Zamora y Ferrer, 2013 y Jariot, Sala y Arnau, 2015). De tal forma que cuando estos jóvenes egresan, es frecuente que no hayan alcanzado la educación obligatoria.

Los sistemas de protección tienen dificultades todavía en enfrentar problemas como el bajo rendimiento y la adaptación escolar, algunos han sugerido que se declare a este tipo de niños como población con necesidades educativas específicas (Martín, 2015). Sin embargo, este es un tema que como lo plantean debe seguir estudiándose (Casas y Montserrat, 2012). Igualmente se han identificado problemas en la inserción laboral, pues no cuentan con la preparación necesaria para asumir los retos de un trabajo (Incarnato, 2010).

Basados en la propuesta del modelo de capital formulado por Côté (1997 y 2002, citado en Lee y Duerr, 2014) se considera que el acceso a recursos tangibles como cierta posición económica y social, el nivel educativo como forma de ingresar a mejores trabajos y el capital financiero, y el acceso a recursos intangibles como la identidad y la autoestima, pueden influir en la trayectoria que se da hacia la vida adulta. Específicamente frente a los adolescentes que han estado en protección, estos autores consideran que las dificultades pueden deberse al difícil acceso de estos jóvenes a ese tipo de recursos.

Todas estas situaciones que tienen que enfrentar los egresados de protección en el tránsito a la vida adulta los puede llevar a construir trayectorias fallidas, pues son muchos los desafíos que enfrentan sin apoyo (Du Bois-Reymond y López, 2004). Las trayectorias fallidas se generan precisamente por la falta de relación entre las trayectorias Yo-yo (Du Bois-Reymond y López, 2004), y lo que esperan las instituciones de protección. Esta dificultad se atribuye precisamente al descuido de políticas al respecto que generen otras posibilidades y mecanismos de inclusión para estos jóvenes.

También se han identificado en el tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social dos tipos de itinerarios: los constructivos y los de vulnerabilidad. Los primeros los definen como parte de los jóvenes que construyen una relación de interdependencia con los diferentes actores sociales que tienen que ver con ellos, su compromiso es muy fuerte con las acciones de ayuda que se realizan hacia ellos y tienen relaciones positivas con la red que han construido. Los itinerarios de vulnerabilidad son característicos de jóvenes dependientes de ciertos actores, pero paradójicamente sin referentes significativos en sus redes (Goyette, 2010).

Incarnato (2010) sintetiza las dificultades que tienen que enfrentar los jóvenes egresados de protección, específicamente en contextos latinoamericanos, planteando que como cualquier joven en situación de pobreza en el continente, deben enfrentar los siguientes problemas:

- La disposición a desempeñarse en cualquier trabajo que lo aleja de su objetivo o interés, abrumados por necesidades económicas.
- El desaliento provocado por experiencias negativas en sus trayectorias educativas y/o laborales.
- La ausencia de redes sociales que los vinculen con empleos de calidad.
- La falta de acompañamiento y apoyo para buscar un empleo.
- La falta de acceso a las nuevas tecnologías y manejo de estas herramientas. (Incarnato, 2010, p. 4).

Estas dificultades, y otras que se presentan posteriormente en los antecedentes de investigación, muestran cómo el tránsito a la vida adulta en los jóvenes egresados de protección representa definitivamente múltiples desafíos que requieren de un apoyo particular y de unas políticas que faciliten este proceso. Sin embargo, y a pesar de todos los retos que tienen que enfrentar, autores como Lee y Duerr (2014) plantean que dependiendo del acceso a recursos las trayectorias de los jóvenes puede ser totalmente diferentes y el haber estado en protección puede ser una oportunidad o todo lo contrario.

#### ***2.1.5. Políticas sobre juventud y tránsito a la vida adulta***

Teniendo en cuenta los diversos retos que en la actualidad enfrentan los jóvenes en su tránsito a la vida adulta y partiendo que en la actualidad sus trayectorias son más largas (Caride y Varela, 2015) diferentes países han generado políticas para favorecer este proceso. Estas se centran en aspectos educativos, tratando de disminuir la deserción y fomentando la calidad educativa de tal forma que sean más competitivos, otras se centran en la formación para el trabajo promoviendo la generación de competencias necesarias para lograr su inserción en el mundo laboral, otras en el trabajo específicamente y, en algunos casos, enuncian elementos sobre la salud y la cultura como se presenta a continuación.

##### **2.1.5.1. La Unión Europea**

En la Unión Europea los jóvenes y el tránsito a la vida adulta son una prioridad, diferentes tratados y convenios han asumido entre sus retos el apoyo a los jóvenes y sus objetivos y estrategias están atravesadas por la invitación a fortalecer la participación de los jóvenes y por la construcción de una identidad europea. A continuación se describen brevemente algunos de los tratados y las estrategias más representativos.

#### 2.1.5.1.1. *Estrategia de Lisboa, la Conferencia de Berlín y el Comunicado de Bergen*

La Unión Europea ha creado estrategias para promover la educación en todos los jóvenes del continente e inclusive ha generado directrices para fomentar niveles de educación superior y de formación a lo largo de la vida. Tratados y conferencias como los de la *Estrategia de Lisboa*, la *Conferencia de Berlín* y el *Comunicado de Bergen*, entre otros, han hecho énfasis en diferentes propuestas para facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo y el acceso a los jóvenes a la Educación Superior.

La *Estrategia Lisboa*, formulada en el 2000, planteó la importancia de constituir una economía competitiva, auto sostenible y con mejores empleos en todo Europa; enfatizando en 5 puntos fundamentales: los retos tecnológicos, la sociedad del conocimiento, la mejora de la competitividad, la integración de los mercados financieros y la modernización del modelo social (Montserrat y Casas, 2010 y López, 2007). Además, la estrategia estableció como prioridades la reducción de índices de deserción del sistema educativo, la disminución del porcentaje de niños que solo alcanzan el nivel básico de secundaria, la promoción de sistemas educativos que faciliten la integración al mercado laboral, el darle prelación tanto a la educación formal como no formal y facilitar la movilidad entre otros (Cañedo-Argüelles, 2014).

Por su parte, la *Conferencia de Berlín*, realizada en el 2005, se centró en generar orientaciones para promover el espacio de educación superior en Europa continuando el trabajo iniciado en Bolonia. En esta Conferencia se hizo énfasis en la movilidad de estudiantes a través de todo el continente y en la importancia de establecer un sistema de transferencia de créditos. Además, los ministros que participaron en esta conferencia declararon que la educación debe ser un bien y una responsabilidad pública, recordándoles a los países su compromiso al respecto; igualmente, reafirmaron la necesidad de establecer estrategias de cooperación académica a nivel internacional y de mejorar aún más la calidad de la educación (Conferencia de Berlín, 2003).

En esta misma línea, el *Comunicado de Bergen*, realizado en el 2005, insiste en que todas las personas a pesar de las diferencias económicas deben tener la posibilidad de acceder a la educación superior, para lo cual los Estados deben promover medidas que faciliten el acceso y el mantenimiento de los estudiantes en el sistema educativo.

#### 2.1.5.1.2. *Juventud, Servicio Voluntario Europeo e Iniciativas de Juventud*

Por otra parte, como lo han planteado algunos de los acuerdos anteriores, la Unión Europea ha generado políticas para la movilidad de los jóvenes y para la construcción de una ciudadanía europea, tal es el caso de los programas: *Juventud, Servicio Voluntario Europeo e Iniciativas de Juventud*. El primer programa está orientado a la educación no formal para jóvenes entre los 15 y 22 años, promoviendo el acceso a esta, el segundo, a jóvenes de las mismas edades que deseen participar en un proyecto en el extranjero como voluntarios. Y el tercero, *Iniciativas de Juventud*, gestiona recursos para impulsar proyectos locales realizados por adolescentes y jóvenes (Moreno, López y Segado, 2012). Igualmente, es importante mencionar la iniciativa *Escuelas de Segunda Oportunidad*, estas fueron generadas especialmente para jóvenes en dificultad social y su finalidad es brindarles los soportes necesarios que les permitan terminar sus estudios e insertarse al mercado laboral promoviendo la inclusión social (Cañedo-Argüelles, 2014).

Desde estas políticas y orientaciones algunos países han tomado medidas específicas; por ejemplo Bulgaria, Italia, Portugal, Rumania y España han aumentado la duración de la enseñanza obligatoria. Dinamarca y Finlandia ofrecen ayudas económicas a los jóvenes en dificultad social para que les sea más fácil asistir a las instituciones educativas. Bulgaria, Grecia, Rumania y Eslovaquia brindan en las instituciones educativas el servicio de comedores totalmente gratis a los jóvenes en dificultad social. También se está trabajando en asesoramiento específico para niños y jóvenes con necesidades especiales en Dinamarca, en Eslovenia y en España (Walther y Pohl, 2007). Este tipo de medidas pretenden disminuir niveles de deserción y facilitar que los adolescentes y jóvenes culminen sus estudios obligatorios.

#### 2.1.5.1.3. *Programa Juventud en Acción*

Otro referente importante es el programa *Juventud en Acción*, este se ha trazado como objetivos: nuevamente promover la ciudadanía europea activa por parte de los jóvenes, impulsar la solidaridad en esta población, facilitar la comprensión entre los jóvenes de los diferentes países y promover el mejoramiento de la calidad de los sistemas de apoyo de los jóvenes (Comisión Europea, 2013 y Moreno, López y Segado, 2012).

#### 2.1.5.1.4. Políticas Activas del Mercado Laboral

Específicamente en lo laboral, se han implementado *Políticas Activas del Mercado Laboral* – PAML para los jóvenes desempleados, con el fin de brindarles asesoría para que desarrollen competencias en búsqueda de empleo (Walther y Pohl, 2007). Algunos de los programas dirigidos a jóvenes extutelados asumen estas orientaciones, como es el caso de Opción 3 y Tomillo en España. Por otra parte, hay un acuerdo de los diferentes países de la Unión Europea para actualizar la “Formación y Educación Profesional” – FEP.

Como se observa en los tratados se están generando diferentes estrategias de tal manera que los jóvenes puedan culminar sus estudios obligatorios, formarse laboralmente y ser más competentes en sus procesos de inserción laboral, sin embargo, en un balance general Du Bois-Reymond y López (2004) plantean que a pesar de los grandes esfuerzos es necesario revisar algunos elementos para favorecer el tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social:

- Las políticas relacionadas con el tránsito a la vida adulta se limitan a procesos de inserción laboral olvidando que estos jóvenes requieren otro tipo de inserción social.
- Las dificultades que puede tener el sistema educativo y el laboral generalmente se les atribuyen a los jóvenes en dificultad social como si fuera un problema de incapacidad.
- Las políticas establecen unos itinerarios para todos los jóvenes como generalidad con el objetivo de “sacarlos de la calle”, pero no dan cuenta de necesidades particulares.
- Las ayudas que plantean las políticas solo son para ciertos grupos de edad y a veces solo pueden permanecer en los programas por determinado tiempo.

Estos puntos pueden ser también un llamado de atención para las políticas que se están generando en Latinoamérica y específicamente en el caso colombiano, país en el que se desarrolla el presente estudio.

### 2.1.5.2. Latinoamérica

En el caso latinoamericano debido a las situaciones de pobreza, exclusión, conflicto e inequidad se han realizado grandes esfuerzos por garantizar los derechos humanos, sobre todo los de la población infantil, pues esta es una de las más vulnerables en estos países. Sin embargo, en la actualidad existen también esfuerzos en pro de la juventud (Organización Internacional del Trabajo – OIT, 2013); lo cual se evidencia como lo plantea Rodríguez (2011), en el hecho que cada uno de los países latinoamericanos contaba al año 2014 con documentos de política pública sobre jóvenes y juventud. Sin embargo, según el mismo autor estos planes todavía no se están aplicando efectivamente, por la ausencia de metas específicas en ellos y posiblemente por ahora no sean un dispositivo potente que favorezca el tránsito a la vida adulta. Sin embargo, a continuación se presentan algunos de los proyectos, planes y convenios que pueden indirectamente ayudar a este tránsito.

#### 2.1.5.2.1. *Proyecto Regional para América Latina y el Caribe - PRELAC*

Este proyecto de 2011 a 2015, y posiblemente a más años, se centra en la realización de cambios en las políticas educativas de América Latina y el Caribe, tratando de ofrecer una educación con mayor calidad y cobertura. Para ello se diseñan estrategias en varios focos: revisión de contenidos y prácticas educativas, fortalecimiento de los docentes, las escuelas como comunidades de aprendizaje, flexibilidad de los sistemas educativos y responsabilidad social. Si bien no se centra en los jóvenes como tal este proyecto puede generar nuevas posibilidades educativas para estos.

#### 2.1.5.2.2. *Plan Iberoamericano de Juventud*

A nivel general, se puede reconocer el *Plan Iberoamericano de Juventud 2009 – 2015*, en el cual también participa España además de los países latinoamericanos. Este plan tiene como objetivo general: promover la integración entre los Estados miembros para facilitar cooperación en políticas de juventud y consolidar las políticas sobre el tema. En consecuencia, se han diseñado diferentes estrategias: 1) En educación se plantea: erradicar el analfabetismo, promover la calidad académica y facilitar la movilidad de estudiantes. 2) En salud se considera fundamental: impulsar programas de educación sexual con el fin de prevenir embarazos no deseados y la transmisión de VIH-SIDA, también generar programas para prevenir el



consumo de SPA (sustancias psicoactivas) y para erradicar la violencia doméstica. 3) En situaciones de vulneración se desea generar información sobre situaciones de riesgo para los jóvenes y promover la atención integral de los que han participado en conflictos armados. 4) La formación para el trabajo se centra en impulsar la capacitación continua para el trabajo e incentivar la formación profesional. Y 5) En lo cultural se desea promover el desarrollo de iniciativas culturales de los jóvenes (Organización Iberoamericana de la Juventud, 2008).

#### *2.1.5.2.3. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes -OIJ*

Esta convención aglutina países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Cuba, República Dominicana, Ecuador, España, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela.

Plantea como objetivo fundamental el reconocimiento de los jóvenes (entre los 15 y 24 años) como sujetos de derechos y, el compromiso de los Estados parte de velar por el respeto de estos. Así, se reconocen derechos generales: el principio de no-discriminación, el derecho a la igualdad de género, el protagonismo de la familia y grupos de derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales, entre otros (Organización Iberoamericana de la Juventud, 2012). Finalmente, en esta convención los Estados parte se comprometieron a crear organismos gubernamentales para desarrollar y gestionar las políticas públicas de juventud.

#### *2.1.5.2.4. Plan de Trabajo Decente*

Por otra parte, los países latinoamericanos han elaborado planes de empleo juvenil y estrategias para articular en el interior de las naciones acciones que mejoren las condiciones frente al empleo (Organización Internacional del Trabajo -OIT, 2013). En Brasilia, en el 2006 se realizó la XVI Reunión Regional Americana de la OIT, en la que se planteó como prioridad la promoción del trabajo decente para los jóvenes latinoamericanos. Entre las metas planteadas estuvo el reducir el porcentaje de los ninis (ni estudia, ni trabaja), creación de más empleos y de mayor calidad, políticas para facilitar el paso de la escuela al trabajo, entre otras. Bajo estos acuerdos se generó el proyecto “Promoción del Empleo Juvenil en América Latina” -PREJAL (Organización Internacional del Trabajo -OIT, 2013).

En estos planes y estrategias los países han declarado que los jóvenes menores de 18 años (depende de la legislación) deben priorizar, en la medida de lo posible, las actividades educativas y luego ingresar al mundo laboral. Se ha encontrado que cuando empiezan a trabajar a muy temprana edad, los jóvenes tienden a abandonar sus estudios, pues las condiciones sociales y económicas exigen que generen ingresos para contribuir a sus familias o a su propio sostenimiento (Organización Internacional del Trabajo -OIT, 2013).

Aunque resulte paradójico, es la propia pobreza la que fuerza a los jóvenes a iniciar sus trayectorias laborales, en gran número de casos, a edades muy tempranas, tanto así que muchas veces deviene en el fenómeno del trabajo infantil. El precoz ingreso a la actividad laboral obedece bien a la inexistencia de oportunidades de estudiar para progresar... (Organización Internacional del Trabajo -OIT, 2013, p. 87).

Teniendo en cuenta esta situación la mayoría de los países latinoamericanos han incluido en sus normativas sobre trabajo y en los diferentes códigos sobre infancia, niñez y adolescencia apartados específicos acerca de la explotación laboral infantil. También se han introducido artículos en las reglamentaciones alrededor de las formas de trabajo decente en los jóvenes, pues han sido sometidos a subempleos, inestabilidad laboral, bajas remuneraciones, exclusión del sistema de seguridad social y rotaciones, entre otras. Estas regulaciones se hacen evidentes en el “Plan de Trabajo Decente por País” -PTDP, así Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay están formulando estrategias para el trabajo decente de los jóvenes, reglamentando el ingreso al mundo laboral, los tipos de contrato y las prestaciones sociales (Organización Internacional del Trabajo -OIT, 2012 y 2013).

Otra estrategia, debido a la poca oferta de trabajo, se ha centrado en la promoción del emprendimiento en varios países: la *Agenda Nacional de Trabajo Decente para la Juventud* de Brasil, el *Plan de Acción Nacional de Empleo Juvenil 2012 – 2024* en el Salvador y el *Plan de Empleo Juvenil* de Perú, entre otros. Por ejemplo, este último tiene como objetivos el trabajo digno y productivo desde 4 pilares; empleo, empleabilidad, emprendimiento y equidad (Rodríguez, 2011 y Organización Internacional del Trabajo -OIT, 2013).

#### 2.1.5.2.5. *Plan Andino para la Prevención del Embarazo Adolescente -PLANEA*

Debido a los altos índices de embarazo adolescente, desde la Organización Iberoamericana de la Juventud – OIJ, se generó el Plan Andino de Prevención de Embarazo Adolescente – PLANEA. Este plan tiene como líneas de trabajo: la generación de sistemas de información,

el fortalecimiento institucional, la formación de profesionales que trabajen en la promoción de la salud reproductiva. Estas líneas se llevan a cabo desde procesos participativos de los jóvenes, planteándose como objetivo general:

Promover y garantizar espacios de negociación y mediación intercultural e intergeneracional mediante la participación juvenil que permitan, además de dar la voz a otras juventudes, construir estrategias y herramientas de actuación afines a sus contextos y territorios entre actores institucionales y jóvenes para la disminución de los índices de embarazo en adolescentes como un mecanismo de garantía de los derechos sexuales y reproductivos (Organización Iberoamericana de la Juventud, 2011, p. 52).

Como objetivos específicos, el Plan Andino para la Prevención del Embarazo Adolescente (PLANEA) formula analizar los modelos de políticas, caracterizar el embarazo adolescente, articular acciones entre los grupos juveniles y entidades territoriales, fortalecer las organizaciones relacionadas con el tema y potenciar a adolescentes y jóvenes como protagonistas del proceso (Organización Iberoamericana de la Juventud, 2011).

Finalmente, de estas políticas es necesario reconocer algunos de los aspectos que se están trabajando en la actualidad. Por ejemplo, es una prioridad en las agendas de los países latinoamericanos sobre juventud y educación la incorporación de la educación secundaria como obligatoria, pues hasta el momento solo era financiada por el Estado hasta el ciclo de primaria. También se están planteando estrategias, como en el caso de la Unión Europea, para evitar la deserción de los adolescentes y jóvenes, planteando modelos pedagógicos que faciliten el aprendizaje en este tipo de poblaciones (Rodríguez, 2011). Igualmente son importantes el trabajo decente y la salud reproductiva.

Si bien no son suficientes estas estrategias, en alguna forma demuestran el interés en Latinoamérica por brindar otro lugar a los jóvenes en su tránsito a la vida adulta y por ofrecer diferentes oportunidades ante este proceso tan complejo, teniendo en cuenta aspectos educativos y laborales. Sin embargo, los retos son aún y grandes y es necesario trabajar más en la unidad latinoamericana.

### 2.1.5.3 Colombia<sup>19</sup>

En Colombia específicamente los jóvenes se enfrentan a una serie de dificultades parecidas a las del contexto Latinoamericano, como: poco acceso a niveles educativos superiores, explotación laboral en diferentes formas y sus niveles de participación son escasos, entre otros (Cardona, Macías y Suescún, 2009). Además de ello, el país enfrenta múltiples situaciones de los jóvenes provenientes del conflicto armado que han hecho parte de los diferentes grupos al margen de la ley y de las víctimas de este. Desde estas problemáticas, en Colombia se están empezando a trazar nuevas políticas sobre juventud en temas como: educación, formación para el empleo y vida laboral.

En cuanto a los procesos educativos es necesario comprender que en el país el sistema se organiza en diferentes niveles: educación preescolar, educación básica<sup>20</sup>, media<sup>21</sup> y educación superior. El Estado colombiano financia hasta noveno, el último grado de educación básica a través de colegios públicos; por su parte la educación media depende económicamente de los adolescentes o jóvenes. En cuanto a la educación superior se plantean dos niveles pregrado y posgrado. En el pregrado se consideran, así mismo, diferentes niveles: técnico, tecnológico y profesional y en el de posgrados: las especializaciones, maestrías y doctorados. Estos estudios se pueden cursar en entidades públicas o privadas.

Desde esta estructura y desde los retos a nivel nacional e internacional, las políticas en educación en la actualidad tienen diferentes desafíos, como: garantizar la calidad de la educación en todos los niveles, disminuir los índices de deserción que se dan tanto en educación básica, media y profesional, promover estrategias de ingreso a la educación terciaria e impulsar la coordinación entre las instituciones que plantean algún tipo de oportunidad para el joven (República de Colombia, Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES, 2014).

---

<sup>19</sup> En éste apartado se incluyen las políticas de juventud en general. Los lineamientos (normativas) de protección se exponen en el numeral 2.2.2. Sistema de protección colombiano.

<sup>20</sup> Conformada por cinco grados de educación primaria, de primero hasta quinto y cuarto de educación básica, de sexto hasta noveno.

<sup>21</sup> Dos grados: décimo y once.

#### 2.1.5.3.1. Educación para adultos

Con el fin de lograr que todos los jóvenes y adultos alcancen los niveles básicos de educación, se han generado programas para adultos:

Artículo 2º. ...el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3011, 1997, p. 1).

En la educación para adultos se encuentran programas como la alfabetización, la educación básica y la educación media. La primera, "...hace parte del ciclo de educación básica primaria y su propósito fundamental es el de vincular a las personas adultas al servicio público educativo y asegurar el ejercicio del derecho fundamental a la educación" (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3011, Artículo 6, 1997, p. 2). En los programas de educación básica para adultos pueden ingresar jóvenes mayores de 13 años que no hayan cursado educación básica primaria y los mayores de 15 años que hayan finalizado la educación primaria. El objetivo de este programa es que los usuarios puedan cursar hasta nueve grados a través de cuatro ciclos. La educación media académica se ofrece a personas mayores de 18 años que hayan cursado la educación básica y puede ser tomada de manera presencial, semipresencial o a distancia y se brinda en dos ciclos que integran los dos grados (República de Colombia, Ministerio de Educación, Decreto 3011, 1997).

#### 2.1.5.3.2. Aceleración del aprendizaje

El Estado también ha generado diferentes estrategias que tienen como finalidad lograr que los jóvenes en dificultad social puedan culminar la educación obligatoria, sobre todo en zonas rurales. La "aceleración del aprendizaje" es un modelo que se imparte en aulas regulares para aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran por diferentes razones en extra edad escolar. Para ingresar al programa es necesario saber leer y escribir y la meta es lograr que por lo menos todos los estudiantes alcancen hasta sexto grado.

La *Escuela Nueva* es una estrategia de educación formal dirigida a niños y niñas de 7 a 12 años de zonas rurales; desde una perspectiva multigrado, se desarrolla en el aula a través de módulos y guías de trabajo. La *Posprimaria*, programa también de educación formal, va

dirigida a niños, niñas y jóvenes entre los 12 y 17 años de zonas rurales con el fin de que cursen los grados sextos a noveno. El *Servicio de Educación Rural* se dirige a jóvenes mayores de 13 años que nunca hayan cursado ningún grado o a los mayores de 15 años que hayan terminado la básica primaria pero que lleven fuera del sistema más de dos años y que viven en zonas rurales (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015a).

#### 2.1.5.3.3. Política de educación superior inclusiva

En otro nivel existe el programa de *Educación Superior Inclusiva*, este promueve estrategias para la inserción de diferentes grupos poblaciones en niveles superiores; sin embargo, no tiene en cuenta los jóvenes egresados del sistema de protección privilegiando otras poblaciones como:

Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom, población víctima<sup>22</sup>... población desmovilizada en proceso de reintegración, población habitante de frontera (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 41).

También en educación superior, desde el 2015, se cuenta con el programa: *Diez mil créditos beca para educación superior*, dirigido a los bachilleres que hayan obtenido los mejores puestos en el Examen de Estado (Pruebas Saber) y que sean de escasos recursos; estos pueden cursar sus estudios en la universidad que elijan sin costo alguno mientras mantengan un promedio superior a cuatro (se califica de cero a cinco).

#### 2.1.5.3.4. Sistema Nacional de Formación para el Trabajo

Más allá de la educación básica y media también se han planteado estrategias para la formación para el trabajo, esto es liderado por el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo. En el 2010, el sistema estaba conformado por: el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, 2700 instituciones de educación media, 328 instituciones de educación superior (112 universidades y 99 instituciones universitarias, 66 tecnológicas y 51 técnicas profesionales), por 114 centros y alianzas suscritas con administraciones municipales y por 2858 entidades de educación para el trabajo formal<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Víctimas del conflicto armado interno.

<sup>23</sup> Estos: "...expiden certificados de aptitud ocupacional sin validez académica, y grandes empresas con dependencias para capacitar a sus propios trabajadores" (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2010a, p. 13).

La forma más antigua de educación formal en el país para la preparación para el trabajo es la formación técnica que se brinda en algunos colegios que ofrecen educación media con este énfasis. El servicio es ofrecido por institutos o colegios técnicos y es dirigido a poblaciones con escasos recursos a un reducido costo. Entre las especialidades se ofrece capacitación en agricultura, industria y comercio, entre otros. Por otra parte, se ha generado la educación técnica, también de carácter formal, pero en niveles de educación superior, y es ofrecida tanto por entidades oficiales como privadas, como: colegios técnicos superiores, institutos técnicos y tecnológicos y universidades. Los costos son mínimos y pueden ser subvencionados (Cardona, Macías y Suescún, 2009).

Por otra parte, la educación no formal es ofrecida por entidades públicas y privadas, en especial el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA que ofrece cursos sin costo a poblaciones vulnerables como en el caso de los adolescentes del Sistema de Protección. También otras entidades privadas pueden ofrecer este servicio a costos reducidos como las Cajas de Compensación Familiar. En el país son más de 500 entidades que ofrecen este tipo de servicios (Cardona, Macías y Suescún, 2009).

#### *2.1.5.3.5. Jóvenes rurales y jóvenes empresarios*

Cardona, Macías y Suescún (2009) han hecho una revisión de los programas para el trabajo para jóvenes en dificultad social en Colombia, encontrando programas: 1) Centrados en capacitación o destinados a la integración social con elementos de formación profesional, nacionales o locales. 2) Dedicados únicamente a jóvenes o a jóvenes y adultos. Y 3) Destinados a atender población en dificultad social o población en general.

Los centrados en capacitación o destinados a la integración social son ofrecidos por organizaciones no gubernamentales -ONG y están dirigidos a poblaciones de jóvenes en dificultad social. Estas implementan cursos que preparan a los estudiantes para la validación de grados de educación básica y media y son dirigidos únicamente a jóvenes o a jóvenes y adultos. Los segundos, son programas de carácter gubernamental, como *Jóvenes Rurales*, programa liderado por el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA que pretende que los jóvenes de estos

sectores desarrollen proyectos productivos para sus regiones. Y los destinados a atender población pobre o población en general, impulsan estrategias de emprendimiento como el programa *Joven Empresario*, desarrollado por el sector público o por entidades privadas (Cardona, Macías y Suescún, 2009).

#### *2.1.5.3.6. Ley del primer empleo*

Esta ley es dirigida a las personas menores de 28 años, su objetivo fundamental es promover la generación de empleos nuevos, para lo cual se capacita y asesora a los jóvenes en la construcción de empresas pequeñas y medianas. Además a las empresas que logren constituirse como tal se les propone un plan de beneficios (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Ley 1429, 2010a).

#### *2.1.5.3.7. Estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador – ENETI*

En cuanto a la vida laboral debido a diferentes situaciones dadas por la explotación laboral, en Colombia se ha implementado la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador – ENETI, cuyo objetivo es erradicar el trabajo en los menores de 15 años y proteger a los jóvenes trabajadores entre los 15 y 17 años. En este sentido, ellos deben presentar la solicitud de permiso por parte de sus padres, o en el caso de los jóvenes protegidos por el defensor de familia a cargo de su caso para poder trabajar, la solicitud es estudiada por el Ministerio de Trabajo quien es el encargado de brindar o no el permiso (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2014).

Además, se reconocen dos modalidades de trabajo las cuales deben ser supervisadas. La dependiente, es una modalidad que implica una relación laboral y por lo tanto todos los deberes y derechos de esta: salario, afiliación al sistema de seguridad social por parte del empleador (salud, pensiones, riesgos profesionales) y prestaciones sociales (vacaciones, prima y cesantías). Y la independiente, también implica una relación laboral, solo que los trabajadores deben por sí mismo pagar la seguridad social y no tienen prestaciones sociales.



También los jóvenes deben tener derecho a la educación y al tiempo para sí mismos, por lo cual se diseñan jornadas de trabajo especiales. La jornada de los adolescentes mayores de 15 años y menores de 17 años debe ser de 6 horas diarias máximo y nunca pueden trabajar en horarios después de las seis de la tarde, para facilitar que continúen sus estudios. Para los jóvenes comprendidos entre los 17 y 18 años las jornadas son de máximo 8 horas diarias y hasta las ocho de la noche. Si es una adolescente embarazada no podrá exceder el horario de 4 horas diarias (República de Colombia. Alcaldía de Bogotá, Decreto 482, 2006).

Con el fin de facilitar el tránsito a la vida laboral se han diseñado diferentes tipos de contratos que les permiten la formación de habilidades y competencias laborales; sin embargo, estos pueden o no tener ventajas para los jóvenes en dificultad social, pues no todos representan una relación laboral (República de Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES, 2014):

- *Servicio Social Estudiantil*: es un servicio que prestan los estudiantes en los últimos años de la educación media, este desarrolla algunas habilidades generales para el trabajo, como: puntualidad, compromiso y liderazgo. Las actividades se centran en apoyo a trabajos comunitarios, sin embargo esta no tiene remuneración, ni es tenido en cuenta como experiencia laboral, pues no desarrolla competencias específicas.
- *Servicio Social para los Estudiantes de Educación Superior*: este tipo de servicio es prestado por estudiantes de universidades e implica una experiencia laboral; aunque no un salario.
- *Pasantías*: estas son prácticas profesionales de un estudiante universitario que complementa su formación en una empresa. Depende de los convenios entre las universidades y las empresas, y puede darse algún tipo de apoyo económico, aunque no se considera una relación laboral en sí misma, por lo cual no tiene un salario, ni prestaciones sociales.
- *Trabajo Voluntario*: puede ser desarrollado por jóvenes y adultos, apoya el trabajo de actividades ambientales y comunitarias. No implica una relación laboral, y por lo tanto no hay salario.
- *Contratos de Aprendizaje*: estos contratos los obtienen estudiantes de educación técnica o profesional con el objetivo de desarrollar una práctica en una empresa determinada para complementar sus procesos de aprendizaje. Tienen apoyo económico por parte de la empresa y afiliación al sistema de salud y de riesgos profesionales. Pero no se reconoce experiencia laboral y depende de los cupos que ofrezcan las empresas: “Son pocos los cupos en las empresas. 198.806 aprendices con contrato de trabajo a 2012” (República de Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES, 2014, p. 53).

#### 2.1.5.3.8. Colombia Joven

Por otra parte, desde la estrategia “Colombia Joven” (República de Colombia. Ministerio de Educación, 2015c), se han generado ciertos programas como:

- *Colombia Joven Emprende*: es una estrategia para potencializar el emprendimiento de los jóvenes.

- *Tarjeta Vive Colombia Joven*: da acceso a beneficios como recreación y aprovechamiento del tiempo libre.
- *Casas y Espacios para la Juventud*: son escenarios donde los jóvenes pueden desarrollar actividades extracurriculares con sus pares y amigos.

#### 2.1.5.3.9. Jóvenes en Acción

Finalmente, Colombia también cuenta con el programa *Jóvenes en Acción*, este implica una ayuda monetaria mensual a los jóvenes en dificultad social, que se encuentren en situación de desplazamiento, que sean indígenas o que estén bajo medida de protección. Este programa, además de la ayuda económica, tiene un componente de habilidades para la vida que se desarrolla desde un conjunto de talleres para preparar al joven para la vida cotidiana y para la inserción laboral, en temas como: el autoconocimiento, el manejo de emociones para la toma de decisiones, la creatividad y resolución de conflictos. Sin embargo, todos los jóvenes no pueden acceder a ellos, hay un número de cupos limitados.

A pesar de todas estas estrategias y programas el trabajo de jóvenes, según el Observatorio de Coyuntura Socioeconómica de la Universidad Nacional de Colombia, presenta ciertas dificultades como empleos transitorios, niveles de desempleo y poca estabilidad laboral (Cardona, Macías y Suescún, 2008), por ello se ha planteado la necesidad de trabajar los siguientes aspectos (República de Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES, 2014):

- Definir acciones complementarias de la formación que ayuden en el ingreso al mundo laboral.
- Los ministerios de Educación y del Trabajo deberán diseñar un modelo de formación para el trabajo que tenga en cuenta la pertinencia de la formación.
- Es imprescindible generar una estrategia de mejora de las capacidades de innovación y emprendimiento.
- Es necesario impulsar iniciativas para la generación de ingresos en la población juvenil.

- Es fundamental promover la integración de los jóvenes al mundo laboral.
- Se debe velar por la protección de los derechos de los jóvenes.
- Es importante generar nuevas formas de contratación para los jóvenes que impulsen la vinculación laboral.
- Se debe fomentar el emprendimiento, financiando proyectos productivos.
- Es necesario preparar a los jóvenes rurales para que continúen en el campo y se constituyan en relevos de las generaciones anteriores.

Como se observa a lo largo de este apartado hay diferentes programas hacia los jóvenes. Algunas estrategias educativas, de formación e inserción laboral pueden favorecer el tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social. Sin embargo, como se ha enunciado, la complejidad del tránsito a la vida adulta en el grupo de jóvenes egresados del sistema de protección hace que estas a veces sean insuficientes, pues como se evidenció no siempre hay los cupos requeridos para cubrir toda la población.

## **2.2. Sistemas de protección**

En ese segundo apartado se describen elementos fundamentales de los sistemas y procesos de protección integral, pues los jóvenes participantes de esta investigación en algún momento de su desarrollo estuvieron en un sistema de protección esto implica que parte de su tránsito a la vida adulta lo vivieron allí. Para abordar el tema, se parte de algunos elementos de la doctrina de la protección integral, pues esta implica un cambio fundamental en la comprensión del niño, niña y adolescente y en la protección. Posteriormente se revisan algunos elementos de sistemas de protección en España, país que ha realizado aportes interesantes en el trabajo con adolescentes y jóvenes y ha generado estrategias para el tránsito a la vida adulta. Finalmente, se describe el sistema de protección colombiano, sus diferentes medidas de restablecimientos de derechos haciendo énfasis en los lineamientos técnicos<sup>24</sup>sobre proyecto de vida y preparación para la vida laboral y productiva.

---

<sup>24</sup> Son las orientaciones que debe cumplir cierto programa, en otros países se conoce como la normativa. En el caso de éste texto se usarán como sinónimos

En este apartado se describen los sistemas de protección, tanto español como colombiano; y sobre todo lo que tiene que ver con la atención a partir de los sistemas de los jóvenes que van a egresar del sistema o que han egresado.

### ***2.2.1. Sistema de protección español***

Es interesante comprender el sistema de protección español, pues este ha planteado estrategias y avances sobre el trabajo con adolescentes tutelados y con los jóvenes extutelados, con el fin de prepararlos para una vida autónoma. La protección y este tipo de programas dependen del Ministerio de Servicios Sociales, creado en 1998, institución que se encarga de la dirección y planeación. A su interior la encargada es la Secretaría de Estado de Servicios Sociales y de Igualdad, que dentro de sus funciones tiene la de velar por la familia y la infancia, y la supervisión y control de los programas de juventud (Alemán, 1993). El sistema de protección Español está regulado por la Ley 26/2015 de 28 de julio, en la cual se plantean los elementos generales acerca de los niños, niñas y adolescentes.

Las situaciones de desamparo que contempla la Ley son: abandono, riesgo para la vida, salud y para la integridad, riesgo para la salud mental, inadecuado servicio de guarda por parte de los cuidadores, inducción a la mendicidad, delincuencia, trabajo sexual, la no escolarización y otras situaciones graves (España, Ley 26/2015 de 28 de julio).

Específicamente, en el artículo 12 se describen las actuaciones que se deben tener cuando un niño, niña o adolescentes está en una posible situación de desprotección:

Artículo 12. Actuaciones de protección. 1. La protección de los menores por los poderes públicos se realizará mediante la prevención, detección y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios y recursos adecuados para tal fin, el ejercicio de la guarda y, en los casos de declaración de desamparo, la asunción de la tutela por ministerio de la ley. En las actuaciones de protección deberán primar, en todo caso, las medidas familiares frente a las residenciales, las estables frente a las temporales y las consensuadas frente a las impuestas (España, Ley 26/2015 de 28 de julio, p. 64561).

En España, la protección en casos de riesgo o maltrato se trata a través de diferentes servicios de menores. Lo primero que se intenta es brindar medidas de apoyo a las familias desde diferentes recursos, como: soporte económico, ayudas a domicilio con tareas concretas, atención extraescolar a los niños para fortalecer procesos de aprendizaje o trabajo educativo con los que tienen dificultades de conducta, educador a domicilio para asesoría en procesos de cuidado de los niños y programas de capacitación laboral, entre otros. Estas medidas tienen el fin de apoyar a las familias, de tal manera que puedan generar sus propios recursos y

puedan cuidar y proteger de la mejor manera a sus hijos. También puede suceder que los padres por alguna razón grave y temporal no pueden hacerse cargo de los hijos, lo cual no significa que hayan perdido la tutela sobre ellos; ante esa situación, el Estado se hace cargo y traza un plan para el niño incluyendo el momento del reintegro a la familia. Sin embargo, ya en casos de desamparo se puede tomar una medida de tutela, la cual puede conllevar la suspensión temporal de la patria potestad, asumiendo la administración la guardia, a través de algún tipo de acogimiento, ya sea familiar o residencial, lo cual puede llevar a la adopción (España, Ley 26/2015 de 28 de julio).

En los casos de guarda o de tutela el Estado puede tomar dos disposiciones. El acogimiento familiar es una medida de protección en la que el menor participa en la vida de otra familia, puede ser la familia extensa de él o alguna familia desconocida. Esta medida se genera cuando no puede vivir con sus padres o tutores, aun así los vínculos con su familia de origen continúan. Por su parte, el acogimiento familiar podrá ser de tipo simple, es decir, su carácter es transitorio hasta que pueda reintegrarse el menor a la familia permanente, en el cual los acogedores tienen facultades de tutela, la que es autorizada por un juez y el preadoptivo que se genera cuando una familia desea adoptar al menor -artículo 173, Código Civil Español- (España, Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero). Por su parte, en el acogimiento residencial los niños, niñas y adolescentes pueden vivir en una institución, donde tienen diferentes servicios relacionados con sus derechos (España, Ley 26/2015 de 28 de julio).

Desde estas posibles actuaciones cada comunidad autónoma debe cumplir las siguientes funciones, con el fin de asegurar los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ochotorena, 2009, pp. 6-7):

- Revisar si el menor se encuentra en una situación de desprotección.
- Tener toda la información sobre el menor y la familia.
- Elaborar un plan para la atención de la situación.
- Tratar de mantener al menor en su familia de origen.
- Ante una posible separación del menor de su familia de origen, se puede plantear un acogimiento familiar.
- Sino es pertinente, para el caso del menor el acogimiento familiar, se remitirá a acogimiento residencial.

Además de las diferentes medidas de protección, a nivel del egreso del sistema cuando este se realiza por mayoría de edad, se cuentan con estrategias que favorecen el tránsito a la vida adulta.

Las Entidades Públicas ofrecerán programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida

esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas (España, Ley 26/2015 de 28 de julio, artículo 22).

Estas varían de acuerdo con la comunidad autónoma, sin embargo, según la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos – FEPA (2013), algunas de las estrategias son:

- *Prórrogas en centros de menores:* las prórrogas tanto en la Comunidad Autónoma de Madrid como en las otras, son medidas excepcionales que llevan a establecer que el joven debe permanecer en cierto centro. Esta se da previo estudio de cada uno de los casos.
- *Programa de vivienda:* en este se ofrece una vivienda temporal a los jóvenes tutelados en diferentes modalidades: 1) Pisos asistidos para jóvenes entre 16 y 18 años. 2) Servicio de piso asistido para jóvenes mayores de 18 años en Madrid o pisos de vivienda independiente en Castilla y León. Estos se usan hasta los 21 años y el joven debe hacer una solicitud para participar de ellos. Primero se realiza una evaluación de las diferentes áreas y son acompañados por voluntarios que ocupan el papel de tutor en el proceso de independizarse. 3) Servicio de residencia para jóvenes vinculados a diferentes programas. 4) Pisos financiados; por ejemplo en la Comunidad de Madrid existen pisos financiado por Organizaciones no Gubernamentales -ONG's para jóvenes a partir de los 18 años y 5) Hogares tutelados: esta modalidad además la presenta Castillo y León, con el fin de preparar a los jóvenes tutelados desde los 14 años en procesos de integración sociolaboral.
- *Apoyo a la inserción laboral hasta los 18 años:* este apoyo se inicia antes de los 18 años en los acogimientos residenciales, promoviendo la capacitación en diferentes habilidades laborales y la asesoría en procesos de inserción al trabajo. Después de los 18 años se realiza un seguimiento posterior del joven y de las posibles dificultades al respecto.
- *Programa de inserción laboral:* este tiene como objetivo desarrollar un plan de trabajo con los jóvenes de tal manera que mejore su empleabilidad.

- *Becas*: en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid existen también unas 50 becas anuales para jóvenes mayores de 18 años para realizar sus estudios. Estas becas igualmente se encuentran en otras comunidades autónomas.
- *El Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados – ASJTET*: este tipo de apoyo es para jóvenes entre los dieciséis y veintiún años y se ofrece, por ejemplo, en Cataluña. Se trata de un organismo que revisa las necesidades de cada joven, plantea a partir de allí un Proyecto Educativo Individual, identificando a qué programas puede recurrir el joven. Este proceso se realiza a través de un seguimiento individualizado hasta que el joven pueda continuar su proyecto sin el apoyo dado.
- *Programa de seguimiento socioeducativo*: este programa apoya a los jóvenes que estén en otro programa, con un acompañamiento socioeducativo en su proceso de emancipación.
- *Programa de apoyo económico*: este proyecto también de Cataluña, tiene como objetivo brindar algunos ingresos económicos.
- *Programa de acompañamiento jurídico*: ofrece asesoría jurídica a los jóvenes en diferentes dimensiones en el proceso de emancipación.
- *Programa de apoyo psicológico y supervisión*: brinda orientación psicológica para poder enfrentarse a problemas concretos en su proceso de emancipación.
- *Programa de preparación para la vida independiente*: en Castilla y León, este programa va dirigido a jóvenes tutelados menores de 18 años y a los mayores que por alguna condición especial se les prolongó su estancia. Unos meses antes de que un menor cumpla la mayoría de edad, se trabaja la emancipación en su centro de residencia.
- *Proyecto Enlace*: Castilla y León plantean este proyecto para los jóvenes mayores de 16 años, con el fin de brindar algunos referentes afectivos a través de diferentes personas que desean hacer parte de este proceso.

- *Proyecto de Emancipación Personal – PEP*: este proyecto se trabaja en Aragón y es para jóvenes entre dieciséis y veintiún años. El proyecto tiene varias áreas en las que los jóvenes reciben apoyo: personal, económico, residencial, formativo y laboral.

Como se observa, España ofrece un gran abanico de posibilidades y dispositivos que pueden constituirse en impulsores del proceso de tránsito a la vida adulta en estos jóvenes. En los países latinoamericanos, niños, niñas y adolescentes pueden vivir diferentes situaciones de riesgo: explotación laboral y sexual, maltrato infantil en sus diversas formas y niños en la calle, entre otros (Dávila y Naya, 2012), ante estas ha sido una prioridad de los diferentes países hacer cambios que faciliten la protección de estas poblaciones vulnerables.

### **2.2.2. Sistema de protección colombiano**

#### 2.2.2.1. La doctrina de la protección integral

La protección es un principio y un derecho fundamental declarado como tal en la Convención Internacional de los Niños, Niñas y Adolescentes celebrada el 20 de noviembre de 1989, por las Naciones Unidas. Además de ello, la protección se constituye como toda una doctrina sustentada en las reglas mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, conocidas como reglas de Beijing, las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad y las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil, conocidas como Directrices de Riadh (Naciones Unidas – Oficina contra las Drogas y el Delito, 2007). Ahora bien, el plantear acuerdos internacionales desde la perspectiva de derechos y específicamente desde la protección integral, implica hacer cambios no solo a la normatividad, sino al espíritu de esta.

Como doctrina, la protección integral plantea diferentes principios, como: el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil en la garantía de los derechos; el interés superior del niño, niña y adolescente; la integralidad en las políticas públicas y en la atención que se brinde a estos grupos y, finalmente, la comprensión del concepto de niño, niña y adolescente como categorías interdisciplinarias. Todo ello en contraposición a la doctrina de la situación irregular.



La doctrina de la protección integral entonces, parte de comprender a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, esta comprensión implica trascender la categoría objeto y con ella la de “menor”. El niño como objeto de derechos y como menor es elemento fundamental de la doctrina de la situación irregular, e implican plantearse que los niños son incapaces para participar en la toma de decisiones sobre sus procesos, otorgándole todo el poder al adulto en una relación de tipo vertical. Además, se constituyen como objetos de compasión cuando se encuentran en una situación irregular, lo que legitima intervenciones desde la caridad para poder resolver su situación:

Y es éste a nuestro entender el origen de la SITUACIÓN IRREGULAR: concebir el niño como menor (no capaz) desde el marco conceptual del Derecho Positivo y alrededor de éste concepto construir toda una urdimbre tendiente a “protegerlo” “allí donde se encuentren presentes las condiciones sociales y económicas que hagan imperativo que sobre éste se apliquen medidas de orden legal para lograr su reinserción (protección) o su castigo (penalización) (Tejeiro, 2005, p. 17).

El cambio a la conceptualización de los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos invita a comprenderlos como partícipes en cada proceso que tiene que ver con su proyecto de vida, se constituyen desde esta doctrina en actores y garantes de sus derechos:

Al entender al niño como sujeto de derechos fundamentales, se excluye por sustracción de materia, el concepto de menor en abandono o abandonado, ya que, desde la perspectiva de la titularidad de derechos fundamentales adscrita al niño, éste ejercerá dichos derechos y ante su imposibilidad de hacerlo, le compete al Estado mismo, su protección y amparo (Tejeiro, 2005, p. 35).

Otro cambio importante, es la comprensión de las actuaciones del Estado frente a los niños. Anteriormente desde la doctrina de la situación irregular, se consideraba que el cuidado de los menores era responsabilidad exclusiva de la familia, de tal manera que cuando la familia fallaba su responsabilidad era absoluta. Sin embargo, desde la doctrina de la protección integral bajo el principio de corresponsabilidad; se considera que la familia, el Estado y la sociedad civil hacen parte de un sistema que debe cuidara los niños, niñas y adolescentes; por ejemplo, si el sistema familiar falla el Estado debe garantizar los derechos del niño y ayudar a la familia para que se constituya como garante de derechos.

Por otra parte, en la doctrina de la situación irregular, las medidas sobre las dificultades de los niños, niñas y adolescentes se toman de manera indiscriminada y solo se interviene cuando se presenta una situación irregular: explotación laboral y sexual, maltrato y abuso, entre otros; desde la doctrina de la protección las intervenciones se hacen durante todo el proceso, procurando el desarrollo del niño, niña y adolescente en sus cuatro áreas de derecho: la supervivencia, al desarrollo, la participación y la protección.

Otra diferencia en estas doctrinas está dada por la construcción de las acciones en pro de los niños, niñas y adolescentes. Desde la doctrina de la situación irregular la construcción de la categoría menor era de carácter disciplinar y la intervención por lo tanto era de este tipo, privilegiando a algún profesional para la toma de decisiones, por ejemplo en el caso colombiano el defensor de familia:

Así las cosas, el enfoque es puramente legal, desprovisto de cualquier conceptualización interdisciplinaria que permita entender los factores conexos al problema. Porque en realidad, bajo el enfoque puramente legal, o jurídico, lo que importa es la tutela del menor (incapaz, etc...) para que sus actos o negocios jurídicos tengan plena validez en el ámbito legal (Tejeiro, 2005, p. 17).

En la doctrina de la protección, la categoría niño, niña y adolescente se construyen interdisciplinariamente y, por lo tanto, las acciones son pactadas por el equipo de trabajo y con el mismo niño, pues se comprenden los sujetos de una manera integral; teniendo en cuenta las áreas de derecho.

Frente a la comprensión de las situaciones de amenaza o vulneración hacia los niños, niñas y adolescente, la doctrina de la situación irregular explicaba la existencia de estas desde causas inmediatas y, por lo tanto, actuaba sobre la coyuntura; la protección integral comprende que las situaciones tienen que ver con la estructura de un sistema, en este caso de un país; y por lo tanto debe pensar en cambios a este nivel que beneficien los niños, niñas y adolescentes.

Específicamente, la doctrina define la protección como:

Artículo 20.1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción, o de ser necesaria la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores (Unicef, 1989, artículo 20).

Finalmente, se pueden sintetizar las diferencias entre las dos doctrinas en la tabla siguiente:

Tabla 1. *Doctrina de la situación irregular y de la protección integral*

Criterio	Doctrina de la situación irregular	Doctrina de la protección integral
Comprensión de la categoría niño, niña y adolescente	Menores como objetos de protección	Niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos
Comprensión de la categoría infancia	Infancia dividida Desde una sola disciplina	Infancia integrada Desde diferentes disciplinas
Participación del niño	No importa la opinión del niño	Es central la opinión del niño
Comprensión de posibilidades del niño	Son incapaces	Son personas en desarrollo
Sistemas políticos de infancia	Centralización	Descentralización
Políticas de infancia	Se piensa y se actúa sobre la coyuntura	Se piensa y se actúa sobre la estructura de un sistema
Intervención	Disciplinar	Interdisciplinar
Duración de las medidas tomadas	Medidas por tiempo indeterminado	Medidas por tiempo determinado

Nota: Adaptado de Beloff (1999, p. 21) y Duran (2008).

#### 2.2.2.2. Lineamientos técnicos<sup>25</sup> del sistema para la protección integral

Colombia se acogió, como los otros países latinoamericanos, a la Declaración de los Derechos del Niño y a partir de ello ha realizado cambios y ajustes a la normatividad sobre la infancia, la adolescencia, la protección y el cuidado de los niños, niñas y adolescentes. Algunos de estos cambios se evidencian en el Código de la Infancia y Adolescencia (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Ley 1098, 2006) que reemplaza al antiguo Código del Menor y a los diferentes lineamientos técnicos que han surgido después de esta transición. La protección es definida actualmente como el conjunto de políticas, programas y acciones que evitan la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en situaciones como: explotación sexual y laboral, abandono, maltrato y tortura, entre otras:

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Ley 1098, 2006, p. 20).

En Colombia, inicialmente, el cuidado y la protección son responsabilidad de la familia; sin embargo, cuando las familias no pueden proteger a sus hijos, la sociedad civil y en especial

<sup>25</sup> Normativas.

el Estado deben intervenir desde medidas que permitan restituir y garantizar sus derechos fundamentales (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Ley 1098, artículo 6, 2006). Estas medidas son definidas y orientadas, en el caso de Colombia, por el Sistema Nacional de Bienestar Familiar – SNBF.

El Sistema Nacional de Bienestar Familiar Colombiano tiene como objetivos misionales: la protección integral de la infancia y la adolescencia, la promoción de políticas públicas sobre estos grupos poblacionales, la evaluación y seguimiento de sus derechos, el impulso de las políticas al respecto y el fortalecimiento de los sistemas familiares para que puedan asumir su responsabilidad en el cuidado de niños, niñas y adolescentes (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Resolución 6464, 2013). Para lograr estos objetivos el Sistema lo conforman diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y distintos actores que deben contribuir a la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes. Entre estas organizaciones y actores figuran: el Ministerio de la Protección Social, del cual depende el Sistema, la sociedad, la familia, niños, niñas y adolescentes, entes territoriales del nivel nacional, departamental, distrital<sup>26</sup> y municipal, los comisarios de Familia<sup>27</sup>, la Registraduría Nacional del Estado Civil, organizaciones vinculadas al sector salud y educativo, el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA<sup>28</sup>, entidades que desarrollan programas de atención para el restablecimiento de derechos (protección), la Policía de Infancia y Adolescencia, la Fiscalía General de la Nación, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, los jueces de Familia y Municipales, el Ministerio Público<sup>29</sup>, el Ministerio de Cultura<sup>30</sup> y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2007c). El Sistema se encarga entonces de coordinar los esfuerzos, los programas y los proyectos de

---

<sup>26</sup> Como parte del sistema, a nivel del Distrito Capital - Bogotá, la Secretaría de Integración Social genera programas de atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en dificultad social. Entre sus estrategias para la infancia y la adolescencia ha planteado los centros ESCNNA, estos son centros Día especializados en la atención de niños, niñas y adolescentes en riesgo de explotación sexual. También cuenta con centros Amar, son centros día especializados en la atención de niños, niñas y adolescentes con riesgo de trabajo infantil.

<sup>27</sup> Las comisarías de Familia: “Son entidades distritales o municipales o intermunicipales de carácter administrativo e interdisciplinario, que forman parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, cuya misión es prevenir, garantizar, restablecer y reparar los derechos de los miembros de la familia conculcados por situaciones de violencia intrafamiliar y las demás establecidas por la ley” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Ley 1098, artículo 83, 2006, p. 50).

<sup>28</sup> Entidad del Estado que ofrece cursos de formación cortos en un oficio y también educación a nivel técnico y tecnológico de manera gratuita. Su prioridad son las personas en dificultad social.

<sup>29</sup> El Ministerio Público está conformado por: Procuraduría General de la Nación, Defensoría del Pueblo y Personerías Distritales y Municipales.

<sup>30</sup> Sobre todo el Instituto Colombiano del Deporte “Coldeportes”.

las diferentes instituciones adscritas para garantizar los derechos a los niños, niñas y adolescentes (*Anexo 1.1.*).

Un organismo fundamental del Sistema es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF<sup>31</sup>, esta entidad coordina, traza los lineamientos técnicos y los modelos de atención para lograr los objetivos planteados. Para ello cuenta con una estructura organizativa de varias direcciones y subdirecciones, como la de protección que se encarga de las siguientes situaciones y grupos poblacionales (*Anexo 1.2.*).

... niños, niñas, adolescentes, madres gestantes, lactantes y familia cuyos derechos han sido inobservados, amenazados y/o vulnerados... niños, niñas y adolescentes que después de un proceso Administrativo de restablecimiento de derechos, la autoridad determina como medida la adopción... adolescentes que por diversas circunstancias se encuentran en conflicto con la ley y deben ingresar al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2014, p. 4).

La dirección de protección está constituida a su vez por tres subdirecciones: la de restablecimiento de derechos (protección), la de responsabilidad penal y la de adopciones. En este caso, la investigación se centra en la primera subdirección; pues precisamente la protección es considerada como un proceso de restablecimiento. En general, el restablecimiento de derechos (protección) es:

... la restauración de su dignidad e integridad como sujetos titulares de los mismos y de la capacidad, para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados. La Autoridad Administrativa competente, ordenará a las entidades respectivas del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, a través de las medidas de restablecimiento de derechos consagradas para tal fin, las actuaciones que deban ser adelantadas y los términos en que debe darse su cumplimiento... (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2016, p. 6).

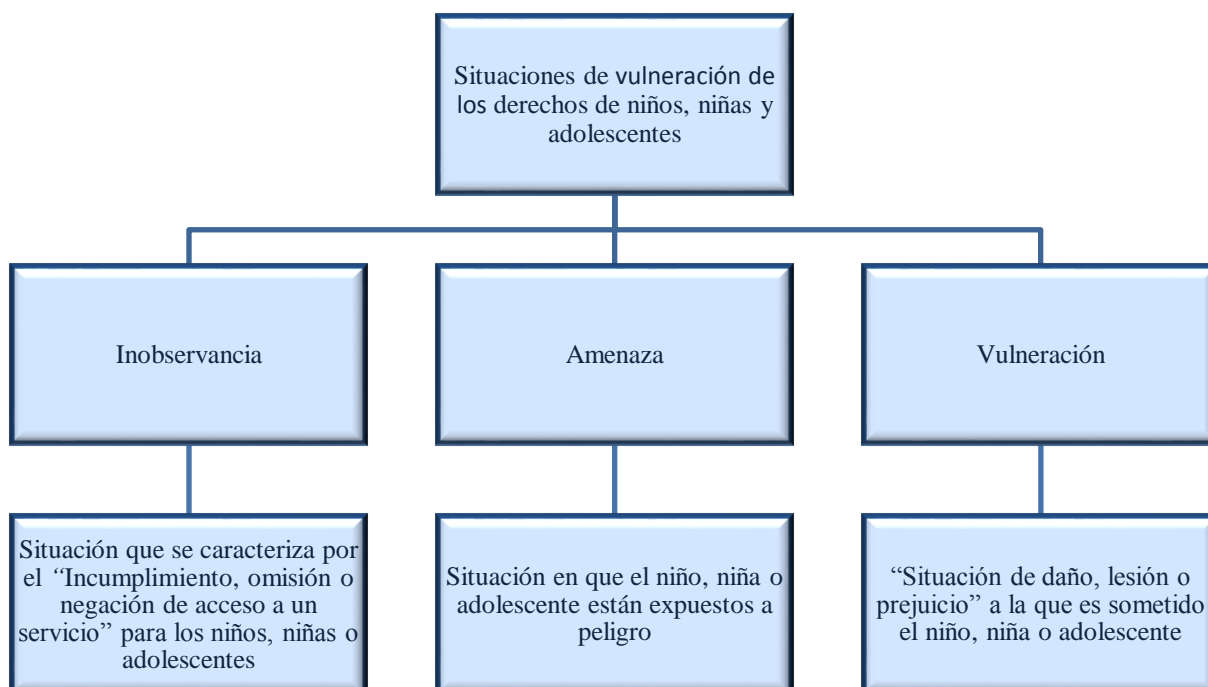
Los niños, niñas y adolescentes requieren este tipo de actuaciones en tres situaciones específicas: la inobservancia, la amenaza y la vulneración. La primera, la inobservancia, hace referencia a el “...Incumplimiento, omisión o negación de acceso a un servicio, o de los deberes y responsabilidades ineludibles” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2016, p. 5) de cualquiera de los actores que tienen que ver con la garantía de derechos. La amenaza, es cuando el niño, niña o el adolescente están expuestos a situaciones de peligro o riesgo relacionadas con los derechos. La amenaza, se entiende como: “...Toda situación de inminente peligro o de riesgo para el ejercicio de los derechos

---

<sup>31</sup> Está constituido por regionales y centros zonales que operan en sectores específicos de las ciudades. Los centros zonales son conformados por defensorías en las cuales los equipos interdisciplinarios (abogado, psicólogo, trabajador social y nutricionista) son los encargados de la evaluación y definición de medidas que se deben tomar frente a los casos de vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes. En Colombia existen 33 regionales y 206 centros zonales.

de los niños, las niñas o los adolescentes” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2016, p. 5), y la vulneración como: “Toda situación de daño, lesión o perjuicio que impide el ejercicio pleno de los derechos” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2016, p. 5) como se ilustra en la figura 1 de la página siguiente.

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2007a) ha planteado un modelo de atención para el restablecimiento de derechos (protección) desde diferentes elementos: es en este modelo desde donde se inscriben las acciones que se realizan con los adolescentes para prepararlos para su egreso



*Figura 1.* Situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

Nota: Adaptado de República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2010a, p. 7).

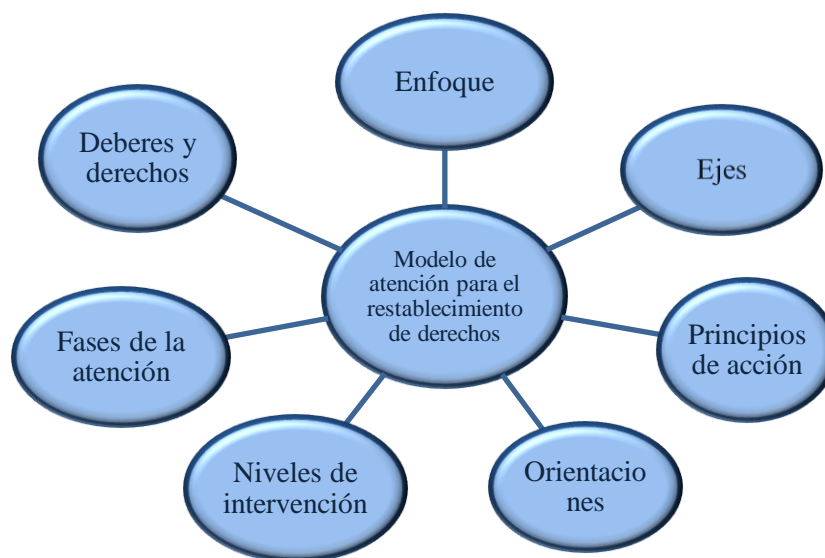


Figura 2. Estructura del modelo de atención para el restablecimiento de derechos

Nota: Adaptado de República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2007a).

En cuanto a los *enfoques*, se ha privilegiado en su modelo de atención el enfoque de redes; pues permite relacionar las diferentes dimensiones del ser humano, facilitando la evaluación, seguimiento e intervención de los niños, niñas y adolescentes. Ese enfoque reconoce varios sistemas relacionados entre sí: el primer sistema son los componentes que hacen referencia a los niños, niñas y adolescentes, el subsistema conformado por familias o redes próximas, los sistemas considerados como el entorno social y el macrosistema constituido por el Estado social de derecho. También, el modelo acude al enfoque diferencial el cual conlleva reconocer la diversidad dada por el género, o por algún tipo de discapacidad, o por el momento del ciclo vital, o finalmente, por las etnias de las cuales el niño, niña o adolescente hace parte. Y en último lugar, asume el enfoque territorial, desde el cual se reconoce la multiplicidad de escenarios que pueden contribuir con los procesos de protección de los niños.

En cuanto a los *ejes*, parten del reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y por lo tanto deben tener los mismos derechos, aunque se debe reconocer que los niños tienen derechos prevalentes. Otro eje es la garantía para asegurar los derechos, es decir, se debe asegurar la cobertura, la calidad, acceso y eficiencia. El tercer eje, la prevención, es definida como la toma de todas las acciones requeridas para evitar situaciones de riesgo o que atenten contra los derechos de los niños, niñas y adolescentes. El cuarto eje es el restablecimiento

de manera inmediata de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta el interés superior del niño proclamado en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF, 1989).

El sistema además está *orientado* por la corresponsabilidad, la participación, la complementariedad u la subsidiariedad, como elementos fundamentales que reconocen y operan desde la doctrina de la protección integral.

Específicamente, en la *organización de la atención (principios de la acción)* se debe tener en cuenta la idea de estrategia, más que de programa. Cuando se privilegian los programas, se enfatiza en perspectivas en que el sujeto intervenido no es autónomo y quien interviene es quien toma las decisiones frente al sujeto. En su lugar, las estrategias se van construyendo con los diferentes actores que participan en el escenario de intervención. Así, los procesos de intervención plantean objetivos contruidos dependiendo del contexto, del caso, de los actores involucrados; el problema es definido por todos los implicados y se tiene en cuenta el ciclo vital en que se encuentran los sujetos. Las estrategias también se centran en trabajar en pro del futuro:

Enfocarse sobre lo posible y no sobre lo perfecto: la meta de la intervención no puede ser crear un ser humano perfecto sino ayudar a las personas a usar sus habilidades y potencialidades existentes, limitadas o alteradas por sus dificultades. Es facilitar que las personas alcancen metas tan ventajosas como sea posible (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2007b, p. 122).

Por otra parte, se resalta que el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración debe orientarse a identificar elementos de resiliencia en los niños, niñas y adolescentes; a favorecer estrategias que les permitan afrontar emocionalmente las situaciones que hayan vivido; a ayudarles a construir habilidades que les permitan romper los círculos de violencia que posiblemente aprendieron en sus familias (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2012a). Para lograr esto el trabajo se debe desarrollar necesariamente desde equipos interdisciplinarios que privilegien el restablecimiento de derechos (protección).

En cuanto a los *derechos y los deberes*, se reconocen e intervienen los cuatro grupos de acuerdo con las áreas: existencia, desarrollo, ciudadanía y protección. Estos grupos de derechos se deben tener en cuenta en todas las fases de la atención desde las diferentes disciplinas. El modelo también asume diferentes *niveles de intervención*: individual, familiar y social; y estos se definen según las características y situación de cada caso.



Finalmente, el modelo tiene diferentes *fases*: 1) Identificación, diagnóstico y acogida. 2) Intervención y proyección. 3) Preparación para el egreso y, 4) Seguimiento pos egreso (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010a), como se muestra en la siguiente figura:

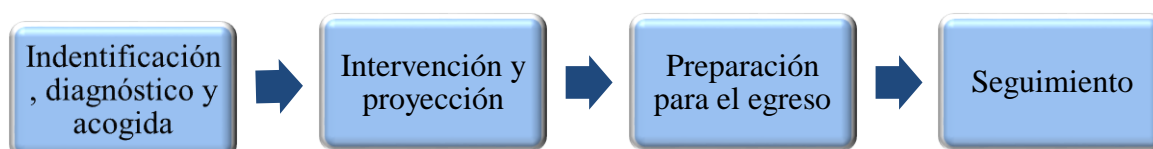


Figura 3. Fases del modelo de atención

Nota: Adaptado de República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2010a, p. 72).

La primera fase, identificación, diagnóstico y acogida, tiene como objetivo la adaptación del niño, niña o adolescente a la medida que se haya tomado. Además, en esta fase se realizan diferentes procesos de evaluación por parte del Equipo Psicosocial del centro de atención especializada ya partir de ello se diseña el Plan de Atención Integral – PLATIN, el cual orienta la intervención para cada niño, niña o adolescente.

La segunda fase, intervención y proyección, conlleva el desarrollo de las actividades e intervenciones definidas en el Plan de Atención Integral – PLATIN. En ella los centros de atención especializada<sup>32</sup> deben garantizar los derechos desde la atención psicosocial, además garantizan acceso a servicios de salud y nutrición, procesos de participación y el uso responsable del tiempo libre. También el equipo trabaja en la posibilidad de garantizarle el derecho a tener una familia, por lo cual se desarrollan procesos de intervención a los niños, adolescentes y sus familias<sup>33</sup>, esto con el objetivo de lograr la reunificación del sistema. Sin embargo, algunos de los niños, niñas y adolescentes no son reintegrados a sus familias por:

<sup>32</sup> Son los centros de acogimiento residencial, pero en la normativa colombiana son denominados centros de atención especializada pero se les conoce como instituciones de protección, por lo cual se usarán estas dos últimas palabras como sinónimos.

<sup>33</sup> Para la atención a familias y con el fin de lograr la meta de mantener a los niños, niñas y adolescentes en sus familias, el ICBF ha planteado el Modelo Solidario de Familia (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Resolución 6464, 2013).

desinterés de las familias, abandono, poco impacto de las intervenciones realizadas y tampoco son adoptados por variables que hacen difícil este proceso: ser mayor de 12 años, tener alguna enfermedad particular, tener algún tipo de deficiencia mental o una limitación física, entre otras. Estos niños, niñas y adolescentes siguen viviendo en las instituciones de protección, como se ha descrito anteriormente.

La tercera fase es la preparación para el egreso, su objetivo fundamental es lograr la reunificación del sistema familiar si se alcanzó este proceso. Por otra parte, si el niño ha sido declarado en adoptabilidad se le prepara para asumir la adopción, lo cual implica el ingreso en la lista de adopciones.

Finalmente, la cuarta fase es denominada seguimiento pos egreso, implica el acompañamiento del proceso por lo menos durante seis meses después de la salida del sistema, independiente de la situación por la cual haya egresado: reintegro, adopción o mayoría de edad (cumplimiento de objetivos). Este seguimiento muchas veces es de carácter telefónico y es realizado por los trabajadores sociales o psicólogos.

#### *2.2.2.2.1. Medidas de restablecimiento de derechos (protección)*

Ante las situaciones de vulneración de derechos y cuando la autoridad lo considera necesario se pueden tomar diferentes medidas de restablecimiento de derechos (protección):

Las medidas de restablecimiento de derechos son decisiones de naturaleza administrativa que decreta la autoridad competente para garantizar y restablecer el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes... Además, la autoridad competente deberá asegurar que en todas las medidas provisionales o definitivas de restablecimiento de derechos que se decreten, se garantice el acompañamiento a la familia del niño, niña o adolescente que lo requiera (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2007a, p. 36).

Estas medidas son transitorias; es decir, se pueden modificar si las condiciones de cuidado cambian y se convierten en más favorables para el niño. Las medidas posibles son: la amonestación, la vinculación a programas de atención especializada y la adopción<sup>34</sup>; como se muestra en la figura 4, en la siguientes página.

---

<sup>34</sup> Estas medidas estuvieron vigentes hasta enero de 2016. A partir de febrero del 2016 se reorganizaron las medidas así: 1) Amonestación con asistencia obligatoria a curso pedagógico, 2) Retiro inmediato del niño, niña o adolescente de la actividad que amenace o vulnere sus derechos o de las actividades ilícitas en las que se pueda encontrar y ubicación en un programa de atención especializada para el restablecimiento del derecho vulnerado, 3) Ubicación Inmediata en Medio Familiar, 4) Ubicación en centros de emergencia para los casos en que no proceda la ubicación en los hogares de paso y 5) La adopción (República de Colombia. Instituto

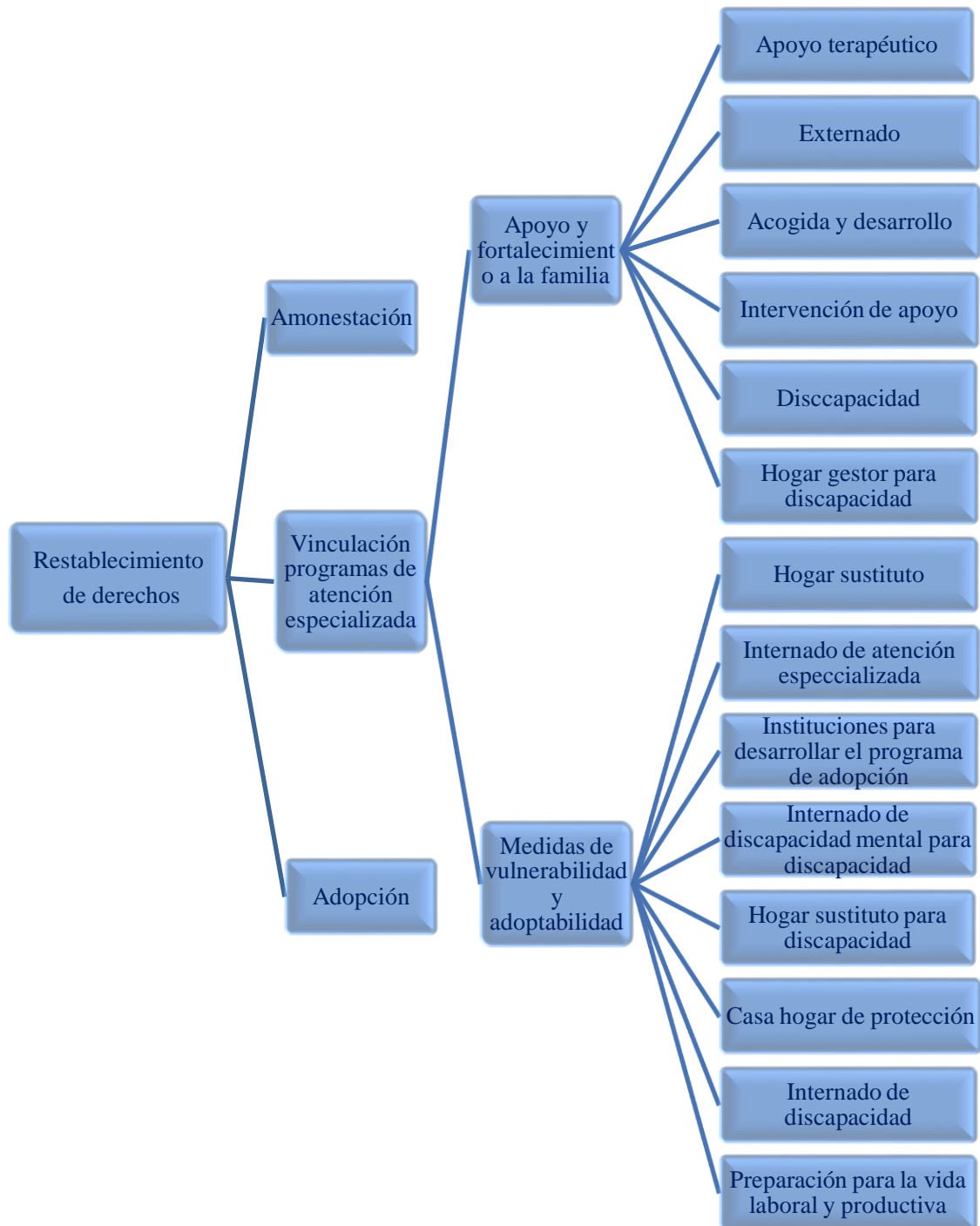


Figura 4. Medidas de restablecimiento de derechos (protección)

Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2016). Sin embargo estas ya no afectan a la población estudiada por lo cual se describen detalladamente las anteriores.

Nota: Adaptado de República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2010a).

La primera, la *amonestación*, conlleva la asistencia por parte de los padres a cursos pedagógicos, de tal manera que tengan oportunidades para reparar sus errores; además facilita que aprendan a relacionarse con el niño, niña o adolescente de una manera diferente. Finalmente, se les solicita dejar de inmediato las conductas que puedan estar haciendo daño al niño para empezar a asumir otras que le garanticen plenamente sus derechos (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010a).

La segunda, la *vinculación a programas de atención especializada*; se desarrolla en medio comunitario, en medio familiar a través de servicios ambulatorios<sup>35</sup> o en los centros de atención especializada<sup>36</sup>. Esta modalidad incluye un conjunto de procesos, servicios y recursos con el objetivo de “...restablecer la dignidad e integridad, así como el equilibrio biopsicosocial de los niños, niñas y adolescentes” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2007a, pp. 21-22). Así, estos programas ofrecen estrategias para los casos en que la familia pueda continuar con el cuidado del niño o para las situaciones que por medida de protección de los niños o adolescentes estos tienen que ser retirados del sistema familiar. Frente a la primera situación, en la que el niño todavía se mantiene con su familia (*Apoyo y fortalecimiento a la familia para el restablecimiento de derechos en el medio familiar*), las estrategias consideradas, según los lineamientos (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010a), son:

La primera de ellas, el *Apoyo terapéutico*, es la atención a través de psicoterapias al niño, niña, adolescente, sus familias o redes vinculares que se brinda por: dificultades en las relaciones, maltrato infantil o violencia intrafamiliar, explotación laboral, desvinculación de grupos armados o cualquier hecho que esté afectando a la familia y que requiera del apoyo de este tipo para poder enfrentarlo.

La segunda medida, la *Intervención de apoyo*, por su parte, consiste en una asesoría puntual al niño, niña, adolescente, la familia y las redes.

---

<sup>35</sup> Atención en casa, a través de visitas domiciliarias.

<sup>36</sup> Instituciones de protección.

Mientras que la *Intervención especializada* para niños, niñas y adolescentes por consumo de alcohol y sustancias psicoactivas es un servicio para poblaciones que apenas están iniciando el proceso de dependencia; en este servicio las familias y los niños, niñas y adolescentes reciben asesorías por el Equipo Psicosocial de los centros zonales o por algún operador del sistema especializado en la problemática.

En cuanto a la medida del *Externado*, esta se centra en situaciones de amenaza, inobservancia o vulneración de derechos; pero los niños, niñas y adolescentes continúan bajo la tutela de sus familias y consiste en el cuidado de los menores<sup>37</sup> en jornadas contrarias a la escolar de 4 horas diarias.

En el *Externado para discapacidad*, también se presta durante 4 horas diarias en días hábiles; para niños, niñas adolescentes, jóvenes y adultos con alguna situación de discapacidad y que estén en condición de vulneración.

En cuanto al *Hogar gestor para discapacidad*, es un tipo de acompañamiento psicosocial y económico a la familia para que esta asuma el cuidado de la persona con discapacidad, el cual se realiza a través de visitas domiciliarias a las familias.

Finalmente, en la modalidad de *Acogida y desarrollo*, se atienden a niños, niñas y adolescentes que están en calle o han sido explotados sexualmente; un operador les presta los servicios de restitución de derechos dependiendo de su situación.

La vulnerabilidad y la adoptabilidad, por su parte deben ser declaradas por el defensor de familia que ha estado a cargo del caso desde las evaluaciones que hayan realizado el trabajador social y el psicólogo. En las dos situaciones, el defensor expresa que se están vulnerando por parte de la familia o los cuidadores los derechos fundamentales del niño. La diferencia entre las dos medidas está en que en la segunda se da por terminada la patria potestad de los padres<sup>38</sup> (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010b). Ahora bien, tanto para vulnerabilidad y adoptabilidad se usan las siguientes modalidades (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010b):

---

<sup>37</sup> Se reconoce la diferencia entre la categoría menor y las categorías niño, niña y adolescentes. Sin embargo a veces con el fin de facilitar la redacción se usan indistintamente.

<sup>38</sup> En algunos países esto se llama como tutela o niños tutelados.

La primera modalidad el *Hogar sustituto* (acogimiento familiar), es una medida de protección provisional; en la que se ubica al menor en una familia durante seis meses; si es necesaria la medida se puede prorrogar por seis meses más. Esta medida solo es para niños, niñas y adolescentes que no tengan ningún tipo de discapacidad, que no sean consumidores de sustancias psicoactivas, ni tampoco estén en el sistema de responsabilidad penal.

En el mismo sentido, los *Hogares sustitutos para discapacidad*, son una medida similar, solo que a las familias sustitutas (acogedoras) se les ha formado en el cuidado de las situaciones específicas de los niños.

Por otra parte la modalidad de *Internado* o *Centros de Atención Especializada* se encargan de la atención integral de los niños, niñas y adolescentes. En general, son instituciones, fundaciones u organismos no gubernamentales -ONG<sup>39</sup>, adscritos al Sistema Nacional de Bienestar Familiar y encargados de restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, deben brindar diferentes servicios o gestionar el acceso a ellos como: un lugar dónde vivir, alimentación, programas de educación formal o el ingreso a ellos, atención en salud física y mental a través del sistema de salud<sup>40</sup>, atención psicosocial y jurídica al niño y su familia, desde los equipos interdisciplinarios de cada centro y programas de recreación. De acuerdo con esta normativa existen diversos tipos de Centros de Atención Especializada, según las características de los niños; por ejemplo, los que atienden niños y niñas menores de 7 años, los que atienden grupos entre los 8 y los 18 años, los que atiende de diferentes edades con el fin de no disolver grupos de hermanos. También los hay de diferente tamaño, dependiendo de la capacidad que tengan para atender cierto número de niños, niñas o adolescentes. Por otra parte, con el fin de promover y garantizar la protección, en los centros se debe tener el siguiente equipo:

- Área administrativa: conformada por representante legal, director (a) del centro, secretaria y contador (a).
- Área profesional: constituida por: 1) psicólogo(a): uno por cada 50 niños, 2) trabajador(a) social: uno por cada 50 niños, 3) formadores de día: educadores,

---

<sup>39</sup> La sostenibilidad económica se asegura por una cuota mensual a cargo del ICBF por cada uno de los niños, y por recursos externos que pueda gestionar el centro, que pueden ser provenientes de: donaciones de personas particulares, de empresas y de organismos internacionales, de eventos de consecución de fondos, entre otros.

<sup>40</sup> Desde las Entidades Prestadoras de Servicios de Salud - EPS; estas son entidades privadas que prestan servicios de salud.

cuidadores, niñeras dependiendo de la institución reciben nombre diferente. No requieren título profesional, dos por cada 50 niños, 4) formadores de noche: dos por cada 50 niños, 5) instructor de taller: 1 instructor (medio tiempo) por cada 50 niños y, 6) profesional experto: dependiendo de la especialidad del centro puede requerirse un profesional como: psiquiatra, enfermera, nutricionista, terapeuta ocupacional. Si el centro no cuenta con ellos debe realizar las remisiones necesarias de acuerdo con cada caso. Estos profesionales trabajan de manera interdisciplinaria, desde la perspectiva integral de derechos.

- Área de servicios generales: conformada por personal de cocina, mensajero y conductor, si se requiere.

Además del equipo con que cuenta cada centro, estos garantizan, a través de sistema de salud y el educativo, el acceso por parte de los niños, niñas y adolescentes a otro tipo de servicios que hacen parte del Sistema de Bienestar Social, pero no del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF como tal. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación obligatoria y la pueden tomar en algunos casos en colegios que los mismos Centros de Atención Especializada tienen (son muy pocos) o en colegios distritales que coordina la respectiva Secretaría de Educación. Además, pueden acceder a médicos, médicos especializados, odontología, vacunación, diferentes tipos de terapias e intervenciones de salud, de acuerdo con las necesidades particulares. Estos servicios son tomados en una Entidad Prestadora de Servicios de Salud – EPS y en casos específicos de abuso sexual existen otros operadores del Instituto Colombiano de Bienestar Familia – ICBF que prestan apoyo a los centros a través de un equipo formado para este tipo de problemáticas. Todos los servicios exteriores al centro deben operar en coordinación con los Equipos, con el fin de realizar un trabajo integral.

En cuanto a la modalidad de *Internado de discapacidad* se centra en los menores que tienen alguna discapacidad y que deben ser atendidos en un internado de discapacidad o en un internado de discapacidad mental psicosocial<sup>41</sup>. Cuentan con los mismos profesionales del punto anterior, solo que en mayor número y deben garantizar la presencia de expertos en las problemáticas particulares.

---

<sup>41</sup> “Alteraciones en 3 componentes: corporal de funciones y estructuras, personal de capacidades y el social de participación” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010b, p. 81).

En cuanto la *Casa hogar de protección*: esta es para niños, niñas y adolescentes entre 7 y 18 años. Las casas de hogar de protección son administradas por un operador del ICBF. En estas se atienden máximo 12 niños, niñas y adolescentes, priorizando grupos de hermanos o adolescentes en adoptabilidad y el servicio es prestado por alguna organización adscrita al sistema, la cual debe garantizar el equipo de profesionales.

#### 2.2.2.2.2. *Preparación para la vida laboral y productiva*

La modalidad de *Preparación para la vida laboral y productiva*: va dirigida a adolescentes que están declarados en adoptabilidad o están en procesos de responsabilidad penal; deben tener entre 14 y 18 años o ser mayores de 18 años que todavía se encuentren estudiando y que estén comprometidos con su proyecto de vida. El objetivo de esta modalidad es: “Garantizar un proceso de desarrollo de competencias, destrezas y habilidades para la vida que permitan el reintegro social, educativo, laboral y productivo de los adolescentes” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010b, p. 91). Específicamente esta modalidad se centra en: vincular al adolescente al sistema educativo, evaluar las competencias de cada adolescente, promover el ingreso y permanencia de los adolescentes en estudios de tipo técnicos o universitarios, facilitar la inserción a una actividad de tipo productivo, proporcionar conocimientos de diferentes actividades productivas, gestionar cursos vocacionales, brindar conocimientos sobre los recursos y redes relacionadas con el medio educativo y laboral y “...gestionar y garantizar el ingreso del adolescente a la actividad laboral o a un proyecto productivo” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010b, p. 98). Este proceso debe ser llevado a cabo con la plena participación de los adolescentes y debe promover procesos de autonomía.

Las fases de la modalidad de preparación para la vida laboral y productiva son: identificación, diagnóstico y acogida, intervención y proyección, preparación para el egreso y seguimiento pos egreso; pero con algunas especificidades, como se muestra en la figura a continuación:



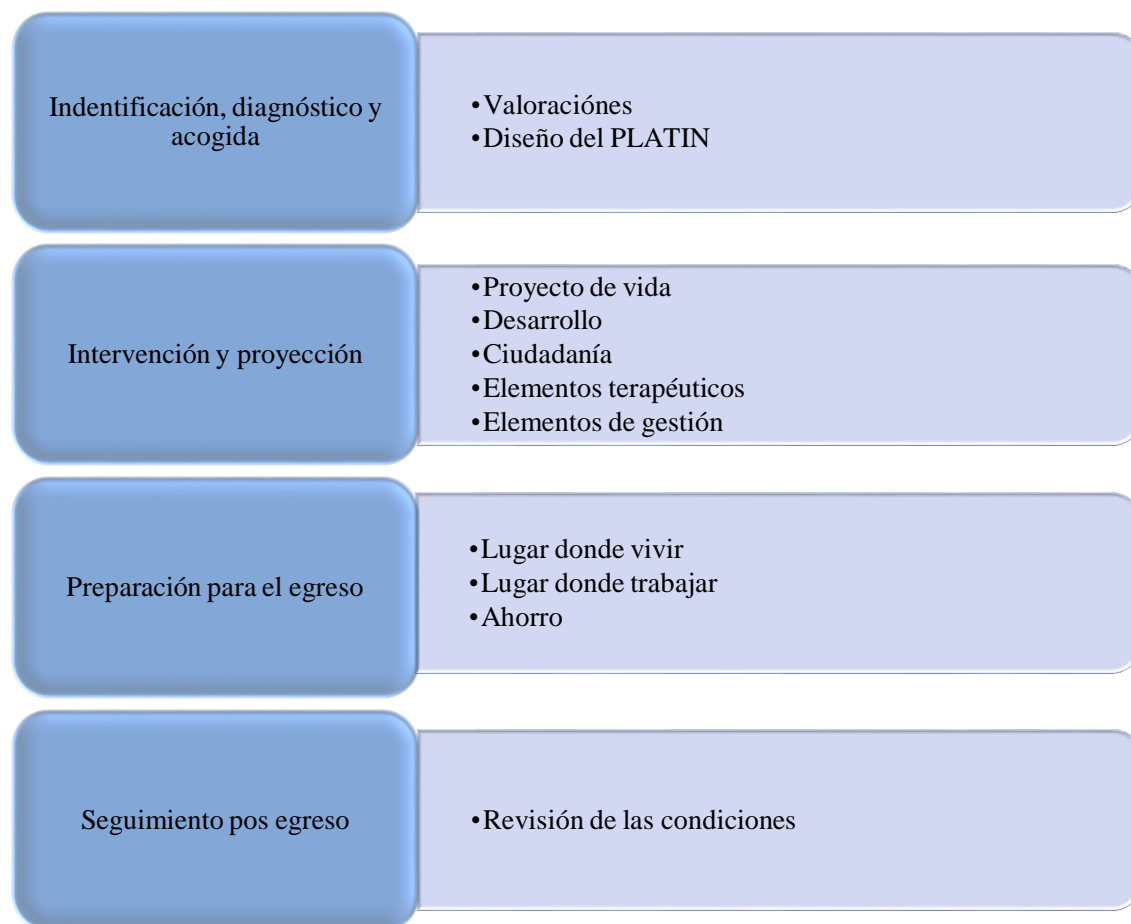


Figura 5. Fases preparación para la vida laboral y productiva

Fuente: República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2010a).

En la primera fase, *Identificación, diagnóstico y acogida* se realiza la evaluación y se plantea el PLATIN teniendo en cuenta los recursos y potencialidades del adolescente. La segunda fase, *Intervención y proyección*, se centra en trabajar con el adolescente sobre su proyección, establecimiento de redes y fortalecimiento de la autonomía y se tienen en cuenta cinco ejes: proyecto de vida, desarrollo, ciudadanía, elementos terapéuticos y de gestión.

El eje de Proyecto de vida pretende facilitar que las personas sean capaces de organizar su vida autónomamente; por lo cual es fundamental en el proceso de tránsito a la vida adulta que como se ha planteado este proceso puede constituirse más complejo en las personas en dificultad social. El proyecto de vida, se comprende como un proceso de construcción permanente que se genera durante toda la vida; en el que se debe tener en cuenta la historia, el

presente y el futuro. También en este entran en juego factores como las interacciones, la experiencia personal, los recursos con lo que se cuenta y los valores del sujeto.

La construcción de los proyectos de vida, deben permitir a los niños, niñas y adolescentes tomar decisiones libres e informadas, además del desarrollo de un pensamiento autocrítico, reflexivo y creativo. Pensar, sentir y actuar son dimensiones que están en la base del proyecto (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010a, p.71).

También, el Proyecto de vida tiene como objetivo fortalecer procesos: afectivos, éticos, participativos y cognitivos a lo largo del ciclo vital del niño, niña o adolescente. En los afectivos se trabajan la relaciones y la resiliencia; en lo ético el quehacer desde los valores, en lo participativo los derechos y responsabilidades y en lo cognitivo la forma de resolver problemas. En este mismo referente se trabaja el Proyecto de vida como un proceso continuo y permanente que debe atravesar toda la vida de los niños, niñas o adolescentes. Sus objetivos son fortalecer la identidad, redireccionar los intereses y las necesidades, generar procesos participativos en los diferentes escenarios que promueven la construcción de pensamientos críticos y reflexivos. El trabajar sobre el proyecto de vida implica que cada niño, niña y adolescente deba reconocer las situaciones difíciles que ha tenido y que posiblemente tenga que asumir y, además, debe generar formas de poder resolverlas.

En cuanto al Proyecto de vida de los adolescentes en protección, algunos de los centros les ofrecen cursos de educación no formal y alguna orientación sobre su proyecto de vida, y si bien la manera de llevarlo a acabo depende de las orientaciones de cada institución, debe fijarse con el adolescentes metas a corto, mediano y largo plazo de acuerdo con sus potencialidades, expectativas y valores. Este proyecto de vida, entonces, debe ser monitoreado por el Equipo Psicosocial encargado, el cual debe tener en cuenta que el adolescente es el centro de su propio proyecto:

En el caso específico de los proyectos de vida de adolescentes con medida de restablecimiento de derechos con declaratoria de vulneración o de adoptabilidad, requieren la flexibilidad y comprensión de servicios y procedimientos que validen al adolescente como sujeto de derechos y protagonista de su propia historia. Ello implica el análisis, comprensión e implementación de estrategias que fortalezcan de manera integral competencias sociales, estilos de vida saludable, habilidades para la vida y fortalecimiento de la familia o referentes vinculares como factores generativos (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010a, p. 72).

Otro elemento fundamental, en la atención con adolescentes y jóvenes, es el programa *Momentos felices*, que hace parte de los referentes afectivos del proyecto de vida. Momentos felices es un programa para los casos de adolescentes con restablecimiento de derechos o declaratoria de adoptabilidad. Su objetivo es integrar al proyecto de vida del adolescente

padrinos que los apoyen (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2013), considerándose tres tipos de padrinos: “apoyo a distancia”, “padrino tutor” y “plan padrino”. De todos puede recibir un auxilio en especie o económico, lo que varía es la forma de contacto. En el apoyo a distancia, el contacto es por correo y llamadas telefónicas, en el segundo se mantiene este tipo de contacto, pero además pueden salir con el padrino y regresar el mismo día, y en el último se mantiene todo lo anterior pero además puede quedarse a dormir en la casa del padrino con previo permiso del defensor de familia (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010a). El apoyo de los padrinos puede ser en formación, en proyectos productivos y en otro tipo de habilidades deportivas y culturales.

En cuanto al eje de desarrollo, es fundamental el acompañamiento de todas las actividades escolares para poder nivelar a los adolescentes con otros estudiantes regulares, pues muchos de ellos se encuentran en extra edad escolar. También se realizan talleres en competencias sociales que les facilita la inclusión al medio laboral, talleres que promueven la preparación para desempeñar algunos oficios y la vinculación a instituciones educativas y de capacitación prelaboral y laboral que favorezcan el fortalecimiento de competencias. Para ello se desarrollan módulos con los adolescentes desde diferentes metodologías: como lectura y evaluaciones individuales, trabajos con grupos, juegos de roles, sociodramas y dinámicas de grupo, entre otros (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2010a).

En el tercer eje, el de ciudadanía; se promueve el establecimiento de redes, de vínculos y el conocimiento de las políticas de infancia y adolescencia, con el fin de que los adolescentes puedan gestionar ciertos procesos. En el cuarto eje, el terapéutico, es fundamental la intervención en duelos frente a las pérdidas que haya tenido el adolescente en su vida y el acompañamiento en posibles áreas de conflicto; además del trabajo sobre la autoestima y los procesos de autonomía. Finalmente, en el eje cinco de gestión, el centro de atención especializada debe desarrollar estudios de mercados, preparar al adolescente para la búsqueda de empleo y debe establecer convenios con el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– y con otras entidades que faciliten procesos de formación académica e inserción laboral.

En la tercera fase, *Preparación para el egreso*, se apoya al adolescente en consecución de un lugar donde vivir, en la consecución de un trabajo, en el proceso de continuar sus estudios, en trámites de cédula de ciudadanía o de libreta militar si es el caso. Para poder determinar el egreso, se debe valorar si el adolescente tiene un lugar donde vivir, un ahorro y un trabajo.

En algunos casos, los centros de atención, con fondos propios o con la consecución de recursos nacionales e internacionales logran mantener algunos de estos adolescentes hasta que culminen su formación técnica o profesional. En otros casos, los centros por iniciativa propia han constituido lo que denominan *casas de egreso*, en las cuales albergan jóvenes que estuvieron en el sistema de protección entre 18 y 25 años. Esto con el fin de brindarles un lugar donde vivir y un apoyo social mientras se ubican laboralmente y pueden lograr cierta estabilidad económica. Generalmente, los jóvenes en estas casas están acompañados por una persona que administra la casa; pero no cuentan con servicios de Psicología, Trabajo Social o Pedagogía Social. Dependiendo de los centros de atención, en las casas de egreso deben pagar un arriendo o un dinero por vivir allí, les facilita la consecución de un trabajo y a los jóvenes más disciplinados les ayudan a gestionar becas para sus estudios técnicos o profesionales. Sin embargo, esto no es una política del SNBF, por lo tanto no se da en todos los casos, depende de las iniciativas de cada centro.

Por otra parte, existe también la extensión de medida prolongando la protección por un período más allá de los 18 años. En la actualidad, para algunos jóvenes en extensión de medida, el Estado en convenio con la Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN, les financia estudios de pregrado. Ellos tienen que seguir viviendo en centros de protección de menores o en acogimiento residencial.

Y en la cuarta fase, *Seguimiento post egreso*; se hace un acompañamiento al adolescente por seis meses, este apoyo lo realizan generalmente los trabajadores sociales.

Finalmente, en cuanto a la tercera medida de restablecimiento de derechos, la adopción es considerada como:

Artículo 61. Adopción. La adopción es, principalmente y por excelencia, una medida de protección a través de la cual, bajo la suprema vigilancia del Estado, se establece de manera irrevocable, la relación paterno filial entre personas que no la tienen por naturaleza (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Ley 1098, 2006, p. 45).

Los centros de atención ayudan a gestionar el proceso, aunque este es direccionado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. Algunos centros de atención, seis en total en Colombia, solo se dedican a niños, niñas y adolescentes que ya han sido declarados en adoptabilidad, su trabajo en todas las áreas de derecho se concentra en ubicar una familia para los niños dentro o fuera del país; como una forma de restituirle este derecho. Si no se da el reintegro, ni la adopción, los niños, niñas y adolescentes continúan viviendo en centros de atención bajo la segunda medida que es la ubicación en programas de atención especializados hasta su mayoría de edad, que en el caso colombiano es 18 años<sup>42</sup> o hasta el cumplimiento de objetivos.

A partir de los elementos anteriores se ha construido la tabla 2 que ilustra posibles sinónimos entre los dos sistemas, de tal forma que sea más fácil la comprensión del contexto de investigación.

Tabla 2. Relación entre los Sistemas de Protección Español y Colombiano<sup>43</sup>

Sistema español		Sistema colombiano	
Categoría	Definición	Categoría	Definición
Situación de riesgo	“Se considerará situación de riesgo aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar...” (España. Ley 26/2015, p.19).	Situación de inobservancia y Situación de amenaza	“Inobservancia: Consiste en el incumplimiento, omisión o negación de acceso a un servicio, o de los deberes y responsabilidades ineludibles que tienen las autoridades administrativas, judiciales, tradicionales nacionales o extranjeras, actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, sociedad civil y personas naturales, de garantizar, permitir o procurar el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas o adolescentes nacionales y extranjeros que se encuentren en el territorio colombiano o fuera de él” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010a, p. 6). “Amenaza: Consiste en toda situación de inminente peligro o de riesgo para el ejercicio de los derechos de todos los niños, las niñas o los adolescentes” (Re-

<sup>42</sup> Hasta los 18, el Estado considera que debe proteger a estas poblaciones; a menos que el sujeto tenga algún tipo de discapacidad, caso en que la persona seguirá protegido a lo largo de su vida y en algunas situaciones se genera una extensión de medida, en la que Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, en convenio con otras instituciones, continúa financiando estudios de jóvenes que han demostrado ciertas competencias.

<sup>43</sup> Se reconocen que ambos sistemas son más complejos, en tabla 2 solamente se presentan algunos términos que son usados en la tesis para explicar ciertas situaciones de los jóvenes.

Sistema español		Sistema colombiano	
Categoría	Definición	Categoría	Definición
Situación de desamparo	Abandono, riesgo para la vida, la salud y para la integridad, riesgo para la salud mental, inadecuado servicio de guarda por parte de los cuidadores, inducción a la mendicidad, delincuencia, trabajo sexual, la no escolarización y otras situaciones graves (España. Ley 26/2015, p. 19).	Situación de vulneración	pública de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010a, p. 6). “Es toda situación de daño, lesión o perjuicio que impide el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010a, p.7).
Declaración de situación de riesgo y de desamparo	“6. La situación de riesgo será declarada por la administración pública competente conforme a lo dispuesto en la legislación estatal y autonómica aplicable mediante una resolución administrativa motivada, previa audiencia a los progenitores, tutores, guardadores o acogedores y del menor si tiene suficiente madurez y, en todo caso, a partir de los doce años. La resolución administrativa incluirá las medidas tendentes a corregir la situación de riesgo del menor, incluidas las atinentes a los deberes al respecto de los progenitores, tutores, guardadores o acogedores. Frente a la resolución administrativa que declare la situación de riesgo del menor, se podrá interponer recurso conforme a la Ley de Enjuiciamiento Civil” (España. Ley 26/2015, p.19). “1. Cuando la Entidad Pública constate que el menor se encuentra en situación de desamparo, actuará en la forma prevista en el artículo 172 y siguientes del Código Civil, asumiendo la tutela de aquel por ministerio de la ley, adoptando las oportunas medidas de protección y poniéndolo en conocimiento del Ministerio Fiscal y, en su caso, del Juez que acordó la tutela ordinaria” (España. Ley 26/2015, p. 20).	Declaratoria de vulneración de derechos	“Decisión que adopta la autoridad competente por medio de la cual se define la situación jurídica a favor de los niños, niñas y adolescentes en el marco del proceso administrativo de restablecimiento de derechos en la que se ordenan varias de las medidas de protección según el artículo 53 (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2013, p. 10) “Decisión que adopta la Autoridad Administrativa competente, por medio de la cual se define la situación jurídica a favor de los niños, las niñas o los adolescentes en el marco del Proceso Administrativo de restablecimiento de derechos y en la que se ordenan una o varias de las medidas de restablecimiento consagradas en el artículo 53 de la Ley 1098 de 2006” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2016, p. 7).
Guarda de menores	“...cuando los progenitores o tutores no puedan cuidar de un menor por circunstancias graves y transitorias o cuando así lo acuerde el Juez en los casos en que legalmente proceda. 2. ...En estos supuestos de guarda voluntaria será necesario el compromiso de la familia de someterse, en su caso, a la intervención profesional” (España. Ley 26/2015, p. 22).		
Tutela	“Tutela: Es la medida de protección que declara la situación de desamparo	Declaratoria de	“Es una medida de protección de restablecimiento de derechos de los niños,

Sistema español		Sistema colombiano	
Categoría	Definición	Categoría	Definición
	de un menor y suspende provisionalmente la patria potestad del padre y de la madre o, en su caso, del tutor, asumiendo la entidad pública el ejercicio de la misma...” (Instituto Madrileño de la Familia y el Menor, 2015, p. 36).	adoptabilidad	las niñas y los adolescentes, que bajo la suprema vigilancia del Estado, busca proveerlos de todas las condiciones necesarias para que crezcan, en el seno de una familia, en un ambiente de bienestar, afecto y solidaridad” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2016, p. 7).
		Medida de restablecimiento de derechos: Vinculación a Programas de Atención Especializada	Vinculación a Programas de Atención Especializada. La atención especializada que se garantiza a un niño, niña o adolescente para restablecer el ejercicio pleno de sus derechos vulnerados o amenazados debe basarse en estudios y diagnósticos que den respuesta a las problemáticas familiares y sociales que los afectan. ... Como mecanismo para el restablecimiento de derechos, la atención especializada ofrece alternativas en contexto comunitario o familiar, a través de servicios profesionales especializados ambulatorios o en Centros de Atención Especializada, dependiendo todo ello de la complejidad de la situación que vive el niño, la niña o el adolescente. Lo fundamental de esta medida consiste en el tipo de intervención y no en la jornada de la atención (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010b, p. 37).
Acogimiento Residencial (Residencia Infantil)	“1. En relación con los menores en acogimiento residencial, las Entidades Públicas y los servicios y centros donde se encuentren deberán actuar conforme a los principios rectores de esta ley, con pleno respeto a los derechos de los menores acogidos, y tendrán las siguientes obligaciones básicas: a) Asegurarán la cobertura de las necesidades de la vida cotidiana y garantizarán los derechos de los menores adaptando su proyecto general a las características personales de cada menor, mediante un proyecto socio-educativo individual, que persiga el bienestar del menor, su desarrollo físico, psicológico, social y educativo en el marco del plan individualizado de protección que defina la Entidad Pública” (España. Ley 26/2015, p. 26).	Internado de atención especializada	“Consiste en la atención para la protección integral durante las 24 horas al día, siete (7) días a la semana a niños, niñas y adolescentes a quienes se les han vulnerado sus derechos, cuando lo procedente es la separación del medio familiar de origen o extenso y que de acuerdo con la situación particular de vulneración se garantiza la atención especializada requerida” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2012a, p. 45).
Acogimiento residencial/Centro	“En relación con los menores en acogimiento residencial, las Entidades Públicas y los servicios y centros donde se encuentren deberán actuar	Internado de atención especializada	“Consiste en la atención para la protección integral durante las 24 horas al día, siete (7) días a la semana a niños, niñas

Sistema español		Sistema colombiano	
Categoría	Definición	Categoría	Definición
de Acogida	conforme a los principios rectores de esta ley, con pleno respeto a los derechos de los menores acogidos, y tendrán las siguientes obligaciones básicas” (España. Ley 26/2015, p. 25).		y adolescentes a quienes se les han vulnerado sus derechos, cuando lo procedente es la separación del medio familiar de origen o extenso y que de acuerdo con la situación particular de vulneración se garantiza la atención especializada requerida” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2012a, p. 45).
Guarda con fines de adopción	“1. La Entidad Pública podrá delegar la guarda de un menor declarado en situación de desamparo en las personas que, reuniendo los requisitos de capacidad para adoptar previstos en el artículo 175 y habiendo prestado su consentimiento, hayan sido preparadas, declaradas idóneas y asignadas para su adopción (España. Ley 26/2015, p. 38).	Internado de diagnóstico y acogida de niños y niñas entre cero (0) y 8 años	“Modalidad de atención especializada con carácter de internado para niños y niñas entre cero (0) y ocho (8) años de edad con declaratoria de adoptabilidad o en situación de amenaza o vulneración, perfilando adoptabilidad” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2012a, p. 65).
	Artículo 21. Acogimiento residencial. 1. En relación con los menores en acogimiento residencial, las Entidades Públicas y los servicios y centros donde se encuentren deberán actuar conforme a los principios rectores de esta ley, con pleno respeto a los derechos de los menores acogidos, y tendrán las siguientes obligaciones básicas: a) Asegurarán la cobertura de las necesidades de la vida cotidiana y garantizarán los derechos de los menores adaptando su proyecto general a las características personales de cada menor, mediante un proyecto socio-educativo individual, que persiga el bienestar del menor, su desarrollo físico, psicológico, social y educativo en el marco del plan individualizado de protección que defina la Entidad Pública. b) Contarán con el plan individual de protección de cada menor que establezca claramente la finalidad del ingreso, los objetivos a conseguir y el plazo para su consecución, en el cual se preverá la preparación del menor, tanto a la llegada como a la salida del centro (España. Ley 26/2015, art.21).	Plan de atención integral PLATIN	“Plan de Atención Integral – PLATIN. El plan de atención integral es el conjunto de acciones sistemáticas, organizadas y coordinadas para el desarrollo del proceso de atención para el restablecimiento de derechos del niño, la niña o el adolescente y su familia o red vincular de apoyo. Debe elaborarse con la participación del niño, la niña, el adolescente y su familia, autoridades tradicionales o red vincular (cuando haya lugar a ello), responder al contexto y ser flexible, de manera que permita hacer revisiones y ajustes de acuerdo con los avances y cambios que se den durante el proceso de atención. La formulación del plan de atención integral debe hacerse de manera inicial máximo a los 45 días hábiles de ingreso del niño, niña o adolescente” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2016, p. 112).
		Proyecto de vida	“El proyecto de vida se constituye en un proceso continuo durante el ciclo vital del ser humano que integra la historia, el presente y futuro, así como las condiciones contextuales sistémicas que marcan las relaciones y niveles de desarrollo humano. La construcción de los proyectos



Sistema español		Sistema colombiano	
Categoría	Definición	Categoría	Definición
			de vida, deben permitir a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tomar decisiones libres e informadas, además del desarrollo de un pensamiento autocrítico, reflexivo y creativo, pensar, sentir y actuar son dimensiones que están en la base del proyecto” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2012b, p. 7).
Programas de preparación para la vida independiente	“Las entidades públicas ofrecerán programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas” (España. Ley 26/2015, p. 28).	Preparación para la vida laboral y productiva	“Es una modalidad de atención especializada en procesos de integración social, productiva y laboral para adolescentes con medida de adoptabilidad o que pertenecen al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, que fueron atendidos en otras Modalidades de restablecimiento de derechos y que se encuentran próximos a cumplir su mayoría de edad o a finalizar su proceso.” (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2010b, p. 96).

Tabla de elaboración personal. Elaborada por Bernal, T. y Melendro, M. (2015).

### 2.3. La resiliencia como perspectiva

Otra categoría fundamental en esta tesis es la resiliencia, pues además de comprenderse como una cualidad que se construye, también es considerada como una forma de entender los procesos humanos y en este caso de aproximarse a algunos elementos fundamentales del tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados del sistema de protección. Además es una perspectiva fundamental en el trabajo desde la Pedagogía Social Algunos autores ya han planteado la importancia de la resiliencia en el trabajo que se hace desde la Pedagogía Social, (Martins y Monteiro de Barros Araujo, 2013; Melendro, González y Rodríguez, 2013 y Del Rincón, 2016).

#### 2.3.1. Desarrollo y aproximaciones sobre resiliencia

Para empezar es importante reconocer que la resiliencia no fue una categoría originada en las ciencias sociales, ni fue considerada inicialmente como una perspectiva. Como categoría

emergió en la física y fue definida desde esta ciencia, como la propiedad que tienen algunos materiales de volver a su estado original después de haber sido sometidos a diferentes alteraciones. En su aceptación etimológica la palabra resiliencia proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, rebotar (Gaxiola, 2013). Ya como perspectiva, la resiliencia desde hace varias décadas ha sido adaptada por diferentes disciplinas de las ciencias sociales, educativas y de la salud para referirse a la propiedad de los sujetos de ser “resistentes” a los traumas o dificultades.

Históricamente en el desarrollo de la perspectiva se pueden distinguir varios momentos en su proceso de constitución, el primero de ellos trata sobre los factores de riesgo que si bien no son comprendidos como resiliencia en sí mismos son necesarios para acercarse al concepto. Los otros tres momentos hacen referencia a tendencias investigativas sobre la categoría en sí misma.

La lectura de los factores de riesgo, realmente, es propia de las ciencias de la salud. Desde estas disciplinas se identificaron ciertos elementos que generan que una persona o un grupo de ellas pueda desarrollar una dificultad específica como una enfermedad (Barcelata y Gómez-Maqueo, 2012 y Barcelata, Durán y Gómez-Maqueo, 2012).

El objetivo de las lecturas de los factores de riesgo fue el de identificar estas variables para poder prevenir que una persona fuera expuesta a ellas y, además, al lograr caracterizar los factores de riesgo se pretendió generar programas para extinguirlos o para evitarlos. Sin embargo, y aunque aún continúan este tipo de estudios, las comprensiones desde las ciencias humanas y sociales las consideran un tanto limitadas al centrarse únicamente en el déficit. En alguna forma, desconocen las potencialidades de los sujetos para enfrentar situaciones de riesgo; lo cual llevó a los estudios sobre la resiliencia a tomar un posicionamiento importante con una propuesta centrada en el recurso.

Específicamente, sobre la resiliencia el inicio se dio con los estudios clásicos o de primera generación, estos se centraron en el establecimiento de características de la personalidad de los sujetos que les permiten enfrentar situaciones traumáticas (Campo, Granados, Muñoz, Rodríguez y Trujillo, 2012). Esta tendencia surgió de la observación de niños que vivían situaciones muy difíciles y riesgosas durante su desarrollo y, sin embargo, podían superarlas y seguir adelante; lo que contrastaba con otros niños que ante las mismas situaciones genera-

ban traumas y conflictos y les era imposible resolverlas. En estos primeros estudios los factores más significativos fueron: el nivel de inteligencia, la autoestima, la motivación al logro, la autosuficiencia y la autonomía, entre otros (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Estos estudios de primera generación han sido cuestionados también, pues al comprender la resiliencia como un rasgo de personalidad –la cual es estática– es difícil ubicar en ella la resiliencia la cual ha sido considerada como un proceso. Además, estos estudios de primera generación desconocen condicionantes sociales, políticos y económicos, entre otros, que posiblemente se pueden asociar a los procesos resilientes.

Un segundo grupo de investigaciones se centró en el estudio de factores externos al sujeto, tratando de superar las limitaciones de la primera tendencia y de generar modelos de promoción de la resiliencia. El énfasis ya no fue el rasgo de personalidad; se tuvieron en cuenta tres elementos fundamentales: el sujeto, la familia y su entorno. En este grupo se destaca Rutter (1999), uno de los principales teóricos sobre la resiliencia, quien definió el desarrollo de esta propiedad como un proceso que se da a través del tiempo como un resultado de la relación entre el sujeto, sus habilidades, sus capacidades, las cualidades de su entorno familiar y social. Según Rutter (1999), entonces la resiliencia es la resistencia que hacen los sujetos ante situaciones de riesgo a través de factores protectores.

De esta segunda generación, también vale la pena mencionar la inclusión del concepto de factores protectores como lo hizo Rutter (1999); estos son explicados como variables familiares, sociales y culturales que pueden ayudar a disminuir el impacto de una situación traumática. En cierta forma, los factores de protección hacen referencia a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante algún riesgo que predispone a un resultado no adaptativo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997 y Vaquero, 2013).

Sin embargo, se ha planteado que el concepto de factores protectores, como lo reconoce inclusive el mismo Rutter (2012) posteriormente, no es sinónimo de resiliencia, pues los primeros protegen, como su nombre lo dice y puede que en algunas ocasiones lleven a evitar que un sujeto sea sometido a cierta situación; en la resiliencia, en cambio siempre se enfrenta el evento. En esta última, entonces, se podría hablar de factores resilientes los cuales hacen que el sujeto enfrente una situación que tal vez sea inevitable y la pueda resolver (Rutter, 2012 y García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Finalmente, el tercer grupo de investigaciones o de tercera generación, estos se determinan por su carácter aún más relacional y porque brindan la misma importancia tanto a elementos internos como externos: “Esta adaptación personal y social suele resultar de cierta capacidad para utilizar los recursos internos y externos que le van a permitir a la persona enfrentarse con éxito a la adversidad” (García-Vesga, y Domínguez-de la Ossa, 2013, p. 68). Además, los estudios de tercera generación, revalúan los conceptos de factores protectores y de riesgo y dan paso, precisamente, al concepto de los factores resilientes que ya se había mencionado anteriormente. Los factores resilientes, entonces, son los que van a permitir que la persona se enfrente a la situación, la resuelva y además aprenda de ella. De esta manera se puede afirmar que este grupo de estudios reconoce el papel activo de los seres humanos frente a la resolución de las situaciones.

Al ser la resiliencia un concepto tan difícil de precisar, como se ha ido evidenciando anteriormente, los autores han generado diferentes definiciones. Desde una lectura intrasubjetiva centrada en la personalidad, se comprende la resiliencia como: “...un rasgo psicológico, que es visto como un componente del self que capacita para el éxito en condiciones de adversidad, y que puede ser desgastado o, paradójicamente, reforzado por la adversidad” (Bartlett, 1996, p. 98). Por otra parte, también es definida como esa posibilidad de asimilar daños y recuperarse (Uriarte, 2013). Volviendo a Rutter (1999) quien la comprende como un complejo proceso social e intrasubjetivo que la persona desarrolla en pro de una vida sana; la definición brinda un elemento muy importante que es el de proceso entendiendo que la resiliencia es un atributo que se construye, que no está determinado. Suárez (2004) también la explica como un proceso y además hace énfasis en que la resolución de la situación le va a permitir al sujeto adaptarse, lo cual se constituye en un elemento fundamental en varias definiciones:

Una condición humana que da a las personas la capacidad de sobreponerse a la adversidad y además, construir sobre ellas. Se la entiende como un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva, aún en contextos de gran adversidad (Suárez, 2004, p. 10).

Por otra parte, trascendiendo las propuestas de la resiliencia como adaptación se plantea esta, además como transformación; es decir, el sujeto supera la situación pero asimismo la experiencia de resolverla lleva a que este se fortalezca:

La resiliencia como transformación implica una dimensión más compleja según la cual las personas son capaces de resistir, proteger su integridad a pesar de las amenazas y además salir fortalecidas, transformadas positivamente por la experiencia. Incluye los procesos de regeneración, reconversión,

reorganización personal y en su caso social, la apertura a las nuevas oportunidades surgidas a raíz de la crisis (ecológicas, industriales) (Uriarte, 2013, p. 9).

Estas comprensiones desde las transformaciones, van más allá de la adaptación y presuponen que la situación conflictiva puede generar aprendizajes que permiten que el sujeto logre otros niveles de organización aún más complejos.

Por otra parte, la resiliencia hace referencia no solamente a individuos particulares, sino también a grupos familiares o inclusive comunidades. Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) plantean la resiliencia como "...la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves" (pp. 53-54). Hernández señala en tal sentido que la resiliencia es "...la capacidad que tienen niños, adultos o familias, para actuar correctamente y tener éxito pese a las circunstancias adversas que los rodean, para recuperarse después de vivir eventos estresantes y reasumir con éxito su actividad habitual" (1998, citada en Puerta, 2002, p. 14). Este concepto de resiliencia familiar reconoce los recursos existentes antes y después de la presentación de una situación estresante, incluidos los significados que se construyen sobre el evento.

En este mismo sentido de la resiliencia de grupos humanos, hace incursión la resiliencia comunitaria, esta es producto de los estudios latinoamericanos, posiblemente por las dificultades políticas, sociales y económicas que enfrentan grupos completos en este continente (Vaquero, 2013). Por ejemplo, en Colombia, se ha vivido el proceso de desplazamiento forzado de comunidades enteras, las cuales han tenido que enfrentar como grupos diferentes situaciones traumáticas.

Ahora es de anotar que este foco de estudio de la resiliencia no niega los procesos individuales, al contrario, trata de explicar cómo comportamientos resilientes individuales generan procesos resilientes colectivos y viceversa, de esta manera la resiliencia atraviesa dimensiones tanto psicológicas como sociales (Vaquero, 2013).

En general, todas las aproximaciones sobre resiliencia incluyen una comprensión a los dilemas humanos de manera diferente, generando una nueva forma de ver las situaciones que tienen que enfrentar los sujetos más centrada en los recursos que tienen (Muñoz y De Pedro, 2005). Al ser una forma diferente de comprender los dilemas humanos, puede considerarse como una perspectiva.

La perspectiva de resiliencia invita a alejarse cada vez más de las interpretaciones realizadas a partir del déficit, en las que las soluciones y generación de cambio están reducidas a las posibilidades del medio, ignorando los recursos y capacidad de resignificación de las personas. Conlleva, por otra parte, pensar no solo en la integración de un entorno favorable facilitador de recursos, sino también a reconocerlas propias fortalezas de los sujetos. Finalmente, el asumir la perspectiva de la resiliencia significa entender que no se puede volver atrás para cambiar las circunstancias; sino que invita a enfrentar el reto de solucionar la situación traumática y superarla y a partir de ello generar nuevas posibilidades en donde lo vivido puede ser un aprendizaje (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

En este sentido, hacer una comprensión del tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección y hacerlo desde la perspectiva de la resiliencia; implica reconocer las situaciones traumáticas que han vivido estos jóvenes, pero no solamente ello; sino también el identificar cómo se han enfrentado a ellas, si las han logrado superar y si esto les ha generado un nuevo aprendizaje.

### ***2.3.2. La perspectiva relacional de la resiliencia***

La resiliencia, como se ha observado ha sido asumida desde diferentes perspectivas disciplinares e interdisciplinares. Para el caso de esta investigación se asumen las propuestas de autores enmarcadas en perspectivas complejas, sistémicas y ecosistémicas, pues estas se insertan en comprensiones relacionales muy acordes a la aproximación de tránsito que se ha asumido desde la teoría de Bronfenbrenner.

Desde el marco de las perspectivas sistémicas, ecosistémicas y complejas, la resiliencia es aquella resistencia de las personas para enfrentar situaciones; lo interesante es que, además de ellos, es una emergencia del interjuego de la historia personal, las relaciones sociales en diferentes sistemas y las situaciones que se tienen que enfrentar (Cyrulnik, 2001 y 2002 y Barudy, 2005). Así, la comprensión de la resiliencia desde estas perspectivas implica dar cuenta de esas relaciones en que el sujeto habita, como las relaciones entre los mecanismos biológicos, la vida psíquica y la misma existencia social (Galendo, citado en Melillo, Suárez, y Rodríguez, 2004).

En este tipo de comprensiones sobre la resiliencia, al ser ecológicas, complejas y relacionales se incluyen los factores de riesgo como los protectores, los articula a su comprensión como elementos que en el interjuego pueden dar lugar a la emergencia de esta y de factores resilientes. Sin embargo, también se reconoce que por sí solo el factor de riesgo o el factor protector no se constituyen como resiliencia, debe darse un interjuego entre ellos para que esta se genere.

...es concluyente decir que ningún factor por sí solo promueve la Resiliencia; tienen que estar involucrados varios factores y cuando actúan combinadamente son capaces de promover un desarrollo sano. Los factores protectores no son independientes entre sí, sino que actúan relacionados entre ellos de forma tal que los de tipo personal pueden disparar los recursos sociales y viceversa... En el contexto de la Resiliencia, riesgo y protección permanecen en constante movimiento, es decir, por ser el riesgo inherente a la vida, si hay un contexto de seguridad que pone límites aparece la protección para contrarrestar los efectos del riesgo (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013, p.74).

Además del interjuego entre los diferentes factores, es necesario comprender su valor relativo, por ejemplo los factores protectores pueden constituirse en factores de riesgo por su inexistencia o por su conflictividad (Delage, 2010 y Gaxiola, 2013). Entonces, tanto los factores protectores, como los de riesgo no pueden ser comprendidos aisladamente porque estos dependen del sistema y del momento de las emergencias (Delage, 2010, p. 65), como se muestra en la figura a continuación:

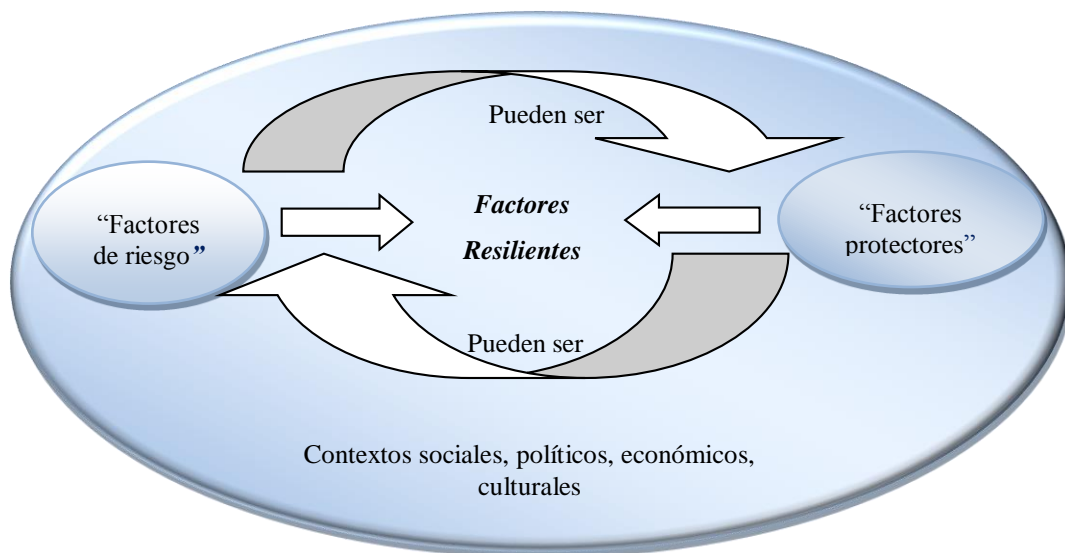


Figura 6. Factores resilientes

El no tener a la familia de origen, en el momento del egreso, puede comprenderse como un factor de riesgo en el tránsito a la vida adulta, pero al mismo tiempo puede facilitar que el

joven inicie otros procesos. Ahora bien, en términos de Delage (2010) en el traumatismo, los factores de riesgo se imponen sobre los de protección y en la resiliencia sucede al contrario; los de protección se impondrían a los de riesgo generando posiblemente factores resilientes. En este sentido, es interesante estudiar en cada contexto cuáles son las situaciones de riesgo y de protección y cómo su interjuego da o no paso a factores resilientes. Igualmente, este planteamiento lleva a considerar que más que una persona sea resiliente o no, se puede hablar de “estar” resiliente (Llobet, 2005).

En la resiliencia entonces, el sujeto se ve enfrentado a situaciones de riesgo, supera la dificultad, pero además aprende de la situación creciendo psicológicamente después de superarla (Gaxiola, 2013).

Uno de los modelos que tiene en cuenta diferentes sistemas del estar resiliente es el de Delage (2010) que contempla cinco esferas concéntricas que se relacionan entre sí. La primera el ontosistema, tiene que ver con todos los componentes del individuo y sus características biológicas, físicas, psicológicas. La segunda es el microsistema, esta hace referencia al entorno cercano, el grupo familiar. La tercera, el mesosistema, incluye diferentes microsistemas: los vecinos, las relaciones de amistad. La cuarta, es el exosistema, es un ambiente mucho más amplio. Y la quinta el macrosistema, tiene que ver con valores y normas sociales. Esta comprensión de carácter ecosistémico está sustentada en los planteamientos de Bronfenbrenner y es usada en este trabajo como un insumo para plantear las fuentes que se describen posteriormente desde la óptica de Barudy y Dantagnan (2005).

Por otra parte, en el modelo de las fuentes de resiliencia algunos de los sistemas mencionados anteriormente son incluidos en otros, también reconoce elementos individuales que han sido fundamentales en el estudio de la resiliencia y se acude al concepto de fuente de resiliencia. Las fuentes de resiliencia son los escenarios simbólicos posibles que sirven como apoyo y facilitan emergencias resilientes. Desde allí proponen diferentes sistemas que pueden dar lugar a distintas fuentes: 1) ontosistémicas, 2) microsistémicas y 3) macrosistémicas.

#### 2.3.2.1. Fuentes ontosistémicas

Las fuentes ontosistémicas hacen referencia a las disposiciones a las que el sujeto acude de sí mismo para que en un momento determinado pueda ser resiliente. Este tipo de fuentes



fueron en alguna forma descritas en los primeros estudios en niños y niñas que habían vivido un traumatismo muy fuerte en el desarrollo y a pesar de ello podían superar la situación, lo cual se atribuyó a ciertas características de personalidad que suponen tienen los niños (Gaxiola, 2013). Sin embargo, en la actualidad, como se ha descrito se considera que más que características específicas de la personalidad se deben pensar en elementos del desarrollo, pues la personalidad es un sello que permanece estático y que olvida la relación con el contexto. Por su parte, la resiliencia, en contraposición es un proceso dinámico como el desarrollo y que como este es contextual: “Hablar de las características individuales asociadas a la resiliencia como disposiciones psicológicas, permite superar las condiciones de causalidad interna de la conducta para no confundirlas con los factores protectores internos” (Gaxiola, 2013, p. 9).

Así, las disposiciones que tienen los sujetos no necesariamente son protectoras en sí mismas, sino que dependiendo de la historia, el contexto puede constituirse en algún momento como un elemento que permita o no superar cierto riesgo y en este sentido es preferible denominarles atributos. Estos pueden emerger ante ciertas circunstancias o situaciones traumáticas. Algunos de los que se han asociado con resiliencia son:

- *Actitud positiva*: comprendida como una disposición de los sujetos de aprender de las situaciones difíciles y tratar de ser felices (Gaxiola, 2013).
- *Sentido del humor*: este atributo da la posibilidad de sonreír ante la presencia de dificultades, lo que no implica ignorarlas (Gaxiola, 2013 y Frank, 2014). De una manera más compleja se comprende el sentido del humor como una forma también de ver la vida: “...incluye creatividad, tolerancia a la ambigüedad, necesidad de aprobación social, deseo de controlar la situación, deseo de comunicar, necesidad de superar una situación embarazosa y necesidad de ocultar tendencias agresivas” (Omar, 2013, p. 21). Torres y Ruíz (2013) agregan que el sentido del humor opera también para relacionarse con los demás con agrado (humor afiliativo).
- *Perseverancia*: es el esfuerzo constante por seguir adelante (Gaxiola, 2013).
- *Espiritualidad*: implica la comprensión de los problemas de acuerdo con un marco espiritual que se haya construido (Gaxiola, 2013 y Torres y Ruíz, 2013).

- *Autoeficacia*: es la confianza en sí mismo sobre la posibilidad de salir de una dificultad (Gaxiola, 2013).
- *Autonomía*: la disposición de colocar límites frente a situaciones que no ha causado y la posibilidad de tomar decisiones frente a las que lo involucran a él (Piaggio, 2009).
- *Optimismo*: implica la espera de resultados positivos por parte de los sujetos (Gaxiola, 2013). Sin embargo, es importante tener en cuenta que también conllevan acentuar lo positivo sobre lo negativo en la lectura de una situación difícil (Omar, 2013).
- *Orientación a la meta*: comprendida como la posibilidad de construir objetivos y estrategias para lograrlos ante una situación traumática (Gaxiola, 2013).
- *Inteligencia emocional*: esta es la posibilidad del sujeto de poder monitorear sus propias emociones, incorporarlas y usarlas para resolver una situación, facilitando el manejo del estrés (Omar, 2013).
- *Motivación al logro*: este es un estado que hace que se active, se dirige y se mantenga una conducta a hacia una meta, en ella se invocaran la preferencia por retos, la búsqueda de la excelencia interna, el esfuerzo y el deseo de ganar (Torres y Ruíz, 2013).
- *Resolución de problemas*: hace referencia a la capacidad de abstracción, la flexibilidad del pensamiento que permite a los sujetos generar diferentes propuestas frente a los problemas (Piaggio, 2009).

Grotberg (1995, citado en Muñoz y De Pedro, 2005) describe los recursos personales (fuerza psicológica) y las habilidades sociales (capacidad de resolver los conflictos) que hacen parte de los procesos de resiliencia. Pueden considerarse componentes de estas fuentes ya que aluden a factores del sujeto. Frente a los primeros la autora menciona: respeto por sí mismo y por los demás, sentirse querido, la capacidad de responsabilizarse de sus actos, y contar con la seguridad que las cosas van a salir bien. En cuanto a las habilidades sociales se han identificado: la posibilidad de comentar lo que le preocupa, generar formas de resolver problemas, poder contenerse y evitar situaciones peligrosas (en el caso de ser posible).

También Omar (2013) plantea otros elementos como el optimismo, el cual se comprende como un énfasis mayor que hacen las personas de lo positivo sobre lo negativo. La autora nuevamente menciona el significado del humor, pues permite asumir de manera más relajada una situación al admitir el manejo del estrés y la inteligencia emocional como la capacidad de expresar e incorporar emociones para la solución de problemas.

En este mismo sentido, Obando, Villalobos y Arango (2010) señalan, además, cuatro recursos psicológicos, que pueden asociarse a la resiliencia: la conciencia, la cognición, la ética y la simbolización.

La conciencia la conciben como "...un sistema de referencia que construye el sujeto a partir de la significación de la experiencia bajo el principio de una búsqueda vital, que permite constituir el significado de continuidad de la existencia y que se expresa en la identidad" (Obando, Villalobos y Arango, 2010, p. 156). La cognición, es vista como los modos en que las personas gestionan y organizan las experiencias; los sujetos resilientes se ubican como referentes de su experiencia, son capaces de reconocer los componentes de la situación que han experimentado, establecen relaciones entre los hechos al reconocer lo perturbador y ubican sus propios recursos y los del medio. En cuanto a la ética, Colmenares (2006, citado en Obando, Villalobos y Arango, 2010) plantea que es uno de los factores psicológicos que puede generar procesos resilientes pues esta "...no nace del golpe como tal, sino como una posibilidad del sujeto de entretejer en relación con la conservación de su identidad, sus valores, sus sentimientos y sus sueños" (p. 155). En proporción con lo simbólico, se hace relación a los diferentes recursos en este nivel, como por ejemplo lo estético.

En estudios con niños y adolescentes en acogimiento residencial, se han identificado en este nivel: la autoestima, el lugar de control y la expectativa de autoeficacia (Lázaro, 2009a y 2009b). La primera, tiene que ver con los juicios, valoraciones y emociones sobre el ser mismo en términos de capaz o no. Esta se desarrolla a lo largo de toda la vida en la relación con las figuras parentales o adultos significativos, los hermanos y diferentes pares, a partir de ella se plantean las metas y objetivos de un proyecto personal. El lugar del control, según Lázaro (2009a y 2009b), tiene que ver con la posibilidad de percibirse hábil para modificar ciertas circunstancias que resultan negativas para el sujeto. Finalmente, la expectativa de autoeficacia es una característica que implica la probabilidad de esperar una respuesta adecuada de sí mismo ante una situación.

Barudy (2005) plantea que en los niños hay disposiciones relacionadas con resiliencia, como: autoestima, confianza, optimismo, esperanza, independencia, creatividad, humor y sociabilidad. Estas características al momento de vivir una situación traumática facilitan el proceso de superación y de adaptación de diferentes formas.

Las capacidades de entenderse a uno mismo y poner los límites respecto a los factores de estrés intra-familiares... refuerzan una autoestima positiva como resultado de las competencias para adaptarse a las circunstancias de la vida y para respetarse a sí mismo (Barudy, 2005, p. 59).

Finalmente, acudiendo a la propuesta de Delage (2010), en este nivel, deben tenerse en cuenta características genéticas, biológicas y psicológicas de cada individuo, y desde este modelo debe comprenderse que la presencia de algunas de estas características puede ser un factor protector pero no necesariamente resiliente.

#### 2.3.2.2. Fuentes microsistémicas

El microsistema lo constituyen los sistemas más cercanos en que el sujeto participa, como la familia, la escuela, y en este caso, el centro de atención especializado. Grotberg (1995, citado en Muñoz y De Pedro, 2005) plantea este nivel como el ambiente social facilitador y en él incluye personas que quieren al niño, lo aceptan, le ponen límites (aprender y evitar problemas), le cuidan y le facilitan procesos de construcción de autonomía. En la propuesta de Delage (2010) este nivel equivale al mesosistema e incluye otros actores además de la escuela, como la red de amigos y los vecinos. Este nivel es fundamental, pues reconoce los sistemas que le conforman como contextos desde los cuales puede emerger la resiliencia:

La resiliencia no es un rasgo de personalidad, sino que las personas son actores y fuentes de las adaptaciones resilientes, y las familias, escuelas, comunidades, servicios sociales son el escenario de promoción de resiliencia (Llobet, 2005, p. 87).

Se parte de la familia como principal microsistema relacionado con la resiliencia, pues los buenos tratos a los hijos se constituyen como un elemento importante para que estos puedan enfrentarse a situaciones adversas. Inclusive aunque sea uno solo de los padres quien presente una parentalidad adecuada, esta puede asegurar el surgimiento de elementos resilientes, la cual se ha denominado resiliencia primaria (Barudy y Dantagnan, 2005). Así, es fundamental en el desarrollo de los niños una parentalidad resiliente, es decir: "...la que ejerce la madre o el padre como apoyo afectivo a sus hijos en los sucesos de la vida, que son parte

de un proceso continuo donde existen perturbaciones y consolidaciones” (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 46).

Por su parte un progenitor resiliente se caracteriza por ser fuente de apoyo y modelo de flexibilidad, de capacidad para enfrentar y resolver problemas, además tiene facilidad para comunicarse, para generar redes sociales y habilidades para hacer sentir perteneciente al niño a la familia y, seguramente, tendrá algunos elementos resilientes individuales que habrá desarrollado a lo largo de su vida. Entre más real sea la imagen más posibilidad de que el niño o adolescente sea resiliente (Barudy y Dantagnan, 2005).

Por otra parte, como posibles factores de riesgo en este nivel de fuentes y teniendo en cuenta su valor relativo, se puede considerar la ausencia de padre o la presencia de padres que no generan buenos tratos o con pocas competencias parentales (Lázaro, 2009b).

En el caso particular de este estudio es difícil dar cuenta del sistema familiar de origen, porque algunos de los jóvenes no cuentan con recuerdos sobre su infancia y los que los tienen no son muy precisos frente a esta información; sin embargo, se tiene en cuenta la familia actual y la propuesta de March (2007) de revisar en este nivel los centros de atención especializada, los cuales pueden constituirse como una fuente de resiliencia (Silva, Lemos y Nunes, 2013).

March (2007) propone el centro de atención especializado como una fuente de resiliencia, la cual contiene varios microsistemas: 1) niño/educador, 2) niño/grupo de pares, 3) educador/grupo de niños, 4) educador/equipo de atención directa, 5) equipos de atención directa/personal de servicios. Sin embargo, teniendo en cuenta que el centro de atención especializada es el sistema donde habitó el joven, este se asume en esta investigación como un microsistema, y los microsistemas planteados por March son asumidos como diadas.

Pero además, y en especial, en este tema de tesis se debe agregar en este nivel la escuela, pues en ella puede encontrar un profesor o un educador que representa apoyo, protección y este tipo de relaciones alimenta la autoestima, la sensación de eficacia y de control de manera relacional (Lázaro, 2009a).

En general, en todos estos microsistemas: la familia, el centro de atención especializada y la escuela, son fundamentales las personas significativas con las que se relaciona el adolescente

o el joven, sobre todo en los casos que no se hayan tenido los buenos cuidados de los progenitores. A estas personas los autores les llaman tutores de resiliencia y pueden convertirse en modelos de buen trato:

...muchas historias de vida cuyos padres son incompetentes testimonian experiencias reparadoras encontradas en la relación con un maestro o con un profesor. Estas personas sin pretender ser sustitutos parentales, por su cariño y coherencia educativa, logran despertar en los niños la confianza incondicional en sus capacidades, así como valorar sus esfuerzos y sus dificultades (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 47).

El término tutores de resiliencia es considerado como punto de apoyo para una persona que está en una situación difícil; estos tutores sirven como una fuente para "...aferrarse para iniciar su reconstrucción" (Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006, p. 30). En este sentido, los tutores de resiliencia se caracterizan en la relación con los niños o adolescentes por la presencialidad, la incondicionalidad, el manejo de humor, por ser modelos en la resolución de problemas, por la colaboración en la resolución de problemas y por favorecer procesos de autonomía en el sujeto (Navarro y Pérez, 2015).

Finalmente, en este nivel también son muy importantes los pares, los compañeros del mismo centro de atención o de las instituciones educativas en la que los niños, niñas y adolescentes participan, o sus compañeros de trabajo y amigos, pues pueden constituirse como una fuente de resiliencia. Con los pares se construye la independencia y las habilidades para establecer relaciones (Navarro y Pérez, 2015).

### 2.3.2.3. Fuentes macrosistémicas

Las fuentes macrosistémicas hacen referencia a los marcos culturales, ideológicos y políticos que pueden afectar los otros niveles del sistema. En la propuesta de Delage (2010) son los valores y normas, y en este caso específico además se hace referencia a las políticas públicas que tienen que ver con la situación de estos jóvenes: lineamientos técnicos de protección, políticas alrededor de la juventud, programas de educación, de inserción y de formación laboral y a los macrosistemas educativos y laborales como generalidad y al Sistema de Bienestar Familiar.

Como factores de riesgo, Barudy y Dantagnan (2005) identifican la cultura adultista, pues coloca a los niños en un nivel inferior. También resaltan que el buen trato hacia los niños y hacia las niñas depende de las políticas públicas que deben asegurar: equidad, no violencia

y bienestar, como las políticas sustentadas en la doctrina de la protección integral. Por otra parte, pueden generarse factores de riesgo desde la realidad socioeconómica y el aislamiento social de un contexto (Delage, 2010) y en este caso desde las políticas de la doctrina de la situación irregular.

Finalmente, Delage (2010) plantea que hay tres factores fundamentales en la constitución de procesos de resiliencia: actitud de esperanza, conductas tendientes a la protección y un trabajo psíquico de reflexión, los cuales requieren un ambiente propicio para poder desarrollarse. Desde esta perspectiva se podría afirmar que estos tres pilares atraviesan las diferentes fuentes.

Si la esperanza se alimenta de la esperanza de los otros, el sentimiento de seguridad se alimenta de la protección que brindan los otros. Quien está aplastado por el peso de una catástrofe aún puede abrigar esperanzas cuando sabe que puede contar con otras personas que lo reconfortan, lo ayudan y lo alientan (Delage, 2010, p. 98).

## **2.4. Intervención socioeducativa**

En este apartado se parte desde una reflexión sobre la Pedagogía Social como disciplina y profesión que ha liderado el trabajo sobre poblaciones excluidas y en las que se enmarcan las intervenciones socioeducativas, luego se describen algunas formas de intervenir y, finalmente, se muestran algunos programas de intervención alrededor del tránsito a la vida adulta dirigidos a los jóvenes egresados de procesos de protección.

### ***2.4.1. Pedagogía Social e intervención socioeducativa***

En la intervención a los niños, niñas y adolescentes en protección la Pedagogía Social ha generado modelos y perspectivas desde la educación social, para lograr y promover la inclusión social de estas poblaciones. Para comprender el sentido de estos y la relación con la intervención educativa es importante plantear que la Pedagogía Social tiene diferentes acepciones y acercamientos. Reconociendo los aportes de Pérez Serrano (2003) y Mínguez (2004), la Pedagogía Social tiene un doble carácter frente a su estatuto; puede ser considerada como disciplina o profesión. Como disciplina tiene la función, desde la investigación, de descubrir, construir conocimiento y aportar teorías y conceptos para mejorar las explicaciones y comprensiones sobre su objeto de estudio: la educación social. Como profesión,

está orientada a la praxis, enfocándose en mejorar las condiciones sociales de diferentes grupos desde los avances que ha constituido como disciplina.

En cuanto a su objeto de estudio, puede ser comprendida como una disciplina científica de las ciencias de la educación como de las ciencias de las sociales, desde las primeras, la Pedagogía Social hace énfasis en procesos educativos de diferente índole, sobre todo en educación no formal e informal; y desde las ciencias sociales su interés está en los procesos grupales como la inclusión y la participación; entre otros. Sin embargo, dada la complejidad de su objeto de estudio, podría ser ubicada en la intersección de la ciencias de la educación como de las ciencias sociales; pues en la realidad coexisten aspectos formativos (educativos) y sociales de manera dialógica. E inclusive como ciencia del comportamiento, pues estudia las acciones de los sujetos (Ezechil, 2014).

También, la Pedagogía Social se comprende por ejemplo, como la que estudia procesos naturales de socialización propios de los seres humanos o como el objeto de procesos de intervención generados o promovidos por profesionales en Pedagogía Social -los educadores sociales-. Gómez (2003) denomina esta doble comprensión como aproximaciones inespecíficas y específicas; desde las primeras se refiere a procesos que afectan a cualquier sujeto socialmente y desde las específicas, a los procesos de educación no formal, los cuales, generalmente se dirigen a poblaciones en dificultad que requieren una serie de intervenciones para lograr inclusión social.

...la Pedagogía Social es una ciencia en construcción, una ciencia que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan la prevención, detección y análisis de problemas sociales y sus causas; el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de programas de intervención; la organización, gestión y coordinación de iniciativas; la formación de agentes sociales; la investigación, etc. (Torío-López, 2006, p. 51).

En cuanto al campo de acción, la Pedagogía Social se ha centrado en procesos de protección, legislación de menores y formación laboral, en general en colectivos con necesidades especiales entre otros (Gómez, 2003 y Torío-López, 2006). Sin embargo, estos no son los únicos campos; también puede abordar procesos, como: la Educación permanente, la Formación laboral y ocupacional, la Educación en y para el tiempo libre, la Animación sociocultural, la Educación especializada y la Educación cívica social (Gómez, citado en Caride, 1995).

- La *Educación permanente*: se refiere a programas que se desarrollan a lo largo de toda la vida, en especial hacia la formación de adultos. Algunos trabajos al respecto son las experiencias de alfabetización, la formación básica, la educación a distancia



y la extensión universitaria con el objetivo de generar habilidades para que las personas puedan participar de manera más activa en la sociedad (Caride, 1995).

- La *Formación laboral y ocupacional*: promueve la participación de los sujetos en la vida laboral; sobre todo de poblaciones que no son fácilmente aceptadas en el mercado; impulsando políticas de igualdad y procesos de capacitación que fortalezcan competencias que faciliten la inclusión en el mercado.
- La *Educación en y para el tiempo libre o pedagogía del ocio*: considera que el tiempo libre es un escenario y un dispositivo para generar procesos educativos y aprendizajes sobre procesos de participación social.
- La *Animación sociocultural y el desarrollo comunitario*: son campos en los que se promueven prácticas educativas en pro de la autoorganización y la autogestión de diferentes grupos.
- La *Educación especializada en problemas de exclusión e inadaptación*: se ha especializado en procesos de inserción social de personas que están en riesgo, marginación o exclusión.
- Y, finalmente, la *Educación cívico social*: se encamina a generar comportamientos democráticos, desde la construcción de ciudadanía.

Estos campos si bien se plantean como distintitos, se relacionan y se trasponen en el quehacer del profesional.

A partir del planteamiento anterior se ratifica la idea de Úcar (2004) sobre cómo la Pedagogía Social tiene campo de acción en cualquier contexto, pues trabaja las relaciones interpersonales y el desarrollo de diferentes procesos en los grupos humanos como: socialización, educación y formación, los cuales pueden hacer parte de diferentes contextos. La educación social, entonces, debe atravesar a los sujetos en todas las etapas de la vida, con el objetivo de promover la inclusión y de abrir nuevas posibilidades en diferentes momentos (Quiroga y Del Río, 2010 y Gómez, 2003).

La Educación Social está dirigida al trabajo con sujetos durante todas las etapas de la vida tratando que estos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales, abriendo a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural propiciando la conexión o reconexión con

las redes de la sociedad de la época. Por lo tanto esta educación consiste en la transmisión y adquisición de los recursos culturales que posibilitarán la inclusión social de los sujetos (Quiroga y Del Río, 2010, p. 2).

Por otra parte en la Pedagogía Social, son fundamentales los procesos de intervención socioeducativa y acción socioeducativa y aunque son dos términos que a veces se usan indistintamente para algunos autores; para otros sí tienen distinciones fundamentales. Tradicionalmente el concepto intervención por lo menos tiene tres componentes: 1) Hay una situación que es comprendida como dificultad o problema generando la necesidad de una intervención, 2) La intervención es entonces un conjunto de acciones que se llevan a cabo para solucionar la dificultad y 3) La intervención debe ser realizada por una persona preparada para ello desde unos marcos específicos (García y García, 2013). En esta aceptación las acciones son parte de la intervención; pero como se expone más adelante, hay otro tipo de acepciones en que los dos conceptos se distancian. Por ejemplo, la intervención socioeducativa es entendida como un mero ejercicio instrumentalista, en donde independientemente del contexto se aplica un conjunto de técnicas desde allí el concepto de intervención y de acción estarían muy distantes

La intervención profesional es entendida generalmente como un conjunto de acciones que se estructuran en relación con las demandas que se establecen desde los sujetos con los cuales se dinamiza dicha intervención... Sin embargo esta definición, bastante frecuente lleva a desconocer el contexto social, político económico de estas demandas quedándose en un horizonte bastante restringido (Rozas, 2001, p. 25).

La tendencia actual cuestiona este tipo de prácticas e incluye elementos mucho más participativos por parte de los diferentes actores dentro de estos procesos, contemplando los contextos que pueden atravesar una situación de carácter socio-educativo, acepciones de este orden algunos autores le han llamado la acción (Úcar, 2005 y Quintanal, Melendro, Rodríguez-Bravo y Marí, 2016). Así, las acciones estarían más bien cercanas a las intervenciones desde modelos ecológicos sistémicos en donde se fomenta la participación; sin embargo para el caso de esta tesis se usa como generalidad el concepto de intervención.

Específicamente, en Pedagogía Social, la intervención tiene diferentes objetivos. Algunos han planteado que fundamentalmente la intervención socioeducativa se debe centrar en la socialización, la prevención, la dinamización y el cambio social (Mínguez, 2004). También, se considera que la Pedagogía Social tiene funciones formativas, preventivas, de protección y terapéuticas. Las formativas se centran en generar aprendizajes de diferente tipo que contribuyen en perfeccionamiento personal, promoviendo procesos de autonomía; además debe

ayudar a consolidar la identidad de los sujetos. Las funciones preventivas y de protección, se orientan según necesidades sociales y generan elementos para que las personas tomen decisiones frente a diferentes problemas que se les pueda presentar. Y por último, la función terapéutica, ayuda a las personas a superar situaciones que generan crisis (García y García, 2013). Estas funciones y otras se plantean en el decálogo de la Pedagogía Social:

1. Función detectora y de análisis de los problemas sociales y sus causas.
2. Función de orientación y relación institucional.
3. Función de relación y diálogo con los educandos.
4. Función reeducativa en un significado amplio.
5. Función organizativa y participativa de la vida comunitaria.
6. Función de animación de la vida comunitaria.
7. Función de promoción de actividades socioculturales.
8. Función de formación, información y orientación.
9. Función docente social.
10. Función económica laboral (Petrus, 1994, citado por Mínguez, 2004, p. 52).

Sin embargo, a pesar de todas estas funciones la intervención socioeducativa, dependiendo de su intencionalidad, puede constituirse como un dispositivo de represión o de mediación (Úcar, 2004). Así, de acuerdo con la intencionalidad se pueden identificar tres modelos de intervención: el de la caridad, el de justicia social y el de la inclusión social (Úcar, 2004 y Quintanal y Pérez, 2013), cabe anotar que estos surgieron en diferentes momentos históricos y su clasificación obedece a un criterio cronológico, aunque en la actualidad pueden coexistir, sobre todo en ciertos escenarios como los de protección.

El *modelo de la caridad* surge en el siglo XVIII y se caracteriza por existir un voluntario (persona compasiva) que cubre lo que requieren los necesitados; construyendo una relación asimétrica en la que el uno da –generalmente personas con un alto nivel de recursos económicos– y el otro recibe, pero el que recibe no puede tomar decisiones sobre su vida; es decir, asume un rol pasivo. Este modelo se genera por presupuestos ideológicos, religiosos; permeados por ideales de compasión, de ayuda a los pobres y de salvación en que lo más importante es la acción del sujeto que realiza la intervención (Quintanal y Pérez, 2013).

Posteriormente, durante el siglo XX surge el *modelo de justicia social*, en este si bien permanecen elementos de caridad la intervención se centra en tutelar y reeducar, lo cual se considera un interés del Estado. Los objetivos de las intervenciones sustentadas desde este modelo están en el redireccionar recursos, reconocer los derechos de los sujetos, generar emancipación de las personas, desde acciones promocionales, educativas y formativas. Así,

en este modelo interactúan tres actores: los funcionarios del Estado, los militantes y los destinatarios de la intervención, que son personas pobres o inadaptadas (Úcar, 2004 y Quintanal y Pérez, 2013).

Finalmente, el tercer modelo, el de la *inclusión social*, surge a finales del siglo XX, centra sus intervenciones en todo tipo de población -no solamente en los necesitados- con el objetivo de brindar los recursos necesarios para que se integren a diferentes redes y sean incluidos en la vida social. En este modelo se reconocen dos tipos de actores: los incluidos y los excluidos, estos últimos generalmente invisibles para la sociedad. Este modelo tiene en cuenta los dos actores, para lograr procesos de inclusión, además, se fortalece el trabajo de los educadores sociales como profesionales y se involucran en la intervención en instituciones no estatales (Quintanal y Pérez, 2013).

Dependiendo del contexto también se identifican diferentes modelos y perspectivas. El primero, el *modelo ecológico-sistémico* tiene en cuenta los diferentes contextos en los que se desarrolla y viven los sujetos; por ejemplo: la familia, la escuela y la comunidad; además se privilegian intervenciones desde diferentes profesionales que trabajan en equipo de tal manera que se pueda abarcar la complejidad de estos sistemas y las relaciones entre ellos. Por su parte, el modelo de la *investigación-acción*, también implica un equipo de trabajo que debe ser capaz de identificar y analizar las problemáticas, estudiando lo que las genera, a partir de ello diseñan un plan de acción, se implementa y se evalúa constantemente. El *modelo de intervención por programas*, que se desarrolla desde equipos interdisciplinarios, los cuales evalúan las necesidades de un grupo o comunidad y generan programas integrales de intervención para abordar de manera interrelacionar las diferentes situaciones identificadas (Quintanal y Pérez, 2013).

Otros modelos se han sustentado en teorías de conductismo, específicamente del *aprendizaje por imitación* (teoría planteada por Bandura) este se sustenta en normas de comportamiento aprendidas a través de modelos imitables (Catalano, Park, Harachi, Haggerty, Abbott y Hawkins, citados en Melendro, 2009). Por otra parte, desde los principios de la *fenomenología*; la intervención se ha centrado en la posibilidad del interventor de comprender la experiencia que el otro está viviendo y luego modificarla (Úcar, 2004). Finalmente, se han generado otros modelos desde los presupuestos de la *terapia breve estratégica*; en los que se usan los principios de la intervención planteados por el grupo de Palo Alto (Watzlawick, Nardone y

Bateson, citados en Melendro, 2009); en esta intervención se hace énfasis en la flexibilidad que debe tener el profesional que atiende y en las pautas interrelacionales entre los diferentes sistemas.

Esta variedad de modelos da muchas posibilidades de intervención al educador social. Ahora bien, para realizar una intervención socioeducativa es necesario tener en cuenta diferentes elementos, como: las características de la sociedad, las relaciones entre los miembros de esta, las características de la situación por intervenir, del tipo de intervención y los agentes de intervención (Úcar, 2004). Además, es fundamental la historia de la intervención, el compromiso del equipo y los procesos de acción-reflexión (Orcasitas, 1997). Como también el diagnóstico de contextos socioeducativos, la generación de propuestas de acuerdo a este, la organización e implementación de las propuestas y su respectiva evaluación; además la orientación y el acompañamiento de procesos de acción-intervención (Caride, 1995). Estos elementos dependiendo de la situación, pueden darse en orden secuencial o también pueden traslaparse.

Pérez Serrano (2003) plantea tres métodos de intervención en la Pedagogía Social: la ayuda social individual, el trabajo social de grupos y el trabajo comunitario, en el interior de los cuales se usan diferentes técnicas; clasificándolas en: preventivas, de ayuda, de carácter terapéutico y de resolución de conflictos. Entre las técnicas preventivas, se encuentran las medio ambientales y las orientadas para la educación y para la salud. En las de ayuda, hace referencia a las de apoyo, compañía y desarrollo personal: juego de roles, psicodramas y diálogo, entre otras. Las de carácter terapéutico, son las que usa el reeducador como las de modificación de conducta. Y las de resolución de conflictos, como su nombre lo dice ayudan a resolver situaciones concretas.

También es importante enunciar que la Pedagogía Social, como lo han planteado los anteriores autores, hace énfasis en poblaciones excluidas o en vulnerabilidad. El objetivo de la intervención, en estos casos facilitar todas las condiciones para generar procesos de inclusión social. Las poblaciones en vulnerabilidad padecen situaciones de exclusión y pueden vivir diferentes tipos de problemáticas como: dependencia, analfabetismo y carencias sociales, entre otras que dificulta el acceso a oportunidades que otros tienen para mejorar (Quiroga y Del Río, 2010).

En efecto, el concepto de exclusión social refiere tanto a una dimensión material como también a situaciones de precaria inserción institucional y cultural al interior de una sociedad. En su tratamiento reciente, el concepto da cuenta de un «adentro/afuera, que es materia de definición y que no debe ser entendido como no pertenencia social, sino como una falta de acceso a las oportunidades y beneficios que genera el sistema (Sepúlveda, 2004, p. 63).

Con este tipo de poblaciones es necesario intervenir para lograr la inserción. La inserción es una categoría multidimensional que incluye la vida independiente y la preparación para ello (Goyette, 2006). La inserción depende de tres variables: características individuales, la preparación y los factores del contexto. En la primera, se tienen en cuenta indicadores como: edad, sexo, origen, estudio y proyectos de los padres, eventos en la infancia y redes. En la preparación, se tienen en cuenta el nivel y la orientación. Y en cuanto a la última variable, está la cuenta del contexto político, económico y redes de empleo, entre otros.

A partir de lo anterior se observa cómo las intervenciones socioeducativas pueden tener diferentes propósitos, modelos y métodos y cómo puede actuar ante diferentes tipos de poblaciones, siendo una de ellas los jóvenes que han estado en sistemas de protección como se presenta a continuación.

#### ***2.4.2. Intervenciones con jóvenes protegidos y egresados de protección***

En la intervención con adolescentes y jóvenes en dificultad social, se les debe preparar para todos los avatares que se van a encontrar en el tránsito a la vida adulta. En este sentido, hay ciertas temáticas y habilidades que es necesario trabajar con todos, también los interventores deben tener ciertas competencias y la relación entre los interventores y jóvenes debe estar mediada por intervenciones y acciones que promuevan habilidades para el tránsito a la vida adulta.

En cuanto a las temáticas y habilidades hay ciertos focos que es necesario revisar, como sujetos de derechos y como personas que están realizando un tránsito a la vida adulta, así la orientación debe centrarse en la exigibilidad de los derechos por una parte, y en el proceso de constituirse como personas adultas, autónomas e independientes (Pinto, 2012). El llevar a cabo esta preparación implica que los centros de atención deben enfrentar el reto del egreso de los jóvenes en por lo menos dos niveles: el psicológico y el práctico (Storø, 2012).

En el primero, el psicológico, el joven debe sentirse listo para asumir su independencia; para lo cual el equipo de servicios técnicos debe centrar su intervención en la resolución de los

conflictos de la infancia y la juventud, los cuales pueden tener gran influencia en su proyecto futuro, si es necesario se deben realizar los duelos de la pérdida de la familia y de otras pérdidas que pudo haber experimentado el adolescente y el joven (Land, 1990 y Levine, 1990, citados en Storø, 2012) y se deben revisar los problemas emocionales, de conducta y de salud mental (Storø 2012 y López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013). En el mismo sentido se debe trabajar en su identidad y su proyecto de vida (Oliveira, 2015).

En el segundo nivel, el práctico, se debe hacer énfasis en la preparación de los jóvenes a través del desarrollo de diferentes habilidades tangibles e intangibles. Las tangibles, hacen referencia a la educación, la vocación y habilidades de consumo como buscar dinero. Las intangibles tienen que ver con toma de decisiones, capacidad de planear y de comunicar. Además, de todas las habilidades sociales que deben tener los jóvenes para construir y mantener relaciones, por lo cual los centros deben generar programas para ello para generar redes sociales positivas que faciliten el tránsito a la vida adulta de los egresados de protección (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). Otros, como Biheal, Clayden, Stein y Wade (1995) plantean que deben tenerse en cuenta tres grupos de habilidades: el manejo del dinero, la capacidad de negociación y las habilidades prácticas. Igualmente se deben desarrollar acciones sobre elementos cotidianos como el cuidado de personas y las responsabilidades diarias en un hogar (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012).

Otros elementos importantes en las intervenciones socioeducativas con jóvenes son: la vida cotidiana, el acompañamiento socioeducativo, la relación educativa y el diálogo (Melendro y Cruz, 2013). La *vida cotidiana*, es decir, el día a día de niños y jóvenes en las instituciones de protección genera a veces situaciones conflictivas en la convivencia. La cotidianidad, entonces, constituye el contexto, el contenido y el marco desde donde se debe desarrollar la intervención socioeducativa. En esta intervención se debe tener en cuenta la organización de los espacios, los tiempos, las rutinas y las normas del centro; promoviendo un clima acogedor que suscite la construcción de una imagen positiva de sí mismo (Melendro y Cruz, 2013).

El segundo, el *acompañamiento socioeducativo*, debe ser entendido como la propuesta metodológica para fundamentar y formular las acciones por seguir. Este acompañamiento se debe centrar en tres elementos: el ser humano requiere un proyecto existencial que da significado a su vida y a sus acciones, todas las personas tienen recursos y potencialidades a pesar

de las dificultades y limitaciones en las que viva, y por último, el proyecto existencial requiere un largo recorrido, es decir, atraviesa la vida misma. De acuerdo con los elementos anteriores el proyecto de las personas conlleva el resaltar la autenticidad y la identidad de cada uno de los sujetos, e implica por otra parte, acompañar, es decir, ser significativo para el otro (Melendro y Cruz, 2013). Llena y Parcerisa (citados en Melendro y Cruz, 2013) plantean que este proceso lo constituyen dos fases: construir un contexto que facilite procesos de aprendizaje y, la constitución del educador como un acompañante, utilizando diferentes estrategias.

El tercer elemento es la *relación educativa como promotora de resiliencia*, el educador debe tener actitudes como: "...afecto, estructura, flexibilidad, sensibilidad ante las necesidades, sentimientos y modos de relacionarse de los niños y las niñas, empatía y apoyo" (Melendro y Cruz, 2013, p.121). Es decir, los educadores se constituyen como tutores de resiliencia, lo cual es fundamental porque da cuenta de aspectos positivos de la persona.

Ahora bien, para lograr este tipo de trabajo, la institución de protección o el programa debe contar con profesionales preparados en el trabajo con adolescentes y jóvenes en dificultad social, deben ser profesionales que sean capaces de comprender que cada sujeto es diferente y sus situaciones son particulares, deben poder construir equipos y programas flexibles y deben tenerla capacidad de reconstruir y movilizar las experiencias (Melendro y Cruz, 2013). También los profesionales deben ser auténticos, escuchar de necesidades, "no hacerse el joven", juzgar sin descalificar, ayudar al joven a reflexionar y a tomar conciencia sobre las situaciones que se le presentan, ser empáticos, establecer límites no dejándose manipular. Otro elemento fundamental para realiza acciones con los jóvenes es tener información de cuáles son sus necesidades reales y partir de ellas (Turró y Cortés, 2004).

Estos elementos nos remiten al vínculo que ellos puedan generar los profesionales con estos jóvenes. El tener con quien hablar, quién los anime en sus esfuerzos, el sentirse importantes, escuchados y apoyados, son elementos fundamentales que favorecen el tránsito a la vida adulta en este tipo de grupos, pues enriquece la autoestima, el desarrollo psicológico y los motiva a continuar con sus logros educativos y laborales (Storø, 2012). Algunos consideran que el establecer vínculos con los jóvenes, inclusive los puede ayudar a superar los traumas y los dolores que ha tenido que vivir (Schofield, 2003, citado en López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013), además, les permite desarrollar otros modelos y formas de relacionarse más



sanamente. Es más, de los elementos que más valoran los jóvenes egresados del sistema de protección es el vínculo y el trabajo realizado con los profesionales (Melendro, 2010 y Oliveira, 2015). En este mismo sentido es importante incluir a otros adultos como apoyo, pues estos facilitan o pueden convertirse en una posible red en el tránsito a la vida adulta (Ahrens, Lane DuBois, Garrison, Spencer, Richardson y Lozano, 2011).

Algunas características de la relación con jóvenes las ha planteado Rogers (1996) y si bien él fue psicólogo, fue famoso por sus intervenciones con jóvenes de calle, entre ellas cabe enumerar: el respeto por el mundo del otro, tratar de comprender la experiencia teniendo en cuenta que nunca nadie la sentirla de la misma manera, ser auténtico, ser empático, respetuoso y valorar al otro (Rogers, 1996). Específicamente estas se pueden pensar como:

1. Ser compañero y guía durante el proceso que viva con la otra persona.
2. Poner límites en la relación: discriminar entre lo que uno puede o no puede hacer.
3. Ser confiable: ser honesto consigo mismo y con la otra persona (Turró y Cortés, 2004, p. 162).

Teniendo en cuenta la importancia de la relación educativa y del educador en la intervención socioeducativa, es importante mencionar diez claves en esta relación:

1. Proximidad y cercanía. Acompañar, compartir los esfuerzos, las expectativas, las frustraciones, los fracasos y los éxitos.
2. Disponibilidad. Estar “al lado de”, pero no necesariamente “del lado de”.
3. Consistencia educativa. Movilizar hacia la acción constructiva.
4. Participación en la toma de decisiones. Compromiso compartido: “yo trabajo por ti en la medida en que tú lo hagas por mí”.
5. Conversación cualificada: comunicación clara, honesta, veraz y con humor.
6. Análisis de la propia historia personal. Una herramienta esencial en la doble paradoja relación separación/ dependencia-autonomía.
7. Transparencia. Intercambio de información fidedigna y relevante sin juegos y deformaciones interesadas.
8. Reversibilidad de los procesos.
9. Flexibilidad: en los tiempos, en los espacios, en las actuaciones, en los procesos.
10. Conocimiento de los recursos del entorno, sus características, exigencias y grado de eficacia (Melendro, 2013, p. 257).

El último elemento, *el diálogo* como principal estrategia de trabajo, se centra en la importancia de escuchar, la actitud de respeto, aceptación incondicional y confianza por parte de los educadores. El niño y el joven en las conversaciones deben sentirse escuchados y aceptados, a pesar de que se le puedan señalar puntos por mejorar. Para lograrlo, se debe hacer uso tanto de espacios individuales, a través de tutorías, y grupales desde las asambleas (Melendro y Cruz, 2013).

En el trabajo con adolescentes en riesgo social también se deben priorizar intervenciones integrales en las que se tengan en cuenta todas las dimensiones, es fundamental el protagonismo adolescente frente a las decisiones sobre su vida y por ello es clave la formación en resolución de problemas. Y en cuanto a los profesionales se debe tener en cuenta su formación para la eficacia de la intervención, reconocimiento de sus cualidades, conocimiento de la profesión, trabajo en equipo, coordinación y trabajo en red y estabilidad de los equipos entre otros (Melendro, 2013).

También, las intervenciones, deben tener en cuenta la incertidumbre y las complejidades del contexto (Melendro, 2009). Las instituciones de protección y la vida después del egreso ésta atravesada por cambios que es necesario tener en cuenta cuando se planea y se desarrolla una intervención y por ello, las intervenciones socioeducativas deben ser flexibles.

Por otra parte, un actor social muy importante en la intervención socioeducativa en las instituciones de protección, son los grupos de pares, pues pueden ayudar a la autoafirmación del joven en ausencia de los sistemas familiares; en alguna forma pueden ser generadores de conflicto, pero al mismo tiempo de recursos para resolverlo (Melendro y Cruz, 2013). Por ello la intervención socioeducativa debe contemplar el trabajo alrededor de las relaciones entre los niños, niñas y adolescentes al interior de la institución; éste les ayude en los procesos de socialización y también en la construcción de su identidad social.

Igualmente, es necesario trabajar en procesos de inclusión educativa y sociolaboral. En cuanto a lo educativo, por otra parte, y teniendo en cuenta las dificultades que presentan en este nivel los adolescentes y jóvenes protegidos, se recomienda establecer como prioridad la educación de los niños, niñas y adolescentes protegidos en sus respectivas instituciones de protección. Además, se debe reconocer que requieren apoyos especiales en educación, por lo cual van a necesitar una serie de acompañamientos que faciliten la nivelación de aprendizajes. Igualmente, se debe fomentar la estabilidad de los niños, niñas y adolescentes en el sistema, establecer conexiones y un trabajo en equipo entre el sistema educativo y de protección. Y finalmente, y no menos importante, es necesario aumentar las expectativas de los niños, niñas y adolescentes protegidos frente a sus metas educativas (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011). En la inclusión sociolaboral, es necesario tener en cuenta: la formación ocupacional, el acompañamiento social y la ubicación de un puesto de trabajo (Riaño

y Merino, 2011), pues son procesos que van a permitir que el joven pueda transitar a una vida productiva y autónoma.

Finalmente, es importante plantear que es necesario que los jóvenes salgan con los adecuados apoyos; al egresar todavía no son autosuficientes y requieren acompañamiento y, por lo menos, tener seguro de salud. Estos acompañamientos se pueden comprender como un gasto, pero más allá de eso son una inversión, pues van a prevenir otros problemas futuros (Hiles, Moss, Thorne, Wright y Dallos, 2014).

Para finalizar, en las intervenciones socioeducativas con jóvenes se ha recomendado: disminuir las rotaciones en los procesos de acogimiento, lograr que construyan redes de apoyo, el reconocimiento de la familia y la posibilidad de que esta se constituya como una red, brindar preparación para la vida independiente, identificar y tratar en algunos elementos de salud mental, por ejemplo: fobias sociales, depresión, prepararlos para la educación postsecundaria y motivarlos para continuar sus estudios (Pecora, Kessler, O'Brien, Roller, Williams, Hiripi, English, White y Herrick, 2006, Silva y Montserrat, 2014). Igualmente es fundamental coordinar todas las acciones que se realizan en función de esta población (Osgood, Foster y Courtney, 2010).

### ***2.4.3. Buenas prácticas en el tránsito a la vida adulta***

En este apartado se referencian algunos programas, estrategias y acciones alrededor del tránsito a la vida adulta con jóvenes egresados del sistema de protección.

#### **2.4.3.1. Inglaterra**

En Inglaterra vale la pena rescatar el acta Leaving Care, la que pone de manifiesto la responsabilidad del Estado en el cuidado y el soporte de las personas que han estado sin protección parental. A partir de lo cual se generaron ciertos recursos como: 1) Programas para jóvenes entre los 16 y los 18 años, como casas que los prepararan para el egreso y algún tipo de apoyo económico; 2) Programas para los jóvenes entre los 18 y 21 años, los cuales pueden permanecer en acogimiento familiar si lo desean; y 3) Programas para los jóvenes entre 21

a 24 años, en términos de recursos económicos para proyectos de formación o inclusive para vivienda (Incarnato, 2014).

#### 2.4.3.2. España

En España, la entidad *Opción 3* trabaja en diferentes ámbitos fundamentales en el desarrollo del joven, como: apoyo social y prelaboral a los adolescentes y jóvenes, en el que se despliegan capacitaciones prelaborales en temas de búsqueda de empleo, habilidades sociales, formación prelaboral e intermediación laboral. También realizan actividades de promoción personal y social como lúdicas y deportivas, clubes de ocio y educación en valores. Además, acompañamiento socioeducativo en situaciones personales y mediaciones familiares (Opción3, s.f.).

Por otra parte, la Fundación Tomillo, ha generado el programa *Transición a la Autonomía de Jóvenes Extutelados*, cuyo objetivo es favorecer la integración social de los jóvenes extutelados que no cuentan con ningún apoyo. El programa está dirigido a los jóvenes entre 18 y 21 años en procesos de autonomía laboral, económica y acceso a redes sociales.

El objetivo general es contribuir a que los jóvenes varones ex tutelados de entre 18 y 21 años consigan la autonomía sociolaboral y económica y el acceso a una red social normalizada, fomentando sus habilidades personales y potenciando su capacidad para lograr orientar su proyecto de vida hacia fines constructivos que disminuyan su riesgo de exclusión (Fundación Tomillo, s.f., párr. 4).

Además de ello, han generado una serie de cartillas dirigidas tanto a formadores (educadores) como jóvenes para facilitar procesos de inserción laboral.

#### 2.4.3.4. Argentina

En Argentina, un programa que ha promovido políticas para el egreso y el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados es Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes - Doncel. Doncel es una organización de la sociedad civil argentina que está liderando el trabajo en este país sobre el tránsito a la vida adulta.

El objetivo del programa es incrementar las oportunidades de integración sociolaboral de jóvenes entre 16 y 21 años que están en situación de vulnerabilidad y que viven en Hogares o Institutos de la Argentina, para facilitar su egreso de estas instituciones. A través de este programa busca interrumpir el ciclo de marginalización y aislamiento al que se arriba, entre otras cosas, por la falta de empleo y el bajo nivel educativo de estos jóvenes (Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes – DONCEL, s.f., p.116).

El programa plantea como objetivos específicos: el acompañamiento de los jóvenes en la construcción de su proyecto de vida; facilitar experiencias positivas en el trabajo, presentar un gran abanico de posibilidades laborales a los jóvenes a través de redes, concientizar a la sociedad, en especial, a las empresas en la importancia de este tipo de programas y su participación en él.

La asociación desde su experiencia ha identificado algunas dimensiones que se deben tener presentes en el trabajo con los jóvenes para favorecer su tránsito a la vida adulta. La salud, es una dimensión fundamental, en ella se trabaja el aprender, autocuidarse y desarrollar actividades relacionadas con hábitos saludables. También se tiene en cuenta el trabajo con las familias y con posibles redes, dimensiones acerca de sí mismo, revisando qué características pueden favorecer o no la construcción de vínculos, es también fundamental la identidad, educación, formación y empleo.

Por ejemplo, se les asesora a los jóvenes sobre posibles campos de formación e instituciones que las ofrecen. En la dimensión laboral se les ayuda a identificar servicios de empleo. Igualmente se trabajan pautas y rutinas de la vida independiente y las actividades cotidianas en ella. Finalmente, se trabaja con ellos la dimensión financiera, en el nivel del ahorro, cuentas bancarias. En la dimensión de vivienda: se les asesora en el proceso de ubicar un lugar donde vivir. Este acompañamiento lo desarrolla Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes – DONCEL, en tres momentos en el de la preparación, es decir, cuando el joven está todavía en la institución, en el momento de salida, acompañándolo a su traslado de vivienda, organizando encuentros periódicos que le hagan sentir que no está solo y en el momento posterior al egreso, custodiando todos los intentos que haga el joven.

El programa ofrece talleres de orientación a los jóvenes en donde se trabajan procesos de orientación vocacional, cuenta además con el centro de búsqueda y acompañamiento para el trabajo, además promueve actividades concretas de integración al mundo laboral, acompañamiento por parte de futuros en las diferentes prácticas laborales, capacitación a empelados de las empresas participantes y los equipos de las sustituciones.

Otro elemento muy importante y fundamental de los servicios que brinda es que son evaluados por los hogares, los jóvenes y las empresas. Además, los jóvenes han construido una guía desde ellos mismos para los que van a egresar. Esta brinda estrategias concretas en el

proceso de egreso (Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes – DONCEL, s.f.).

#### 2.4.3.5. Perú

En Perú el Proyecto Luz en el Camino ha generado con los mismos jóvenes egresados una guía para ayudar a otros en su egreso y tránsito a la vida adulta. Los jóvenes, autores del trabajo utilizan como orientación las mismas preguntas que ellos se plantearon en el momento del egreso: ¿Me irá bien?, ¿Qué estudiaré?, ¿En qué trabajaré?, ¿Tendré una pareja?, ¿Una familia? A partir de ellas proponen una serie de alternativas y consejos (Magno, Ingunza, Castellanos, Iglesias, Quispe, Navarro, Navarro y Huayta, 2011).

#### 2.4.3.6. Colombia

En Colombia la Fundación Formación D’Futuros, organización sin ánimo de lucro y que no depende del Sistema de Bienestar Familiar – SNBF, ha generado un programa para egresados del sistema de protección. La organización atiende adolescentes y jóvenes procedentes de centros de atención especializada, ofreciéndole diferentes tipos de programas, en la ciudad de Cali. Uno de ellos facilita el acceso a la educación básica, una carrera técnica o tecnológica a los jóvenes entre 18 y 21 años que viven en la institución. Además, hacen procesos de acompañamiento en resolución de conflictos, convivencia y fortalecimiento de habilidades laborales, incluyendo el manejo del dinero.

Por otra parte, atienden adolescentes en protección todavía o a egresados, brindándoles servicios como:

... biblioteca, sistemas e internet, actividades lúdico-formativas, punto de encuentro y fortalecimiento de red, jornada laboral donde reciben acompañamiento y guía en la búsqueda de empleo y participación en procesos de selección, fortalecimiento de habilidades laborales a través de la red (Fundación Formación D’Futuros, s.f., p. 1).

Realizan talleres para adolescentes en protección y para los equipos ayudándoles a fortalecer la preparación para el egreso, estos incluyen temas como: habilidades sociales, sujetos de derechos, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, proyecto de vida (Fundación Formación D’Futuros, s.f.).

# **CAPITULO III. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

---

### 3. CAPITULO III. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El interés en realizar investigaciones sobre el tránsito a la vida adulta emerge por diferentes factores entre ellos: los procesos de formación de los jóvenes cada vez son más largos y extensos, los criterios en la selección de las empresas son cada vez más exigentes, se han generado cambios en las políticas laborales que dificultan la inserción y la estabilidad, hay mayor competencia laboral y retos que enfrentar en el mundo laboral (Cachón, 2004, citado en Melendro, 2011a). Estas situaciones y otras, han generado que el tránsito la vida adulta se constituya como un proceso complejo y un campo de investigación interdisciplinar que demanda investigaciones y propuestas de intervención.

A continuación se presentan síntesis de resultados de investigaciones relevantes y actuales en torno al tema central de la tesis, y sus aportaciones a los objetivos de esta, a la identificación de variables relevantes y posteriormente a la discusión de resultados. En primera instancia se señalan algunas investigaciones que se han aportado en la caracterización del tránsito a la vida adulta, para después presentar estudios Centroamericanos y Latinoamericanos sobre este proceso y posteriormente estudios especializados en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes egresados de protección. Finalmente se han abordado los procesos de intervención con esta población.

Los estudios que se presentan en este apartado, son resultado de búsquedas en bases de datos como: *Dialnet, Ebsco, Eric, Google Academic, Proquest, Redalyc y Science y Scielo*; incluyendo investigaciones de actualidad, pero sin por ello excluir los trabajos clásicos al respecto.

Las categorías usadas para realizar las búsquedas fueron: *tránsito a la vida adulta, trayectorias o itinerarios de jóvenes, niños, niñas y adolescentes institucionalizados, jóvenes en dificultad social, jóvenes extutelados o protección e intervención socioeducativa en jóvenes extutelados.*



### 3.1. Características del tránsito a la vida adulta

Un primer grupo de estudios muy importante se ha centrado en los elementos fundamentales del tránsito a la vida adulta con el propósito de caracterizarlo y diferenciarlo de otros procesos.

En este sentido se resaltan las investigaciones centradas en hitos importantes en el tránsito a la vida adulta como: la edad de egreso de la escuela, la edad de ingreso al mundo laboral, la edad de salida de la familia de origen, edad del inicio de la primera unión estable de pareja y edad del nacimiento del primer hijo, entre otros (Filardo, 2011; Rivermar, 2012 y Oliveira y Mora, 2013). Estos hitos han sido usados para describir el tránsito a la vida adulta en diferentes contextos y tipos de poblaciones facilitando estudios de tipo comparativo.

En este mismo grupo de estudios, se encuentran las investigaciones que enfatizan en los cambios de roles que definen ese proceso los cuales claro, están muy relacionadas con los hitos (Oliveira y Mora, 2013). Así, el tránsito a la vida adulta es definido como un proceso de crecimiento que implica por lo menos los siguientes roles: ser estudiante, ser trabajador, auto-sostenerse, tener independencia residencial y emocional, tener una vivienda propia y asumir roles como adultos (Jekielek y Brown, 2005; Storø, 2012 y Oliveira y Mora, 2013). En esta misma línea están los estudios de Otero (2009), quien planteó como variables propias del tránsito asumir otros roles que implican: la autonomía familiar, económica, laboral y la independencia. Este mismo autor se centró en los cambios desde el egreso de la escuela hasta la actualidad, en la correspondencia con los planes en el momento del egreso de la secundaria, en los vínculos familiares, en la percepción sobre relación con los padres (conflictos y diferencias generacionales), en la convivencia actual y en las aspiraciones respecto de la formación de una familia propia.

También se identificaron estudios que se centran en la perspectiva propia de los sujetos y sus significaciones enfatizando en categorías como: autonomía, control sobre la vida, representación del universo social, responsabilidades sociales y ciudadanía (Arnett, 1997) y los estudios sobre identidad de Panagakis (2015), encontrando éste último el valor de los pares en el proceso de construcción de la identidad.

Las investigaciones reconocen que hay muchas formas de hacerse adulto, como los estudios de Dávila y Ghiardo (2005), quienes plantearon la existencia de diferentes “libretos”. Estos

autores, manifiestan que la juventud se constituye como un período intermedio entre la infancia y la vida adulta y proponen una comprensión relacional en la que se tienen en cuenta categorías como: la trayectoria del grupo o de la clase pues varía de acuerdo al contexto histórico y social, los significados que cada uno de los jóvenes constituye sobre el mismo tránsito, los capitales heredados, los capitales escolares y educativos de los padres, y las condiciones en qué sucede el tránsito. También se considera fundamental en la comprensión del tránsito: las aspiraciones, las expectativas y las estrategias que usan los jóvenes. Igualmente se han explorado significados atribuidos al trabajo, la incorporación y a la permanencia en el sistema escolar (Sepúlveda, 2004). Igualmente Caride y Varela (2014), plantean que las transiciones no tienen una secuencia determinada de acontecimientos, y que por ello mismo no son causales.

Finalmente, otro grupo de estudios se centran en el estudio de elementos del contexto como: el apoyo de la familias y redes, entre otros (Jekielek y Brown, 2005). Por ejemplo, en Estados Unidos encontraron que los jóvenes que vivieron la separación de los padres, salen más rápido de la casa de la familia de origen al igual que los que viven con sus padrastros o madrastras (Goldscheider y Goldscheider, 1998).

Como se observa en este apartado, estos estudios sobre características del tránsito a la vida adulta, han hecho un gran aporte en la comprensión del fenómeno desde los diferentes tipos de hitos que lo caracterizan: egreso del colegio y de la familia de origen, ingreso al mundo laboral y a estudios de educación superior, constitución de una nueva familia, la maternidad y la paternidad, entre otros. Y aunque los estudios de Oliveria y Mora (2009) plantean que los jóvenes parece que no le otorgan tanta importancia a los eventos, éstos siguen permaneciendo en el tránsito a la vida adulta como elementos que lo caracterizan. Por otra parte estas investigaciones resaltan la importancia de tener en cuenta que el tránsito se puede dar de diferentes maneras (trayectorias) e inclusive algunos pueden omitir algunos hitos, como la maternidad.

También estos tipos de estudios plantean la importancia de la investigación sobre elementos intrasubjetivos como perspectivas, significaciones y sentidos que le otorgan los jóvenes al fenómeno y el cambio de roles (estudiante, trabajador, padre o madre), como se tuvo en

cuenta en esta investigación. Finalmente también llaman la atención sobre elementos inter-subjetivos y sociales (época del tránsito, grupo al que se pertenece, pares y condiciones sociales entre otras); que fueron fundamentales en la presente tesis.

### **3.2. Tránsito a la vida adulta en Centroamérica y Latinoamérica**

Si bien los estudios del tránsito a la vida adulta iniciaron en países industrializados y en especial en países europeos, en Centro y Sur América también se ha iniciado el abordaje de este proceso, tratando de caracterizarlo según el contexto.

En México se han realizado varios estudios sobre el tránsito. Cánovas y Amador (2007), por ejemplo, encontraron que la vida laboral y la salida de la escuela son los indicadores más importantes en este tránsito. Por otra parte, la salida del hogar de origen está determinada por la construcción de una nueva familia.

Igualmente, en este país realizan un estudio sobre los jóvenes ninis (ni estudian ni trabajan) y sus procesos de tránsito a la vida adulta, encontrando que ser nini no es una condición tan excepcional: 3 de cada 10 personas lo son, presentándose este fenómeno más en las mujeres, tal vez por la misma estructura de país (Bermúdez-Lobera, 2014).

En Argentina, Otero (2009), en este tipo de estudios se ha centrado en los cambios políticos, económicos y sociales y como estos han movilizad las formas de conseguir el primer trabajo, las maneras de constituir familia, y por lo tanto las características del tránsito a la vida adulta. Así, los jóvenes argentinos que participaron del estudio comentaron que era muy difícil independizarse de sus familias, pues estas tenían gran influencia económica y social sobre ellos. También, los jóvenes percibieron “muy” competitivo el mercado por lo que algunos de ellos decidieron continuar sus estudios y no insertarse en el mundo laboral tan rápidamente. Además, sus trayectorias fueron diferentes a las de las generaciones de sus padres que fueron distintas dependiendo del trato socioeconómico (Otero, 2010).

En otro estudio, en Argentina, Ferraris y Martínez (2015) encontraron que el grado de independencia económica facilita la emancipación. Describieron además, cómo los jóvenes entre 20 y 29 años cambian de roles en sus hogares, los más jóvenes siguen siendo dependientes pero otros pueden constituirse como jefes de hogar.

Desde otras miradas, la maternidad es otro elemento importante en el tránsito a la vida adulta en estos países. En Uruguay desarrollaron un trabajo muy interesante sobre la relación tránsito a la vida adulta y la maternidad, encontrando que se ha retrasado el calendario de la maternidad. Finalizan describiendo dos modelos de transición en la maternidad el temprano y el tardío y encuentran en este último modelos variables asociados, como el alto nivel educativo de las madres de las jóvenes, el acceso a estudios de educación superior y mejores ingresos económicos, en contraposición a la de maternidad temprana (Varela, Fostik y Fernández, 2012).

Por otra parte, en Chile, Dávila y Ghiardo (2010) plantearon que las trayectorias de los jóvenes pueden variar en virtud del capital escolar y económico, las pautas culturales de los grupos y de las clases.

Específicamente, en Colombia, Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010) realizaron un estudio sobre el tránsito a la vida adulta, aunque no en jóvenes que han estado en protección, es el primer estudio realizado en el país sobre este tema. Los jóvenes seleccionados estaban entre los 18 y 28 años y el estrato socioeconómico era medio-alto, lo cual ya marca diferencias con el presente estudio. Los investigadores resaltaron como datos interesantes que los jóvenes consideraban que el estar casados y el tener hijos no era una característica fundamental de la vida adulta, señalaron como elementos fundamentales en este proceso: el apoyo de las familias, los procesos de autonomía, el auto sostenimiento, el asumir responsabilidades, la toma de decisiones, la madurez y, finalmente, la proyección. Complementando este panorama del tránsito a la vida adulta en Colombia, Rojas (2013) encontró que los jóvenes a veces son sometidos en sus empleos a condiciones que no son favorables, ni acordes con sus niveles de formación, lo cual, según los jóvenes, retrasa y dificulta el tránsito a la vida adulta, pues no permite una salida de casa de manera definitiva.

En cuanto a poblaciones de exclusión se ha identificado que indígenas y mestizos mexicanos que no cuentan con recursos económicos, ingresan rápidamente al mundo laboral por la necesidad de ayudar a sostener a la familia, dándose en estas poblaciones el tránsito a la adultez de manera más “precoz” (16 años promedio). Además, por las limitaciones laborales los jóvenes viajan a otras regiones o países para poder desempeñar una ocupación laboral (Rivermar, 2012).

Como se observa, los estudios latinos y centroamericanos se centran en elementos como la educación, el ingreso al mundo laboral y la maternidad, propios de los estudios europeos y canadienses, con un énfasis en condiciones políticas y sociales de estos países. Un elemento fundamental que atraviesan estos estudios se refiere a las condiciones laborales actuales, entre las que se mencionan la mayor competitividad y el subempleo. Por otra parte, se han empezado a cuestionar los proyectos de vida tradicionales como construir una familia; como se observa más adelante, estos elementos son tenidos en cuenta como categorías fundamentales de la presente tesis.

### **3.3. Tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social**

Específicamente los estudios sobre trayectorias de los jóvenes en dificultad social han mantenido los indicadores y características mencionadas anteriormente; y además han enfatizado en otras variables, como: salud, uso de sustancias psicoactivas, redes sociales, experiencias en el proceso de protección, perfiles de vida estudiantil y valores y actitudes positivas (Reilly, 2003), dimensiones cognitivas y morales y proyecto de vida (Carcelén y Martínez, 2008) y también señalan varias de las dificultades que ellos tienen que asumir (Stein, 2008). Estos jóvenes deben enfrentarse con estas limitaciones a retos como el trabajo precario, la soledad, las dificultades económicas y familiares, entre otras (Pinkerton, 2011 y Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat (2014).

Uno de los primeros problemas a los que tienen que enfrentarse los jóvenes en dificultad social y, específicamente, los egresados del sistema de protección, es el de la edad del egreso. Son varios los estudios que coinciden en que la edad de 18 años no es la más adecuada para salir del sistema de protección, pues los jóvenes no están suficientemente preparados para asumir la autonomía total, lo cual puede generar ciertas dificultades en su proceso de adaptación (Mullan, McAlister, Rollock y Fitzsimons, 2007; Incarnato, 2012; Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012 y Soldevila, Peregrino, Oriol y Filella, 2012).

En este mismo sentido, los jóvenes a veces no son capaces de proyectar las dificultades que van a tener que asumir y algunos sienten miedo al egreso, pues no se sienten preparados para este. En un estudio realizado precisamente sobre este tema, los jóvenes manifestaron un profundo deseo de irse aunque perciben la salida de la institución como un cambio drástico. Solo un porcentaje de la muestra expresó sentirse preparado para las dificultades que podían

surgir, los demás declararon que no tenían una formación adecuada para resolver las situaciones (Mullan, McAlister, Rollock y Fitzsimons, 2007).

En cuanto a las familias, se ha encontrado que la relación con ellas durante el acogimiento puede ser muy beneficiosa para el niño, niña o adolescente si se trabaja de manera coordinada con la madre; pues mejora la autonomía personal y la adaptación al contexto (Martín, Torbay y Rodríguez, 2008). Sin embargo, en el proceso de egreso de los sistemas de protección, algunos estudios revelan que las familias se constituyen como fuentes de conflictos. Cuando los jóvenes las buscan se encuentran con que estas tienen diferentes problemas socioeconómicos y distintos tipos de carencias emocionales que hacen que a veces los jóvenes no sean bien recibidos, o muchas veces la situación no es la más adecuada para ellos (López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013, Cid y Deibe, 2014, Martín, 2015).

Algunos estudios plantean que muy pocos jóvenes después del egreso buscan sus orígenes, otros, al contrario, encuentran que es algo esperado. Sala-Roca, García, Villalba y Rodríguez (2009) identifican que solo un tercio de los jóvenes extutelados en Cataluña salen a buscar a sus familias. Este dato es muy similar al que halló Cameron (2007), un 49% de los jóvenes extutelados no cuentan con un familiar o amigo que los apoye en las dificultades. En esta medida la posible ausencia de familias después del egreso es una variable importante que se debe tener en cuenta. Además, a estos datos se le suma el hallazgo de Villa (2015) quien manifestó que para los jóvenes sus padres no son ningún tipo de apoyo.

Estos datos contrastan con estudios como el de Melendro (2011a) quien encontró que el porcentaje (41,8%) de jóvenes que vuelven con su familia es más alto de lo que cabría esperar. Y, además, contrastan con la investigación Del Quest, Fullerton, Geenen y Powers y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care (2012), quienes encontraron que varios de los jóvenes en el momento de la salida estaban preocupados por la esperanza de reunirse con la familia biológica, identificando que el 47.6% van a vivir con la familia. También Silva y Montserrat (2014) hallaron que los jóvenes percibieron haber sido apoyados por sus familias al momento del egreso y también por las nuevas parejas que conformaron.

Por otra parte, se ha encontrado como variable importante en este tránsito a la vida adulta el embarazo, Las adolescentes egresadas de protección que tienen hijos tienden a sentir que

sus bebés son lo más importante de su vida, sin embargo, al año de haber sido madres consideran que sus hijos les van a coartar sus proyectos (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). Por otra parte, otro estudio señaló que las jóvenes tuteladas que han quedado en embarazo y le han dado continuidad, consideran que es muy importante cuidar a alguien y lo ven como una oportunidad de logro para la realización personal, dejando de lado comportamientos de riesgo (Zárate, 2013). Si bien la paternidad temprana puede generar dificultades para algunos puede promover la generación de recursos como autoestima (Lee y Duerr, 2014).

En lo que respecta a los estudios sobre la salud de los jóvenes que han estado en sistemas de protección y su tránsito a la vida adulta; algunos teóricos la incluyen como una variable más en sus instrumentos con el objetivo de identificar si el joven tiene problemas de salud (Courtney y Dworsky, 2006; Melendro 2011a; López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013; y Delgado, Fornieles, Costas y Brun-Gasca, 2012). Se identificó que los jóvenes egresados de protección, comparados con otras poblaciones, tienen más quejas sobre temas de salud (Courtney y Dworsky, 2006). Y describen cómo a nivel de salud mental los problemas comportamentales son muy importantes en el sistema de protección (Delgado, Fornieles, Costas y Brun-Gasca, 2012).

En lo educativo, son ya varios los estudios que muestran que los jóvenes egresados de protección tienen dificultades (Jackson, Ajayi y Quigley, 2005; Courtney y Dworsky, 2006; Montserrat y Casas, 2010; López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013 y Casas y Montserrat, 2015). Por ejemplo, en un estudio realizado en el Reino Unido se encontró que tan solo un 7% de los jóvenes que estuvieron en protección continúan los estudios superiores en comparación con un 40% de otro tipo de grupos. En el mismo estudio los jóvenes extutelados que ingresaron a la educación superior manifestaron dificultades, como: ausencia de apoyo ante sus problemáticas, no tener dónde alojarse en períodos de vacaciones y aprietos económicos (Jackson, Ajayi y Quigley, 2005). En Estados Unidos, en un estudio con jóvenes extutelados se halló que solamente un 58%, a los 19 años, había logrado terminar la educación obligatoria (Courtney y Dworsky, 2006). Y en un estudio más reciente desarrollado en Galicia encuentran que la mayoría de los jóvenes de protección no superan los estudios obligatorios (Cid y Deibe, 2014).

Las personas que han estado en protección evidencian problemas en el rendimiento académico y presentan dificultades en el lenguaje, a veces generados por muchos cambios en las instituciones educativas (Pecora, Kessler, O'Brien, Roller, Williams, Hiripi, English, Whitley y Herrick, 2006). A esta situación se le puede sumar además, que por diferentes motivos estos jóvenes en su infancia y adolescencia estuvieron desescolarizados durante largos períodos (Martín, 2012 y Jariot, Sala y Arnau, 2015). Esta situación de desescolarización les ha generado dificultades en el aprendizaje, adaptación al medio escolar y conlleva situaciones de extra-edad escolar (se supera la edad esperada para cada grado).

Posiblemente como consecuencia de lo planteado anteriormente abandonan la enseñanza obligatoria y los estudios de nivel superior. Este fenómeno se ha atribuido a variables como: dificultades en el rendimiento escolar y en las relaciones con el profesor, falta de apoyo por parte de los educadores para realizar tareas, bajas expectativas por parte de estos sobre el proceso educativo de niños y jóvenes y, por lo tanto, sentimientos de ausencia de apoyo ante sus dificultades, deseo de independencia y autonomía.

También los jóvenes sienten que no pueden cumplir con los requerimientos que les plantea la escuela, lo que afecta su autoestima y en ocasiones manifiestan frases como: "Yo no sirvo para estudiar", convirtiéndose la institución de protección en el entorno seguro (Cid y Deibe, 2014).

Por otra parte, se le atribuye este problema a los cambios constantes de escuelas, pues generan conflictos en el mantenimiento de amistades, la comparación con otros niños afecta su autoestima (comparan el lugar de vivienda y la ropa que usan) y las diversas dificultades económicas (Jackson, Ajayi y Quigley, 2005; Montserrat y Casas, 2010; Goodkin, Schelbe y Shook, 2011 y Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). Villa (2015), a partir de un estudio realizado en 5 países europeos, referencia cómo los jóvenes que tienen estabilidad en las instituciones educativas salen adelante más fácil.

Como también se ha encontrado que algunos jóvenes no tienen la expectativa, ni el interés de acabar la educación secundaria (Sulimani-Aidan y Benbenishty, 2011). Algunos educadores han planteado que la edad de egreso hace que se desinteresen por darle continuidad a los estudios y estén más motivados por ubicarse en un trabajo (Jariot, Sala y Arnau, 2015). Los jóvenes, ante la posible salida de la institución, se preguntan por cómo van a continuar



sus estudios cuando egresen, quién les va ayudar en el pago y si será posible seguir estudiando. En el estudio de Silva y Montserrat (2014) se ha encontrado que ningún joven después de su egreso ha recibido algún tipo de apoyo académico; de esta manera, si siguieron estudiando para ellos fue muy difícil. En este mismo sentido, en un estudio desarrollado en Galicia, los jóvenes plantearon que la escuela no se adaptaba a sus expectativas, pues es muy teórica y ellos necesitan elementos prácticos para su proyecto (Cid y Deibe, 2014).

Estos elementos no han sido fáciles de superar para los sistemas de protección (Martín, 2015). A las dificultades planteadas se le agrega que muchos de estos jóvenes han vivido experiencias de negligencia, maltrato, abandono, pobreza y desnutrición que pueden dificultar su desarrollo físico, psicológico y social (Melendro, 2009), como lo plantean también Casas y Montserrat (2012):

Muchos jóvenes tutelados cargan con un retraso en sus estudios, debido a su historia familiar. Y a pesar de que a menudo reconocen que si hubiesen continuado con su familia hubiese sido peor, ni el sistema de protección social, ni el sistema educativo se han mostrado capaces de compensar este retraso, por lo que habría que plantear sería y formalmente a nivel político y social que tengan al menos la posibilidad de acabar sus estudios con retraso en relación a la media de población (p. 203).

Estas experiencias también pueden obstaculizar la generación de recursos que les permitan enfrentarse a diferentes tipos de conflictos, lo que puede hacer más difícil el tránsito a la vida adulta. Igualmente provenir de otros países y no manejar la lengua y la cultura del país de acogida puede dificultar los procesos educativos (Blancas-Avilés y Belén-Jurado, 2010).

A pesar de las dificultades planteadas, algunos jóvenes reconocen que el estar en el sistema de protección les da la oportunidad de estudiar, la cual tal vez no la hubieran tenido si estuvieran con sus familias (Jariot, Sala y Arnau, 2015). Y afortunadamente ya se han empezado a establecer algunos elementos que disminuyen la deserción del sistema educativo como: la permanencia en la institución educativa y en el centro de acogimiento, un adulto estable que priorice lo educativo, en ese mismo sentido una institución interesada en los procesos educativos y trabajando en equipo con la escuela y con conocimiento del proyecto educativo del joven. Además, los jóvenes deben poder mantener amistades fuera del contexto de protección y con sus hermanos, y poder acceder a diferentes ayudas para continuar sus estudios cuando egresen de protección (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011).

Por otra parte, estos jóvenes también pueden vivir conflictos en el acceso al mundo laboral; por su situación económica, ingresan a sub-empleos de deficiente remuneración, de poca

estabilidad y sin ningún tipo de seguridad social. Por ejemplo, la investigación realizada por Wade y Dixon (2006) sobre jóvenes ingleses egresados del sistema de protección mostró que después de 12 meses de haber egresado, el 44% se encontraba en situación de desempleo.

A veces estos jóvenes se emplean en trabajos en los cuales no están interesados, ni les motivan o no representan posibilidades de ascenso, ni de mejora en sus condiciones de vida. A esto se le suma que muchas veces cuando egresan de los centros no han culminado sus estudios regulares y básicos, por lo cual no pueden acceder a trabajos con mejores condiciones (Storø, 2012, Jariot, Sala y Arnau, 2015); por lo menos en Colombia se solicita la educación básica y media completa para acceder a empleos. También se ha identificado que los cambios en los centros de atención pueden incidir en las dificultades de ingreso al mundo laboral, pues significa romper las relaciones que se han construido con los educadores, generando sensación de inestabilidad (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012).

Por otra parte, en el estudio de Campos (2013), se encuentra que los jóvenes extutelados que no tenían trabajo antes de los 18 años, tampoco lo consiguieron después de cumplir esta edad. Al parecer conseguir el primer puesto de trabajo antes de los 18 años se relaciona con habilidades para el ingreso al mundo laboral y para el mantenimiento de este posteriormente. Lo cual contrasta con los estudios de Melendro (2011a), quien encuentra que el hecho de conseguir puesto antes de los 18 años no es un factor predictivo de empleabilidad si se cuenta con los apoyos necesarios.

Por su parte, Bender, Yang, Ferguson y Thompson (2015), encontraron que la mayoría de los jóvenes (75%) tenían trabajos en el sector informal y sólo el 20% había tenido un trabajo formal durante los últimos 6 meses. También encontraron que 45% de los jóvenes se podría dedicar a la mendicidad.

Algunos estudios también han identificado factores de éxito ligados a la inserción laboral de los jóvenes extutelados, entre estos, el trabajo y las intervenciones que se realizaron con ellos en el tiempo que estuvieron en acogimiento, pues allí desarrollaron competencias que les ha permitido insertarse en el mundo laboral (Melendro, 2011a). En el estudio *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*, realizado en Madrid con jóvenes extutelados, se entrevistan a empresarios que participan en programas de inserción laboral de estas

poblaciones, quienes manifiestan sentirse muy satisfechos con el rendimiento laboral de estos jóvenes (Melendro, 2011a).

Los jóvenes se preocupan por la incertidumbre de su futuro, esto lleva a dos tendencias, jóvenes que prefieren no pensar en su futuro porque no estaba bajo su control o los jóvenes que consideran que pueden recuperar control y esto les va a permitir enfrentar el futuro (Del Quest, Fullerton, Geenen, Powers y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care, 2012). Tal vez este elemento puede ser muy importante en la ubicación laboral y en otros aspectos.

En cuanto a las redes después del egreso se presentan diferentes tipos de resultados. En algunos estudios se encuentra que los jóvenes extutelados confían más en los amigos del centro o en los educadores que en otras personas externas (Bravo y Del Valle, 2009 y Singer, Cozner y Hokanson, 2013), aunque también se ha encontrado que después de salir del sistema de protección muchos de los jóvenes pierden el contacto con sus amigos y el personal del centro (Sala-Roca, García, Villalba y Rodríguez, 2009). Por ejemplo, Sulimani-Aidan (2014) encontró que más de la tercera parte de un grupo de jóvenes extutelados en Israel no tenía una figura de apoyo. Igualmente Spencer, Collins, Ward y Smashnaya (2010) señalaron que varios de los jóvenes al egreso carecen de la presencia de un adulto estable en su vida y ya no tienen servicios de atención. Este hecho puede ser muy preocupante, pues en el centro de acogimiento los jóvenes tienen los contactos con profesionales y pares y estos tal vez han sido los únicos vínculos permanentes (Stiving, 2012). Por otra parte, algunos jóvenes en un estudio manifestaron que pueden tener apoyos, pero que estos no son los que necesitan (Hiles, Moss, Thorne, Wright y Dallos, 2014). También las redes sociales son afectadas cuando se transita de un centro de acogimiento a un piso de transición (Soldevila, Peregrino, Oriol y Filella, 2012).

Algunos han encontrado que una de las principales dificultades en el tránsito a la vida adulta es, precisamente, el establecimiento de relaciones:

En el estudio de Goodkind, Schelbe y Shook (2011) los propios jóvenes expresaron que el mantenimiento de las relaciones era uno de las dificultades más importantes en su transición a la vida adulta, a pesar de la importancia de estas relaciones a la hora de compensar la falta de apego con los cuidadores (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011, p. 190).

Las escasas redes de estos jóvenes, tal vez se deben a la institucionalización, porque de alguna forma los ha aislado de diferentes medios sociales y posiblemente no ha facilitado la

construcción de habilidades sociales que les permitan interactuar en diferentes contextos (Goyette, 2010 y López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013). A pesar de que no existen apoyos o no se han generado las habilidades sociales necesarias, estos jóvenes se organizan independientemente mucho más rápido que otros jóvenes de la misma edad (Casas y Montserrat, 2009). El crear y mantener redes, es un elemento fundamental en la preparación para el egreso; y en ese sentido es muy interesante cómo los jóvenes que reciben preparación, obtienen calificaciones más altas en habilidades sociales (Sala-Roca, García, Villalba y Rodríguez, 2009).

Sin embargo, estos hallazgos contrastan con el estudio realizado por Melendro (2011a) quien encuentra que en un 65,5% los jóvenes continúan en contacto con algunas de las personas del centro, específicamente con educadores(as) (47,8%) y con antiguos compañeros (52,2%). También el estudio de Singer, Coznery y Hokanson (2013) se encuentra un caso en que la red central del joven seguía siendo la familia. Y en la investigación de Nesmith y Christophersen (2013) identificaron redes como: la madre de acogimiento (en el caso de los que estuvieron en acogimiento familiar), la madre biológica, los padres de los amigos y el personal del centro. El tema de las redes, entonces todavía sigue en discusión.

En cuanto elementos propios del sistema de protección se han logrado identificar varios elementos. Uno de ellos es la edad de ingreso y el tiempo que permanecen los menores en las instituciones, si bien no hay datos todavía contundentes parece que es una variable muy importante de estudiar (Silva y Montserrat, 2014). Otro elemento de protección es el número de residencias demostrando que este es un factor de estabilidad; pues así los jóvenes logran construir vínculos más sólidos, también es más estable el acceso a ciertos recursos y como se ha mencionado se mantienen en la misma institución educativa (Wade y Munro, 2008). Los jóvenes que han tenido menos cambios en el número de acogimientos, parece que tienen mayor estabilidad en su vida independiente, lo que se ha correlacionado con mayores logros académicos y facilidades en la inserción laboral (Biehal, Clayden, Stein y Wade, 1995; Jackson y Tomás, 1999, citados en López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013). Otro elemento fundamental es el número de niños por educador y la rotación por diferentes educadores; al parecer esto último genera dificultades emocionales en los niños (Campos, Ochaíta y Espinosa, 2011).

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que los jóvenes egresados del sistema de protección se enfrentan a historias de exclusión desde su infancia, están lejos de sistemas y personas que pueden ser representativos para ellos, y muchas veces sus niveles de valoración son muy bajos, lo cual puede dificultar su tránsito a la vida adulta, como varios de los elementos mencionados (Incarnato, 2010).

Frente a la vivienda, Melendro (2011a) halló que el 90,1% vive en pisos propios o compartidos. En otro estudio se encontró que un tercio de los jóvenes extutelados vive en pisos asistidos, otro tercio por su cuenta y otro con la familia (Jariot, Sala y Arnau, 2015). Frente a esto Cosner, Rhodes y Curtis (2011) plantearon que los jóvenes extutelados tiene mayores dificultades en encontrar vivienda, más en el caso de los jóvenes migrantes, algunos pueden vivir en forma clandestina (Gimeno, 2013).

A partir de estos estudios se empieza a vislumbrar cómo el tránsito a la vida adulta en los jóvenes en dificultad social tiene algunos matices específicos frente a otros jóvenes; pero también nos dejan ver campos donde se encuentran resultados al parecer contradictorios. Por ejemplo, el primer elemento, el hogar de origen; este puede haber estado atravesado por diferentes tipos de maltrato que hacen que en el momento del egreso algunos jóvenes no consideren la familia como una fuente de apoyo; sin embargo, en algunos estudios se ha encontrado que lo siguen considerando como una red de apoyo.

Así mismo, está el deseo de algunas jóvenes de ser madres a temprana edad y si bien este es un fenómeno que trae dificultades, también se encuentra como un elemento que ayuda a potenciar ciertos recursos.

Un tema donde se evidencian menos resultados contradictorios es el de procesos educativos en estos jóvenes. Por diferentes factores, como la historia, el cambio de centros, las expectativas del sistema educativo y de los jóvenes hacia el sistema y la preocupación por el trabajo, entre otros, no se pueden mantener en el sistema educativo formal; hasta el momento el logro se ha asociado a colegios estables y apoyos académicos que les facilitan estos procesos.

En cuanto al trabajo, dependiendo de ciertos elementos como el nivel educativo y las redes, estos jóvenes pueden llegar o no a tener éxito. Finalmente, en cuanto a las redes; las investigaciones han encontrado que algunos no identifican ningún tipo de soporte; otros estudios

mencionan la familia de origen, la madre de acogida, los profesionales del centro, los amigos e inclusive los padres de los amigos.

Sin embargo, es fundamental rescatar que estos jóvenes se encuentran ante diferentes dilemas en el proceso del tránsito a la vida adulta: ¿Debo buscar o no a mi familia de origen? ¿Podré o tendré la capacidad para continuar mis estudios? ¿Será fácil emplearme? ¿Con quién viviré? Estos interrogantes atraviesan este proceso de tránsito, haciendo que posiblemente algunos fracasen y otros, desde elementos resilientes, puedan superar estos retos realizando un adecuado tránsito a la vida adulta.

Finalmente, lo más importante de las trayectorias de jóvenes en dificultad social es que, aunque se encuentren elementos comunes, no se puede generalizar sobre ellas: "...el trabajo realizado apunta por un lado a la existencia de múltiples perfiles e itinerarios de acceso a la vida activa, cuestionando la posibilidad de inferir patrones generalizables sobre las transiciones al conjunto de los jóvenes" (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010, p.228).

### **3.4. Intervenciones en el tránsito a la vida adulta**

Las investigaciones también han explorado elementos que favorecen trayectorias constructivas en el proceso de estos jóvenes, estos elementos deben ser potenciados, pues pueden promover *procesos resilientes* (Goyette, 2010 y López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013).

Se ha encontrado, como se mencionó anteriormente, que la estabilidad de los acogimientos residenciales es un factor fundamental, pues esta permite que el niño, la niña o el adolescente genere vínculos en su centro de atención especializada que continúe en el mismo colegio y que mantenga el mismo contexto en cuanto barrio y pares (Cashmore y Paxman, 2006).

En este mismo sentido, uno de los elementos más importante que han identificado como favorecedores de este tránsito está dado por la presencia de una figura adulta que acompañe este proceso; en el caso de estos jóvenes que han estado sin cuidados de las familias, los profesionales que trabajan en los centros son fundamentales en su proceso (Goyette, 2006 y 2010; Carcelén y Martínez, 2008, Collins, Spencer y Ward, 2010 y Melendro, 2011a 2011b y 2013). En especial, ha sido valorada la figura del educador, pues es a la que los adolescentes recurren más cuando se encuentran en las instituciones de protección (Del Valle y Bravo, 2003 y García, Imaña y De la Herrán, 2007).

Inclusive investigadores como Cyrulnik (2002) y Barudy y Dantagnan (2005), citados en Melendro y Cruz (2013) han hallado que el encuentro con una persona significativa que favorezca la construcción de otros vínculos sociales

... las dinámicas sociales que aseguran la afectividad; el encuentro con una persona significativa, que posibilite la reanudación del vínculo social; los procesos relacionales que permiten dar significado a las experiencias vividas, especialmente cuando estas son dolorosas, organizar y comprender la propia historia, las redes sociales de apoyo social, etc. (p. 122).

La importancia de las figuras de vinculación ha sido demostrada en las investigaciones, sin embargo, para que sean efectivos deben ser formados en diferentes temáticas sobre todo en cómo establecer relaciones con los jóvenes. Las relaciones con los referentes de mayor duración se determinan por construir una relación de amistad caracterizada por apoyo incondicional, por la posibilidad de comunicar experiencias personales y por brindarse ayuda mutua (Turró y Cortés, 2004). Y, por ello, también es fundamental el apoyo que prestan las instituciones de protección sobre todo después del egreso (Goyette, 2010).

En este sentido la atención que se brinda a jóvenes en dificultad social es decisiva, como lo han planteado Bautista-Cerro y Melendro (2011). Algunos de los elementos más importantes en la atención son: fomentar autonomía, dar protagonismo a los jóvenes, cuidar la relación entre educadores y jóvenes y realizar una buena coordinación de acciones. Además, los jóvenes, según estos mismos autores, han valorado en la atención elementos como: empatía, proximidad y cercanía, las habilidades sociales y de comunicación de los profesionales y la flexibilidad, tolerancia y respeto hacia ellos (Bautista-Cerro y Melendro, 2011 y Zamora y Ferrer, 2013).

En la atención, tanto jóvenes como educadores consideran muy importante la intervención de los profesionales y los recursos que se requieren para realizar este trabajo. Por otro lado, los profesionales deben contar con competencias, como: la experiencia o la preparación en el área, buenos niveles de comunicación, la capacidad de trabajo en equipo y habilidades en logística y gestión. Los profesionales, por su parte, valoran la metodología de intervención, habilidades sociales, técnicas de resolución de conflictos y el conocimiento de la población con la que se está trabajando, su contexto y sus peculiaridades personales, sociales y educativas (Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

En este sentido, es valioso centrar las intervenciones en rehabilitación, preparación para la vida independiente, experiencia laboral, alojamiento y seguimiento después del egreso (Goyette, 2006 y Yergeau, Pauzé y Toupin, 2007, citados en Melendro, 2011a) así como en el trabajo sobre procesos resilientes (Vaquero, 2013). Igualmente es necesario se debe considerar que la transición a la vida adulta debe ser gradual y con apoyos (Stein, 2014).

Por su parte, Villa (2015) encuentra que los jóvenes que cuentan con apoyo de las instituciones, tanto en el proceso de protección como en el egreso y que se han sentido satisfechos con el cuidado brindado en protección; tienden a ser más exitosos.

De acuerdo con las investigaciones anteriores se puede afirmar que el tránsito a la vida adulta de estas poblaciones está dado por factores como la estabilidad en el tipo y número de acogimientos, el mantenimiento de las relaciones con el sistema de origen, la posibilidad de establecer vínculos de apego, plantear la educación como una prioridad y la ayuda en el momento de egresar (Wade y Munro, 2008).

Finalmente, Villa (2015) plantea que para seguir avanzando sobre el tránsito a la vida adulta en este tipo de poblaciones se debe enfocar en pro de: cooperación y trabajo conjunto entre todos los actores involucrados en la intervención de estos jóvenes y políticas de autonomía para ellos.

Estos estudios resaltan la importante labor que deben desarrollar los adultos que rodean al joven en protección y cuando éste egresa. El poner acento en los cuidadores y facilitadores de procesos implica realizar en las investigaciones y en las propuestas para el tránsito a la vida adulta, centrar la mirada en la intervención; con el objetivo de identificar nuevos elementos de los procesos que pueden favorecer el tránsito a la vida adulta.

### **3.5. Abordajes metodológicos en los estudios sobre tránsito a la vida adulta**

En cuanto a los abordajes metodológicos que se han usado para estudiar el tránsito a la vida adulta, se puede apreciar que debido a su complejidad este proceso ha sido estudiado desde diferentes perspectivas de investigación, tanto cuantitativas como cualitativas, o desde perspectivas complementarias.



En las cuantitativas, las investigaciones han privilegiado estudios de tipo exploratorio, descriptivo y no experimental, pues tienen como objetivo identificar y caracterizar variables del tránsito a la vida adulta, generalmente a la finalización de ese proceso.

En los estudios de enfoque cuantitativo, las investigaciones han utilizado instrumentos como cuestionarios y encuestas, como en los estudios de Mora y Oliveira (2009) o los de Melendro (2010) y Jariot, Sala y Arnau (2015) y, también, entrevistas estructuradas y semiestructuradas que son procesadas desde el análisis de contenido de tipo categorial, como en las investigaciones de Sala-Roca, García, Villalba y Rodríguez (2009) y Campos (2013). También se evidencia el uso de datos proporcionados por otras fuentes, como la Encuesta Nacional de la Juventud de México, usada por Cánovas y Amador (2007). Y los datos de Injuve (Instituto Nacional de Juventud) usados en los estudios españoles como en el de Melendro (2011).

Por otra parte, se han usado y validado diferentes tipos de escalas, como en los estudios realizados por Goyette (2010), en los que utiliza la escala *ACLSA* (Ansell-Casey Life Skills Assessments), que mide el grado de autonomía funcional de los jóvenes en diferentes dimensiones, como: tareas de la vida cotidiana, vivienda y recursos comunitarios, gestión financiera, capacidad de cuidar de sí mismo, cuidados de la salud, desarrollo social, hábitos escolares y de trabajo. Además, incluye en su estudio una escala de evaluación de severidad del perfil, en la que se revisan variables como: historia de acogimientos; escolaridad; proyecto de futuro, proyecto de vida, presencia de una red social, discapacidad, intelectual, delincuencia, toxicomanía; salud mental; y un cuestionario sobre redes sociales (Goyette, 2010).

Por otra parte, a partir de los enfoques cualitativos se han realizado estudios desde perspectivas etnográficas, como los de Rivermar (2012), en los que se indagó por el tránsito a la vida adulta desde la escuela y el mundo del trabajo. También se han desarrollado estudios desde las narrativas propuestas por la psicología popular, con las historias de vida como instrumento fundamental, como en Parrilla, Gallego y Moriña (2010). También, desde el método biográfico, que indaga acerca de los itinerarios en el tránsito a la vida adulta desde los relatos de vida y los momentos más significativos de su infancia, como en Rojas (2013). Igualmente se han realizado estudios longitudinales cualitativos como el de Jones (2011).

Como técnicas investigativas los estudios han usado entrevistas abiertas y a profundidad, como: Otero (2009) quien realizó un estudio sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes

argentinos; Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010) indagaron por diferentes áreas temáticas relacionadas con el tránsito a la vida adulta en jóvenes colombianos; Goodkind, Schelbe y Shook (2011), quienes investigaron por las comprensiones sobre la vida adulta (éxitos y fracasos) en jóvenes que van a salir del sistema de protección; Campos (2013) indagó por el tránsito a la vida adulta en jóvenes españoles antes y después del egreso de protección; Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu (2013) exploraron el tránsito a la vida adulta desde diferentes variables relacionadas con salud; y Singer, Cozner, y Hokanson (2013) exploraron las redes de los jóvenes que recién ingresan del sistema de protección.

La entrevista biográfica, por su parte, fue usada en la investigación de Zamora y Ferrer (2013) en la que recuperaron testimonios de jóvenes extutelados sobre su proceso de transitar a la vida adulta, y los relatos de vida en Bernal y Melendro (2014a y 2014b) con el fin de conocer los vínculos y procesos resilientes en jóvenes que han estado en procesos de protección. También se han implementado grupos focales en estudios etnográficos, como el de Hiles, Moss, Thorne, Wright y Dallos (2014) quienes realizaron un estudio piloto con grupos focales con jóvenes y educadores sobre los apoyos que reciben durante el proceso y el de Cid y Deibe (2014), quienes a través de grupos focales indagaron por las percepciones de los jóvenes extutelados sobre los apoyos en los procesos de institucionalización y en el sistema educativo.

En la actualidad también se están utilizando diseños de tipo mixto y multimétodos, pues estos permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno. Así, se han combinado métodos cuantitativos (básicamente de tipo descriptivo y comparativo) con métodos cualitativos, mediante los cuales se recopilan evidencias que permiten explicar mejor los datos (Jariot, Sala y Arnau, 2015). Reflejo de ello las investigaciones de Oliveira y Mora (2013), quienes han usado encuestas y al mismo tiempo entrevistas individuales, como también lo hace Goyette (2010), que además usa diferentes escalas, como se mencionó anteriormente, e incorpora en su trabajo las entrevistas del tipo relato de vida. O como el trabajo que realizan Silva y Montserrat (2014), en el que usan fichas y entrevistas, además los estudios de Mares (2010).

Finalmente, este apartado nos presenta diferentes abordajes metodológicos del fenómeno cuantitativo cualitativo, los cuales nos ofrecen diversos niveles de aproximación. Para terminar, se observa una apertura al uso de diseños mixtos como una posibilidad muy interesante de abordar un fenómeno tan complejo.

# **CAPITULO IV.**

# **DISEÑO METODOLÓGICO**

---

## 4. CAPITULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

### 4.1. Objetivos de la investigación

#### 4.1.1. *Objetivo general*

El objetivo general de este estudio se centra en:

Caracterizar el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección, con el fin de realizar aportaciones significativas que ayuden a optimizar las intervenciones con esta población.

#### 4.1.2. *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos plantean:

1. Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en procesos de protección.
2. Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta.
3. Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos.
4. Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.
5. Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección.

## 4.2. Metodología de la investigación

### 4.2.1. *Enfoque metodológico*

De acuerdo a las conceptualizaciones planteadas a lo largo del texto, el tránsito a la vida adulta es un proceso complejo en el que intervienen diferentes factores; además de ello es cambiante, dinámico e incierto. Parrilla, Gallego y Moriña (2010) explican que este proceso tiene elementos por los que pasan los diferentes jóvenes, pero al mismo tiempo hay elementos que sólo algunos jóvenes atraviesan, resultando imposible generalizarlo. Por esta complejidad, como se observó en los antecedentes, su abordaje se ha realizado desde diversas aproximaciones metodológicas.

Diferentes investigadores han acudido a los diseños mixtos con distintos propósitos en relación con estos procesos de tránsito: Mora y Oliveira (2009), en “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades”, para describir el tránsito a la vida adulta de jóvenes mexicanos en desigualdad social; Goyette (2010), en “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos en servicios sociales”, para evaluar la intervención con jóvenes acogidos en medios sustitutos en Quebec; Mares (2010) en su estudio “An assessment of independent living needs among emancipating foster youth” para describir las necesidades de los servicios de vida independiente de jóvenes de Toronto; Silva y Montserrat (2014) en “Jóvenes que estuvieron en el Sistema de protección social a la infancia, reflexiones a partir de una investigación realizada en Girona, España” para analizar la situación de jóvenes que estuvieron en centros residenciales y Jariot, Sala y Arnau (2015), “Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito”, para describir el tránsito a la vida adulta de jóvenes tutelados de Cataluña.

La bondad del diseño mixto en las investigaciones referidas radica en la complementariedad de los métodos componentes de donde éste diseño proviene

La complementariedad de métodos busca responder tanto a una postura epistemológica -según la cual, en el estudio de un problema de investigación, los analistas deben hacer uso de todos los recursos disponibles para responder sus preguntas centrales-, como a un fin pragmático -maximizar el uso de la información disponible a efectos de escrutar el problema de investigación desde diferentes ópticas- (Mora y Oliveira, 2009, p. 281).

En esta investigación se privilegió el diseño mixto desde una perspectiva compleja, teniendo en cuenta para ello la fortaleza del diseño mixto en el abordaje del tránsito a la vida adulta

y requiriendo un diseño que permitiera acercarse al fenómeno sin limitarlo, captar sus regularidades y al mismo tiempo sus emergencias, caracterizar sus componentes pero igualmente dar cuenta de sus relaciones; que permitiera además, generar información cuantificable y contextual; que fuera estructurado y a la vez pudiera enfrentar la incertidumbre. De acuerdo con lo que plantea Ruíz:

Con base en los postulados del principio de la complejidad, indagar científicamente sobre los fenómenos sociales y educativos, en particular supone adoptar un enfoque nuevo... que abandona la perspectiva analítica pero también holística, como instancias únicas y aisladas de investigación para sintetizarlas en un nivel de abstracción, más alto que integra ambas perspectivas (Ruíz, 2008, p. 27).

En los diseños mixtos se parte de reconocer que el debate acerca de los métodos no está en función de su oposición, todo lo contrario, se trata de centrarse en las ventajas de cada tradición (Hernández, Pozo y Alonso, 2004). Hernández, Fernández y Baptista (2014), plantean que los diseños mixtos representan la integración entre los dos enfoques, agregando complejidad al estudio y rescatando las ventajas de cada uno.

Específicamente para la presente tesis se usó el diseño mixto de Tipo VII (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); denominado también estrategia concurrente de triangulación o tan sólo de triangulación (Campos, 2009; Pereira, 2011; Creswell y Plano, 2011). En éste se trabaja de manera simultánea tanto desde el método cuantitativo como desde el cualitativo, con sus respectivas maneras de análisis, para luego triangular los hallazgos en la etapa de interpretación sin que ninguno de los dos métodos sea predominante (Campos, 2009).

...la triangulación entre métodos es una forma más sofisticada de combinar triangulación de métodos disímiles para iluminar la misma clase de fenómenos. Lo racional en esta estrategia es que las flaquezas de un método constituyen las fortalezas de otro; y con combinación de métodos, los observadores alcanzan lo mejor de cada cual, superan su debilidad. Esta triangulación puede tomar varias formas pero su característica básica puede ser la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias (Vallejo y Finol, 2009, p. 125).

Así, en esta investigación ambos enfoques tuvieron el mismo valor en el proceso investigativo. Por ello se realizó la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos en el mismo encuentro con cada uno de los participantes, lo cual fue necesario dadas las características de accesibilidad de la población. Finalmente, el diseño mixto tipo VII, permitió la generación de datos e información desde ambos enfoques y la triangulación de los resultados.

Específicamente en esta investigación, el enfoque cuantitativo, dados los escasos estudios sobre el tema en Colombia, dirigió el componente del diseño hacia un estudio de tipo exploratorio, descriptivo, no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Desde éste

se logró caracterizar diversas categorías relacionadas tanto con el tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados de protección como con las intervenciones realizadas con ellos. Igualmente, permitió identificar el nivel de resiliencia y de satisfacción con la vida en los jóvenes participantes; aspectos que enriquecieron el abordaje del fenómeno. Así, los resultados proporcionaron, desde la estadística descriptiva, una amplia caracterización de una muestra poco estudiada en el país y de los equipos que los han atendido.

Para el componente cualitativo, en el diseño se privilegiaron elementos del enfoque fenomenológico y de la teoría fundamentada. Por su parte el método fenomenológico plantea cómo describir la vivencia de los sujetos sobre una experiencia concreta, y en este caso se centra en la experiencia subjetiva sobre una realidad objetiva (Martínez, 2010). Marí, Bo y Climent (2010) y Martínez (2010), plantean que una ventaja de utilizar este método es que precisamente se centra en las significaciones de los sujetos, lo que es muy importante cuando se estudian realidades humanas. Este elemento es fundamental en la presente investigación, pues uno de sus objetivos precisamente es dar cuenta de las significaciones (experiencia subjetiva), tanto de los jóvenes como de los equipos, sobre el tránsito a la vida adulta (realidad objetiva); no se trataba sólo de dar cuenta de lo que vivieron sino también de cómo lo vivieron.

Este enfoque se ubica muy bien en relación a los diseños mixtos, pues indaga acerca de cómo se han planteado las experiencias de los sujetos, reconociendo por una parte su singularidad y, al mismo tiempo, las estructuras esenciales que subyacen en los diferentes casos. En este sentido, la fenomenología es ideográfica, valora la particularidad y la profundidad, pero también es nomotética, recupera elementos generales al centrarse también en las estructuras (Martínez, 2010)

Así, en esta investigación el método fenomenológico permitió por una parte conocer las vivencias particulares de cada uno de los jóvenes alrededor del tránsito a la vida adulta y al mismo tiempo encontrar los elementos transversales en todos los casos, lo que facilitó los procesos de triangulación. Para lograrlo se diseñaron e implementaron las entrevistas como conversaciones en las que se mantuvieron focos comunes y a la vez se generaron preguntas en el mismo contexto en que el joven o el profesional las iban planteando, tratando de comprender las explicaciones que ellos mismos daban al respecto. Igualmente, con el fin aprovechar la riqueza de los dos elementos -ideográfico y nomotético- se realizó el análisis de

cada una de las entrevistas de forma interna y después también entre ellas, lo que posteriormente facilitó el proceso de triangulación.

En el componente cualitativo también se utilizaron aportes de la Teoría Fundamentada, a partir del modelo de Strauss y Corbin (2002), como se expone más adelante. Esta metodología tiene como objetivo la construcción de teorías de manera inductiva, y si bien la pretensión de la tesis no fue la de construir una teoría, el método aportó elementos importantes en dos aspectos fundamentales: el muestreo teórico, la saturación teórica y los procesos de categorización.

Uno de los interrogantes que se ha planteado en la parte cualitativa de la investigación gira precisamente alrededor del número de sujetos que deben participar en la muestra y su representatividad. En el caso de las investigaciones cuantitativas, se explica que las muestras deben ser representativas estadísticamente dado su carácter nomotético, sin embargo la Teoría Fundamentada invita a otro tipo de comprensión sobre la noción de muestra, pues esta tienen como objetivo el descubrir categorías y relaciones entre ellas (Glaser y Strauss, 1967). Este muestreo, denominado teórico, se va generando en el mismo proceso de investigación de acuerdo a los elementos teóricos que se deseen construir. Este elemento permitió tener un criterio sobre el número de participantes en las entrevistas en esta investigación.

En éste muestreo ocupa un lugar muy importante la saturación teórica, pues es la que va a establecer el criterio para delimitar la recolección de la información. El límite de la muestra está dado más por las categorías y su carácter explicativo que por el número de sujetos (Gaete, 2014). Para llegar al punto de saturación es necesario realizar en forma paralela la recolección y el análisis de la información. Esto permite al investigador ampliar las explicaciones que está brindando al fenómeno a partir de las categorías, incluir variaciones de lo encontrado y le facilita aportar otras categorías (Ardila y Rueda, 2013). La saturación fue, en el presente estudio un elemento fundamental en el muestreo, pero también en el diseño de las categorías y sus relaciones.

Otro elemento sobre el que la Teoría Fundamentada ha realizado grandes aportaciones es el proceso de análisis de la información cualitativa (San Martín, 2014). La Teoría Fundamentada, desde sus conceptos de categorización abierta y categorización axial, ha brindado gran rigor a los diseños que usan este tipo de información. Precisamente en esta tesis, como se



evidencia en el procedimiento, se retomaron estos elementos para ir organizando los aspectos esenciales en el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes. Así, este aporte de la Teoría Fundamentada permitió plantear categorías y subcategorías, revisar las familias y dimensiones de categorías que se tenían inicialmente y establecer relaciones entre ellas, como se muestra a lo largo del método y de los resultados.

#### ***4.2.2. Diseño de variables y categorías***

Teniendo en cuenta que la investigación utilizó un diseño mixto se diseñaron variables y categorías, las primeras para el componente cuantitativo y las segundas para el cualitativo, con el fin de dar cuenta de la complejidad del fenómeno.

##### **4.2.2.1. Diseño de variables para el análisis cuantitativo**

Las variables se diseñaron a partir de los objetivos específicos de la investigación. Cada variable principal se configuró con variables y grupos de éstas para las dos poblaciones de la investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos de estudio se plantearon 4 variables principales en la comprensión del fenómeno, de la siguiente manera:

- 1) Trayectorias representativas
- 2) Significados sobre el tránsito a la vida adulta
- 3) Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta
- 4) Elementos socioeducativos
- 5) Propuestas

En el caso de los jóvenes éstas variables principales estuvieron compuestas por variables definidas a partir de los estudios de Wagnild y Young (1993), Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), Diener, Inglehart y Tal (2012), Melendro (2011a y 2013), tal y como se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 3. *Diseño de variables jóvenes*

Objetivos	Variable principal	Grupos de Variables	Variables
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en procesos de protección	Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	Vida autónoma	Vivienda Situación familiar Vinculación laboral
		Responsabilidad y organización personal	Educación formal Salud Tiempo libre Satisfacción con la vida Proyecciones a futuro
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Tránsito a la vida adulta	Indicadores sobre la vida adulta Dificultades del tránsito a la vida adulta
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos.	Fuentes de resiliencia	Grado de resiliencia	Factores resilientes Características resilientes
		Fuentes de ayuda	Redes y fuentes de ayuda
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.	Elementos socioeducativos	Contexto institucional	Edad de ingreso, permanencia y egreso Sentimientos frente a protección Importancia de los programas de protección Cursos realizados en protección Recuerdos de protección Utilidad del programa Aportaciones desde el contexto institucional al joven
Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección	Propuestas	Propuestas de los jóvenes	Aspectos a mejorar

Como se puede ver en la Tabla 3, para las *Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta* los grupos de variables fueron: *Vida autónoma* y *Responsabilidad y organización personal*. Para el primer grupo las variables fueron: *Vivienda*, *Situación familiar* y *Vinculación laboral*. Para el segundo grupo fueron: *Educación formal*, *Salud*, *Tiempo libre*, *Satisfacción con la vida* y *Proyecciones a futuro*.

Para los *Significados sobre el tránsito a la vida adulta*, solo se configuró un grupo de variables: *Tránsito a la vida adulta*; el cual se constituyó a partir de dos grupos: *Indicadores sobre la vida adulta* y *Dificultades del tránsito a la vida adulta*.

En *Fuentes de resiliencia*, los grupos de variables fueron: *Grado de resiliencia* con dos variables: *factores resilientes* y *características resilientes*. Y el grupo de variables *Fuentes de ayuda* con una única variable: *Redes y fuentes de ayuda*.

En los *Elementos socioeducativos*, se estableció un grupo de variables *Contexto institucional* con variables como: *Edad de ingreso, permanencia y egreso, Sentimientos frente a protección, Razones de la importancia de los programas de protección, Cursos realizados en protección, Recuerdos de protección, Utilidad del programa y Aportaciones desde el contexto institucional al joven*. Finalmente la variable principal *Propuestas*, solo tuvo un grupo de variables *Propuestas de los jóvenes* y al interior de estas la variable *Aspectos a mejorar*.

En el caso de los equipos, las variables principales fueron las mismas, a partir de los estudios de Melendro (2011a y 2013). En éste caso, no fueron medidas: Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta ni Fuentes de resiliencia, ni Propuestas, las cuales fueron abordadas exclusivamente desde el componente cualitativo.

Tabla 4. *Diseño de variables equipos*

Objetivos específicos	Variable principal	Grupos de variables	Variables
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en procesos de protección	Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	No se midió desde el componente cuantitativo	
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta.	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Indicadores del tránsito a la vida adulta	Indicadores tránsito adecuado a la vida adulta Indicadores de fracaso en el tránsito a la vida adulta
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos	Fuentes de resiliencia	No se midió desde el componente cuantitativo	
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.	Elementos socioeducativos	Incidencia del modelo	Itinerarios e intervenciones Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas Aportación desde el contexto institucional Valoración de los procesos de intervención
Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección	Propuestas	No se midió desde el componente cuantitativo	

En cuanto a la variable principal *Significados sobre el tránsito a la vida adulta*, se caracterizó el grupo de variables *Indicadores de tránsito a la vida adulta*, con variables como: *Indicadores tránsito adecuado a la vida adulta e Indicadores de fracaso en el tránsito a la vida adulta*.

La variable principal *Elementos socioeducativos*, se constituyó con un único grupo de variables: *Incidencia del modelo* y ésta a su vez se con: *Itinerarios e intervenciones*, *Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas*, *Aportación desde el contexto institucional* y *Valoración de los procesos de intervención* como variables.

#### 4.2.2.2. Diseño de categorías para el análisis cualitativo

La investigación se estructuró a partir de las dimensiones que surgieron de los objetivos planteados; a su vez cada una de éstas fue constituida por familias de categorías y categorías tanto deductivas como inductivas (emergentes).

Teniendo en cuenta los objetivos de estudio se plantearon 5 dimensiones en la comprensión del fenómeno en esta investigación, coincidentes con las variables principales utilizadas en la fase cuantitativa para facilitar los procesos de triangulación:

- 1) Trayectorias representativas
- 2) Significados sobre el tránsito a la vida adulta
- 3) Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta
- 4) Elementos socioeducativos
- 5) Propuestas de los jóvenes

Cada dimensión, de acuerdo a la lógica del diseño mixto seleccionado, fue constituida por familias de categorías, en adelante también denominadas “familias”, y categorías tanto deductivas como inductivas (emergentes). Las categorías deductivas se definieron desde los aportes de autores como: Barudy y Dantagnan (2005), March (2007), Piaggio (2009) Melendro, (2011a y 2013), Gaxiola (2013), Omar, (2013) y Torres y Ruíz (2013). Las inductivas (emergentes) por su parte, se fueron constituyendo desde el análisis realizado a partir de

los elementos de la teoría fundamentada. En la tabla 5 se presenta el resultado de los 3 momentos de categorización que se realizaron de cada una de las entrevistas.

A continuación se presentan, organizadas por dimensión, las familias y categorías finales construidas a partir de los aportes de los jóvenes.

Tabla 5. *Dimensiones, familias de categorías y categorías –Jóvenes*

Objetivos específicos	Dimensiones	Familias de categorías	Categorías	Subcategorías
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en procesos de protección	Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	Trayectorias vida independiente	Dificultades y sin apoyo	
		Trayectorias con soporte institucional o familiar	Institución y familia	
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta.	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Responsabilidad y proyección	
		Significados sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección	Responsabilidad y choque	
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos.	Fuentes de resiliencia	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	Factores de riesgo en el proceso de protección	Visión negativa (protección) Incumplimiento de la norma Dificultades con la familia de origen Dificultades con el equipo profesional Dependencia Dificultades en las condiciones institucionales Dificultades en lo educativo Políticas de protección
			Factores resilientes en el proceso de protección	Reconocimiento de oportunidades y logros Proyección a futuro Toma de decisiones y resolución de problemas Espiritualidad Oportunidades educativa Condiciones institucionales Relaciones con los compañeros Apoyo cercanía de los profesionales
		Fuentes de resiliencia después del egreso	Factores de riesgo después del egreso	Sentimientos de soledad Confusión y miedo al egreso Dificultades en la vida cotidiana en el egreso Embarazo y consumo de SPA (egreso) Dificultades con la familia (egreso) Inestabilidad laboral (egreso) Dificultades económicas (egreso)
			Factores resilientes después del egreso	Confrontación y esfuerzo Aceptación y cambio Espiritualidad

Objetivos específicos	Dimensiones	Familias de categorías	Categorías	Subcategorías
				Autonomía Sentido del humor Apoyo y ayuda de los profesionales El joven y la familia como fuentes de ayuda Ingreso a un trabajo Oportunidad de estudiar Redes
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.	Elementos socioeducativos	Tipo de estrategias de intervención con elementos socio-educativos  Características de las intervenciones con elementos socio-educativos Incidencia de las intervenciones	Construcción de proyecto de vida Lúdicas Talleres y búsqueda de empleo Para el ahorro Responsabilidad y respeto Disciplina Con la familia Manejo de emociones  Confianza y apoyo Reflexivas Explicativas e informativas Lo socioeducativo de la intervención Buenas prácticas: inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional	
Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección.	Propuestas de los jóvenes	Propuestas a los equipos  Propuestas a la institución  Propuestas al sistema		

Como se puede ver en la Tabla 5, en *Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta*, se identificaron dos familias de una categoría: 1) *Trayectorias vida independiente* con la categoría *Dificultades y sin apoyo* y 2) *Trayectorias con soporte institucional o familiar* con la categoría *Institución y familia*.

Así mismo sucedió para *Significados sobre el tránsito a la vida adulta* en la que se establecieron las familias: 1) *Significados sobre el tránsito a la vida adulta* con la categoría *Responsabilidad y proyección* y, 2) *Significados sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección* con la categoría: *Responsabilidad y choque*.

Estas dos dimensiones quedaron constituidas por familias de una categoría. Esta decisión obedece a que las categorías restantes atraviesan otras dimensiones y familias, así que es allí donde se consideran finalmente.

Para *Fuentes de resiliencia* se plantearon dos familias: 1) *Fuentes de resiliencia en el proceso de protección*, en las que se trabajaron como categorías tanto *Factores de riesgo en el proceso de protección*, como *Factores resilientes en el proceso de protección* y 2) *Fuentes de resiliencia después del egreso*, en la que se construyeron las categorías *Factores de riesgo después del egreso* y *Factores resilientes después del egreso*. En este caso, en estas categorías se plantearon subcategorías como lo muestra la tabla 5.

La dimensión *Elementos socioeducativos*, se constituyó a través de tres familias: 1) *Tipo de estrategias de intervención*, identificándose las siguientes categorías: *Construcción de proyecto de vida*, *Lúdicas*, *Talleres y búsqueda de empleo*, *Para el ahorro*, *Responsabilidad y respeto*, *Disciplina*, *Con la familia* y *Manejo de emociones*; 2) *Características de las intervenciones*, en la que las categorías fueron tres: *Confianza y apoyo*, *Reflexivas* y *Explicativas e informativas*. Y, 3) *Incidencia de las intervenciones* en la que se identificaron como categorías: *lo socioeducativo de la intervención* y *Buenas prácticas: inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional*.

La dimensión *Propuestas de los jóvenes*, incluyó tres familias: *Propuestas para los equipos*, *Propuestas para la Institución* y *Propuestas para el sistema* y se realizó un análisis categorías que buscaba identificar planteamientos para mejorar las intervenciones. En éste sentido su tratamiento fue diferentes pues no se plantearon ni network., ni hipótesis emergentes pues no lo requería.

En la tabla 6 se presentan las dimensiones, familias de categoría y categorías en el caso de los equipos.

Tabla 6. *Dimensiones, familias de categorías y categorías -Equipos*

Objetivos específicos	Dimensiones	Familias de categorías	Categorías	Subcategorías
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado	Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	Trayectorias vida independiente	Autonomía y soledad	
		Trayectorias con soporte institucional o familiar	Pautas de dependencia	

Objetivos específicos	Dimensiones	Familias de categorías	Categorías	Subcategorías
en procesos de protección				
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta.	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Madurez, responsabilidad y autonomía	
		Significados sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes que han egresado de protección	Oportunidades y ausencia de redes	
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos	Fuentes de resiliencia	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	Factores de riesgo en el proceso de protección	<p>Visión negativa</p> <p>Incumplimiento de la norma</p> <p>Dificultades con la familia de origen</p> <p>Dificultades con el equipo profesional</p> <p>Dependencia y asistencialismo</p> <p>Dificultades en las condiciones institucionales</p> <p>Dificultades en la escolarización</p> <p>Políticas de protección como factor de riesgo</p>
		Fuentes de resiliencia después del egreso	Factores de riesgo después del egreso	<p>Proyección a futuro</p> <p>Espiritualidad</p> <p>Oportunidades educativas</p> <p>Condiciones institucionales</p> <p>Apadrinamiento</p> <p>Relaciones con los profesionales</p> <p>Políticas de protección como factor resiliente</p>
			Factores resilientes en el proceso de protección	<p>Sentimientos de soledad</p> <p>Confusión/Ausencia de proyecciones a futuro en el egreso</p> <p>Adaptación a la realidad externa</p> <p>Embarazo, prostitución, delincuencia y consumo de SPA</p> <p>Dificultades con la familia</p> <p>Dificultades en la vinculación y continuidad educativa</p> <p>Dificultades en la vinculación laboral</p>
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.	Elementos socioeducativos	Características de las intervenciones con elementos socioeducativos	Factores resilientes después del egreso	<p>Competencia personal</p> <p>Relaciones con los profesionales</p> <p>Redes, familia y amigos</p>
		Tipo de intervenciones con elementos socioeducativos	<p>Acompañamiento y acercamiento informal</p> <p>Diálogo y escucha</p> <p>Empatía/vínculo</p> <p>Empoderamiento</p> <p>Participación en la toma de decisiones</p> <p>Construcción de proyecto de vida</p> <p>Intervenciones para la formación de normas y valores</p>	



Objetivos específicos	Dimensiones	Familias de categorías	Categorías	Subcategorías
			Intervenciones centradas en el desarrollo de la autonomía Manejo de emociones Lúdico formativas Preparación e inserción al mundo laboral Para el ahorro	
		Intervenciones y sus resultados	Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional Logros y dificultades del proceso de intervención Lo socioeducativo de las intervenciones	
Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección.	Propuestas de los equipos	Propuestas a los equipos Propuestas a las instituciones de protección Propuestas al sistema		

En los equipos, se mantuvieron las familias de categorías de las dimensiones: *Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta*, *Significados sobre el tránsito a la vida adulta* y de *Fuentes de resiliencia*. Sin embargo las categorías fueron diferentes.

En la familia *Trayectorias vida independiente*, la categoría fue: *Autonomía y soledad*. En la familia *Trayectorias con soporte institucional o familiar*, la categoría fue *Pautas de dependencia*. Por su parte en *Significados sobre el tránsito a la vida adulta*, la categoría hallada se denominó: *Madurez, responsabilidad y autonomía* y en *Significados sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes que han egresado de protección*, la categoría fue *Oportunidades y ausencia de redes*.

En *Fuentes de resiliencia*, se encuentran las familias de categorías: *Fuentes de resiliencia en el proceso de protección* y *Fuentes de resiliencia después del egreso*. Las categorías son las mismas, sin embargo como se aprecia en la tabla 6 las subcategorías son diferentes.

Para el caso de *Elementos socioeducativos*, las familias fueron diferentes: *Características de las intervenciones con elementos socioeducativos*, con las categorías: *Acompañamiento y acercamiento informal, Diálogo y escucha, Empatía/vínculo, Empoderamiento y Participación en la toma de decisiones. Tipo de intervenciones con elementos socioeducativos*, con categorías como: *Construcción de proyecto de vida, Intervenciones para la formación de normas y valores, Intervenciones centradas en el desarrollo de la autonomía, Manejo de emociones, Lúdico formativas, Preparación e inserción al mundo laboral y Para el ahorro. E Intervenciones y sus resultados*, que contiene categorías como: *Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional, Logros y dificultades del proceso de intervención y Lo socioeducativo de las intervenciones*. Al igual que con los jóvenes, se agregó una dimensión de *propuestas de los equipos* con el mismo tratamiento, es decir se construyó solamente para identificarlas.

#### 4.2.2.3. Relación entre variables y familias de categorías

Con el fin de realizar procesos de triangulación, las variables principales y las dimensiones fueron las mismas para los dos componentes. En cada variable principal/dimensión se definieron variables y familias de categorías que en su conjunto ofrecieron información relevante para cada uno de los objetivos específicos.

Tabla 7. *Relación entre variables y categorías para el grupo de jóvenes*

Objetivos específicos	Variable principal y Dimensiones	Grupo de variables	Familia de categorías
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en procesos de protección	Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	Vida autónoma Responsabilidad y organización personal	Trayectorias vida independiente Trayectorias con soporte institucional o familiar
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta.	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Tránsito a la vida adulta	Significados sobre el tránsito a la vida adulta Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes egresados de protección
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos	Fuentes de resiliencia	Grado de resiliencia Fuentes de ayuda	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección Fuentes de resiliencia durante y después del egreso

Objetivos específicos	Variable principal y Dimensiones	Grupo de variables	Familia de categorías
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta.	Elementos socioeducativos	Contexto institucional	Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos Características de las intervenciones con elementos socioeducativos Incidencia de las intervenciones
Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección.	Propuestas	Propuestas de los jóvenes	Propuestas para los equipos Propuestas para las instituciones Propuestas para el sistema

En el caso de los jóvenes, para la primera variable principal/dimensión *Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta*, las variables fueron: *Vida autónoma y Responsabilidad y organización personal*; las familias de categorías por su parte fueron: *Trayectorias vida independiente* y *Trayectorias con soporte institucional o familiar*. Para la segunda variable principal/dimensión la variable fue *Tránsito a la vida adulta* y las familias fueron dos: *Significados sobre el tránsito a la vida adulta* y *Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes egresados de protección*.

Para la tercera *Fuentes de resiliencia*, las variables fueron: *Grado de resiliencia* y *Fuentes de ayuda* y las familias de categorías estuvieron conformadas por: *Fuentes de resiliencia en el proceso de protección* y *Fuentes de resiliencia durante y después del egreso*.

La cuarta variable principal/dimensión *Elementos socioeducativos* estuvo constituida en lo cuantitativo por: *Contexto institucional* y en lo cualitativo por: *Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos*, *Características de las intervenciones con elementos socioeducativos* e *Incidencia de las intervenciones*.

Finalmente, la variable principal/dimensión *Propuestas*, estuvo constituida por lo cualitativo por: *Propuestas para los equipos*, *Propuestas para la institución* y *Propuestas para el Sistema*

Tabla 8. *Relación entre variables y categorías para los equipos*

Objetivos específicos	Variable principal y Dimensiones	Grupo de Variables	Familia de categorías
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes	Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	No se midió desde el componente cuantitativo	Trayectorias vida independiente Trayectorias con soporte institucional o familiar
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	Indicadores del tránsito a la vida adulta	Significados sobre el tránsito a la vida adulta Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes egresados de protección
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos	Fuentes de resiliencia	No se midió desde el componente cuantitativo	Fuentes de resiliencia en protección Fuentes de resiliencia durante y después del egreso
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta	Elementos socioeducativos	Incidencia del modelo	Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos Características de las intervenciones con elementos socioeducativos Intervenciones y sus resultados
Elaborar propuestas para una intervención socioeducativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección.	Propuestas	No se midió desde el componente cuantitativo	Propuestas de los equipos

Para los equipos, continuando con la misma lógica las relaciones fueron las siguientes. La primera dimensión, *Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta*, no se midió desde el componente cuantitativo; en el cualitativo como familias de categorías se definieron *Trayectorias de vida independiente* y *Trayectorias con soporte institucional o familiar*.

En la segunda variable principal/dimensión *Significados sobre el tránsito a la vida adulta*, se definió como variable *Indicadores del tránsito a la vida adulta* y como familias de categorías: *Significados sobre el tránsito a la vida adulta* y *Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes egresados de protección*. En la tercera variable principal/dimensión sucedió lo mismo no se midió desde el componente cuantitativo. Se utilizaron como familias: *Fuentes de resiliencia en el proceso de protección* y *Fuentes de resiliencia durante y después del egreso*.

En la siguiente variable principal/dimensión *Elementos socioeducativos*, se definió la variable *Incidencia del modelo* y como familias de categorías: *Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos*, *Características de las intervenciones con elementos socioeducativos* e *Intervenciones y sus resultados*.

La dimensión Propuestas, estuvo constituida por lo cualitativo por: *Propuestas para los equipos*, *Propuestas para la institución* y *Propuestas para el Sistema*.

Para cada una de las categorías se plantearon indicadores cuantitativos y cualitativos, lo cual facilitó el proceso de triangulación; sin embargo, en ciertas categorías sólo fue posible plantear indicadores cuantitativos o cualitativos. Por ejemplo, para algunos datos sociodemográficos de los jóvenes. La pregunta “3. *Cuéntame alguna experiencia muy difícil que hayas tenido en la época que estuviste en protección y que hayas logrado resolver*”, esta pregunta dependiendo de la respuesta del sujeto pudo ofrecer elementos tanto para factores de riesgo como para factores de resiliencia en procesos de protección o sólo para alguno de ellos. En el anexo se muestran los grupos de variables y la relación con indicadores cuantitativos y cualitativos por instrumento de investigación, para el caso de los jóvenes y para los equipos (*Anexo 2.1.*).

#### **4.2.3. Participantes**

La población estuvo constituida por dos grupos, por una parte los jóvenes egresados del sistema de protección y por otra los equipos. En ambas poblaciones se utilizaron dos tipos de muestreo de acuerdo a los componentes cuantitativo y cualitativo, definidos a continuación, para luego describir en cada grupo poblacional los criterios utilizados y la muestra que participó en el estudio.

En el enfoque cuantitativo, se usó un muestreo de tipo no probabilístico intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Éste se caracteriza por una cuidadosa elección de los sujetos que cumplan ciertas características como se observará en los grupos poblacionales. Se determinó este tipo de muestreo por las importantes dificultades de acceso a la población.

En el enfoque cualitativo se utilizaron elementos del muestreo teórico. Éste se usa para construir categorías y sus propiedades. El investigador, como se ha realizado en este estudio, primero selecciona algunos casos desde los cuales genera las primeras categorías, a partir de

ello busca otros posibles casos que enriquezcan las construcciones realizadas o generen nuevas (San Martín, 2014). En la presente tesis, los primeros casos aportaron los elementos para identificar dos tipos de trayectorias, los segundos casos ya fueron seleccionados para comprender cada una de éstas. Y los terceros para identificar posibles tendencias en el interior de las trayectorias.

La selección de los casos debe ser representativa de acuerdo a unos criterios establecidos. Para saber cuántos casos son suficientes, se tuvo en cuenta el criterio de saturación teórica, que ofreció la posibilidad de incorporar nuevos casos, pero también de generar un límite a la inclusión de otros, pues a veces más casos no representan nuevos conocimientos: “Saturación teórica significa que agregar nuevos casos no representará hallar información adicional por medio de la cual el investigador pueda desarrollar nuevas propiedades de las categorías” (Hernández, Herrera, Martínez, Páez y Páez, 2011, p.156).

#### 4.2.3.1. Jóvenes egresados de protección (Jóvenes extutelados)

Para este estudio se constituyó la muestra con jóvenes que estuvieron en procesos de protección en instituciones adscritas a la Regional Bogotá (Regional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF), desde los siguientes criterios de inclusión:

1. En el momento de la investigación, debían tener entre 18 y 28 años<sup>44</sup>.
2. Su estancia en protección, como medida de restablecimiento de derechos, se dio bajo la modalidad programas de Atención especializada en institución de protección.
3. La estancia en protección estuvo comprendida entre los años 2005-2015 y como mínimo se prolongó dos años.
4. Egresaron de la medida de restablecimiento de derechos (protección) por mayoría de edad.

---

<sup>44</sup>Se considera joven en la política pública de Colombia a los sujetos entre los 14 y los 28 años; sin embargo para este estudio se trabajó solo con jóvenes mayores de edad; es decir con edades entre los 18 y los 28 años, pues a los 18 años se obtiene la mayoría de edad en Colombia

## 5. Jóvenes que accedieron a participar en el estudio<sup>45</sup>

Para poder contactar con cada joven de acuerdo a los criterios enunciados, se utilizaron varios medios: llamadas telefónicas desde los datos que facilitaron las instituciones de protección, convocatoria a través de redes sociales de las instituciones o de los jóvenes (Facebook), mensajes por correos electrónicos, contacto en los eventos de egresados que organizan las instituciones y a través de referencias de ellos mismos. Aun así, la población fue difícil de contactar, los jóvenes habían cambiado de número telefónico, las instituciones no tenían información actualizada, algunos manifestaron no estar interesados en el estudio, otros se habían trasladado de ciudad y algunos plantearon que no tenían tiempo. Por estas razones a nivel cuantitativo se privilegió un muestreo de tipo no probabilístico intencional, constituyéndose una muestra de 53 jóvenes egresados de protección.

El número de jóvenes en la muestra es comparable con el de las muestras de otros estudios con este mismo tipo de sujetos. En la investigación de Silva y Montserrat (2014) trabajaron con 54 jóvenes, en la de Singer, Cozner y Hokanson, (2013) realizaron un estudio comparativo con 20 sujetos que participan en dos programas que apoyan a las instituciones del sistema de protección. Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu, (2013) trabajaron con 59 jóvenes a través entrevistas a profundidad. Por su parte Jones (2011), llevó a cabo un estudio longitudinal con 16 jóvenes, Ahrens, Lane DuBois, Garrison, Spencer, Richardson y Lozano (2011) realizaron su estudio con 23 niños y Harder, Knorth y Kalverboer (2011) lo llevaron a cabo con 24 niños.

Para el componente cualitativo se utilizó un muestreo de tipo teórico, teniendo en cuenta procesos de saturación.

Los jóvenes podían participar solo en el componente cuantitativo (cuestionario y escala) o incluyendo el cualitativo (cuestionario, escala y entrevista). De los 53 jóvenes del grupo total, 26 cumplieron solo la parte cuantitativa (cuestionarios y escalas), el 49,1%; 27 cumplieron la parte cualitativa además de la cuantitativa (entrevista, cuestionarios y escalas), es decir el 50,9% de los jóvenes, como se presenta en la tabla 9.

---

<sup>45</sup> Desde consideraciones éticas y de validez de la investigación se privilegió el criterio de disponibilidad. Es decir, que los jóvenes realmente desearan participar en la investigación, hecho que consta en los consentimientos escritos informados. (*Anexo 2.2.1.*)

Tabla 9. Participación de los jóvenes en la investigación según tipo de instrumentos

Instrumentos	N	%
Solo cuestionarios y escalas (cuantitativo)	26	49,1
Cuestionarios, escalas y entrevista (cuantitativo y cualitativo)	27	50,9
Total	53	100,0

En cuanto al género, la muestra quedó conformada por un 66% de jóvenes de sexo masculino frente a 34% de jóvenes de sexo femenino, como lo muestra la figura 7.

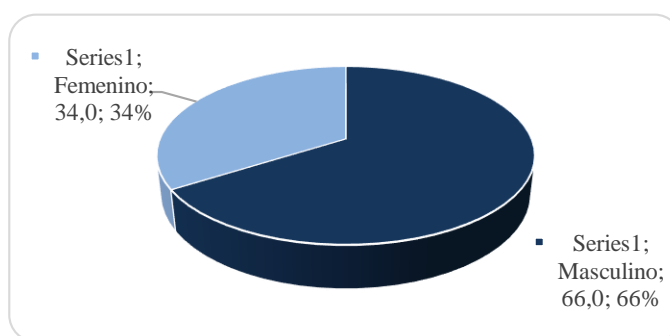


Figura 7. Porcentaje de jóvenes por género

Las instituciones en las que estuvieron en protección los jóvenes participantes fueron 9. Hubo mayor participación de jóvenes egresados de la institución A, con 23 jóvenes, seguida por la institución G, con 9 jóvenes, la institución B, con 7 y la institución I, con 5 (Figura 8). Aunque esta información ayuda a caracterizar la muestra lograda no es intención de este estudio comparar instituciones de protección.

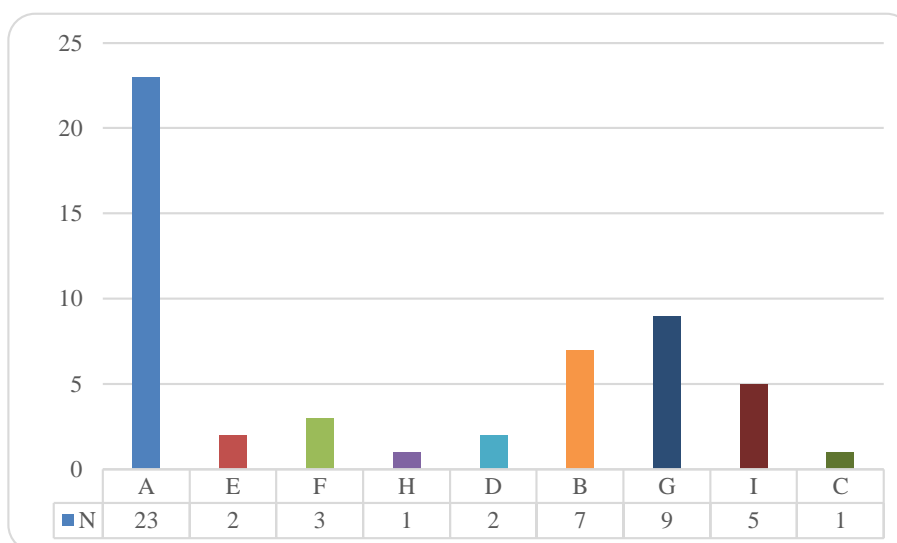


Figura 8. Institución de protección de egreso de los jóvenes



Este grupo poblacional se subdividió en dos subgrupos de acuerdo a las trayectorias en el tránsito a la vida adulta halladas: los jóvenes con trayectoria de vida independiente (TVI) y los jóvenes egresados con trayectoria con soporte institucional o familiar (TSIF). El primero quedó conformado por jóvenes que en el momento del egreso no buscaron ayudas institucionales o familiares; de este grupo forma parte el 50,9% de la muestra. El segundo quedó conformado por jóvenes que buscaron el apoyo de sus familias cuando egresaron y por jóvenes que se mantuvieron en la casa de egreso de la institución A. Es de anotar, que los jóvenes que vivieron en la casa de egreso, aunque contaban con el apoyo de una educadora (no profesional), debían auto sostenerse y hacerse cargo de sí mismos, como se presenta en los resultados. Estuvo constituido por el 49,1% de la muestra, como se refleja en la tabla 10:

Tabla 10. *Número de jóvenes participantes por trayectoria*

Trayectoria	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vida independiente (TVI)	27	50,9	50,9	50,9
Soporte institucional o familiar (TSIF)	26	49,1	49,1	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Finalmente, en cuanto a la edad de los jóvenes de vida independiente se encontró una media de 21,41 años con una desviación típica de 2,65, lo que supone edades variadas dentro de este grupo que van desde los 19 años hasta los 28. Esto se mantiene similar en los jóvenes con soporte institucional, cuyo rango va desde los 18 y los 28 años, con una media de 22,04 años y desviación típica de 3,77. Para toda la muestra, la media fue de 21,72 años y 3,23 de desviación, como lo muestra la tabla 11.

Tabla 11. *Edad de los jóvenes en el momento la investigación por trayectoria*

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Edad	21,41	2,65	19	28	22,04	3,77	18	28	21,72	3,23	18	28

Se identificó que para los jóvenes con TVI existe una media en la edad de ingreso de 8,33 con una desviación típica de 2,48; lo cual sugiere que existe alta diferencia entre las edades de ingreso al sistema de protección, esto se ve igualmente reflejado en el rango de edad, ya que los jóvenes ingresan desde los 3 años hasta los 14 años para este caso, a diferencia de los jóvenes con soporte institucional en la que el rango es más amplio, ya que hubo jóvenes que ingresaron recién nacidos, por lo tanto, dicho rango es de 0 años a 15 años, cuya media

fue menor (6,88) y mayor desviación típica (3,99) que sugiere más desemejanza en la variable.

El número de instituciones de protección donde cada uno de los jóvenes varía de 1 a 9, siendo la media para toda la muestra de 3,43 y una desviación típica de 2,17. Específicamente, los jóvenes de trayectoria independiente estuvieron en menos instituciones ( $X$  igual a 2,89), y su rango se estableció entre 1 a 6; mientras que para los de soporte, la media fue de 4 y un rango máximo más alto (9).

Tabla 12. *Número de instituciones de protección*

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Número de instituciones de protección en que estuvo	2,89	1,57	1	6	4	2,56	1	9	3,43	2,17	1	9

#### 4.2.3.2. Equipos (Servicios sociales)

En este grupo participaron diferentes personas que han trabajado con jóvenes en dificultad social directamente con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- y o con las instituciones de protección (Centros de acogimiento). Los equipos de los centros zonales están organizados por *Defensorías*, cada una de ellas con un defensor de familia, un psicólogo y un trabajador social. Ellos son fundamentales en el proceso de atención pues son los que toman decisiones frente a la situación de los jóvenes en protección.

En el caso de las Instituciones de protección (acogimiento residencial); los equipos están conformados por psicólogos, trabajadores sociales y formador (educadores)<sup>46</sup>; estos últimos no necesariamente son profesionales pero son los que comparten más tiempo y actividades con los niños y adolescentes. En algunos casos, además, cuentan con pedagogos, terapeutas ocupacionales o de lenguaje.

<sup>46</sup> Los formadores son los que conviven con los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección, conocidos en otros países como educadores. Dependiendo de la institución les llaman: formadores o educadores o tutores; en el presente documentos se utiliza estos términos como sinónimos.. En Colombia, para ser formador no se requiere ningún título profesional (ni técnico, ni tecnológico, ni universitario), es suficiente con haber alcanzado educación media.

El muestreo también fue de tipo no probabilístico intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Personas con experiencia mínimo de un año en trabajo con adolescentes en protección o jóvenes en dificultad social.
2. La experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes debía haberse presentado máximo 5 años antes del inicio de la investigación.
3. Las personas debían desear participar en la investigación y tener la posibilidad de dedicar el tiempo para ello<sup>47</sup>.
4. La experiencia en procesos de protección debía ser en la Regional Bogotá del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, o los centros zonales de esta regional o en las instituciones de protección vinculadas a la Regional.

Para convocar los equipos se utilizó el contacto con las instituciones de protección. En cada centro se le explicó la investigación al director(a) y a los integrantes del equipo, aclarando que su participación era voluntaria. En cuanto al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, se presentó la investigación a diferentes instancias, donde fue valorada y a partir de ello se solicitó la participación de los equipos.

Además se hizo una convocatoria a través de una conferencia-invitación. La Regional Bogotá invitó a los integrantes de diferentes equipos de las instituciones de protección a una conferencia sobre la temática de la investigación y se invitó a los asistentes a participar activamente en su desarrollo.

En relación con el primer criterio de selección, experiencia en protección, la muestra quedó conformada así: con experiencia sólo en las instituciones de protección participaron el 78%, con experiencia sólo en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF participaron el 18,7% y con experiencia en ambos contextos el 3,3%. En total fueron 91 participantes, como se muestra en la tabla a continuación.

---

<sup>47</sup> El deseo de participar se registró en el consentimiento informado. (*Anexo 2.3.1.*)

Tabla 13. *Participantes según contextos de experiencia en protección*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Institución de protección	71	78,0	78,0	78,0
	ICBF	17	18,7	18,7	96,7
	ICBF e institución	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

En la muestra hubo mayor participación del género femenino (79,1%) que del masculino (20,9%).

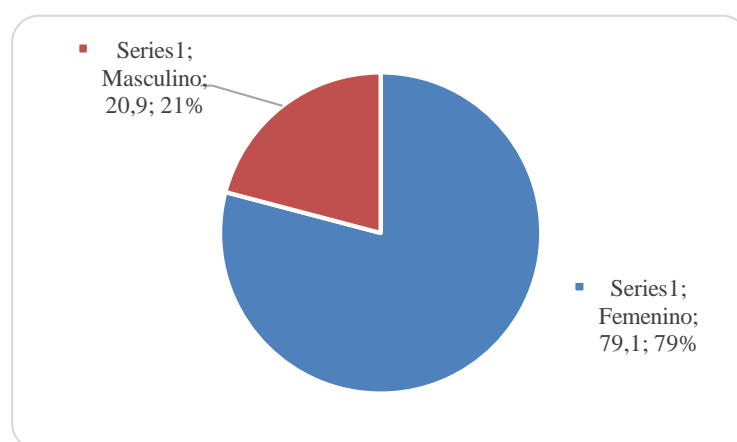


Figura 9. Participantes por género

En relación con la edad de los integrantes de la muestra, la media de edad para ésta, fue de 35,20 años con una desviación típica de 9,417, cuya edad mínima se estableció en 22 años y una máxima de 63 años.

Tabla 14. *Participantes de los equipos por edad*

N	Edad			
	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
91	35,20	9,417	22	63

Al igual que para los jóvenes, en los equipos se podía participar solo en el componente cuantitativo (cuestionario y escala) o incluyendo el cualitativo (cuestionario, escala y entrevista). La modalidad en la que mayor hubo participación en la investigación, fue a través de la cumplimentación de los instrumentos cuantitativos, con el 74,7%, seguido por el cuestionario y entrevista, con 25,3%.

Tabla 15. *Tipo de participación de los equipos en la investigación*

		N	%
Tipos de participación en la investigación	Solo cuestionario y escala	68	74,7
	Cuestionario y entrevista	23	25,3

Entrando en detalle, la experiencia de los profesionales en el escenario de protección ronda la media de 6,58 años ( $S= 5,033$ ) en un rango de 1 año, como experiencia mínima, y 24 años, como experiencia máxima.

Tabla 16. *Años de experiencia de los participantes*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Años de experiencia laboral con niños y jóvenes en dificultad social	91	1	24	6,58	5,053

En los equipos participaron profesionales que han trabajado en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (18,7%) o en las instituciones de protección (78,0%) o profesionales que han trabajado tanto en el ICBF como en las instituciones de protección (3,3%), como se muestra en la tabla a continuación.

Tabla 17. *Lugar donde obtuvo la experiencia en protección*

Lugar donde obtuvo la experiencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Institución de protección	71	78,0	78,0	78,0
ICBF	17	18,7	18,7	96,7
ICBF e institución de protección	3	3,3	3,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

En lo referente a la formación académica, casi la mitad de la muestra tiene una formación de pregrado (grado en España) en psicología (47,3%); el 52,7% restante se divide entre la formación en trabajo social (19,8%), bachiller (11%) (Estos son generalmente los que en este trabajo consideramos como educadores), pedagogía (6,6%), terapeuta ocupacional o del lenguajes (2,2%) y de las demás profesionales tan solo participó un profesional por cada una de ellas.

Tabla 18. *Formación inicial de los equipos*

Formación inicial de los equipos	N	%
Psicólogo(a)	43	47,3
Trabajador(a) social	18	19,8
Bachiller	10	11
Pedagogo	6	6,6
Terapeuta ocupacional/terapeuta del lenguaje	2	2,2
Administrador de Empresas	2	2,2
Pedagogo reeducativo	2	2,2
Sociólogo(a)	1	1,1
Bellas artes	1	1,1
Abogado	1	1,1
Primaria	1	1,1
Nutricionista y dietista	1	1,1
Técnico de intervención	1	1,1
Tecnólogo(a) en máquinas y herramientas	1	1,1
Teólogo(a)	1	1,1
Total	91	100

Cuando se indagó a los profesionales sobre una segunda titulación, la mayoría reportó no tener ninguna (45,1%), el 19,8% han realizado diplomado o cursos cortos en diferentes campos de interés, el 33% tienen título de especialización (18,7%) y maestrías (14,3%).

Tabla 19. *Segunda titulación*

Segunda titulación de los equipos	N	%
Ninguno	41	45,1
Diplomado/cursos	18	19,8
Especialista	17	18,7
Master	13	14,3
Técnico	2	2,2
Total	91	100

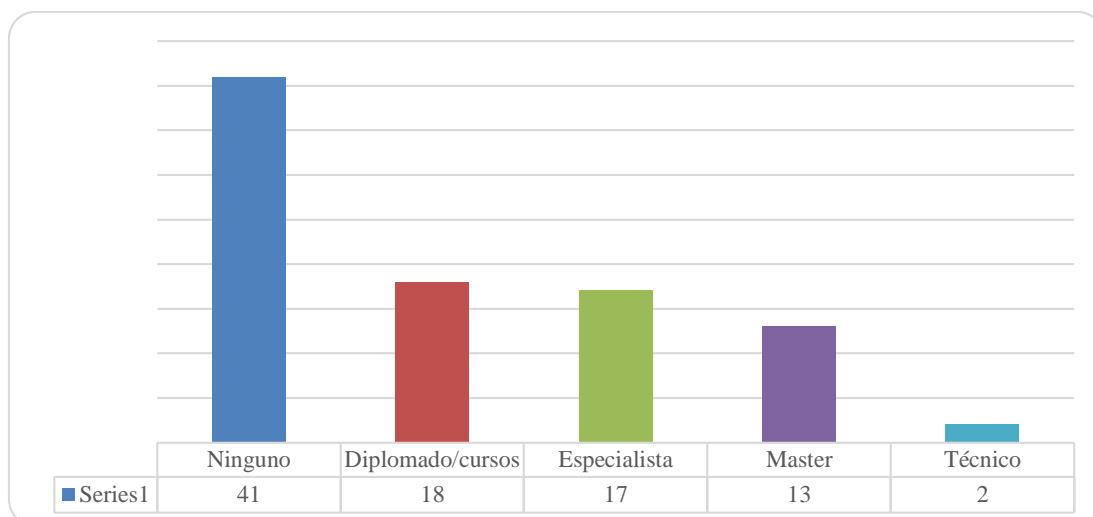


Figura 10. Segunda titulación.

Finalmente, los campos de dicha segunda titulación, exceptuando aquellos que no tienen una segunda titulación (56%), se dirigen mayormente a la educación y pedagogía (9,9%) y la psicología clínica (8,8%). Otros temas de interés con el mismo porcentaje (3,3%) son: intervención con adolescentes y jóvenes, infancia cultura y desarrollo, psicología organizacional y psicología jurídica y forense.

Tabla 20. Campos segunda titulación

Campos de segunda titulación	N	%
Ninguna	51	56
Educación y pedagogía	9	9,9
Psicología clínica	8	8,8
Intervención con adolescentes y jóvenes	3	3,3
Infancia, cultura y desarrollo	3	3,3
Psicología organizacional	3	3,3
Psicología jurídica y forense	3	3,3
Abuso sexual infantil	2	2,2
Prevención consumo de SPA	1	1,1
Psicología social	1	1,1
Política social	1	1,1
Investigación	1	1,1
Derecho de Familia	1	1,1
Problemáticas sociales infanto - juveniles	1	1,1
Desarrollo humano	1	1,1
Protección social	1	1,1
Alimentación en la infancia y adolescencia	1	1,1
Total	91	100

#### **4.2.4. Instrumentos de investigación**

Para este estudio, como se ha mencionado, se plantearon instrumentos tanto para el componente cuantitativo como para el cualitativo. Algunos de los instrumentos poseen elementos comunes teniendo en cuenta las variables principales y las dimensiones. Esto facilitó el proceso de triangulación que se presenta en la discusión de resultados.

##### 4.2.4.1. Instrumentos del enfoque cuantitativo

###### *4.2.4.1.1. Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA*

Para los jóvenes se usaron los cuestionarios de la investigación sobre *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social* (Melendro, 2010), en la que fueron validados. Sin embargo, hubo un proceso de adaptación de éstos al contexto colombiano a través de la participación de jueces expertos, investigadores colombianos y profesionales de protección, así como de pruebas piloto a sujetos de características similares a los de la muestra, que no forman parte de la misma (*Anexo 2.2.2.*). Este proceso se realizó con el fin de adaptar el lenguaje de los instrumentos al contexto de la investigación. A partir de ello se establecieron los cuestionarios definitivos para los jóvenes.

El cuestionario se estructuró desde diferentes ítems portadores potenciales de información acerca de la vida actual y futura, así como elementos de percepción del sistema de protección:

- Caracterización: se plantearon preguntas sobre elementos sociodemográficos: edad, sexo, estado civil (Ítems: 1 a 3,7).
- Residencia: las preguntas se orientaron al tipo de vivienda, las personas con que habita y el tipo de relación con ellas (Ítems: 4 a 9,6).
- Salud y bienestar: se realizaron preguntas sobre enfermedades incapacitantes, consumo de sustancias psicoactivas y problemas con la justicia (Ítems: 10 a 12,1).



- Trabajo: las preguntas se orientaron a la situación laboral: tipo de trabajo, cargo, ingresos, dificultades relacionadas con desempleo (Ítems: 13 a 17,5).
- Educación: se formularon preguntas sobre el nivel educativo en el egreso y al momento de la investigación, cursos formales y no formales en que se participó y financiación para acceder a éstos (Ítems: 18 a 20,4).
- Protección: se indagó, sobre la edad de ingreso y egreso, el número de centros de protección en los que ha vivido, recuerdos positivos y negativos en el sistema y su percepción sobre el sistema de protección (Ítems: 21 a 43,2).
- En tiempo libre: se indagó por el uso de este. (Ítem: 35).
- En redes: las preguntas se centraron en las redes actuales con las que cuenta el joven. (Ítem: 36).
- En proyección: como se visualiza el proceso en diferentes aspectos de su vida (Ítems: 37 a 38,4)

Estos cuestionarios están compuestos por preguntas abiertas, que fueron cerradas para su posterior análisis. La estructura del cuestionario facilitó describir las categorías del estudio y además la realización en un futuro de comparaciones con las investigaciones españolas que los aplicaron.

Para procesar los resultados de este cuestionario se usaron elementos relevantes de estadística descriptiva, algunas asociaciones entre variables de este cuestionario y con otros instrumentos a través de Chi cuadrado y correlaciones de variables en distintos instrumentos con el coeficiente de correlación de Spearman.

Para dar cuenta de la validez y la fiabilidad, la investigadora aplicó un cuestionario por cada uno de los jóvenes; en ellos se indagó acerca de la actitud de los jóvenes frente a la investigación. El grado de colaboración de los jóvenes fue percibido como bueno o muy bueno (96,2%), siendo la colaboración muy buena en el 61,5% de los casos, y registrando cero casos en que la colaboración no hubiera existido. En cuanto al nivel de madurez, también fue bastante elevado, un 62,3% de la muestra, frente al 15,1% que presentó un nivel bajo de madurez. Para la variable de lenguaje, la mayoría (60,4%) se manifestaron con un nivel

bueno en el lenguaje, seguido por el 22,6% con un lenguaje muy bueno, y el 17% restante correspondiente a los niveles regular y malo. Por último, en la variable sinceridad, se evidenció un nivel alto para el 58,5% y un nivel bajo para el 17%.

Según el alfa de Cronbach hallado, el cuestionario tiene una magnitud de consistencia interna muy alta, ya que el coeficiente fue 0,945 y en relación con los elementos tipificados fue 0,946, resultados muy cercanos al 1 que significa la máxima confiabilidad (*Anexo 2.5.1.1.*).

#### 4.2.4.1.2. Escala aportaciones desde el contexto institucional ACI

Esta escala tipo Likert, diseñada por Melendro (2010), explora las aportaciones desde el contexto institucional al proceso del joven. La escala con 10 ítems (40-50) indaga específicamente sobre las percepciones de los jóvenes en su relación con los profesionales, haciendo énfasis en los educadores. También se incluyeron ítems que valoran la relación con los psicólogos, trabajadores sociales y defensores de familia, como actores fundamentales en el proceso de protección (*Anexo 2.2.3.*).

Los jóvenes debían calificar cada ítem de 1 al 10, siendo 10 el máximo puntaje; estas valoraciones se procesaron a través de medidas de tendencia central para realizar los respectivos análisis y descripciones. Las puntuaciones iguales o superiores a 7 son los aspectos que los jóvenes valoraron positivamente, las puntuaciones alrededor de 6 indican que se encontraban moderadamente satisfechos con esas expresiones, las puntuaciones en torno a 5 se pueden calificar de mejorables y las menores a 5 manifiestamente mejorables.

El análisis de fiabilidad de este cuestionario fue conducido a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, y de la comparación de medias entre pares de preguntas similares. El coeficiente Alfa de Cronbach presenta valores muy elevados, siendo  $\alpha = 0,878$  así como el coeficiente tipificado alfa, cuyo valor  $\alpha = 0,883$ , lo que indica una magnitud muy alta del coeficiente de confiabilidad del cuestionario, cerca del valor máximo, que es 1 (*Anexo 2.5.1.2.*).

#### 4.2.4.1.3. Escala de resiliencia RS

Teniendo en cuenta que una de las dimensiones del estudio son las fuentes de resiliencia, se utilizó la *Escala de Resiliencia RS* -Versión en castellano de Heilemann, Lee y Kury (2003), elaborada por Wagnild y Young (1993), para determinar cualidades personales que favorecen la adaptación resiliente en el nivel de fuentes ontosistémicas. Además, el uso de este instrumento permitió dar cuenta del nivel de resiliencia de los jóvenes de manera más precisa (*Anexo 2.2.4.*).

Esta escala, de tipo Likert con 25 ítems, mide dos factores relacionados con resiliencia. El primer factor, la competencia personal (17 ítems), mide la independencia, dominio y la perseverancia. El segundo factor, la aceptación de la vida y de sí mismo, mide la adaptación y la flexibilidad ante situaciones cotidianas, con 8 ítems (Contreras y Juárez, 2013).

Además de ello mide 5 características: 1) Confianza en sí mismo (RSC1): lo que implica creer en sí mismo y en sus capacidades, 2) Satisfacción personal (RSC2 o vida con propósito): que significa “comprender el sentido de la vida y como se contribuye a ella” (p.4), 3) Ecuanimidad (RSC3): es decir tomar las cosas “tranquilamente” de tal manera que le permita manejar las situaciones difíciles, 4) Perseverancia (RSC4): es decir enfocarse en logros y ser persistentes en alcanzarlos, y 5) Sentirse bien solo (RSC5 o independencia): es decir comprender que cada uno es único e importante y libre (Wagnild y Young, 1993).

El puntaje total de la escala, da cuenta de niveles de resiliencia en un rango entre 125-175 (Wagnild, 2009)

- Valores mayores a 145 representan una resiliencia moderadamente alta.
- Valores entre 125 y 145 indican niveles de resiliencia moderadamente bajos a moderados.
- Valores de 120 o menos revelan baja capacidad de resiliencia.

Se privilegia esta escala pues existe la versión en español creada por Heilemann, Lee y Kury (2003), ya fue usada en Colombia con un nivel de fiabilidad alfa mayor a 0.70 (Quiceno, Vinaccia, Barrera, Latorre, Molina y Zubieta, 2013).

En este caso se ha realizado el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, y también a través de la comparación de medias entre pares de preguntas similares. Con respecto al Coeficiente de alfa fue de 0,852 y alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0,868, se puede afirmar que ubican al instrumento dentro de una magnitud muy alta de consistencia interna.

#### 4.2.4.1.4. Escala de satisfacción con la vida (*Scale Satisfaction With Life – SWLS*)

La satisfacción con la vida es un aspecto fundamental relacionado con el tránsito a la vida adulta; por ello, en este estudio se indaga por niveles de satisfacción desde la escala SWLS en su versión en español (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) (*Anexo 2.2.5.*). Esta escala fue creada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin en 1985; Diener, Inglehart y Tal (2012) plantean que es una de las escalas más utilizada en las investigaciones sobre la satisfacción con la vida.

Esta escala en la investigación, mide el juicio que hacen los jóvenes de agrado sobre sus condiciones de vida. Está estructurada desde un formato tipo Likert de 5 ítems, que se suman, dando como resultado una puntuación global sobre el nivel de satisfacción (Vázquez, Duque y Hervás, 2012). El puntaje total se ubica en los siguientes rangos:

- Puntajes de 5 a 9: muy insatisfechos
- Puntajes de 10 a 14: insatisfechos
- Puntajes de 15 a 19: ligeramente insatisfechos
- Puntajes de 20: neutral
- Puntajes de 21 a 25 ligeramente satisfecho
- Puntajes de 26-30: satisfecho
- Puntajes de 31-35: muy satisfecho

Para hallar la consistencia interna de la escala de SWLS, se utilizó el Alfa de Cronbach, que se situó en un rango de magnitud alto (0,753), así como el coeficiente de elementos tipifica-

dos (0,806). El nivel de la magnitud de la consistencia interna del instrumento se ve ratificado por los estadísticos total - elemento, iguales o superiores a 0,663. Sin embargo, en el caso en que se elimine el elemento 5 o SWLS 5, la confiabilidad aumenta a un nivel más alto, dando un alfa de 0,86 (*Anexo 2.5.1.3.*).

#### 4.2.4.1.5. Cuestionario para equipos de tránsito a la vida adulta CEP-TVA

Este cuestionario para los equipos, procedente de la investigación de Melendro (2010), estuvo estructurado desde dos componentes:

- Las primeras preguntas se centraron en datos generales de la formación y de la experiencia del profesional o del educador.
- El segundo componente, intervenciones socioeducativas y psicosociales en el tránsito a la vida adulta, se centró en dos elementos: trayectorias y estrategias socioeducativas (6 ítems:1,2,3,4,5,9) y aportación al contexto institucional (4 ítems: 6,7,8,10); para un total de 10 ítems.

Las 10 preguntas de tipo abierto, solicitaban que el entrevistado enunciara tres posibles respuestas y las colocará en orden, priorizando las de mayor valor. Para su procesamiento se ponderaron las respuestas y se usaron las redes semánticas (*Anexo 2.3.2.*).

#### 4.2.4.1.6. Escala de caracterización del modelo de intervención CMI

Esta escala tipo Likert para los equipos también planteada por Melendro (2010), midió 4 factores relacionados con las características fundamentales del modelo de intervención.

- La valoración general en los procesos de intervención (Ítems: 14,28)
- La cultura del trabajo y actuaciones con las empresas (Ítems: 16,31)
- Los itinerarios y estrategias socioeducativas (Ítems: 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 34, 37, 38, 40 y 42)
- Las aportaciones desde el contexto institucional (Ítems: 13, 27, 32, 33, 35, 36, 41,43 y 44).

Los equipos debían calificar cada ítem del 1 al 10, siendo 10 el máximo puntaje. Sus resultados fueron procesados a través de medidas de tendencia central. Las puntuaciones iguales o superiores a 7 son los aspectos que los profesionales valoraron positivamente, las puntuaciones alrededor de 6 indican que se encontraban moderadamente satisfechos con esas expresiones, las puntuaciones en torno a 5 se pueden calificar de mejorables y las menores a 5 manifiestamente mejorables.

En la Escala a profesionales, se evidenció que el instrumento posee una consistencia interna muy alta, ya que el coeficiente de Alfa de Cronbach fue de 0,923 para 49 elementos. Asimismo, se observó en los estadísticos total – elemento, en donde se analiza la consistencia interna si alguna de los ítems es retirado del instrumento, que esta escala sigue teniendo una confiabilidad muy alta, debido a que, en dado caso, el Alfa de Cronbach no es menor a 0,9 (*Anexos 2.3.3 y 2.5.2.1*).

#### 4.2.4.2. Instrumentos enfoque cualitativo

En el componente cualitativo para la recogida de información se usó la entrevista fenomenológica, con el fin de recuperar los significados sobre el tránsito a la vida adulta.

La entrevista fenomenológica tiene como finalidad comprender los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia “... *el objetivo de la misma no es recopilar informaciones o conocimientos adquiridos, sino sorprender lo vivido en el presente, a partir de la cuestión orientadora*” (Marí, Bob y Climent, 2010, p. 116).

Para llevar a cabo la entrevista fenomenológica es necesario que el investigador asuma una actitud de empatía con el entrevistado, sin juzgar las respuestas que éste da. Se trata, como se realizó en esta investigación, de establecer un escenario de conversación, de diálogo abierto con el entrevistado, adecuando las preguntas al hilo conductor que en este caso fueron planteando tanto jóvenes como equipos. De esta manera si bien se plantearon algunas preguntas de base, como se muestra en los anexos, y previa revisión por expertos, éstas se fueron adecuando al ritmo de los entrevistados. En algunos casos surgieron nuevas preguntas que permitieron comprender mejor el mundo de la experiencia de los entrevistados (*Anexo 2.2.6.*).

En el procesamiento de las entrevistas se tuvieron en cuenta las dimensiones, las familias de categorías y categorías del estudio; sin embargo, algunas categorías fueron cambiando en el proceso de análisis y surgieron nuevas que permitían comprender mejor la experiencia de los protagonistas. De esta forma se llevó un proceso de categorización y recategorización en el análisis, después de una intensa lectura de cada una de las entrevistas.

#### *4.2.4.2.1. Entrevista fenomenológica a jóvenes-tránsito a la vida adulta EJOV-TVA*

Esta entrevista permitió recuperar los significados sobre las vivencias de los jóvenes alrededor de su tránsito a la vida adulta desde dos núcleos que, además, facilitaron el proceso de conversación. El primero se centró en el tránsito a la vida adulta y fuentes de resiliencia, haciendo énfasis en las dificultades que pudieron haberse presentado en este proceso y sus formas de resolverlas. También se buscó el significado sobre posibles fuentes de resiliencia y factores de riesgo a nivel macrosistémico, microsistémico y ontosistémico. El segundo indagó sobre sus experiencias frente a la intervención vivida en la medida de protección y sobre las ayudas que puede haber recibido en su egreso (*Anexo 2.2.6.*).

Lo más importante desde este instrumento fue la posibilidad de penetrar en la experiencia de los jóvenes y tratarla de conocer desde su óptica. El formato era totalmente flexible y se ajustaba a lo que el joven iba contando.

#### *4.2.4.2.2. Entrevista Fenomenológica Equipos -Tránsito a la Vida Adulta EFE-TVA*

Esta entrevista indagó por lo que para los miembros del equipo significa el tránsito a la vida adulta en estas poblaciones que tienen los miembros de los equipos que atienden a los adolescentes en la medida de protección. En particular, sobre su vivencia de poder ayudar o intervenir con esta población. Las dimensiones exploradas son también el tránsito a la vida adulta, las fuentes de resiliencia y factores de riesgo y modelos de atención (*Anexo 2.3.4.*).

Específicamente fueron motivo de conversación las formas de intervención, dirigidas a adolescentes y jóvenes, que facilitan o dificultan el tránsito a la vida adulta; modalidades de intervención; objetivos (programas); principios (epistemológicos, políticos, disciplinares) de su actuación; componentes socioeducativos de la atención; rol dentro de la modalidad;

acciones que desempeñan; estrategias implementadas; dificultades y logros de cada una de las acciones y estrategias.

Al igual que con los jóvenes el formato fue flexible y se iba adaptando a la experiencia que relataban los equipos. Las entrevistas se realizaron de manera individual y en un espacio cerrado de tal manera que se pudiera asegurar la confidencialidad del proceso.

#### 4.2.4.3. Proceso de adaptación y generación de instrumentos

En el proceso de adaptación de los instrumentos se usaron dos estrategias: la evaluación por expertos y la prueba piloto (*Anexo 2.4.*). Las dos estrategias tuvieron como objetivo realizar ajustes de cada instrumento frente al lenguaje usado, incluyendo los modismos del castellano de Colombia. El procedimiento seguido fue el siguiente:

- La investigadora realizó una adaptación inicial de los cuestionarios al contexto colombiano de instrumentos diseñados para la investigación “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social” (Melendro, 2010); éstos ya se encuentran validados para la población española. La adaptación se centró en adecuación de palabras y de expresiones específicas. Adicionalmente creó posibles focos de conversación y de generación de diálogo e hitos de restablecimiento de la conversación necesarios para la emergencia y constitución de la entrevista fenomenológica, considerando tanto los objetivos planteados en la investigación como la necesaria diferencia entre los dos grupos participantes, a saber, jóvenes y equipos de servicios sociales.
- Posteriormente se enviaron los instrumentos a los jueces expertos quienes realizaron recomendaciones.
- Con las recomendaciones se realizaron los ajustes pertinentes de los instrumentos.
- Una vez modificados los instrumentos, se realizó una prueba piloto de cada instrumento, con el fin de evaluar la pertinencia de las preguntas y el diseño en general de los instrumentos.
- Finalmente, se llevó a cabo una sistematización de la información obtenida en la prueba piloto y se reajustaron por última vez los instrumentos de acuerdo a las necesidades planteadas por el estudio de la prueba piloto.



En la tabla 21 se presenta el proceso realizado para cada uno de los instrumentos.

Tabla 21. *Procedimiento de adaptación usado por instrumento*

Instrumento de investigación	Proceso de adaptación usado	Objetivo del proceso de adaptación
Cuestionario jóvenes CJOV-TVA (TVA)	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar la pertinencia de la investigación Ajustar lenguaje
Escala CMI (TVA)	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar la pertinencia de la investigación Ajustar lenguaje
Entrevista fenomenológica jóvenes EJOV-TVA (TVA)	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar claridad y pertinencia de las preguntas Revisar la información brindada por las preguntas
Escala RS 25	-----	Si bien ya está validada en Colombia se incluyó en la aplicación para calcular el tiempo total de la aplicación
Escala de satisfacción con la vida SWLS	-----	Si bien ya está validada en Colombia se incluyó en la aplicación para calcular el tiempo total de la aplicación
Cuestionario Educadores y equipos CEP-TVA (TVA)	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar la pertinencia de la investigación Ajustar lenguaje
Escala EEP (TVA)	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar la pertinencia de la investigación Ajustar lenguaje
Entrevista fenomenológica equipos EFE-TVA	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar claridad y pertinencia de las preguntas Revisar la información brindada por las preguntas

#### 4.2.5. Procedimiento de investigación

Teniendo en cuenta que es un diseño mixto de triangulación concurrente los dos componentes, tanto el cuantitativo como el cualitativo se desarrollaron de manera simultánea. El desarrollo contó con 5 fases:

##### 4.2.5.1. Fase de diseño de la investigación

En esta fase se realizaron acciones como la revisión de estudios anteriores a nivel internacional y nacional; el estudio de teorías y conceptos sobre el fenómeno; la revisión de diversos planteamientos metodológicos y la formulación de la propuesta de investigación para el contexto colombiano. Para concretar la propuesta se validaron a través de expertos y de un pilotaje los cuestionarios planteados por Melendro (2010), se diseñaron guiones de conver-

sación para las entrevistas fenomenológicas y se planteó todo el proceso de obtención, análisis y validación de la información recogida a las instituciones de protección y a los equipos de intervención.

En esta fase también se presenta el proyecto a diferentes instancias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. En la Sede Nacional, se expuso la propuesta a la Subdirección de Protección y a la de Investigaciones, a través de reuniones y la entrega de un anteproyecto; estas instancias revisaron el proyecto para aprobar el contacto entre la investigación y el ICBF. Por ejemplo, a partir de esta acción se logra el aval para presentarla a la Regional Bogotá. A su vez, y motivadas por la presentación hubo diferentes entrevistas con la Directora de Protección de Bogotá quien facilitó los medios para algunos procedimientos y gestiones de la investigación como que se generaran cartas de presentación para poder trabajar con las instituciones de protección de menores y permiso para obtener algunos datos. Otro propósito de estas gestiones fue dar a conocer la investigación de tal manera que se hiciera posible que el sistema de protección tenga en cuenta en un futuro los resultados de la misma.

La investigación también fue presentada a cada institución de protección, aclarando sus implicaciones y aportes. Algunos de éstos recursos no manifestaron interés en participar o no tenían mucha información sobre los egresados por lo que no se les tuvo en cuenta en el desarrollo de la investigación. Finalmente, se elaboraron las bases de datos de los participantes de cada institución para poder realizar los diferentes muestreos. Esta base fue enriquecida en el proceso a través de personas que sugirieron los mismos egresados.

#### 4.2.5.2. Fase de trabajo de campo

En esta fase se revisaron documentos legales como los lineamientos (normativas) del Estado frente a los procesos y modalidades de protección, proyecto de vida y preparación para la vida laboral y productiva para niños, niñas y adolescentes en protección y el Código de Infancia y Adolescencia (República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, Ley 1098, 2006).

Para dar inicio al trabajo con los jóvenes se convocó a los posibles participantes desde diferentes medios: llamadas telefónicas, redes sociales como Facebook, encuentros de egresados y correos electrónicos entre otros. En este primer contacto se comentaron a grandes rasgos

los objetivos y el procedimiento de la investigación con el fin de concertar un encuentro presencial. Si el joven accedía a participar se llevaba a cabo un encuentro presencial, que podía ser en la institución de protección, en un lugar cerca de la oficina donde trabaja el joven o donde le resultara más cercano. Así, el encuentro con cada joven fue individual y presencial, de tal manera que se generó un contexto en donde pudo expresare libremente, característica muy importante desde el enfoque fenomenológico.

El proceso empezó con el consentimiento informado (*Anexo 2.2.1.*), explicando nuevamente los objetivos, alcances, formas de participar en la investigación y uso de los resultados de la investigación; luego se realizó el cuestionario y las escalas y se finalizó con la entrevista. Con los egresados que cumplimentaron sólo el cuestionario y las escalas, el proceso duró entre 20 y 30 minutos; con aquéllos con los que se abordó cuestionario, escalas y entrevista, el tiempo requerido estuvo entre una hora y una hora y media.

Para los equipos se virtualizó el cuestionario y algunos sujetos lo cumplimentaron de esta manera; sin embargo, a los profesionales seleccionados para la entrevista se les convocó en sus respectivos lugares de trabajo, acordando así con cada uno su disponibilidad para un encuentro de carácter individual. Como se había previsto, el encuentro requirió entre 50 minutos y 1 hora; en todos los casos se siguió el mismo procedimiento: consentimiento informado explicando condiciones y formas de participar en la investigación, se realizaron el cuestionario y la escala y se finalizó por la entrevista (*Anexos 2.3.*). El proceso fue llevado a cabo en una oficina cerrada para que el profesional se pudiera expresar libremente; sin embargo a veces la aplicación se vio interrumpida porque el profesional fue solicitado para atender alguna situación en la institución de protección. Durante todo el proceso actúo la investigadora de forma personal, de tal manera que aseguró la constancia en la aplicación de los instrumentos, familiarizarse con la información y hacer anotaciones sobre cada proceso

#### 4.2.5.3. Fase de procesamiento y análisis de los datos y de la información

Teniendo en cuenta que en la investigación se recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos, se plantearon inicialmente dos fases de procesamiento, como se presentan a continuación:

#### 4.2.5.3.1. *Procesamiento de datos (componente cuantitativo)*

Con este nivel se ofrecieron elementos de caracterización de cada uno de los grupos poblacionales participantes. Se utilizó el programa SPSS, desde el cual se construyeron las dos bases de datos, una para los jóvenes y otra para los equipos.

Desde el SPSS se realizaron análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y redes semánticas de acuerdo a las dimensiones mencionadas. También se incluyeron los puntajes totales de resiliencia y de niveles de satisfacción con la vida. En los casos en que se consideró necesario se realizó una prueba de medias para los subgrupos de jóvenes (trayectorias de vida independiente y con apoyo). Luego se procedió a asociar variables a través del estadístico Chi cuadrado y a relacionar otras a través del coeficiente de correlación de Spearman. Y en dos casos se aplicó un modelo de regresión lineal.

#### 4.2.5.3.2. *Procesamiento de la información (componente cualitativo)*

Desde la perspectiva fenomenológica y teniendo en cuenta elementos de la teoría fundamentada, se analizó la información cualitativa. El procesamiento implicó el seguimiento de diferentes fases, que pudieron darse en algunos momentos de forma paralela:

- Transcripción de la información: en esta fase se transcribieron las entrevistas realizadas a los jóvenes y a los equipos. La transcripción fue literal, respetando las expresiones usadas por cada uno de los participantes y por la misma investigadora (*Anexos 3 y 4. Transcripción entrevistas jóvenes y equipos*).
- Selección de la unidad de análisis: teniendo en cuenta el material transcrito, se seleccionó como unidad de análisis la frase con sentido, ésta permitió comprender la idea completa que planteó cada uno de los participantes frente a un tema de conversación.
- Elaboración de unidades de significación: en esta investigación se partieron de algunas unidades de significación deductivas dadas por las dimensiones mencionadas anteriormente y por el carácter mixto del estudio. Éstas orientaron las entrevistas en un primer momento.

- Luego, se realizó el análisis de algunas de las entrevistas, lo que permitió la construcción de las primeras categorías (categorización abierta) y la revisión de las dimensiones planteadas inicialmente. Por ejemplo, se plantearon dos tipos de trayectoria, lo cual llevó a realizar otras entrevistas que exploraban además de lo establecido, éstos nuevos elementos.
- Después de haber realizado otras entrevistas y a partir de lo anterior se procedió a un nuevo proceso de categorización de todas las transcripciones. En ese momento también emergieron nuevas categorías o subcategorías, por ejemplo “incumplimiento de la norma” o “dependencia”, lo que llevo a nuevas entrevistas y a otro proceso de categorización.
- Verificación de las unidades de significado: A partir de los tres procesos de categorización realizados (saturación), se relacionaron dimensiones, familias de categorías, categorías y subcategorías (categorización axial), como se presentó en las tablas 5 y 6 y como se muestra en los resultados a través de network. En este proceso se agruparon y reagruparon las unidades de significado desde los criterios establecidos. Estas agrupaciones definieron las categorías que atravesaron todos los casos y que dieron cuenta de características comunes entre éstas.

#### 4.2.5.4. Fase de triangulación

Esta fase implicó un proceso de triangulación entre la información cuantitativa y la cualitativa. En ella se buscó y se generó información primero a partir de las variables principales y dimensiones como elementos comunes en los dos componentes, y luego entre grupos de variables y familias de categorías y finalmente, entre variables y categorías también compartidas. Finalizó, con el procedimiento de triangulación entre los resultados obtenidos según cada enfoque y los grupos de participantes (jóvenes y equipos), planteando temáticas de discusión que permitieran establecer estas relaciones como se muestra en la discusión de resultados.

## 4.2.5.5. Fase de difusión

Esta fase fue fundamental para hacer efectiva una de las reflexiones de la complejidad: hacer una ciencia con conciencia. Es decir, para construir conocimiento útil a la solución de problemáticas sociales. En cierto sentido empezó con las distintas presentaciones del proyecto mismo a distintas instancias del sistema de protección colombiano y aún continúa. Se enfatiza en divulgación de la información con los jóvenes, con ellos se procederá mediante redes sociales como Facebook. Pero también a las instituciones y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, a través de un evento de socialización de resultados. Igualmente, y para tener difusión se acudirá a otras formas de divulgación como artículos de revista.

En la figura 11, se muestran elementos fundamentales de este procedimiento.

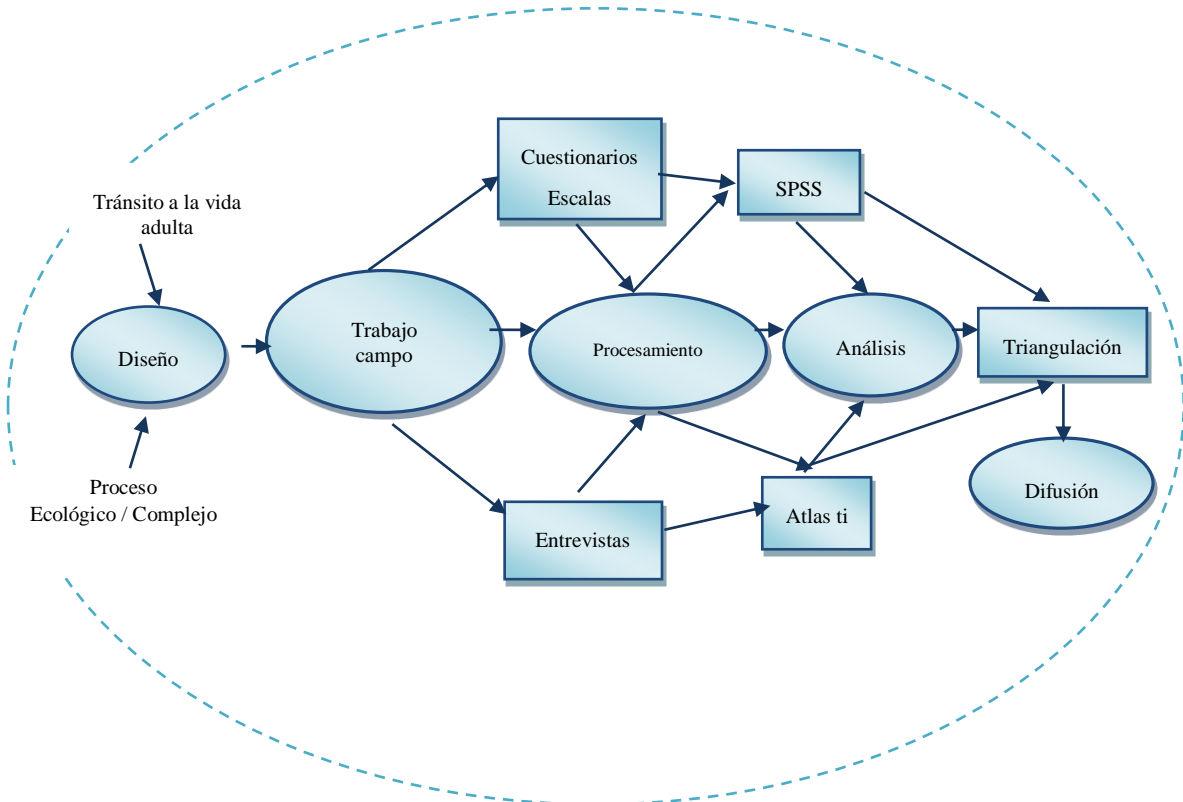


Figura 11. Proceso de investigación

#### 4.2.6. Síntesis del diseño metodológico

En este apartado se presentan de manera esquemática, elementos de relación entre los diferentes apartados del diseño metodológico, de tal manera que se pueda evidenciar su lógica interna. Para garantizar la lógica interna de la investigación se revisó la relación entre los objetivos planteados, los instrumentos utilizados y los participantes. En la tabla 22 se presenta esta relación.

Tabla 22. *Relación objetivos, métodos e instrumentos y fuentes de información*

Relación objetivos, métodos e instrumentos y fuentes de información		
Objetivo general	Método	Participantes
Caracterizar el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección, con el fin de realizar aportaciones significativas que ayuden a optimizar las intervenciones con esta población	Diseño mixto Enfoque cuantitativo: exploratorio/descriptivo/transversal. Enfoque cualitativo: fenomenológico	Jóvenes Equipos
Objetivos específicos	Instrumentos	Participantes
Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes	Cuestionario CJOV-TVA Escala de satisfacción con la vida SWLS Entrevista fenomenológica EJOV-TVA	Jóvenes
Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los equipos que trabajan con ellos al tránsito a la vida adulta	Entrevista fenomenológica EJOV-TVA	Jóvenes
	Entrevista fenomenológica EFE-TVA	Equipos
Identificar las principales fuentes de resiliencia y sus efectos en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos	Cuestionario CJOV-TVA Escala de resiliencia RS25 Escala de satisfacción con la vida SWLS Entrevista fenomenológica EJOV-TVA	Jóvenes
	Cuestionario CEP-TVA Entrevista fenomenológica EFE-TVA	Equipos
Identificar y caracterizar los elementos socioeducativos y los resultados de las intervenciones realizadas en la preparación de los jóvenes para su tránsito a la vida adulta	Cuestionario CJOV-TVA Escala ACI Entrevista fenomenológica EFCMI	Jóvenes
	Cuestionario CEP-TVA Escala CMI Entrevista fenomenológica (EFE-TVA)	Equipos
	Cuestionario CJOV-TVA Entrevista fenomenológica EFCMI	Jóvenes

Relación objetivos, métodos e instrumentos y fuentes de información		
Objetivo general	Método	Participantes
Elaborar propuestas para una intervención socio-educativa que favorezca los procesos de tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección	Entrevista fenomenológica (EFE-TVA)	Equipos

#### 4.2.7. Limitaciones

Las limitaciones del estudio fueron de dos tipos principalmente: metodológicas y de gestión como se presenta a continuación:

- A nivel metodológico, el número de participantes en la muestra para el componente cuantitativo podría considerarse una limitación, pues dificulta establecer procesos de generalización más potentes. Ahora bien las teorías actuales acerca de la metodología suponen que después de cierto número de casos los demás van a seguir actuando de la misma manera.
- Igualmente, hubiera sido muy interesante poder volver a encontrarse con los jóvenes para ampliar la información que resultó significativa después de la categorización y para socializar los principales hallazgos. Sin embargo, este contacto fue imposible dadas las características de los jóvenes ya mencionadas.
- Otra limitación metodológica, fue la cantidad de información generada por el carácter de estudio de tipo mixto; si bien esto mismo se constituye como una riqueza, los procesos de triangulación y de síntesis fueron un reto para no perder información valiosa.
- También dado su carácter exploratorio en el país, la investigación plantea algunos hallazgos iniciales para este contexto, que es necesario continuar profundizando con nuevas investigaciones.
- Las limitaciones, en gestión estuvieron dadas por la falta de acceso inicial al Sistema de Bienestar Familiar; sin embargo, la investigación fue presentada a la



Institución que la evaluó y dio el aval para a su implementación. Este proceso duró casi 3 meses e implicó pasar por diferentes instancias que evaluaron la propuesta y se mostraron interesados.

- Una vez logrado el aval del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, y aunque las instituciones de protección se mostraron muy abiertas y comprometidas con el estudio, se debió realizar un proceso de gestión con cada una de ellas para que valoraran el proyecto y su pertinencia, todo esto implicó otros tiempos. Este procedimiento era necesario, por varias razones: se trata de no realizar investigaciones en las instituciones de protección sin generar algún beneficio para ellas; pero también se trata de generar un ambiente de espera para los resultados.

#### **4.2.8. Consideraciones éticas**

La presente investigación asume los principios fundamentales del Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES, 2007) y el Modelo Ético Principialista contenido en el Informe Belmont (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, 1979).

En este sentido durante todo el proceso de investigación y, en especial, en el contacto con los participantes, se cuidó *respetar los derechos humanos* tanto de los jóvenes como de los miembros de los equipos, principio fundamental del Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES, 2007) y como lo plantea la perspectiva de derechos. Esto implicó por parte de la investigadora ofrecer información clara, precisa y veraz del proceso de investigación, el objetivo de la investigación, el procedimiento, el uso de los resultados y las implicaciones de participar o no en el estudio.

También se trabajó desde el *respeto a la autonomía* que presenta tanto el Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES,

2007), como el informe Belmont (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, 1979). Este principio implica una indicación de renuncia, por parte de la investigadora, a interferir en las elecciones de los demás; por ello cada uno de los sujetos convocados a participar en este estudio pudo tomar la decisión de formar parte de él o no y de retirarse del estudio cuando lo considerara necesario o conveniente; por lo mismo la investigadora fue reiterativa sobre el carácter totalmente voluntario de la participación, como se evidencia en el consentimiento informado tramitado por todos los sujetos participantes (*Anexo 2.2.1.; 2.3.1.*).

El principio de la *coherencia institucional* implicó que durante los procesos de generación de información y aplicación de instrumentos, la investigadora se mantuviera en contacto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF y con las instituciones de protección estableciendo acuerdos en las formas de convocar a los jóvenes y a los miembros de los equipos, llegando incluso a obtener en algunos casos referidos al trabajo con miembros de los equipos, elementos de infraestructura para participar.

En cuanto al principio de la *información responsable y de la confidencialidad*, de acuerdo al artículo 7 del Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES, 2007), la investigadora salvaguardó las bases de datos durante todo el proceso de investigación y procuró que en ninguno de los apartados de sus informes y de los que se produzcan desde esta tesis, se revelara los nombres de los participantes. Y si bien la información puede ser publicada con fines académicos, ni los nombres de los participantes, ni detalles que permitan su ubicación son revelados. En este mismo sentido, también la investigadora trató de no establecer juicios de valor sobre las informaciones recibidas, ni durante el proceso de aplicación de las entrevistas ni en el momento de divulgación de los resultados, como también lo plantea el artículo 9 del Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social.

Por otra parte, de acuerdo al artículo 2 del Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES, 2007) y el Informe Belmont (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica

y del Comportamiento, 1979), se aseguró el *trato a las personas de manera ética* procurando bienestar. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se contempla que la investigación en sí misma no produce ningún daño conocido a los participantes. Aunque la investigación procurara que los resultados que se generen pudieran ser útiles para poblaciones similares, en este caso adolescentes y jóvenes egresados de procesos de protección, las propuestas de mejoramiento no beneficiarán a los participantes directamente, lo que se aclaró a cada uno de los participantes antes de iniciar el proceso.

Igualmente, se tuvo un *trato igualitario* con todos los participantes y ninguno fue discriminado por razones de sexo, edad, religión, ideología como lo plantea el Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES, 2007). Para poder garantizar la participación de todos en igualdad de condiciones, se trató de usar un lenguaje claro y comprensible para cualquier tipo de sujeto.

Y como lo plantea el artículo 4, *las relaciones* que se establecieron entre la investigadora y los jóvenes y miembros de los equipos durante el proceso no trascendieron la relación profesional -Artículo 15, Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social- (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES, 2007)

El consentimiento informado fue piedra angular para operar desde estos principios. Más que un formato, o un requerimiento llegó a ser un proceso de explicación de la investigación y de sus implicaciones. Sólo después de la explicación del proceso investigativo se le entregó a cada participante un formato de consentimiento informado. La persona debía leerlo manteniendo libertad para preguntar y cuestionar elementos del formato. Si después de este proceso la persona aceptaba, procedía a la firma del consentimiento y ahí se podía iniciar el proceso de participación en la investigación.

# **CAPITULO V. RESULTADOS DE INVESTIGACION**

---

## CAPÍTULO V. RESULTADOS DE INVESTIGACION

El capítulo de *resultados de investigación*, se ha dividido en dos apartados; “*el punto de vista de los jóvenes*” y “*el punto de vista de los equipos*”; cada uno de ellos sintetiza los hallazgos más importantes procedentes tanto de los instrumentos cuantitativos como cualitativos, de acuerdo a las variables principales y dimensiones del estudio.

### 5.1. El punto de vista de los jóvenes

En este apartado expone los resultados provenientes de las diferentes estrategias investigativas que se trabajaron con los jóvenes: el *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*, la *Escala aportaciones del contexto institucional (ACI)*, la *Escala de resiliencia (RS25)*, la *Escala de satisfacción con la vida (SWLS)* y la *Entrevista fenomenológica a los jóvenes-Tránsito a la vida adulta (EJOV-TVA)*.

Para organizar los resultados se estructuraron cinco apartados de acuerdo a las cuatro variables principales y dimensiones planteadas en la metodología: 1) Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta, 2) Significados sobre el tránsito a la vida adulta, 3) Fuentes de resiliencia, 4) Elementos socioeducativos. Por otra parte se diseñó un apartado final para las propuestas planteadas por los jóvenes para mejorar las intervenciones.

En cada uno de éstos apartados se presentan hallazgos del componente cuantitativo y del cualitativo, desde las variables principales/dimensiones. En el cuantitativo se organizaron los resultados de acuerdo a los grupos de variables y variables, utilizando tablas y figuras. Y el componente cualitativo se estructuró de acuerdo a cada familia, sus categorías y en algunos casos, subcategorías. Además, de éste componente se muestran algunos fragmentos de las entrevistas que ejemplifican las descripciones realizadas (*Anexo 3 Transcripción entrevistas jóvenes*). Con el fin de mantener la identidad oculta de los jóvenes, se crearon convenciones para denominar a cada uno como se muestra a continuación través de un ejemplo (*Anexo 3. Transcripción entrevistas jóvenes*).

*Joven TVI 1(B):*

*Joven:* se usa la palabra joven para diferenciarlo de los profesionales de los equipos, que se trabajarán en otro apartado.

Se usa *TVI* para TVI y se usa *TSIF* para Trayectoria con soporte institucional o familiar. En el ejemplo es un joven que tuvo una Trayectoria vida independiente.

El *número*, representa el participante dentro de la institución. En este caso es el número 1.

Las *letras*, hacen referencia a la institución de la cual egresó el joven y también tiene como objetivo mantener la identidad oculta de esta. Puede ser institución: A, B, C, D, E, F, G, H, I. En el ejemplo el joven egresó de la *Institución B*.

Así, en este caso es un joven con Trayectoria vida independiente, es el participante número 1 de la *Institución B*.

Igualmente en éste componente se ilustraron las relaciones entre dimensiones, familias y categorías y subcategorías a partir de network para posteriormente presenta hipótesis emergentes.

### **5.1.1. Trayectorias representativas**

En el grupo de los jóvenes, como se planteó en la metodología, se identificaron dos tipos de trayectorias: las Trayectorias vida independientes (TVI) propias de los jóvenes que en el momento del egreso decidieron o tuvieron que vivir solos aunque después hayan optado por constituir familia o vivir con otras personas, y las Trayectorias con soporte institucional o familiar (TSIF), que se refieren a los jóvenes que ante la salida del sistema vivieron en casa de egreso<sup>48</sup> o con la familia de origen. Para cada una de ellas se presentan los resultados sobre los grupos de variables: *vida autónoma* por una parte y *responsabilidad y organización personal* por otra, estableciendo diferencias entre las dos trayectorias, para luego caracterizar desde la misma voz de los jóvenes elementos cualitativos de cada una de ellas.

Trayectorias representativas se constituyó tanto desde el componente cuantitativo (*vida autónoma y responsabilidad organización personal*), como desde el componente cualitativo (*caracterización por trayectoria*), como se presenta a continuación.

<sup>48</sup> Modalidad que ofrece una institución en donde pueden vivir los jóvenes pero ellos mismo son los encargados de su sostenimiento. Esta modalidad no depende del Estado.

## 5.1.1.1. Vida autónoma

Este grupo de variables se abordó desde el componente cuantitativo a través del *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*. Y a partir de ella se da cuenta de diferentes variables: *vivienda, situación familiar y vinculación laboral*.

## 5.1.1.1.1. Vivienda

Los jóvenes comentaron con quién vivían al momento de la investigación. El 28,3% vivía solo (TVI: 18,9% y TSIF: 9,4%), con la nueva familia el 26,4% (TVI: 11,3 y TSIF: 15,1%). En menor porcentaje con los hermanos (9,4%), familia de origen (padres), casa de egreso y amigos tuvieron el mismo porcentaje (7,5%). En las fuerzas militares, lo mismo que con los hijos (5,7%) y un 1,9% con padrinos.

Tabla 23. *Convivencia al momento de la investigación*

Convivencia al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Solo	10	18,9	5	9,4	15	28,3
Pareja/nueva familia	6	11,3	8	15,1	14	26,4
Hermanos y sobrinos	3	5,7	2	3,8	5	9,4
Amigos	2	3,8	2	3,8	4	7,5
Familia de origen (madre o padre)	3	5,7	1	1,9	4	7,5
Casa de egreso	0	0,0	4	7,5	4	7,5
Fuerzas militares/batallón	1	1,9	2	3,8	3	5,7
Solo con hijos	2	3,8	1	1,9	3	5,7
Padrinos	0	0,0	1	1,9	1	1,9
Total	27	50,9	26	49,1	53	100,0

Los jóvenes egresados, en el momento de la investigación manifestaron vivir en diferentes tipos de viviendas. La mayoría de ellos, el 35,8% comentó que vivía en arriendo o alquiler compartido, siendo este porcentaje mayor en los jóvenes con TSIF (18,9% de la muestra total). Con alquiler individual vivía el 30,2%; en este caso es mayor el porcentaje de los jóvenes de TVI (20,8% de la muestra total). Los demás porcentajes hacen alusión a casa propia (13,2%) y propia pero de la familia de origen (7,5%), o casa de egreso (7,5%) o a los que viven en batallones del ejército porque estaban prestando el servicio militar (5,7%). Es importante aclarar que un porcentaje de los jóvenes con TVI habitaban en apartamento o

casa propia de la familia, lo cual significa que cuando egresaron vivieron solos pero en algún momento se fueron a vivir con algún familiar.

Tabla 24. *Tipo de vivienda al momento de la investigación*

Tipo de vivienda al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alquiler compartido	9	17,0%	10	18,9%	19	35,8%
Alquiler individual	11	20,8%	5	9,4%	16	30,2%
Propia	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
Casa de egreso	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%
Propia compartida con familia de origen	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Batallón	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Ahora bien, para comprender si existían diferencias significativas entre los dos grupos -TVI y TSIF frente a la vivienda- se usó el estadístico de U de Mann Whitney, con el que se pudo establecer que los grupos no son diferentes significativamente según la significación (Z fue igual a -0,207) (*Anexo 5 - Tabla 2. Diferencia de medias entre los dos tipos de trayectorias*).

Con respecto a quién pagaba la vivienda; los jóvenes en su mayoría reportaron que el pago lo realizaban en conjunto las personas que convivían (45,3% cuyo 24,5% corresponden a jóvenes con TSIF y 20,8% a TVI). Esta modalidad fue seguida por el 34% de los casos, en los que los jóvenes eran los únicos responsables del pago, seguramente porque vivían solos o porque sostenían económicamente a alguna persona con que vivían, siendo el 20,8% de ellos con TVI y tan solo el 13,2% para TSIF. Porcentajes más bajos poseían casa propia (7,5%), por la que no debían realizar ningún pago; o estaban vinculados con las fuerzas armadas o policía (5,7%), lugar en el cual no tenían que realizar ningún tipo de pago; o eran ayudados por su pareja y/o su familia (3,8%).

Tabla 25. *Responsable del pago de la vivienda al momento de la investigación*

Responsable del pago de la vivienda al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Entre los cohabitantes	11	20,8%	13	24,5%	24	45,3%
Solo el(la) joven	11	20,8%	7	13,2%	18	34,0%
Casa propia sin hipoteca	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Fuerzas armadas/policía	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Pareja	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Familiares	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%



Observando los porcentajes de cada uno de los grupos según tipo de trayectoria de la tabla anterior, se buscó a través de la prueba U de Mann Whitney la existencia de diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, se encontró que los dos grupos son muy similares con los respecto al pago de vivienda (*Anexo 5 - Tabla 4. Comparación de medias responsable del pago de vivienda*).

Aunque un 28,3% de los jóvenes participantes reportaron vivir solos, predominando los de TVI, aquellos que convivían con alguien más expresaron tener buenas relaciones con quien vivían (35,8%) y muy buenas relaciones (18,9%), solo un 11,3% comentaron que estas relaciones eran regulares, un 3,8% dijeron que las relaciones eran normales y solo un 1,9% las calificó como malas.

Tabla 26. *Relaciones con quien vive en el momento de la investigación*

Relaciones con quien vive al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bien	7	13,2%	12	22,6%	19	35,8%
No vive con nadie	10	18,9%	5	9,4%	15	28,3%
Muy bien	4	7,5%	6	11,3%	10	18,9%
Regular	4	7,5%	2	3,8%	6	11,3%
Normal	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Mal	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

#### 5.1.1.1.2. Situación familiar

Se les preguntó a los jóvenes con quién fueron a vivir cuando egresaron de protección. De los 53 participantes, tan solo el 9,4% fueron a vivir con sus familias de origen, específicamente con los padres, aunque pudiera vivir otro miembro en la familia, como los hermanos. El 5,7% fueron nuevamente a sus familias pero solo con sus hermanos (sin presencia de padres). Es decir, en total el 15,1% buscó a algún miembro de la familia cuando egresaron y el 34,0% fue a vivir en casa de egreso. Estas formas de egresar constituyeron el grupo de los de TSIF. Los que fueron a vivir solos (50,9%) son los que conformaron el grupo de TVI.

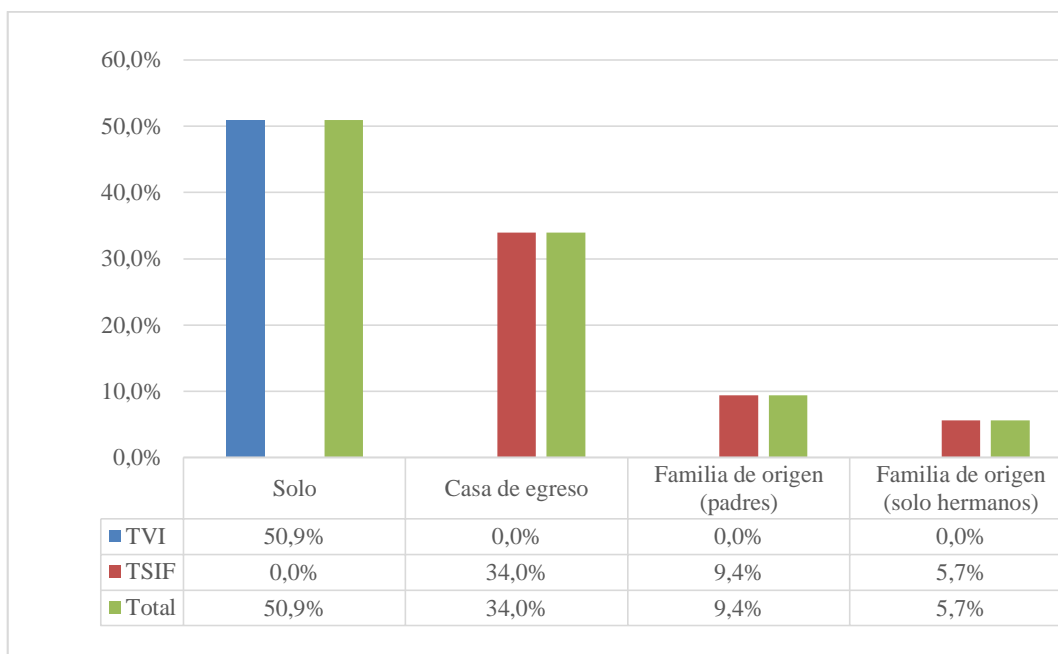


Figura 12. Convivencia al momento del egreso

De los 53 participantes, el 50,9%, no convivía con la familia en el momento de la investigación (TVI: 24,5% y TSIF: 26,4%). Los que convivían con la familia presentaron diversidad de formas. Por ejemplo, con su familia de origen padres y hermanos vivía el 7,5% (TVI: 5,7% y TSIF: 1,9%), es decir el número de jóvenes que vivía con sus padres, disminuyó en 1,8%. Con sus hermanos, algunos de los cuales ya tenían hijos, vivía el 9,4% (TVI: 5,7% y TSIF: 3,8%). Con solamente la pareja el 3,8%, pareja e hijos el 22,6% y solamente con los hijos el 5,7%. Es decir el 32,1% tenía alguna forma de nueva familia

Tabla 27. Miembros de la familia con quien vivía en el momento de la investigación

Miembros de la familia con quien vivía al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	TN	%
No vive con la familia	13	24,5%	14	26,4%	27	50,9%
Madre o padre y hermanos	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Pareja	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Pareja e hijos	5	9,4%	7	13,2%	12	22,6%
Hermano con o sin sobrinos	3	5,7%	2	3,8%	5	9,4%
Hijos	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

En cuanto al estado civil la mayoría, el 71,7%, no tenía ningún tipo de unión (39,6% de TVI y 32,1% de TSIF), seguida por un 22,6% asociado al tipo de unión libre y por último separado y casado con un 3,8% y 1,9%, respectivamente. Es decir tenían unión de pareja 24,5% (TVI: 9,4% y TSIF: 15,1%)

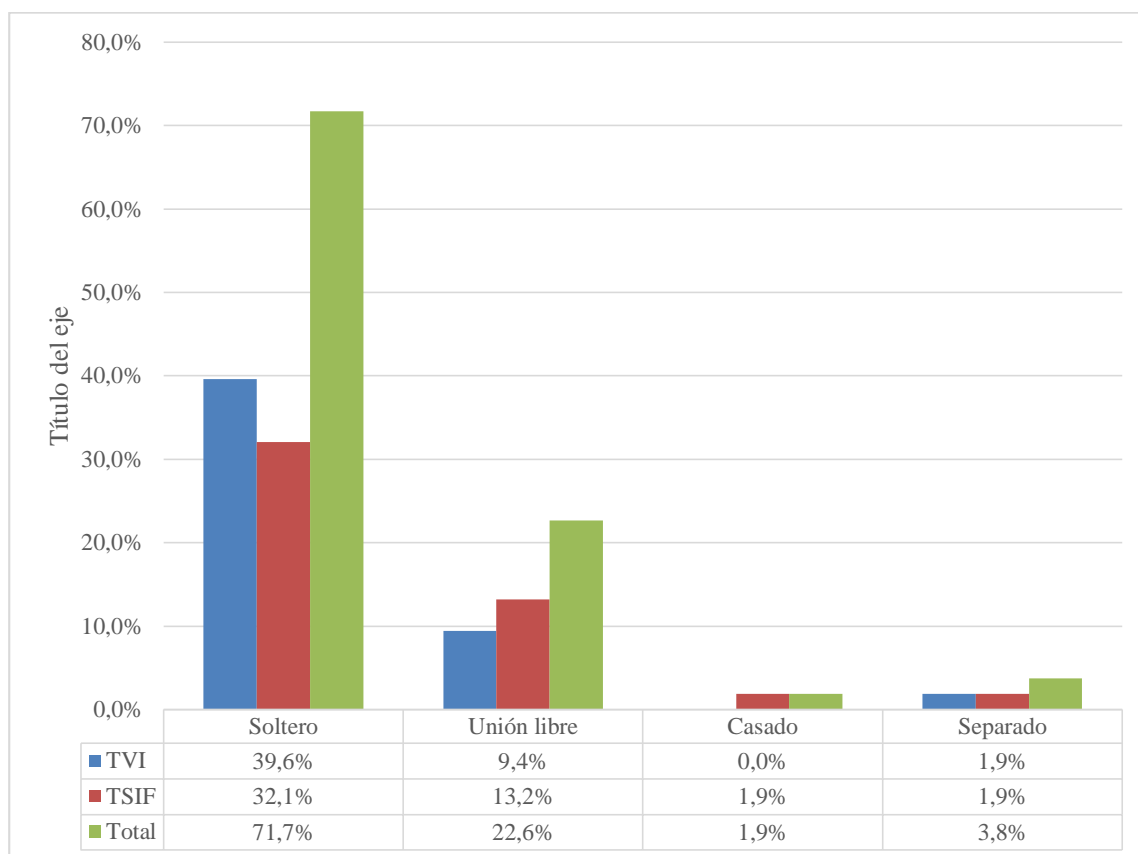


Figura 13. Estado civil por trayectoria

Aunque se observó diferencia entre el grupo de jóvenes de TVI y los de TSIF, tras la aplicación del estadístico U de Mann – Whitney ( $Z = -1,006$ ) se halló una significación de 0,315, es decir que no existía diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos en esta variable (Anexo 5 - Tabla 7. Comparación de medias por estado civil).

Excluyendo a los jóvenes que no han tenido uniones de pareja, que son la gran mayoría (38 jóvenes), 5 han mantenido una relación con una duración de uno a dos años (TVI: 2 y TSIF: 3), 3 con una duración de tres a cuatro años, (TVI: 1 Y TSIF: 2) y 2 con una duración de nueve a diez años (ambos de TSIF). Y los restantes que tenían relación de pareja llevaban menos de un año.

Tabla 28. *Duración de la unión*

Duración de la unión	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha tenido uniones de pareja	21	39,6%	17	32,1%	38	71,7%
Menos de un año	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Uno a dos años	2	3,8%	3	5,7%	5	9,4%
Dos a tres años	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Tres a cuatro años	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Seis a siete años	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Siete a ocho años	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Ocho a nueve años	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Nueve a diez años	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Al aplicar una prueba de inferencia entre los grupos según el tipo de trayectoria para la variable duración de la unión, se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, debido a que la significación dada por la U de Mann Whitney es mayor a 0,231 y  $Z = -1,199$  (*Anexo 5 - Tabla 9. Diferencia de medias frente a la duración de la unión*).

Los que tenían relaciones de pareja continuaban con ellas al momento de la investigación y sólo 2 de los jóvenes que habían tenido algún tipo de unión se habían separado de sus parejas. Los jóvenes reportaron como motivos de divorcio y/o separación (TVI: 1 Y TSI: 1): *la visión diferente de la vida y se acabó el amor*.

Tabla 29. *Motivos de divorcio/separación*

Motivos de divorcio/ separación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha tenido uniones de pareja	21	39,6%	17	32,1%	38	71,7%
Vive con la pareja	5	9,4%	8	15,1%	13	24,5%
Visión de la vida diferente	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Se acabó el amor	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

En cuanto a la familia que han conformado, son pocos los jóvenes que tenían hijos en el momento de la investigación (30,2%); lo interesante es que todos vivían con ellos. De los jóvenes de TVI, 7 tenían hijos, frente a 20 que no; y de los de TSIF, 9 tenían frente a 17 que no.

Por otra parte se analizaron éstos datos de acuerdo al género (parte inferior de la tabla 30) y en éste sentido fue muy interesante cómo del grupo total de mujeres eran madres el 44,4%. En el caso de los jóvenes sólo el 22,9% eran padres del grupo total de hombres.

Tabla 30. *Relación con los hijos*

Relación con los hijos						
Hijos según trayectoria	Tipo de trayectoria				Total	%
	TVI	%	TSIF	%		
No tiene	20	37,7%	17	32,1%	37	69,8%
Sí tiene y vive con los hijos	7	13,2%	9	17,0%	16	30,2%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Hijos según género	Género				Total	%
	Masculino	% columna	Femenino	% columna		
No tiene	27	77,1%	10	55,6%	37	69,8%
Sí tiene y vive con ellos	8	22,9%	8	44,4%	16	30,2%
Total	35	100,0%	18	100,0%	53	100,0%

#### 5.1.1.1.3. Vinculación laboral

Los jóvenes egresados expusieron cuál era su ocupación en el momento de la investigación. La mayoría el 64,2% solo trabajaba (TVI: 30,2 y TSIF: 34,0% de la muestra total), el 24,5% aparte de trabajar también estaba adelantando estudios, tipo de ocupación que preponderó en los jóvenes de TVI (TVI: 18,9% y TSIF: 5,7%). En éste sentido se puede afirmar que una gran parte de la muestra (88,7%) trabajaba al momento de la investigación. Un 9,4% no estudiaba ni tampoco trabajaba, (TVI: 1,9% y TSIF: 7,5%). Y el 1,9% solo estudiaba, específicamente un caso de TSIF.

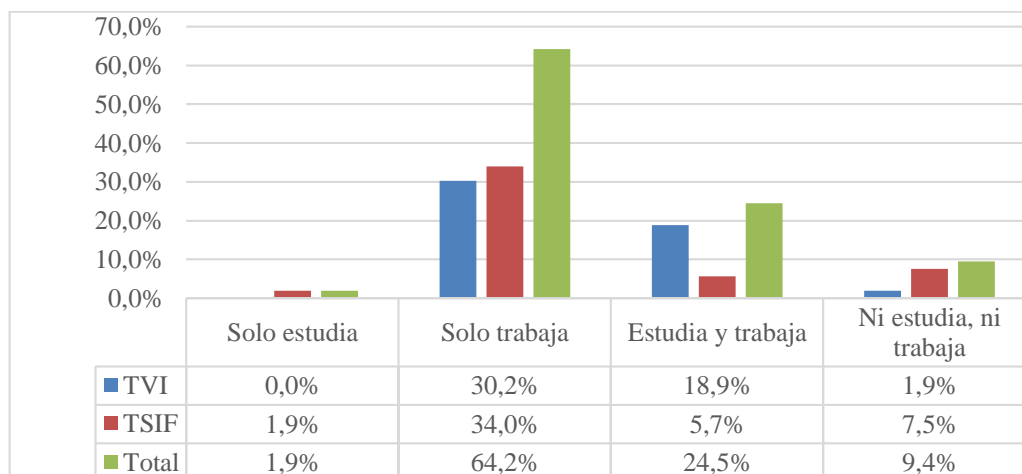


Figura 14. Ocupación al momento de la investigación

Al hacer la comparación entre el grupo de jóvenes con TVI y los jóvenes TSIF, en la variable de ocupación actual, se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, puesto que se aplicó la prueba U de Mann Whitney y esta dio una significación de 0,426, lo que es mayor a 0,05 (*Anexo 5 - Tabla 14. Comparación de media ocupación al momento de la investigación*).

Con referencia al tiempo en que los jóvenes se encontraban sin trabajo, se halló un período máximo de 2 años. El 7,5% (TVI: 0% y TSIF: 7,5%) del grupo total llevaba sin trabajar de uno a cinco meses, el 1,9% (TVI: 1,9% y TSIF: 0,0%). Entre seis y onces meses el 1,9% (TVI: 1,9% y TSIF: 0,0%); el mismo porcentaje llevaba entre uno a dos años (TVI: 0,0% y TSIF: 1,9%).

Tabla 31. *Tiempo sin trabajar desde el último empleo*

Tiempo sin trabajar (Desde el último empleo)	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
1 a 5 meses	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%
6 a 11 meses	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
1 a 2 años	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Está trabajando	26	49,1%	21	39,6%	47	88,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Los jóvenes describieron como los principales motivos de desempleo: el embarazo, que figura con el 5,7%, con una mayoría de jóvenes con TSIF (3,8%). Por terminación del contrato laboral el 3,8% dado por dos joven con TSIF y tan solo un joven que reportó que lo

habían despedido, es decir el 1,9% y fue de TSIF. El porcentaje restante equivale a quienes se encontraban trabajando (88,7%).

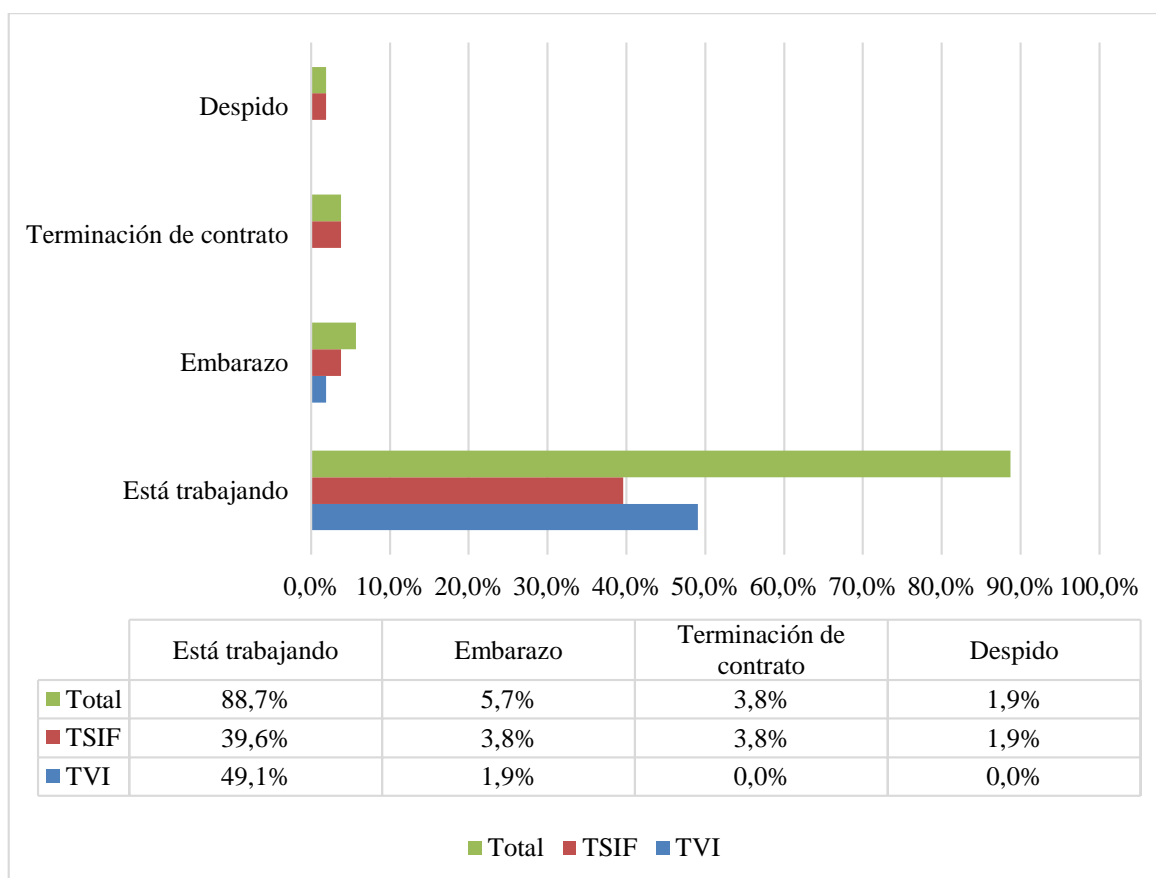


Figura 15. Motivo de desempleo

En cuanto al tiempo total que estuvieron en paro hasta el momento de la investigación, se resalta que el 32,1% de jóvenes egresados declararon no haber estado sin trabajo. Posterior a esto, el 30,2% reportó haber estado de uno a tres meses sin trabajo, el 15,1% de siete a once meses, el 13,2% de cuatro a seis meses, el 5,7% de dos a tres años y solo 3,8% menos de un mes.

En ésta caso también se procedió a revisar éste indicador en cada grupo. En los de TVI, resulta interesante cómo el 48,1% del total de la trayectoria mencionada, no ha estado sin trabajo, y le sigue un período mínimo de duración sin trabajo (de 1 a 3 meses) un 15,1%. En el caso de TSIF, el 30,8% ha estado sin trabajo de uno a 3 meses, de siete a once meses el 23,1%.

Tabla 32. *Tiempo en total sin trabajo*

Tiempo total sin trabajo						
Tiempo en total sin trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha estado sin trabajo	13	24,5%	4	7,5%	17	32,1%
Menos de un mes	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Uno a tres meses	8	15,1%	8	15,1%	16	30,2%
Cuatro a seis meses	3	5,6%	4	7,5%	7	13,2%
Siete a once meses	2	3,8%	6	11,3%	8	15,1%
Dos a tres años	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tiempo total sin trabajo con relación a cada trayectoria	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	% columna	N	% columna	N	%
No ha estado sin trabajo	13	48,1%	4	15,4%	17	32,1%
Menos de un mes	1	3,7%	1	3,8%	2	3,8%
Uno a tres meses	8	29,6%	8	30,8%	16	30,2%
Cuatro a seis meses	3	11,1%	4	15,4%	7	13,2%
Siete a once meses	2	7,4%	6	23,1%	8	15,1%
Dos a tres años	0	0,0%	3	11,5%	3	5,7%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Para la diferencia del tiempo en total sin trabajo, dada la significación muy por debajo de 0,05 del estadístico U de Mann Whitney, existe diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de jóvenes de TVI y los jóvenes de TSIF.

Tabla 33. *Comparación de medio tiempo total sin trabajo*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Tiempo en total sin trabajo*	187,500	565,500	-3,010	0,003

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 3,047 Sig.= 0,000 < 0,05

En cuanto a las formas de asumir los gastos en los períodos de desempleo, exceptuando el 24,5% de los participantes que no han necesitado solicitar ayuda, sobre todo los jóvenes con TVI (18,9% de la muestra), los jóvenes acudieron a diferentes alternativas para contrarrestar la situación de desempleo. Entre ellas: solicitar ayuda (52,8%) -en especial por parte de los jóvenes con TSIF (37,7%)-, el 13,2% usó sus ahorros, la mayoría de TVI (9,4%), el 7,5% se dedicó a buscar otro empleo y solo un joven de TVI solicitó un préstamo. Estos



datos muestran además una diferencia frente al tipo de recursos que usan los jóvenes, los de TVI o no han necesitado ayuda o usan sus propios recursos (ahorros, búsqueda de empleo, préstamos).

En éste caso se hizo también el análisis por grupos dada la diferencia entre medias (Tabla 35), encontrándose que los grupos de TVI, en su mayoría no han necesitado ayuda (37,0% de su grupo), le siguen los que solicitaron ayuda (29,6%) y luego los que usaron sus propios ahorros (18,5%). En el caso de los TSIF, la mayoría del grupo 76,9% buscaron ayuda y luego siguieron los no han necesitado ayuda apenas un 11,5% y usando sus propios ahorros el 13,2%.

Tabla 34. *Formas de asumir los gastos durante el desempleo*

Formas de asumir gastos durante el desempleo						
Formas de asumir gastos durante el desempleo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Solicitando ayuda a personas conocidas	8	15,1%	20	37,7%	28	52,8%
No ha necesitado ayuda	10	18,9%	3	5,6%	13	24,5%
Usando los ahorros	5	9,4%	2	3,7%	7	13,2%
Buscando otro empleo	3	5,6%	1	1,8%	4	7,5%
Solicitando un préstamo (entidad bancaria)	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Formas de asumir los gastos durante el desempleo según trayectoria	Tipos de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	% columna	N	% columna	N	%
Solicitando ayuda	8	29,6%	20	76,9%	28	52,8%
No ha necesitado ayuda	10	37,0%	3	11,5%	13	24,5%
Usando los ahorros	5	18,5%	2	7,7%	7	13,2%
Buscando otro empleo	3	11,1%	1	3,8%	4	7,5%
Solicitando un préstamo	1	3,7%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Frente a esta variable formas de asumir los gastos durante el desempleo, a simple vista se observa diferencia entre el grupo de TVI y el de TSIF, posterior a la aplicación de la prueba U de Mann Whitney, se corrobora que sí existe diferencia estadísticamente significativa, debido a que la significación bilateral arrojada fue de 0,001 y  $Z=-3,358$ .

Tabla 35. Comparación de medias de las formas de asumir los gastos durante el desempleo

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Formas de asumir los gastos durante el desempleo*	178,500	529,500	-3,358	0,001

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,259 Sig.= 0,000 < 0,005

Los jóvenes que se encontraban trabajando (88,7%), exceptuando a un 11,3% que estaba sin empleo, el 28,3% se desempeñaban en la rama del comercio, reparación, restaurantes y hoteles). Luego estuvo la rama de servicios sociales, comunales y personales (protección, educación y salud) con un 24,5%; en este caso la mayoría son jóvenes con TSIF. Las fuerzas militares, seguridad y policía, siguió después con un 11,3%, la industria manufacturera exhibe un 9,4% y el transporte, almacenamiento y comunicaciones un 5,7%. Las ramas de construcción, suministro de electricidad, gas y agua, y la relacionada al sector de hidrocarburos y minería, tuvieron los porcentajes más bajos, en el que las dos primeras compartieron un porcentaje de 3,8%, y la última de 1,9%.

Tabla 36. Ramas de actividad del trabajo en el momento de la investigación

Rama de actividad del trabajo en el momento de la investigación	N	Tipo de trayectoria				Total	
		TVI %	TSIF %	N	%	N	%
Comercio/reparación/restaurantes/hoteles	11	20,8%	4	7,5%	15	28,3%	
Servicios sociales, comunales y personales (protección, educación, salud)	5	9,4%	8	15,1%	13	24,5%	
Seguridad/fuerzas militares/policía	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%	
No está trabajando	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%	
Industria manufacturera	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%	
Transporte/almacenamiento/comunicaciones	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%	
Construcción	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%	
Suministro de electricidad, gas y agua	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%	
Explotación de minas y canteras (incluye sector minero e hidrocarburos)	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%	
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%	

Los jóvenes se desempeñaron en diferentes cargos. Entre los 53 jóvenes, el 18,9% estaban trabajando en el momento de la investigación como auxiliar, operario, encargado de mantenimiento o supervisor, un 13,2% se dedicaba a oficios varios como albañiles, mecánicos o carpinteros, un 11,3% en oficios en secretariado, monitor de ruta o instructor de conducción y otro 11,3% para cargos asociados a la seguridad y a lo comercial, cada uno. Para

cargos como tutor, educador, cuidador en una institución de protección, con un 5,7% y otro tipo de puestos de trabajo como abogados, diseñadores, ingenieros con un 3,8%, se denota la inclinación de los jóvenes con TSIF. Para lo relacionado con cocina, mozo, reponedor, compartieron un porcentaje del 3,8% para cada uno. También un joven con TVI se desempeñaba en alto cargo administrativo, y otro joven de este tipo de trayectoria era camarero; por otro lado, un joven de TSIF trabajaba como mensajero.

Tabla 37. *Cargo en el trabajo al momento de la investigación*

Cargo en el trabajo al momento de la investigación	TVI		Tipo de trayectoria		Total	
	N	%	TSIF		N	%
			N	%		
Industria: auxiliar/operario/a, encargado/a mantenimiento o supervisor	7	13,2%	3	5,7%	10	18,9%
Oficios varios: albañil, mecánico o carpintero	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
Otros oficios: secretario/a, monitor de ruta o instructor de conducción	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Seguridad: vigilante, soldado, policía o escolta	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
Comercio: dependiente, cajero/a, /asesor comercial	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
No está trabajando	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Tutor, educador, cuidador en institución de protección	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Otros profesionales: abogado(a), diseñador(a), ingeniero/a	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Cocina: chef, panadero/a	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Mozo/a, reponedor/a	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Altos cargos administrativos: gerente, dueño/a, jefe	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Mensajero/a, reparto	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Hostelería: camarero/a	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Como se ha descrito, la mayoría de jóvenes trabajaba en empresas cuyo sector económico era el de proveer servicios, como se observa en el 62,3% de la muestra. El 9,4% estaba vinculado a servicios de seguridad, 5,7% tanto al de manufactura como al de construcción, 3,8% al sector comercial y un 1,9% al minero. Se mantuvo el porcentaje de 11,3% de personas sin trabajo en el momento de la investigación.

Tabla 38. *Sector económico empresa*

Sector económico empresa	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Servicios	19	35,8%	14	26,4%	33	62,3%
No está trabajando	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Servicios seguridad	2	3,8%	3	5,7%	5	9,4%
Construcción	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Manufactura	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Comercio	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Minero e Hidrocarburos	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

En cuanto al tamaño de las empresas<sup>49</sup>, la mayoría de los jóvenes se encontraban vinculados a grandes empresas (32,1%), seguidas por medianas empresas (20,8%), las pequeñas (18,9%) y las microempresas (17%). Los jóvenes de TVI tuvieron mayor porcentaje en la pequeña y en la microempresa.

Tabla 39. *Tamaño de la empresa*

Tamaño de la empresa	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Gran empresa	8	15,1%	9	17,0%	17	32,1%
Mediana empresa	5	9,4%	6	11,3%	11	20,8%
Pequeña empresa	6	11,3%	4	7,5%	10	18,9%
Microempresa	7	13,2%	2	3,8%	9	17,0%
No está trabajando en el momento	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Como se observó anteriormente, la mayoría de jóvenes de la muestra se encontraban trabajando; gran parte de ellos (37,7%) lograron conseguir el trabajo a través de un amigo o conocido, específicamente 12 jóvenes de TVI y 8 de TSIF. La institución de protección intervino para un 18,9% en la vinculación a su trabajo al momento de la investigación, el mismo porcentaje que reportó haberlo encontrado a través de su búsqueda en internet, en el periódico o letreros/carteles. Asimismo los jóvenes hallaron trabajo a través de una empresa temporal, de padrinos, de recomendaciones y de algún familiar, con porcentajes de 3,8% para los tres primeros y 1,9% para el último.

<sup>49</sup> Empresa grande: más de 200 trabajadores, mediana entre 50 y 200 trabajadores, pequeña entre 11 y 50 trabajadores y microempresa máximo 10 trabajadores (República de Colombia. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2013).

Tabla 40. *Forma de conseguir el último trabajo*

Forma de conseguir el último trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amigo/conocido	12	22,6%	8	15,1%	20	37,7%
Institución de protección	4	7,5%	6	11,3%	10	18,9%
Internet/periódico/letrado	5	9,4%	5	9,4%	10	18,9%
No está trabajando en la actualidad	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Empresa temporal de empleo	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Padrinos (Plan padrino)	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Recomendación jefe anterior	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Familiar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Al buscar si existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos según tipo de trayectoria en cuanto a la variable forma de conseguir el último trabajo, la significación bilateral arrojada con el estadístico U de Mann Whitney ( $Z=-0,856$ ), determina que no existe dicha diferencia (*Anexo 5 - Tabla 25. Comparación de medias en las formas de conseguir trabajo*).

De acuerdo a los jóvenes que se encontraban trabajando, un 56,6% dijo sentirse muy satisfecho con el trabajo que tenía al momento de la investigación, mayormente los jóvenes de TVI (32,1%) frente a los de TSI (24,5%). El porcentaje siguiente hizo referencia a sentirse bastante satisfechos (20,8%). Los porcentajes de insatisfacción fueron más bien bajos, 7,5% para poco satisfechos y 3,8% para nada satisfechos.

Tabla 41. *Satisfacción con el trabajo*

Satisfacción con el trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mucho	17	32,1%	13	24,5%	30	56,6%
Bastante	6	11,3%	5	9,4%	11	20,8%
No está trabajando en la actualidad	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Poco	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Nada	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Los jóvenes egresados que se encontraban trabajando en el momento de la investigación, consideraron que hacían muy bien su trabajo, lo que se refleja en el 66% que incluye 21 jóvenes TVI y 14 TSIF. El 18,9% que equivale a 7 jóvenes de TSIF y 3 de independiente, dijo ser bien valorado por la empresa, y solo un 3,8% no sabe cómo le valora la empresa porque hace poco tiempo que se vinculó a ella.

En éste indicador también se revisaron los datos de cada grupo dada la diferencia de medias encontrada (Tabla 43). Encontrándose que en el grupo de TVI el 77,8% de éstos, sienten que hacen muy bien su trabajo, y el 11,1% que la empresa lo valora. Y en TSIF, el 53,8% de ese grupo, siente que hace muy bien su trabajo, y el 26,9% que la empresa lo valora muy bien.

Tabla 42. *Sentimientos con su forma de hacer el trabajo*

Sentimientos con su forma de hacer trabajo						
Sentimientos con su forma de hacer el trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Lo hago muy bien	21	39,6%	14	26,4%	35	66,0%
La empresa me valora	3	5,7%	7	13,2%	10	18,9%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
No sé, llevo poco	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Sentimientos con su forma de hacer el trabajo por trayectoria	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	% columna	N	% columna	N	% columna
Lo hago muy bien	21	77,8%	14	53,8%	35	66,0%
La empresa me valora	3	11,1%	7	26,9%	10	18,9%
No tiene trabajo	1	3,7%	5	19,2%	6	11,3%
No sé llevo poco	2	7,4%	0	0,0%	2	3,8%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Para establecer la diferencia entre la muestra dividida según el tipo de trayectoria de acuerdo a los sentimientos con su forma de hacer el trabajo actual, se usó la prueba U de Mann Whitney ( $Z = -2,714$  y  $Sig = 0,007$ ) para determinar que efectivamente sí existe diferencia estadística significativa, a razón de una significación menor a 0,05.

Tabla 43. *Comparación de medios sentimientos frente a la forma de hacer el trabajo*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Sentimientos con su forma de hacer el trabajo actual*	223,000	574,000	-2,714	0,007

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,597 Sig.= 0,000 < 0,05

Los jóvenes que se encontraban trabajando estaban vinculados a la empresa por contratos de término indefinido (34%, 17% para cada trayectoria) y de término temporal (30,2%.

TVI: 17,0% y TSIF: 13,2%). Mientras que los contratos por obra y servicio y prestación de servicios fueron de menores porcentajes (7,5% y 3,8%, respectivamente). La mayor cantidad de jóvenes con contrato de obra y servicio tuvieron una TVI. Además 6 de los jóvenes, si bien se encontraban trabajando, no tenían un contrato por escrito y un solo joven de TVI era dueño de la misma empresa donde trabaja.

Tabla 44. *Tipo de contrato actual*

Tipo de contrato actual	TVI		Tipo de trayectoria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Indefinido	9	17,0%	9	17,0%	18	34,0%
Termino temporal (definido)	9	17,0%	7	13,2%	16	30,2%
Tiene trabajo pero no contrato escrito (contrato oral)	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Obra y servicio	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Contrato civil de prestación de servicios <sup>50</sup>	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Es el dueño	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

En cuanto a la duración de los contratos, ésta varió de un mes a tres años. Sin embargo el contrato de duración de un año fue el de mayor porcentaje (17%), seguido por el rango de 6 a 11 meses (9,4%). Los de 1 a 3 meses, como aquellos jóvenes que no sabían qué duración tenía su contrato tuvieron, supusieron un 5,7%.

Tabla 45. *Duración del contrato actual*

Duración del contrato actual	TVI		Tipo de trayectoria		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Entre 1 y 3 meses	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
6 meses 11 meses	3	5,6%	2	3,8%	5	9,4%
1 año	5	9,4%	4	7,6%	9	17,0%
Entre 2 y 3 años	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Indefinido	9	17,0%	9	17,0%	18	34,0%
Por duración del servicio	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
No sabe	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Es el dueño	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

<sup>50</sup> Este tipo de contratos no genera relación laboral.

De acuerdo a la prueba U de Mann Whitney aplicada, se constata que no existe diferencia estadísticamente significativa en la duración de los contratos de los jóvenes con TVI y los de TSIF; la significación de esta prueba resultó mayor a 0,05 y  $Z = -1,650$  (*Anexo 5 - Tabla 31. Comparación de medias sobre duración del contrato actual*).

Así como los jóvenes expusieron estar a gusto en el lugar de trabajo, esto también se ve reflejado en los resultados del ambiente en el trabajo, debido a que la mayoría dada en un 41,5% lo calificó como muy bueno (22,6% para cada trayectoria) y un 37,7% lo calificó como bueno (20,7% para cada trayectoria) y solo cinco jóvenes presentaron su ambiente de trabajo como regular (9,4%).

Tabla 46. *Ambiente en el trabajo en el momento de la investigación*

Ambiente en el trabajo en el momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Muy bueno	12	22,6%	10	22,6%	22	41,5%
Bueno	11	20,7%	9	20,7%	20	37,7%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	1,9%	6	11,3%
Regular	3	5,6%	2	5,6%	5	9,4%
Total	27	50,9%	26	50,9%	53	100,0%

Con respecto a los ingresos mensuales que recibían los jóvenes, 20 jóvenes de TVI y 14 de TSIF reciben de 1 a 2 Salarios Mínimos Legales Vigentes -SMLV<sup>51</sup>, lo que es igual al 64,2% de la muestra (TVI: 37,8% y TSIF: 26,4%). El 11,3% ganaba menos del salario mínimo o recibía su pago en función a la labor realizada (5,7% para cada trayectoria). En menor medida 3,8%, entre 2 y 3 salarios mínimos legales vigentes (1,9% para cada trayectoria). El 3,8% del total entre 3 a 4 salarios e igual porcentaje entre 6 a 7 salarios. Un joven con TSIF devengaba entre 4 a 5 salarios mínimos legales vigentes. Como se observa la gran mayoría estaba percibiendo dos salarios mínimo o menos.

Tabla 47. *Ingresos mensuales*

Ingresos mensuales	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tiene ingresos actualmente	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Menos del salario mínimo/pago por mano de obra	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%

<sup>51</sup> El salario mínimo legal vigente en el 2016 quedó en 689.455 pesos colombianos aproximadamente 193,05 euros (1 euro = 3.575,05 pesos enero 24 de 2016).



Ingresos mensuales	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Entre 1 y 2 SMLV	20	37,8%	14	26,4%	34	64,2%
Entre 2 y 3 SMLV	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Entre 3 y 4 SMLV	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Entre 4 y 5 SMLV	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Entre 6 y 7 SMLV	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Con respecto de esta variable de ingresos mensuales, se estableció que los dos tipos de trayectoria de TVI y TSIF son significativamente similares de acuerdo al estadístico U de Mann Whitney cuya significación fue superior a 0,05 y  $Z = -0,945$  (*Anexo 5 - Tabla 34. Comparación de medias sobre ingresos mensuales*).

Los jóvenes egresados hacían uso de su dinero principalmente para cubrir gastos del hogar (pago de vivienda, pago de servicios y mercado) y propios (ropa, transportes y comidas fuera de casa), tendencia detectada en el 41,5% de la muestra (TVI: 24,5% y TSIF: 17,0%), seguida por un 11,3% en el que invirtieron su dinero en gastos para el hogar, propios, estudios, ahorro y recreación (TVI: 1,9% y TSIF: 9,4%). Porcentajes menos representativos se observaron en los gastos propios y ahorro con 9,4%, al igual que los gastos de hogar, propios, estudios y ahorro, un 7,5% únicamente para gastos propios, un 3,8% para gastos de hogar y ahorro, y los restantes, para solo gastos de estudio, gastos propios y de recreación, y gastos propios, estudios y ahorro.

Tabla 48. *Formas de invertir el dinero*

El dinero se invierte en	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Gastos de hogar y propios.	13	24,5%	9	17,0%	22	41,5%
Gastos de hogar, propios, estudios, ahorro y recreación.	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
No tiene ingresos	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Gastos propios y ahorro	3	5,6%	2	3,8%	5	9,4%
Gastos de hogar, propios, estudios y ahorro.	2	3,8%	3	5,6%	5	9,4%
Solo gastos propios	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Gastos de hogar y ahorro	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Solo gastos de estudio	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Gastos propios y recreación.	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Gastos propios, estudios y ahorro	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Se aplicó un modelo de regresión bivariable para explorar la relación del nivel de ingresos con el nivel educativo. La regresión estableció un poder explicativo del nivel educativo sobre el nivel de ingreso del 16% con una probabilidad de error de sólo el 0.3%, o sea con un nivel de confianza del 99,7%, según los estadísticos de Fisher (F) y Student (t), encontrándose que a mayor nivel educativo se produce un mayor nivel de ingresos donde por cada incremento de una unidad del nivel educativo, aumentaría en 0.28 el nivel de ingresos, tal como se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 49. *Prueba de Regresión: nivel de ingresos - nivel educativo*

Modelo de Regresión:  $Y = A + X (B)$

Y: nivel de ingreso. X: nivel educativo. A: origen de la regresión. B: Efecto de X en Y

Prueba de Regresión: nivel de ingresos - nivel educativo						
Coeficiente de correlación múltiple	0,400					
Coeficiente de determinación R <sup>2</sup>	0,160					
Poder explicativo de X sobre Y en %	16.0					
Error típico	1,277					
Observaciones	53					
Análisis de varianza						
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	Estadístico F	Valor crítico de F Prob. Error p	
Regresión	1	15,841	15,841	9,717	<b>0,003</b>	
Residuos	51	83,141	1,630			
Total	52	98,981				
	Coef. regresión A y B	Error típico	Estadístico Student t	Probabilidad Error p	Error p%	Nivel de confianza 100-p%
A. Intercepción	0,28	0,586	0,473	-	-	-
Variable X	0,28	0,088	3,117	<b>0,003</b>	<b>0,3</b>	<b>99,7</b>

#### 5.1.1.2. Responsabilidad y organización personal

Responsabilidad y organización personal se abordó desde el componente cuantitativo a través del *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*. Y a partir de ella se describieron las variables: educación formal, salud, tiempo libre, y proyecciones a futuro.

Por otra parte los datos sobre satisfacción con la vida provienen de la *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)*

#### 5.1.1.1.1. Educación formal

Los jóvenes egresados expusieron en el momento de la investigación el máximo nivel de escolaridad con el que egresaron de las instituciones de protección. El 35,8% de los jóvenes egresó de protección con un máximo nivel educativo de enseñanza media completa<sup>52</sup> (TVI: 20,8% y TSIF: 15,1%). Egresaron con solamente enseñanza básica completa<sup>53</sup> el 13,2% (TVI: 11,3% y TSI: 1,9%). Y egresaron sin haber culminado la educación básica el 35,80% de la muestra (TVI: 13,2% y TSIF: 22,6%).

Sin embargo teniendo en cuenta que los que se encontraban en educación media (incompleta o completa) requirieron educación básica, se puede afirmar que el 64,1% había terminado la educación obligatoria (Educación Básica) como mínimo nivel al momento del egreso.

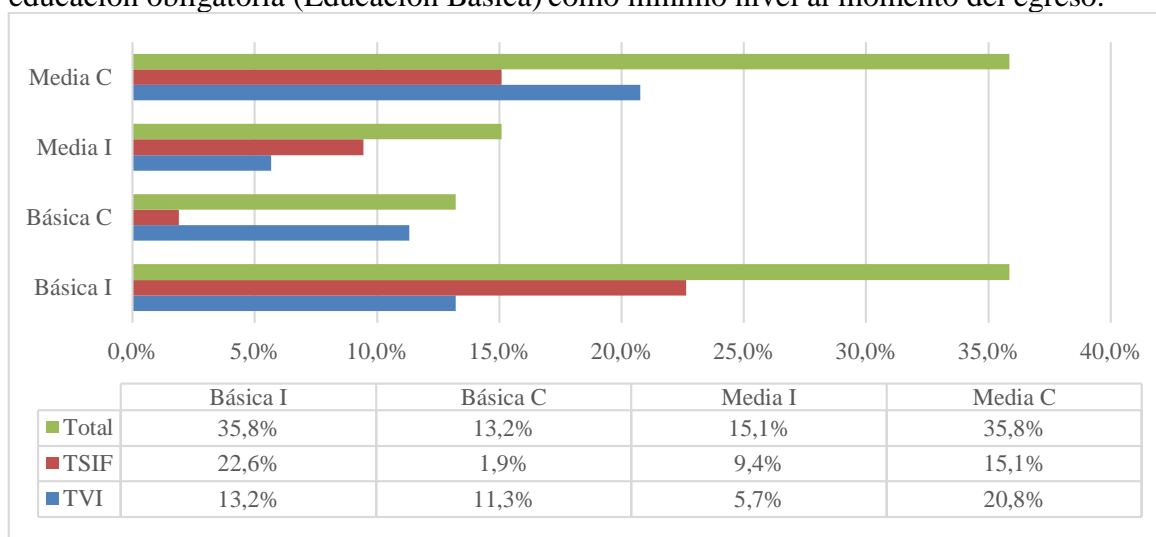


Figura 16. Escolaridad alcanzada en el momento del egreso

Para comprender mejor estas cifras y teniendo en cuenta las diferencias entre los dos sistemas educativos (Español y Colombiano), se incluye la siguiente tabla:

Tabla 50. Comparación sistema educativo Español y Colombiano por niveles de educación

<sup>52</sup> Corresponde a primero de bachillerato en España

<sup>53</sup> Máximo nivel de educación obligatoria en Colombia. Corresponde a cuarto de educación secundaria obligatoria en España.

Sistema Español		Sistema Colombiano	
Grado	Nivel y título	Grado	Nivel y título
Segundo de bachillerato	Bachiller con mención de modalidad		
Primero de bachillerato		Undécimo grado	Máximo grado de educación media Bachiller Académico o Bachiller Técnico en la Especialidad,
Cuarto grado de educación secundaria obligatoria	ESO: Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Formación Profesional Específica de Grado Medio: Técnico de la correspondiente profesión. Formación Profesional Específica de Grado Superior: Técnico superior de la profesión	Décimo grado	
Tercer grado de educación secundaria obligatoria		Noveno grado	Máximo grado de educación básica-obligatoria Certificado Término
Segundo grado de educación secundaria obligatoria		Octavo grado	
Primer grado de educación secundaria obligatoria		Séptimo grado	
Sexto grado de educación primaria		Sexto grado	
Quinto grado de educación primaria		Quinto grado	
Cuarto grado de educación primaria		Cuarto grado	
Tercer grado de educación primaria		Tercer grado	
Segundo grado de educación primaria		Segundo grado	
Primer grado de educación primaria		Primer grado	
Infantil		Transición	

Algunos de los jóvenes posteriormente al egreso decidieron darle continuidad a sus estudios. El 30,2% la mayoría de los que estudiaron ingresaron a institutos técnicos (TVI: 17,0 y TSIF: 13,2%). El 22,6% ingresó en la universidad para realizar sus estudios profesionales (TVI: 13,2% y TSIF: 9,4%); en ambos casos se observó una mayor incidencia de los jóvenes de TVI. Por otra parte, el 13,2% ingresaron a institutos de validación<sup>54</sup> para culminar sus estudios de educación básica y media y otro prefirieron culminarlos en colegios (3,8%). El 30,2% no continuó estudiando después del egreso, principalmente los jóvenes con TSIF (20,8% de la muestra total, frente al 9,4% de los TVI).

<sup>54</sup> Instituciones educativas no formales que preparan a las personas para la presentación de exámenes de validación. Los exámenes de validación los realiza el Estado a las personas que no hayan estudiado en una institución educativa formal. Se podrá presentar un examen grado por grado, o si se prefiere por ciclo (Básica o media). (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015d).

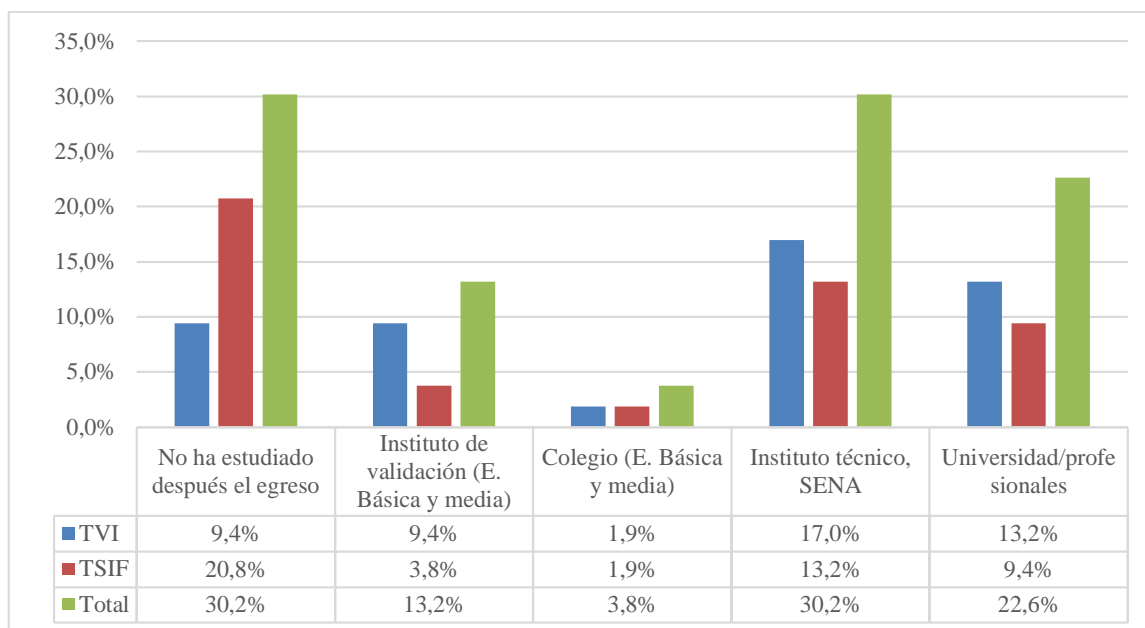


Figura 17. Tipo de institución educativa posterior al egreso

Cuando se buscaba identificar si existía diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de TVI y el de TSIF con respecto al tipo de institución educativa posterior al egreso, se encontró que según el estadístico de U de Mann – Whitney ( $Z = -1,868$ ) no existe dicha diferencia, debido a que la significancia arrojada fue mayor al 95% (0,062) sin embargo, no estuvo alejada del nivel de significancia, por lo que se puede presumir una diferencia entre los grupos, pero sin asegurar su valor estadísticamente significativo (*Anexo 5 - Tabla 37. Tipo de institución educativa posterior al egreso*).

Del grupo total de jóvenes después del egreso el 17% decidieron estudiar niveles de educación básica y media, encontrándose mayor porcentaje de los de TVI (11,3%) frente a los de TSIF (5,7%). Otros se inclinaron por estudios de técnico en: informática, soporte técnico y digitación (7,5%), cocina (7,5%), auxiliar de enfermería (7,5%) y técnico en logística<sup>55</sup> (5,7%). Y algunos ingresaron a carreras profesionales como: administración, derecho y contaduría (7,5%), ingeniería (5,7%). Los menos mencionados con 1,9% para cada uno son estudios en: idiomas, arte (actuación y música), educación física y estudios en sociología, trabajo social, psicología y filosofía).

<sup>55</sup> Se trata de un programa que prepara a los egresados para gestionar todas las actividades relacionadas con manejo de inventarios, compras, transporte y distribuciones de materiales, entre otros.

Tabla 51. *Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección*

Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección	Tipo de trayectoria					
	TVI	%	TSIH	%	Total	%
No reporta estudio	5	9,4%	11	20,8%	16	30,2%
Cocina	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Informática, soporte técnico, digitación	1	1,9%	3	5,7%	4	7,5%
Ingeniería	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Sociología, trabajo social, psicología, filosofía	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Administración, derecho, contaduría	1	1,9%	3	5,7%	4	7,5%
Técnico logística	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Comunicación	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Auxiliar en enfermería	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Educación Física	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Actuación, música	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Educación básica y media	6	11,3%	3	5,7%	9	17,0%
Idiomas	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tras la aplicación de la prueba U de Mann Whitney ( $Z = -1,418$ ) para hallar la diferencia entre la muestra dividida por tipo de trayectoria según la variable de estudios cursados después del egreso, se determina que dichos grupos son similares significativamente (*Anexo 5 -Tabla 39. Comparación entre medias estudios cursados después del egreso*).

Los jóvenes egresados comentaron el máximo nivel de escolaridad completo que habían alcanzado en el momento de la investigación. De los 53 jóvenes, el 11,3% continuaba en básica incompleta, ninguno se reportó con básica completa. El 22,6 lograron algún nivel de media incompleta y el 15,1% de media completa. En cuanto a la tecnológica el 20,8% logró algún nivel de ésta y el 11,3% alcanzó un título de tecnológica completa. El 15,1% alcanzaron profesional incompleta y el 1,9% los terminó. Y especialización alcanzó el 1,9%

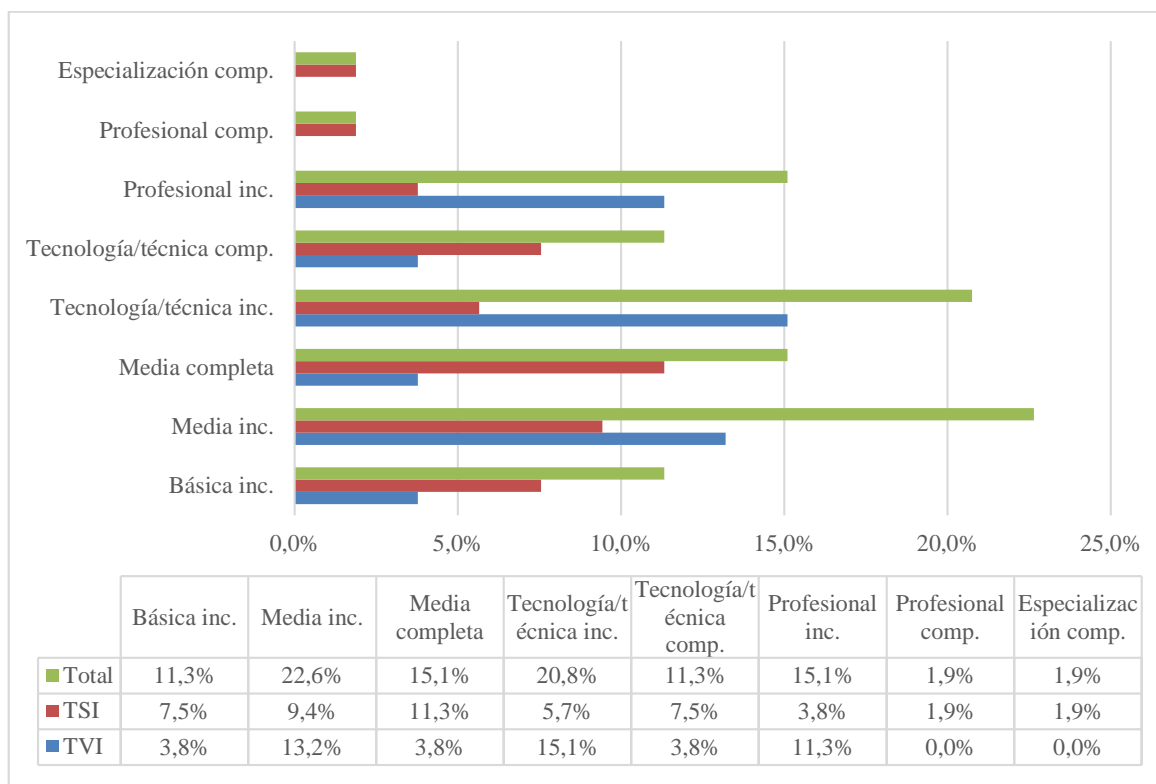


Figura 18. Escolaridad alcanzada en el momento de la investigación

En cuanto a las diferencias entre los jóvenes de TVI y TSIF, se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa luego de aplicar la prueba T de Student para muestras independientes ( $t = 0,112$ ), ya que la significación bilateral fue igual a 0,911 (*Anexo 5 -Tabla 40. Comparación de medio nivel de escolaridad alcanzado en el momento de la investigación*).

Ahora bien, observando que los niveles de educación eran unos al momento del egreso y otros al momento de la investigación, se estableció la tabla 52, para identificar qué cambios se produjeron entre éstos dos momentos. Y se encontró que los que egresaron con básica incompleta lograron: 1) continuar con el mismo nivel (11,3%); 2) algún nivel de educación media (9,4%); 3) pasaron a media completa (3,8%); 4) lograron tecnología incompleta (3,8%) y 5) llegaron a tecnología completa (7,5%). Es decir los que egresaron con máximo nivel básico incompleto alcanzaron hasta tecnología completa en el momento de la investigación.

Los que egresaron con básica completa y pasaron a: 1) media incompleta (1,9%), 2) a media completa (1,9%); 3) a tecnología incompleta (5,7); 4) a tecnología completa (1,9) y 5) a profesional incompleta (1,9).

Los que egresaron con media incompleta: 1) se mantuvieron en el mismo nivel (11,3%), 2) lograron completar la media (1,9%), 3) lograron algún nivel profesional no completo (1,9%).

Finalmente los que egresaron con media completa: 1) se mantuvieron en el mismo nivel (7,5%); 2) los que pasaron a tecnología incompleta (11,3%); 3) tecnología completa (1,9%), 4) los que lograron algún nivel profesional (11,3%); 5) los que alcanzaron a terminar sus estudios profesionales (1,9%) y 6) los que llegaron a especialización.

Estos datos muestran como el 30,1% se quedó en el mismo nivel y los demás lograron o por lo menos intentaron otros niveles de educación; sin embargo no son contundentes porque entre los jóvenes había diferencias en el tiempo de egreso y algunos todavía estaban cursando sus estudios.

Tabla 52. *Microtrayectos entre el nivel de estudios en el egreso y el momento de la investigación*

Nivel al momento del egreso	Nivel al momento de la investigación	N	%
Básica incompleta	Básica incompleta	6	11,3*
Básica incompleta	Media incompleta	5	9,4
Básica incompleta	Media completa	2	3,8
Básica incompleta	Tecnológica/técnica incompleta	2	3,8
Básica incompleta	Tecnológica/técnica completa	4	7,5
Básica completa	Media incompleta	1	1,9
Básica completa	Media completa	1	1,9
Básica completa	Tecnológica/técnica incompleta	3	5,7
Básica completa	Tecnológica/técnica completa	1	1,9
Básica completa	Profesional incompleta	1	1,9
Media incompleta	Media incompleta	6	11,3*
Media incompleta	Media completa	1	1,9
Media incompleta	Profesional incompleta	1	1,9
Media completa	Media completa	4	7,5*
Media completa	Tecnológica/técnica incompleta	6	11,3
Media completa	Tecnológica/técnica completa	1	1,9
Media completa	Profesional incompleta	6	11,3
Media completa	Profesional completa	1	1,9
Media completa	Especialización completa	1	1,9



En el momento de la investigación el 30,2% de los jóvenes reportaron no estar estudiando, el 22,6% estaba iniciando el proceso (especialmente los jóvenes con una TVI), el 9,4% se habían graduado, el 15,1% ya había finalizado y otro 15,1% ya estaba en la mitad del proceso, el 7,5% restante se habían retirado.

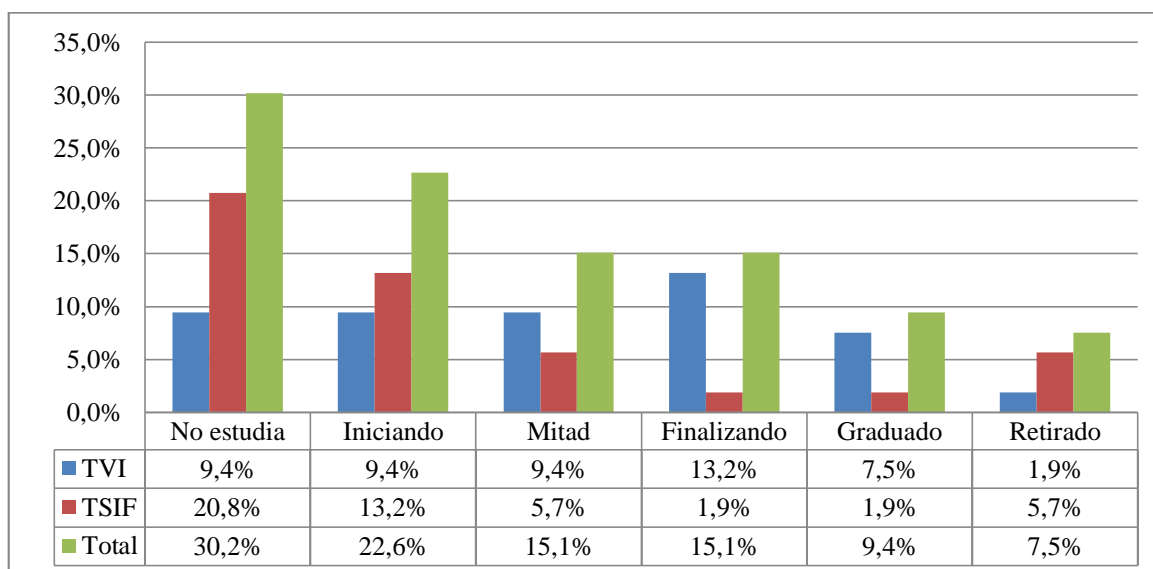


Figura 19. Etapa de estudio en que se encontraban en el momento de la investigación

#### 5.1.1.1.2. Salud

En la variable salud, el 83% plantearon que no han tenido ninguna enfermedad incapacitante, el 7,5% solo ha tenido lesiones simples sin consecuencias a largo plazo, y el porcentaje restante se divide en partes iguales, entre enfermedad mental, asma, gastritis, leucemia y epilepsia, es decir 1,9% para cada una.

Tabla 53. Tipo de enfermedad incapacitante

Tipo de enfermedad incapacitante	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ninguna	23	43,4%	21	39,6%	44	83,0%
Lesión simple sin consecuencias a largo plazo	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Enfermedad mental: trastorno bipolar	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Asma	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Gastritis	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Leucemia	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Epilepsia	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Del total de jóvenes el 84,9% estaba vinculado al sistema de salud. El 43,4% de los de TVI y el 41,5% de TSI. Tan solo el 13,2 % no estaba vinculado (TVI: 7,5%) y TSIF: 41,5%).

Tabla 54. *Vinculación al sistema de salud*

Vinculación al sistema de salud	Tipo de trayectoria				Total	
	TVI		TSIF			
	N	%	N	%	N	%
No responde	0	0,0%	1	18,9%	1	18,87%
Sí	23	43,4%	22	41,5%	45	84,90%
No	4	7,5%	3	5,7%	7	13,20%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,00%

#### 5.1.1.1.3. *Tiempo libre*

Las principales actividades en las que ocupaban el tiempo libre en el momento de la investigación son: con su familia (20,8%), el 11,3% escucha música, otro 11,3% hace deporte e igualmente realiza actividades varias, quedar con sus amigos o pareja (7,5%) y el mismo porcentaje 7,5% lo dedica a las tareas domésticas (tareas de casa: cocinar, barrer, trapear, sacudir el polvo y organizar entre otras), el 5,7% duerme, el 3,8% lee y sale a fiestas, y los demás van de compras, viajan, van al cine o ven la televisión. Sin embargo, el 9,4% de la muestra total, sobre todo los jóvenes con TVI, expresan que no poseen tiempo libre.

Tabla 55. *Actividades en el tiempo libre*

Actividades en el tiempo libre	Tipo de trayectoria				Total	
	TVI		TSIF			
	N	%	N	%	N	%
Familia	6	11,3%	5	9,5%	11	20,8%
Varias	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
Escuchar música	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
Hacer deporte	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
No tengo tiempo libre	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Hacer oficio	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Quedar con amigos, pareja	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Dormir	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Leer	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Salir de fiesta	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Ir de compras	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Viajar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Ir al cine o ver la tele	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No responde	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

#### 5.1.1.1.4. Satisfacción con la vida y relación con otras variables

La escala de Satisfacción con la vida (SWLS), mide el juicio que hacen los sujetos del agrado o no sobre sus condiciones de vida. En el caso de los jóvenes de la muestra, la calificación media que obtuvieron fue de 26,81 (escala de 5 a 35) la desviación típica de 6,2, lo cual los ubicó en el nivel de satisfechos<sup>56</sup>. Cabe resaltar que los jóvenes con TVI percibieron mayor satisfacción (27,30) en comparación con los jóvenes de TSIF (26,31).

Tabla 56. Nivel de satisfacción con la vida por trayectoria

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Satisfacción con la vida	27,30	6,57	13	35	26,31	5,89	13	35	26,81	6,21	13	35

Específicamente para cada uno de los ítems, se ubicó un mayor número de jóvenes satisfacción en los primeros cuatro ítems. Para el quinto ítem, el SWLS5<sup>57</sup> “*Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría nada*”, se ubicaron más jóvenes en estar en desacuerdo con dicha situación, por lo que se puede suponer que los jóvenes deseaban, en el momento de la medición, cambiar algunos aspectos de su vida. Como se muestra en la figura 20 de la página siguiente.

Cuando se buscó la diferencia entre los jóvenes de TVI y los de TSIF, no se encontró para ningún caso significación menor a 0,05, por lo que los grupos son significativamente iguales con respecto a la prueba t de Student utilizada para SWLS y SWLS 5 por tener distribución normal, y con la prueba U de Mann Whitney para aquellas variables que no tuvieron distribución igual a la normal (*Anexo 5 - Tabla 46. Comparación de medias niveles de satisfacción con la vida*).

<sup>56</sup> Vasquez, Duque y Hervas (2012), plantean los siguientes niveles: Muy insatisfechos: 5 a 9. Insatisfechos: 10-14. Ligeramente insatisfechos: 15- 19. Neutral: 20. Ligeramente satisfecho: 21-25. Satisfechos: 26-30: Muy satisfecho: 31-35

<sup>57</sup> SWLS1. En la mayoría de los aspectos, mi vida se acerca a mi ideal

SWLS1: En la mayoría de los aspectos, mi vida se acerca a mi ideal

SWLS2: Las condiciones de mi vida son excelentes

SWLS3: Estoy completamente satisfecho/a con mi vida

SWLS4: Hasta ahora, he conseguido las cosas más importantes que quiero en la vida

SWLS5: Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría nada

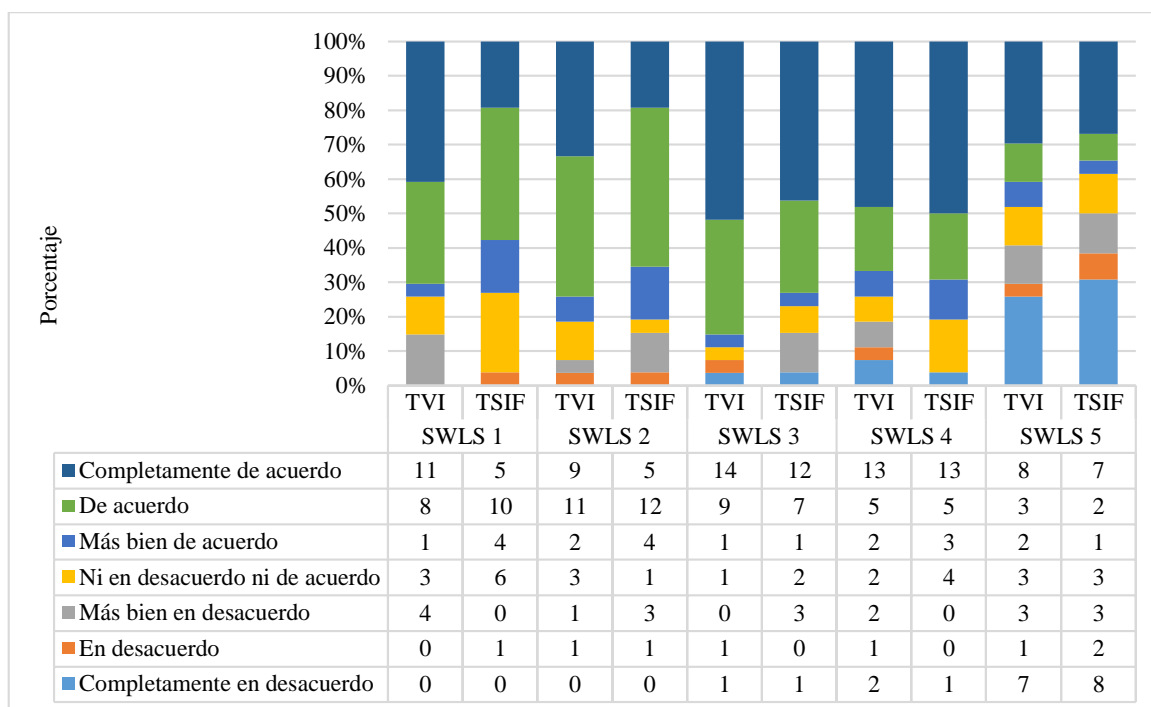


Figura 20. Niveles de satisfacción con la vida por ítem y trayectoria

Teniendo en cuenta la importancia de la variable *satisfacción con la vida*, se dispuso esta para observar posibles niveles de relación o asociación con otras variables. En primera instancia se aplicó un estadístico de correlación (coeficiente de correlación de Pearson) con las variables *número de hijos* y de *instituciones*, con las cuales la correlación fue casi nula (*Anexo 5 - Tabla 47. Correlación SWLS y número de hijos y de instituciones*).

El *nivel de satisfacción con la vida* también se dispuso para observar su correlación con otras variables de tipo categórico como: *ingresos*, *nivel educativo*, *etapa del proceso educativo* y *sentimiento frente a protección*. En cuanto a estas variables tampoco se encontró ninguna correlación con satisfacción con la vida. Se evidenció apenas una correlación positiva muy débil (0,162) entre el nivel de satisfacción con la vida y la etapa que se encuentra frente al procesos educativo y del nivel de satisfacción con la vida con el máximo nivel de escolaridad alcanzado en el momento de la investigación (0,209) (*Anexo 5 - Tabla 48. Correlación Niveles de satisfacción con la vida con ingresos y variables educativas*).

Finalmente, se buscó la asociación entre satisfacción con la vida y convivencia esta dio un resultado para Chi cuadrado 19,560 y una significación de 0,422, que es mayor a 0,05, por

lo tanto se puede afirmar que entre estas dos variables no existe asociación. Igualmente se buscó la asociación entre satisfacción con la vida y *estado civil* (52,610), *ocupación* (51,055), *sentimientos frente a cómo va en la vida* (82,703), *fuentes de ayuda* (247,452) y sucedió exactamente lo mismo pues todos los valores de significación fueron superiores a 0,05 (*Anexo 5 - Tabla 49. Asociación entre SWLS y convivencia, estado civil, ocupación, sentimientos frente a la vida y fuentes de ayuda*).

A partir de los datos anteriores se puede afirmar que los jóvenes de este estudio se sienten satisfechos con su vida, pero que todavía no se pudo determinar qué variables se relacionan o asocian con esta percepción. Las relaciones que se establecen son más de orden cualitativo.

#### 5.1.1.1.5. Proyecciones a futuro

A los jóvenes se les preguntó por sus proyecciones de futuro, es decir lo que desean hacer, en qué trabajar o con quién vivir. En cuanto a las proyecciones a futuro sobre las cosas que desean hacer, predominó el deseo de estudiar para un 35,8% (12 jóvenes de TSIF y 7 de TVI), un 18,9% quiere trabajar en mejores condiciones (TVI: 7,6% y TSIF: 11,3%), el 11,3% quiere viajar (TVI: 9,4% y TSIF: 1,9%) y el mismo porcentaje estar con la familia cuidando sus hijos (TVI: 9,4% y TSIF: 1,9%). El 5,7% se ve estudiando y trabajando y también un 5,7% querría ayudar a personas que lo necesitaran; otro 3,8% desea hacer algún deporte; al menos porcentaje de ellos, 1,9%, le gustaría estudiar y viajar, cuidar al perro o no planea el futuro.

Tabla 57. *Proyección sobre las cosas que desea hacer*

Proyección sobre las cosas que desea hacer	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estudiar	7	13,2%	12	22,6%	19	35,8%
Trabajar en mejores condiciones	4	7,6%	6	11,3%	10	18,9%
Viajar	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Estar en familia, cuidar mis hijos	4	7,5%	2	3,8%	6	11,3%
Estudiar y trabajar	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%
Ayudar a personas que lo necesitan	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Hacer deporte	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Estudiar y viajar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No planear el futuro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Cuidar al perro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No responde	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9	26	49,1%	53	100,0%

De los 53 jóvenes, 32,1% se visualizaron trabajando en algo que les gusta (TVI: 15,1% y TSIF: 17,0%), 18,9% ubicados laboralmente en una empresa (TVI: 7,6% y TSIF: 11,3%). El 11,3% se ubica trabajando en lo que estaban laborando al momento de la investigación, el 7,5% en un trabajo relacionado con la cocina o bar, el 5,7% planeó estar en el área de belleza, 3,8% en el área de enfermería y 1,9% vincularse a la institución de protección, y otro 1,9% se plantea entrar en el Estado. Un 7,5% (3 son jóvenes TVI y 1 de TSIF), pensó en tener su propia empresa. Lo que contrasta con un 11,3% que se ve haciendo lo mismo y un 5,7% que no planea su futuro.

Tabla 58. *Proyección sobre el trabajo que desea hacer*

Proyección sobre el trabajo que desea hacer	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
En algo que me gusta	8	15,1%	9	17,0%	17	32,1%
Empresa	4	7,6%	6	11,3%	10	18,9%
En lo mismo	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Cocina, bar	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Mi propia empresa	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
No planea su futuro	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Belleza	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Enfermería	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
No responde	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Centro de atención, fundación	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
En el Estado	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

De acuerdo a las personas con quienes les gustaría vivir a los jóvenes, se encontró que al 24,5%, es decir a la mayoría, le gustaría vivir con su familia de origen (TVI: 5,7% y TSIF: 13,2%). Por otra parte, el 18,9% quisiera constituir su propia familia o vivir con su pareja, ambas representadas mayormente por jóvenes con TSIF; al 17% le gustaría vivir solo, al 7,5% con amigos, al 5,7% con sus hermanos y los demás se dividen entre vivir con sus hijos, no planearon el futuro y no saben. Como en muestra en la tabla 59 de la página siguiente.

En cuanto a la diferencia entre la muestra, dividida según el tipo de trayectoria, de la proyección sobre las personas con que los jóvenes desean vivir, la significación de la prueba U de Mann Whitney comprueba que los grupos son significativamente similares (*Anexo 5 - Tabla 53. Comparación de medias personas con las que desea vivir*).

Tabla 59. *Proyección sobre las personas con que desea vivir*

Proyección sobre las personas con que desea vivir	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Con mi familia de origen	9	17,0%	4	7,5%	13	24,5%
Con mi propia familia	3	5,7%	7	13,2%	10	18,9%
Mi pareja	3	5,7%	7	13,2%	10	18,9%
Solo/a	5	9,4%	4	7,6%	9	17,0%
Amigos/as	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Hermanos/as	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%
Mi hijo	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No planea su futuro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No sé	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No responde	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

## 5.1.1.3. Características cualitativas de las trayectorias

Desde una primera categorización, elaborada desde el análisis cualitativo, se procedió a caracterizar cada trayectoria desde la propia voz de los jóvenes, a partir de los resultados de la *Entrevista fenomenológica a los jóvenes-Tránsito a la vida adulta (EJOV-TVA)*.

Para la primera familia construida, TVI, se encontraron 29 citas; para la segunda familia construida, TSIF, se encontraron 24 citas. En este caso los tipos de trayectorias además de representar grupos de jóvenes, son familias de categorías, pues era muy interesante escuchar de la voz de los propios jóvenes elementos sobre estas trayectorias. Ambos grupos de jóvenes realizaron comentarios de los dos tipos de trayectorias, aunque su proporción es diferente, como se muestra a continuación

Tabla 60. *Trayectorias en el tránsito a la vida adulta -Jóvenes*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	TVI	TSI	Total
Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	53	TVI	29	Dificultad y sin apoyo	25	4	29
		TSIF	24	Instituciones y familia	7	17	24

Finalmente, es importante aclarar que la dimensión trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta atraviesa todas las dimensiones; en este apartado se describieron de manera sintética las características generales, pues luego se profundiza en ellas en otras dimensiones en especial en fuentes de resiliencia.

### 5.1.1.3.1. Trayectorias vida independiente

En esta familia, como en la de TSIF, se identificó tan sólo una categoría, denominada *Dificultad y sin apoyo*, ya que muchos de los elementos que constituyen la dimensión se relacionaron con categorías de otras dimensiones, en donde serán explicadas.

#### *Dificultad y sin apoyo*

Las TVI fueron relacionadas con dificultades y con estar sin apoyo. Al respecto se encontraron 29 citas, 25 de los jóvenes con TVI y 4 de los jóvenes TSIF. En general se centraron en el egreso de protección y las situaciones que debían asumir.

El proceso de egresar de las instituciones sin ningún apoyo es algo que los jóvenes narraron como algo muy difícil pues se sienten solos, deben buscar trabajo rápidamente, vivienda y no tienen redes que les ayuden en el proceso; inclusive algunos manifiestan que no saben qué tipo de referencias deben colocar en su hoja de vida (currículo). Además, tienen que preparar sus alimentos lo cual no era una tarea en las instituciones de protección; deben empezar a tomar decisiones por sí mismos y enfrentar el miedo de no saber si tienen dinero para comer o no el día siguiente.

*Joven TSIF 5(A): Más difícil... **No tenemos apoyo** cuando egresamos. Nos toca solos. Y eso lo hace difícil (P48: IJUNO2.rtf - 48:16).*

*Joven TVI 3(B): Cuando salí de la institución, esa parte fue más dura porque, **ya uno tenía que empezar a trabajar, responder por uno mismo, hacer la comida, y pues que si uno no come pues quién le va a hacer, porque yo cuando salí vivía sola, entonces esa parte sí me dio duro pero chévere porque uno aprende muchas cosas y aprende a ser muy responsable** (P40: BJTRES1.rtf - 40:2).*

*Joven TSIF 6(A): (En el momento de egresar) El miedo de que uno ya tiene otra vida, **el miedo de que uno no sabe si mañana va a comer o no, ¿si me entiende?, una cosa es la casa de egreso, porque usted en la casa de egreso sí usted no paga. (Se refiere en el momento en que ya quedo sin ningún apoyo)** (P32: AJSEIS2.rtf - 32:16). (Refiriéndose a los que no tienen apoyo y al proceso de él cuando sale de casa de egreso)*

Sin embargo, estos jóvenes reconocieron que a pesar de estas situaciones lograron sobreponerse a través del trabajo pues les permitió pagar un sitio donde vivir y cubrir sus necesidades básicas, como se plantea en el apartado de fuentes de resiliencia.

*Joven TVI 1(B): Yo Salí de acá (Institución B). **Me ayudó el trabajo** pues yo estaba pagando arriendo donde una señora, si, normal, no la conocía ni nada, salí pagando arriendo y esa señora se encariño de mí, porque yo a ella le colaboraba mucho, nos colaborábamos así. Yo trabajaba, cuando trabajaba bien yo a ella le ayudaba hartito (bastante), le pagaba el arriendo (P41: BJUNO1.rtf - 41:23).*

*Joven TVI 6(B): Sí porque, la mayoría de por si nos vamos solos, entonces el hecho de irse a vivir solo, implica mucha responsabilidad, **pero se logra bien si uno trabaja-** (P38: BJSEIS1.rtf - 38:7).*



*Joven TVI 3(I): En ese correr, uno dice me voy a ir a pagar arriendo, pues allá trabajando porque supuestamente ya estaba trabajando en eso, o sea estaba trabajando y me pasaron la carta y yo dije bueno ya me voy y ya, pago mi arriendo (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf – 47:12).*

#### 5.1.1.3.2. Trayectorias con soporte institucional o familiar

En esta familia, como en la de TVI, se identificó tan sólo una categoría, denominada instituciones y familia.

##### *Instituciones y familia*

Por su parte las TSIF, se producen en jóvenes que pertenecen a la casa de egreso de la *Institución A* y también a través de la familia. De este tipo de trayectorias se encontraron 24 citas, 7 de TVI y 17 de TSIF.

La casa de egreso no es una institución perteneciente, ni adscrita al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. Es una casa donada a la *Institución A*, a la que los jóvenes pueden ir después de que egresen por mayoría de edad. No forma parte de un programa de protección y ha sido más un esfuerzo particular; por lo tanto los jóvenes que se encuentren allí no pueden estar en medida de protección, ni en extensión de medida y no reciben ningún tipo de apoyo por parte del Estado. La casa la coordina una persona, que es quién está a cargo de la organización general y es solamente para los jóvenes procedentes de la *Institución A*.

Para llegar allí los jóvenes deben demostrar que son responsables y deben trabajar, pues en la casa tienen que aportar una cuota para cubrir arriendo, alimentación y cubrir sus necesidades básicas. Ahora bien, como lo relatan los jóvenes en momentos en que quedan sin empleo, las directoras de la casa o la persona que coordina les ayudan a conseguir otro empleo y pueden quedarse allí por un tiempo limitado, aunque no aporten económicamente (tienen cama para dormir, desayuno y cena). Por otra parte, también les han ayudado a gestionar becas de estudios.

Las reglas de la casa son: trabajar y de ser posible estudiar también, pagar una mensualidad, respetar el horario (horas de despertarse, comer y acostarse), hacerse cargo de sus cosas personales (tendido de cama, lavar y planchar su ropa, organizar sus pertenencias), participar en los oficios grupales (limpieza de la casa, arreglo de cocina, baños, cocinar), no consumir

alcohol, ni sustancias psicoactivas, ni fumar. Y tener en cuenta que solo se puede estar allí por cierto tiempo.

*Joven TSIF 7(A): Eso es una adición, y algo que tuvo que encontrar la junta de la Institución A de Niños, diciendo bueno estos chicos salen y que no tienen a nadie y que van a hacer, se pierde lo que se sembró, que no engorde, solo come y duerma y nada más, no, hay que hacer un proceso y sacaron la Casa Egreso, ¿quiénes iban?, los que quisieran sacar adelante su vida, entonces cuando uno quiere sacar adelante su vida, pues es juicioso, se esfuerza, se esmera, si es atento con las cosas, entonces me dan el cupo en la casa y yo muy juicioso. **Las reglas de la casa de egreso son muy importantes, que sepan, hay que pagar una mensualidad, esa misma suma es para TVI, para los servicios que usas, la comida que te comes, pero bueno por lo menos empiezas a ver que tienes que pagar sí, no tan directo, tienes que empezar a trabajar y fuerte, sino que por lo menos es más llevadero de vivir, tener la expectativa y empezar a buscar trabajo.** Yo tuve la fortuna, porque una de las reglas es que tienes que ubicarte laboralmente, clave pero más encima la Institución A ayuda. Entonces a mí me ayudaron mucho, a mí me consiguieron, primero antes de salir de la Institución A estaba en una, en la mejor firma de abogados del país, con Asociados U., entonces empecé allá como mensajero de replazos en vacaciones de los mensajeros, aun siendo menor de edad me tocó sacar permiso en el Ministerio de Trabajo (P33: AJSIETE2.rtf - 33:27).*

*Joven TSIF 3(A): Bueno de acá me dan la oportunidad de ir a casa de egreso, **pero en casa de egreso hay cierto tiempo que a uno le dicen listo ya, usted ya está apto vaya a vivir solo**, estudie, trabaje, porque obviamente es una casa de egreso, pero es una casa de paso, es una casa que uno va a estar cierto tiempo, y obviamente detrás de uno vienen 60 o 70 muchachos más, entonces le toca a uno darles espacio (P49: AJTRES1.rtf - 49:23).*

*Joven TSIF 17(A): Uy, depende. Si uno tiene ayuda es muy fácil, **por ejemplo la casa de egreso es ayuda**, la directora de la Institución. Pero cuando se está solo debe ser muy difícil, muy complicado, porque le toca a uno todo solo: buscar trabajo, sostenerse (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:3)*

El otro tipo de apoyo fue la familia, aunque en muy pocos casos (2) fue reconocida como tal. Igualmente, el tema de la familia se trabaja posteriormente como posible fuente de resiliencia en algunos jóvenes. En la familia uno de los casos identificó a su madre y a su actual pareja como un apoyo fundamental.

*Joven TSIF 1(E): Bien, pues que he contado con el apoyo de mi mami, y con el de mi esposo pero de todas maneras, la verdad no sé. **De pronto, mi mami hizo mucho, porque ella me colaboró mientras estuve encerrada**, pero después de que salí, yo me le salí de las manos a mi mami, me fui de la casa del todo y yo estaba viviendo lejos de mi mami, y lo conocí a él. Y de pronto, estar sola me hizo como apegar a él, y el nosotros, **yo me apegue mucho a él y yo lo distinto a los demás**, le empecé a dar confianza y todo y ahí fue cuando él empezó a decirme que no lo hiciera ni nada de eso (P44: EJUNO2.rtf - 44:25).*

Así como en las TVI, el trabajo fue muy importante, lo fue también en las de TSIF pues finalmente las ayudas que les prestaron no les eximen de trabajar. Así, en las TSIF los jóvenes reconocieron y valoraron sobre todo la colaboración para encontrar un trabajo.

*Joven TSIF 7(A): Algo tenía que hacer, lo único que se me ocurría, hacia recorridos en una buseta, no había trabajo, pero pensaba qué voy a hacer, pero quería encontrar una solución, pero no sabía cómo, miraba en el periódico, pero afortunadamente **tenía la ayuda de la Institución A**. Fue muy importante fue clave para mí, porque igualmente luego de un tiempo, unos dos meses, una persona que tenía era como un padrino de un niño de la Institución A de Niños, tenía su, trabajaba en el C y sabía que necesitaban operarios en el restaurante C, pero a mí me parecía eso más llevadero, porque era el C (Restaurante de comidas rápidas) yo dije ahí se ve que trabajan bien, no es tan duro el trabajo, voy a seguir trabajando. Nos ofrecieron esa oportunidad, pues solo dije, bien, bienvenida, si*

ya pues ya no importaba de operario, empecé con toda la inducción con todo el tema, ya iba a firmar contrato, dije listo trabajo en el C (Restaurante de comidas rápidas), voy a presentarme a la Nacional (P33: AJSIETE2.rtf - 33:34).

Joven TSIF 17(A): Ya afortunadamente y gracias a Dios conseguí un muy buen trabajo, entonces me pagaban bien, pues por mi escolaridad y aparte porque, pues ya es como todas las etapas de la vida. **Donde ya uno va creciendo encuentra como ese sentido de pertenencia y aparte también porque hay que abrirle cupo a los que vienen también (para casa de egreso), entonces por eso también, muy responsablemente opté por decir, creo que ya es mi tiempo...** (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:27).

### 5.1.1.3.2.2. Network e hipótesis emergentes: trayectorias representativas tránsito a la vida adulta -Jóvenes

A partir de las categorías anteriores y a manera de síntesis, se construyó esta network, que básicamente ilustra como las trayectorias con soporte fueron relacionadas con las instituciones y la familia; y las TVI con dificultades y estar sin apoyo.

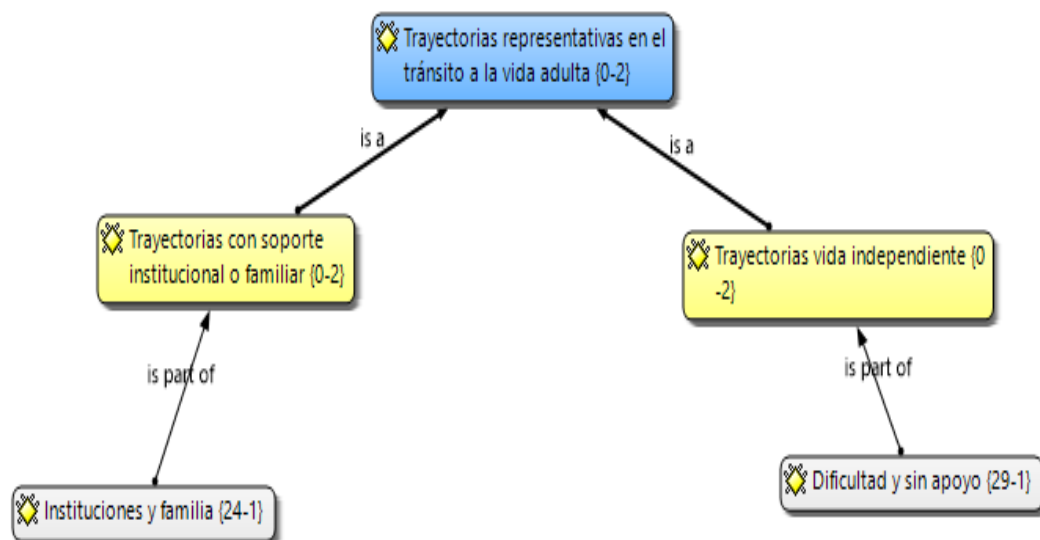


Figura 21. Network sobre la dimensión Trayectorias representativas tránsito a la vida adulta -Jóvenes

A partir de la anterior Network se han construido una serie de hipótesis emergentes.

**Hipótesis emergentes****Dimensión: trayectorias en el tránsito a la vida adulta****Jóvenes**

- La posibilidad de tener y mantener un trabajo es un elemento fundamental en las TSIF y las TVI.
- En las TVI el egreso es un proceso muy difícil; los jóvenes tienen todo en las instituciones y cuando salen deben empezar a proveerse solos, ellos mismos, de todo.
- Los jóvenes plantean que el apoyo es fundamental en el tránsito a la vida adulta, aunque el apoyo también implica procesos de responsabilidad.
- La estrategia de la casa de egreso (modelo *Institución A*) promueve la autonomía y al mismo tiempo facilita el procesos de responsabilidad, haciendo este proceso menos difícil y constituyéndose como un dispositivo de transición hacia la vida adulta

**5.1.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta**

Por otra parte teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, fue muy importante revisar los significados que han construido los jóvenes sobre el tránsito a la vida adulta desde indicadores sobre la vida adulta y significaciones sobre el tránsito, como algo que sucede a todos los jóvenes, pero con elementos particulares en relación a aquellos que han estado en protección.

Esta variable principal/dimensión también se describió desde los dos componentes. Desde el componente cuantitativo con los indicadores sobre la vida adulta y dificultades del tránsito a la vida adulta y desde el componente cualitativo con los significados sobre las trayectorias.

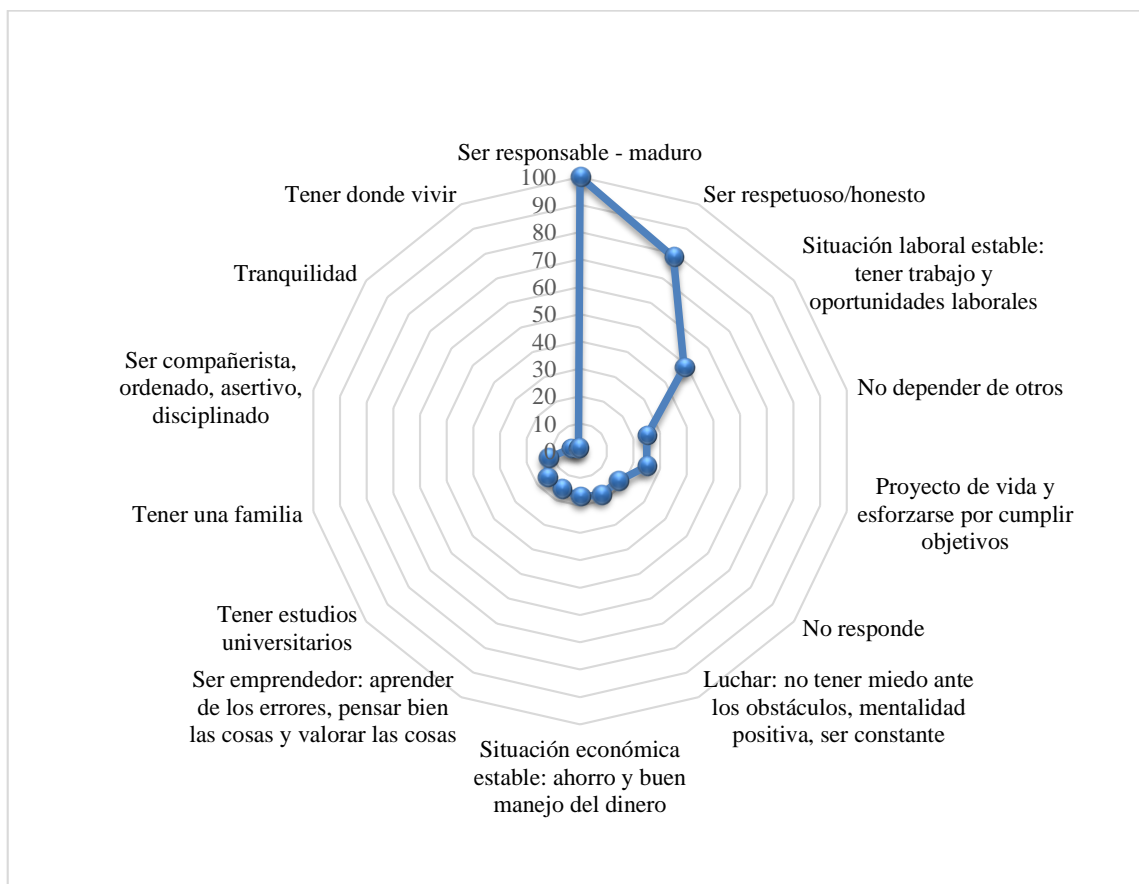
**5.1.2.1. Indicadores sobre la vida adulta y dificultades del tránsito a la vida adulta**

Los indicadores sobre la vida adulta y dificultades del tránsito a la vida adulta sobre se describieron a partir del *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*, del componente cuantitativo.

Los jóvenes establecieron indicadores sobre una vida adulta independiente y responsable como se observa en la figura 11<sup>58</sup>. En una escala de 1 a 100, el que se evidenció como

<sup>58</sup> Este tipo de diagramas radiales se utilizaron para las preguntas en que se solicitó a los sujetos tres respuestas y que las ordenará por prioridades. Por ejemplo: Menciona 3 elementos en orden de prioridad fundamentales para tener una vida adulta responsable e independiente. Cada respuesta de acuerdo a la prioridad dada por el sujeto fue ponderada: la más importante se multiplicó por 3, la segundo por 2 y la menos importante por 1. De éstas ponderaciones se sacó un total y con él se estableció un porcentaje relativo de importancia de la categoría.

indicador más mencionado fue ser responsable, el segundo indicador ser respetuoso y honesto, en tercer lugar la situación laboral estable (tener trabajo y oportunidades laborales), en cuarto lugar no depender de otros y en quinto lugar el proyecto de vida y el esforzarse por cumplir los objetivos.



*Figura 22.* Indicadores de una vida adulta responsable e independiente

Por otra parte se les solicitó que priorizaran las dificultades que se tienen en el tránsito a la vida adulta. Las más mencionadas fueron: la soledad (incluyendo la separación de los hermanos, porque quedan en protección), en segundo lugar ubicar un trabajo y tener un lugar donde vivir, en tercer lugar manifestaron no tener ninguna dificultad, en cuarto lugar saber qué hacer (cómo adaptarse a los cambios) y en quinto lugar tener responsabilidades (Afrontar la vida con madurez)

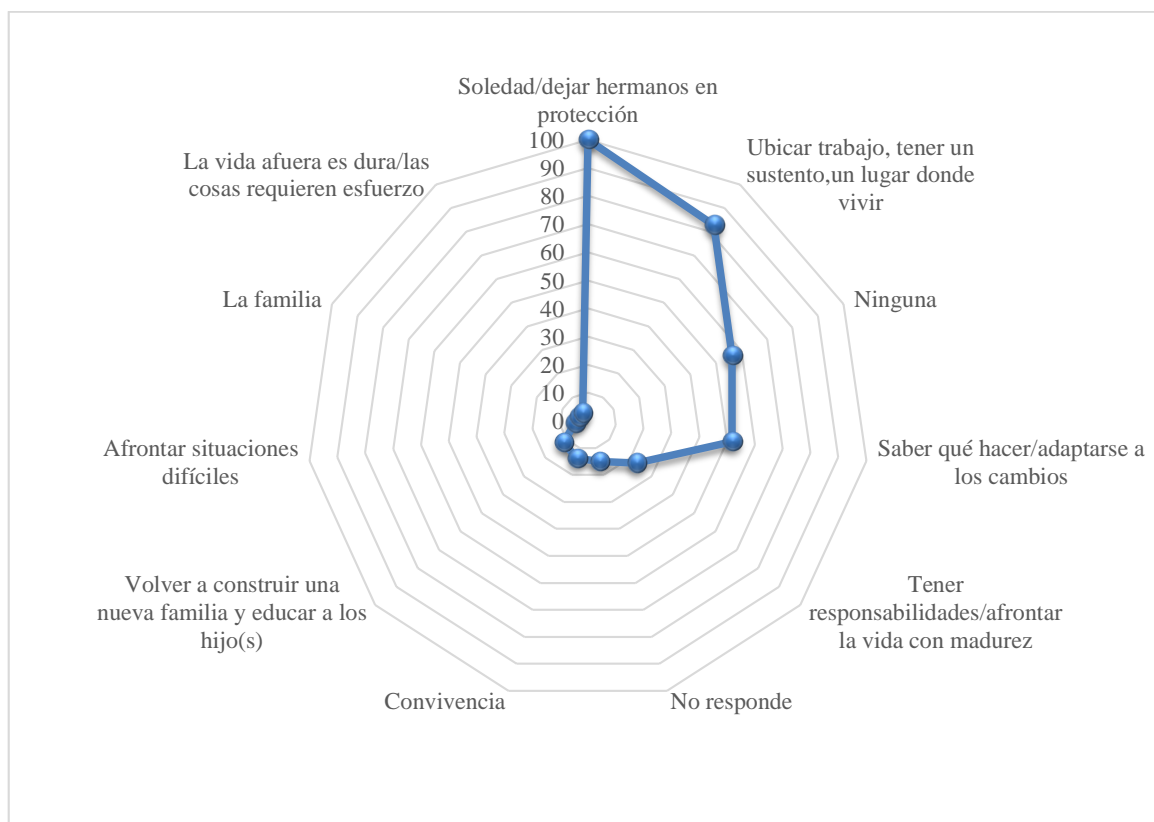


Figura 23. Dificultades del tránsito a la vida adulta

#### 5.1.2.2. Significados

En el componente cualitativo, la dimensión significados sobre el tránsito a la vida adulta identificó citas alrededor del sentido que han construido los jóvenes de este proceso, a través de *Entrevista fenomenológica a los jóvenes-Tránsito a la vida adulta (EJOV-TVA)*. Como dimensión, se configuró con dos familias: el tránsito como generalidad con 26 citas y el tránsito en jóvenes en protección con 37, como se muestra en la tabla a continuación.

Tabla 61. *Significados sobre el tránsito a la vida adulta -Jóvenes*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Significados sobre el tránsito a la vida adulta	TVI: 26 TSIF: 37 Total: 63	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	TVI: 16 TSIF: 10 Total: 26	Responsabilidad y proyección	16	10	26
		Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes que han estado en procesos de protección	TVI: 19 TSIF: 18 Total: 37	Responsabilidad y choque	19	18	37

### 5.1.2.2.1. Significados sobre el tránsito a la vida adulta

Esta familia, significados sobre el tránsito a la vida adulta como generalidad acopió las citas alrededor del tránsito a la vida adulta como un proceso que se da en todos los jóvenes. Teniendo en cuenta que no hubo gran variabilidad en los significados, se constituyó a través una única categoría denominada responsabilidad y proyección.

#### *Responsabilidad y proyección*

En el tránsito a la vida adulta como responsabilidad y proyección se identificaron 26 citas de los jóvenes, 16 con ti y 10 con TSIF, aunque realmente no se evidenciaron diferencias en los dos tipos de trayectorias. Los jóvenes en primer lugar, relacionaron el tránsito a la vida adulta como un proceso de cambio dirigido a obtener más responsabilidades. Los compromisos incluyen: trabajar, estudiar, tener una familia, manejar el dinero y también enfrentar los problemas solos (“hacer las cosas por uno mismo”).

*E: ¿Qué significa el tránsito a la vida adulta?*

*Joven TVI 1(B): Pues ya digamos, como más, es como **más compromiso hacia la vida de uno**, tener más... como más **responsabilidades**, más que todo digamos en tanto a lo profesional, como en lo personal (P37: BJDOS1.rtf - 37:1).*

*Joven TSIF 17(A): El tránsito a la vida adulta, es... **ser responsable, trabajar, si se puede estudiar y hacer una familia** (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:2).*

*Joven ti 6(B): Pues es como, primero que todo es una **responsabilidad muy grande, tú ya no dependes de otras personas sino de ti misma**, tienes que aprender a manejar el dinero que venga, tu tiempo, todo, ya todo está a cargo de TVI, si quieres realizar algo todo depende de ti (P38: BJSEIS1.rtf - 38:1).*

*Joven TSIF 18(A): Eso de hacerse adulto es todo un proceso, en el cual uno tiene que **enfrentar los problemas solo**, a enfrentar la vida, a sostenerse, a cuidarse (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:1).*

El tránsito a la vida adulta también lo relacionaron con proyectarse en el futuro, plantear metas, superar las dificultades, tener buenas relaciones con los demás y ser felices. Igualmente, fue relacionado con madurez (“ir creciendo”), con el dejar de ser niños y enfrentar diferentes situaciones a lo largo del ciclo vital y tener autonomía para tomar decisiones.

*E: Sí bastante (risas). ¿Cuáles son las características de la vida adulta?*

*Joven TVI 1(D): Creer en uno mismo. **Ser feliz y estar bien** como con los demás y con uno mismo, porque si uno no está bien (P43: DJUNO1.rtf - 43:29)*

*Joven TVI 8(A): Pues que le digo yo, que yo creo que ya tiene uno que **enfocarse hacia la vida** entonces tiene que dejar un poco de mirar al futuro y formar una familia y un hogar... Ser responsable... Honesto. (P30: AJOCHO1.rtf - 30:1).*

*Joven TVI 1(B): Pues o sea ir creciendo como persona... primero **obviamente pasando bastantes obstáculos**, pues si o sea uno como persona, ir analizando cada cosa que uno va, o sea va, que le van pasando en la vida, me parece. (P41: BJUNO1.rtf - 41:1).*

*Joven TSIF 9(A): Llega a la madurez. **Tener autonomía**, poder tomar decisiones por uno mismo. (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:7).*

Los jóvenes también plantearon que el tránsito a la vida adulta implica el ingreso al mundo laboral y poder mantener un trabajo, por lo cual se está muy ocupado; volviendo a aparecer el trabajo como un elemento fundamental en los jóvenes.

*Joven TVI 7(B): Pues en lo poco que he estado fuera de B y eso pues sí **me he dado cuenta de todo eso que toca trabajar** y pues casi uno no tiene tiempo, uno trabaja y hace lo que tiene que hacer pero vive muy ocupado. Pues en lo poco que he estado fuera de B pues sí es lo que me ha pasado, por lo que me doy cuenta sí (P39: BJSIETE1.rtf - 39:1).*

*Joven TVI 5(B): Es pues trabajar (P35: BJCINCO1.rtf - 35:1).*

*E: ¿Qué significa llegar a ser adulto?*

*Joven TVI 12(A): **Trabajar** (P28: AJDOCE1.rtf - 28:1)*

#### *5.1.2.2.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección*

Al igual que la anterior familia, esta se constituyó por una única categoría que dio cuenta de los significados sobre el tránsito a la vida adulta, pero de los jóvenes que han estado en el sistema de protección. Las citas en total fueron 37, 19 para los jóvenes de TVI y 18 para los de TSIF.

#### *Responsabilidad y choque*

En primera instancia los jóvenes plantearon que el tránsito a la vida adulta de los que han estado en protección no es fácil; pues deben adquirir más responsabilidades y responder por sí solos, como se evidenció en la repuestas de los y las jóvenes de TVI. Estos jóvenes narraron que los problemas del día a día los debían asumir sin ayuda, que tenían que trabajar para sostenerse, pagar su lugar de vivienda y educar a sus hijos solos y responder a dificultades en la cotidianidad. Además, consideraron que éste proceso es más fácil para los jóvenes que cuentan con algún tipo de familia y que en los jóvenes de protección implica el rompimiento de una *burbuja*

*E: ¿Y en los jóvenes que han estado en protección (tránsito a la adultez)?*

*Joven TVI 4(B): Pero sí uno sale como a la realidad, **porque uno acá (fundación) vive como en una burbujita**, no sabe coger un bus, uno no conoce la ciudad, entonces para cuando lo llaman a uno a*



*una entrevista entonces uno se pierde, no sabe llegar. Entonces como que sale muy perdido, frente a digamos como el mundo real como tal (P36: BJCUIATRO1.rtf - 36:2).*

*Joven TVI 1(B): Eh, vivir acá dentro, o sea **vivir dentro de una institución, es mucho más, más fácil, o sea mucho más relajadito**, más... porque, porqué acá nada más nos preocupábamos por estudiar, por tener un buen rendimiento, y no se dar buenas notas en el colegio y acatar las normas de acá. Y afuera, afuera, sí ya nos toca a nosotros un trabajo, un trabajo, pagar un arriendo, una alimentación, ya son más cargos más pesaditos.*

*Joven TVI 4(B): (Tránsito a la adultez de jóvenes que no han estado en protección) **Sí porque de una u otra forma una persona que crece en su hogar normal, sí, porque ellos tienen una casa**, si están trabajando, pues obviamente los papás dirán: “oigan hagan algo por su vida”. Sí pero no tienen esa presión de ahí me quedé sin trabajo, si no tiene ay me voy a morir de hambre sí, entonces ellos tienen un apoyo como más digamos económico, frente a otra persona entonces sí es diferente (P36: BJCUIATRO1.rtf - 36:4)*

Los jóvenes con TSIF, también plantearon el tránsito a la vida adulta como un proceso difícil. Aunque contaron con el apoyo de casa de egreso o de su familia comentaron que es un proceso solitario, con dificultades económicas y en el manejo de la cotidianidad, como lo plantearon los otros jóvenes.

*E: ¿Y es diferente el tránsito a la vida adulta en jóvenes de protección?*

*Joven TSIF 16(A): Pues para mí adulto al principio cuando yo estaba en la fundación A, yo veía a los compañeros yo ¡Uff yo quisiera cumplir mis 18! me decía por una parte es bueno, pero por otra es malo, lo bueno, es, bueno uno sale de la protección y todo eso, pero ya uno sale es a **estrellarse ya contra el mundo** (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:1).*

*Joven TSIF 9(A): No, pues, ya tener una responsabilidad, ya tiene que responder por uno, **ya nadie le va a ayudar a uno** (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:1).*

*Joven TSIF 9(A): Pues al principio fue duro porque ya uno no sabía cómo hacer para responder por uno pero ya después uno se tiene que acoplar a la situación, **ya que uno tiene que trabajar, que si uno no trabaja se muere de hambre**, no consigue lo que uno necesita, nada (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:2).*

*Joven TSIF 18(A): Eso es lo que digamos uno no ve acá, ¿Si?, porque usted, es como sí, yo siempre he dicho **aquí usted vivía como en una bolita de cristal**... Que si todo lo de afuera venía hacia acá, no pasaba, porque usted no sabía, ah sí, uno veía en el noticiero que se derrumbó tal cosa que tal, pero acá usted estaba como un rey, digámoslo así, pues todo, todo, si usted quería comer algo, lo tenía, entonces si se sentía triste se iba solo o algo así pero hacia algo y entonces acá usted, digamos nadie, nadie digamos lo molestaba si uno, digamos el mundo de uno era esto... Porque usted no sabía que era un trancón, supongamos ahora los pelados que viven en Bogotá saben qué es un trancón, saben qué es todo, mejor dicho (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:13).*

Otro elemento diferencial del tránsito a la vida adulta frente a otros jóvenes, es la ayuda que reciben en protección. Los jóvenes de los dos tipos de trayectorias rescataron elementos del proceso de protección como algo que ayuda en el tránsito a la vida adulta, resaltando el trabajo de psicólogos y trabajadores sociales, los cuales les impulsaron a estudiar y les brindaron herramientas para asumir el tránsito.

*Joven TVI 3(C):Pues, pues fácil porque al fin y al cabo todo el tiempo que he estado en protección, **los psicólogos, los trabajadores sociales me han enseñado todo eso** y los pasos que día a día di y que no lo cojan desprevenido.*

*Joven TSIF 1(E): Pues yo me sentía como más tranquila porque **había aprendido muchas cosas, ya me sentía más preparada para ver el mundo de otra manera** (P44: EJUNO2.rtf - 44:33).*

*Joven TVI 2(I): El proceso de que uno ha tenido como en la calle, podemos decirlo así, al llegar a una fundación y **que le aporten a uno todo, el estudio, psicólogos, trabajadores sociales, un apoyo ahí pues uno va afrontando de mi parte una madurez hacia la vida** (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:3).*

Por otra parte es interesante comprobar cómo, para dos jóvenes, la historia que vivieron y cómo cada uno la asumió puede ser un determinante en el tránsito, más allá que el haber estado en protección.

*Joven TVI 2(I): Pues, es un proceso, un proceso, pues uno en protección y a la medida que uno va creciendo, **pues eso va dependiendo también de la persona, la persona se va dando de cuenta cómo es la vida**, porque si uno la toma responsablemente pues entonces uno sale a afrontar la vida con más madurez (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:1).*

*E: Bueno, ¿Crees que es diferente el proceso de ser adulto en ti que en otros?*

*Joven TVI 1(B): **Pienso que puede ser lo mismo, sino, que ya pues cada persona, o cada ciudadano, pues elige su propia vida, su elección de vida** (P37: BJDOS1.rtf - 37:2).*

Finalmente, el tránsito a la vida adulta en estos jóvenes, como se observa en otras dimensiones, implica pensar en su proyecto de vida, en trazarse metas y también asumir un rol diferente, asumir un rol en la sociedad.

*Joven TSIF 15(A): **Pues como más, uno empieza a pensar, más pensativo** de bueno, ahora salgo y qué hago, trabajo, tengo que terminar estudios, como proyecto de vida, o sea sí, uno empieza con preocupaciones, pues a mí me pasa eso, yo no sé si... (P31: AJQUINCE2.rtf - 31:2)*

*Joven TSIF 9(A): Pues por un lado, pues muy duro (el tránsito a la vida adulta), porque uno saber que tenía que separarse de la Institución A y uno lleva ya buen tiempo allá. Entonces es una experiencia que uff, ya otra pues que ya sé que doy otro paso y sé que **voy a ser una persona grande en la vida, uno tiene que visualizarse al futuro** (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:23).*

*Joven TSIF 7(A): Bueno pues, es hacerse ya responsable de tu propia vida, sí es también **asumir el rol que tienes dentro de la sociedad, en una comunidad y con las personas pues que te rodeen en cualquier escenario, en donde vivan, laboral, académico, básicamente eso es** (P33: AJSIETE2.rtf - 33:6).*

#### 5.1.2.2.3. Network e hipótesis emergentes: tránsito a la vida adulta -Jóvenes

El tránsito a la vida adulta fue comprendido como un proceso de responsabilidad y proyección que se da en todos los sujetos; sin embargo el de los jóvenes que han estado en protección se caracteriza además por choque como se muestra en la Network y en las hipótesis emergentes a continuación

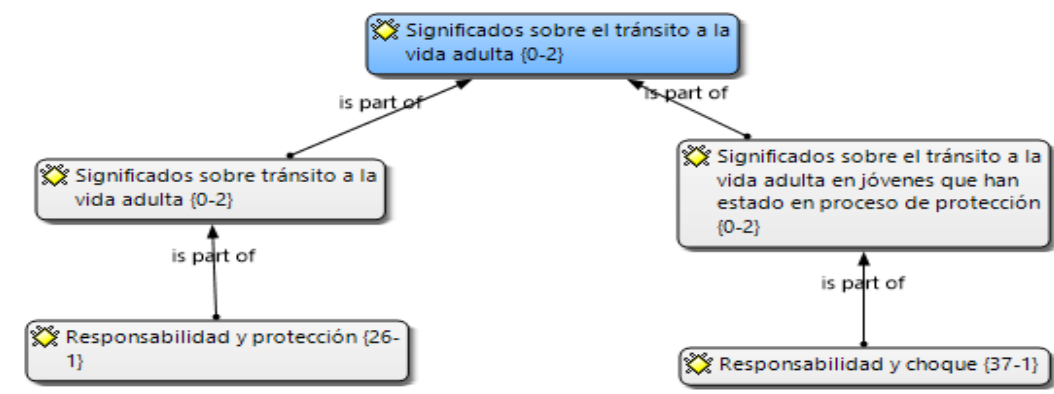


Figura 24. Significados sobre el tránsito a la vida adulta – Jóvenes

A partir de la anterior Network se han construido una serie de hipótesis emergentes

#### Hipótesis emergentes

##### Dimensión: tránsito a la vida adulta

##### Jóvenes

- El tránsito a la vida adulta es comprendido por los jóvenes como un proceso de cambio que implica madurez, mayores responsabilidades, compromisos y metas; en el que la inserción laboral es el eje fundamental pues les va a permitir alcanzar lo que han proyectado.
- El tránsito a la vida adulta en jóvenes que han estado en protección, independientemente de la trayectoria, puede ser un proceso difícil por la institucionalización; pero al mismo tiempo depende de la historia y de los recursos de cada joven.
- Si bien los jóvenes que no han estado en protección cuentan con las familias en el tránsito a la vida adulta, por su parte los jóvenes que han estado en protección cuentan con la preparación que les brindaron las instituciones de protección, lo que puede ser una ventaja y en este sentido la institucionalización puede constituirse como un recurso.
- En el tránsito a la vida adulta el egreso de las instituciones de protección es un hito muy importante, porque marca drásticamente el momento en que tienen que asumir sus propias responsabilidades

### 5.1.3. Fuentes de resiliencia

#### 5.1.3.1. Grado de resiliencia

El grado de resiliencia fue medido a través de la *Escala de resiliencia (RS25)*, del componente cuantitativo. El grado de resiliencia también fue descrito a través de los factores y características resilientes medidos por la misma escala.

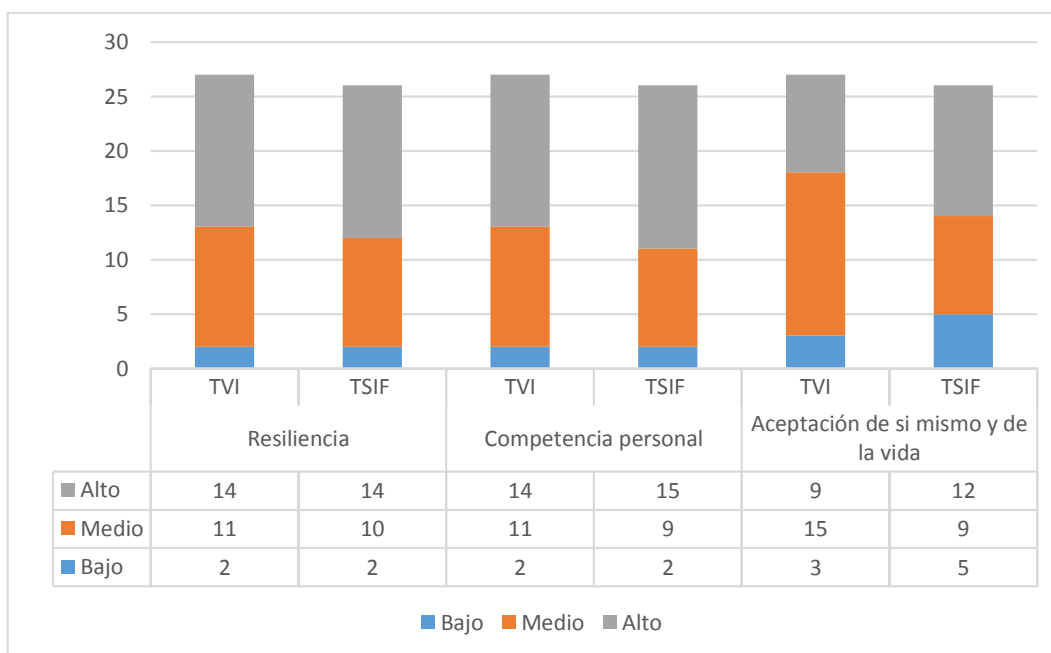
También se midió el grado de resiliencia a través de la Escala de resiliencia RS25<sup>59</sup>. El promedio del puntaje total de la escala fue de 145,23 y con desviación de 17,74, ubicando a estos jóvenes en el límite inferior de una moderada alta capacidad de resiliencia. Los jóvenes con TSIF presentaron un puntaje mayor de 146.27 y los de TVI de 144.22, lo cual ya ubica a estos últimos en el nivel superior de resiliencia moderada baja.

Tabla 62. Grado de resiliencia por trayectoria

TVI		Tipo de trayectoria								Total		
		TSIF										
X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	
144,22	16,24	101	173	146,27	19,45	100	175	145,23	17,74	100	175	

#### 5.1.3.1.1. Factores y características resilientes

Entrando en detalle y teniendo en cuenta los factores resilientes, ambos grupos tuvieron un gran número de sujetos (TVI: 14 y TSIF: 15) en puntajes altos de la competencia personal, más que en la aceptación de sí mismo y de la vida (TVI: 9 y TSI: 12), como se muestra en la figura a continuación:



<sup>59</sup> El puntaje total de la escala, da cuenta de niveles de resiliencia en un rango entre 125-175 (Wagnild, 2009)

- Valores mayores a 145 representan una resiliencia moderadamente alta.
- Valores entre 125 y 145 indican niveles de resiliencia moderadamente bajos a moderados.
- Valores de 120 o menos revelan baja capacidad de resiliencia

Figura 25. Factores resilientes por trayectoria

En cuanto a las características resilientes, se ubicaron mayor número de sujetos en puntajes altos en perseverancia y vida con propósito (16), mientras que más número de jóvenes de TSIF se ubicaron en puntajes altos en confianza en sí mismos (16). Ambos grupos tuvieron puntajes altos en la característica de independencia (TVI: 15 y TSI: 18).

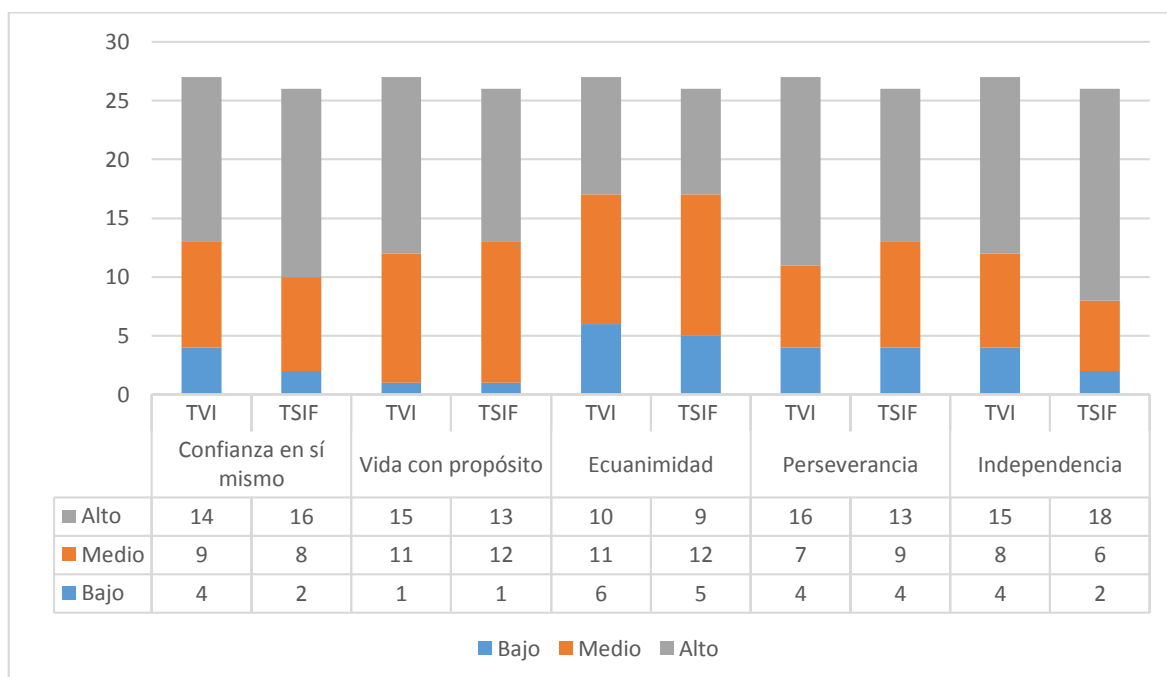


Figura 26. Características resilientes por trayectoria

Teniendo en cuenta las diferencias mínimas planteadas anteriormente se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, en esta se evidenció que los jóvenes con TVI y TSIF no difieren significativamente en cuanto al estadístico, porque la significación para cada uno de las características de la escala de resiliencia no fueron menores a 0,4, lo que está muy alejado del alfa, que es igual a 0,05; además se exponen diferencias entre las medias muy pequeñas (*Anexo 5 - Tabla 58. Comparación de medias de factores y características resilientes por trayectoria*).

#### 5.1.3.1.2. Relación de la resiliencia con otras variables

Por otra parte teniendo en cuenta la importancia de la variable resiliencia, en el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes se procedió a asociarla y a relacionarla con otras variables. En

primera instancia y de acuerdo con otros estudios que han planteado la importancia del *número de instituciones* que frecuentaron los niños en protección, se dispuso esta variable para correlacionarla con el *grado de resiliencia y con factores resilientes*. La correlación que se presentó fue casi nula. Frente al *número de instituciones* y las *características de la resiliencia* se observó una correlación negativa media (-,0.37) con una significación de 0,017 (*Anexo 5 – Tabla 59. Correlación entre los componentes de la resiliencia con número de hijos y número de instituciones*).

En cuanto al *número de hijos*, se consideró ésta como una variable interesante en el tránsito a la vida adulta, para relacionarla con la emergencia de la resiliencia, pues implica un nuevo rol y otros retos; sin embargo esta correlación fue también casi nula también (*Anexo 5 -Tabla 60. Correlación dimensiones de la resiliencia con número de hijos y número de instituciones*).

Igualmente se procedió a revisar posibles relaciones entre: *resiliencia total, factores y características resilientes* y las *aportaciones del contexto institucional (ACI)*, teniendo en cuenta que esta última variable describe elementos de la intervención recibida en protección; pero estas correlaciones nuevamente fueron casi nulas (*Anexo 5 -Tabla 61. Correlación entre los factores de la Resiliencia y Aportaciones del Contexto Institucional; Tabla 62. Correlación entre características resilientes y aportaciones del contexto institucional*).

Finalmente y teniendo en cuenta la importancia de la variable resiliencia se probó un modelo de regresión múltiple con tres diferentes variables como variables explicativas por su posible efecto sobre el grado de resiliencia como variable dependiente. Desde éste modelo esas tres variables explicaron conjuntamente el 29.8% de variación de los niveles de resiliencia según el coeficiente de determinación (R<sup>2</sup>); éstas fueron: *satisfacción con el trabajo, el nivel educativo en el momento del egreso y la satisfacción con la vida*, con un nivel de confianza de 99,95%, es decir con una probabilidad de error del 0.05% según el estadístico F de Fisher. Observando, por otra parte, el efecto individual de cada variable explicativa vemos que la variable con mayor efecto fue la satisfacción en el trabajo cuyo coeficiente de regresión alcanzó a 3,96 el cual indica que por cada unidad de incremento de la satisfacción en el trabajo, aumentaría en 3,9 unidades el grado de resiliencia con una confianza también muy alta de 99,5% según la t de Student. Después estaría el nivel educativo con un coeficiente de

regresión de 3,051, que indica un aumento del grado de resiliencia en 3,1 por cada incremento en una unidad en el nivel educativo, con una confianza del 93,3%. Finalmente estaría el nivel de satisfacción con la vida que tuvo un coeficiente regresión de 0,89, lo cual significa que por cada aumento de una unidad en la satisfacción de vida se incrementa en 0.89 la resiliencia.

Tabla 63. Modelo de regresión múltiple  $Y = A + X1 (B1) + X2 (B2) + X3 (B3)$

Variable dependiente: (Y) Grado de Resiliencia

Variables Explicativas: (X1) Satisfacción en el trabajo. (X2) Nivel educativo al egreso. (X3) Satisfacción con la vida

Modelo de regresión múltiple $Y = A + X1 (B1) + X2 (B2) + X3 (B3)$							
Coeficiente de correlación múltiple R					0,546		
Coeficiente de determinación $R^2$					0,298		
Poder explicativo del Modelo %					29.8		
Error típico					15,318		
Observaciones					53		
Análisis de varianza	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	Fisher F	Valor crítico de F	Error p%	Confianza 100-p%
Regresión	3	4879,34	1626,45	6,93	0,00	0,05	99,95
Residuos	49	11497,94	234,65				
	Coeficientes de regresión B1-B3	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Error (p%)	Confianza 100-p%	
A. Intercepción	93,22	12,325	-	-	-	-	-
X1.Satisfacción con el trabajo	3,96	1,337	2,969	0,005	0,46	99,5	
X2.Nivel educativo	3,05	1,629	1,873	0,067	6,70	93,3	
X3.Satisfacción con la vida	0,89	0,344	2,593	0,012	1,25	98,8	

### 5.1.3.2. Redes y fuentes de ayuda.

Redes y fuentes de ayuda es una variable que fue caracterizada desde el *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*. En ella los jóvenes expresaron cuáles eran las redes a las que pertenecían y en quién buscaban ayuda ante diferentes situaciones.

Gran parte de los jóvenes egresados, un 79,2%, expresaron que no pertenecían a ninguna red, mientras que un 7,5% participaban en una iglesia, le siguen con el mismo porcentaje

(3,8%): grupos juveniles y redes juveniles y en menor porcentaje se encontraban los que hacían parte de un club deportivo y un joven que no respondió.

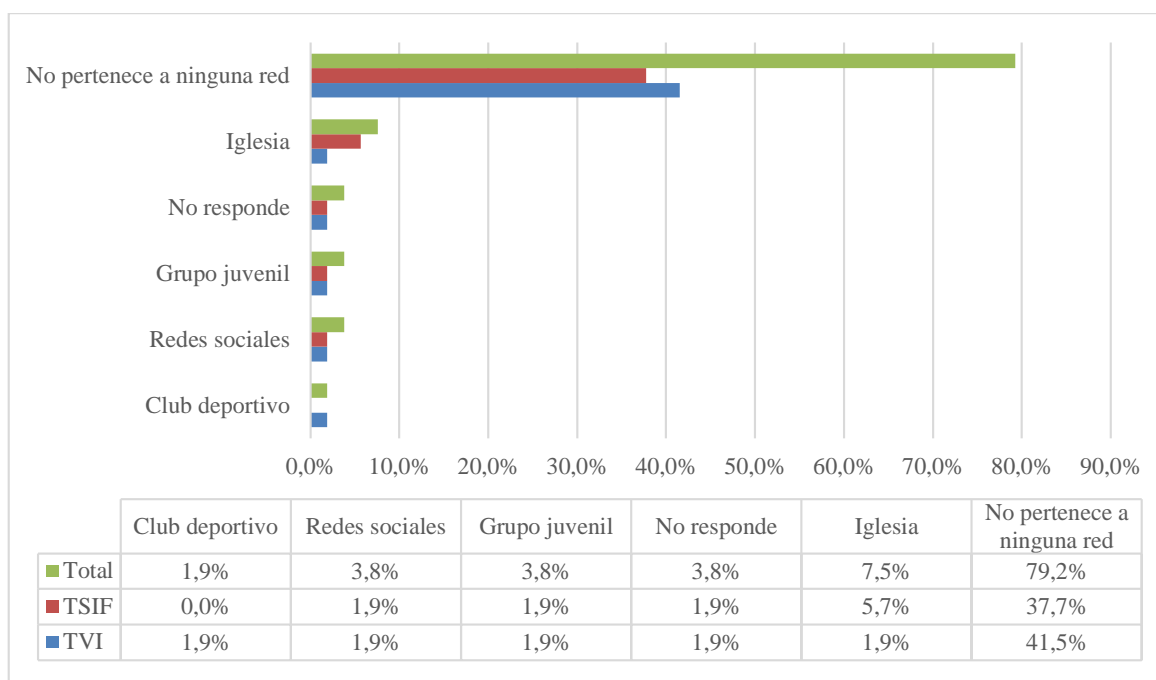


Figura 27. Redes a la que pertenece

Finalmente, frente al tránsito a la vida adulta, algunos jóvenes que egresaron recibieron ayuda de varias personas. El mayor porcentaje de ayuda de otras personas estuvo representado por la institución de protección (15,1%, TVI: 1,9% y TSIF: 13,2%), continuando los nuevos amigos (11,3%, TVI: 7,5 y TSIF: 3,8%), luego la nueva familia (9,4%, TVI: 7,5 y TSIF: 1,9), madrina o padrino (7,5%, TVI: 3,8% y TSIF: 3,8%) y la familia de origen (7,5%, TVI: 0% y TSIF: 7,5%). Otros tipos de ayuda fueron: los amigos de protección, la vida espiritual, el novio o la novia). Pero sobresale aún el propio esfuerzo, como la fuente con más porcentaje, con un 30,2%.

Tabla 64. Fuentes de ayuda ante las dificultades del tránsito a la vida adulta

Fuentes de ayuda ante las dificultades del tránsito a la vida adulta	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Propio esfuerzo	9	17,0%	7	13,2%	16	30,2%
Institución de protección	1	1,9%	7	13,2%	8	15,1%
Nuevos amigos	4	7,5%	2	3,8%	6	11,3%
Nueva familia	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Madrina, padrino	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Familia de origen	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%



Fuentes de ayuda ante las dificultades del tránsito a la vida adulta	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No las resolví	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Amigos de protección	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Espiritual	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Novio/a	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No ha necesitado ayuda	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Todas	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No responde	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Cuando tienen alguna dificultad los jóvenes egresados acuden en busca de ayuda frente a problemas económicos, en mayor medida a los profesionales de la institución (17%) y es evidente que los jóvenes con TSIF reportaron más esta práctica en comparación a los de TVI. También piden ayuda a su pareja (13,2%), a sus padrinos o hermanos (5,7%), a los compañeros de trabajo (3,8%) o a la familia de origen (1,9%). Aunque prevalece que el mismo joven se encargue de resolver sus problemas económicos, con mayor presencia de jóvenes que han tenido TVI, lo más representativo se ve en el porcentaje de 28,3% de jóvenes que no han necesitado ayuda.

Aunque la diferencia de medias entre los dos tipos de trayectorias, no fue significativa, se procedió a analizar los datos de los dos grupos, dada la importancia de éste indicador. En TVI el 37,0% del grupo manifestó no haber necesitado ayuda, el 25,9% dijo que si tenía éste tipo de problemas los solucionaba él mismo y el 11,1% con la pareja. Ahora bien, los de TSIF por su parte recurrían el 26,9% a profesionales de la institución, el 19,2% comentó no haber necesitado ayuda y el 15,4% los solucionaba con su pareja; mostrando diferencia en el tipo de ayuda que usaba cada grupo.

Tabla 65. *Fuentes de ayuda ante problemas económicos*

Fuentes de ayuda ante problemas económicos	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha necesitado ayuda	10	18,9%	5	9,4%	15	28,3%
El/la joven	7	13,2%	3	5,7%	10	18,9%
Profesionales de la institución	2	3,8%	7	13,2%	9	17,0%
Pareja esposo/a o novio/a	3	5,7%	4	7,5%	7	13,2%
Padrino/madrina	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Hermano/a	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
No contesta	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Compañeros/as de trabajo	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%

Fuentes de ayuda ante problemas económicos	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Familia de origen, padre o madre	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Fuentes de ayuda ante problemas económicos	Tipo de trayectoria					
	TVI	% columna	TSIF	% columna	Total	%
No ha necesitado ayuda	10	37,0%	5	19,2%	15	28,3%
El/la joven	7	25,9%	3	11,5%	10	18,9%
Profesionales de la institución	2	7,4%	7	26,9%	9	17,0%
Pareja esposo/a o novio/a	3	11,1%	4	15,4%	7	13,2%
Padrino/madrina	0	0,0%	3	11,5%	3	5,7%
Hermano/a	2	7,4%	1	3,8%	3	5,7%
No contesta	1	3,7%	2	7,7%	3	5,7%
Compañeros/as de trabajo	1	3,7%	1	3,8%	2	3,8%
Familia de origen, padre o madre	1	3,7%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Al tener en cuenta los porcentajes presentados según los grupos en las fuentes de ayuda ante problemas económicos se estima una diferencia entre ellos, sin embargo no se soporta una discrepancia estadísticamente significativa, puesto que la significación dada por el estadístico U de Mann Whitney fue de 0,612, es decir superior a 0,05 y Z igual a -0,508.

Tabla 66. *Comparación de medias fuentes de ayuda ante problemas económicos*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Fuentes de ayuda ante problemas económicos*	323,000	674,000	-0,508	0,612

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,829 Sig.= 0,002 < 0,005

Cuando los jóvenes egresados se quedaron sin trabajo, la mayoría de ellos (43,4%) lo resolvieron por sí mismos, es destacable que los jóvenes con TVI expresaron más esta forma de resolución con 17 jóvenes, en contraste con 6 de TSIF. Asimismo, recibieron ayuda de la nueva familia o pareja (17%), de los hermanos (9,4%), de los amigos y de la familia de origen (5,7% cada uno) o de los padrinos (3,8%). De los 8 jóvenes que acudieron a la institución de protección en busca de ayuda en esta área, solo uno de ellos corresponde a de TVI.

En éste indicador la diferencia de medias sí fue significativa, como se muestra en la tabla 68, por ello se realizó el análisis de cada trayectoria. Encontrando que los jóvenes de TVI

acuden cuando tienen dificultades ocasionadas por el desempleo a: sí mismos el 63,0% del grupo, 14,8% a los hermanos y 11,1% a la pareja. En cambio los de TSIF, acuden a: la institución de protección el 26,9%, luego a sí mismos el 23,1% y a la nueva pareja el mismo porcentaje.

Tabla 67. *Fuentes de ayuda ante el desempleo*

Fuentes de ayuda ante el desempleo						
Fuentes de ayuda ante desempleo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí mismo/a	17	32,1%	6	11,3%	23	43,4%
Familia nueva, pareja o novio/a	3	5,7%	6	11,3%	9	17,0%
Institución de protección	1	1,9%	7	13,2%	8	15,1%
Hermanos/as	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Amigos	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Familia de origen	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Padrino/Madrina	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Fuentes de ayuda ante desempleo	Tipo de trayectoria					
	TVI	% columna	TSIF	% columna	Total	%
	Sí mismo/a	17	63,0%	6	23,1%	23
Familia nueva, pareja o novio/a	3	11,1%	6	23,1%	9	17,0%
Institución de protección	1	3,7%	7	26,9%	8	15,1%
Hermanos/as	4	14,8%	1	3,8%	5	9,4%
Amigos	1	3,7%	2	7,7%	3	5,7%
Familia de origen	0	0,0%	3	11,5%	3	5,7%
Padrino/Madrina	1	3,7%	1	3,8%	2	3,8%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

En contraste con la variable tratada anteriormente (fuentes de ayuda ante problemas económicos), en este caso de las fuentes de ayuda ante el desempleo sí se encontró diferencia estadísticamente significativa, según una significación de 0,000 del U de Mann Whitney ( $Z = -3,583$ ).

Tabla 68. *Comparación de medias fuentes de ayudas ante el desempleo*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Fuentes de ayuda ante desempleo*	159,000	510,000	-3,583	0,000

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,714 Sig. = 0,006 < 0,005

Por otra parte, la mayoría de jóvenes egresados, manifestaron mantener contacto con sus compañeros (49,1%), con algún educador (13,2%), con el psicólogo (7,5%), con el trabajador social (3,8%), con el director de la institución de protección (3,8%) o con la persona encargada del seguimiento posterior al egreso (1,9%). El 9,4% manifestó no tener ningún contacto con alguien de protección y estos hacían parte del grupo de los de TVI (18,5%).

Tabla 69. *Persona de protección con quien mantiene contacto*

Persona de protección con quien mantiene contacto	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Compañeros del centro	12	22,7%	14	26,4%	26	49,1%
Educador	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
No tiene contacto con nadie de protección	5	9,4%	0	0,0%	5	9,4%
Varios	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Psicólogo(a)	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Trabajador(a) social	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Director(a) del centro	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
No responde	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Persona encargada de seguimiento post egreso	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Los jóvenes con TVI y los jóvenes con TSIF, fueron estadísticamente similares según la significación de 0,197 y  $Z = -1,291$  (U de Mann Whitney), aunque se observen discrepancia en la tabla siguiente:

Tabla 70. *Comparación de medias persona de protección con quien mantiene contacto*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Persona de protección con quien mantiene contacto*	283,000	634,000	-1,291	0,197

\*Prueba Kolmogorov -Smirnov = 2,109 Sig. = 0,000 < 0,005

### 5.1.3.3. Fuentes de resiliencia en el proceso de protección y después del egreso.

Esta familia de categorías, parte del componente cualitativo, fue caracterizada a partir de la *Entrevista fenomenológica a los jóvenes-Tránsito a la vida adulta (EJOV-TVA)*.

Las fuentes de resiliencia se identificaron en dos momentos fundamentales del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes: el primero durante su proceso de protección y el segundo en el

egreso y después de este. Como se observa en la tabla se identificaron en total 478 citas, 227 de TVI, 251 de TSIF.

Tabla 71. *Fuentes de resiliencia -Jóvenes*

Dimensión	Familia	TVI	TSIF	Total
Fuentes de resiliencia (478 citas)	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	104	123	227
	Fuentes de resiliencia después del egreso	173	78	251

#### 5.1.3.3.1. Fuentes de resiliencia en el proceso de protección.

Las fuentes de resiliencia en protección hacen referencia a elementos ontosistémicos, micro-sistémicos y macrosistémicos a los que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pueden recurrir en caso de tener que enfrentar una dificultad o un evento doloroso durante su proceso de protección. En el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en protección, es fundamental estudiar elementos del proceso de protección, pues estos pueden haber facilitado o dificultado el tránsito.

De acuerdo a la comprensión ecosistémica de las fuentes de resiliencia, planteada en el marco teórico de este trabajo<sup>60</sup>, se incluyeron tanto factores de riesgo como factores resilientes; de los primeros se lograron identificar 104 citas, 63 para TVI y 41 para TSIF y de los resilientes 123 como se muestra en la tabla, con 68 para TVI y 55 para TSIF.

Tabla 72. *Fuentes de resiliencia en protección -Jóvenes*

Familia	TVI	TSIF	Total	Categoría	TVI	TSIF	Total
Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	104	123	227	Factores de riesgo en el proceso de protección	63	41	104
				Factores resilientes en el proceso de protección	68	55	123

<sup>60</sup> Se asume el presupuesto que las fuentes resilientes incluyen tanto factores de riesgo como de resiliencia o de protección; los cuales son necesarios para comprender la emergencia de ésta "... parece preferible discernir en cada situación lo que es riesgo y lo que es protección, utilizando criterios adaptados al contexto y a las personas implicadas" (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013, p.74)

### 5.1.3.3.1.1. Factores de riesgo en el proceso de protección

Los factores de riesgo son todas aquellas situaciones conflictivas que pueden causar traumas o situaciones dolorosas difíciles de resolver, en este caso durante el proceso de protección. El llegar a protección y el mismo proceso, es difícil para algunos niños, niñas y adolescentes.

Los jóvenes que participaron en la investigación identificaron varios factores de riesgo en el proceso; el factor con más citas fue el de las dificultades en las condiciones institucionales en protección (32 citas, 17 en TVI y 15 en TSIF). El siguiente factor fue las dificultades con el equipo profesional con 21 citas (12 en TVI y 9 en TSIF), le siguieron el incumplimiento de las normas de protección por parte de los jóvenes (total 12 citas, 7 en TVI y 5 en TSIF), después la dependencia como un factor de riesgo en protección (9 citas: 7 en TVI y 2 en TSIF), seguido de las políticas de protección (9 citas, 6 TVI y 3 en TSIF), dificultades con los pares en protección (5 citas 4 en TVI) y con las familias (8 citas, 5 en TSIF y 3 en TVI). En cuanto al tipo de trayectorias, los jóvenes de las TVI identifican más factores de riesgo (63 citas) que los de TSIF (42 citas). En la tabla siguiente se observan los factores organizados desde el nivel ontosistémico hasta el macrosistémico.

Tabla 73. Factores de riesgo en protección -Jóvenes

Categorías	Citas	Subcategorías	TVI	TSI	Total
Factores de riesgo en protección	TVI: 63	Incumplimiento de la norma	7	5	12
		Dificultades con los pares	4	1	5
		Dificultades con la familia de origen	5	3	8
	TSIF: 42	Dificultades con el equipo profesional	12	9	21
		Dependencia	7	2	9
		Proceso de institucionalización	17	15	32
		Dificultades en lo educativo	5	4	9
Total: 105	Políticas de protección	6	3	9	

A continuación se presentan las subcategorías de esta familia iniciando por los factores ontosistémico, siguiendo con los microsistémicos, para finalizar con los macrosistémicos.

#### *Incumplimiento de la norma.*

El incumplimiento de la norma, es un factor ontosistémico como decisión del sujeto y da cuenta de aquellas acciones que los jóvenes realizaron durante el proceso de protección y que iban en contra de los acuerdos de la institución. El número total de citas fue de 12, 7 para TVI y 5 para TSIF.

Por ejemplo, algunos jóvenes relataron que se escapaban de las instituciones (“evadirse”). Esta conducta según ellos se generaba por el *aburrimiento* que sentían en las instituciones o por el deseo de tener una aventura. La evasión puede representar riesgos porque algunos de ellos, cuando se escapaban, no sabían dónde estaban sus familias y podían quedar en la calle un tiempo, mientras el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF los vuelve a encontrar.

*Joven TSIF 3(A): Después de ahí me evadí de la fundación, me fui para los Llanos, trabajé en los Llanos un tiempo, me aburrí, volví otra vez a la institución en Ibagué. De ahí volví a “Mi Pequeña Aldea” que era en Bogotá, que no recuerdo bien creo que era en el norte en Bogotá, se llamaba “Mi Pequeña Aldea”, de ahí pues no me amañe, volví y me evadí, regrese nuevamente a Ibagué, y de ahí nuevamente me evadí y llegué a Bogotá y estuve en un centro de emergencia por un tiempo 1 o 2 meses y ya últimamente pues llegué acá (P49: AJTRES1.rtf - 49:4).*

*Joven TSIF 6(A): No, yo he pasado antes por muchas instituciones.*

*E: Y tú ¿sabes por qué te cambiabas o te cambiaban?*

*Joven TSIF 6(A): Me escapaba (risas) (P32: AJSEIS2.rtf - 32:1)*

También algunos jóvenes manifestaron que tenían peleas y agredían física o verbalmente a los demás compañeros de la institución o del colegio. La agresión era considerada una forma de resolver los problemas; los que no peleaban o no se defendían, podían correr el riesgo de no ser reconocidos por parte de los compañeros (*era el bobo*). Este tipo de acciones se puede constituir en factor de riesgo en la medida que dificulta establecer relaciones en la institución y hasta puede llevar al cambio de institución.

*Joven TSIF 3(A): No, en general fueron agresiones físicas a los compañeros y de hecho una vez sí me asuste porque me llevaron a medicina legal, es que no recuerdo muy bien creo que fue medicina legal, o a fiscalía, porque ya la directora se dio cuenta pues de la magnitud de los problemas y como era reiterativo, entonces pues ya había un proceso para seguir. Pero entonces fue más que todo eso, agresiones físicas, porque yo era casposo (desjuiciado), pero entonces, entre esas faltas que tenía eran más que todo las agresiones físicas a los compañeros, obviamente también me dieron duro (P49: AJTRES1.rtf - 49:19).*

*Joven TSIF 3(A): Obviamente cuando era muchacho pues tuve problemas y peleaba con los muchachos (P49: AJTRES1.rtf - 49:10).*

*Joven TSIF 6(A): Yo cascaba, (golpeaba) a cada rato con estos chinos, que esto, desde pequeño tuve el referente que desde mi primera fundación. De que si uno no se paraba y peleaba, uno era un bobo, era el que iban a pegarle todo el mundo, todo eso, hasta que una vez, pues acá, cuando tenía 16 años (P32: AJSEIS2.rtf - 32:5).*

Algunos de los jóvenes reconocieron que consumieron sustancias psicoactivas durante su proceso de protección; lo cual puede tener otras consecuencias como el cambio de institución y en el caso que relata este joven podía llevarlo a perder el apoyo que iba a tener en casa de egreso cuando cumpliera los 18 años, lo cual fue una situación dolorosa para él.

*Joven TSIF 4(A): Sí, ehh incluso el año pasado antes de salir, como a dos meses de salir ehh tuve un problema muy grande en el colegio, por consumo y pues nos pilló nada más ni nada menos que el*

*director del colegio y pues el vino acá (la institución), yo era aplicadito en el colegio y pues a él se le hizo raro y el vino hasta acá le dijo a la directora y al psicólogo, a los directivos de acá y pues a mí se me hizo muy fuerte, yo lloré y todo porque pues ya a punto de salir bien de acá iba a perder casa de egreso y fue de los problemas que más me han dolido (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:6).*

*Joven TVI 1(B): Difícil (situación) acá, mmm... **a mí, me parecía que acatar las normas.: Pues, no son muy, muy, estrictas ¡no! más o menos, pero a mí me costaba mucho***

*Joven TVI 3(C): ... cuando uno está en la adolescencia, que pues como que está en la etapa de la locura, que se le, no sé. Uno **quiere salir, quiere salir con sus amigos, probar de todo y si no los controlan, si no hay alguien que los controle pueden caer en la perdición** (P42: CJTRES1.rtf - 42:8)*

Finalmente, el incumplimiento de la norma lo consideraron un factor de riesgo, pues podía tener consecuencias como un llamado de atención o el cambio de institución, lo cual implicaba un nuevo proceso de adaptación.

### *Dificultades con los pares (protección).*

Las dificultades con pares, como factor microsistémico, se refiere a las situaciones conflictivas que se presentaban con otros niños, niñas y adolescentes institucionalizados; al respecto se encontraron 5 citas (4 de TVI y 1 de TSIF). Algunas de estas conductas eran ocasionadas porque los jóvenes sentían que no se tiene privacidad o porque no se estaba de acuerdo con lo que los compañeros estaban haciendo

*Joven TVI 4(B): Pues es que yo tenía acá, no se estaba como aburrida y pues tenía muchos problemas con las niñas, **porque yo me iba a estudiar y se ponían mis cosas**, entonces yo un día dije: hoy no, yo estoy mamada (cansada) me quiero ir. Entonces yo manifestaba mucho que me quería ir, porque estaba aburrida a uno como que le **hacía falta su privacidad**, y pues yo sabía que esa privacidad la iba a tener afuera (P36: BJCUATRO1.rtf - 36:17).*

*E: ¿Y los problemas con los compañeros se daban por...?*

*Joven TSIF 16(A): Cosas que ellos querían, ellos querían **hacer cosas que no se debían allá en la institución**, como yo no los dejaba y eso entonces se formaba el problema (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:17).*

Por otra parte, en el interior de la institución algunos jóvenes plantearon que se sentían solos, que no tenían compañeros con los cuales dialogar, ni amigos; lo cual era ocasionado por timidez (pena) o porque no les parecían interesantes los compañeros.

*Joven TVI 8(A): Pues había cosas que uno de pronto, **era como muy penoso (tímido)** entonces uno no opinaba no decía nada, pues más que todo eso, no me sentía bien, dialogando.*

*E: ¿Cuándo tenías este tipo de dificultades como las podías solucionar o no las solucionabas?*

*Joven TVI 8(A): No, no porque no tenía con quien, con quien dialogar. **Prácticamente la pase solo, digamos.***

*Joven TVI 8(A): No Señora. No hiciste (P30: AJOCHO1.rtf - 30:7).*

*Joven TVI 3(I): Lo más difícil, no sé, cuando yo estuve en la institución **siempre estuve solo**. No fui como amigable porque pues siempre miraba las amistades, si, y si yo veía que la amistad no me servía pues yo prefería estar solo... (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:7).*



*Dificultades con la familia de origen.*

Las dificultades con la familia de origen se refieren a las situaciones conflictivas que vivieron en la familia y que posiblemente se mantuvieron en los procesos de protección, entre ellas las agresiones de diferente tipo. De estas categorías, se identificaron 8 citas, 5 de TVI y 3 de TSIF. En uno de los casos, el joven cuenta que él mismo fue el que abandono su familia por dificultades en su interior

*Joven TVI 5(B): Mi mamá y mi papá me hicieron mucho daño a mí, por eso yo olvide todo eso. Lo solucioné olvidando (P35: BJCINCO1.rtf - 35:5).*

*Joven TSIF 3(A): Yo no fui abandonado, pero yo sí me fui de mi casa, o sea yo me fui de mi casa a los 7 años, por inconvenientes con mis padres, entonces (P49: AJTRES1.rtf - 49:3)*

*Joven TVI 3(B): Cuando yo llegué allá yo la verdad me quería escapar yo decía, yo me quiero escapar, yo no quiero estar acá, pero cuando llegué con mis hermanas, yo con las menores no tenía tanto contacto, sea cuando estaba viviendo con mi mamá yo casi no me hablaba con ellas (P40: BJTRES1.rtf - 40:47).*

El proceso de protección además, pudo causar sentimientos ambivalentes frente al sistema familiar; por un lado deseaban ver y acercarse nuevamente a la familia, pero por el otro lado los jóvenes sintieron que éstas tienen la culpa de su proceso de institucionalización.

*Joven TVI 3(B): Yo por ejemplo cuando salí de la institución quería buscar a mi mamá, pero yo también, tenía también un poquito de mal genio de que ella nos haya dejado solas, de que no nos haya venido a visitar, de que nos quería sacar era para trabajar, y eso también me ponía muy triste (P40: BJTRES1.rtf - 40:62).*

*Joven TSIF 1(E): Yo, digamos a uno le daban permisos los fines de semana, cuando uno digamos tenía dificultades los fines de semana, digamos yo salí y peleaba con mi mamá, porque de pronto no nos entendíamos entre las dos. Uno llegaba mal de pronto del fin de semana y llegaba digamos, triste, llorando, entonces allá lo primero que hacía el psicólogo era que le hacía una cita a uno, uno hablaba con él y le daba consejos a uno y citaba a la mamá de uno (P44: EJUNO2.rtf - 44:13)*

*Joven TSIF 13(A): Lo más difícil fue no volver a saber de mi madre y mis actitudes negativas (P34: AJTRES2.rtf - 34:9).*

*Dificultades con el equipo profesional.*

Los jóvenes también comentaron sobre las dificultades que tuvieron con los equipos de protección durante el proceso (21 citas, 12 en los jóvenes con TVI y 9 en TSIF).

Un elemento que reportó uno de los jóvenes es la falta de acompañamiento del defensor de familia, en esa situación se demoró 3 meses sin saber cuál era el defensor que debía tomar las decisiones sobre su situación.

*Joven TVI 1(D): Claro, entonces yo decía bueno yo qué hago acá, porque es que ¿qué pasa conmigo? Porque es que no hay una familia, no hay un equipo, no hay una defensora que tenga la custodia, donde ella pueda decidir porque él está en protección. Pero en realidad no se veía eso, entonces*

*obviamente yo me estuve allá, es más dure tres años, en la fundación y yo salía acá fines de semana, el director me dejaba y decía bueno de que él esté con la familia... Venía en búsqueda de esperanza creo, mi objetivo era ese y lo logré, yo necesito ir al (no es claro) a hablar con la señora E, porque es que ella me mando para acá y en realidad **no tengo aquí ninguna defensora, yo la llamaba a ella desde la ciudad M, la llamábamos, y ella me decía no se venga para acá**, que yo ya no tengo su caso, que yo no sé qué, ¿quién tiene mi caso?, una señora de la ciudad A, cual defensora si es que ella no tiene ningún caso mío, ella se molestó mucho porque yo me queje mucho en la regional. Entonces quedé, me mandó para acá (P43: DJUNO1.rtf - 43:32)*

*Joven TVI 1(D): Conseguí una familia, la familia de él y como yo no salía los fines de semana, **no tenía ninguna defensora** que llevara mi caso, entonces yo decía pero yo qué hago acá, es que acá yo veo que los mismos profesores, la misma gente, algunos coordinadores, tomaban decisiones en mí, y pues obviamente yo necesitaba una defensora (P43: DJUNO1.rtf - 43:30).*

Algunos de las formas de reprender y castigar por parte de los profesionales fue relatado por los jóvenes como un elemento negativo: a veces los reprendían con malas palabras y según plantearon algunos de ellos con castigos físicos (*golpes*). Uno de los jóvenes evidenció la paradoja del sistema, planteando que este teóricamente los protege de las familias pero que en su interior puede darse también “maltrato”. Ahora bien, esta situación fue reportada por solo 4 jóvenes y describen que se dio en instituciones en las que estuvieron cuando niños, nunca de las cuales egresaron y que son parte de la muestra de la investigación.

Por otra parte otros jóvenes dicen que les disgustaba mucho que les “sacaran en cara” ciertas cosas, como por ejemplo no tener familia.

*Joven TVI 1(D): No nos gusta la verdad que nos echen las cosas en cara (P43: DJUNO1.rtf - 43:39)*

*Joven TSIF 17(A): Pues muchas veces era también merecido como lo que dije bien en la presentación porque si bien es cierto tenían prohibido evadirnos, salir ir a una fiestas, cosas así y si uno se volaba sabía a qué atenerse un castigo o algo así, era en ese sentido como que se pasaron. **Eran castigos súper fuertes que si uno no lo cumplía venía algún golpes y así pero fue situaciones de hace años estamos hablando cuando yo tenía 11, 12 años.** (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:11).*

*Joven TSIF 4(A): ¡Uy! Yo creo que una en la que... pues a pesar de que estábamos en protección y que estábamos como para, pues estaban los, ¿cómo se dice?, los tutores, los profesores (educadores) y eso, que estaban con nosotros, que era como para protegernos, para enseñarnos y eso, un momento en el que ellos, pues, que ha sido el único que me golpeó y **eso es de las cosas como que todavía estoy ardidido, o sea que me da rabia en este momento**, porque pues es algo que, yo ingresé a un programa para ser protegido porque precisamente llegué por abandono por maltrato, ¿sí?, por diversas cosas y llego a un lugar donde se supone que me van a ayudar y me golpean (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:4).*

*Joven TSIF 9(A): El trato (de algunos profesionales de otra fundación), las palabras que nos decían, **uno ya sabía que no tenía familia y a cada constante rato se lo estaban recordando a uno, eso como que era un maltrato psicológicamente para uno.** (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:11).*

En las entrevistas también se evidenciaron dificultades en la comunicación. En algunos casos los jóvenes consideraron que el equipo de dirección y los defensores de familia no los escuchaban a ellos sino a los profesionales; y esto hacía que Los equipos directivos tuvieran solo información parcial. En otros casos, recuerdan los jóvenes que los formadores comentaban situaciones a Los equipos directivos acusándolos de ciertas conductas sin seguir un

conducto regular, como en un caso que relata un joven frente al fumar. Sin embargo, reconocieron que cuando Los equipos directivos de las instituciones tenían la información correcta los apoyaban mucho.

También un joven planteó que los profesionales no los escuchaban, ni los comprendían; y otro joven manifestó la dificultad que tenían de hablar sobre elementos de su historia al equipo, por temor a que los profesionales no mantuvieran el secreto.

*E: Recuerdas algún problema que te haya molestado mucho en protección y que hayas logrado resolver*

*Joven TSIF 4(A): O sea, hablando con ellos, **porque muchas veces los directores no ven sino lo que los tutores dicen** y, pues, ellos no han vivido eso, no han comido lo que uno ha comido. Entonces ellos muchas veces ven las cosas fáciles y entonces la culpa es del niño, del niño, entonces yo habiendo vivido y porque sé que hay directores que son la cagada y que entonces los tutores tienen la razón y todo (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:24).*

*Joven TSIF 6(A): Cuando yo estaba acá los profes o era que eran permisivos o que nosotros éramos muy caspas y que no... **Y los profes llegaban que hay que levantarse y nosotros ahh cucho hijue puta abrase de acá.** Y de una vez iba parándose y los profes a veces nos dejaban hacer cosas, ya cuando quería hacer ya nosotros no íbamos a hacer caso. Desde el inicio empezaban a dar mucho, que a veces lo veían a uno fumando, que atrás uno fumando y **los profes lo veían a uno y no decían nada, después cuando venían y lo sapeaban a uno acá, con la directora o con, si lo sapeaban a uno** y ¡Ay el profe me vio! y no me dijo nada, ¿uno que hacía? nada, aquí hizo falta eso, que aquí, como más, más, más rudeza (P32: AJSEIS2.rtf - 32:11).*

*Joven TSIF 6(A): **Entonces a mí fue cuando me cogieron, después me hicieron una reunión en la biblioteca que yo me había robado una plata, que yo nunca había cogido y eso, entonces unos chinos, ¡Ay sabe que!** Entonces yo me puse ahí de bocón, la Directora, yo llegue y le dije ¡Que va, a mí no me embale! Porque yo no fui y lo que la dueña de la Institución A llegó y dijo fue de una, M. usted se me va de acá, se me va de la fundación, hágame la carta de egreso y se va, yo ¡Uyy! Yo quedé en choque, porque pues yo no quería y yo no estaba preparado, si... Para mí lo que hace falta aquí es que no lo preparan a uno más para salir, como que, que uno no sienta que, uno no sienta el daño y después se siente, da miedo... (P32: AJSEIS2.rtf - 32:24).*

Es de anotar, que sí bien este es un factor que los jóvenes consideraron como difícil, más adelante también lo presentan como un factor de apoyo.

### *Dependencia (protección).*

De la dependencia como factor de riesgo, se obtuvieron 9 citas (TVI: 7 y TSIF: 2). La dependencia puede hacer los procesos de egreso más difíciles, pues las instituciones les brindaron todo lo necesario y cuando los jóvenes salieron al “mundo” real, como le llaman ellos, se dieron cuenta de que los servicios (transporte, educación, salud y vivienda entre otros) y productos (alimentos y vestido, entre otros) tienen costos, que debían trabajar muchas horas para poder auto sostenerse, que debían saber invertir el dinero que ganaban y debían ahorrar.

*Joven TVI 4(B): Pues también digamos, como a nivel económico uno piensa hay no un mínimo es mucha plata, pues como uno acá todo se lo daban, entonces 10.000 pesos le alcanzaba para mucho, y pues voy a ganar 600.000 pesos. **Pues es mucho y pues mentiras porque uno tiene que pagar arriendo y todo lo demás**, entonces, es duro porque muchas veces no le queda plata pa uno y uno trabaja y trabaja, cuando se queda sin trabajo también es duro, en Bienestar te dan todo (P36: BJCUTRO1.rtf – 36:3).*

*Joven TSIF 17(A): Lo más duro de salir fue enfrentarme a la vida, saber que la vida es otra cosa totalmente distinta como la tiene uno de las puertas para acá. Porque si bien es cierto aquí tiene todos los beneficios de alimentación, educación, vestuario, vivienda, etc. En cambio **tú sales a la vida ya es una vida donde tú quieres comer, trabajar, donde quieres estudiar, trabajar, te va a faltar mucho el afecto de personas con quien quienes conviviste aquí donde los compañeros, porque afuera prácticamente uno está como solo**. Entonces, yo creo que esa fue la parte más dura, el hecho de tener que trabajar, de cumplir un horario. Siempre son cositas que me dieron duro (P26: AJDIESCISIETE1.rtf – 26:19).*

*Joven TVI 7(B): Entonces **uno cuando sale si se da cuenta que está en una burbujita** porque, aquí afuera uno tiene que preocuparse que por el trabajo, que por donde vivir, que va a comer, que una cosa que lo otro, cambio uno allá tiene todo y uno no se preocupa casi por eso (P39: BJSIETE1.rtf – 39:21).*

*Joven TSIF 16(A): En la fundación a uno como ya se ha acostumbrado, que lo tuvieron de pequeño a darle todo entonces eso era lo malo, de **uno digamos uno sale ya a estrellarse, pero así es la vida**, ya así le tocó, ya cumplió sus 18 y ya le tocó, pues le tocó, al momento pues estoy bien (P25: AJDIESCISEIS2.rtf – 25:18)*

Los jóvenes, entonces concluyeron que vivir en protección fue más fácil que vivir fuera de las instituciones; tan fácil que algunos no deseaban egresar de la institución por los cambios que iban a tener que asumir; con el egreso debían enfrentarse al trabajo y a la soledad entre otros.

*Joven TVI 1(B): Ehhh, vivir acá dentro, o sea vivir dentro de una institución, es mucho más, más fácil, o sea mucho más relajadito (P41: BJUNO1.rtf – 41:18)*

*Joven TVI 3(B): (risas), Cuando yo cumplí 18 años, cuando ya los iba a cumplir que me faltaba como 5 meses, yo pensaba, yo decía **Dios mío la vida afuera debe ser dura, yo como que no quiero salir de aquí, de acá, acá me dan todo**. Acá estoy con muchas niñas, acá me siento protegida, acá me siento apoyada, acá me siento con una compañía inmensa, y yo ese era el miedo mío, cuando me dijeron ya cumplí los 18 años, ya me faltaban 2 meses, ellos me ayudaron a conseguir trabajo y entonces tenía el trabajo, entre a trabajar y dure 2 meses más acá en la institución y ya después a los meses me tenía que ir (P40: BJTRES1.rtf – 40:24).*

Se observa, entonces cómo los jóvenes reconocieron que en los procesos de protección se les brinda todo lo necesario, pero al mismo tiempo esto puede constituirse en una dificultad en los procesos de egreso y tránsito a la vida adulta.

#### *Proceso de institucionalización (protección).*

Las dificultades en el proceso de institucionalización fue el factor que tuvo el mayor número de citas (32 citas en total, 17 en TVI y 15 en TSIF).

Los jóvenes recordaron que el ingreso por primera vez a una institución no es fácil, sobre todo cuando se realiza a través de un centro de emergencia. Esta es una institución donde se lleva a cabo el primer acogimiento de los niños, niñas y adolescentes. Los jóvenes relataron este como un sitio con diferentes dificultades, entre ellas: el *encierro* (no poder salir cada vez que ellos lo desearan), los castigos, el no poder estudiar cuando se está allí. Mientras están en el centro de emergencia los niños, niñas y adolescentes están desescolarizados porque se está definiendo su situación.

*Joven TVI 1(D): Estuve primero en la institución N, después me mandaron para la fundación trabajo S, de primero y después que **no tenía como un apoyo allá**. Obviamente por medio de un compañero de allá de la fundación que llegue a conocer en la fundación allá en Medellín. (P43: DJUNO1.rtf - 43:3).*

*Joven TVI 1(D): Entonces, el afecto era totalmente diferente y yo decía bueno, que hacemos porque es que como que no hay una conexión, entonces yo decía, bueno **vamos a esperar a ver qué pasa, bueno me mandaron para acá para la fundación D**, me tomaron datos y todo, mi familia, mi familia nunca apareció allá (P43: DJUNO1.rtf - 43:33).*

*Joven TVI 3(B): **El centro de emergencia es como una casa grande, pero ahí uno no estudia, lo tienen a uno encerrado**, cuando uno llega le dicen bueno quítese todas las pertenencias y pónganse esta sudadera, la pues no se ahorita como serán los centros de emergencia. Pero en ese tiempo cuando a mí me tocó, eh las ventanas eran con rejas, uno se sentía como en una cárcel uno dice, pues yo qué hice, y para mí fue muy difícil llegar allá. Porque, porque primero que todo uno ya está amañado con su familia, uno ya está unido con su familia (P40: BJTRES1.rtf - 40:9).*

Por otra parte, una de las condiciones institucionales que les pareció más difícil de enfrentar fue la falta de libertad; este también pudo ser un factor macrosistémico dado por las directrices del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. Los jóvenes comentaron que pasaban mucho tiempo encerrados. Además, algunas de las instituciones quedan fuera de la ciudad por lo que los jóvenes no pudieron conocer fácilmente su dinámica hasta el momento del egreso. Esta *falta de libertad* no permitía que desarrollaran la vida cotidiana que realizan los adolescentes que viven con sus familias, no podían ir a fiestas o para salir debían pedir permiso del defensor.

*Joven TVI 4(B): Pues la institución. Digamos como lo que te decía al principio, ellos acá lo tienen a uno como muy... **encerrado** (P36: BJCUNATRO1.rtf - 36:12).*

*Joven TVI 4(B): Pues difícil digamos cuando ya empecé como en la adolescencia que a uno le dan sus loqueras, como de ahí yo quiero salir, y pues como uno ve que todos los compañeritos digamos del salón, **voy a ir a una fiesta y uno no poder ir** a eso pues era como difícil. Pero pues de resto no, pues como lo que le da a uno normalmente en la adolescencia, como que uno quiere hacer todo lo que los demás hacen. (P36: BJCUNATRO1.rtf - 36:8).*

*Joven TVI 4(B): Pero si uno sale como a la realidad, porque uno acá (fundación B) **vive como en una burbujita**, no sabe coger un bus, uno no conoce la ciudad, entonces para cuando lo llaman a uno a una entrevista entonces uno se pierde, no sabe llegar. Entonces como que sale muy perdido, frente a digamos como el mundo real como tal. (P36: BJCUNATRO1.rtf - 36:2).*

*Joven TSIF 18(A): Eso es lo que digamos, uno no ve acá, ¿sí?, porque usted, es como si, yo siempre he dicho aquí usted vivía como en una **bolita de cristal**... Que si todo lo de **afuera venía hacia acá**,*

*no pasaba, porque usted no sabía, ah si, uno veía en el noticiero que se derrumbó tal cosa que tal, pero acá usted estaba como un rey, digámoslo así, pues todo, todo, si usted quería comer algo, lo tenía, entonces si se sentía triste se iba solo o algo así pero hacia algo y entonces acá usted, digamos nadie, nadie digamos lo molestaba si uno, digamos el mundo de uno era esto... Porque usted no sabía que era un trancón, supongamos ahora los pelados que viven en Bogotá saben qué es un trancón, saben qué es todo, mejor dicho (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:13).*

También plantearon los traslados de niños, niñas y adolescentes entre instituciones como una dificultad pues tenía como consecuencia la adaptación y readaptación, además de que se sentían tratados como objetos al ser trasladados de un sitio a otro. La desescolarización, que se mencionó anteriormente, se puede incrementar si el niño es rotado por varias instituciones porque cada una tiene convenio con un colegio diferente, lo que lleva a que los niños se atrasen en su proceso cambiando de institución educativa con mucha frecuencia.

*Joven TSIF 13(A): Porque uno de chiquito es entendible que uno sea travieso la verdad no sé por hay unas 9 y cambiaba de colegio cada vez. (P34: AJTRECE2.rtf - 34:7).*

*Joven TSIF 7(A): No se puede para un niño, el tema afectivo es importante, tu no lo puedes estar moviendo de aquí para allá como cualquier cosa, así le hagas entre comillas el empate, no, tiene que cambiar, tienes que irte o vas a ir, ahí habría que mirar cómo es ese tema, porque no, a pesar de que a mí se me hizo ese, no, mira aquí vas a estar mejor antes de me hicieron, oiga, te vas a ir para allá, allá es súper bueno, me hicieron como la inducción, yo dije bueno eso es lo que acepto, yo tuve como esa, ah bueno listo, pero no es tan aconsejable, digamos que en casos, es algo que se está revisando, ese cambio de un lugar a otro (P33: AJSIETE2.rtf - 33:13).*

*Joven TSIF 1(E): Porque yo creo que esa sí verdaderamente nos ayudó. No, en las otras no estudie. En la primera, no era como de paso, cuatro meses duré allá. De ahí me mandaron para Facatativá, allá también estudie, pero entonces no dure mucho, en cambio en el otro sí estudie, hice noveno y décimo (P44: EJUNO2.rtf - 44:29).*

Otro elemento que emergió nuevamente fueron los castigos, además de lo mencionado, los jóvenes dijeron que les “dolía” (es duro) cuando los formadores les quitaban ciertos privilegios; por ejemplo, el no poder salir o no poder ver a la familia en el día de las visitas como consecuencia de una acción indebida.

*Joven TVI 1(D): Las salidas, porque créeme que las salidas de una persona acá en protección es lo más sagrado, quizás en el momento que estamos viviendo tenemos una fuerte creencia, como una responsabilidad porque la salida y la visita es responsabilidad de uno mismo, porque es que sí yo me porto bien sé que voy a tener la salida (P43: DJUNO1.rtf - 43:11).*

*Joven TVI 1(D): No es justo que por una persona todos tengamos que ser castigados, tercera no nos gusta que nos den sopa diariamente (risas) no mentira la tercera es que en realidad no nos gusta que nos chantajeen y nos quiten los privilegios (P43: DJUNO1.rtf - 43:10).*

*Joven TSIF 1(E): Digamos, no dejándole ver la familia a uno, o alargarnos el proceso, y si como esos (P44: EJUNO2.rtf - 44:7)*

*Joven TSIF 9(A): Ah no, pues, bueno pues conocí una Fundación en M. (ciudad) que allá la gente era muy mala, el alimento todo, el trato, en la forma en que lo trataban a uno (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:9).*

Los jóvenes consideraron que un factor de riesgo es el gran número de niños por educador o la falta de recursos de las instituciones.

*Joven TVI 1(D): Sí porque es que **el formador de vida está con muchos niños**, cuántos son 25 y es uno solo, en la noche yo ponerme hablar con él, papi necesito esto, mami necesito esto, no nos dejan hablar, para eso hay un equipo técnico para que lo escuche (P43: DJUNO1.rtf - 43:18).*

*Joven TSIF 7(A): Entonces ahí (Institución A) **encuentra uno ya con más gente, no es tan cercano, eso es difícil** porque eso es un traumatismo para uno, incluso era un choque emocional para mí, estar en esta institución. Yo lloraba, iba donde el trabajador social, la psicóloga, me quiero devolver, me quiero ir, y dure así como una semana, ehh, una o dos semanas, y me iban a devolver (P33: AJSIETE2.rtf - 33:10).*

*Joven TSIF 5(A): Yo consideraría que en las instituciones improvisan mucho, en cuanto al proyecto de vida del joven, **puede que no cuenten con los recursos** o con la infraestructura o la ubicación geográfica no sea la adecuada (P48: IJUNO2.rtf - 48:17).*

Estos elementos, como la estancia en los centros de emergencia, la “falta de libertad”, la rotación y el gran número de niños por institución, los jóvenes los consideran como factores de riesgo porque pueden dificultar su proceso en protección.

#### *Dificultades en lo educativo (protección).*

En esta categoría se recogieron citas sobre las dificultades educativas durante los procesos de protección. En total 9 citas, de jóvenes con TVI 5 citas y de TSIF 4 citas. Si bien ya se han mencionado algunos aspectos como problemas en procesos de escolarización dados por la estancia en el centro de emergencia (centros de acogimiento) o por las rotaciones de los niños, niñas ya adolescentes entre las instituciones, vale la pena mencionar otros elementos como la percepción de poco acompañamiento en sus procesos educativos formales, tanto por parte de la institución como del mismo colegio. Por ejemplo, uno de los jóvenes recuerda cómo fue excluido del colegio por no saber leer y escribir:

*E: ¿La institución te ayudo con tus estudios?*

*Joven TVI 5(B): Casi no (P35: BJCINCO1.rtf - 35:17).*

*Joven TVI 5(B): **Pues como yo tengo mi problema, como yo no sabía casi leer y escribir, me sacaron solo por eso de la escuela. La escuela no me ayudó mucho, me sacaron***

*E: ¿Salías a estudiar afuera?*

*E: Pero **¿No acabaste la carrera que empezaste?***

*IJDOS1: Yo tampoco la acabe. (P47: IJDOS1 y IJTRES1.rtf – 47:11)*

Por otra parte un elemento que solicitaron los jóvenes con mayor fuerza es la educación complementaria, más talleres o cursos.

*Joven TSIF 17(A): También ellos manejaban, por lo menos en mi época habían muchos talleres como los he visto ahora en el recorrido, que eso fue una parte que se volvió a rescatar, porque tenía entendido que **se había perdido la parte de ganadería, panadería, pastelería, escobas** (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:31).*

*Joven TSIF 18(A): Sí, exacto. Ehh, yo digo, digamos **el apoyo de una, de un estudio, no fuera universitario o algo así, yo pienso como digamos en el SENA o algo así porque he sabido o sabía que tenían, digamos como vínculos y entonces yo creo que por ser ellos de la fundación, en el SENA digamos a nosotros se nos hubiera podido abrir una puerta inmensa...** (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:5).*

### *Políticas de protección.*

Las políticas de protección como factor de riesgo, son un factor macrosistémico, del cual se obtuvieron 9 citas, 6 de TVI y 3 de TSIF. Hay algunas decisiones que se han tomado sobre ellos que las atribuyen al Sistema como tal. Por ejemplo el traslado entre instituciones; no lo comprendieron solamente como un problema de las instituciones, sino también como una decisión tomada por el Defensor de Familia, el cual forma parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

Algunos jóvenes dieron cuenta de dificultades en el sistema como tal de protección, como el posible traslado entre instituciones y la cantidad de niños por profesional.

*Joven TSIF 17(A): **Llegaron una defensora perdone la expresión pero súper loca decía que no le gustaba mucho la Fundación, está en especial.** El A y quería llevarnos otras instituciones y eso se convirtió en un problema porque si bien es cierto nosotros ya queríamos la Institución queríamos egresar de aquí, queríamos terminar todos mis estudios. Entonces eso vino a que pues yo presentara una decadencia en el tema de responsabilidades, mis amenazas eran si me van a sacar de acá entonces dejo de hacer esto dejo de hacer lo otro, de pronto fue el problema más significativo que tuve aquí, en la Fundación (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:8).*

*Joven TSIF 7(A): No se puede para un niño, el tema afectivo es importante, **tú no lo puedes estar moviendo de aquí para allá como cualquier cosa, así le hagas entre comillas el empate, no, tiene que cambiar, tienes que irte o vas a ir, ahí habría que mirar cómo es ese tema.** Porque no, a pesar de que a mí se me hizo ese, no, mira aquí vas a estar mejor antes de me hicieron, oiga, te vas a ir para allá, allá es súper bueno, me hicieron como la inducción, yo dije bueno eso es lo que acepto, yo tuve como esa, ah bueno listo, pero no es tan aconsejable, digamos que en casos, es algo que se está revisando, ese cambio de un lugar a otro (P33: AJSIETE2.rtf - 33:13).*

*Joven TVI 1(D): Sí porque es que **el formador de vida (educador) está con muchos niños, cuántos son 25** y es uno solo, en la noche yo ponerme hablar con él, papi necesito esto, mami necesito esto, no nos dejan hablar, para eso hay un equipo técnico para que lo escuche (P43: DJUNO1.rtf - 43:18).*

También atribuyeron al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, las limitaciones para poder trabajar en edades tempranas y poder ir adquiriendo experiencia laboral, a lo que han denominado como sobreprotección.

*Joven TSIF 3(A): Nosotros hacíamos las galletas, los ponqués, todas y venían de fuera las compraban, y **ahora Bienestar prohíbe eso** (P49: AJTRES1.rtf - 49:39)*

*Joven TSIF 3(A): Pues yo **creo que eso tiene que ver muchísimo Bienestar familiar**, porque ellos, lo están ya sobreprotegiendo mucho, el bienestar los sobreprotege mucho porque ya no los deja trabajar, que porque entonces ellos dicen, que si ellos trabajan, ya es explotación a menores, entonces yo no he estado nunca de acuerdo con eso porque yo cuando me fui de acá (P49: AJTRES1.rtf - 49:13).*



En este nivel los jóvenes reconocieron que algunas de sus dificultades tenían que ver con políticas del sistema, las cuales incidieron directamente en las instituciones y en las posibilidades que ellos tuvieron, como el trabajo.

*Network: factores de riesgo en el proceso de protección -Jóvenes.*

Los factores de riesgo que identificaron en protección fueron: dificultades con la familia de origen, en lo educativo, con los pares y con el equipo de protección. También manifestaron situaciones difíciles por las políticas de protección que generan dependencia y reconocieron que ellos mismos a veces incumplen las normas en los procesos de protección. Así, a partir de la información de éstas subcategorías se generó la siguiente red conceptual

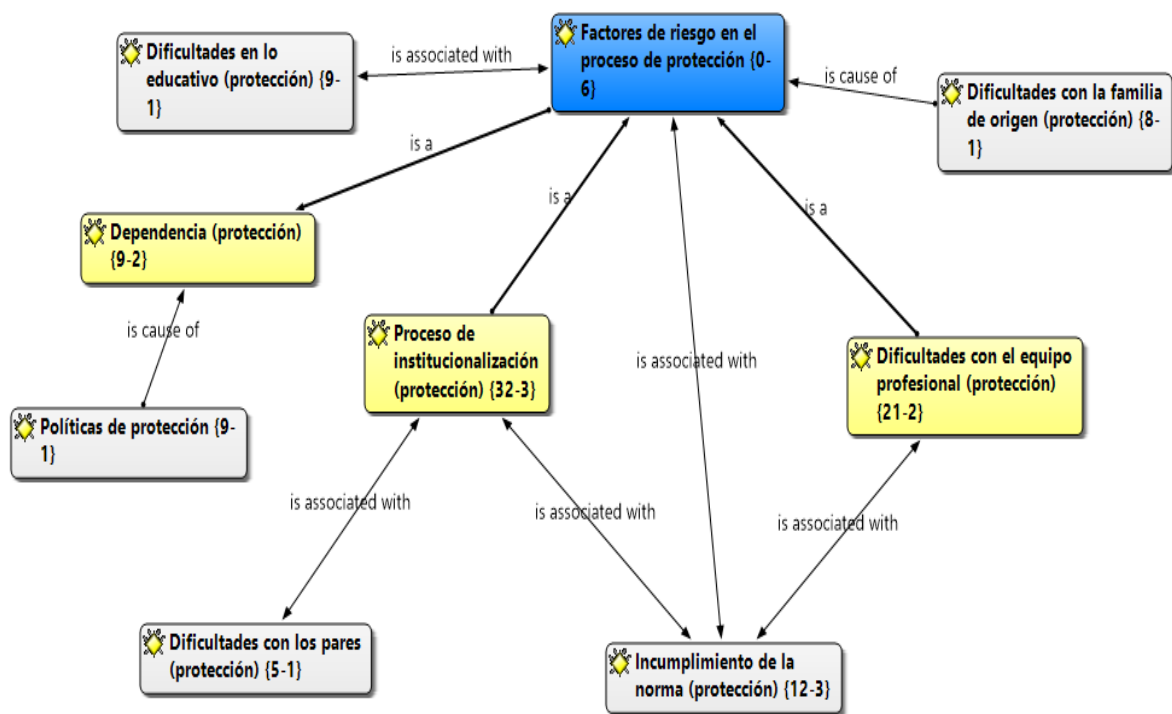


Figura 28. Network factores de riesgo en el proceso de protección -Jóvenes

*5.1.3.3.1.2. Factores resilientes en el proceso de protección*

En los factores resilientes en el proceso de protección los jóvenes identificaron fuentes como: las relaciones con los profesionales con el mayor número de citas (total: 38, TVI: 17, TSIF: 21), luego está la autonomía en el proceso de protección (total: 17, TVI: 11 y con

TSIF: 6), después la aceptación de la vida (Total: 15, TVI: 8 y con TSIF: 7) en el siguiente lugar están las condiciones institucionales (Total: 19, TVI: 13 y TSIF: 6), condiciones educativas (Total:11, TVI: 9 y con TSIF: 2) luego las proyecciones de futuro (total: 10, igual en cada trayectoria) y relaciones con los pares (Total:6, TVI: 2 y TSIF: 4). En la tabla siguiente se observan los factores organizados desde el nivel ontosistémico hasta el microsistémico.

Tabla 74. Factores resilientes en protección -Jóvenes

	Citas	Subcategorías	TVI	TSIF	Total
Factores resilientes en el proceso de protección	TVI: 68 TSIF: 55 Total: 123	Reconocimiento de oportunidades y logros	8	7	15
		Proyecciones a futuro	5	5	10
		Toma de decisiones y resolución de problemas	11	6	17
		Espiritualidad	3	4	7
		Oportunidades educativas	9	2	11
		Condiciones institucionales	13	6	19
		Relaciones con los compañeros	2	4	6
		Apoyo cercanía de los profesionales	17	21	38

#### *Reconocimiento de oportunidades y logros*

El reconocimiento de oportunidades y logros es un factor ontosistémico, en este caso, en el proceso de protección. En total fueron 15 citas, 8 de los jóvenes con TVI y 7 de los de TSIF. Las citas agrupadas en esta subcategoría dan cuenta de la habilidad que tuvieron los niños, niñas y adolescentes para aceptar y enfrentar la vida a pesar de las situaciones difíciles que se les presentaron, desde el reconocimiento de oportunidades de mejora y logros que han realizado.

En este sentido, un grupo de citas muy importante da cuenta de cómo los jóvenes aceptaron y “leyeron” (comprendieron) el proceso de protección desde el recurso. Manifiestan haber aprendido a ser más tolerantes, haber tenido la posibilidad de estudiar, lograron aprender a trabajar, inclusive una joven manifestó que de no haber sido por protección estuviera embarazada o hubiera consumido sustancias psicoactivas. Este tipo de lecturas desde el recurso da cuenta de cómo aceptaron el proceso pero además lograron aprender de él, lo cual es un indicador de resiliencia:

*Joven TSIF 3(A): Entonces eso me ayudó muchísimo y pues entonces después fui siendo más tolerante, y ya ahora pues uno de adulto, pues dice tantas cosas que hice, que no debieron ser así pero igual, son cosas que ya se hicieron y lo hecho, hecho está pero igual tampoco fueron cosas tan malas que uno diga, pues igual cosas de muchachos (P49: AJTRES1.rtf - 49:20).*

*Joven TVI 3(C): A mí más fácil, ya poco extrañaba a mi mamá más que todo y pues ya como, **ya en el Bienestar me decían que podía estudiar, entonces me pareció muy bonito** desde ahí como que mi mente solo y todo pues yo quería salir adelante y ya estoy aquí y estoy en la Universidad y pues creo que fue una buena decisión quedarme en el Bienestar (P42: CJTRES1.rtf - 42:5)*

*Joven TSIF 3(A): Mi adolescencia. De hecho mi adolescencia la pase acá en la institución, porque yo llegué de 14 años, entonces yo mi adolescencia la pase acá, hasta los 18 años. **Entonces fue un proceso bueno, y me gustó mucho**, y de hecho estoy muy agradecido con ellos, porque pues ellos me ofrecieron unas oportunidades, y pues yo afortunadamente las aproveché recibí una formación de ellos, por parte de la institución (P49: AJTRES1.rtf - 49:2).*

### *Proyecciones en protección*

Esta subcategoría de nivel ontosistémico, recoge información sobre la habilidad de los jóvenes de proyectarse hacia el futuro. En total se identificaron 10 citas, 5 en ambas trayectorias. Las metas, relataron los jóvenes, se las plantearon desde ejemplos de personas que iban a la institución o desde el soñar que su vida podía tener un cambio, que podía haber algo mejor para ellos.

*Joven TSIF 3(A): Entonces **siempre tuve presente qué quería hacer**, adonde quería llegar, pero sin saber qué iba hacer en el futuro, qué posición iba a tener, pero siempre tuve presente como un camino de que por acá tiene que ser, por acá tengo que ir, y tengo que llegar allá, a cierto punto, de hecho todavía estoy recorriendo el camino y me ha ido muy bien gracias a Dios (P49: AJTRES1.rtf - 49:8).*

*Joven TSIF 7(A): Luego, el que llevan al embajador de Estados Unidos, la Primera Dama de la Nación, eso para mí era, fue clave, porque era como oiga iban los equipos del embajadores o esos padrinos extranjeros. **Me daba como una visión de que puedo aspirar a algo mejor algo bueno**. Eso para mí fue importante, porque me da como ese puedo tener un sueño, puedo alcanzarlo, llegar a lo que quiera si me propongo, entonces cuando voy a, bueno eso le ayuda a uno mucho, cuando voy al colegio que me iba muy bien, siempre fueron buenas notas ... Pero uno, no podía estar en el momento como en esa realidad de que eso es lo que te corresponde, sino que había que tener en la cabeza como que hay algo más, **hay algo mejor todo, el tiempo, porque o sino ... Pensar que hay algo mejor yo lo llamo así**, es decir estás hay estancado, esto no va a ser tu destino, siempre tener como hay algo más, hay algo mejor, hay otras circunstancias para TVI (P33: AJSIETE2.rtf - 33:66).*

*Joven TSIF 10(A): De estar en instituciones como empezar a pensar, **a pensar en un futuro, siempre me mentalice en eso**, siempre yo decía no, fui muy niño, estuve aquí muy niño, lo que yo le contaba a ella, o sea estuve aquí muy niño y lo que yo pensaba era en jugar y pasarla rico, que subir árboles, que ir a nadar al río, que no sé qué, pero siempre me dedique mucho al estudio entonces creo que me enfoque mucho en eso, como pensar en un futuro (P27: AJDIEZ2.rtf - 27:5).*

*Joven TSIF 17(A): Entonces, bueno, él (uno de los egresados que se desempeña como abogado) **es un reflejo para eso y no solamente él, sino otros** que pues desafortunadamente no pudieron venir pero el solo hecho de verlos ocupar cargos importantes de decir, oiga son egresados. No quiere decir que los que no estudien no tengan alguna inspiración, cada quien tiene como ese granito de arena para aportar y yo creo que eso es lo que yo como lo que recojo de cada quien y lo aplico pues para mi vida (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:41).*

Finalmente, esta posibilidad de vislumbrar metas llevo a los jóvenes a cambiar a veces elementos de su comportamiento, pues reconocían que podía ser mejor para ellos. Algunas de las metas eran a corto plazo, como lograr que la familia fuera a visitarlos a la institución y pudiera llevárselos a pasar el fin de semana.

*Joven TSIF 6(A): Miraba y como que ya me daba cuenta de que, como yo allá también era caspa, al tiempo, fui muy casposo entonces yo veía que la familia, que los chinos hablaba. **Y yo decidí cambiar** porque yo sé, yo se pa' dónde voy y yo sé lo que quiero y qué voy a hacer, qué voy a hacer y qué quiero, entonces si uno quería que un familiar lo sacaran el sábado, así como a pasear un momento, lo soltaban por unos días entonces uno tenía que portarse bien, o sino nunca lo iban a sacar, entonces pues eso, allá los profes eran más... (P32: AJSEIS2.rtf - 32:8).*

*Joven TSIF 3(A):Entonces son cosas que yo pensaba que al contarlas iban a ser malas para las personas que iban a escucharlas, pero entonces, **ya después con el tiempo me fui dando cuenta de que entre más sincero fuera, de pronto iba a tener más aceptación entre la sociedad.** Y afortunadamente ha sido, porque yo siempre he sido muy sincero con las personas que me conocen y yo desde el principio les he contado todo, pues parte de mi pasado, entonces yo creo que ese ha sido uno de los mayores temores, que tuve y de pronto una parte que no me ayudó mucho en cuanto a lo que me preguntas y en lo que me ayude, repites la... (P49: AJTRES1.rtf - 49:6).*

### *Toma de decisiones y resolución de problemas.*

La autonomía también es un factor ontosistémico, este tuvo en total 17 citas, 11 de TVI y 6 con TSIF. Esta subcategoría recoge citas sobre la toma de decisiones que pudieron hacer los jóvenes en el proceso de protección y como ellos lo vieron como un logro en su trayectoria.

En la autonomía el proceso de toma de decisiones fue fundamental. Las decisiones que tomaron tenían que ver con el cómo se sentía frente a una situación como estar en protección, también frente a cómo enfrentar el cambio de instituciones y el egreso.

*Joven TVI 3(C): Es difícil porque uno está acostumbrado, así la familia lo trate a uno mal uno sabe que es la familia. Pero llegar con personas diferentes que uno no sabe, no tiene ni la más mínima idea quienes son pero ya uno las supera después de un mes, 2 meses que uno se hace como parte de la familia y lo quieren y le dan consejos, lo apoyan y **pues que más decidí estar bien.** (P42: CJTRES1.rtf - 42:4).*

*Joven TSIF 7(A): O sea, vino fue la persona del Institución D, la hermana I C a ver qué estábamos haciendo, cómo estaba ya, cómo iba el proceso (de cambio de institución que él no deseaba), pero entonces ahí es cuando uno, yo pienso que uno empieza a **tomar unas decisiones** que empiezan a marcar su destino y esa fue una primera decisión, porque yo dije, un momentico, estaban ahí, pero yo no a ellas si no les dije oye me quiero ir a la Institución D, a ellas les dije lo contrario y me quede en A. (P33: AJSIETE2.rtf - 33:11).*

*Joven TVI 1(D): Suena como no sé, pero escuchando la voz de mi corazón, **yo tenía que saber qué era lo que quería,** decía cuando usted abra esa puerta, porque es que usted no va estar toda la vida acá, porque es que si no define eso, no hay que atacarse y nadie te está presionando para que lo hagas defínase, yo puedo estar con una mujer, a mí que me garantiza que gustan los hombres, ¿si me hago entender? (P43: DJUNO1.rtf - 43:16).*

Los jóvenes recuerdan que las decisiones las tomaban tratando de comparar las diferentes opciones e identificando los puntos positivos y negativos de cada una de estas. También reflexionaban sobre otras experiencias que conocían de compañeros de protección o de familiares; a estas experiencias las han llamado los “espejos”.

*Joven TVI 6(B):Realmente es como ponerse **a pensar en la realidad** o sea como que ser consciente de lo que sucede realmente, no es fácil y así es más fácil tomar decisiones (P38: BJSEIS1.rtf - 38:3).*

*Joven TVI 3(I): Otra cosa aparte de mi familia, es ver los compañeros que salían de egresados en la calle, si, robando, echando vicio, o sea en la calle, si, entonces uno decía no, no. Yo tengo que ser otra persona, no llegar a ese extremo porque para que, o sea donde esta lo que le enseñaron o lo que aprendió. Donde está, entonces en mi parte yo veía eso, sí, yo creo que mi hermano también lo veía y entonces nunca nos enfocamos en vivir en vicio sino que más grande si, vivir más allá...En el tránsito a la vida adulta me sirvió ver los espejos, ver el espejo de mi papá, ver el espejo de mi papá, mi mamá no es, mi mamá es recicladora. JOVEN TVI 3(I): Pero ver el espejo de ella y decir yo tengo que salir pero no tengo que salir a eso, ver el espejo de mi papá y yo tengo que salir pero no a eso, entonces obviamente acá nos dan valores, nos dan de todo... (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:15).*

*Joven TSIF 3(A): Lo distinto es pues yo aún tengo ese no sé cómo llamarlo, pero yo me fijo mucho en, soy muy detallista en las personas. Entonces yo miro que, miro ejemplos y obviamente uno a cierta edad ya sabe qué es bueno y qué es malo, entonces uno dice, si uno veía a un muchacho en drogadicción, o con problemas de comportamiento, o x o y problema, entonces yo decía no ese no es mi camino, entonces yo voy a tratar de hacer las cosas bien, tratar de cumplir, pues a ver cómo me va en el futuro y pues gracias a Dios, me ha ido muy bien.*

Además de la toma de decisiones, algunos de estos jóvenes recuerdan que resolvían los problemas por sí mismos y en algunos casos con la ayuda de sus hermanos.

*E: ¿Cuándo tú tenías algún tipo de dificultad acá (institución), cómo tratabas de resolverlo?*

*Joven TVI 3(B): Somos 10 hermanos pero como éramos las menores nos llevaron a 4, y yo dije no: Yo tengo que sacar fuerzas y saber de qué si voy a luchar acá voy a pasar esta prueba. Sé que algo bueno vendrá para mí vida, entonces me empecé a unir con ellas y como a sacar fuerzas entre las cuatro. (Institución anterior) (P40: BJTRES1.rtf - 40:11).*

*Joven TSIF 16(A): No, yo resolvía solo, yo prefería no meter a nadie, yo resolvía mis cosas solo (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:4).*

*Joven TSIF 5(A): Con mi hermano más que todo, hablábamos y hablábamos y él me planteaba unas alternativas, yo planteaba otras y más bien buscábamos la mejor opción, aunque fueran muchas opiniones muy distintas, somos polos opuestos, pero pues eso hacia un equilibrio (P48: IJUNO2.rtf - 48:10)*

### *Espiritualidad.*

La espiritualidad es también un elemento ontosistémico y hace referencia a aquellos elementos trascendentales a los cuales acudían los jóvenes en el proceso. De ésta fueron 7 citas, 3 de TVI y 4 de TSIF. Entre los elementos que resaltaron fue la búsqueda de Dios como un soporte, buscaban a Dios como compañía y también le agradecían sobre ciertas situaciones en su vida.

*Joven TSIF 7(A): Tú sabes que eso se va guardando, y tú por eso explotas. Uno explota con quien no debe explotar, pero abrir a mi corazón, hablarle a Dios de mi soledad de superar ese abandono, porque es un abandono lo que uno siente la sistematización de que uno es raro uno siente eso o yo lo sentía que realmente era raro no tener padre eso es raro (P33: AJSIETE2.rtf - 33:1).*

*JOVEN TVI 3(I): ... Nos invitaron a una iglesia cristiana, entonces como ellos hablaban mucho conmigo porque yo era el líder allá, yo era el líder, un grupo y el líder de todos, de los otros grupos, entonces la persona se encariño mucho conmigo y no sé cómo yo terminé creyendo mucho en Dios (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:20).*

*Joven TVI 3(B): ...sé que es una etapa **dura pero igual también tiene que darle uno gracias a Dios porque, tiene muchas cosas que él le ha dado**, que con esfuerzo de uno, es lo que uno ha logrado. Entonces uno dice no yo estoy muy aburrido en esta vida, pero cuando se dé cuenta uno ha logrado muchas cosas, con esfuerzo sí, con lágrimas, pero que uno ha, mejor dicho uno ha luchado por lo que uno quiere (P40: BJTRES1.rtf - 40:13).*

### *Condiciones institucionales (protección).*

Así como los jóvenes lograron identificar factores de riesgo en las condiciones institucionales, también identificaron elementos que podían constituirse como factores resilientes en el proceso de protección. De esta subcategoría, microsistémica fueron 19 citas, 13 de TVI y 6 de TSIF. Un elemento que resaltan es el buen trato que recibieron, lo cual les generó sentido de pertenencia a la institución; incluyendo el del defensor, el educador y de otros miembros de los equipos como se verá más adelante.

*Joven TVI 3(B): Porque en B veces lo consienten mucho a uno, entonces que llega navidad y que le trae regalos, y **que a veces la gente viene y lo consienten y que le hacen actividades, y que uno interactúa con mucha gente** (P40: BJTRES1.rtf - 40:28).*

*Joven TSIF 17(A): ...**no es simplemente por ir a ganar un salario (refiriéndose a los educadores)**, sino de verdad encariñarse con una persona, como somos nosotros que en algo que en uno u otro momento nos faltó ese cariño de un padre y una madre es poderlos encontrar en ellos, y pues la Institución A tiene eso definitivamente (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:22).*

*Joven TSIF 16(A): Pues a mí **como cosas buenas, el modo que lo atendía**, se encariña uno con las personas, también las personas que se encariñan con uno, la forma de ser de la gente, de algunos compañeros (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:3).*

Además de elementos emocionales destacaron que estar en protección les permitía tener acceso a diferentes recursos como: habitación, vestido y deportes. Pero también era muy importante el acompañamiento, la escucha, el ser valorado y la estabilidad.

*E: ¿Que recuerdas cuando estuviste en protección? Cosas generales*

*Joven TVI 12(A): **La dormida, la comida y el estudio que me dieron** (P28: AJDOCE1.rtf - 28:5).*

*Joven TVI 1(D): Bueno, empecemos por lo que me sirvió, el Institución D y las otras fundaciones hicieron algo que yo buscaba que era la felicidad, desde niño, **estar con una familia, estar con personas que en realidad te escuchan, te valoren como persona y te respeten, tener lo necesario una alimentación, una ropa** (P43: DJUNO1.rtf - 43:36).*

*Joven TSIF 7(A): **Porque ya la parte de tener como esa estabilidad que le brinda a uno la Fundación** es muy importante, no te tienes que preocupar pues por el alimento, por las ropas, incluso en los lugares donde tú vas, ves que estas mejor que incluso otros niños que tienen familia, ahí entonces uno empieza a pensar porque dice uno, bueno esos que tienen familia están en unas condiciones que necesitan, y las necesidades se les ven en la presentación personal y uno que no (P33: AJSIETE2.rtf - 33:63).*

*Joven TSIF 17(A): Sí, en varias cosas, de hecho en la selección, pues ocupe el, ya ahorita no soy tan buen jugador como cuando estuve acá, pero sí, **hacia parte de la selección de (futbol) de la institución**, donde pues nos iba muy bien, salimos campeones en varios torneos que hacían a nivel zonal (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:30).*

*Relaciones con los compañeros.*

Las relaciones con los pares en protección son un factor microsistémico. Se obtuvieron 6 citas, 2 de TVI y 4 de TSIF. Los jóvenes comentaron como algunos compañeros de protección les ayudaban a adaptarse a la institución, a resolver problemas, compartían sus historias de vida y encontraban en ellos cariño.

*Joven TSIF 1(E): Sí, la que llevara más tiempo, la que conociera más, para recibir a las nuevas, cuando llegaban las nuevas les asignaban una madrina, digamos llega una nueva y yo me quedo con ella, yo le explicaba todo el movimiento de la casa, que como era a qué hora nos levantábamos, que hacíamos los domingos, los martes, los miércoles, y así era mejor.*

*Joven TVI 3(B): Tengo amigas que vivían acá (Institución B) conmigo en la institución (P40: BJTRES1.rtf - 40:52).*

*Joven TSIF 17(A): Normalmente siempre me dirigía a mi mejor amigo, en esa época le preguntaba: mire tengo este inconveniente, tengo esto (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:13).*

*Joven TSIF 10(A): ...mis compañeros que literalmente fueron mis hermanos (P27: AJDIEZ2.rtf - 27:6)*

*Apoyo y cercanía con los profesionales (protección).*

Las relaciones con los profesionales en protección es un factor resiliente de tipo microsistémico. Y es uno de los factores con mayor número de citas 38 (17 en TVI y 21 en TSIF).

Si bien los jóvenes recordaron en otra subcategoría los malos tratos de algunos profesionales, en este apartado señalaron el apoyo que les brindaron diferentes profesionales en su proceso; siendo mayor el número de citas en esta subcategoría. Plantearon que los formadores fueron muy importantes porque les escuchaban, les ayudaban a resolver problemas y en cierta medida construían una relación “familiar” con ellos; inclusive a algunos les denominaban “mami” o “papi”. Uno de los jóvenes aseguró que fue la relación con los profesionales, el afecto, lo que lo llevó a hacer un cambio en su vida.

*Joven TSIF 17(A): Pero esa situación fue allá de aquí en adelante inclusive antes de ingresar siempre fue como buscar personas realmente capacitadas que supieran para trabajar con nosotros desde toda el área administrativa psicólogos sociólogos aun los mismos educadores quienes más compartían con nosotros (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:12).*

*Joven TSIF 7(A): En principio básicamente, la base se hizo cuando era muy pequeño, a partir de ahí porque cuando tenía, o sea de 5 a 7 años, 4 años recibí lo que necesita un niño, afecto, atención, cuidados, recibir de una persona. Sentir como ese dar de una persona, que no es por un salario, a mí me salvo eso, es lo que yo creo y lo que me parece, es porque, me cuidaron unas personas que no recibían salario que eran unas monjas (P33: AJSIETE2.rtf - 33:7).*

*Joven TSIF 17(A): Pues los educadores sí ellos aparte de siempre están, pues no sé ahorita, en nuestra época siempre estaban las 24 horas con nosotros, pendientes de que cuando llegábamos del colegio eran quienes nos recibían, pendientes de que cumpliéramos con las tareas, con los talleres, pero más que todo esa parte también como propiamente de su trabajo son personas que siempre estaban*

*pendientes de nosotros cuidándonos que no nos faltara nada, el tema del servicio de la ayuda con una tarea, con cualquier inconveniente que se nos presentara, siempre ellos estaban prestos a colaborar en lo que fuera. (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:17).*

*Joven TVI 7(B): **Los que más apoyan son los educadores**, o sea pues más los psicólogos, los trabajadores pues, sí pero a veces están pero como que no están o sea, van y miran y no sé qué, pero los que están ahí hay en serio las 24 horas son los educadores (P39: BJSIETE1.rtf - 39:16).*

Los jóvenes recordaron que el psicólogo les ayudaba en el proceso de toma de decisiones, les apoyaba, les acompañaba a médicos, a citas con el defensor, les ayudaba con los procesos de familia. Los jóvenes dijeron que se sentían escuchados y que les explicaban muy bien las cosas. Además, reconocieron que el psicólogo les trató muy bien.

*Joven TSIF 17(A): Bueno, pues esa es la palabra precisa. La diferencia que él tenía era que él sabía escuchar. No era una persona de las personas, de las que llegaba y de una vez, oiga la solución ésta, y esto, y esto. No, **él sabía escucharnos, sabía entendernos. Sabía que en algún momento, él también, él fue joven.** Entonces, esto era, pues, importante para nosotros. Porque normalmente nosotros, pues casi que no acudíamos a las personas adultas, porque sabíamos que no nos iban a saber entender la situación que se nos presentaba a veces en el colegio, o con nosotros mismos. Pero JB siempre era el caso contrario. Siempre era una persona a la que uno podía acudir. Podía hablar con respeto. Era una persona que nos trataba superbién. Entonces por eso yo creo que él fue una persona bien importante, pues aun cuando en esa época... (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:15)*

*Joven TSIF 6(A): Los profesores eran como más estrictos, **los psicólogos andaban más pendientes de uno**, entonces allá los psicólogos eran más, oiga que venga, allá habían talleres, que por decir, habilidades sociales o esos que se llamaban... (P32: AJSEIS2.rtf - 32:6).*

*Joven TSIF 4(A): **Era más que un psicólogo era un amigo**, y aun, me ayudó mucho con mi familia, pues, encontré a mi prima, encontré a mi tía y él fue como el mediador para que ellos pudieran venir a visitarme, para yo salir, eh fue el que estuvo acompañándome en todo ese proceso y me apoyó y hasta que logró que yo pudiera salir con ellos un fin de semana, aunque fuera, estuve una navidad con ellos gracias a él (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:9)*

Los equipos directivos, como se ha empezado a vislumbrar en otras subcategorías, fueron una figura importante; entre ellas las directoras de las instituciones, en especial de la *Institución A* (doctora M), quien más que dedicarse exclusivamente a lo administrativo también acompañaba la situación de cada niño. La junta directiva de la misma institución también fue reconocida (Señora T).

*Joven TSIF 17(A): También, cuando la doctora M estaba aquí, **la Directora** nos apoyaba, pues yo era mucho muy chiquito, pero de todas maneras ella también lo entendía a uno, ella fue una de las personas que también, pues sirvió para que yo pudiera crecer, al igual la señora T también en esa época siempre **ella como que estaba muy pendiente** de B que era más conocido yo aquí en la Fundación de que yo sobresaliera. Le sorprendió muchísimo cuando yo le dije que yo quería estudiar era derecho porque pues si bien es cierto yo siempre estuve resaltado por la parte de manualidades, la parte del dibujo y todo eso. Pero aun así me apoyó en esa decisión (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:16).*

*Joven TSIF 7(A): Eso no es tan así, llego allí me empiezo como ya a esforzar por acoplarme que, empecé a ir al colegio no sé qué, **lo que resalto de la Institución A fue como por ejemplo, la junta directiva**, por que curiosamente a mi modo de ver las personas que no recibían un salario y hacen ésta labor son como los que a uno, uno recibe de ellos, no quiere decir que las personas que les pagan, estos educadores no hagan una buena labor y uno los quieren también pero es diferente el*



*impacto en uno, entonces ahí en el Institución D las monjitas uno y en la Institución A la junta directiva, sea las personas que tú conoces que son las directiva, ahorita la representante legal (P33: AJSIETE2.rtf - 33:14).*

*Joven TSIF 7(A): Sí del colegio, esos detalles son muy importantes para mí, esos detalles son bien importantes, mucha motivación incluso saqué el mejor ICFES del colegio, entonces esas cositas son claves cuando yo miro ahorita, que **vaya la directora a tu graduación** eso es clave, tus salidas a recreación importantes, y el que te vinculen siempre con personas importantes, que son personas que son de influencia, tiene una vida que te dice, hay algo mejor en la vida, hay cosas buenas en la vida, hay un estilo de vida bueno para TVI, te lo muestran y te lo viven (P33: AJSIETE2.rtf - 33:21).*

Los jóvenes también reconocieron el trabajo de otros profesionales como los trabajadores sociales, los defensores y los padrinos. Es interesante revisar el caso de los defensores, porque aunque en algunas citas los jóvenes manifestaron poco contacto con ellos, en estos casos fueron figuras muy presentes que se preocupaban por ellos.

*E: ¿Qué profesionales estuvieron contigo mientras estuviste acá en la fundación?*

*Joven TVI 5(B): Pues a mí agrada **con la trabajadora social, ella me ayudaba**. Yo hablaba mucho con ella. Y sino con la Psicóloga (P35: BJCINCO1.rtf - 35:9).*

*Joven TVI 3(B): **La defensora es la persona que se encarga de dar los permisos, de definir el caso de uno, es como una mamá**, ya pues yo cuando me sentía mal acá en la institución, yo acudía era a la psicóloga, y a la trabajadora social (P40: BJTRES1.rtf - 40:22).*

*Joven TSIF 10(A): Yo creo que fue, no lo supere pero me trate de adaptar entonces aquí en el A, **mi madrina**, ella fue como una madre, entonces ella fue como, no y los docentes, todos los docentes y los tutores fueron muy mamá y papá, todos fueron muy... Le enseñaron a uno las cosas, o sea no todo pero sí le enseñaron a uno a cómo hacer su trabajo y mis compañeros que literalmente fueron mis hermanos (P27: AJDIEZ2.rtf - 27:6)*

Ahora bien, lo más importante más allá del cargo es que la relación que construyeron con estos profesionales estaba atravesada por la escucha, el entendimiento, las enseñanzas, el sentirse importante para ellos y por sentir que se preocupaban por ellos.

*Joven TSIF 15(A): Sí, entonces es por eso que, no pues no sé, es que es muy buen psicólogo, es muy bueno, **entiende mucho el problema de uno y todo, sabe que es más o menos, le enseña a uno todo, todo** (P31: AJQUINCE2.rtf - 31:18).*

*Joven TSIF 7(A): Estaba la guerrilla en Bogotá y que se los secuestraban, dijeron las Embajadas, ustedes no pueden seguir aquí, es una recomendación, si tienen negocios mejor déjenlos con un administrador, y ustedes quédense en su país, y él pues obviamente acatando la orden se quedó en España, yo ya iba a cumplir la mayoría de edad, o sea número uno: el día de la graduación, **él estuvo me invito a comer a un buen sitio, esos detalles son súper importantes, la señora T (representante legal) me regaló la chaqueta, la corbata** (P33: AJSIETE2.rtf - 33:68).*

*Joven TSIF 3(A): **Siempre escuche bastante a la directora, yo le guardo mucho respeto y mucho aprecio a ella**, porque pues gracias a la formación que nos dio ella, soy y somos las personas que somos ahora, tanto mis compañeros que salieron como yo (P49: AJTRES1.rtf - 49:15).*

### *Network: factores resilientes en protección - Jóvenes*

Los jóvenes identificaron como factores resilientes: el reconocimiento de oportunidades y logros, las proyecciones a futuro, la toma de decisiones y la resolución de problemas, el

apoyo y la cercanía de los profesionales y las condiciones institucionales que les permitieron estudiar y sentirse apoyados con otros compañeros. Igualmente la espiritualidad fue una fuente de resiliencia para estos jóvenes. Así, a partir de estas subcategorías se generó la siguiente network sobre factores resilientes en protección.

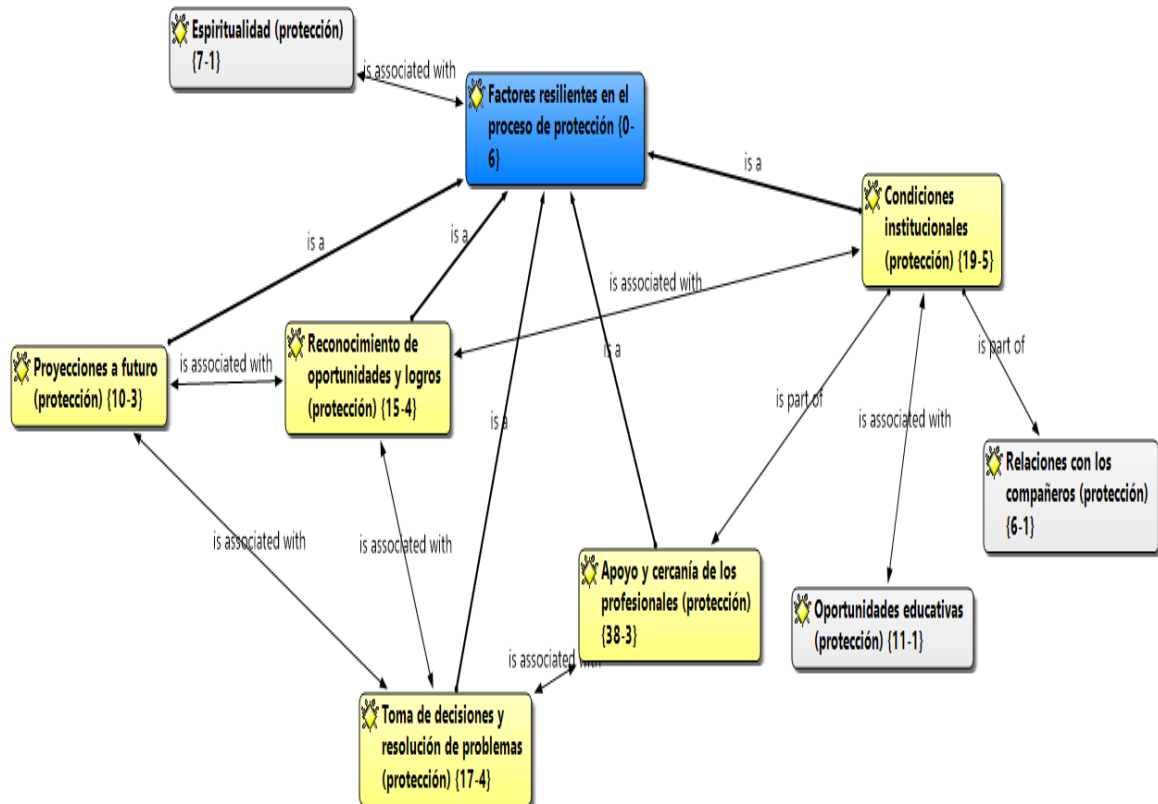


Figura 29. Network factores resilientes en protección -Jóvenes

#### 5.1.3.3.2. Fuentes de resiliencia después del egreso

Las fuentes de resiliencia en el egreso se refieren tanto a los factores de riesgo como a los factores de ayuda a los que acuden los jóvenes cuando tienen dificultades cuando egresan de las instituciones y en general en su tránsito a la vida adulta. Como se observa en la tabla, se identificó un mayor número de citas de fuentes de resiliencia (155) que factores de riesgo (96).

Tabla 75. Fuentes de resiliencia después del egreso -Jóvenes

Familia	TVI	TSIF	Total	Categoría	TVI	TSI	Total
Fuentes de resiliencia después del egreso -Jóvenes	173	78	251	Factores de riesgo después del egreso	66	30	96
				Factores resistentes después del egreso	107	48	155

#### 5.1.3.3.2.1. Factores de riesgo después del egreso

Los factores de riesgo después del egreso, dan cuenta de información sobre las dificultades que pueden enfrentar los jóvenes en este período de su tránsito a la vida adulta. Se constituyen como riesgo pues los jóvenes manifiestan que son los elementos más dolorosos en este proceso.

El factor de riesgo más mencionado fueron las dificultades sociolaborales en el egreso (26 citas), luego las dificultades en la vida cotidiana (17), los sentimientos de soledad (15), el embarazo y consumo de Sustancias Psicoactivas - SPA (12), le siguen confusión y miedo al egreso (8), las dificultades con la familia, económicas y en lo educativo (cada una con 6 citas). En la tabla siguiente se observan los factores organizados desde el nivel ontosistémico hasta el macrosistémico.

Tabla 76. Factores de riesgo en el egreso -Jóvenes

Categoría	Citas	Subcategoría	TVI	TSIF	Total
Factores de riesgo en el egreso	TVI: 66 TSIF: 30 Total: 96	Sentimientos de soledad (egreso)	10	5	15
		Confusión y miedo al egreso	5	3	8
		Dificultades en la vida cotidiana en el egreso	11	6	17
		Embarazo y consumo de SPA (egreso)	9	3	12
		Dificultades con la familia (egreso)	5	1	6
		Dificultades en el estudio (egreso)	3	3	6
		Inestabilidad laboral (egreso)	17	9	26
		Dificultades económicas (egreso)	6	0	6

#### *Sentimientos de soledad (egreso)*

Esta subcategoría de orden ontosistémico, recoge información sobre los sentimientos de soledad que los jóvenes manifestaron haber tenido durante el proceso de egreso y durante el tránsito a la vida adulta. En total se identificaron 15 citas, 10 de TVI y 5 de TSIF. Los jóvenes

de ambas trayectorias plantearon que lo más difícil en el tránsito a la vida adulta ha sido la soledad:

*E: ¿Que ha sido lo más difícil desde que dejaste protección?*

*Joven TVI 1(D): **La compañía***

*Joven TVI 1(D): Como te dijera yo, yo mantengo con mucha gente, yo mantengo con mis amigos, con mi pareja que estoy, me deprimó, sí me hago entender tu llegas a tu cuarto y 2, 3, 4 son cuatro paredes, entonces hay días que no quiero salir, hay otros días que quisieras estar con alguien pero en realidad no puedes, no está, **entonces la soledad es un poquito fuerte** (P43: DJUNO1.rtf - 43:26).*

*Joven TSIF 4(A): Yo realmente creo que al salir me di cuenta que... al momento de salir, A fue un gran apoyo pa' mi acá y todo, pero ya **uno se siente solo**, o sea creo que me sentí y me he sentido y aún me siento solo a pesar de que tengo mucho amigos y todo, me siento solo (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:23).*

En las instituciones los jóvenes compartieron la cotidianidad con otros niños, niñas adolescentes y profesionales; el compartir implica hacer muchas actividades juntos: dormir en la misma habitación, hacer juntos las comidas, los juegos, los talleres y todas las actividades del día a día. Cuando los jóvenes de TVI egresaron, algunos fueron a vivir en habitaciones que alquilaron en alguna casa, la cotidianidad se convirtió en un ejercicio individual y solitario; incluso aunque compartían la habitación con alguien, como lo manifestó una joven, sienten soledad. Es interesante ver como también algunos de los jóvenes de TSIF comentaron este mismo sentimiento, pues en las instituciones se compartía con personas que estaban más presentes que las mismas familias.

*Joven TVI 3(B): Ya después cuando salí, o sea yo me acuerdo que bueno salí un sábado. El domingo estuve con mi hermana, ella me apoyo pero ella ya el lunes se fue a trabajar, ella tenía que estudiar y me dijo: "llego a las 11 de la noche", yo le dije: "listo si algo yo la recojo para que no le pase nada y me dijo bueno". Ella se fue a trabajar, yo también llegué a las 8 de la noche y ahí era cuando empezó mi pesadilla, yo llegué ese día de trabajar y yo sentía la casa sola, ese día lloraba, no comía, lloraba, eh me sentía sola. **Sentía que no, no tenía mis amigas** escuchaba cada rato las niñas decir a comer, o sea por cada parte escuchaba las niñas y eso me sentía mal no tenía ganas de nada ese día me acosté mientras que y lloraba, lloraba y así, mal, dure como un mes, que yo llegaba del trabajo y me sentía muy mal (P40: BJTRES1.rtf - 40:26).*

*Joven TVI 3(B): No ellas sí, uno sale de acá y la verdad eso es lo triste, eso es lo triste porque uno dice tanto cariño que le tenían a uno allá y tanto tiempo que uno habló, con su psicóloga, con la trabajadora, con las personas. Y uno se va y se olvidan o sea a uno le siguen un seguimiento de 3 meses. Entonces le hacen visita que en la casa, que en el trabajo, que todo para ver cómo va uno, pero cuando uno ya esos 3 meses se cumplen, ya no lo vuelven a llamar, **ya no le vuelven a decir a uno como está**. Entonces eso es como a lo que uno también lo hace poner triste, porque uno dice oiga quede solo, **tantas personas que tenía allá** y uno tampoco sin poderse hablar con la familia (P40: BJTRES1.rtf - 40:39).*

*Joven TVI 3(B): Sí, me dijeron el sábado, me dijeron la fecha, el sábado ya usted sale, y ese día yo estaba muy triste, cuando ya una madrina, una amiga de mi hermana ya estaban afuera. Me vino a recoger en el carro, yo salí con mis bolsas, y yo lloraba, lloraba, lloraba y lloraba. Yo llegué y sentía que una parte se me quedaba acá porque una parte acá, **porque yo veía acá (la institución) prácticamente todos los días a mis hermanas y saber** que me iba a ir y que no las iba a ver, que solo las iba a ver los sábados, las personas, las compañeras con las que yo estaba (P40: BJTRES1.rtf - 40:25).*

De lo que más extrañaban, que les generó soledad es no poder hablar con nadie; la escucha y el apoyo en las dificultades fueron elementos muy importantes para ellos. La soledad continuó siendo como uno de los elementos más difíciles en este proceso.

*Joven TVI 1(D): Sí, entonces yo decía claro todo este dinero, puedo pagar arriendo, puedo comprar, hacer lo que quiera pero en realidad **no voy a tener una persona que me escuche**, una persona que me ayude con los problemas que tengo, en el área sentimental, a nivel emocional, si me entiendes (P43: DJUNO1.rtf - 43:46).*

*E: En la actualidad cuando tú te sientes así solo como que el ambiente no es igual, ¿Hay alguna persona que te apoye?*

*Joven TSIF 9(A): No, no porque **no hay con quien uno hablar** en ese momento (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:5).*

El vivir solos implicó también mayores responsabilidades, tenían que asumir cada elemento de sus vidas por si mismos sin depender de las instituciones, ni de las familias.

*Joven TVI 6(B): Sí porque, la mayoría de por si nos vamos solos, entonces el hecho de **irse a vivir solo, implica mucha responsabilidad** y muchos creen que ya es mucho, se lo toman como a pecho, no sé (P38: BJSEIS1.rtf - 38:7).*

*Joven TSIF 17(A): Lo más duro de salir fue enfrentarme a la vida, saber que la vida es otra cosa totalmente distinta como la tiene uno de las puertas para acá. Porque si bien es cierto aquí (institución) tiene todos los beneficios de alimentación, educación, vestuario, vivienda, etc. En cambio tú sales a la vida, ya es una vida donde tú quieres comer, trabaja, donde quieres estudiar, trabaja, te va a faltar mucho el afecto de personas con quienes conviviste aquí donde los compañeros, porque afuera prácticamente uno está como solo. Entonces, yo creo que esa fue la parte más dura, **el hecho de tener que trabajar, de cumplir un horario**. Siempre son cositas que me dieron duro (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:19).*

Igualmente y tal vez por esa soledad, algunos de los jóvenes manifestaron echar de menos, extrañar a la familia

*JDOS1: Pues, bien sí, **pues hay veces que me hace falta digamos la familia**, digamos en este caso mi mamá, mi hermana (P37: BJDOS1.rtf - 37:5).*

### *Confusión y miedo al egreso.*

La confusión y miedo al egreso son un factor de riesgo ontosistémico. Este factor de riesgo presentó 8 citas en total, 5 de TVI y 3 de TSIF. Los jóvenes recordaron que cuando iban a egresar empezaron preocupaciones por diferentes aspectos, uno de ellos es cómo iban lograr mantenerse económicamente. Tanto un joven de trayecto independiente como otro de trayecto con apoyo manifestaron esta misma preocupación.

*Joven TVI 1(B): Mi trabajadora social, sí, sí señora, porque, porque a veces tenía problemas, a veces, **me llegaba una desesperación, que yo iba a salir de acá**, yo decía pero yo no he hecho nada, hay personas que salían con plata y en el caso mío yo no salí con plata. Yo salí con \$900.000 (P41: BJUNO1.rtf - 41:27).*

*Joven TSIF 6(A): (En el momento de egresar) **El miedo de que uno ya tiene otra vida, el miedo de que uno no sabe si mañana va a comer o no, ¿si me entiende?, una cosa es la casa de egreso, porque usted en la casa de egreso si usted no paga. Eso sí es verdad que la educadora de la casa de egreso es muy... Usted no come es porque usted no quiere, pero si no paga la casa (No se escucha) (P32: AJSEIS2.rtf - 32:16).***

Si bien, en líneas anteriores algunos jóvenes manifestaron que durante el proceso de protección se habían ya planteado algunas metas, en algunos casos estas no fueron claras o no eran viables. A veces manifestaron los jóvenes que no sabían qué debían hacer cuando egresarían y tuvieran que enfrentarse a la vida solos. Un joven que pasó por casa de egreso (TSIF) dió cuenta también de esta sensación, planteó que tenía lo necesario pero no era muy claro en ese momento qué hacer con su vida.

*Joven TSIF 3(A): Entonces tuve mucho miedo **porque al estar solo, sin saber para dónde coger lo pone a pensar a uno harto (bastante)**, porque yo decía para dónde voy a coger yo, para dónde me voy (P49: AJTRES1.rtf - 49:24).*

*Joven TVI 7(B): Pues por un lado decía “que chévere ya me voy a salir de esto”, pero por otro lado decía juepucha que es la vida, **porque ahora a uno le toca, no sé si conoce a P, P a uno le decía que prácticamente uno estaba en una burbujita** (P39: BJSIETE1.rtf - 39:20).*

*Joven TVI 3(B):(risas) Cuando yo cumplí 18 años, cuando ya los iba a cumplir que me faltaba como 5 meses, yo pensaba, yo decía Dios mío la vida afuera debe ser dura, yo como que no quiero salir de aquí, de acá, acá me dan todo. Acá estoy con muchas niñas, **acá me siento protegida, acá me siento apoyada, acá me siento con una compañía inmensa, y yo ese era el miedo mío**, cuando me dijeron ya cumplí los 18 años, ya me faltaban 2 meses, ellos me ayudaron a conseguir trabajo y entonces tenía el trabajo, entre a trabajar y dure 2 meses más acá en la institución y ya después a los meses me tenía que ir (P40: BJTRES1.rtf - 40:24).*

*Joven TSIF 18(A): Se siente, **uhm, un cambio muy brusco, brusco, brusco**, porque usted no sabe qué hacer, uno no sabe qué hacer, uno dice si, pues, yo salí pero ahora que, pues si el, la casa es un apoyo. Usted no está sin hogar, sin techo, ni nada pero ahora yo qué hago, ehh, al igual pues yo salí muy, muy que, muy, yo no soy muy expresivo, pues ahora sí, (risas), pero antes no era tan expresivo (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:10).*

### *Dificultades en la vida cotidiana en el egreso.*

Dificultades en la vida cotidiana en el egreso, recoge esas situaciones que se vuelven complejas de manejar para los jóvenes en el día a día. En sí mismas se pueden considerar un factor ontosistémico, pues da cuenta de la ausencia de habilidades de los jóvenes para manejar estas situaciones.

En esta subcategoría se lograron identificar 17 citas (11 de TVI y 6 TSIF). Una de las dificultades que deben enfrentar son las enfermedades y cómo tratarlas en el sistema de salud.

*E: Sí, ehhh cuéntame una situación muy difícil que hayas que tenido que pasar en ese tránsito*

*Joven TVI 1(B): Digamos, **cuando, cuando me enfermo** (P37: BJDOS1.rtf - 37:13).*

*Joven TVI 3(B): Y cuando ya después me gradué, cuando salí me gradué yo salí en julio, ah no agosto, y diciembre me gradué de once, eh ya en febrero tenía que entrar a la universidad, cuando entré a la*

*universidad para mí eso fue tenaz porque cambia. Uno ya no es como en el bachillerato que uno tiene que, o sea ya es muy diferente, uno tiene que redactar, hacer muchas cosas, cuando yo entre a la universidad y con el trabajo que tenía **me bajé mucho de peso, porque tras del hecho que lloraba, no dormía, no comía, estudiaba y trabajaba eso mejor dicho.** Pues a mí toco decirle a mis jefes que yo quería vacaciones, que ya se me habían cumplido y me las dieron y eso mejor dicho ya me las dieron y yo también ya me sentía sola, en la casa entonces no comía y llegaba el desayuno y yo de la depresión no comía, y cuando volví a trabajar las compañeras me decían, huy usted cómo se bajó, me bajé 6 kilos (P40: BJTRES1.rtf - 40:31)...*

*Joven TVI 3(C): Pues **lo de salud que es el única situación mala que tengo, pero no me queda mucho tiempo pues estoy en la Universidad muy ocupada, en estos días tal vez lo voy a ver si puedo pasar al seguro para acá** (P42: CJTRES1.rtf - 42:17).*

También fueron difíciles para ellos las situaciones que son consecuencia de haber estado en protección; entre ellas plantearon no tener una visión más real de lo que sucede afuera, comprendiendo las instituciones desde la metáfora de la *burbuja*. Protección fue considerado como una *burbuja* que, como dice su nombre, los protegía. Así, egresar fue un cambio drástico, pues algunas de las acciones que requirieron en la cotidianidad no las habían realizado antes: trabajar para mantenerse, tomar un bus, ubicarse en la ciudad, pagar arriendo, servicios y manejar un lenguaje apropiado, entre otras.

*Joven TVI 5(B): En mí, pues fue un poquito complicado, pues **trabajar, coger bus, vivir, pagar arriendo** y todo eso es complicado (P35: BJCINCO1.rtf - 35:13).*

*Joven TSIF 16(A): Las cosas malas que así digamos al salir de Protección, pues que uno ya no tiene lo mismo con lo que uno estaba en Protección, ya a uno le toca salir a estrellarse contra el mundo, **conseguir trabajo, conseguirse sus propias cosas**, todo eso, no es lo mismo que estar en la Fundación A (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:19).*

*Joven TSIF 5(A): Sí, es eso, cuestiones de digamos, para presentar una entrevista o ese tipo de cosas, **el lenguaje en la Fundación no es el más óptimo**, entonces esas cosas, o sea de la cotidianidad un poco, pensaría es eso y en caso de instituciones como ésta, la ubicación genera dificultades (P48: IJUNO2.rtf - 48:9).*

Algunos jóvenes consideraron que las costumbres que adquirieron en protección no les facilitó establecer relaciones sociales, no están habituados a compartir con personas diferentes y tampoco tenían referentes de lo que era una familia (como criar a los hijos), lo cual les preocupó.

*Joven TSIF 5(A): Digamos, el compartir con gente, **el hecho simple de compartir con gente que no sea la misma todos los días, es duro.** Digamos que uno vaya... Está en protección y va a la casa de alguna persona y, a vivir un tiempo, entonces uno tiene las costumbres de acá y de pronto la gente se molesta en ese sentido, entonces es como más de interacción (P48: IJUNO2.rtf - 48:19).*

*Joven TSIF 17(A): Algo que cambiaría definitivamente, es el tema, no sé si hoy en día, el ICBF lo practique, pero por lo menos en nuestra época, era muy difícil que **no nos preparaban para la vida social.** Es decir, siempre estábamos acostumbrados a la vida rural, que todo es en el campo (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:20).*

*Joven TVI 8(A): Porque a veces sale uno y **no tengo la idea de cómo criar a mis hijos**, a veces me quedo con lo que dicen los abuelos que esto es así, le hace falta como eso (P30: AJOCHO1.rtf - 30:6).*

*Embarazo y consumo de SPA en el egreso como factor de riesgo.*

Esta subcategoría de carácter ontosistémico, recoge información sobre embarazos no deseados y consumo de sustancias psicoactivas en el proceso de egreso. En total fueron 12 citas, 9 de TVI y 3 de TSIF.

Algunos jóvenes consideraron que cuando egresaron de protección las jóvenes podían quedar embarazadas al poco tiempo y por lo tanto debían asumir más responsabilidades. Uno de los jóvenes (hombre) planteó que el embarazo es un riesgo, que conoce varias egresadas que están o han estado en embarazo.

Otro elemento que los jóvenes vieron como riesgo es el consumo de sustancias psicoactivas - SPA, para algunos estar en protección fue una forma de estar lejos de las drogas. Sin embargo, algunos de ellos relataron que han encontrado compañeros egresados que consumen.

*Joven TSIF 1(E): Sí porque yo tenía mí, después de que **nació mi hijo yo ya no era igual**, yo tenía una vida distinta, y era sí o sea como le digo yo, que yo hacía lo que yo quería, que yo, y yo ahorita ya no, ya tengo que estar ahí pendiente de él, y ya uno por ejemplo no se puede meter en problemas ni nada porque la edad de uno ya... (P44: EJUNO2.rtf - 44:28).*

*Joven TVI 3(I): Otra cosa aparte de mi familia es ver los compañeros que salían de egresados en la calle, **sí, robando, echando vicio, o sea en la calle**, sí, entonces uno decía no, no, yo tengo que ser otra persona, no llegar a ese extremo porque para que, o sea donde está lo que le enseñaron o lo que aprendió (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:24).*

*Dificultades con la familia (egreso).*

La familia en el egreso también puede constituirse como un factor de riesgo; al respecto se encontraron 6 citas, de las cuales 5 son de jóvenes con TVI y 1 de jóvenes con TSIF. Los jóvenes plantearon que las familias están poco interesadas en ayudarles en sus procesos personales, por ejemplo cuando están enfermos. También comentaron que discutían demasiado con ellos o presentaban conductas poco saludables como consumo de sustancias psicoactivas - SPA. En la conformación de su nueva pareja, una joven también manifestó dificultades por maltrato.

*Joven TVI 1(B): Digamos, cuando, cuando me enfermo, que digamos yo llamo a los familiares y pues ellos **no pueden digamos, como acudir**, porque están en el trabajo, o están en cosas personales, que son como el médico, diligencias (P37: BJDOS1.rtf - 37:3).*

*Joven TVI 3(B): No peleé con **mi hermana, peleé con ella porque ella me decía que hay que yo no tenía trabajo, o sea no sé qué paso pero en esa parte no me entendía y también pues ella tenía su novio, yo mi novio, entonces como que ya cada una con su cuento**. Entonces ella (la hermana) ya llegaba a la casa y se veía que estaba como aburrida y algo que me acuerdo que me dijo que me dolió muchísimo, dijo que a mí me había tocado fácil en la vida, y le dije no, fácil no, a todas nos ha tocado difícil. (P40: BJTRES1.rtf - 40:35).*



*Joven TVI 3(I): Sí, es un proceso porque **mi papá en este momento es drogadicto**, sí, toda la vida ha sido drogadicto entonces al ver a tu papá, sí, o al ver a un familiar que te dice ayúdame que quiero salir de esto, sí... (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:30).*

*Joven TVI 4(B): Sí, pues digamos que cuando yo salí de acá, después de un tiempo, yo me fui a vivir con un muchacho, eso fue lo peor, entonces sí, porque pues fue una experiencia muy dura porque **él me pegaba** (P36: BJCUARTRO1.rtf - 36:7).*

#### *Dificultades en el estudio (egreso).*

Este factor microsistémico, recoge información de algunas de las dificultades que plantearon los jóvenes frente a sus procesos educativos. El total de citas fue de 6 con igual número de citas para ambos trayectos. Entre los elementos que refirieron estuvo la dificultad de ingresar a las instituciones educativas y de terminar los estudios, esto último por no tener muy claro qué deseaban estudiar, porque desertaban en el proceso (*por las amistades*), pero también por las responsabilidades que tenían que asumir. También refirieron los cambios que se dan entre los niveles de la educación secundaria a la universitaria.

*Joven TSIF 13(A): La calle, y no ya no. A los 16 empecé a darme cuenta y la educadora, me decía mijo el estudio no lo desaproveche y yo todo rebelde, y ya empecé a sentarme solo a analizar. Entonces sí me daba miedo como la realidad y yo no, **yo no aproveche el estudio** y ahora, entonces lo cogí como algo que para mí no iba a pasar pero está pasando y es la cruda realidad y **ya no tengo dinero y si tengo dinero, no tengo tiempo** (P34: AJTRECE2.rtf - 34:18).*

*Joven TVI 3(B): Y cuando ya después me gradué, cuando salí me gradué yo salí en julio a no agosto, y diciembre me gradué de once. Eh ya en febrero tenía que entrar a la universidad, cuando **entré a la universidad para mí eso fue tenaz porque cambia**. Uno ya no es como en el bachillerato que uno tiene que, o sea ya es muy diferente, uno tiene que redactar, hacer muchas cosas, cuando yo entré a la universidad y con el trabajo que tenía me bajé mucho de peso, porque tras del hecho que lloraba, no dormía, no comía, estudiaba y trabajaba eso mejor dicho (P40: BJTRES1.rtf - 40:58).*

#### *Inestabilidad laboral (egreso).*

Esta subcategoría recogió información sobre las dificultades que tienen los jóvenes alrededor del mundo del trabajo; son de nivel tanto microsistémico como macrosistémico. En total fueron 26 citas, 17 para TVI y 9 para TSIF.

Una de las dificultades fue conseguir trabajo. Los jóvenes plantearon dificultades al presentarse a las entrevistas de selección, se sintieron inseguros, les dió miedo; además tenían problemas en la gestión de hojas de vida (curriculum vitae); la falta de experiencia en ciertos trabajos y el embarazo fueron una limitación también en el mundo laboral.

*Joven TSIF 18(A): Como que era en mí mismo y entonces pues **a mí se me dificultaba más para conseguir trabajos o algo así** o digamos si tenía una entrevista no sabía cómo afrontarla, y pues ahora con la experiencia de la... Y he aprendido y todo esto y pues a mí la idea de que sí tengo que salir adelante, tengo que hablar y esto (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:11).*

*Joven TSIF 6(A): A uno le da miedo que, ay, vamos a buscar un trabajo, pues yo sí lo puedo decir por mi vida, **me daba pena (vergüenza) ir a entregar una hoja de vida**. Yo veía así el letrado y tenía la hoja de vida y a veces no era capaz de entrar ni nada, por el miedo (P32: AJSEIS2.rtf - 32:17).*

*Joven TVI 3(B): Entonces yo siempre colocaba que yo quería trabajar de secretaria, con un computador y un escritorio, pero cuando salí no se me cumplió eso, pero yo decía no yo quiero trabajar en eso. Cuando renuncié en el otro yo empecé a buscar como secretaria, y me salieron muchas oportunidades, pero como lo digo **siempre lo rechazaban a uno porque uno no tenía experiencia**, entonces yo ya estaba desesperada porque ya yo no tenía plata para el arriendo, no, eso fue tenaz (P40: BJTRES1.rtf - 40:34).*

También plantearon que la ausencia de amigos, redes, fue una dificultad para ingresar al mundo laboral.

*Joven TVI 3(B): **Cuando uno sale casi nunca tiene amigos**, entonces en esa parte yo sí me sentía muy sola. (P40: BJTRES1.rtf - 40:29).*

*Joven TSIF 18(A): Difícil, el proceso es complicado para los que hemos estado en protección... Claro a mí me ayudó el A, pero hay otros que están solos. **Muy solos y eso así es más difícil, encontrar un puesto** (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:2).*

*Joven TVI 8(A): Lo más difícil, muy duro, conseguir trabajo cuando uno sale al mundo, y no tiene dónde llegar, entonces, uno sale, **no tiene quien lo recomiende**, porque yo trabajo con... (P30: AJOCHO1.rtf - 30:9).*

Finalmente, manifestaron que en algunos trabajos no había un buen ambiente laboral, por dificultades con los compañeros o los malos tratos por parte de los empleadores, otros trabajos son mal remunerados y había algunos con pocas posibilidades de ascenso.

*Joven TVI 3(B): Sí, en el trabajo **las compañeras me trataban mal**, me decían ahí es que hablaban mal de mí, decían que yo no hacía nada, para que mi jefe me echara o sea eran muy envidiosas, y yo no les ponía cuidado, yo me acuerdo que me afectaba porque uno sale de acá muy sensible (P40: BJTRES1.rtf - 40:27).*

*Joven TVI 3(B): Yo trabajaba en una papelería que vendían cuadernos todo lo de útiles escolares, y yo duré 2 años y medio, yo no entiendo por qué duré todo eso allá. También **los jefes me humillaban** mucho, yo tenía 3 jefes y una de ellas me decía: A mí no me importa lo que le haya pasado en su vida, si usted viene acá triste vaya y dese una vuelta a la manzana (la calle) y viene normal, entonces para mí eso era duro yo llegaba deprimida a la casa, no quería comer (P40: BJTRES1.rtf - 40:30).*

*Joven TVI 3(B): Sí, ya después seguí trabajando y estudiando, y **en el trabajo yo dije yo ya no me aguanto más esto** yo tengo que buscar otra cosa, porque yo pensaba acá no voy ascender, acá no voy aprender, sino solo de ventas, pues solo atendiendo a la gente ya se me cumplió el ciclo y ya de todo lo que me habían humillado los jefes yo ya estaba muy aburrida. Y renuncié sabiendo que yo no tenía otro trabajo, que fue algo que uno no debe hacer porque, si uno está aburrido en un trabajo, tiene que primero pensarlo, tranquilizarse y empezar a buscar otro, cuando uno vea que ya tiene algo seguro ahí sí irse, yo renuncié (P40: BJTRES1.rtf - 40:32).*

#### *Dificultades económicas (egreso).*

En el egreso a veces se presentan dificultades de tipo económico que también atraviesan elementos microsistémicos y macrosistémicos. Algunas estuvieron ocasionadas por las situaciones laborales que se acaban de describir. Sin embargo, de esta subcategoría solo se hallaron 6 citas y todas de las TVI; suponemos que los de TSIF no tienen estas dificultades

porque hay alguna red como la familia o la casa de egreso que los ayudó. Básicamente los jóvenes plantearon que el dinero no fue suficiente para cubrir los gastos que tenían, más cuando algunos de ellos devengan solo el salario mínimo.

*Joven TVI 4(B): Pues también digamos, como a nivel económico uno piensa hay no un mínimo es mucha plata, pues como uno acá todo se lo daban, entonces 10.000 pesos le alcanzaba para mucho, y pues voy a ganar 600.000 pesos, pues es mucho y **pues mentiras porque uno tiene que pagar arriendo y todo lo demás**, entonces, es duro porque muchas veces no le queda plata pa uno y uno trabaja y trabaja, cuando se queda sin trabajo también es duro (P36: BJCUTRO1.rtf - 36:3).*

*Joven TVI 4(B): Entonces como que **a nivel económico pues sigo dependiendo de mí**, pues mi papá muy de vez en cuando me manda plata, él no vive acá en Bogotá. (P36: BJCUTRO1.rtf - 36:10).*

*Joven TVI 5(B): Pues algunas personas que están acá (institución de protección) pues se les dificulta salir, para **conseguir un arriendo, un trabajo a ellos** (P35: BJCINCO1.rtf - 35:8).*

*Network: factores de riesgo en el egreso -Jóvenes*

Los jóvenes identificaron varios factores de riesgo: la confusión y el miedo al egreso, dificultades en la vida cotidiana, con la familia de origen, el embarazo y el consumo de sustancias psicoactivas que los llevaron a sentir soledad. Igualmente fueron definitivos la inestabilidad laboral, las situaciones educativas y económicas que los llevaron a tener dificultades en la vida cotidiana. Así a partir de estas sub categorías, se generó la siguiente Network:

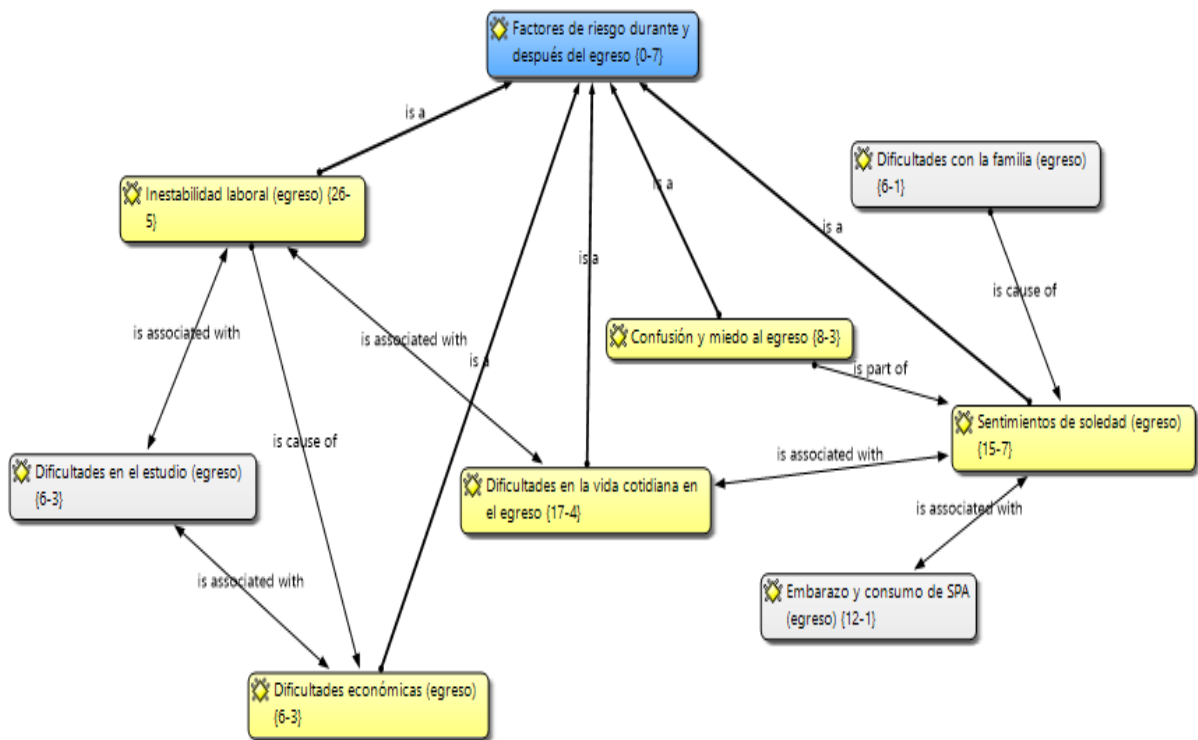


Figura 30. Red factores de riesgo después del egreso -Jóvenes

### 5.1.3.3.2.2. Factores resilientes en el egreso.

Los factores de resiliencia en el egreso hacen referencia a aquella información que brindaron los jóvenes sobre las posibles fuentes a las cuales acudieron ante las situaciones difíciles que se les presentaron. En total se encontraron 155 citas, las cuales contrastan con las 96 en el caso de los factores de riesgo.

Los factores de resiliencia más mencionados fueron: las redes (26), la competencia personal (24), la espiritualidad y la autonomía en el egreso (cada una con 19 citas), las condiciones laborales (18), las relaciones con la familia (14), las relaciones con los profesionales (13), reconocimiento de oportunidades y logros (10), las condiciones socioeducativas (8) y el sentido del humor (4). En la tabla siguiente se observan los factores organizados desde el nivel ontosistémico hasta el macrosistémico.

Tabla 77. Factores resilientes después del egreso -Jóvenes

Categoría	Citas	Subcategoría	TVI	TSIF	Total
Factores resilientes después del egreso	TVI: 107	Confrontación y esfuerzo	15	9	24
		Aceptación y cambio	9	1	10
		Espiritualidad	10	9	19
		Autonomía	15	4	19
		Sentido del humor	0	4	4
	TSIF: 48 Total: 155	Apoyo y ayuda de los profesionales	10	3	13
		El joven y la familia como fuentes de ayuda	10	4	14
		Ingreso a un trabajo	12	6	18
		Oportunidad de estudiar	7	1	8
		Redes	19	7	26

#### *Confrontación y esfuerzo.*

La subcategoría confrontación y esfuerzo, del nivel ontosistémico, da cuenta de la información sobre cómo los jóvenes han logrado salir adelante gracias a sus cualidades. En total fueron 24 citas, 15 de TVI y 9 de TSIF. Como subcategoría describe de manera muy explícita de procesos resilientes de estos jóvenes, pues ellos manifestaron procesos de aprendizaje en la resolución de problemas.

En esta subcategoría volvieron a mencionar lo que han denominado la metáfora del *espejo*, la cual se refiere a esa posibilidad que tuvieron de reflexionar sobre las experiencias de otros para imitarlas o para alejarse de ellas. En alguna forma, los impulsó a ser diferentes a las

personas que ellos consideraban que habían fracasado, por ejemplo el papá de uno de los jóvenes y otras jóvenes que se han embarazado.

*Joven TVI 3(I): Pero ver el espejo de ella y decir yo tengo que salir pero no tengo que salir a eso, ver el espejo de mi papá y yo tengo que salir pero no a eso. (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:31).*

*Joven TVI 1(B): Pues sí... pero nunca me aparecí por acá, pero sí a veces me veían por acá visitando a mis hermanos, pero no así que hay venga la compinchería no, yo si dejé muchas compincherías pera ya después no volví, **porque sí han llegado personas que se han ido, han llegado mal, eso me han dicho embarazadas y eso.** No yo sí trate de enfrentarme y pues si acá es muy bueno... (No es claro...) a veces uno sale y como a veces así a la calle, porque uno no sabe, yo salí sin saber cocinar, sin nada de eso, pero ya ahorita sé (P41: BJUNO1.rtf - 41:37).*

*Joven TVI 3(B): Sí, todavía se mantiene la relación, ella sí una de mis mejores amigas se llama X, ella sí cuando salió le gustaba era la rumba y siempre me decía a mí, vamos a bailar, y yo le decía no es que yo tengo muchos trabajos, y me decía a usted siempre con sus trabajos y yo le decía no es que primero lo primero. Por eso cuando uno está en vacaciones tiene su etapa, pero uno también tiene que cumplir, y ella tanto que iba a bailar y eso hasta que preciso quedo embarazada y con un tipo que ni siquiera le ayuda, y era lo que yo pienso, yo pienso que uno tiene que estudiar y **no repetir la misma historia que su familia.** Para que si al contrario uno tiene que demostrar que uno puede y mejor dicho darle lo mejor a los hijos que uno tiene y no repetir la misma historias de que los hijos estén también en institución porque no, porque uno lo vivió no hacer eso sino seguir luchando, y pues ella la mayoría de las que yo vivía, otra si ya es una persona que sí le ha tocado duro en la vida (P40: BJTRES1.rtf - 40:19).*

La perseverancia es un factor fundamental. Los jóvenes reconocieron que había que seguir “luchando” a pesar de las dificultades que se les presenten, se trató en palabras de ellos de “superar las cosas duras”, demostrase a sí mismos que “sí se puede” y de “vender” (mostrar) todas las cualidades que tenían. Esa lucha fue motivo de satisfacción y orgullo, como en los casos de la joven que compró un televisor y una nevera, o el caso del joven que continuó con sus estudios de educación básica o el que logró ser abogado y al momento de la investigación trabajaba en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, además de estar cursando una especialización.

*Joven TVI 3(B): Es para que las personas también miren que a uno le tocan las cosas duras, pero también que **uno puede superar eso**, y que uno puede lograr cosas si se las propone, si uno se pone a decir voy a estudiar, pero nunca lo hace, no va a lograr ese sueño que tiene. Pero si uno lo hace, así sea con lágrimas, con sudor, sé que uno lo va a lograr, en este momento cuando yo me siento mal y eso, yo acudo pues a mis amigas, a las que tengo y a mi novio (P40: BJTRES1.rtf - 40:16).*

*Joven TVI 3(B): **Se la guerreó (luchó) trabajando, y yo saqué mi nevera** y ya llevo como 8 meses pagándola, pero esa es la alegría, que le pregunten y quién le dio eso y uno me lo compré y el televisor, no, también me lo compré. Entonces yo le digo a mi hermana ella va a salir hoy, y yo le dije mire cuando usted se quiera comprar un televisor yo no le voy a decir nada porque es su plata, es algo que usted trabaja duro y son cosas para usted, uno siempre piensa en los demás pero no piensa en uno, entonces eso fue lo que aprendí y me empecé a comprar mi nevera, ya tengo el televisor y así uno poco a poco va consiguiendo sus cosas (P40: BJTRES1.rtf - 40:61).*

*Joven TSIF 7(A): En ese momento necesitaban de eso y me dijo envíeme su hoja de vida, se la envió enseguida, eso fue un lunes a las once me dijo A. háblate con fulanito de tal, que es el Coordinador, en ese momento era el Coordinador Jurídico aquí de la Dirección de Protección en ese momento y dije ay bueno gracias. Y **vine a hacerle la cacería (buscar a la persona), a sentarme a esperar y entonces alcancé a hacer algunas vueltas.** Él me dijo espéreme, pero ese espéreme yo sé que iba a ser mucho tiempo, y me fui a hacer una vueltas y llegué como a las dos horas y el pasó, pensó que*

*iba a estar todo el tiempo y me dijo, ya voy a salir todo apenado (risas). A los diez minutos me llamó, me sentó aquí en esta sala y me dijo bueno cuénteme por qué estamos aquí, y ahí otra vez la venta, todo eso le sirve lo que uno aprende en la vida, porque lo de cobranzas, lo de estar allá en atención al usuario, perfecto porque yo tenía que hacer la venta, tenía que hacer perfecta. Le dije no mira yo estuve en Protección, yo soy abogado, me gradué en septiembre trabajé en la dirección de servicios, manejo el tema de derechos de petición, de tutelas, de reclamos, conozco el Instituto... (P33: AJSIETE2.rtf - 33:52).*

En la competencia personal, como lo plantearon en el egreso fue muy importante formularse metas, “visualizarse hacia el futuro”; algunas de ellas fueron: ahorrar, ser profesional, obtener el cargo que se desea, tener una propia empresa, estudiar otro idioma y obtener un más-ter.

*Joven TSIF 7(A): Ahorrar clave, la persona tiene que tener en su mente puede construir su vida, pero que tiene que hacer cosas. Ahorrar es importante y la parte, a mí me sirvió que tener eso me permitió a mí decir: bueno, yo qué quiero en la vida, yo tenía un propósito que era ser profesional, era la primera meta, forjada desde el colegio, desde ese momento no, yo tengo que ser un profesional, que era la primera meta, forjada desde el colegio, ¿en qué?, no sé, pero tenía que serlo, cuando uno está diciendo eso dice: no, pues cómo voy a ahorrar, ahorro para mis estudios, voy ahorrando, voy ahorrando y algún día voy a hacerlo a pesar de que en ese momento como obrero ganando el mínimo pues no aspiro a ganar, no sé cómo que la realidad te dice: ¿Cómo lo vas a hacer? (P33: AJSIETE2.rtf - 33:30).*

*Joven TSIF 17(A): No sé, yo creo que toda la formación que tuve en la Institución A, definitivamente siempre me inculcaron eso tener metas, no lo creía en un comienzo, me regañaban, me fastidiaban, todo lo que decíamos en el comienzo de la invitación a la Fundación, pero ahí es cuando uno se da cuenta, todos esos consejos que decían, mira J, tú vas a ser alguien, tú vas a llegar a ser ese abogado que precisamente por eso fue que escogí también la carrera era por la misma experiencia de vida, estoy estudiando ahorita Derecho, siempre ha sido como ese empuje, esas ganas, con ese esfuerzo. (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:40).*

*Joven TSIF 9(A): Yo, pues terminar de estudiar y hacer mi carrera. Administración de Empresas o Diseño Gráfico (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:28).*

*Joven TSIF 7(A): Porque eso aún te da más esperanza de que hay cosas buenas y de un futuro bueno, ahí empecé a enfilar un futuro bueno, me gradúo, me voy para Estados Unidos, hago un máster, aprendo el inglés y me hago socio de esta firma, ya tenía todo cuadrado, enfilado (P33: AJSIETE2.rtf - 33:42).*

Otro elemento fundamental fue actuar desde los valores; por ejemplo actuar con tranquilidad, desde la bondad, conversar sobre los problemas (“yo no me quedo con ninguna”) y olvidar, como una forma de solucionar problemas.

*Joven TSIF 3(A): Y estando allá yo siempre he sido como muy fresco, como muy tranquilo, como fresco y tranquilo no, como muy bondadoso con las personas, incluso ahora con mi familia y todo llegan personas a mi casa que si les puedo tender la mano con mucho gusto, entonces yo en ese tiempo era bondadoso (P49: AJTRES1.rtf - 49:31).*

*Joven TSIF 4(A): Yo soy muy, no sé, yo hablo mucho, o sea, y no me quedo con ninguna, pero así como no me quedo con ninguna tampoco, tampoco dejo que la gente no hable de mí, o sea yo hablo con ellos y si la persona no quiere hablar, pues, le digo las cosas como son y, pues, él las tomara o las dejara, pero allá él, eso ya no es problema mío. Pero sí, sí la mayoría de problemas los he arreglado hablando y, pues, me va bien, o sea y por mí mismo, hablando por mí mismo, no me gusta meterme en los problemas de los demás, puede ser mi mejor amigo pero, pues, me vale, él fue el que se metió en el problema (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:13).*

*E: ¿Y cómo crees que pudiste solucionar esa situación?*

*Joven TVI 5(B): Pues ahí, olvidando todo eso. Sí, porque mi mamá y mi papá me hicieron mucho daño a mí, por eso yo **olvide todo eso**. Lo solucioné olvidando (P35: BJCINCO1.rtf - 35:5).*

### *Aceptación y cambio (egreso).*

Aceptar las condiciones de vida es un elemento que plantearon los jóvenes. De esta subcategoría ontogenética se identificaron 10 citas, 9 de jóvenes de TVI. Esta aceptación no implicó resignarse, sino reconocer las situaciones pasadas y actuales y los elementos que se pueden cambiar en ellas. Entre los elementos que plantearon estuvo el “romper los ciclos” (refiriéndose a su propia historia), el visualizar una situación desde diferentes “ángulos” (posibilidades), retarse a sí mismos, el aprovechar la experiencia de vida (“era por la misma experiencia de vida, estoy estudiando”) y el trabajar.

*Joven TSIF 17(A): Pues me parece, o sea personalmente, es mi punto de vista, y pues no sé, por lo menos a una manera personal. Pero lo que pasa es que uno tiene que **romper con esos ciclos de vida y el hecho de seguir**, bueno egresé con 4 y me voy con esos 4 entonces nunca voy a romper ese ciclo, y siempre voy a estar ligado. Hay que mirarlo desde todos los ángulos. (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:28).*

*Joven TSIF 9(A): Sí, ya uno se tiene que **meter en el cuento que ya lo que vivió**, lo vivió, no puede, posiblemente no se va a volver a repetir (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:4).*

*Joven TVI 3(B): Sí ya, **uno ahí como dice, a defenderse uno mismo en la vida**, y ahí es cuando uno por medio de otras personas también se ayuda no, porque uno tampoco debe decir, ahí no salí solo, me voy a quedar solo.... Cuando yo salí de acá, decía todo el mundo, es bueno y resulta que no, resulta que en el trabajo todo el mundo estaba en contra mía, entonces como le digo a ella uno no es monedita de oro para caerle bien a todo el mundo, y que **uno tiene que seguir luchando**. (P40: BJTRES1.rtf - 40:43).*

*Joven TVI 3(B): Pues cuando uno está en un trabajo que cuando me ayudaron a conseguir acá, pues era una jornada larga era de ventas, entonces como yo estaba estudiando era muy pesado, y me dio gastritis **pero ahorita ya conseguí otro trabajo** (P40: BJTRES1.rtf - 40:14).*

*Joven TVI 1(G): Sí, **pues no superarlo del todo** pero sí, igual tengo que ser fuerte porque eso es lo que le transmito a mis hijos, pero no es fácil (P45: GJUNO1.rtf - 45:17).*

*Joven TSIF 7(A): Y empecé a trabajar allá, muy juicioso... donde hay polvo, donde hay malos olores, donde hay otras personas señores adultos que no se cuidan como uno se cuida y ahí ve uno la diferencia, uno ha sido cuidado entonces en tu aspecto personal en su forma de vestirse, de hablar, todo, y se encuentra con personas de otro nivel, que ellos trabajan con eso mismo, pero tienen familia eran adultos todos, ganaban lo mismo, el mínimo y con unas costumbres tenaces, totalmente opuestas a las que uno ha tenido, es un golpe duro. **Pero seguí adelante** (P33: AJSIETE2.rtf - 33:28).*

### *Espiritualidad.*

Esta subcategoría de orden ontosistémico recoge citas sobre cómo los jóvenes buscan en el egreso ayuda de tipo trascendental. Se encontraron 19 citas que dan cuenta de esa búsqueda de ayuda, 10 de TVI y 9 de TSIF. Algunos agradecieron a Dios lo que habían logrado: fortaleza, salud, trabajo.

*Joven TSIF 17(A): Ya afortunadamente y gracias a Dios conseguí un muy buen trabajo, entonces me pagaban bien, pues por mi escolaridad y aparte porque, pues ya es como todas las etapas de la vida, donde ya uno va creciendo encuentra como ese sentido de pertenencia y aparte también porque hay que abrirle cupo a los que vienen también, entonces por eso también, muy responsablemente opté por decir, creo que ya es mi tiempo... (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:36).*

*Joven TVI 1(D): Cómo lo he logrado?, he mira yo creo que mi compañía es el Espíritu Santo, en el momento que estoy triste que no quiero hacer las cosas pero me impulsa a hacerlo, en este momento la alegría que siento espera te muestro una foto (P43: DJUNO1.rtf - 43:27).*

*Joven TSIF 7(A): Yo siempre le doy las gracias a Dios porque él es el que me ha dado las cosas y el que me ha guardado y conservado de las cosas, ahí pues obviamente mis amigos, pues ninguno no iba a tomar, gracias a Dios por estar en la Casa de Egreso, me iba juicioso, tenía un lugar a dónde ir, creo que sería diferente donde no lo tuviera, tenía un lugar a donde en figurativo de institución o de familia donde tengo que ir y las reglas que tenía, importantísimo, nada de consumo de alcohol, nada de consumo de cigarrillos y mucho menos sustancias psicoactivas, levantarse temprano, acostarse temprano, lavar su ropa, hacer el oficio, importantísimo, responder por tu mensualidad, porque si te atrasas entonces tienes que irte, esa es una buena (P33: AJSIETE2.rtf - 33:29).*

También plantearon que la vida espiritual les brindó posibilidades diferentes; en especial hicieron alusión a la religión cristiana.

*Joven TVI 3(I): Entonces ella un domingo me dijo vamos a la iglesia cristiana, a la iglesia y yo bueno, obviamente uno va a la iglesia, yo estaba acostumbrado a ir a la iglesia católica entonces yo dije pues vamos. Cuando yo llego allí es una cosa muy diferente, pero pues obviamente a mí siempre me gustó la adoración, la alabanza, cómo el pastor explicaba, desde ahí comenzó mi vida, mi vida cristiana (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:35).*

*Joven TVI 1(G): Primero una iglesia cristiana, conocer de Dios bien, bien como se dice, primero eso y segundo, el estar como involucrada con gente como le digo yo, como que tiene expectativas, porque igual yo al mundo en el que salí, era gente que o sea no pensaba en nada de la vida, entonces uno como que se vuelve así, como con muchos hijos y aguantando necesidad (P45: GJUNO1.rtf - 45:18).*

*Joven TSIF 7(A): Algo que toco mi vida tengo que decírtelo, fue porque a esa firma llegó una persona, una abogada muy bonita, joven que me gustó y empecé a hacer lo que hace uno a conquistarla. Y resultó que esta niña era cristiana, y empezó a predicarme de Dios: que Jesús te ama que Jesús murió por nosotros, entonces me predicó el evangelio, que fue algo muy importante para mi vida, sé que para ella también. (P33: AJSIETE2.rtf - 33:44).*

Finalmente, consideraron que Dios les brindó elementos importantes para su proyecto de vida como: dinero, trabajo, estabilidad, esperanza, cuidado y tranquilidad. También atribuyen el proyecto de vida a Dios (“siempre tiene un propósito”) e inclusive el mismo sentido de vida (“me ha enviado a”). Este tipo de elementos lo rescató uno de los jóvenes que logró ser profesional y en el momento tiene una vida muy estable.

*Joven TSIF 7(A): Sí dije me voy a ir porque es más económico pago una habitación, y me voy a trabajar, pero pasó algo, porque Dios siempre tiene un propósito y también es una ayuda, saber que Dios tiene su vida en sus manos, un propósito para mí, un propósito bueno, lo que pasaba con los muchachos incluso yo les decía yo creo que mi vida está escrita, Dios tiene escritas nuestras vidas y vamos a cumplir eso es clave (P33: AJSIETE2.rtf - 33:35).*

*Joven TSIF 7(A): Pero la esperanza de que se podía hacer, de que lo iba a hacer, me mantenía ahí, cuando un día, yo creo que cosas de Dios, en esta empresa, porque era muy responsable, cumplir el horario, cumplir las reglas, un día en esa empresa, bueno en esa empresa yo lloraba mucho, como que ese orgullo se caía, como qué va a ser de mí, pero Dios un día permitió que se acabara el trabajo (P33: AJSIETE2.rtf - 33:32).*



*Joven TSIF 7(A): Porque cuando yo empecé a ir a la Iglesia cristiana misión carismática, cuando yo daba gracias a Dios yo no lo hacía de corazón, daba gracias a Dios para eso era que yo trabajaba, que yo estudiaba. Que yo tenía como una vida normal, pero no era que yo lo sintiera que era Dios importante, **que Dios era mi proveedor** no, para eso trabajo, para eso estudio Dios no es lo principal, entonces ahí dije voy a poner a Dios primero pero de mi corazón (Interrupción) entonces empiezo a poner a Dios y quiero hacerlo porque es verdad, Dios debe ser el primero porque es el dueño de todo el principio, el fin y el que nos da todo, la vida, la salvación siendo pecadores (P33: AJSIETE2.rtf - 33:4).*

### *Autonomía (egreso).*

La autonomía tuvo un total de citas fue de 19, de ellas 15 de los jóvenes con TVI y 4 de TSIF. Un elemento fundamental en la autonomía fue la reflexión que hacen estos jóvenes de las situaciones difíciles. Esta reflexión estuvo caracterizada por la posibilidad de ver las dificultades (cuestionándose a sí mismos), los recursos y el aprendizaje que generaba cada situación, evidenciándose en este factor claramente procesos resilientes. Por ejemplo, uno de los jóvenes cambió su actitud al realizar una evaluación de su vida, otro joven consideró que debía ser un padre diferente por las situaciones que él vivió, otro relató cómo lo que aprendió con los formadores le fue muy útil ante un conflicto laboral.

*Joven TSIF 3(A): No. Llegó un momento en que él me dijo, ¿yo qué estoy haciendo con mi vida?, ese fue el momento que me marcó mucho, pues como positivamente fue muy positivo porque **yo me puse a pensar muchas cosas y llego un momento donde yo senté cabeza**. Me dije bueno yo de verdad qué estoy haciendo con mi vida, y yo trabajo y trabajo, y pues como yo vivía allá mismo, yo tenía todo allá. Yo no pago arriendo, no pago servicios, entonces toda la plata yo me la tomaba, con los compañeros, con mis amigos y sí (P49: AJTRES1.rtf - 49:32).*

*Joven TVI 3(B): Sí, ya después seguí trabajando y estudiando, y en el trabajo **yo dije yo ya no me aguanto más esto, yo tengo que buscar otra cosa**, porque yo pensaba acá no voy ascender, acá no voy aprender, sino solo de ventas, pues solo atendiendo a la gente ya se me cumplió el ciclo, y ya de todo lo que me habían humillado los jefes yo ya estaba muy aburrída. Y renuncié sabiendo que yo no tenía otro trabajo, que fue algo que uno no debe hacer porque, si uno está aburrído en un trabajo, tiene que primero pensarlo, tranquilizarse y empezar a buscar otro, cuando uno vea que ya tiene algo seguro hay que irse, yo renuncié (P40: BJTRES1.rtf - 40:32).*

*Joven TVI 8(A): Sí, pues en el modo de tratar a mis hijos si, **a mí me gustaría** que mis hijos no llegaran a tener una situación como la que yo tuve, trata uno de enfocarlos por ese camino, que eso es así, y que aprovechen que me mandaron para enseñarle a mis hijos de donde salí yo, poderlos formar bien. Los niños de hoy en día, no me como esto o no me pongo esto, pero a nosotros nos tocaba... O se come esto o no come nada, si no me la ganaba no comía bien y esos muchachos salen que no se dan el lujo de no puede tocar porque bienestar está encima (P30: AJOCHO1.rtf - 30:16).*

La autonomía además se caracterizó, por esa necesidad de ser independiente, de lograr las cosas por sí mismos y también por los procesos de toma de decisiones. Así, uno de los jóvenes logró encontrar un trabajo para no tener que prestar servicio militar en el ejército.

*Joven TVI 1(D): No todo salió de la nada, del Institución D, porque yo estando en el Institución D **fui autónomo**, yo hacía mis contactos, movía fichas, esto y esto, y esto hay que moverse, hay que evolucionar, porque ya se llegó el momento de partir, no me estaban sacando, pero tenía que coger ya un impulso (P43: DJUNO1.rtf - 43:23).*

*Joven TVI 1(D): Exacto, ese monstruo de papeleo de ejército, pero yo no quería irme para allá, todos me cantaban el himno por la mañana, bueno me querían mucho la verdad entonces yo pensaba que va a ser de mi vida que esto, que yo no sé qué. **Yo mismo fui autónomo hice mis hojas de vida.** Iba buscando, bueno en el momento que yo quiera ya irme, iba buscando una pieza, una habitación, una cama todo eso si me entiendes, y bueno iba hasta el centro, hasta la séptima, la ochenta y algo, enviando hojas de vida me tocaba ir caminando, me daban el de ida, el de venida me tocaba caminando, enviando hojas de vida, para ser mesero en un restaurante y pues bueno, gracias a Dios cuando iba en el parque de..., logré conseguir un trabajo. (P43: DJUNO1.rtf - 43:21).*

*Joven TVI 3(C): Bueno entonces como pues más que todo, pues yo pensaba en las dos posibilidades, la primero pues si me salía o me sacaban pues tenía que trabajar, nunca he pensado en que un hombre es el que me tiene que mantener nunca, **siempre he querido ser independiente** (P42: CJTRES1.rtf - 42:20).*

El manejo de las emociones también fue importante en estos procesos de autonomía; éste lo lograron “perdonando” al otro (abandono de la madre), no dejándose afectar por lo que los demás le digan y manteniendo los límites.

*Joven TVI 3(B): Yo por ejemplo cuando salí de la institución quería buscar a mi mamá, pero yo también, tenía también un poquito de mal genio de que ella nos haya dejado solas, de que no nos haya venido a visitar, de que nos quería sacar era para trabajar, y eso también me ponía muy triste. Pero ya después ya paso un año, y yo me soñé que ella se había muerto, y yo decía, ese día yo llore muchísimo porque parecía que fuera real ese sueño. **Y yo decía tengo que comenzar a buscar a mi mamá y perdonar, que lo más importante es decir no odio a esta persona y uno es el que la está odiando y uno mismo se está llenando de rabia** (P40: BJTRES1.rtf - 40:40).*

*Joven TSIF 7(A): **Al principio lloraba y esas cosas** pero ya después no podía estar sintiéndome oiga me siento así me siento asa, porque sabía que no iba a encontrar como una respuesta, o como una atención que me fuera a servir, entonces dije: no, mejor me lo aguanto, inconscientemente, uno se dice: ya tengo que vivir esto, entré al ejército y **esto es lo que tengo que hacer** y tengo que sacar lo mejor de aquí, pero siempre sabiendo que haría yo ahí, cuando yo iba a egresar, ya iba a salir es, es la otra parte porque tenía un padrino español, que antes de que cumpliera la mayoría de edad, llego a brindar ayuda (P33: AJSIETE2.rtf - 33:67).*

*Joven TSIF 4(A): Yo realmente creo que al salir me di cuenta que... al momento de salir, A fue un gran apoyo pa' mi acá y todo, pero ya uno se siente solo, o sea creo que me sentí **y me he sentido y aún me siento solo** a pesar de que tengo mucho amigos y todo, me siento solo, o sea a la hora de arreglar un problema, no tener a quién recurrir, ni siquiera, me da pena llamar a mi tía y decirle, tía tengo tal problema. Entonces yo más bien trato como de **remediar las cosas por mí mismo**, o sea me tranquilizo y o puede que tranquilizándome, eso se arregle el problema o que se empeore, pero por lo general he estado solo... desde que salí, en cuanto a los problemas (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:12)*

*Joven TVI 5(B): Sí, el lenguaje. Tengo dificultades en el lenguaje, en la forma de hablar. No sé por qué es que la gente se burla de uno. Yo soy callada, pero yo no tengo la culpa... (Risas) Yo hablo, pero a **mí me da igual lo que me digan** (P35: BJCINCO1.rtf - 35:6).*

#### *Sentido del humor (egreso).*

Algunos de los jóvenes narraron con humor situaciones que les fueron difíciles en el egreso. Realmente de esta categoría ontogenética solo hay 4 citas de los jóvenes con TSIF y todas hacen referencia al joven que logró estudiar, y graduarse como abogado, por ello se rescatan

como ejemplo. El humor se evidenció a lo largo de la entrevista, cuando realizaba comentarios sobre los errores que había cometido podía reírse de ellos, porque además ya los había superado.

*Joven TSIF 7(A): Pero todo con un propósito y mire (risa) volví otra vez a decir mire aquí estoy ayúdenme y efectivamente me ayudaron y empecé otra vez la universidad y otra vez después me toco salir de la Institución A, de la Casa de Egreso esta vez sí fue por ser desjuiciado (risas) no terminaba de aprender. (P33: AJSIETE2.rtf - 33:49).*

*Joven TSIF 7(A): Entonces empiezo a buscar trabajo y a veces uno ve que no es tan fácil, pero ahí sigue uno con su querer, de mesero no, de obrero tampoco, quiero lo mejor, en ese momento era de mensajero o asistente de oficina, lo que fuera, pero eso y no había mucho de eso. Entonces empieza uno a ver que los ahorros le toca irlos sacando para su manutención, en la casa presionándolo, no te puedes quedar en la casa, tiene que salir a buscar trabajo, uno no puede ser formado para holgazán, entonces vaya busque trabajo, me vestía todos los días con mi corbata, yo tenía la corbata, porque tenía que usar corbata en el buffet, los mensajeros, salga y no sabía pa' donde iba, me montaba en una buseta y recorría la ciudad, (risas)... (P33: AJSIETE2.rtf - 33:33).*

*Joven TSIF 7(A): Que voy a conseguir otro trabajo, vamos a conseguirlo, como que decía no, de mensajero es mejor, un trabajo de mensajero que este, y ahí fue un tiempo complicado, tenía que buscar trabajo, pues mirar en los periódicos, obviamente ya no tenía entre comillas, el respaldo, porque decía bueno: se le dio trabajo y no lo conservo, (risas). Pero sabía y tenía la tranquilidad que no había sido por algo malo, por capricho sino por algo justo (P33: AJSIETE2.rtf - 33:31).*

#### *Apoyo y ayuda de los profesionales.*

Las relaciones con los profesionales son un factor resiliente en el egreso, aunque se registran menos citas al respecto que en los procesos de protección. En este caso son solo 13 y la mayoría de las citas son de los jóvenes con TVI (10).

En el egreso resaltaron el acompañamiento de los trabajadores sociales, que fueron los profesionales que tuvieron a cargo el seguimiento posterior.

*Joven TVI 3(C): Uno, la trabajadora social. (P42: CJTRES1.rtf - 42:14).*

*Joven TVI 4(B): Pues durante el proceso, creo que a uno le hacen seguimiento durante un año, y **pues mi trabajadora social, fuel la que fue allá a visitarme y a mirar cómo estábamos viviendo con mi hermano** en ese momento no estábamos viviendo con mi mamá (P36: BJCUATRO1.rtf - 36:14).*

Los jóvenes comentaron que acudieron al equipo de profesionales cuando deseaban ser escuchados, requirieron “apoyo moral”, se sentía deprimidos, tenían dificultades económicas o no tenían trabajo.

*Joven TVI 3(C): He buscado apoyo moral en la institución en la que estaba y amigas que tengo (P42: CJTRES1.rtf - 42:7).*

*Joven TVI 3(B): Yo como venía a visitar a mis hermanas un día **vine a pedir ayuda** en la institución, la trabajadora social ella sí me dijo un tiempo, que viniera ayudar a organizarle unas carpetas. (P40: BJTRES1.rtf - 40:64).*

*Joven TVI 3(B): Yo hace como un año pues también estaba muy deprimida, muchísimo, y yo pues vine a buscarla a ella y ella me puso una cita. Ellos lo apoyan a uno, pero cuando uno las busca, porque ellas sí no (P40: BJTRES1.rtf - 40:38)*

*Joven TVI 4(B): No, pues no, digamos a veces yo vengo mucho acá (institución de protección), pero digamos qué yo voy es al taller, de la casa 2, pues a visitar a P porque con él siempre hablo, con el instructor de arte, entonces como con él siempre tuvimos una amistad muy chévere, si era como si fuera mi papá, digámoslo así, con el siempre compartimos mucho, por acá casi no vengo a oficinas, pero pues voy es allá y hablo con él (P36: BJCUATRO1.rtf - 36:19).*

Acudieron también a la casa de egreso de la *Institución A*, en ella encontraron apoyo para conseguir trabajo y les cubrieron las necesidades básicas mientras volvían a devengar un salario.

*Joven TSIF 16(A): No, pues como ya salí de allá de la fundación A, llegué a Casa de Egreso, me tocaba empezar a buscar trabajo, o sino la señora encargada acá de Casa de Egreso, que ella es la que nos ayuda a conseguir hay veces los trabajos, con gente que ella conoce, entonces a uno le ayuda a conseguir trabajo, entonces ya uno empieza a trabajar, bueno de todas formas no me dio tan duro trabajar, porque como yo ya había trabajado, trabajé por temporada ahí en una floras con... (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:6).*

*Joven TSIF 16(A): Apoyo, pues con la que más es con la Señora encargada de la casa de egreso (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:13).*

*Joven TSIF 7(A): Le dije a la dueña de la Institución A, le dije Señora no tengo ni para comer, no tengo un trabajo, voy a entrar a trabajar ayúdeme, dijo bueno, ella dijo listo, entonces fui a la Casa de Egreso nuevamente y empecé otra vez, trabajaba e iba a la universidad (P33: AJSIETE2.rtf - 33:48).*

### *El joven y la familia como fuente de ayuda.*

Para algunos la familia es un factor resiliente en el egreso. En total fueron 14 citas, y es llamativo que 10 sean de jóvenes con TVI. Sin embargo, en el análisis de las citas se observa cómo el apoyo no fue necesariamente de los padres: solo hay una cita sobre la madre, se refirieron más a los hermanos que estuvieron en protección y de las parejas al momento de la investigación.

*Joven TSIF 1(E): Bien, pues que he contado con el apoyo de mi mami, y con el de mi esposo (P44: EJUNO2.rtf - 44:25).*

*Joven TSIF 1(E): Y no yo, gracias a Dios conocí una persona que me ayudó a salir de todo eso. El papá de mi hijo. Sí y me sacó de eso, me dijo que estudiara juiciosa (P44: EJUNO2.rtf - 44:24).*

*Joven TVI 5(B): Cuando tengo un problema yo, hablo con mi hermana, mi hermana: Sí, o si no yo, con solo con mi hermana porque es la única que está conmigo (P35: BJCINCO1.rtf - 35:15).*

*Joven TVI 1(H): Sí, mi esposo. Pues él (su esposo) es el que ahorita está trabajando, porque pues yo tengo mi hijo de dos meses y pues él es el que lleva el sustento a la casa (P46: HJUNO1.rtf - 46:6).*

Pero a veces más bien los jóvenes se convirtieron en un factor resiliente de sus familias. Uno de los jóvenes comentó el caso de su padre que es consumidor de sustancias psicoactivas; él

y su hermano lo ayudaron desde el momento de su egreso. Otra joven buscó a la madre y la están ayudando con las hermanas.

*Joven TVI 3(B): Sí, yo llame a una tía y ella me dio el número, y llamé a mi mamá y en este momento estoy hablando con ella, hace como 5 meses fui a la casa que no había ido hace como 6 años, y tengo muchos sobrinos que no conocía. Y mis hermanas, **también estoy ahí apoyándolas diciéndole que uno tiene que salir adelante**, he y ahí voy con mi mamá pero mis hermanas las menores no saben, pues ya ahorita la que sale sí me toca contarle, porque igual yo tengo contacto con ellos y es igual que ella sepa, como ella fue la que más maltrataron (P40: BJTRES1.rtf - 40:63).*

*Joven TVI 3(I): Entonces cuando él nos dice eso, él estaba en la cárcel, nosotros lo visitábamos y él decía que obviamente quería cambiar, que se sentía muy solo y al ver a tu padre recoger cartón o ver comer cosas de la calle es doloroso, verdad, entonces nosotros somos muy buenos de corazón y pase lo que pase y pase todo lo que pasó y todo eso, decidimos irnos a vivir allá, **le ayudamos, estamos con él** (con el padre). (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:14)*

*Joven TVI 3(B): Sí, cuando ella se sienta como yo en un proceso de duelo como dicen, hay sí cuando uno dice listo me siento listo para perdonar a esta persona, y no tengo rencor uno va y habla con esa persona. **Como yo hice con mis papas y ahorita los quiero muchísimo y les perdono todo, y también les dije que cuando terminara mi carrera los iba apoyar, los iba ayudar, porque la verdad uno no se tiene que llenar de rabia, la mayor sí ella no ha tenido todavía contacto con ella, porque todavía yo siento que tiene rencor** (P40: BJTRES1.rtf - 40:41)*

#### *Ingreso a un trabajo (egreso).*

Las condiciones laborales pueden constituirse en un factor resiliente. Esta subcategoría micro-sistémica da cuenta de 18 citas, 12 de los jóvenes con TVI y 6 de los de TSIF.

En algunos casos los empleadores ayudaron a los jóvenes. Por ejemplo el dueño de una empresa estaba financiando la carrera de uno de ellos; en el caso de otro joven los socios del buffet le ayudaron económicamente mientras él estaba realizando sus estudios, además de que lo hicieron sentir importante (“me trataban como un hijo”).

*Joven TVI 1(B): No, pues yo, donde trabajo el dueño, el dueño de la empresa me está pagando la carrera (P37: BJDOS1.rtf - 37:17).*

*Joven TSIF 7(A): Si dicen A. te podemos descontar pero si tú quedas, no te va a quedar ni para un vaso de leche cómo vas a hacer, yo no, no importa no importa a mí en la casa me dan la comida, defendiendo mi posición, por eso digo que en el fondo a yo les daría risa. Ver a un pelado en esas circunstancias sí, actuando y fueron más buena gente, a mi esos detallitos marcaron mi vida. **Porque en ese momento lo que hicieron los socios fue, te vamos a ayudar con una parte, no vas a pagar todo**, te vamos a ayudar con una parte y yo feliz, esos detallitos para mí, en mi corazón fueron muy buenos e importantes, porque te dan importancia te llenan, eso es grande para TVI y a mí me ayudaron entonces yo feliz, más encima en la firma me trataban como un hijo los socios (P33: AJSIETE2.rtf - 33:40).*

*Joven TSIF 7(A): Pues a mí no se me ocurrió, mire no se la inocencia, la falta de... no se me ocurrió de los ahorros sacar para pagarme el primer semestre, sino que dije no crédito de alguna forma pago esto, sí, y saque crédito, pero lo que es la inocencia y que la gente también va comprendiendo y **se me ocurrió pedirle prestado a la firma de abogados**, présteme tanto y yo les voy a pagar con mi salario y me descuentan, pero no sé cómo me van a descontar, pero me lo descuentan y los abogados muy lindos. Ellos yo creo que se reirían porque dirían este que está haciendo, si aquí no se le prestan*

*a los abogados, entonces, pero, me hicieron mi crédito, me pagaron ese primer semestre (interrupción) y hacen mi crédito me lo hicieron muy lindos muy bellas personas, pero cuando hacen las cuentas... (P33: AJSIETE2.rtf - 33:39).*

En otros aspectos lo laboral fue motivante para ellos; haber conseguido un trabajo, tal vez el trabajo que soñaban, como en el caso de la joven que deseaba ser secretaria. También se convirtió en un factor muy importante porque les brindó lo necesario para vivir, como en el caso del joven que trabaja los fines de semana. Por otra parte se convirtió en un dispositivo para conseguir lo que deseaban, como ciertos bienes materiales, y es un estímulo cuando se lograron ascensos.

*Joven TSIF 3(A): Entonces me puse andar ahí en Faca, yo vivo en Facatativá allí cerquita, entonces me puse andar en el pueblo y me encontré con un compañero que trabajaba conmigo en bomberos, porque de ese tiempo fuimos..., ellos hacen convocatorias, exámenes entonces las personas que quedan ya se meten con contrato. Los que quedan se meten de voluntarios, pero sin sueldo, nosotros éramos voluntarios con sueldo porque hay un reglamento a nivel nacional que dice que cada municipio debe proveer un cuerpo de bomberos y luego cuando ingresé a nomina fue cuando empezaron eh, fue cuando empecé a vivir como ya le contaba muy bien (P49: AJTRES1.rtf - 49:33).*

*Joven TVI 3(B): Trabajo en una inmobiliaria como secretaria, yo por ejemplo fui a muchas entrevistas, y eso era lo que me decían usted no tiene experiencia, usted no tiene un curso de sistemas, y yo quería trabajar como secretaria y ese era mi sueño, yo decía cuando yo me preguntaban acá porque le hacían talleres a uno en qué quiere trabajar. (P40: BJTRES1.rtf - 40:60).*

*Joven TVI 3(B): Y eso también me sirve porque ahorita saqué una nevera y un televisor a crédito y lo estoy pagando con eso, lo de salud pues cuando uno está en un trabajo que cuando me ayudaron a conseguir acá, pues era una jornada larga era de ventas, entonces como yo estaba estudiando era muy pesado, y me dio gastritis pero ahorita ya conseguí otro trabajo (P40: BJTRES1.rtf - 40:14)*

*Joven TSIF 7(A): Y cambié de área, ascendí a pesar de todo por empezar a estudiar y todo hubo una oportunidad, era ya en el Centro de Información que era la Biblioteca, la persona se fue y como yo a veces, por ejemplo yo, creo que una vez un socio entró a la firma y un día un socio me vio leyendo un libro yo estaba leyendo un libro sobre bienes y me dijo, Alex muy bien, como que todos van viendo eso y me dieron esa oportunidad, de pasar haya a la Biblioteca, Centro de Información, que era administrar lo que es la Biblioteca, buscar documentos, ayudarles en las investigaciones a los abogados, sí y todo eso me ayuda (P33: AJSIETE2.rtf - 33:41).*

### *Oportunidad de estudiar.*

Las condiciones educativas tuvieron 8 citas, 7 de jóvenes con TVI y 1 de TSIF. Algunos de los jóvenes dieron cuenta de cómo siguieron estudiando después de su egreso; algunos asumió carreras profesionales que les estaban ayudando a pagar o las iban pagando ellos mismos.

*Joven TSIF 3(A): Pues entonces me puse a buscar y yo siempre decía que la enfermería era para las mujeres, que el hombre que la estudiaba era marica... jajajaja yo decía eso y ahí sí como el dicho que no escupa para arriba que de pronto le cae en la cara. **Mi determinación por enfermería fue mucha que me encontré acá, le dije Javier Usted que va a estudiar, me dijo no pues hay una escuela allí de enfermería si quiere vaya y mire el pensum y mira a ver qué hace porque yo ya me inscribí, yo voy a estudiar allá, y como que pagábamos como sesenta mil pesos mensuales, era barato era económico y yo llevo de enfermero diez años (P49: AJTRES1.rtf - 49:34).***

*BJTRES1: ... porque voy en 6 semestre, porque sí la he guerreado (luchado), porque usted misma se ha dado cuenta yo estoy estudiando, trabajando y que soy juiciosa (P40: BJTRES1.rtf - 40:36).*

*Joven TVI 3(B): Y aparte, la señora que me paga la universidad, ella me da \$200.000 mensuales, ella me dice que es para lo de mis fotocopias, transportes (P40: BJTRES1.rtf - 40:49).*

*Joven TSIF 7(A): Sí en la casa de Egreso, todo esto que te he contado ocurrió antes de dos años y me matriculé en mi universidad, pasé. Pero ahí me desilusioné, porque ahí entonces es donde uno acepta cosas que uno no quisiera que fueran así, yo quería estudiar en la mejor, que eran las universidades donde estudiaban los mejores abogados, dije no se escapaban por presupuesto, por horario, por todo. Entonces fue como una pequeña desilusión, porque yo siempre estaba acostumbrado a ser muy juicioso, y como muy esforzado con Dios, me dan ese talento de ser esforzado y de ser mejor y cuando entre a la Universidad C. fue como me tocó y aquí no voy a dar mi mejor nivel, aquí sé que con los ojos cerrados paso, no voy a tener que estudiar extra, aquí no voy a tener que hacer nada extra, aquí sé que con lo medio tienes capacidades pasó, entonces me bloqueé ahí yo mismo, porque diciéndome eso yo mismo me bloqueé y así fue que lo hice, entonces no di lo mejor, y a pesar de no dar lo mejor, pues era de los mejores, modestia aparte, y no me esforzaba, al principio del semestre fueron notas muy altas, por eso fue que pude acceder a una beca en la Fundación M., hice mi esfuerzo para entrar a la Universidad (P33: AJSIETE2.rtf - 33:37).*

### Redes.

Los jóvenes reconocieron redes de apoyo como una fuente de ayuda en el egreso y en el tránsito a la vida adulta. De esta categoría se identificaron 26 citas, con un mayor número en los jóvenes con TVI (19).

Durante el proceso de protección, a través del programa “Referentes afectivos”, algunos jóvenes pudieron tener un padrino o una madrina; al parecer a pesar de que el joven ha egresado de protección, algunos de ellos siguieron ejerciendo su papel con los jóvenes. Los padrinos y madrinas les ayudaron con bienes materiales, consejos, con trabajo, en procesos emocionales (“A llenar vacíos afectivos”) a resolver situaciones complicadas.

*Joven TVI 1(B): Mi madrina es muy linda, ella también me ayudó, cuando mi hija nació me ayudó con pañales, con ropa, todo con mi chiquita, o sea ella ahorita es más la madrina de mi hija que mía (risas) ya me la quitó mi chiquita, pero chévere, y no porque me dé cosas, no, porque ella me ha abierto así mucho, me da muchos consejos que yo mmm, que sí que despierte y eso (P41: BJUNO1.rtf - 41:30).*

*Joven TSIF 7(A): Esos trabajos esporádicos también seguían como moldeando el carácter de tu espíritu, me decían bueno hermano usted que quiere en la vida entonces me tocaba de mensajero de un restaurante de pandebonos, de un restaurante otra vez viendo esto dije bueno tengo que salir pronto de esta vaina, podía seguir en la universidad y así fue un año, luego conseguí trabajo en un Call Center, otra vez una madrina de un niño del A tenía un Centro de contacto, ese Centro de contacto tenía un contrato con el ICBF que era atender la línea de atención del ICBF. Y ahí había una posibilidad y la gerente de esa campaña era la madrina de este niño, podía conseguir ese trabajo, fui, todo les gustó mi hoja de vida... (P33: AJSIETE2.rtf - 33:51).*

*E: En la actualidad ¿hay alguien que te apoye?*

*Joven TVI 1(H): Sí, la madrina de mi hija es psicóloga de Bienestar Familiar. Pues, ella me apoya si digamos en algún momento yo llegara a necesitar algo, todo eso, ella me dice que ella me ayuda, que si yo necesito algo para los niños, o algo ella me colabora (P46: HJUNO1.rtf - 46:9).*

*Joven TVI 1(D): Sí, el esposo de la tía de él, **fue mi padrino**. Entonces los tíos de él me cogieron mucho cariño, sus hijos, él, él iba a las reuniones por mí, a las reuniones de padres de familia a la fundación, cuando él podía entonces estábamos como ahí como en el proceso él me estaba acompañando en el proceso, cada 8 días yo iba a la casa de él, cada 15 días, cuando se daba la oportunidad, pasaba un fin de semana muy rico, muy delicioso, es más cuando me toca regresarme a la fundación los domingos, no quería regresarme (P43: DJUNO1.rtf - 43:5).*

*Joven TSIF 7(A): Entonces dije no mejor me lo aguanto, inconscientemente, uno se dice: ya tengo que vivir esto, entré al ejército y esto es lo que tengo que hacer y tengo que sacar lo mejor de aquí, pero siempre sabiendo que había yo ahí, cuando yo iba a egresar, ya iba a salir es, es la otra parte porque **tenía un padrino español, que antes de que cumpliera la mayoría de edad, llego a brindar ayuda** (P33: AJSIETE2.rtf - 33:67).*

En la cotidianidad fueron construyendo nuevas relaciones que en algún momento también les sirvieron de apoyo. Por ejemplo, una arrendataria se constituyó en una fuente de ayuda brindándoles consejos a unas jóvenes. Los vecinos y la iglesia de la cual hacían parte también fueron fuente de apoyo. Entre las redes también contaron con sus amigos y los novios o novias y parejas. Estas personas les ayudaron escuchándoles, brindándoles consejos, a veces con comida, lugar donde dormir, tiquetes de bus y motivándoles para seguir adelante (“que le suben el ánimo”).

*Joven TVI 3(B): Bueno, cuando tengo así esas necesidades. Llamo **a mis amigos**, como acá porque igual uno está acá uno piensa que, cuando sale todas las personas son buenas. A mí me pasó, porque yo decía yo sé que todas las personas son buenas, pero cuando yo entré a un trabajo habían muchas personas envidiosas, y que querían que a uno lo echaran, y que decían que uno contaba la historia de uno, era por lástima, y no es por lástima (P40: BJTRES1.rtf - 40:15).*

*Joven TVI 1(G): La **familia de mi esposo** (P45: GJUNO1.rtf - 45:8).*

*Joven TSIF 18(A): A mi **novia**, ella es la que me apoya porque mis hermanos pues están, digamos yo les digo sí, están en su cuento, digamos que sí ellos también tienen novias, ellos están, pues, digamos que no somos tan una familia como muy unida, sino usted vive conmigo a bueno listo (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:17).*

*Joven TVI 1(B): **Ella a veces (la señora que le arrendó la habitación), ella se convirtió para mí como si fuera una mamá**, si o sea uno a veces sale apegado a las personas. Uno sale tan solo que uno sí, esa señora era muy buena conmigo entonces, me encariñe de ella y ella también de mí, la hija de ella ya murió entonces, entonces ella me dijo que me quería como una hija... (P41: BJUNO1.rtf - 41:24).*

*Joven TVI 1(B): Ehhh, **pido ayuda a mi entorno**. Digamos a las personas que veo alrededor, que son como conocidos (P37: BJDOS1.rtf - 37:14).*

La institución en sí misma continuó siendo una red de apoyo; como se había planteado acudieron a ella cuando se encontraban en dificultades

*Joven TVI 3(B): Y cuando yo me quedé sin trabajo yo me fui a esos al empleo e hice todo el procedimiento, porque yo como venía a visitar a mi hermana. **Un día vine a pedir ayuda en la institución, la trabajadora social** ella sí me dijo un tiempo, que viniera ayudar a organizarle unas carpetas (P40: BJTRES1.rtf - 40:43).*

*Joven TSIF 15(A): Si tuviera algún problema, en la actualidad, **recurría de pronto la educadora de casa de egreso** (P31: AJQUINCE2.rtf - 31:11).*

*Joven TVI 1(D): No, vivía con una familia, pues yo busqué una habitación y pues me la arrendaron, **en esos tres meses tuve el apoyo de pos institucional**, dos personas que me querían mucho cuando*



*yo estaba en el Institución D y pues como ellas vieron que yo salí, ella hablaron con Z, en ese tiempo estábamos un poco chocados, entonces ella tomó la decisión de que sí claro yo era una buena persona, por qué no podemos darle el apoyo (P43: DJUNO1.rtf - 43:1).*

### *Network: factores resilientes en el egreso - Jóvenes.*

Los jóvenes identificaron factores resilientes en el egreso como: confrontación y esfuerzo, autonomía, aceptación y cambio y en un joven el sentido del humor. La conformación de redes no formales constituidas por la familia (hermanos y pareja), la vida espiritual, los profesionales; y el ingreso a trabajar también fueron importantes después del egreso. Teniendo en cuenta las subcategorías se elaboró esta red sobre los factores resilientes en el egreso.

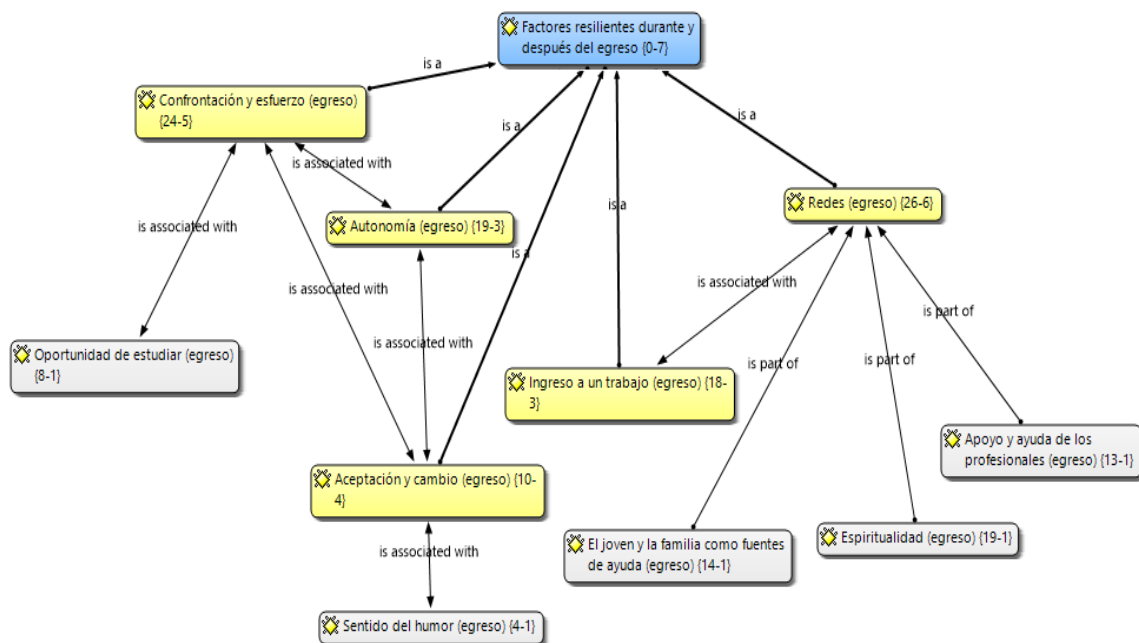


Figura 31. Network factores resilientes después del egreso -Jóvenes.

### *5.1.3.3.2.3. Network e hipótesis emergentes: fuentes de resiliencia -Jóvenes*

Teniendo en cuenta los factores de riesgo y de resiliencia más significativos tanto en protección como en el egreso se constituyó la red fuentes de resiliencia. En ella se observa como los procesos de institucionalización y la dependencia en protección generaron dificultades en la vida cotidiana y confusión y miedo en el egreso. También cómo se mantuvieron las dificultades educativas antes y después del egreso e iniciaron otras como las dificultades económicas.

Por otra parte se observan factores resilientes como el reconocimiento de oportunidades y la proyección a futuro las cuales se relacionaron con la confrontación y el esfuerzo en el egreso. También se visualizan las redes como elemento que se opone a la soledad, como se muestra en la figura 32 de la página siguiente.

A partir de la anterior Network (*network*) se han construido una serie de hipótesis emergentes

### Hipótesis emergentes

#### Dimensión: fuentes de resiliencia

##### Jóvenes

- En las narraciones sobre el tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados de protección son más evidentes los factores resilientes que los factores de riesgo.
- La diversidad de factores resilientes ontosistémicos están atravesados por tres procesos fundamentales: el reconocimiento de las propias capacidades, el trazarse metas mostrando su deseo de salir adelante (proyección a futuro) y la toma de decisiones.
- Los factores de resiliencia ontosistémicos usados por los jóvenes tienen cimientos en la reflexión y en la toma de decisiones ante los conflictos, lo que les permite aprender a partir de situaciones difíciles.
- Durante el proceso de protección se generan pautas de dependencia con el sistema; estas formas de relacionarse sumadas a la sensación de soledad en el egreso hacen más complejo el cambio de una vida en la institución a una vida independiente.
- La *metáfora de la burbuja* explica la sensación de los jóvenes de sentirse protegidos por el sistema, pero al mismo tiempo aislados de la realidad externa. Por ello el *rompimiento de la burbuja* al momento del egreso es complicado para los jóvenes porque aunque deseen salir de ésta, tienen muchos temores sobre cómo enfrentar la vida autónoma.
- Las condiciones educativas de los jóvenes caracterizadas por extraedad<sup>61</sup> escolar y por las dificultades en la inserción a la escuela son elementos difíciles para los jóvenes; en el egreso éstas se complejizaron por factores como el trabajo, el tiempo y los recursos económicos.
- Si bien conseguir trabajo y la estabilidad laboral son procesos complejos, el empleo es un factor resiliente porque le permite al joven subsistir, lograr metas y generar referentes para sus redes informales.
- El compartir en la cotidianidad, sentir que se es importante más allá de una función laboral y ser apoyado, son elementos fundamentales de las relaciones con los equipos como fuentes de resiliencia.
- Los jóvenes, si bien no son capaces de identificar redes formales de apoyo, tienen la habilidad de ubicar referentes concretos de apoyo antes y después del egreso (equipo, padrinos, jefe y compañeros de trabajo)

<sup>61</sup> La extraedad escolar se entiende como el desfase entre la edad escolar esperada por grado (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2016)

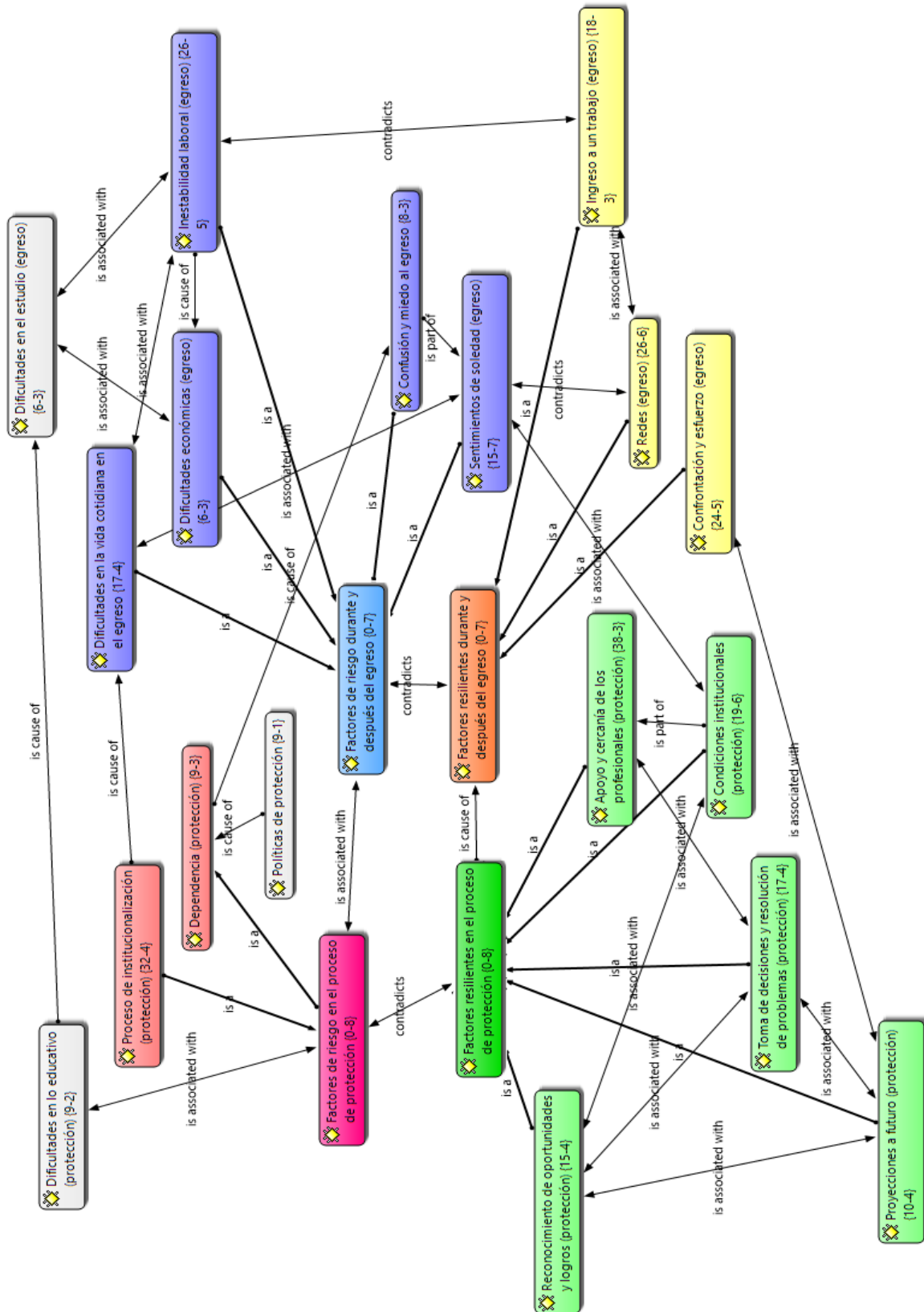


Figura 32. Network fuentes de resiliencia -Jóvenes

#### 5.1.4. Elementos socioeducativos

Un objetivo muy importante de la presente investigación se centró en identificar y caracterizar elementos socioeducativos en las intervenciones que realizan los equipos. En este apartado se muestran algunos de estos elementos, aunque también eventualmente se menciona lo psicosocial, tanto desde el componente cuantitativo (contexto institucional), como del cualitativo (tipo de estrategias de intervención, características de las intervenciones con componentes educativos e incidencia).

##### 5.1.4.1. Contexto institucional

Para caracterizar los elementos socioeducativos fue fundamental reconocer algunos aspectos del contexto institucional. Los elementos de esta variable se obtuvieron desde el *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)* y de la *Escala aportaciones del contexto institucional (ACI)*, ambos instrumentos del componente cuantitativo. Un primer aspecto se refiere al momento cronológico en que llegan los niños, niñas y adolescentes a las instituciones. En este caso la edad promedio fue de 7,62 años. Los jóvenes con TVI ingresaron en promedio a los 8,33 años y los de TSIF a los 6,88 años, como se muestra en la tabla.

Tabla 78. *Edad de ingreso a protección*

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Edad de ingreso a protección	8,33	2,48	3	14	6,88	3,99	0	15	7,62	3,35	0	15

Los jóvenes egresados, en general tanto los de TVI como con los de TSIF, expresaron que estuvieron a gusto mientras estuvieron en el sistema de protección, siendo mayor esta percepción en los jóvenes con TSIF con un 88% en comparación al 78% de jóvenes de TVI. En ambos grupos, es seguido por un sentimiento de disgusto (entre 8% y 18%) y solo un 4% en los dos grupos reportó que estuvo muy a gusto.

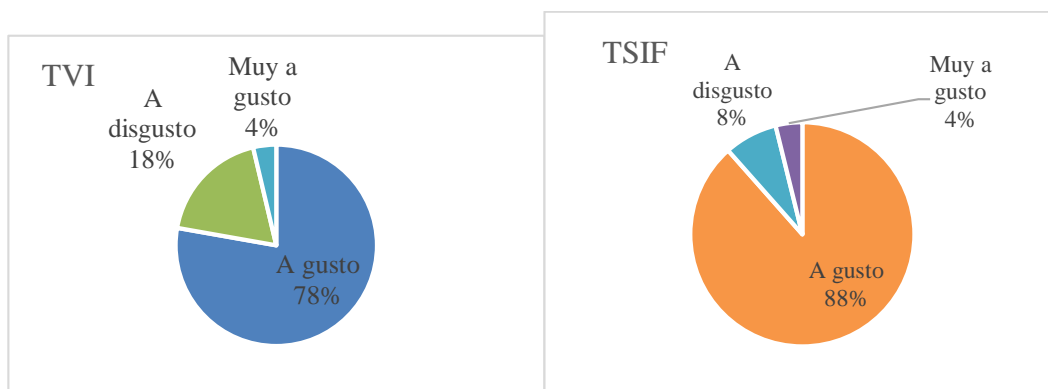


Figura 33. Sentimientos frente a protección

De acuerdo a si los jóvenes egresados consideraron importantes los programas de protección, la percepción fue muy similar en los dos grupos. Para los de TVI, 25 jóvenes respondieron que sí son importantes, mientras que 2 expresaron que no lo eran; y para los de TSIF, los 26 jóvenes de este grupo respondieron afirmativamente sobre la relevancia de los programas de protección.

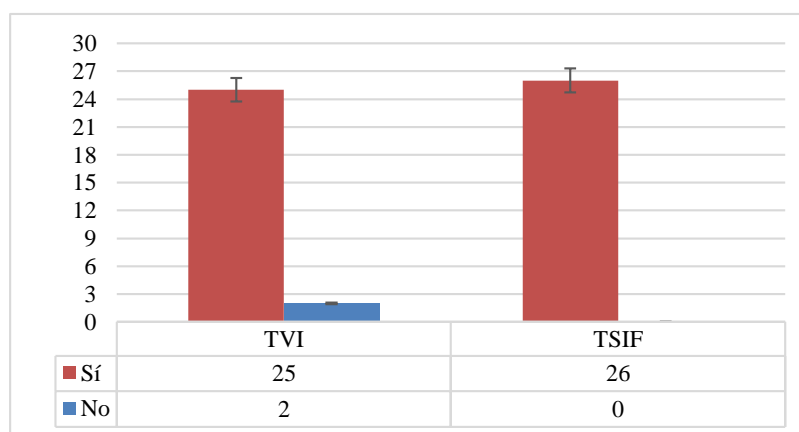


Figura 34. ¿Son importantes los programas de protección?

Ante la respuesta afirmativa de la importancia de los programas de protección por parte de la mayoría de jóvenes, la razón que ellos consideraron que le da dicha relevancia es la ayuda necesaria que se da a los niños y niñas que no tienen familia (64,2%), seguida porque es una ayuda a los jóvenes para que no tomen malas decisiones y formación para el empleo (5,7% cada una), el 3,8% los consideró significativos porque las familias no saben qué hacer con sus hijos, también se brinda una ayuda legal, otro 3,8% dice que son importantes a cualquier edad, pero otro 3,8% expresó que sí son relevantes pero si se mejoran dichos programas. Solo un joven de TVI defendió que la relevancia de los programas radica en que mejoran la

calidad de vida. El porcentaje restante corresponde a los jóvenes que no saben o no responden.

Tabla 79. Razones de la importancia de los programas de protección

Razones de la importancia de los programas de protección	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Es una ayuda necesaria para los niños/as que no tienen familia	15	28,3%	19	35,9%	34	64,2%
No sabe/ no responde	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Ayuda a los jóvenes a no tomar malas decisiones	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Formación para el empleo	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%
Si pero mejorándolos	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Las familias no saben qué hacer con sus hijos	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Importante a cualquier edad	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Ayuda legal, papeles	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Mejoran la calidad de vida	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100%

Los cursos en los que más participaron los jóvenes fueron los relacionados con la cocina, como panadería, ayudante de cocina y/o galletería, con un 47,2%, haciendo más mención los de TSIF en comparación a los de TVI. La no participación en ningún curso obtuvo un segundo lugar con el 28,3%, lo que fue mayormente expresado por los jóvenes de TVI. Los cursos de logística y hotelería, belleza, artes, sistemas y contabilidad, y electricidad obtuvieron un 3,8% cada uno; y los de idiomas, marroquinería y carpintería, solo un 1,9% cada uno.

Tabla 80. Cursos realizados durante la estancia en protección

Cursos realizados durante la medida de restablecimiento de derechos	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Cocina: panadería, ayudante de cocina o galletería	10	18,9%	15	28,3%	25	47,2%
Ninguno	12	22,6%	3	5,7%	15	28,3%
Logística, hotelería	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Belleza	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Artes	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Sistemas/contabilidad	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Electricidad	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Idiomas	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Marroquinería	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Carpintería	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Los jóvenes recordaron los elementos que les parecieron más positivos de haber estado en protección y los organizaron de manera jerárquica; de esta organización surgió la Figura 24 en una escala de 1 a 100. En esta figura se evidencia cómo el recuerdo que ocupó el primer lugar fue el ambiente, el compañerismo y el respeto, el segundo lugar los recursos (espacio, comida y tener un lugar donde dormir), el tercero el apoyo personal (buen trato, interés por el joven), el cuarto el trato de los formadores y educadoras psicólogos, trabajadores sociales, en general el equipo de protección) y el quinto lugar lo ocuparon las actividades en el tiempo libre (celebración del fechas especiales, entre otras); como se observa en la figura 35.



Figura 35. Recuerdos positivos de protección

Igualmente se les preguntó por los recuerdos negativos de protección. El recuerdo negativo que tuvo mayor valor fueron los castigos injustos (no relacionados con la falta); por otra parte otro gran grupo plantea que nada les disgusta (todos le gusta), le sigue el trato de los

formadores, psicólogos, trabajadores sociales en general el equipo lo cual contrasta con la figura anterior), luego la sobreprotección (dificultad en salir de la institución y en la dificultad de pedir permisos), después los recursos y la comida, y el ambiente, el compañerismo y el respeto. Las demás opciones fueron menos mencionadas: pocos cursos y talleres repetitivos, apoyo personal, el buen trato, la falta de interés por mí, no volver a saber de los padres, cambios de institución, relaciones con los amigos.

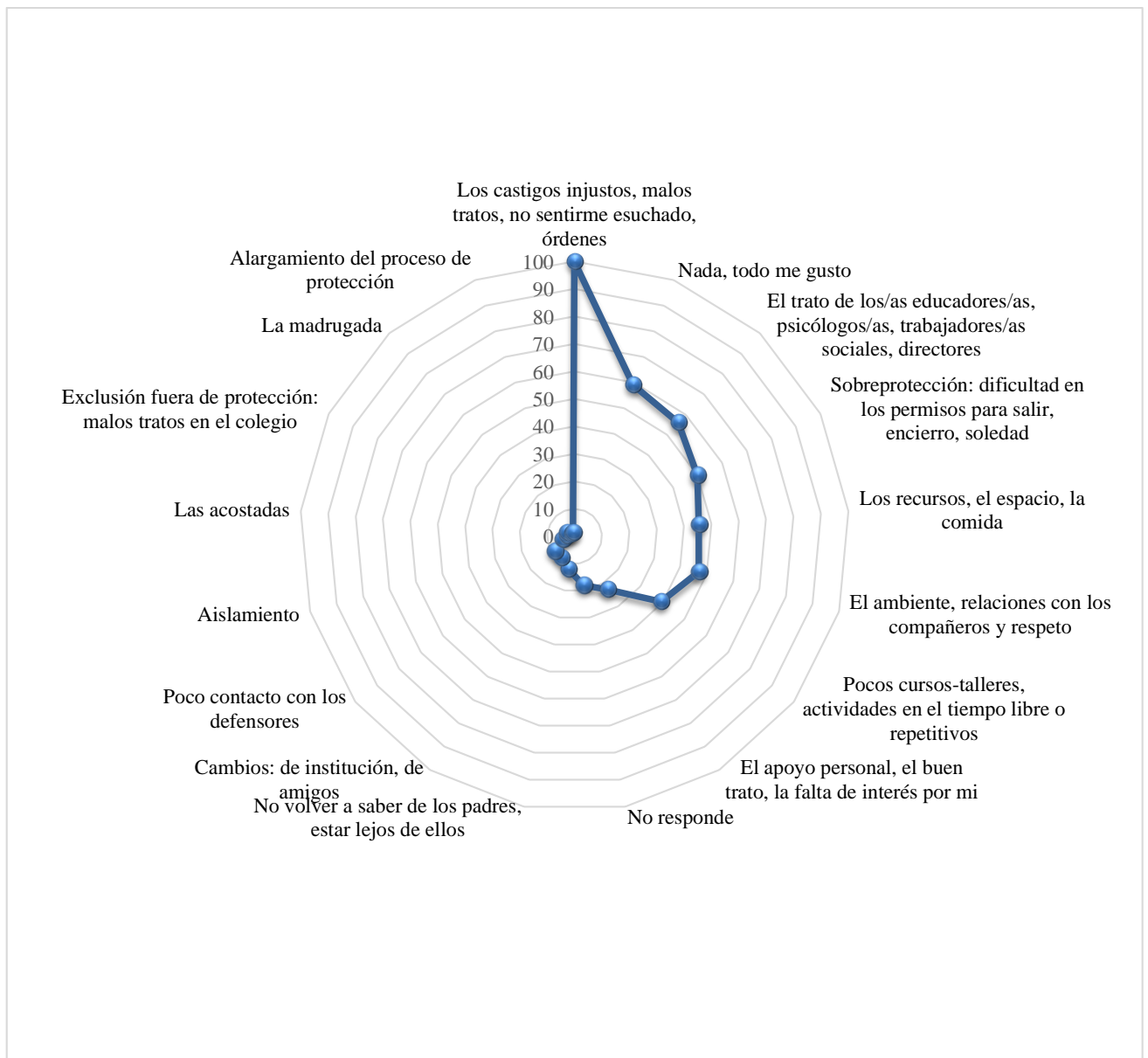


Figura 36. Recuerdos negativos de protección



El estar en protección fue una experiencia muy importante para los jóvenes. De los aspectos que más resaltaron de haber estado allí se pueden mencionar los siguientes: ser independiente (madurar y ser responsables); en segundo lugar ubican el fortalecimiento de valores (valorar diferentes aspectos, la familia y valorarse a sí mismo); en tercer lugar la posibilidad de haber estudiado; le siguen los que no responden; en quinto lugar la convivencia y las relaciones. Priorizaron menos: valorarme, mejorar mi autoestima, la convivencia y las relaciones, como buscar trabajo, cubrir sus necesidades

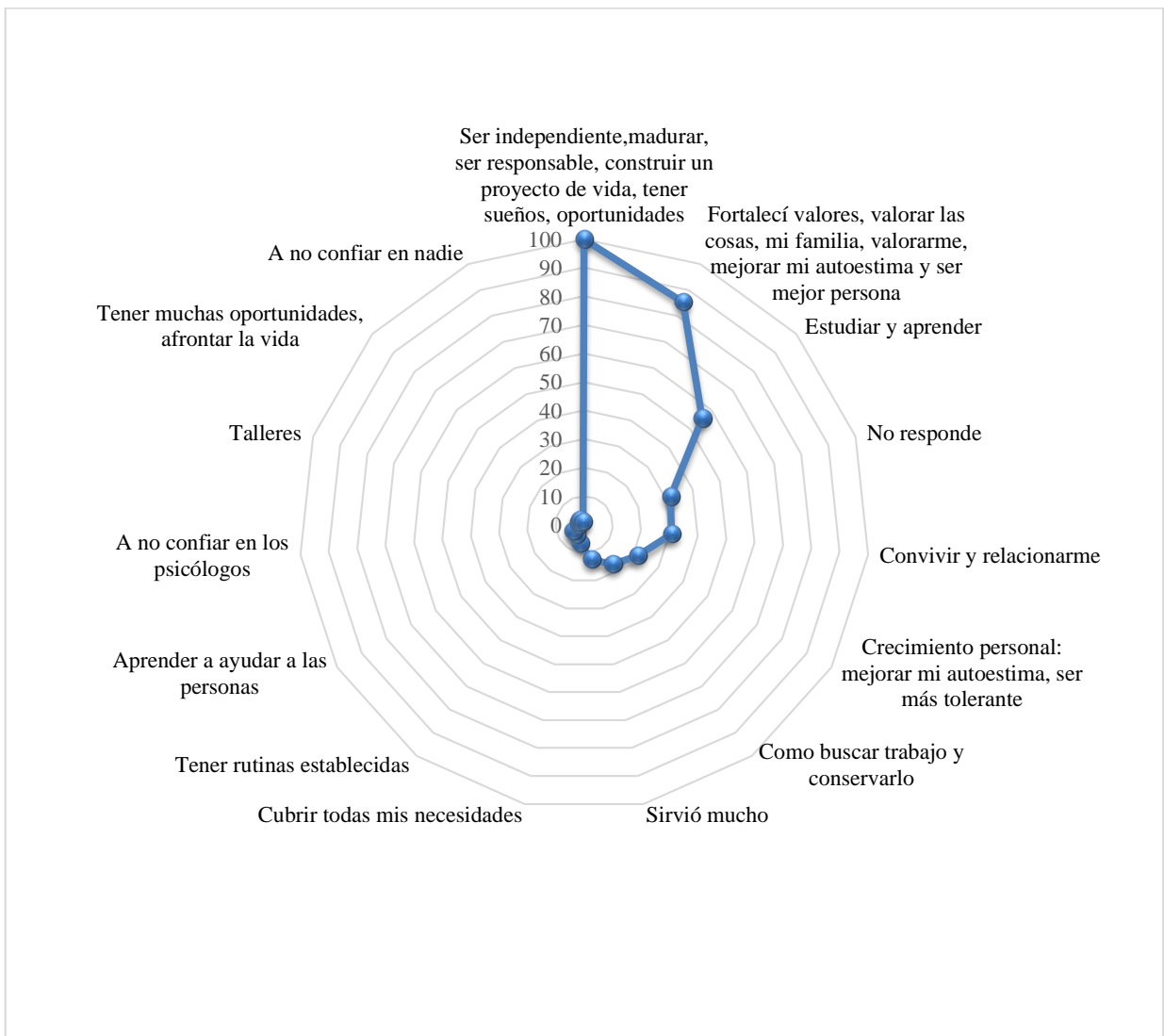


Figura 37. Utilidad del programa de protección

El 20,8% de los jóvenes egresados expresaron que al momento de la investigación estaban mejor porque tenían libertad; también porque aprendieron a mejorar su vida (11,3%) o porque lograron construir una familia y/o tener un hijo (11,3%). En esta última la mayoría de

los jóvenes eran de TSIF. El 9,4% se siente mejor al momento de la investigación porque se sintieron más responsables e independientes; además se encontraban trabajando.

Mientras que son pocos los jóvenes que expresaron que estaban mejor antes. Las razones dadas son: tenía todo, me ayudaban (11,3%. TVI: 18,5 y TSIF; 3,8%), la realidad es muy dura (5,7%. TVI: 3,8% y TSIF: 1,9%) y debido a que podían estudiar (1,9%. TVI: 1,9% y TSIF: 0%) El 7,5% dice estar igual que antes.

Como se observa la mayoría de los jóvenes coincidieron estar mejor después del egreso

Tabla 81. *Razones por las que estaban mejor o está mejor ahora*

	Tipo de trayectoria						
	TVI		TSIF		Total		
	N	%	N	%	N	%	
Razones por las que estaba mejor o está mejor ahora	Antes mejor: tenía todo hecho, me ayudaban	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
	Antes: la realidad es muy dura	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
	Antes: podía estudiar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
	Ahora tengo una familia/un hijo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
	Ahora: tengo libertad	5	9,5%	6	11,3%	11	20,8%
	Ahora: he cambiado y tengo apoyo	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
	Ahora: tengo todo lo que necesito	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
	Ahora: aprendí a mejorar mi vida	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
	Ahora: trabajo	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
	Ahora: Soy más responsable e independiente. ahora trabajo	2	3,8%	3	5,6%	5	9,4%
	Igual que antes	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
	Aún hay cosas por aprender	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
	No responde	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
	Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Los grupos de TVI y de trayectoria con TSIF, estadísticamente no tienen diferencia significativa, ya que la prueba de t de Student para muestras independientes utilizada indica una significación de 0,816, por lo que es mayor a 0,05 (*Anexo 5 - Tabla 83. Comparación de medias razones por las que estaba mejor*).

En la escala *Aportaciones desde el contexto institucional* (ACI), los jóvenes valoraron las aportaciones del contexto institucional durante su proceso de protección, dando puntajes de 1 a 10 a una serie de afirmaciones, siendo 10 el mayor puntaje. Las puntuaciones iguales o superiores a 7 son los aspectos que los profesionales valoraron positivamente, las puntua-

ciones alrededor de 6 indican que se encontraban moderadamente satisfechos con esas expresiones, las puntuaciones en torno a 5 se pueden calificar de mejorables y las menores a 5 manifiestamente mejorables.<sup>62</sup>

Los ítems que valoraron positivamente fueron: “*los formadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades*” (Total: 8.58), siendo el ítem de mayor valoración para los jóvenes de TVI (8,81) y de TSIF (8,35). El siguiente ítem con mayor valoración fue: “*los formadores te exigían esforzarte en lo que hacías*” (7.92), ítem con un contenido similar al anterior. A estos les siguen: “*te sentiste apoyado por los formadores, acompañado por ellos en las actividades*” (7,71); “*te sentiste atendido por los formadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas*” (7,13); “*los formadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro*” (7,28). Con “*los formadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían*” (6,74); se encontraban moderadamente satisfechos

Plantearon como mejorables: “*los formadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían*” (6,74), “*tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas*” (5,36). Estos ítems dan cuenta de elementos que son mejorables para los jóvenes.

En esta misma escala se les solicitó a los jóvenes que calificarán las relaciones que tuvieron en el proceso de intervención con los distintos profesionales y los compañeros. La mayor calificación la obtuvieron los formadores (7,98) y los compañeros con los que compartieron en protección (7,98), con los psicólogos (7,06) y los trabajadores sociales (7,04); es decir éste tipo de relaciones las valoraron positivamente. Finalmente los defensores con (4,09), manifestando que estas relaciones son mejorables.

Tabla 82. *Aportaciones del contexto institucional al joven*

Aportaciones del contexto institucional al joven	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	X	S	X	S	X	S
Te sentiste atendido por los formadores escuchaban tus problemas y lo que les contabas	7,81	2,304	6,42	2,955	7,13	2,711

<sup>62</sup> Melendro (2010)

Aportaciones del contexto institucional al joven	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	X	S	X	S	X	S
Te sentiste apoyado por los formadores acompañado por ellos en las actividades	8,27	1,991	7,15	2,738	7,71	2,436
Los formadores te exigían esforzarte en lo que hacías.	8,44	2,154	7,38	3,299	7,92	2,800
Los formadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades.	8,81	1,922	8,35	2,545	8,58	2,240
Los formadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.	7,59	2,515	6,96	3,130	7,28	2,824
Los formadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.	6,70	2,771	6,77	2,997	6,74	2,857
Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.	6,07	2,814	4,62	2,954	5,36	2,949
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias?	3,52	2,548	4,69	3,792	4,09	3,242
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos?	6,78	2,736	7,35	3,123	7,06	2,918
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales?	7,04	2,549	7,04	3,079	7,04	2,794
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los formadores	7,59	2,438	8,38	1,722	7,98	2,135
¿Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros?	7,85	2,727	8,12	2,321	7,98	2,515

#### 5.1.4.2. Elementos socioeducativos desde la aproximación cualitativa

Por otra parte también se indagaron los elementos socioeducativos desde el componente cualitativo. En este se recogen las citas que los jóvenes hacen sobre la intervención que recibieron en el proceso de protección haciendo énfasis en los elementos socioeducativos. Estas citas se obtuvieron a partir de *Entrevista fenomenológica a los jóvenes-Tránsito a la vida adulta (EJOV-TVA)*. Se identificaron 3 familias: tipo de estrategias (197 citas), incidencia de las intervenciones socioeducativas y psicosociales (88 citas) y características de las estrategias (34 citas).

Tabla 83. *Elementos socioeducativos -Jóvenes*

Dimensión	TVI	TSIF	Total	Familia	TVI	TSIF	Total
Elementos socioeducativos en las intervenciones	93	97	190	Tipo de estrategias de intervención	44	44	88
				Características de las intervenciones	15	19	34
				Incidencia de las intervenciones	34	34	68

### 5.1.4.2.1. Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos

En esta familia se encontraron tipos de estrategias de intervención: talleres y búsqueda de empleo, con el mayor número de citas (25); las centradas en la disciplina con 13 citas, las de ahorro con 12 citas, las centradas en la construcción del proyecto de vida con 11, las de manejo de emociones con 10 y las lúdicas y con la familia con 4 citas cada una:

Tabla 84. *Tipo de estrategias de intervención -Jóvenes*

Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Tipo de estrategias de intervención	TVI: 44	Construcción de proyecto de vida	5	6	11
		Lúdicas	2	2	4
	TSIF: 44	Talleres y búsqueda de empleo	17	8	25
		Para el ahorro	7	5	12
		Responsabilidad y respeto	4	5	9
	Total: 88	Disciplina	5	8	13
		Con la familia	0	4	4
	Manejo de emociones	4	6	10	

#### *Construcción de proyecto de vida.*

Construcción de proyecto de vida se centra en lograr que los jóvenes revisen sus recursos, reflexionen sobre ellos y los puedan mejorar. De las 11 citas, 5 de ellas son de jóvenes con TVI y 6 de TSIF.

Varias de las citas de los jóvenes describieron el proyecto de vida como una estrategia que se trabajó en todas las instituciones. Ésta se centró en talleres de reconocimiento del sí mismo y también del fortalecimiento de habilidades para el trabajo de madera, electrónica y panadería y otros temas como: prevención del maltrato y consumo de sustancias psicoactivas. Igualmente esta estrategia los llevó a elaborar situaciones difíciles del pasado, a plantearse metas al futuro y a brindar información de cómo sería el momento del egreso.

*Joven TSIF 17(A): ¿Qué dejaría también?, los talleres, los talleres que es una formación bastante importante para la vida laboral pues **uno descubre para qué es bueno**, dejaría también, pues, qué otra cosa así....no yo creo que esas son como las cositas importantes que dejaría de la Fundación (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:23).*

*Joven TVI 1(H):Pues cuando yo estaba en Bienestar yo trabajaba con los psicólogos, las trabajadoras sociales, el **proyecto de vida** y pues, eso para mí era como si estuviera en el colegio y hablar de un tema, de un tema lo más normal, pero cuando ya salí de Bienestar y me tocó empezar a tomar decisiones, pensar ya en grande, con mi hija y todo eso, ahí si dije: ¡Ushh, Dios mío!, ¿por qué no aproveché todas las oportunidades que me dieron allá? (P46: HJUNO1.rtf - 46:2).*

*Joven TVI 3(B): Ya después me fueron preparando, yo fui ahorrando, he le enseñan acá a uno pues el **proyecto de vida**, siempre nos hacían eso y nos colocaban a escribir que queríamos en 5 años, he las cosas que yo escribí, en ese tiempo se me han cumplido (P40: BJTRES1.rtf - 40:5).*

*Joven TSIF 13(A): Las clases esas que hacen de psicología, como lo del vicio. Me han ayudado a madurar a reflexionar a darme cuenta que nos sirve el estudio.*

*Joven TSIF 16(A): Los trabajadores sociales, pues digamos ellos les, cuando esto así, lo llamaban a uno, que le van explicando a uno las cosas cuál iba a ser su **proyecto de vida**, cuándo iba a salir de la institución, todo eso (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:16).*

### *Lúdicas.*

Las estrategias lúdicas, son aquellas que usan en juego o actividades de diferente índole, como estrategias de intervención. En ellas tan sólo se identificaron 4 citas, 2 de cada trayectoria. Y en ellas los jóvenes recordaron los juegos y las competencias que se generaban allí. También actividades para romper la rutina como jugar en el aire libre y los partidos de fútbol y otras para socializar, como las salidas y el compartir con personas diferentes a la institución.

*Joven TSIF 1(E): La motivación por ejemplo para mí era mi mamá y hermano, porque yo no tenía a nadie más, y mis logros de pronto **era haber estado jugando**, porque allá hacían unos concursos muy chéveres los viernes, para que las niñas no se aburrieran ni nada, si allá era muy chévere (P44: EJUNO2.rtf - 44:30).*

*Joven TSIF 10(A): A muchos nos ayudó, que venían tutores y ellos nos decían bueno hoy vamos a romper la rutina de se levantan pal colegio, vuelven, estudian y a dormir, entonces los profesores hacían como talleres, actividades y **que jugar en el parque**, que partidos de fútbol, si como eso, hacer actividades como para despejar la mente de los jóvenes (P27: AJDIEZ2.rtf - 27:8).*

*Joven TVI 3(C): También hacían como **salidas donde todos los niños nos reuníamos** a conocernos y hacernos más amigos y pues también como familiarizarnos y pues no como quedarse uno solo, aprender a conocer diferentes personas y sus diferentes situaciones (P42: CJTRES1.rtf - 42:18).*

### *Talleres y búsqueda de empleo.*

Los talleres y búsqueda de empleo se centran en los procesos de inclusión laboral, siendo esta una estrategia socioeducativa muy importante. De esta categoría se obtuvieron 25 citas, 17 de los jóvenes con TVI y 8 en TSIF. En estas citas los jóvenes nuevamente rescataron y valoraron los diferentes tipos de cursos y talleres, pues consideraron que les sirvieron para el trabajo y la universidad. Mencionaron diferentes tipos de talleres: madera, peluquería, ponqué (tortas) y arte country.

*Joven TVI 2(I): Nos inculcaban eso como para tener ideas hacia la madurez, hacia cuando salga de la fundación, entonces **nos daban allá talleres**, en si siempre estuve en el taller de madera y es lo que estoy trabajando actualmente con maderas (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:9).*

*Joven TVI 6(B): Es una empresa que se llama "fi" de por si es J, pero es que tiene muchas. **Sí me sirvieron los cursos** porque primero el técnico pues como que te enseñan las cosas básicas y uno dice no esto no me va a servir de nada, pero realmente con el trabajo sí me he dado cuenta que me sirve y con la universidad se refuerza (P38: BJSEIS1.rtf - 38:11).*

*E: Mientras estuviste en la fundación ¿hiciste otros cursos dentro de la fundación?*

*Joven TVI 1(G): Sí, de **peluquería, talleres** (P45: GJUNO1.rtf - 45:9).*

*Joven TSIF 3(A): Nosotros hacíamos las galletas, los ponqués, todas y venían de fuera las compraban, y ahora bienestar prohíbe esos, los árboles que sembrábamos, nosotros trabajamos muy duro y eso también nos ayudó en la formación de antes (P49: AJTRES1.rtf - 49:38).*

*Joven TVI 4(B): Pues a mí me gustaba mucho **lo del arte country** y yo me la pasaba allá metida y sí me gusta mucho y quisiera trabajar en eso, pero es un negocio como no tan rentable entonces como que no, casi no hay demanda laboral en eso (P36: BJCUARTRO1.rtf - 36:16).*

Los talleres los brindaron las mismas instituciones a través de profesionales que contratan para ello o a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA); en este último caso, dependiendo del convenio de la institución, el taller lo pueden cursar en la misma institución o en alguna sede del SENA.

Frente al proceso de vinculación a los talleres formativos, los jóvenes recuerdan que estos se podían iniciar desde que eran niños; los talleres para los más pequeños eran de menor complejidad “más sencillos”, como armar escobas. A medida que iban creciendo estos aumentaban en complejidad o eran más pesados, por ejemplo jardinería.

*E: Esos talleres ¿a qué edad empiezan ustedes a tomarlos, los talleres de galletería, todo esto?*

*Joven TSIF 17(A): Pues en mi época, siempre fui desde los más chiquitos, a los más grandes iba evolucionando uno y de acuerdo con la escolaridad, me acuerdo que yo llegué pues a los 6, de los 6 a los 8 estuve en escobas, que era pues como uno de los talleres más suavécitos, luego pasé entre 4° y 5°, ya entonces era el tema de jardinería entre 6° y 7°...*

*E: De toda la vida, y ¿ustedes escogen los talleres, o se los van asignando?*

*Joven TSIF 17(A): No, de acuerdo a la edad y a la escolaridad, entonces eran así que **clasificaban los talleres**, porque el más responsable de todos, si bien es cierto, era panadería, era panadería porque el pan es... (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:24).*

*Joven TSIF 3(A): Cuando éramos niños, muchachos, **el taller de panadería** era lo que resaltaba el nombre de la fundación porque era un taller muy chévere, muy bonito, en diciembre hacíamos galletas, ponqués, tortas, una serie de productos y pues también los vendíamos, ya ahora no es así, ha cambiado también muchísimo (P49: AJTRES1.rtf - 49:12).*

Inclusive cierto tipo de talleres en la *Institución A*, eran parte de un proceso de reconocimiento para los adolescentes; solo podían participar en él quienes hubieran sido muy responsables, pues los productos eran vendidos. El dinero obtenido de estas ventas, se ahorra para el momento del egreso del joven. Igualmente, en ese taller a los que demostraban ser más responsables se les asignaba un grupo de compañeros a los cuales debía coordinar. El joven que vivió esta experiencia comenta que así aprendió lo que era la responsabilidad.

*Joven TSIF 17(A): **Y el manejo de alimentos y el hecho es tener la provisión para diario**, entonces no metían a cualquier persona, tenían que ser personas responsables. Ahora, pues, galletería, sí tenía un valor agregado que es el tema que le pagan propiamente en plata a uno, entonces esa plata si bien es cierto uno la ahorra para, por ejemplo, en mi caso, me sirvió para los primeros semestres... (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:35).*

*E: De lo que aprendiste en los cursos que te facilitaron en la institución, ¿Qué te ha servido en la actualidad?*

*Joven TVI 1(H): Pues yo trabaje en un salón de belleza, he trabajado en una panadería, en cafetería, trabajé en un restaurante (P46: HJUNO1.rtf - 46:12).*

*Joven TSIF 17(A): **Me sirvió mucho también haber pasado por talleres como lo fueron pastelería, panadería, galletería**, allí donde pues aprendí mucho el sentido de responsabilidad, porque fui, estuve a cargo propiamente del taller de galletería entonces tenía a un grupo de muchachos también a cargo. Entonces allí fue donde aprendí a sentir ese sentido de responsabilidad, lo que me ha servido con mi vida social una vez egresado de acá de la Fundación, porque pues en un trabajo tienes un horario, tienes unas obligaciones, entonces todo me sirvió de acá bastante en ese sentido (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:5).*

Los jóvenes recuerdan los cursos del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), en diferentes temáticas: panadería, belleza, pintura, computación... y recuerdan que les fue muy útil, pues les permitieron desarrollar ciertas destrezas, adquirir experiencia y algunos de ellos les fueron certificados, lo que les fue útil para la hoja de vida (currículo).

*Joven TSIF 1(E): Nosotras nos ocupaban con **muchos talleres, sí tenían muchos talleres, talleres de panadería, de belleza**, de que, de cómo se llama eso, de computación. Hacían talleres todos los sábados antes de las visitas y nos hacían reflexionar, y allá nos daban hartas opciones por lo menos digamos, antes de salir nos ayudaban con entrar al Sena, para que nosotros entráramos (P44: EJUNO2.rtf - 44:5).*

*Joven TSIF 13(A): Lo que más me sirvió así, digamos lo lúdico, lo dinámico que uno aprende, como los **talleres del Sena** y los de pintura que esos sí me fascinan (P34: AJTRECE2.rtf - 34:11).*

*Joven TVI 3(C): **También hacían como salidas donde todos los niños nos reuníamos a conocernos y hacernos más amigos** y pues también como familiarizarnos y pues no como quedarse uno solo, aprender a conocer diferentes (P42: CJTRES1.rtf - 42:10).*

Algunas otras actividades les ayudaban a conocer situaciones de la vida cotidiana fuera de protección.

*Joven TSIF 5(A): Umm, la desocupación genera vicios, me dijo una terapeuta ocupacional de acá, entonces ella me decía que uno debe estar ocupado todo el tiempo, en algo, entonces, estudiando o haciendo un curso, aprovechar todo lo que brindan la institución. Entonces **yo a cuanto curso se presentaba me metía**, porque uno sale de acá y sale con conocimientos y entonces acá hice el técnico, me gradué y todo eso, entonces... (P48: IJUNO2.rtf - 48:12).*

*Joven TSIF 7(A): Es más mi primer trabajo fue de mensajero de la Institución A de Niños, **el mensajero que estaba antes me llevaba a hacer la vueltas de la Institución A por Bogotá, conocer las calles por Bogotá, conociendo Bogotá**, las calles, las carreras eso es otra cosa y yo trabajando en eso (P33: AJSIETE2.rtf - 33:23).*

Además, los jóvenes recordaron cómo los equipos les ayudaron en la consecución de empleo, algunos de los profesionales les acompañaban a las entrevistas o con cursos que los incluyen de una vez en empresas.

*Joven TVI 3(B): Empecé a trabajar primero en una frutería, trabajé en una panadería, después trabajé en una fábrica. **Estos (los trabajos) los conseguía a través de letreros y yo le decía a la trabajadora social que ella me acompañará**. Digamos los trabajos que yo tenía eran cerca pero si le dan esa oportunidad a uno, que es difícil porque en otras empresas pues no reciben a menores de edad, por eso a uno le toca mientras tanto trabajar en fruterías y en panadería (P40: BJTRES1.rtf - 40:4).*



*Joven TVI 2(I): Igualmente, llegan y me dicen bueno ya le va a llegar la carta de salida, la carta de proceso entonces es cuando yo digo bueno ya toca salir y lo que pasa es que hay una fundación, **la fundación I que nos ayudaron, bueno me ayudaron con lo del trabajo**, como le digo allá hay varias actividades que es de madera, de electrónica y eso va incluido con la empresa C, entonces desde ahí con eso me pasaron a mí a la empresa y desde ahí comenzó mi vida... (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:13).*

*E: ¿Y tú cumpliste 18 años y qué te dijeron?*

*Joven TVI 5(B): Pues, me tuvieron como un tiempo acá tres semanas, en la fundación B para que me organizará antes de salir. Buscará trabajo y habitación. Me apoyaron en eso. **Ellos me ayudaron a buscar trabajo y habitación**, fue la trabajadora social (P35: BJCINCO1.rtf - 35:12).*

### *Para el ahorro.*

Los jóvenes identificaron un grupo de estrategias que promueven el ahorro. Al respecto se ubicaron 12 citas, 7 de jóvenes con TVI y 5 de jóvenes con TSIF. Los jóvenes ahorran para tener con que mantenerse en los primeros meses del egreso. Para poder ahorrar, los jóvenes narraron que trabajaban; un porcentaje de lo que ganaban era para gastos extras que ellos deseaban hacer, tal vez unos zapatos de moda. El otro porcentaje, dependiendo de la institución, se iba a un fondo común o a una cuenta del mismo joven. En cualquiera de los dos casos, al salir de la institución se llevan lo ahorrado.

Los trabajos podían ser en empresas en las que la institución les ayudaba a ubicarse o en los mismos talleres que hacían en la institución. Por ejemplo, en la *Institución A*, el producto del taller de panadería se vendía y las ganancias eran para ahorrar. En otros casos el ahorro era producto de trabajos que desempeñaban en empresas.

*Joven TVI 3(B): Cuando yo o sea, cuando yo llegue a la institución, he **a mí me dijeron que uno tenía que ahorrar**, para tener para sus cosas para cuando uno saliera, su cama, su chifonier, las cosas necesarias, entonces yo les dije listo yo quiero empezar a trabajar, empecé a trabajar acá en la institución a los 15 años (P40: BJTRES1.rtf - 40:3).*

*Joven TSIF 17(A): **Hay una cuenta que se llama Fondo de Niños**, entonces esa cuenta siempre estaba ahí, pues también tenía la fortuna que uno por ejemplo quería ir a no sé, uno tenía una oportunidad, no sé, comprarse unos zapatos distintos iba y solicitaba el dinero. Pero la Fundación siempre ha estado enfocada a esa parte de ahorro. Me parece también y creo que son de agregar a lo de las Fundaciones, también que inciten al ahorro, o sea que inciten al ahorro, porque finalmente muchos jóvenes salen y sin un peso, pues en, para cómo defenderse uno allá en la ciudad para una entrevista tiene que desplazarse, para todo se necesita dinero desafortunadamente (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:26).*

*Joven TSIF 17(A): **Tenía unos buenos ahorros, salí aproximadamente como con unos cinco o seis millones de pesos para la época**, porque no solamente era en panadería sino en otras actividades que yo hacía... (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:25).*

*Joven TVI 3(B): Y entonces ya después, ellos sí me preparaban que, qué iba a hacer cuando saliera de acá, yo empecé a trabajar yo no me gastaba la plata, porque yo decía eso me va a servir cuando yo salga, **salí con \$4.500.000** (P40: BJTRES1.rtf - 40:7).*

*Joven TSIF 7(A): **Ahorrar clave**, la persona tiene que tener en su mente puede construir su vida, pero que tiene que hacer cosas, ahorrar es importante y la parte, a mí me sirvió que tener eso me permitió*

*a mi decir: bueno, yo que quiero en la vida, yo tenía un propósito que era ser profesional, era la primera meta, forjada desde el colegio, desde ese momento no yo tengo que ser un profesional, que era la primera meta, forjada desde el colegio, ¿en qué? no sé, pero tenía que serlo, cuando uno está diciendo eso dice: **no, pues como voy a ahorrar, ahorro para mis estudios, voy ahorrando, voy ahorrando y algún día voy a hacerlo a pesar de que en ese momento como obrero ganando el mínimo** pues no aspiro a ganar, no sé cómo que la realidad te dice: ¿cómo lo vas a hacer? (P33: AJSIETE2.rtf - 33:30).*

### *Responsabilidad y respeto.*

En responsabilidad y respeto se identificaron 9 citas, 4 para TVI y 5 para TSIF. Los jóvenes plantearon que en las instituciones se les enseñó a ser responsables, éticos, comprometidos, respetuosos. Además de ello recuerdan que les enseñaban a tomar decisiones desde diferentes alternativas y a ser independientes. Reconocieron que les inculcaron valores como: la responsabilidad, el respeto, el compromiso y la entrega.

*Joven TVI 6(B): Pues tú sabes que yo estuve acá, y que acá se lleva el proceso, desde muy pequeños de por sí, que sea diferente no, no creo. A uno le enseñan a ser **responsable** (P38: BJSEIS1.rtf - 38:14).*

*Joven TSIF 17(A): De aquí lo que me sirvió mucho fue el tema de inculcar valores tales como fueron **la ética, la responsabilidad, el compromiso, la entrega** (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:4).*

*Joven TSIF 16(A): Sí Señora, al ser respe, **respetuoso si uno quiere que lo respeten tiene que respetarse a sí mismo, porque a uno de qué le sirve a uno no respetar que lo respeten a uno**, pero uno no respetar, no es lo mismo, entonces ser uno bien, ser respetuoso y de todo con la gente así uno la conozca o no la conozca, ser respetuoso (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:9).*

### *Disciplina.*

Este grupo de citas hace referencia a las estrategias usadas para que los jóvenes cumplieran las normas de la institución. El total de las citas fue de 13: 5 para TVI y 8 para TSIF.

Los jóvenes recuerdan cómo los profesionales trabajaban con ellos en los buenos hábitos, en el seguimiento de normas y en el ser disciplinados, además debían seguir unas rutinas.

*Joven TSIF 3(A): Pues yo estoy muy agradecido con la **formación que tuvimos**, yo estoy hablando de unos 17-18 años, con la formación que tuvimos antes, porque ahora, me refiero antes, porque nosotros no estábamos obligados, pero sí teníamos que **cumplir con unos deberes**, que en esos deberes implicaba, cumplir con unas normas (P49: AJTRES1.rtf - 49:7).*

*Joven TSIF 1(E): Eh, no que siempre tuviéramos una postura bien, **porque allá exigían, mucho que uno tenía que tener una postura bien, no ser grosero, no ser altanero, no pelear**, porque convivir con muchachos que han estado en la calle es difícil, más que uno de mujer, convivir con tantas mujeres es difícil, uno de mujer de visitas es bien, pero vivir, entre mujeres es muy difícil, porque no todas tienen el mismo gusto ni nada, y allá teníamos, que una porque allá.. Como le digo yo nombraban, una que tenía que mandar en la casa, para que tendieran bien las camas, mirar que (P44: EJUNO2.rtf - 44:35).*

*Joven TSIF 5(A): En cuanto a qué me ha servido, de pronto la... seguir una rutina, una conducta, independientemente de que lo vean como un castigo, **eso genera disciplina** en uno, entonces, no, de*

*pronto vivir en suciedad es normal, hay mucha gente que sale de acá, de pronto con algunas represiones conforme a la suciedad, pero es eso, es cuestión de darle manejo a los dictámenes que daba la institución como tal, pues para utilizarlos afuera. Entonces yo considero lo más importante, es la **disciplina** y la rutina que tenían para llevar uno mal que bien un control de su vida, considero que es bastante importante cuando uno egresa (P48: IJUNO2.rtf - 48:3).*

*Joven TSIF 16(A): Lo que más me ha servido, qué te digo, la forma de ser, lo que a uno le enseñan allá, **la educación, que es lo por ideal, lo más importante que es educar, ser formal**, cuando uno llega acá ha trabajado, no que uno va a hacer caso, uno sale entonces a hacer caso, si uno sale a hacer caso a portarse bien (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:8).*

Para lograr el objetivo, los jóvenes relataron que los profesionales les dieron consejos sobre continuar con sus estudios por lo menos hasta culminar la educación básica y media. También conversaban sobre lo que iba a implicar el egreso de la institución, en términos de los cambios que debían asumir.

*Joven TSIF 18(A): Pues, no sé, lo que me decían los profesores o los educadores que **estudiará al menos el bachillerato**... Porque, bueno uno con un bachillerato, pues, puede al menos lograr hacerse a un buen trabajo o estable, o algo así (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:4).*

*Joven TSIF 16(A): Por lo que, él no es como los demás tutores que vaya y haga esto, no, él le dice a uno mire haga, vamos a hablar tal cosa, cómo va a ser el proceso de ustedes cuando van a salir de acá. C cuando salgan de acá de la institución no va a ser lo mismo como están acá, allá si usted está en Casa de Egreso **usted tiene que conseguir un trabajo, tiene que buscar sus cosas, tienen que ser respetuosos con la demás gente**, con todos no con uno solo, sino con todos el tutor mejor, que ahorita es psicólogo de ahí (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:12).*

*Joven TSIF 9(A):**Los consejos** que me daban, porque uno tiene que tener en cuenta los consejos que le dan las personas a uno, porque uno sabe que ya han pasado por eso y entonces uno tiene que tener en cuenta eso (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:19).*

Además de las conversaciones se usaban estrategias de recompensa/castigo. En uno de los casos un joven recuerda cómo le ordenaron hacer planas sobre cómo debía portarse. En otro caso, un joven recuerda cómo, si se portaba bien, podía ir a unas fiestas.

*JUNO1: **La profesora me puso hacer planas, a respetar a mis compañeros**, y que reflexionara un poco, pero sí, allá arriba haciendo planas, escribiendo, eso también me ayudó mucho, en vez de un castigo me ayudó a la lectura, todo eso (P41: BJUNO1.rtf - 41:5).*

*Joven TVI 1(B): No, pero con las otras casas de acá mismo, pero por fuera no, solo con las casa de acá y también **nos tocaba dar buenos rendimientos** para poder asistir a esas fiestitas (P41: BJUNO1.rtf - 41:19).*

*Joven TSIF 17(A): Pues muchas veces era también merecido, como lo que dije bien en la presentación porque si bien es cierto tenían prohibido evadirnos salir ir a una fiestas cosas así y si uno se volaba sabía a qué atenerse, un castigo o algo así era en ese sentido como que se pasaron serán castigos súper fuerte que si uno no lo cumplía venía algún golpe y así pero fue situaciones de hace años estamos hablando cuando yo tenía 11, 12 años (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:11).*

### *Con la familia.*

Se reconocen algunas estrategias de trabajo con las familias, sobre todo los talleres que realiza el programa pos institucional o pos egreso. Este es un programa que además de realizar

el seguimiento planteado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF<sup>63</sup>, después del egreso hace un proceso de intervención interdisciplinaria con las familias a las cuales se les reintegró un adolescente o de los jóvenes que han egresado de manera independiente. De este grupo se obtuvieron 4 citas únicamente de TSIF. Una de las jóvenes que participó en el programa considera que este fortaleció los vínculos entre ella y su madre.

*E: ¿Esos talleres cómo te han servido a TVI, en tu proceso de crecer, de desarrollarte?*

*Joven TSIF 1(E): No sé, porque como le digo son cosas que uno no conoce la familia, la unión, **vea yo con mi mami no teníamos confianza, no éramos y acá nos enseñaron que tenemos que estar unidas**, que la confianza y que a uno muchas veces le dan pena las cosas (P44: EJUNO2.rtf - 44:23).*

*Joven TSIF 1(E): Primero nosotras veníamos con mi mami y bueno, hacer talleres que nunca le habían hecho a uno, como de la familia, como de uno mismo, uno verse en el interior de uno, conocerse uno mismo, a mí me gustaron mucho los talleres. Y por mí si hicieran más talleres, yo vendría, **así me tocara venirme con el niño todos los sábados, los talleres aquí son muy bonitos** (P44: EJUNO2.rtf - 44:21).*

*Joven TSIF 1(E): Los valores, **allá nos hacían encuentros con las familias**, nos hacían trabajo en las problemáticas. Yo, digamos a uno le daban permisos los fines de semana, cuando uno digamos tenía dificultades los fines de semana, digamos yo salí y peleaba con mi mami, porque de pronto no nos entendíamos entre las dos, uno llegaba mal de pronto del fin de semana y llegaba digamos, triste, llorando, entonces allá lo primero que hacia **el psicólogo era que le hacía una cita a uno, uno hablaba con él y le daba consejos a uno y citaba a la mamá de uno** (P44: EJUNO2.rtf - 44:13).*

### *Manejo de emociones.*

El manejo de emociones se centra en intervenciones de elaboración de duelos y autoconocimiento. De esta categoría se identificaron 10 citas, 4 de TVI y 6 de TSIF. En cuanto a las intervenciones frente al duelo, se trabajaba según los jóvenes la pérdida de la familia, en el caso que ya hayan sido declarados en adoptabilidad, y las dificultades con la familia, si aún la tenían. Los jóvenes recuerdan que en esas estrategias se hablaba sobre el sentirse importante y la expresión de emociones a través de guías y de un cuaderno que llenaban todas las noches:

*Joven TVI 4(B): Realmente aquí te ayudan mucho en eso a ser **consciente de que no vas a volver a tener contacto con tus padres**. Eso lo hacen hablando, los psicólogos le hablan mucho a uno de eso, le van aclarando por qué los padres no vuelven (P38: BJSEIS1.rtf - 38:4).*

*Joven TSIF 7(A): Ellos si se diferencian en qué sentido, que de pronto van un poquito por su mismo objeto de su profesión van a tocar algo que tú necesitas que te toquen **qué es el tema emocional** o el tema de pronto de expectativas, su misma profesión van a tocar eso porque te van a hacer sentir en algún momento que eres importante, te van a hacer una pregunta y chévere que me pregunten esto, porque te gusta o qué esperas de pronto ellos en algo si tocan pero igual (P33: AJSIETE2.rtf - 33:60).*

<sup>63</sup> Durante los seis meses posteriores al egreso, la institución debe realizar un seguimiento de las condiciones de vida del joven. A veces este se realiza con visitas domiciliarias o con llamadas telefónicas. Teniendo en cuenta la situación del joven se le hacen recomendaciones. En algunos casos por ejemplo si el joven estaba desempleado, los equipos le ayudaron a conseguir un nuevo trabajo.

*Joven TSIF 1(E): Yo, digamos a uno le daban permisos los fines de semana, cuando uno digamos tenía dificultades los fines de semana, digamos yo salí y peleaba con mi mami, porque de pronto no nos entendíamos entre las dos, uno llegaba mal de pronto del fin de semana y **llegaba digamos, triste, llorando, entonces allá lo primero que hacía el psicólogo** era que le hacía una cita a uno, uno hablaba con él y le daba consejos a uno y citaba a la mamá de uno (P44: EJUNO2.rtf - 44:13).*

*Joven TSIF 1(E): Yo tenía un psicólogo y él era muy bueno, lo guiaban a uno, le daban guías a uno para que uno llenara y **le daban digamos uno tenía un diario, todas las noches uno tenía un diario y llenaba emociones**, logros que había tenido en el día, motivaciones (P44: EJUNO2.rtf - 44:10).*

*Network: tipo de estrategias -Jóvenes.*

A partir de las categorías anteriores se construyó la siguiente red que sintetiza el tipo de estrategias recordadas por los jóvenes, en ella se identifican categorías como: el manejo de emociones y el trabajo con la familia. También los talleres y la búsqueda de empleo, la responsabilidad y el respeto, la disciplina y las estrategias de ahorro como elementos fundamentales del proyecto de vida

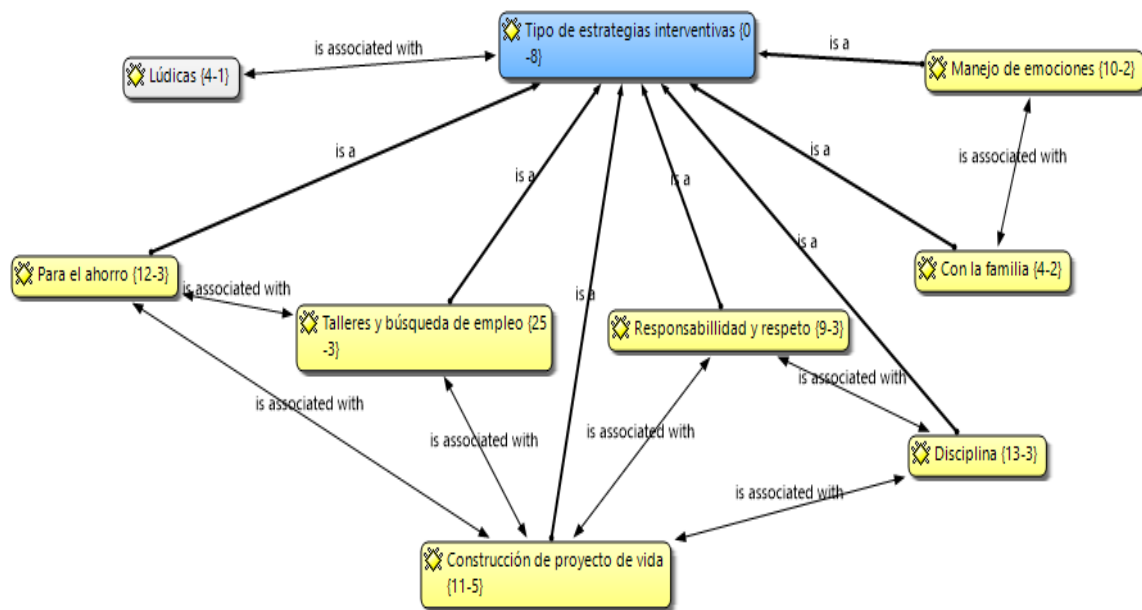


Figura 38. Network tipo de estrategias de intervención -Jóvenes.

#### 5.1.4.2.2. Características de las intervenciones con elementos socioeducativos

Esta familia de categorías se describió a partir de la *Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta* (EJOV-TVA), del componente cualitativo. Las intervenciones

las caracterizaron desde tres elementos: la relación entre los jóvenes y los profesionales es de confianza y apoyo (17 citas), 11 citas son explicativas e informativas (brindan información y explicación al niño, niña o adolescente) y finalmente 6 son reflexivas (generan escenarios de reflexión), como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 85. Características de las intervenciones con elementos socioeducativos -Jóvenes

Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Características de las intervenciones	TVI: 15	Confianza y apoyo	6	11	17
	TSIF: 19	Explicativas e informativas	6	5	11
	Total: 34	Reflexivas	3	3	6

### *Confianza y apoyo.*

Las relaciones entre los profesionales y los jóvenes se caracterizan por la empatía y el vínculo que se construyen. Se identificaron 17 citas al respecto, 6 de TVI y 11 de TSIF.

El vínculo se facilitó cuando el profesional se mostró cercano a ellos (compañero, amigo); también se promovió por la ayuda que prestaba, por haber sido mediador, por el apoyo, el acompañamiento constante y la confianza que generó, según la perspectiva de los jóvenes.

*E: ¿Cómo es la relación de él con ustedes, por qué se explica tan bien él con ustedes?*

*Joven TSIF 4(A): Era más que un psicólogo era un amigo, y aún, me ayudó mucho con mi familia, pues encontré a mi prima, encontré a mi tía y él fue como el mediador para que ellos pudieran venir a visitarme, para yo salir, eh fue el que estuvo acompañándome en todo ese proceso y me apoyó y hasta que logró que yo pudiera salir con ellos un fin de semana, aunque fuera, estuve una navidad con ellos gracias a él (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:9)*

*Joven TSIF 5(A): No, más que todo fue la, no más que todo eran charlas más que todo, pero es más charla no de educador joven, sino de Pepito a Juanito, no, sin discriminar si yo soy educador y usted es joven, yo hago las cosas bien y usted no. Es de igual a igual, entonces si él, yo le contaba cosas él me contaba cosas, o sea no verlo como una figura de autoridad, pues para que uno diga cosas que se... (P48: LJUNO2.rtf - 48:11).*

*Joven TVI 7(B): No sé, es que uno por el simple hecho de estar con ellos (educadores) más tiempo, uno siente más confianza con ellos que con el mismo equipo psicosocial que allá dicen que debería ser al revés (P39: BJSIETE1.rtf - 39:17).*

*E: ¿Había alguien que te ayudara cuando estabas allá mal, en alguna de las instituciones? Cuando tú te sentías mal: ¿Voy a recurrir a alguien?*

*Joven TSIF 1(E): Sí, allá había psicólogos muy buenos, al principio no tenía la confianza con ellos, pero después que ya empecé a tener confianza con mi psicólogo, porque a cada casa le asignaban un psicólogo diferentes, para... o si uno quería hablar con un psicólogo diferente dependiendo la confianza que uno tuviera con ellos, (P44: EJUNO2.rtf - 44:10)*

Un elemento fundamental en esta relación, plantearon algunos, es que se sentían comprendidos por el profesional y que éste se mostraba dispuesto a acompañarlo en sus eventos

importantes; este acompañamiento no era solo a nivel emocional sino que representaba asistir a situaciones y eventos como ir al médico o a la graduación

*Joven TSIF 3(A): Una de las partes fundamentales que hay que tener con ellos ahora, o el tutor que llegue a trabajar con ellos, es ponerse un poquito del lado de ellos, porque si uno va siempre a la defensiva con ellos, entonces va a ser muy difícil manejarlos, porque obviamente vienen muchachos con distintas problemáticas que uno, en un momento de ira tiene que saber confrontar a los muchachos. Porque si de pronto el muchacho en la casa lo gritaban y uno va a hacer lo mismo, entonces no va a ser una forma adecuada de abordarlo, entonces sí es como estar más del lado de ellos (P49: AJTRES1.rtf - 49:21).*

*Joven TSIF 17(A): También, cuando la doctora estaba aquí, **la Directora nos apoyaba, pues yo era mucho muy chiquito**, pero de todas maneras ella también lo entendía a uno, ella fue una de las personas que también, pues sirvió para que yo pudiera crecer, al igual la señora T. también en esa época siempre ella como que estaba muy pendiente de B. que era más conocido yo aquí en la Fundación de que yo sobresaliera. Le sorprendió muchísimo cuando yo le dije que yo quería estudiar era derecho porque pues si bien es cierto yo siempre estuve resaltado por la parte de manualidades, la parte del dibujo y todo eso. Pero, aun así, me **apoyó** en esa decisión (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:16).*

*Joven TSIF 9(A): Es que como él duró un tiempo de tutor con nosotros ya sabía cómo era la situación en la que uno llegaba, cómo se sentía, cómo era la relación entre los compañeros, él es psicólogo y sabe más o menos cómo era, cómo llegarle por un lado, si uno tiene un problema, por dónde le entraba, cómo le colaboraba (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:21)*

*E: Y cuándo estabas aquí (institución de protección) ¿a quién recurrías?, ¿hay alguna persona en especial?*

*Joven TSIF 18(A): Hablaba con un profesor. **Él era el que me escuchaba**, el que pues, no dejaba pues, no dejaba sus responsabilidades pero también me ponía atención, entonces digamos que él era el que, como un segundo padre, él era mi papá acá... Porque no en todo, pues, uno le coge cariño a unas personas más que a otras (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:18).*

Finalmente, en esta categoría los jóvenes rescataron cómo los profesionales pueden constituirse simbólicamente en integrantes de una familia; algunos son considerados como papás o mamás.

*Joven TVI 4(B): El instructor de arte, entonces como con él **siempre tuvimos una amistad muy chévere**, sí era como si fuera mi papá, digámoslo así, con el siempre compartimos mucho, por acá casi no vengo a oficinas, pero pues voy es allá y hablo con él (P36: BJCUATRO1.rtf - 36:23).*

*Joven TSIF 7(A): **Pues uno también tiene otro tipo de familia, familia no solamente es el papá, la mamá**, sino es esa persona con la que tú estás viviendo con la que estas relacionándote diariamente, entonces eso fue clave también porque uno siempre se siente: estoy bien, estoy mejor y sé que va a haber algo mejor (P33: AJSIETE2.rtf - 33:64).*

#### *Explicativas e informativas.*

Lo explicativo e informativo es otra característica de algunas de las intervenciones. En este caso se obtuvieron 11 citas, 6 de los jóvenes con TVI y 5 de los jóvenes con TSIF.

Los jóvenes recordaron que los psicólogos, formadores y otros profesionales, incluyendo la directora de la institución, les hablaban sobre temas como la separación de los padres, o los

procesos de egreso y problemas que les planteaban. Con algunos de ellos se sentían escuchados, además recuerdan que les explicaban y les daban elementos para la reflexión y sentían además que les ayudaban a resolver un problema.

*Joven TSIF 17(A): Bueno, pues esa es la palabra precisa. La diferencia que él tenía era que él sabía escuchar (el psicólogo). No era una persona de las personas, de las que llegaba y de una vez, oiga la solución esta, y esto, y esto. No, él sabía escucharnos, sabía entendernos. Sabía que en algún momento él también, él fue joven. Entonces, esto era, pues, importante para nosotros. Porque normalmente nosotros, pues casi que no acudíamos a las personas adultas, porque sabíamos que no nos iban a saber entender la situación que se nos presentaba a veces en el colegio, o con nosotros mismos. **Pero JB siempre era el caso contrario. Siempre era una persona a la que uno podía acudir. Podía hablar con respeto. Era una persona que nos trataba súper bien.** Entonces por eso yo creo que él fue una persona bien importante, pues aun cuando en esa época (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:15)*

*Joven TSIF 16(A): Los trabajadores sociales, pues digamos ellos les, cuando esto así, **lo llamaban a uno, que le van explicando a uno las cosas**, cuál iba a ser su proyecto de vida, cuándo iba a salir de la institución, todo eso (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:24).*

*Joven TSIF 16(A): Por lo que él no es como los demás tutores que vaya y haga esto, no, **él le dice a uno: mire haga, vamos a hablar tal cosa, cómo va a ser el proceso de ustedes cuando van a salir de acá.** Cómo va a ser el proceso de ustedes, cuándo van a salir de acá, el proceso, ustedes cuando van a salir de acá, cuando salgan de acá de la institución no va a ser lo mismo como están acá, allá si usted está en Casa de Egreso usted tiene que conseguir un trabajo, tiene que buscar sus cosas tienen, que ser respetuosos con la demás gente con todo no con uno solo sino con todos el tutor mejor, que ahorita es psicólogo de ahí (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:12).*

### *Reflexivas.*

Esta categoría tuvo 6 citas, 3 por cada trayectoria. Estas hacen referencia al trabajo que hacen los profesionales para empoderar al joven para que este vaya construyendo su proyecto de vida. La reflexión la lograban, según recuerdan los jóvenes, a través de conversaciones, castigos y refuerzos. En las conversaciones trataban temas como: el estudio y el vivir fuera de la institución:

*Joven TVI 7(B): Pues, a veces las psicólogas le decían a uno no vea que ya toca, le hacían como pensar a uno y decían dese cuenta que las cosas van pasando y ya le tocó estar acá, pues sí, uno se va acostumbrando y se va adaptando (P39: BJSIETE1.rtf - 39:13).*

*Joven TSIF 15(A): Me sirvió mucho de lo que me dieron en protección, el conocimiento, mucho conocimiento a, o sea a hacia uno, porque pues a uno **lo enfocan para saber qué es lo que va a hacer cuando va a salir.** Entonces uno aprende mucho de eso y sale más o menos con la mente en alto (P31: AJQUINCE2.rtf - 31:4).*

*Joven TSIF 13(A): La calle y no ya no. **A los 16 empecé a darme cuenta y la educadora, me decía mijo el estudio no lo desaproveche** y yo todo rebelde, y ya empecé a sentarme solo analizar. Entonces sí me daba miedo como la realidad y yo no, yo no aproveche el estudio y ahora, entonces lo cogí como algo que para mí no iba a pasar pero está pasando y es la cruda realidad (P34: AJTRECE2.rtf - 34:18)*

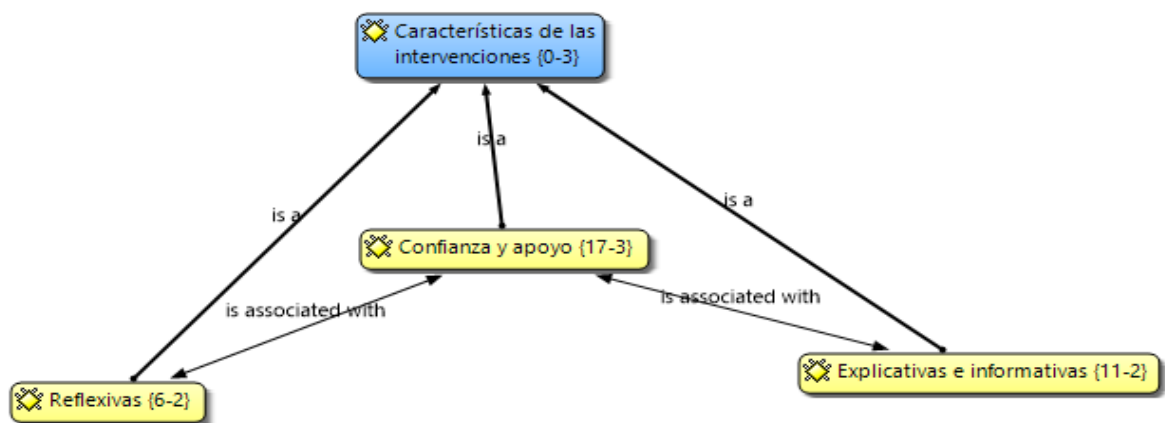
*Joven TSIF 7(A): Como ya no estaba el padrino yo había declinado lo de C. (almacenes de cadena de supermercados), ahora qué hacía yo, incluso no iba a tener casa de egreso por ese comportamiento (risas), porque obviamente a usted le dicen le vamos a ayudar y yo no yo no paso la hoja, por ahora porque yo voy a tener una buena vida, no voy a necesitar eso, que es una idea incorrecta, a los niños*



*hay que enseñarles que el trabajo es bueno y es importante esforzarse, esa idea es muy importante que la tenga porque a veces siente uno que le tienen que dar todo, es bueno darle lo básico, **pero hay que enseñarles que para conseguir las cosas hay que hacer un esfuerzo**, que es bueno y hay que hacerlo, uno dice: no, me van a dar todo, me tienen que dar todo entonces uno no hace un esfuerzo, ahí es complicado, ahí es qué voy a hacer yo (P33: AJSIETE2.rtf - 33:26).*

#### *Network: características de las estrategias de intervención -Jóvenes*

Las estrategias de intervención se caracterizaron, según los jóvenes por la confianza y el apoyo como eje de estas y porque generaban informaciones, explicaciones y escenarios de reflexión, como se muestra en la siguiente network:



*Figura 39. Network características de las intervenciones -Jóvenes*

#### *5.1.4.2.3. Incidencia de las intervenciones*

Esta familia también se caracterizó desde la *Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta* (EJOV-TVA), del componente cualitativo. La familia estuvo compuesta por 2 categorías: Buenas prácticas: inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional valoración de los procesos de intervención (23 citas) y lo socioeducativo de la intervención (31 citas) como se muestra en la tabla:

Tabla 86. *Incidencia de las intervenciones -Jóvenes*

Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Incidencia de las intervenciones	TVI: 29 TSIF: 25	Buenas prácticas: inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional	15	8	23
	Total: 54	Lo socioeducativo de la intervención	14	17	31

Esta familia de categorías fue establecida a priori, tanto para jóvenes como para equipos, ya que la investigación se planteó como uno de los objetivos fundamentales identificar elementos socioeducativos en la intervención.

*Buenas prácticas: inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional.*

Buenas prácticas, recogió los juicios que los jóvenes realizaron sobre los procesos de intervención que vivieron durante protección. En total esta categoría tuvo 23 citas, 15 de jóvenes con TVI y 8 de jóvenes con Trayectoria con apoyo familiar o institucional.

En general, los jóvenes valoraron positivamente las intervenciones realizadas alrededor de estrategias de inserción sociolaboral. Los talleres en panadería, culinaria, sistemas y belleza, les fueron útiles en el tránsito a la vida adulta, sirvieron para la hoja de vida (curriculum) y para demostrar experiencia en un proceso de selección.

*Joven TVI 6(B): Es una empresa que se llama “f”, pero es que tiene muchas. **Sí me sirvieron los cursos** porque primero el técnico pues como que te enseñan las cosas básicas y uno dice no esto no me va a servir de nada, pero realmente con el trabajo sí me he dado cuenta que me sirve y con la universidad se refuerza (P38: BJSEIS1.rtf - 38:11).*

*Joven TVI 3(B): .... Yo pienso que esos cursos le sirven mucho a las niñas porque, bueno ellos el estudio, bueno es importante pero muchas veces cuando uno sale de acá y sale a un trabajo siempre le piden a uno experiencia o que sepa uno de sistemas o que sepa uno de algo, y uno sale acá sin un curso ni nada, entonces uno es un poquito complicado para conseguir trabajo, **a mí el curso de sistemas me sirvió mucho**, porque lo hice en seis meses y cuando conseguí un trabajo, pues eso fue lo que puse en práctica (P40: BJTRES1.rtf - 40:23).*

*Joven TVI 3(C): Me ha servido para pasar adelante, expresarme pues ahora pues ya que entré a la **universidad y eso también me sirvió muchísimo porque me daba mucha pena (vergüenza)** y ahora pues, sí un poquito de pena pero no, también lo de culinaria pues he aprendido porque eso me sirve para una hoja de vida para entrar a cualquier trabajo ya. (P42: CJTRES1.rtf - 42:12).*

*Joven TVI 6(B): **Sí los cursos me sirvieron, porque ahorita trabajo como diseñadora gráfica** (P38: BJSEIS1.rtf - 38:16).*

Igualmente, valoraron positivamente el grupo de estrategias centradas en el desarrollo de la disciplina, las normas y el seguir rutinas; esto les facilitó “hacer caso” al jefe y también les

brindó elementos para el diario vivir. Por otra parte, los consejos que les daban los profesionales, llevaron a uno de los jóvenes a estudiar una carrera profesional.

*Joven TSIF 17(A): Por ejemplo, fue una experiencia dura para mí al comienzo cuando ingresé a mi primer sitio de trabajo, pues porque uno siempre acostumbrado a que le dieran un tipo de órdenes provenientes de unas personas con las que uno conocía aquí. En cambio ya en la vida social, la primera vez que me enfrenté a un regaño, a un llamado de atención de un jefe propiamente pues, fue duro, pero **gracias a la formación de los educadores es que uno aprende como a, a ponerlo en práctica**, luego en la vida propia (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:33).*

*Joven TSIF 5(A): En cuanto a **qué me ha servido, de pronto la... seguir una rutina, una conducta**, independientemente de que lo vean como un castigo, eso genera disciplina en uno. Entonces, no, de pronto vivir en sociedad es normal, hay mucha gente que sale de acá, de pronto con algunas reprobaciones conforme a la sociedad, pero es eso, es cuestión de darle manejo a los dictámenes que daba la institución como tal, pues para utilizarlos afuera. Entonces **yo considero que lo más importante, es la disciplina y la rutina** que tenían para llevar uno mal que bien un control de su vida, considero que es bastante importante cuando uno egresa (P48: IJUNO2.rtf - 48:3).*

*Joven TSIF 4(A): Sí claro, ehh todo a lo que estamos acostumbrados acá, que nos dicen que pues más adelante vamos a decir esta persona tenía la razón y pues son consejos que, que, qué pues uno de pequeño no sigue, uno dice no me importa, más adelante me daré cuenta y pues desgraciadamente **uno tiene que esperar a que le pasen las cosas para darse cuenta que lo que le decían a uno era ...** (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:2).*

*Joven TSIF 17(A): No sé, yo creo que toda la formación que tuve en la Institución A, **definitivamente siempre me inculcaron eso, no lo creía en un comienzo, me regañaban, me fastidiaban**, todo lo que decíamos en el comienzo de la invitación a la Fundación, pero ahí es cuando uno se da cuenta, **todos esos consejos que decían, mira J, tú vas a ser alguien, tú vas a llegar a ser ese abogado que precisamente por eso fue que escogí también la carrera era por la misma experiencia de vida**. Estoy estudiando ahorita Derecho (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:29).*

En este mismo sentido valoraron positivamente las estrategias para la toma de decisiones y proyecto de vida; estas les permitieron pensar muy bien las cosas.

*E: De lo de protección, ¿qué te ha servido en el tránsito a la vida adulta?*

*Joven TVI 1(D): ¿Qué me sirvió? **Tomar decisiones**.*

*E: ¿Y quién te enseñó a tomar decisiones, tu solo?, con las experiencias ¿cómo fue?*

*Joven TVI 1(D): No, mira la psicología, **pensar muy bien en lo que se requiere**, en lo que uno quiere avanzar y hacer lo que más le gusta (P43: DJUNO1.rtf - 43:9).*

*Joven TVI 1(H): Pues cuando yo estaba en Bienestar yo trabajaba con los psicólogos, las trabajadoras sociales, el proyecto de vida y pues, eso para mí era como si estuviera en el colegio y hablar de un tema, de un tema lo más normal. Pero cuando ya salí de Bienestar y **me tocó empezar a tomar decisiones, pensar ya en grande, con mi hija y todo eso, ahí sí dije: ¡Ushh, Dios mío!, ¿Por qué no aproveche todas las oportunidades que me dieron allá?** (P46: HJUNO1.rtf - 46:2).*

*E: ¿Te sirvió de algo estar en protección?*

*Joven TSIF 13(A): Sí señora, mucho ... Pues me sirvió (estar en protección) **mucho porque me abrió mucho los ojos y de ahí pude plantar un proyecto de vida**, no sabía que era proyecto de vida y a medida que fui creciendo me lo fueron inculcando (P34: AJTRECE2.rtf - 34:10).*

Algunos, plantearon la importancia de las estrategias centradas en la familia para afianzar relaciones con la figura materna y para reflexionar sobre la vida de pareja, como lo expresó un joven.

E: *¿Esos talleres cómo te han servido a TVI, en tu proceso de crecer, de desarrollarte?*

Joven TSIF 1(E): *Vea yo con mi mami no teníamos confianza, no éramos, y no sé en semillas y **acá nos enseñaron que tenemos que estar unidas**, que la confianza, y que a uno muchas veces le dan pena las cosas (P44: EJUNO2.rtf - 44:23).*

E: *¿De qué te ha servido lo que viviste en protección, en el tránsito a la vida adulta?*

Joven TVI 8(A): *Pues sí me ha servido mucho, sí siempre he tenido ese pensamiento que si uno tiene su pareja, es para tener su pareja estable y durar. (P30: AJOCHO1.rtf - 30:15).*

Sin embargo, algunos manifestaron que no fue tan útil el proceso. Por ejemplo, los talleres que tomaron no estaban relacionados con los trabajos que desempeñaban al momento de la investigación y además sintieron que no les explicaron sobre elementos de la vida cotidiana fuera de la institución.

E: *De lo que has aprendido acá, yo tengo entendido que hacen cursos, verdad, que te facilitaron en la institución. ¿Qué te ha sido útil en la actualidad?*

Joven TVI 4(B): ***Pues como tal nada** (P36: BJCUATRO1.rtf - 36:22).*

E: *¿Y crees que te han servido, en la actualidad?*

Joven TVI 5(B): ***La verdad, no me ha servido de nada el curso de panadería.***

Joven TSIF 9(A): *Es que **hay veces que no les dicen las cosas como son, no les cuentan bien como es la vida en realidad**, entonces no les hablan muy bien de ese tema, ya cuando están a punto de cumplir la mayoría de edad, entonces ellos piensan que va a ser igual, como se la pintan a veces (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:17).*

Finalmente, resaltaron el apoyo emocional, expresado en cuidado, protección, la escucha y el estar al tanto (“pendientes”) de sus necesidades.

Joven TSIF 7(A): *Y a mí me cuidaron de niño a pesar de que no tuve esa familia, **pero de niño me sembraron las bases, eso marcó mi destino y tenemos que marcar el destino de miles de niños en Colombia** (P33: AJSIETE2.rtf - 33:55).*

E: *¿De qué te sirvió este programa de protección?*

Joven TVI 1(G): ***Me enseñó a sentir amor por el prójimo, a ser humilde.** (P45: GJUNO1.rtf - 45:11).*

Joven TVI 1(G): *Porque **hay muchos niños que no tienen que comer, hay muchos niños que están maltratados, abusados y creo que este es el mejor lugar para que ellos vengan**, porque igual aquí hay como se dice, protección. Hay protección y mucha, porque por lo menos uno afuera pasa por muchas cosas (P45: GJUNO1.rtf - 45:13).*

JOVEN TVI 12(A): *Muchísimo, claro, **sino sería un indigente**, sino es por Bienestar Familiar, sería un indigente o quién sabe si estaría vivo (P28: AJDOCE1.rtf - 28:7).*

### *Lo socioeducativo de la intervención.*

Esta categoría es fundamental en la investigación. Como se explicó en el marco teórico, el modelo de protección colombiano se sustenta en la intervención psicosocial (total de citas: 31, 14 para independiente y 17 para apoyo). Sin embargo, este estudio desea develar componentes socioeducativos, que los profesionales posiblemente puedan estar utilizando. En

este sentido, es fundamental recuperar el rol de educador como eje de la intervención socio-educativa y cómo los jóvenes lo están percibiendo. Para los jóvenes el educador fue la persona que los acompañó permanentemente y entre sus funciones estaban: formar, cuidar, apoyar, ayudar a resolver problemas y estar al tanto (“pendientes”) de las cosas de los niños, niñas y adolescentes. También acompañaban el desarrollo de tareas escolares.

*Joven TVI 1(D): Sí señora, pero el proceso siempre lo llevé con psicología, el pedagogo es como el formador de vida, mira que es el que está como con los chicos (P43: DJUNO1.rtf - 43:44).*

*Joven TSIF 17(A): **Pues los educadores sí, ellos aparte de que siempre están, pues no sé ahorita, en nuestra época siempre estaban las 24 horas con nosotros, pendientes de que cuando llegábamos del colegio eran quienes nos recibían, pendientes de que cumpliéramos con las tareas, con los talleres, pero más que todo esa parte también como propiamente de su trabajo. Son personas que siempre estaban pendientes de nosotros cuidándonos que no nos faltara nada, el tema del servicio de la ayuda con una tarea, con cualquier inconveniente que se nos presentara, siempre ellos estaban prestos a colaborarnos en lo que fuera (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:17).***

*Joven TSIF 9(A): Pues ellos (formadores) estaban día y noche con nosotros durante una semana.*

*Joven TSIF 9(A): **Ellos (formadores) cuando digamos uno tenía un problema, si lo veían mal se sentaban y hablaban con uno, nos hacían actividades de integración para que ellos también se integraran con nosotros, así (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:14).***

Otros elementos relacionados con la intervención socioeducativa son las acciones y actividades que desarrollaban los equipos en pro de una inserción de los jóvenes a la vida social, después del egreso. Algunas de ellas era formativas, en ellas les enseñaban a proyectarse, también los formaron en el seguimiento de rutinas, el “portarse bien”, ser respetuoso y actividades de la vida cotidiana como lavar los platos (la loza) y cocinar. Esta formación, según los jóvenes, los impulsó a seguir adelante y a construir ciertos valores.

*E: ¿Qué fue útil para ser adulto? ¿Recuerdas algo que tú digas me ha servido en la vida?*

*Joven TSIF 17(A): No sé, yo creo que toda la formación que tuve en la Institución A, definitivamente siempre me inculcaron eso, no lo creía en un comienzo, me regañaban, me fastidiaban, todo lo que decíamos en el comienzo de la invitación a la Fundación, pero ahí es cuando uno se da cuenta, todos esos consejos que decían, mira Jorge, tú vas a ser alguien, tú vas a llegar a ser ese abogado que precisamente por eso fue que escogí también la carrera era por la misma experiencia de vida, estoy estudiando ahorita Derecho (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:29).*

*Joven TSIF 5(A): En cuanto a que me ha servido, de pronto la... **seguir una rutina, una conducta, independientemente de que lo vean como un castigo, eso genera disciplina en uno**, entonces, no, de pronto vivir en sociedad es normal, hay mucha gente que sale de acá, de pronto con algunas reprensiones conforme a la sociedad. (P48: IJUNO2.rtf - 48:3).*

*Joven TSIF 16(A): Sí Señora, **a ser respetuoso**. Si uno quiere que lo respeten tiene que respetarse así mismo, porque de que le sirve a uno no respetar, que lo respeten a uno, pero uno no respetar, no es lo mismo, entonces ser uno bien, ser respetuoso y de todo con la gente así uno la conozca o no la conozca, ser respetuoso (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:9).*

*Joven TSIF 16(A): **Lo que más me ha servido, qué te digo, la forma de ser, lo que a uno le enseñan allá, la educación, que es lo ideal. Lo más importante que es educar, ser formal, cuando uno llega acá ha trabajado, no que uno va a hacer caso, uno sale entonces a hacer caso, si uno sale a hacer caso a portarse bien (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:8).***

El acompañamiento a veces fue desarrollado por otros miembros del equipo como los psicólogos. Estos también podían pasar el fin de semana con los jóvenes, sirvieron de mediadores, guías y los apoyaron. En algunas instituciones los diferentes profesionales hacían turnos de fin de semana para apoyar el proceso que realizan los formadores.

*Joven TSIF 9(A): Es que como el duró un tiempo de tutor con nosotros ya sabía cómo era la situación en la que uno llegaba, cómo se sentía, cómo era la relación entre los compañeros, él es psicólogo y sabe más o menos como era, como llegarle por un lado, si uno tiene un problema, por donde le entraba, cómo le colaboraba (P29: AJNUEVE2.rtf - 29:21).*

*Joven TSIF 1(E): Habían cuatro casas y en cada casa dejaban a su psicólogo, y ellos estaban con nosotros el fin de semana guiándonos, nos guiaban por lo menos los sábados eran visitas y los domingos aseos, y ello nos guiaban que película, que después una cosa (P44: EJUNO2.rtf - 44:12).*

*Joven TSIF 4(A): Era más que un psicólogo era un amigo, y aun, me ayudó mucho con mi familia, pues, encontré a mi prima, encontré a mi tía y él fue como el mediador para que ellos pudieran venir a visitarme, para yo salir. Fue el que estuvo acompañándome en todo ese proceso y me apoyó y hasta que logró que yo pudiera salir con ellos un fin de semana, aunque fuera, estuve una navidad con ellos gracias a él (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:9)*

Un elemento importante desde lo socioeducativo, es el tiempo libre. Este tipo de citas se trabajó en la categoría lúdica; pero se considera muy importante mencionarla en esta categoría porque las acciones que se desarrollaron en el tiempo libre con un carácter interventivo pueden ser consideradas como acción socioeducativa.

*E: ¿Qué hacían en el tiempo libre?*

*Joven TSIF 13(A): Eran chéveres las experiencias de integraciones entre fundaciones y a pesar de que yo era muy quejón, que nos sacaban a paseos, los paseos y allí nos enseñaban otras cosas (P34: AJTRECE2.rtf - 34:8).*

El seguimiento después del egreso también es una acción socioeducativa. Es un proceso que desarrollan en general los trabajadores sociales: ellos(as) realizan visitas domiciliarias, llamadas y apoyan en el proceso de búsqueda de trabajo y organización de vivienda; este tipo de acciones, se puede suponer, facilitan procesos de inserción en diferentes órdenes.

*Joven TVI 1(B): Pues, cuando yo estuve, eh, ellos a mí me dieron digamos como 3 meses, 3-4 meses hábiles, que es digamos cuando ya tenía que tener trabajo estable, una vivienda estable (P37: BJDOS1.rtf - 37:19).*

*E: Si, y quién te ayuda, o sea bueno, tu cumples 18 y te dicen que tienes 3 meses y ¿Cómo consigues el trabajo, quién te ayuda?*

*Joven TVI 4(B): Pues durante el proceso, creo que a uno le hacen seguimiento durante un año, y pues mi trabajadora social, fue la que fue allá a visitarme y a mirar cómo estábamos viviendo con mi hermano (P36: BJCUTRO1.rtf - 36:14).*

*Joven TVI 5(B): Ellos me ayudaron a buscar trabajo y habitación, fue la trabajadora social (P35: BJCINCO1.rtf - 35:20).*

*Joven TSIF 1(E): Cuando salí de la fundación, de la última, me llamó la coordinadora de allá para que fuera, Me hizo la entrevista, me preguntó que cómo estaba, que cuándo necesitara algo fuera, no y esa última vez hablé con el psicólogo que creo que ya no está trabajando allá, y me dio consejos, muchos consejos, me dijo que siguiera adelante, que estudiara (P44: EJUNO2.rtf - 44:20).*

Por otra parte, otras categorías recogen elementos socioeducativos más detalladamente, como la cultura de trabajo y actuaciones con empresas. Sin embargo, en este apartado se deseaba hacer más visibles las estrategias como generalidad, identificándose: la formación en hábitos, en rutinas y en elementos laborales, el acompañamiento en la cotidianidad, el uso del tiempo libre (lúdicas) y el seguimiento en el egreso.

*Network: incidencia de las intervenciones – Jóvenes.*

Las categorías: buenas prácticas (inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional) y lo socioeducativo de las intervenciones y convenios con empresas se sintetiza en la siguiente figura, para dar cuenta de la incidencias de las intervenciones

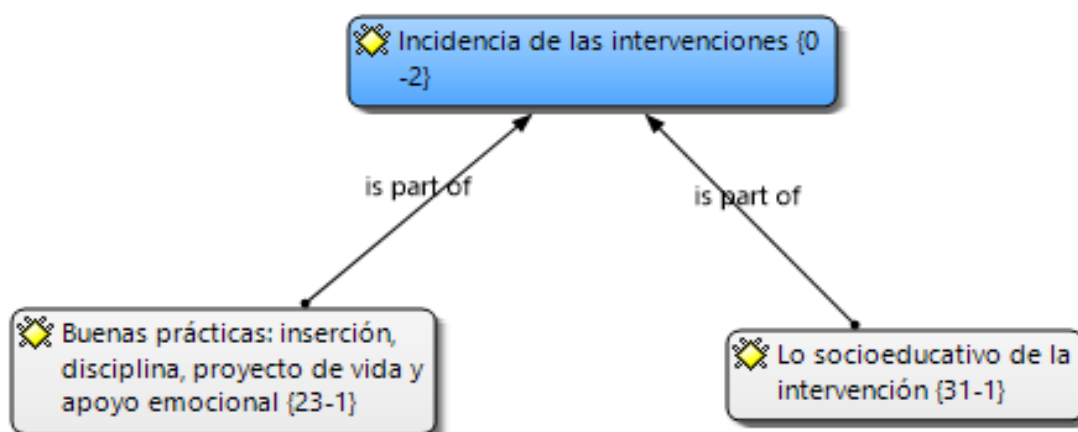


Figura 40. Network incidencia de las intervenciones -Jóvenes

*5.1.4.2.4. Network e hipótesis emergentes: elementos socioeducativos -Jóvenes*

Teniendo en cuenta los tipos de estrategias de intervención, las características de las intervenciones y la incidencia de las intervenciones, se ha construido esta Network a manera de síntesis sobre los elementos socioeducativos presentes en las intervenciones. Las características de las estrategias: información, explicación y reflexión y confianza y apoyo se relacionan con diferentes tipos de estrategias: manejo de emociones, talleres de búsqueda de empleo, responsabilidad y respeto y disciplina, los que se constituyen como los primeros elementos socioeducativos del modelo de protección.

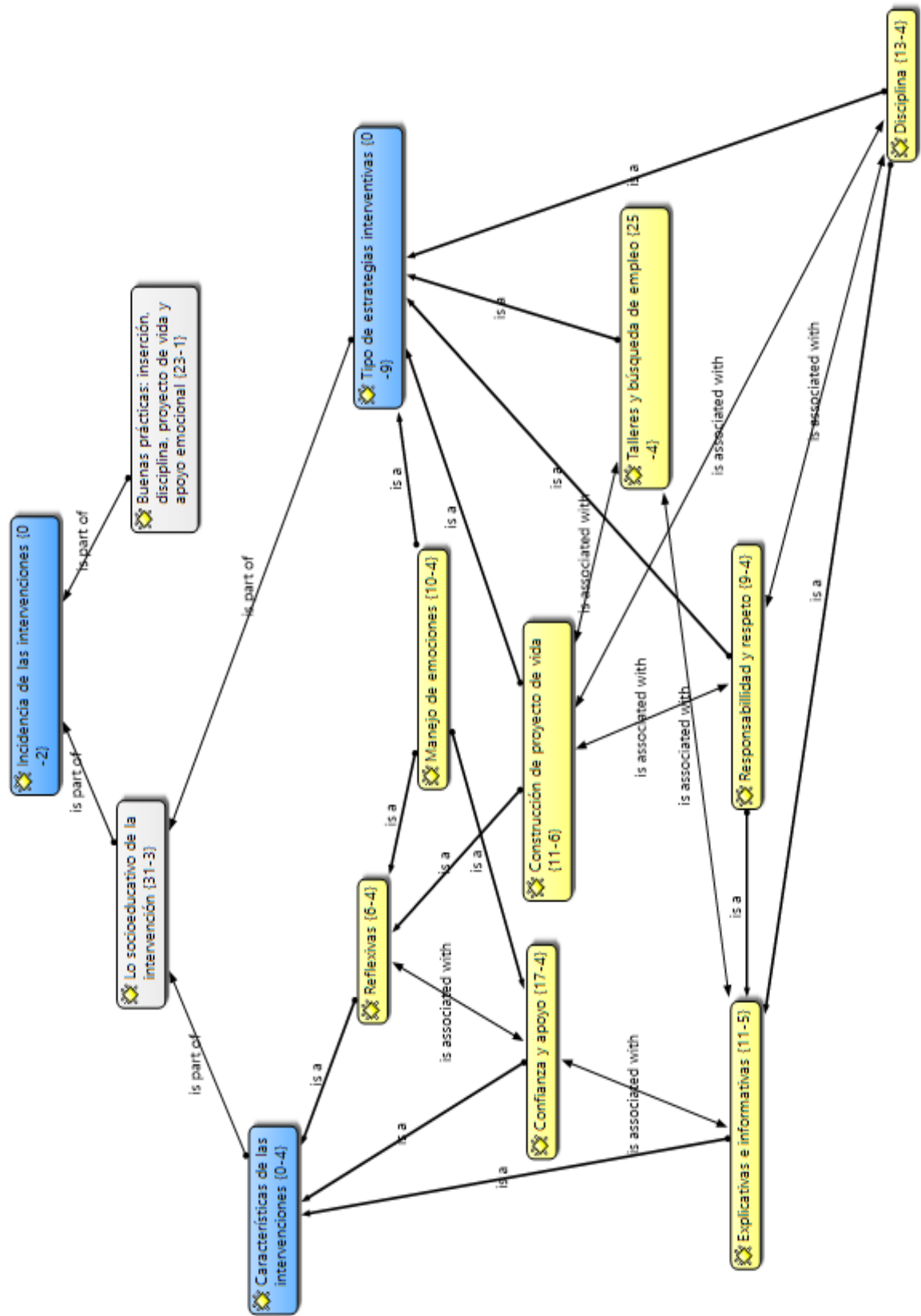


Figura 41. Network sobre la dimensión elementos socioeducativos -Jóvenes



A partir de la anterior Network (*network*) se han construido una serie de hipótesis emergentes

### Hipótesis emergentes

#### Dimensión: elementos socioeducativos

##### Jóvenes

- Si bien, dentro del modelo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, no es un objetivo la intervención socioeducativa, esta se hace presente en las instituciones a través de estrategias centradas en la vida cotidiana (formación de normas, valores y habilidades para el día a día), preparación para la vida laboral y en la construcción de un proyecto de vida; centradas en promover procesos de *integración* a la vida social.
- La información, la explicación y la reflexión; constituyeron procesos que atraviesan diferentes estrategias de intervención.
- En el tránsito a la vida adulta, los jóvenes valoran sobre todo las intervenciones relacionadas con inserción sociolaboral pues estas les facilitó conseguir empleo.
- Los talleres, más allá de la formación en destrezas laborales, se constituyen como un mecanismo de reconocimiento de las habilidades de los jóvenes, pero también como un dispositivo de formación de valores como la responsabilidad y de exploración de la realidad externa a la institución.
- El acompañamiento por parte del equipo en la cotidianidad de los jóvenes, facilita procesos de intervención significativos para éstos jóvenes.

#### 5.1.5. Propuestas de los jóvenes para mejorar las intervenciones

Las propuestas para mejorar las intervenciones, en el caso de las que aportan los jóvenes, se estructuraron desde los dos componentes: aspectos generarles a mejorar desde el cuantitativo y propuestas a los profesionales, a las instituciones y al sistema de protección desde lo cualitativo. Como dimensión describe los planteamientos de los jóvenes para que los procesos de protección sean mejores.

##### 5.1.5.1. Aspectos generales a mejorar

Los aspectos generales a mejorar, como parte de las propuestas para las intervenciones, se obtuvieron a través del *Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)*, como se muestra a continuación.

En primera instancia, la mayoría de los jóvenes de ambos tipos de trayectoria expresaron que sí se puede mejorar el programa de protección, como se refleja en el 89% de los jóvenes de TVI y en el 92% de los jóvenes con TSIF.

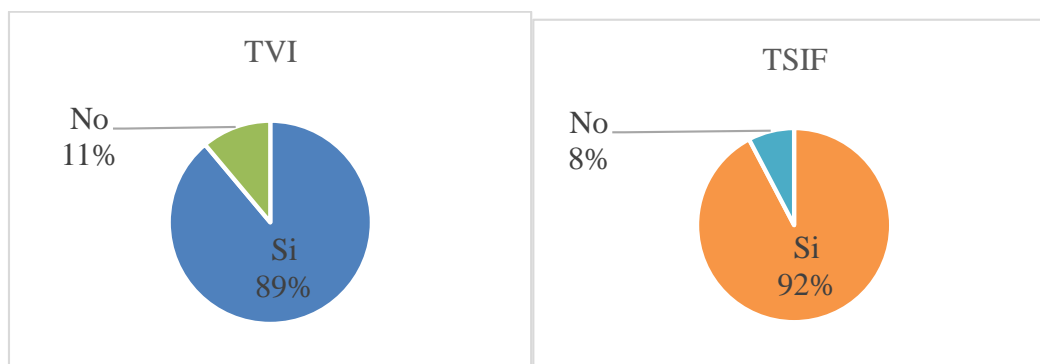


Figura 42. Mejora el programa de protección

A los jóvenes que dijeron que el sistema de protección podía mejorar, se les preguntó por qué. El 18,9% formuló que mejoraría brindando mayor participación a los niños, niñas y adolescentes en el sistema, igual cifra dijo que era necesario generar contactos con otras personas externas a protección. El 15,1% planteó que se deben tener más profesionales por niño. El 13,2% comentó que se debe ayudar en el egreso con contactos laborales y el mismo porcentaje que se deben tener más recursos económicos niños. El 9,4 propuso que se debe mostrar la realidad fuera del Instituto Colombiano de Bienestar Familia -ICBF

Tabla 87. Los procesos de protección pueden mejorar

Los procesos de protección pueden mejorar	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Participación: trato a los niños/as y adolescentes que se les tenga en cuenta	6	11,3%	4	7,6%	10	18,9%
Generar más contactos con otras personas externas a protección	4	7,6%	6	11,3%	10	18,9%
Tener más profesionales por niño	1	1,9%	7	13,2%	8	15,1%
Ayudar al egreso con contactos laborales	3	5,7%	4	7,5%	7	13,2%
Tener más recursos económicos por niño	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
Mostrarle a los jóvenes la realidad fuera del ICBF	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
No responde	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Mejorar relaciones con los profesionales	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Ante la pregunta en qué debe mejorar el sistema de protección, de acuerdo a la experiencia de los jóvenes, el 26,4% reconoció que se debería brindar mayor apoyo para acceder a la educación, el 11,3% expresó que se deben establecer otras formas de castigar, el 9,4% que se aumente la diversidad de talleres y/o actividades recreativas, otro 7,5% presentó la necesidad de mejorar los recursos económicos para las instalaciones, alimentación y calidad de colegios, otro 7,5% propuso que debería aumentar las relaciones con la familia y/o los

pares, asimismo un porcentaje de 7,5 refirió como aspecto a mejorar el personal del centro y un 5,7% planteó la necesidad de inculcar mayor autonomía a través de la disminución de la sobreprotección. Los menores porcentajes se dirigen hacia la preparación para el egreso en cuanto al transporte, trabajo y vivienda, contacto con el defensor y la posibilidad de ser adoptados. Por otra parte, el 9,4% expusieron que no tienen nada que cambiar y un 7,5% no dio respuesta.

Tabla 88. Aspectos a mejorar en protección

Aspectos a mejorar en protección	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Acceso a la educación superior, mejor calidad en educación	7	13,2%	7	13,2%	14	26,4%
Otras formas de castigar	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
No tiene nada que cambiar, todo está muy bien	3	5,6%	2	3,8%	5	9,4%
Mayor diversidad de talleres, actividades recreativas	1	1,9%	4	7,5%	5	9,4%
Recursos económicos para las instalaciones, alimentación, calidad de los colegios	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Aumento de relaciones con la familia y con otros pares	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Personal del centro: educador, psicólogo, trabajador social, director	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
No responde	4	7,5%	0	0,0%	4	7,5%
Mayor autonomía: menor sobreprotección, permitir trabajar más temprano y validar estudios	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Preparación para el egreso: transporte, trabajo, vivienda	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Contacto con el defensor	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Mayores posibilidades de ser adoptados	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

#### 5.1.5.2. Propuestas por sistemas

En esta dimensión se recogió información sobre las propuestas que hacen los jóvenes para mejorar los procesos de protección a través de *Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta (EJOV-TVA)*, del componente cualitativo. Se organizaron en 3 niveles, el primero las propuestas concretas para mejorar la intervención que realizan los profesionales (10 citas), el siguiente nivel referido a las instituciones de protección (21 citas) y el último nivel referido al sistema de protección como generalidad (13 citas), como se muestra a continuación:

Tabla 89. *Propuestas para las intervenciones -Jóvenes*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Propuestas para intervenciones socioeducativas y psicosociales en el tránsito a la vida adulta	TVI: 23	Propuestas intervención	TVI: 23	Propuestas a los profesionales	3	7	10
	TSIF: 21		TSIF: 21	Propuestas a la institución	13	8	21
	Total: 44		Total: 44	Propuestas al sistema de protección	7	6	13

#### 5.1.5.2.1. *Propuestas a los profesionales*

En primera, instancia los jóvenes comentaron desde la *Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta* (EJOV-TVA), algunas propuestas para mejorar el trabajo de los profesionales. Al respecto se encuentran 10 citas, 3 de TVI y 7 de TSIF. Un elemento que consideraron importante es que los diferentes profesionales se debían acercar más a la realidad del joven, escucharle aún más, brindar más confianza y en especial los formadores deben ser un poco más flexibles.

*Joven TSIF 4(A): Escuchándonos (jóvenes en protección), yo creo que, pues, habiendo vivido lo que viví, me gustaría ser un profesor más, o sea que no me vean como el director, el que llega y que todo el mundo se esconde, porque es el director y el que tiene la última palabra, sino llegar y si me toca dormir con ellos, dormir, y llenarlos de actividades, o sea no de actividades de que vamos a un parque y demás, sino, no sé, eh nos vamos de locos un fin de semana a pasear y esto y lo demás, hagan lo que quieran, ¿si me entiende?, dentro de parámetros que, pues, obviamente siempre van a haber, ¿no? (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:16).*

*Joven TSIF 7(A): Esto tiene que ser muy vocacional es decir la persona que está metida en esto, una persona que le nace del corazón no una persona que espera un salario que llegue el fin de mes y me paguen y punto como un trabajo de una industria, porque eso es lo que pasa con los profesores de colegios y escuelas y con estos muchos más, que le va a transmitir, un niño ahí acongojado y usted está peor de acongojado porque está pensando que tiene que pagar las deudas que sé yo, pues no le va a transmitir nada. Entonces a veces las personas que están no pueden transmitir esto, porque uno no puede dar de lo que no tiene (P33: AJSIETE2.rtf - 33:59).*

*Joven TSIF 4(A): Yo me enfocaría en ponerle cuidado a los chinos, en joder a los tutores, porque hay tutores que son jodidos y que, pues, se enfocan en eso, en que ellos son los que mandan, en que ellos son los que tienen la última palabra y muchas veces hacen ellos lo que quieren y los chinos a veces no valen las propuestas, lo chinos no valen y siempre dicen que las tienen en cuenta y demás pero no (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:14).*

También dijeron que era fundamental que los profesionales debían trabajar más temas como: desarrollo de talentos, autoestima, la posibilidad de proyectarse hacia el futuro, propiciar mayor motivación y participación por parte de los jóvenes.

*Joven TSIF 7(A): Sí y tiene que animarle al desarrollo de talentos, tiene que animarle al tema de la autoestima es muy importante, el tema de que el niño sueñe, sí que el niño crea que es posible, que el niño tenga esperanza, pero eso lo tiene que hacer la persona por ejemplo si yo miro a esas personas las monjas, directivas son personas que transmiten eso. Pero ahora ve tu un educador que devenga un*

salario, qué va a ver, si para su propia vida no tiene misión y muchas veces no tiene visión para sus hijos, cuánto menos va a tenerlo para un niño (P33: AJSIETE2.rtf - 33:58)

Joven TSIF 7(A): Ahorita lo que yo veo es que, darle realmente la importancia, ver tener de cada niño que entra a Protección tiene la 'persona que ser una visionaria ver qué este niño va a hacer el día de mañana, por eso me gusta esto de campeones del ICBF es una persona exitosa el primero que debe tener esperanza y fe es la misma persona que está atendiendo a estos niños hay que verlos, no sé, magistrado, bombero, lo que sueño. **Cada niño es un sueño, cada niño es un proyecto que va a impactar vidas, este niño, niña adolescente en un futuro va a ser la persona que va a traer la solución a algo, tiene que verlo con esa perspectiva, no solo del ahora yo te cuido, que no aguantes hambre, que no aguantes frío, sino que ir más allá** (P33: AJSIETE2.rtf - 33:57).

Joven TVI 1(D): **Más participación, tanto de jóvenes como de docentes**, porque yo veo también que hay veces que viene como el psicólogo, pero si el alumno no le pide una cita, el psicólogo no atiende, entonces es como hay que mirar eso porque hay yo lo hice muchas veces acá, porque siempre me gustaba hablar con el psicólogo (P43: DJUNO1.rtf - 43:13).

Finalmente y contrastando con el primer apartado de citas, un joven consideró que los formadores debían ser más estrictos, debían exigir más:

Joven TSIF 16(A): Pues qué te digo, pues eso de protección los muchachos, **pues que es más lo de educación** y eso porqué por más, hay un compañero que ha llegado muy grosero, él cree que todavía está en la fundación A, no hace caso, es muy irrespetuoso, más uno que son los tutores y eso que por lo que ellos nos contaron, los compañeros y eso, yo me comuniqué con los amigos que ellos hacen lo que quieren allá, con los tutores no les exigen para nada. Y yo me he dado cuenta unas veces cuando yo he ido, iba allá a la Institución A, eso hace años, hace rato que no voy por allá, yo iba allá y me daba cuenta, me di cuenta que eso, ellos los tratan como si nada a los tutores, los tutores no les dicen nada (P25: AJDIESCISEIS2.rtf - 25:10).

#### 5.1.5.2.2. Propuestas a las instituciones

Para enriquecer la labor de las instituciones que trabajan en protección, los jóvenes plantearon algunas ideas desde la *Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta* (EJOV-TVA), del componente cualitativo. En las propuestas a las instituciones se encontraron 21 citas, 13 por parte de los jóvenes con TVI y 8 en los de TSIF.

Joven TVI 8(A): ... llega uno a una entrevista de trabajo o sea cómo le digo, uno lleva una hoja de vida y no la sé llenar, como que hace falta como que todo eso le ayuden (P30: AJOCHO1.rtf - 30:12).

Joven TSIF 17(A): Algo que cambiaría definitivamente, es el tema, no sé si hoy en día, el ICBF lo practique, pero por lo menos en nuestra época, **era muy difícil que, no nos preparaban para la vida social**. Es decir, siempre estábamos acostumbrados a la vida rural, que todo es en el campo (P26: AJDIESCISIETE1.rtf - 26:20).

Joven TVI 4(B): Sí, digamos las, porque pues uno acá no conoce nada a duras penas el barrio y eso, uno sale y uno se pierde uno no sabe cómo coger un bus y uno no sabe cómo a quién preguntar, como **que le muestren más a uno esa realidad de cuando uno sale** (P36: BJCUATRO1.rtf - 36:13).

Los jóvenes, también dijeron que debían brindarse más talleres educativos en temas como: sexualidad, música, fútbol, danzas. Que además se fortaleciera el trabajo hacia lo educativo y específicamente el apoyo en convenios de educación.

*Joven TVI 3(B): Bueno, **la parte de sexualidad**, en ahorita en este momento sí la están aplicando, porque lo he visto con mi hermana, pero antes no, no le daban a uno tanto ese tema, y pienso que ahorita sí está ese tema pero no así muy bien. Entonces así como yo digo que cuando ellos salen, no están tan bien orientados, y no falta la persona que le diga a uno venga, esto que no sé qué, entonces es ahí cuando se dejan embarazar, porque no tienen bien información, entonces yo pienso que les falta un poquito de eso, como hablar más de sexualidad y más a las niñas de acá, que están próximas a salir (P40: BJTRES1.rtf - 40:20).*

*Joven TVI 2(I): Primero **mucha educación**, el estudio, que se enfoquen mucho en el estudio, actividades total, madera, futbol, escuelas de futbol, danzas, me enfocaría mucho en eso, mucho deporte, ciclismo, mucho en el deporte, me gustaría mucho enfocarlo en el deporte porque es una disciplina, si usted se enfoca en el deporte se generan valores, respeto, salen con un pensamiento diferente, entonces yo cambiaría eso, total (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:18).*

*Joven TSIF 18(A): Digamos ahora todos los, **lo que usted estudia en el SENA lo, es más corto y usted sale con un trabajo, después de terminado el curso, entonces eso le ayudaría muchísimo** y más si es un pelado que no tiene el apoyo de familia o de nadie más (P24: AJDIESCIOCHO2.rtf - 24:20).*

El acompañamiento que parte de los profesionales es muy importante, sobre todo en el momento de ingreso a la institución. Los jóvenes sugirieron que se les explicará más claramente por qué están en protección, plantearon que el ambiente de las instituciones fuera más acogedor facilitando la expresión de sentimientos y evitando las comparaciones entre niños y, en algunos casos, solicitaron mayores espacios para deporte, cultura y recreación.

*Joven TVI 3(C): **La llegada, que le expliquen a uno más las cosas**. Son muy difíciles los primeros días que lo ayuden allí a uno esos primeros días cuando uno llega protección. (P42: CJTRES1.rtf - 42:15).*

*Joven TSIF 10(A): De protección, no, no cambiaría, tal vez agregaría como eso, hay muchos jóvenes que piensan en o se dejan llevar por depresiones o algo así, por malos momentos, **no sé, tratar como que tuvieran un momento para expresar**.*

*Joven TVI 8(A): **Pues primero que todo yo creo que tener como casitas, donde tengan grupos digamos de unos 8 máximo 10 muchachos, que hagan de papá y mamá, contraten personas que ya tengan, objetivos para que sepan cómo tratar a los muchachos, a mí me parece** (P30: AJOCHO1.rtf - 30:5)*

Los jóvenes también propusieron mayor libertad y más independencia cuando se está en protección; esto implica dejarles trabajar y devengar un dinero, que pudieran salir solos a diferentes sitios y que en general haya más salidas.

*E. ¿Qué podrías cambiar de protección?*

*Joven TVI 7(B): No sé... **más independencia para los permisos** cuando uno va a salir. Apoyo para seguir una carrera. No sé... (P39: BJSIETE1.rtf - 39:23).*

*Joven TSIF 3(A): Sí pero de pronto como yo te decía ahora si **se ponen a trabajar y que de pronto de se venda el pan aquí adentro, como en las tiendas de pronto o alguna cosa entonces viene Bienestar y dice que es explotación a menor de edad ¿sí?; cosa que hacíamos antes** (P49: AJTRES1.rtf - 49:37).*

*Joven TSIF 4(A): Sí, o sea la libertad, o sea digamos el A y otras fundaciones tienen eso, o sea que a veces desde hacer una cita y eso, **usted ya lo dejan salir**, ¿si me entiende?, pero hay fundaciones donde chinos que tienen dieciocho años no saben qué vale un transporte, no saben nada, ¿si me entiende?, y todo se los hacen, entonces me enfocaría más en eso y desde chiquitos, o sea, de que se defiendan en sus problemas, en que, en que vivan (P23: AJCUATRO2.rtf - 23:17).*

Finalmente, se planteó la importancia de tener otras fuentes como la espiritual y los referentes afectivos, como el Plan padrinos:

*Joven TVI 2(I): Muy, muy, o sea yo creo que lo primordial bueno la parte de mi hermano es una pero lo primordial, **primordial en una persona o en cualquier persona es Dios**, nosotros en realidad somos cristianos (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:19).*

*E: ¿Qué le recomendarías a las instituciones, que hicieran qué, qué mejoraran qué?*

*Joven TSIF 15(A): Debían **mejorar los lazos, los lazos de amistad y pues lo de los padrinos y todo eso.***

*E: Los lazos de amistad, ¿entre quiénes?*

*Joven TSIF 15(A): Digamos de amigos, de, ahí hay un programa que se llama así, lazos de amistad y amigos, pero eso ya no se está volviendo a hacer (P31: AJQUINCE2.rtf - 31:14).*

### 5.1.5.2.3. Propuestas al sistema de protección

Para mejorar la labor del sistema de protección, los jóvenes plantearon algunas ideas desde la *Entrevista Fenomenológica a los Jóvenes-Tránsito a la Vida Adulta (EJOV-TVA)*, del componente cualitativo, formulando diferentes ideas aunque el número de citas fue menor al de las otras propuestas (13 en total, 7 de TVI y 6 de TSIF).

Un elemento que consideraron se puede enriquecer es la concepción del proyecto de vida. Uno de los jóvenes planteó que nunca le hablaron de este proyecto de vida y otro, de la misma institución, dijo que el trabajo en proyecto de vida debía ser más personalizado, con metas más a corto plazo. Consideraron que se debían incluir temas como: conocimiento y recorridos por la ciudad, capacitación en entrevistas de trabajo, presentación personal para las entrevistas. También propusieron mayor apoyo en la búsqueda de trabajo y en la continuación de estudios.

*Joven TSIF 5(A): Yo consideraría que los acompañamientos deberían ser no tan a futuro, no que usted qué se planea hacer en cinco o diez años, no porque durante, o sea, durante el tiempo las cosas cambian cada año, entonces son proyecciones un poco más cortas, yo pensaría, establecer lazos, **utilizar el Estado como un amigo más y no como un responsable** (P48: IJUNO2.rtf - 48:5).*

*Joven TSIF 5(A): Yo consideraría que en las instituciones improvisan mucho, en cuanto **al proyecto de vida del joven, puede que no cuenten con los recursos o con la infraestructura, o la ubicación geográfica no sea la adecuada**, no sé, pueden ser algunos de esos aspectos. Pero el proyecto de vida de los jóvenes está pobre y si el joven no tiene actitud crítica frente a sí mismo la institución, considero que no puede hacer mucho, entonces de pronto es fortalecer un poco eso y brindar las facilidades para que ellos accedan (P48: IJUNO2.rtf - 48:4).*

*Joven TSIF 15(A): Todo eso, pero a nosotros eso ahorita no nos sirve eso, eso les sirve a los que están en Bienestar. Ahora, que ya salimos nos sirve, que **nos apoyen en estudio o en trabajo** (P31: AJQUINCE2.rtf - 31:15).*

También consideraron que el sistema debiera dar mayor independencia a los jóvenes cuando están en protección, y solicitaron más ayuda en los estudios.

*E: ¿Qué cambiarías de protección?*

*Joven TVI 6(B): **Más independencia, menos encierro.** (P38: BJSEIS1.rtf - 38:13).*

*Joven TVI 1(G): De pronto que los niños pudieran experimentar más, **como tener una visión a futuro**, o sea que de pronto la vida no es fácil cuando vayan a salir de acá, porque pues a uno aquí lo tienen como en una cajita de cristal, y pues eso me pasó a mí, me tenían así en una cajita de cristal y cuando salí pues me estrellé totalmente contra el mundo (P45: GJUNO1.rtf - 45:12).*

Algunos plantearon que se debe hacer un mejor proceso de selección de los profesionales que ejecutan los programas e intervenciones:

*Joven TSIF 7(A): **Hay que tener una persona muy preparada** porque eso me obliga, lo que dejé en un tiempo de hacer, ahora lo tengo que retomar, de ser el mejor de leer, de ser estudioso de mirar por dónde sacamos las cosas para los niños, de sacar unas propuestas válidas que redunden en mejorar el servicio de los niños. Hemos hecho algunas cosas, pero aquí es el momento donde Dios donde puedo proponer, puede que no me salga pero Dios me crea el nivel donde yo sea ejecutor, que yo sea el que diga lo que se hace, se hace, ahorita que estamos, pues hacer lo que podamos hacer. Pero hacerlo bien con calidad, entonces les implementamos programas, les implementamos líneas, le proponemos no al cien por ciento, porque ya te digo uno pues aquí hay uno que dice sí o no hay en algún momento tendrá que quitarse y estamos moviéndonos en eso que esas trancas que son de todo.*

*Joven TVI 8(A): **Que ya tengan, objetivos para que sepan cómo tratar a los muchachos**, a mí me parece (P30: AJOCHO1.rtf - 30:5)*

Por último plantearon la necesidad de realizar reuniones de jóvenes entre diferentes instituciones:

*Joven TVI 2(I): A mí me gustaría como cambiar más, podríamos decir **más encuentros**, más encuentros digamos de fundaciones, digamos tener una agrupación, como se dice, un encuentro, cómo se llama eso, más integración (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf – 47:21).*

*E: Como que las fundaciones no estuvieran cada una por su lado sino que hubiera integración.*

*Joven TVI 2(I): **...más actividades digamos en diciembre**, vámonos para, tener su finca no sé, que la propia Bienestar Familiar tuviera su finca, vámonos para la finca, vámonos a pasear, vamos a cambiar de ambiente, cosas así, a mí me gustaría, pues si yo fuera dueño del ICBF, construir en tierra caliente, no sé, donde se pudieran llevar a las personas (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf – 47:22).*

También comentaron que era necesaria una mayor presencia en el egreso por parte del Sistema de protección mismo, continuando con el proceso a través de otros talleres los procesos de escolarización.

*Joven TSIF 1€: Pues no la verdad, yo pienso que después que uno sale de allá, **yo creo que ellos se deberían seguir comunicando con uno.** Y digamos deberían guiarnos con talleres, no colaborarnos con plata, porque esa no es la gracia, sino que nos ayudaran de pronto a de pronto metiéndonos a un colegio si nos falta el estudio, o ayudándonos en una universidad porque nosotros a veces no tenemos los recursos, o de pronto no sabemos, por ejemplo yo no sé hacer eso, de pronto nosotros necesitamos quién nos guíe o algo (P44: EJUNO2.rtf – 44:8).*

Finalmente las propuestas anteriores se sintetizaron en la siguiente tabla:



### **Propuestas para mejorar las intervenciones**

#### **Jóvenes**

- El proceso de ingreso a las instituciones debe estar acompañado de información clara y de un proceso de acogimiento.
- Para los jóvenes es fundamental lograr mayor participación de los niños en las decisiones de la vida cotidiana de las instituciones.
- Sugieren más profesionales por niño y mayores recursos económicos para cada uno.
- Es importante para ellos revisar las formas de disciplinar, de tal manera que el “castigo”, corresponda a la falla.
- Sugieren mayor independencia en las instituciones, de tal manera que puedan salir más.
- Es importante fomentar experiencias laborales antes del egreso y aumentar los contactos laborales para cuando salen de las instituciones.
- En el egreso como hito importante del tránsito a la vida adulta la preparación para la cotidianidad es una necesidad, permitiéndoles realizar acciones como salir de la institución solos y gestionar procesos de salud, entre otros
- Debido a su proyección de seguir estudiando solicitan mayores apoyos para la educación.
- El acompañamiento después del egreso es fundamental para facilitar en tránsito a la vida fuera de la institución.

## **5.2. El punto de vista de los equipos**

En este apartado se exponen los resultados provenientes de instrumentos del enfoque cuantitativo: el *Cuestionario equipos tránsito a la vida adulta (CEP-TVA)*, la *Escala caracterización del modelo de intervención (CMI)*, desde el componente cuantitativo. Y la *Entrevista fenomenológica equipos -Tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)* desde el componente cualitativo.

Se brindan, entonces, resultados sobre las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados de protección, los significados sobre este proceso, las

fuentes de resiliencia, los itinerarios socioeducativos y psicosociales y finalmente las propuestas que realizan los equipos para facilitar el tránsito a la vida adulta, variables principales-dimensiones de ésta tesis desde el punto de vista de los equipos.

Las variables principales-dimensiones y algunos grupos de variables y familias de categorías son las mismas que se analizaron en los jóvenes, esto con el fin de facilitar los procesos de triangulación

Al igual que el apartado de los jóvenes, se han creado convenciones para mantener el derecho a la intimidad de los sujetos participantes, como se muestra en el ejemplo a continuación:

<i>Educador 5(F):</i>
La primera palabra que se encuentra en la convención hace referencia al rol que desempeña la persona en la institución donde trabaja; puede ser educador(a) como en este caso, trabajador(a) social, psicólogo(a) y pedagogo(a).
El número a continuación representa el orden del participante en la institución. En este caso es el profesional 5 de la <i>Institución F</i> .
Y la letra representa la institución donde trabaja, puede ser: A, B, C, D, E y F. Las letras coinciden con las de los jóvenes, es decir F es la misma institución en este apartado que en el de los jóvenes.

### 5.2.1. Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta

Las trayectorias representativas en los equipos, se describieron únicamente a partir de componentes cualitativos, específicamente a través de *Entrevista fenomenológica equipos - Tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)*. Los equipos plantearon algunos elementos de estas trayectorias: 45 citas en total con 18 para TVI y 27 para las TSIF como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 90. *Trayectorias en el tránsito a la vida adulta -Equipos*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	Citas
Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	45	TVI	18	Autonomía y soledad	18
		TSIF	27	Pautas de dependencia	27

#### 5.2.1.1. Trayectorias vida independiente

Esta familia estuvo constituida por una sola categoría, pues las trayectorias atraviesan los significados de la vida adulta y las fuentes resiliencia que se describe posteriormente.

*Autonomía y soledad.*

En el caso de los profesionales se identificaron 18 citas para autonomía y soledad, como características fundamentales de las TVI. Frente a esta categorías los profesionales no plantearon muchas ideas, tal vez porque no todos realizan el proceso de seguimiento posterior al egreso, generalmente hay encargado por institución una o dos personas. Los jóvenes, según un formador, a veces no vuelven a las instituciones cuando estas los invitan o no reportan los cambios de vivienda o de número telefónico. Sin embargo es importante mencionar que sí hay algunos que regresan a las instituciones

*Psicólogo 1(F): Es igual todo el proceso pero se desligan totalmente de la institución, son totalmente desligados, muchos ven no tanto las instituciones, sino como tal el ICBF, como un enemigo (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:65)*

Los equipos consideraron que el tránsito a la vida adulta implica cambios según el ciclo vital, caracterizado por mayores responsabilidades y autonomía; y específicamente en el caso de las TVI es asumido por los jóvenes solos. Además explicaron que este proceso (“camino”), depende en parte de las demandas del medio pero también de las decisiones que el joven tome, es decir de sus procesos de autonomía.

*Psicóloga 3(B): Pues yo lo relaciono digamos, eh, digamos como ese, yo lo tomo con dos palabras, como cambio y camino, entonces así como el niño pasa de la infancia a la adolescencia, el adolescente o el joven pasa a ser adulto. Pero es un camino en el que puede encontrar muchas cosas obstáculos sobre todo cuando se está solo, o por el otro lado se le pueden facilitar las cosas dependiendo de lo que el entorno le pueda brindar, para que al llegar a la edad adulta que es donde se asumen mayores responsabilidades. Pero también se pueden vivir a plenitud otras, pero pues ya él va a tener como la capacidad de decir, bueno esto que voy a vivir es bueno o no tan bueno, dependiendo de la experiencia que haya tenido en el camino (P17: BEPSTRES.rtf - 17:1).*

*Trabajadora social 4(A): Se dan cuenta si, cuando los chicos no, cuando los chicos realmente ven que las situaciones no son tan fáciles como parecen estando aquí, que de alguna manera esta como todo a la mano, entonces cuando ellos salen y se dan cuenta que son los que tienen que enfrentarse ellos a determinadas situaciones y están sin apoyo ... (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:24)*

*Trabajadora social 5(D): En algunos de ellos y principalmente los que salen de internado, los chicos que salen de aquí no tienen familia que no tienen una red familiar fuerte o que no tienen familia, no los declararon jamás en adoptabilidad y han ido saliendo solitos, aquellos que logran ese nivel de autonomía (P10: DETSCINCO.rtf - 10:24)*

También dijeron que algunos de los jóvenes por el deseo de tener mayor libertad apresuraron el proceso de egreso; deseaban salir rápidamente y desligarse totalmente de las instituciones. Sin embargo, los profesionales plantearon que a los jóvenes sintieron miedo por diferentes circunstancias: la pérdida del apoyo, por el miedo a la soledad, por tener que asumir responsabilidades económicas (arriendo, útiles de aseo) y por verse sin ninguna otra persona cerca

(soledad). Y es más, cuando egresaron se dieron cuenta de las ventajas que tenían en la institución, por lo que a veces volvieron a buscar ayuda.

*Psicólogo 1(F): Bueno, sí de hecho mucha gente lo piensa así, he como se da, que pasa los que no tiene la extensión, hay unos que entre su proyecto de vida, **desean ya desligarse por completo de las instituciones, y más que de las instituciones es de la norma, sí, entonces ellos asocian la libertad** con el egreso y pues, básicamente no están tan libres tampoco, porque ya empiezan los gastos como tal no, preocuparse por el arriendo, a preocuparse por los útiles de aseo, a preocuparse por varias cosas (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:62)*

*Psicóloga 2(B): Es un contraste de haber estado muchos años, en un sitio con muchas personas, con muchas normas, muy estructurado, a veces en las casas de familias no es tan estructurado como tiene que ser en una institución, y rodeados de tanta gente. A veces también con conflicto de convivencia, pero en el momento que se enfrentan a que ya van a salir, van a estar **solos**, van a tener su propia habitación, su sitio donde vivir, es ese, tampoco quiero eso, **es un miedo a la soledad muy grande** (P16: BEPSDOS.rtf - 16:4).*

*Psicóloga 2(B): Yo creo que lo primero que ellos tiene que enfrentar son sus miedos, **es el miedo pues no tiene a nadie afuera**, son chicos que generalmente son declarados en adoptabilidad y han crecido en un medio institucional. Es el miedo a tener que enfrentar una vida a fuera, digamos como los mayores retos, dificultades que tienen nuestros chicos es eso, es como superar ese miedo, un poco a esto, atener que comenzar a pensar, que van a empezar a sumir su vida, solos con la responsabilidad nuevamente con lo económico. Pero incluso más que lo económico lo que uno evidencia en ellos es como él desde lo emocional, desde su sentir, desde la soledad (P16: BEPSDOS.rtf - 16:3).*

*Trabajadora social 3(F): Exacto. Son muchachos que han logrado cosas, a nivel laboral y educativo que les ha funcionado. Igualmente también a veces permite que cuando salen, ellos como que valoren un poco más muchas cosas, pienso yo, porque de todas maneras acá se les tiene como en un hogar. Entonces, ellos tienen la comida, pero **cuando salen de pronto es ese choque vean que no todo es fácil**, no todo lo consiguen de una manera tan fácil entonces comienzan a valorar cada cosa que consiguen. Hay muchachos que llegan acá dicen huy no yo extraño porque aquí me hacían acá me tenían la comida porque acá yo no tenía que preocuparme del otro día de yo como hacer, y eso permite que ellos de pronto valoren y empiecen a centrarse un poco más en lo que quieren, como hay unos que no y otros que sí, entonces logran al egreso centrarse un poco más de lo que estaban acá, para ese choque (P13: FETSTRES.rtf - 13:24).*

También manifestaron que los jóvenes, así estuvieran o no preparados para egresar, debían salir del sistema a los 18 años, por lo que en esa edad debían tener diferentes aspectos claros, aspectos que tal vez otros jóvenes de su edad no los tendrían.

*Psicóloga 4(B): Sí, claro es que yo trato de que siempre que estoy con ellos, trato de mirarlos desde mi vida personal, cuando yo cumplí 18 años realmente sabía para dónde iba tal vez no, tal vez tenía una familia que me ayudaba y era mi colchón, sí mi colchón afectivo, pero que yo a los 18 años tuviera claro qué quería: no, lo que pasa es que aquí no lo hay. **Finalmente la ley los obliga “a tener claro para donde van”** y claro que es diferente tener una familia que me apoya, sé que cumpla 18 años y sigo en mi casa con mis papás, aquí no, aquí cumpla 18 años y debo salir y emprender mi proyecto solo (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:4).*

*Psicóloga 3(B): Claro que sí, y afuera es que yo digo que es relativo también, porque afuera muchos quieren estudiar, **niños que no han tenido o jóvenes que no hayan tenido experiencia con el sistema de protección y tampoco tienen la posibilidad**, yo siempre he dicho que querer es poder (P17: BEPSTRES.rtf - 17:3).*

Por otra parte en algunos casos, los equipos dijeron que los jóvenes de TVI habían sido preparados para el momento del egreso. En este proceso los profesionales les ayudaron a

conseguir una vivienda y un trabajo de acuerdo al proyecto de vida planteado. Es más, después de cumplir los 18 años los jóvenes se pudieron quedar en algunas instituciones (*Institución F*) hasta por dos meses; en este tiempo se esperaba que con ayuda de los profesionales, hayan conseguido un trabajo y un lugar donde vivir y sigan su proceso finalmente sin apoyos.

Además, como se profundiza en el apartado de intervenciones, los equipos trabajaron en el seguimiento del egreso a través de llamadas al joven, algunos realizaron contacto con los empresarios que los contrató o a la persona que le arrendó la habitación. Este proceso es de máximo 6 meses y no fue regular (2 contactos por semestre en promedio)

*Psicólogo 1(F): Sí, ellos a uno le anuncian, hay unos que anuncian a uno, entonces por ejemplo ahoritica, está el proceso de una chica que tiene 17 años y en abril va cumplir los 18 años y ya de este momento desde la ruta que yo tengo con ella en el plan de atención ella ya me dice a mí, yo voy a pedir la carta ayúdeme a redactar la carta. Sí claro, entonces ahoritica por suerte, ella ya ósea planteó su proyecto. Ahoritica este tiempo restante en que se va a enfocar, bueno muchacha tiene que darle más fuerza, más prioridad a lo laboral, a todo esto. **Tenemos que mirar para dónde va ir, dónde va a seguir estudiando, dónde se va a continuar capacitando, cómo va hacer, con quién va estar**, para precisamente prevenir lo que hace un momento mencionamos, todo el riesgo de consumo, de explotación, con ella se hace eso, hay otro chicos que por el contrario su comportamiento, digamos, hacen que uno piense que definitivamente no quieren nada, por lo menos que tenga que ver con las instituciones, nada, nada, nada, entonces simplemente llegan sus 18 años, se marchan cogen sus cosas y se van (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:64).*

*Educador 3(D): Los muchachos que no son reintegrados a sus familias, digamos él tenía familia pero decidió hacer su proyecto de vida solo. Entonces lo que hizo **la institución D fue orientarlo bueno qué va hacer, cómo va a vivir, porque si estamos hablando del mismo no quiso continuar sus estudios**, porque él estaba en un proceso de validación y qué paso, que él estaba preocupado por conseguir un trabajo. Entonces toda esa parte lo acompañó la terapeuta ocupacional, y cuando él ya se retiró ya tenía el lugar de vivienda, trabajo (P 7: DEFTRES.rtf - 7:12).*

*Psicóloga 1(B): Pues Teresita, yo sé que el seguimiento está a cargo de trabajo social, y son seis meses, que es digamos lo establecido por bienestar, entonces cada dos meses, un contacto telefónico, ya sea con el jefe, entonces se le dice bueno cómo va esta niña, cómo va este chico, al mismo chico, qué ha pasado en la habitación donde estas. Ellos a veces se quedan hasta en el sector, porque sienten que también, bueno por la proximidad de colegios, porque pues eso, de alguna manera ya han conseguido trabajo cercano. Pues les queda como bien, entonces en esto les alquilan habitaciones en casas de familias, **entonces digamos que trabajo social, va habla con la persona que le arrendaron, cómo va este chico, esta niña y pues, también con la misma niña no, muchos de ellos, también a veces, comenzamos siempre por equipo, tenemos ahora un caso mío que se fue y el chico viene con mucha frecuencia además que el hermano se quedó acá, de 10-11 años, y viene y lo visita entonces eso también nos permite como saber, cómo va (P18: BEPSUNO.rtf - 18:34).***

#### 5.2.1.2. Trayectorias con soporte institucional o familiar

Esta familia está constituida, también por una sola categoría por las mismas razones que se expusieron anteriormente, aspectos de ésta se evidencian en significados sobre el tránsito a la vida adulta y fuentes de resiliencia

*Pautas de dependencia.*

En esta categoría el total de citas fue de 27. Las TSIF, fueron relacionadas con pautas de dependencia. En estas trayectorias los jóvenes contaron con algún tipo de ayuda en el momento de la salida de protección. Este apoyo en algunos casos lo brindó la casa de egreso de la *Institución A* o la familia.

En otros casos, los jóvenes continuaron en protección bajo extensión de medida con el proyecto *Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) – ICBF*; sin embargo, como se explicó, estos jóvenes no formaron parte de la muestra ya que continúan dependientes del sistema, aunque los profesionales sí se refirieron a ellos y al convenio que regula su situación.

*Trabajadora social 5(B): Sí, por supuesto con chicos que están haciendo su formación profesional en la universidad, o fundaciones universitarias y que son financiados por ICBF (P19: BETSCINCO.rtf - 19:15).*

*Psicóloga 1(B): Exactamente, sería un caso exitoso sé que ella está vinculada no sé si a una agencia, pero ya está vinculada y ella fue de las niñas que duró tanto tiempo acá, y una vez que la extensión de medida ya se venció, para que egresara fue una niña que de una u otra manera fue todo un duelo para ella (P18: BEPSUNO.rtf - 18:36).*

*Psicóloga 3(B): Hablo específicamente de los jóvenes que pueden ingresar a la universidad, estando en una fundación determinada, incluso acá han sido egresadas, yo tengo un caso con una compañera, han sido pues dos que han estado en la universidad (P17: BEPSTRES.rtf - 17:33).*

Los que continuaron en extensión de medida, comentaron los equipos, estaban bajo el esquema de protección y de dependencia en la mayoría de los aspectos: no tenían que trabajar, cumplían con las rutinas de la institución, dependían económicamente del Estado; en otros aspectos muy concretos, como conseguir dinero para el transporte y los útiles escolares y son un poco más independientes para salir sin permiso ya de un defensor de familia.

*Trabajadora social 5(D): Hay otros y tengo que decir la mayoría de ellos, quedan con la pauta institucional de la dependencia, yo dependo de los otros para poder salir adelante, y eso hace que sea un límite para su proyecto, es un limitante fuertísimo en la medida que no logran enfrentarse con digamos que les faltan algunas potencialidades, para poder enfrentarse a ese otro mundo. Realmente existe mucha motivación por el mundo de afuera pero ese carácter dependiente a la institución y eso evitan que los chicos logren algunas cosas importantes, hay muchos de ellos que prefieren quedarse en el entorno institucional antes de enfrentarse a la vida (P10: DETSCINCO.rtf - 10:8).*

*Psicóloga 8(D): Particularmente con algunos chicos que han estado en Institución, y que aunque se espera que ya después de los 18 años, se les asuma de una manera diferente, el mismo sistema de protección hace que se les siga apoyando (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:6).*

*Psicóloga 8 (D): Es como que vienen con una pauta muy de dependencia, no siento que ese grado de autonomía, sea como tan contundente, entonces esos chicos se ven ya involucrados en situaciones de una maternidad, de una convivencia con su pareja, eso no necesariamente la verdad duda ese paso de formar un nuevo núcleo, porque algunos no necesariamente se independizan, se van a vivir solos, sino que lo hacen es conformando un nuevo núcleo familiar, eso no garantiza que ellos se estén*

*manejando adecuadamente, todas las responsabilidades de sus vidas, a que me refiero (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:26).*

*Trabajadora social 3(F): Porque de todas maneras hay familias, que yo me imagino ni siquiera les hubiera podido pagar ni un bachillerato en cambio acá ellos si son juiciosos y tienen un proyecto de vida como muy fijo, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar los puede apoyar hasta una universidad, pienso que ese es un gran logro, pero igual eso depende mucho de los muchachos, del interés que ellos (P13: FETSTRES.rtf - 13:42).*

En el caso de la familia algunos jóvenes volvieron a buscar a sus padres y vivieron con ellos, sin embargo no fueron percibidos como un apoyo real. Igualmente, algunos hermanos que ya habían egresado fueron soporte. Sin embargo, éste elemento fue apenas mencionado.

*Psicóloga 3(B): ...pueden tener algún contacto, con la familia, llámense sus padres o hermanos, o tíos pues pueden acudir a ellos, o simplemente el amigo que tengan de momento, que ese es el más común (P17: BEPSTRES.rtf - 17:21).*

Finalmente, en lo que respecta a la casa de egreso, está se analiza adelante dentro de la dimensión itinerarios educativos y psicosociales.

### 5.2.1.3. Network e hipótesis emergentes: trayectorias representativas -Equipos

Los equipos relacionaron las TSIF con pautas de dependencia y las TVI con autonomía y soledad como se presenta en la siguiente network:

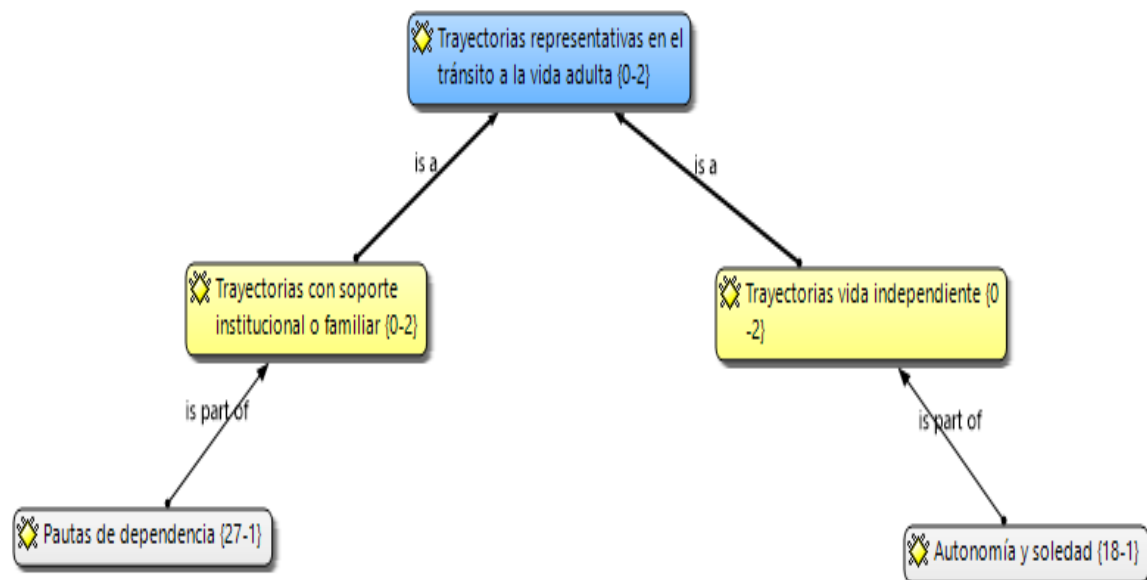


Figura 43. Network sobre la dimensión trayectorias representativas –Equipos

A partir de la anterior Network se han construido una serie de hipótesis emergentes

### Hipótesis emergentes

#### Dimensión: trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta

##### Equipos

- Los jóvenes de tránsito independiente se enfrentan a una paradoja: por una parte desean egresar de protección para ser independientes y poder tener “libertad” y por otra parte, temen este paso pues saben que deberán asumir su vida solos.
- La familia es un actor casi invisible en el egreso de protección del joven, tal vez porque el vínculo se ha disuelto a través de la declaratoria de adoptabilidad.

### 5.2.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta

La variable principal/dimensión *significados sobre el tránsito a la vida adulta*, fue abordada tanto desde el componente cuantitativo (indicadores del tránsito adecuado a la vida adulta desde el *Cuestionario equipos tránsito a la vida adulta (CEP-TVA)*), como del componente cualitativo (significados desde el instrumento *Entrevista fenomenológica equipos -Tránsito a la vida adulta - EFE-TVA*).

#### 5.2.2.1. Indicadores del tránsito adecuado a la vida adulta

Los indicadores del tránsito a la vida adulta fueron planteados desde *Cuestionario equipos tránsito a la vida adulta (CEP-TVA)*, del componente cuantitativo.

A los equipos se le preguntó por los indicadores de un tránsito adecuado a la vida adulta. En una escala de 1 a 100, siendo 100 el puntaje más alto, priorizaron en primer lugar la estabilidad laboral, formativa y económica, en segundo lugar la estabilidad emocional y el proyecto de vida, en tercer lugar la autonomía e independencia respecto a las familias y las instituciones, en cuarto lugar la responsabilidad, el compromiso y la perseverancia, en quinto lugar la red social normalizada, luego la capacidad de autogestión y el aprovechamiento de oportunidades y las habilidades en las relaciones interpersonales. Los otros indicadores fueron menos mencionados por los equipos.



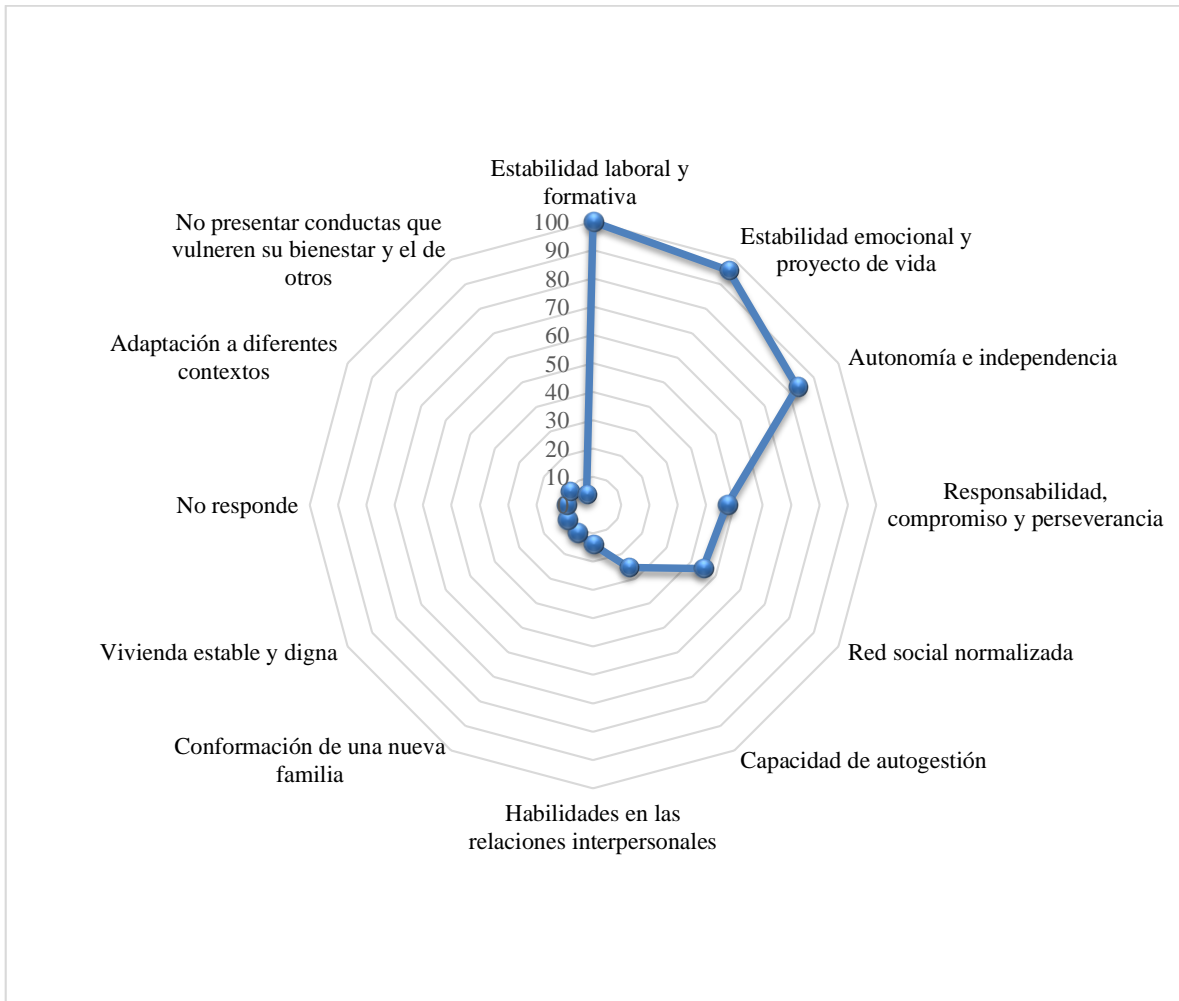


Figura 44. Indicadores de tránsito adecuado a la vida adulta

En cuanto a indicadores de fracaso frente al tránsito a la vida adulta, los equipos priorizaron: los deficientes hábitos de autonomía, luego las conductas delictivas y el consumo de SPA (Sustancias Psicoactivas), después están los que no respondieron; les siguen las redes sociales manipuladas, la falta de conciencia de la situación, las dificultades en el manejo de la soledad y el manejo de la soledad como lo muestra la figura a continuación.

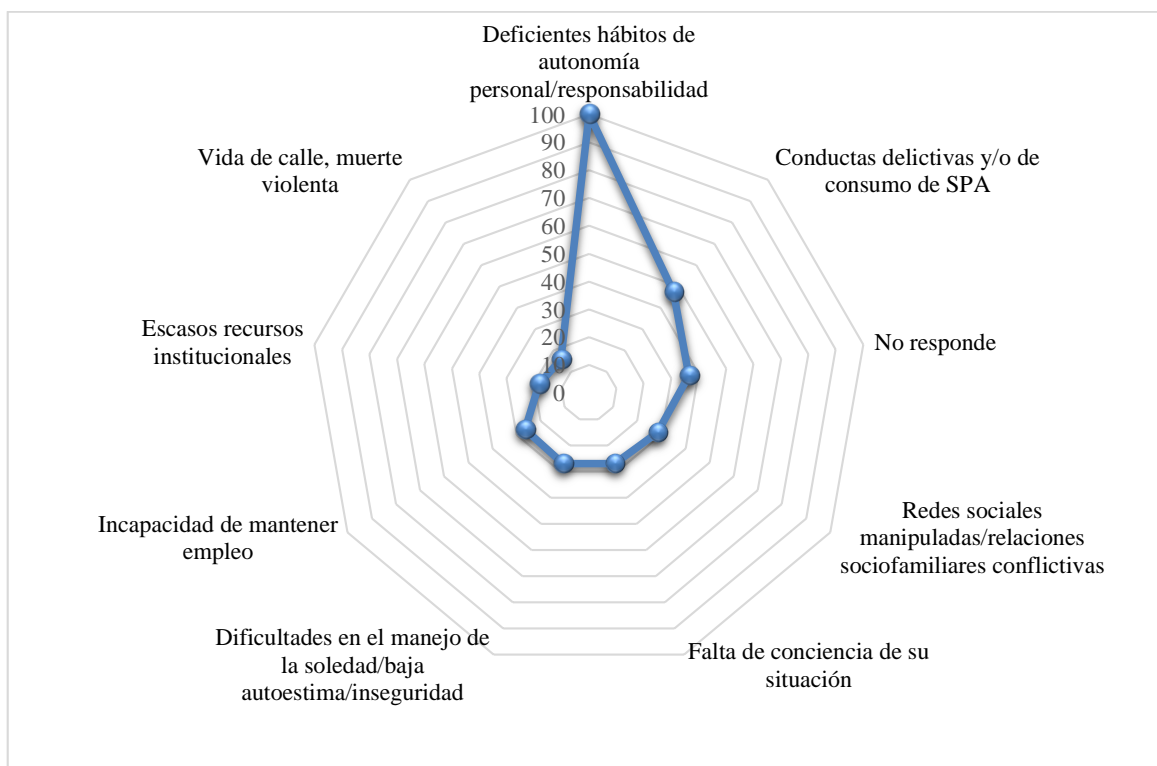


Figura 45. Indicadores de fracaso frente al tránsito la vida adulta.

#### 5.2.2.2. Significados

En esta dimensión se recogieron las citas sobre el significado del tránsito a la vida adulta que comentaron los miembros de los equipos que trabajan en las instituciones de protección, a través de *Entrevista fenomenológica equipos -Tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)* del componente cualitativo. Los profesionales plantearon diferentes elementos sobre el tránsito como una generalidad que viven todos los jóvenes (33 citas) y sobre el proceso que viven específicamente los egresados de protección (29 citas), como lo muestra la tabla a continuación:

Tabla 91. *Significados sobre el tránsito a la vida adulta -Equipos*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	Citas
Significados sobre el tránsito a la vida adulta	62	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	33	Madurez, responsabilidad y autonomía	33
		Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes que han estado en procesos de protección	29	Oportunidades y ausencia de redes	29

### 5.2.2.2.1. Tránsito a la vida adulta

Al igual que en trayectorias, esta familia solo se constituyó una categoría: madurez, responsabilidad y autonomía, pues elementos de ésta dimensión, nuevamente se evidencia en fuentes de resiliencia.

#### *Madurez, responsabilidad y autonomía.*

Esta categoría, tuvo 33 citas. En la mayoría de ellas, los profesionales enmarcaron el tránsito a la vida adulta como un proceso que forma parte del ciclo vital. El tránsito fue asociado con cambio, en el que cualquier joven puede encontrar dificultades; sin embargo este finalmente es consecuencia de eventos e influencias del pasado.

*Psicólogo 3(A): Respetuosa, empieza como a recibir los frutos también de lo que se hizo en la niñez y en la adolescencia. La parte fundamental que es ahí donde entramos o entran todas las teorías, las personas que fueron significativas para la formación de esa persona. Entonces, ahí es cuando tenemos espejos o imágenes de terceras personas, eso es para mí es la adultez (Psicólogo 3(A):.rtf - 3:2).*

Según los equipos el tránsito se caracteriza por alcanzar un nivel de madurez determinado en el que se ha logrado: sostenerse económicamente, el tener trabajo y una familia, haber obtenido un cierto nivel educativos y ser autosuficiente económica, social y emocionalmente; además de tener valores de tolerancia y respeto por el otro.

*Pedagoga 2(D): Cuando ya empiezas a trabajar, cuando empiezas a responder por ti mismo, o cuando empiezas a aportar en tu casa o cuando ya tienes que responder por unos hijos, cuando ya tú te asumes como un ser responsable (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:2).*

*Psicólogo 2(F): Pues a mí me parece que eso hace parte como del proceso vital de cada persona, no, es como pues yo lo entiendo así, no sé muy bien el término, pero entiendo como el pasar de obligaciones, de cuidados, de protección, a **pasar a obligaciones adultas, trabajo, manutención propia, educación**, eso es como yo entiendo pues el tránsito de la adultez (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:4).*

Por su parte, la autonomía y la responsabilidad, éstas según los profesionales implican: tomar decisiones, asumir las consecuencias de éstas, comprometerse con lo realizado y tener un control sobre su vida.

*Educador 2(A): El **adquirir autonomía, para la toma de decisiones futuras** en la adquisición de un proyecto de vida, cualquiera que sea el proyecto de vida, cualquiera que sea la forma en la que uno va a vivir (P1: AEEDDOS.rtf - 1:1).*

*Psicólogo 3(A): Ser adulto para mí ya es empezar a **asumir las consecuencias de nuestros actos**, pensar diferente, de una manera diferente, de una forma tranquila y serena (P 3: Psicólogo 3(A): rtf - 3:1).*

*Trabajadora social 4(A): Bueno, el tránsito para adultez, creo que es una etapa de, de maduración frente a mi actuar, al actuar cotidiano. Creo que el ser adulto implica tener un grado mayor de responsabilidad y **compromiso frente a las acciones que hago diariamente** y a la interacción que*

*manejo con los demás. O sea a la, al sentido que le doy a las cosas para poder alcanzar lo que, alcanzar los propósitos, que me impongo, pues ya sean desde la parte como muy personal, familiar o social, ósea ahí ya aparece a, como esa necesidad de ser más consciente y más crítico frente a lo que yo necesito y a lo que debo realizar como persona para conseguir lo que quiero sin entrar a afectar a los demás (AETSCUATRO.rtf - 5:1).*

*Educador 2(A): ... **autonomía y la autonomía es clave en la madurez.** Porque la autonomía te permite a ti visualizarte, controlar tus espacios, controlar tus límites, tus emociones, el muchacho esta institución poco lo logra porque tienen miedo a eso o porque no lo ha aprendido, son muy pocos a los que se les enseña esa cuestión (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:5).*

#### 5.2.2.2.2. Tránsito a la vida en jóvenes egresados de protección

Esta familia también se constituye por una única categoría que da cuenta de cómo los profesionales comprenden el sentido de este proceso en jóvenes que han estado en protección, nuevamente en fuentes de resiliencia se puede apreciar elementos muy específicos de riesgo y resilientes de ésta dimensión.

##### *Oportunidades y ausencia de redes.*

En esta categoría se identificaron 29 citas. Según los equipos, el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado en el sistema de protección puede ser diferente porque estos jóvenes no cuentan con soportes y redes de apoyo que los acompañen y apoyen en el proceso, como sí lo tienen otros jóvenes que cuentan con una familia. Cuando no se tienen redes claramente identificadas, es posible que los jóvenes tengan más dificultades en resolver las situaciones problemáticas y los retos que se les presentan cotidianamente, pues no tienen a quién acudir en caso de necesitarlo. Por otra parte, los equipos comentaron que los jóvenes que han estado en protección se han hecho preguntas sobre el futuro como los demás, pero estas se inician un poco antes. A los 17 años, los jóvenes ya están pensando en su egreso y que pronto tendrán que trabajar, lo que es diferente a otros que en ese momento del ciclo vital están pensando en proyectar sus estudios y seguir viviendo en casa de su familia y esto a veces les puede generar temores, “miedo a los 18”.

*Psicóloga 2(B): Yo siento que no, digamos que tienen el mismo sentido (jóvenes en protección), lo que pasa es **que lo empiezan a sentir mucho antes de los jóvenes**, que crecen en unas familias biológicas, y pues sobre todo en nuestro país que realmente todavía, los chicos uno a los 22 - 25 años. Sí hay digamos algunos con un poco más de responsabilidad en su propio proyecto de vida, pero no sienten esa responsabilidad económica y de independencia hasta habitacional que estos muchachos nuestros sí tienen que empezar a sentir, y a pesar de que empiezan como esa angustia, y ese tránsito desde los 16 años que en una casa de familia, un joven a los 16 años nunca está pensando qué va a pasar, en su vida adulta (P16: BEPSDOS.rtf - 16:2).*

*Trabajadora social 5(D): Quizás de pronto dentro de las familias suceda lo mismo de pronto, con algunas familias muy protectoras, también a veces pasa que los chicos tienen dificultades al salir del*

*hogar, pero más ahora que vemos que hay muchos adultos conviviendo en el hogar, sin embargo pienso que **tienen mayores motivaciones y posibilidades esos chicos que están afuera**, que no han vivido la experiencia de institucionalización, para iniciar una vida porque siempre tiene la cercanía de las redes de apoyo cercanas y posibilita el salir de casa, en estos es distinto (P10: DETSCINCO.rtf - 10:25).*

*Trabajadora social 4(F): ¿Sabes?... Depende... **Depende si tienen ayuda o no**. Si no tienen ayuda es muy difícil (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:2).*

*Trabajadora social 3(F): Claro... **están más solos** (egresados de protección). Sin embargo aquí en la Fundación le apoyamos mucho. La Directora ayuda a buscarles puesto y viven aquí hasta que encuentran una vivienda (P13: FETSTRES.rtf - 13:2).*

Sin embargo, el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado protegidos puede ser exitoso, pues en las instituciones tuvieron apoyos que otros jóvenes no. Por ejemplo, talleres de sociolaborales y de preparación para el proyecto de vida, acompañamiento constante de un equipo, a veces y algunas ayudas en la inserción sociolaboral, los cuales no tendrían si hubieran seguido en sus familias.

*Trabajadora social 4(A): Bueno, creo que los chicos que están en protección **tienen de alguna manera como la posibilidad que no tendrían otros** chicos, digamos que han estado en protección frente a las orientaciones que se dan a nivel profesional, o sea digamos que sería un, es como una posibilidad con la que ellos cuentan, porque de alguna manera como que están en permanente contacto con los profesionales de las instituciones que son quienes los orientan frente como al deber ser que tienen frente a su posición y a la posición que deberían asumir en determinadas situaciones (P5: AETSCUATRO.rtf - 5:2).*

*Trabajadora social 5(B): Sí, no también los nuestros sí, que **puedo llegar yo con este joven a ayudarlo en esta tarea de llegar a la adultez** y enfrentar el mundo solo porque tienen una particularidad los jóvenes que están con nosotros que sus redes de apoyo son mínimas, y a veces se encuentra que somos nosotros esa principal red, somos por eso los que asumimos la responsabilidad de que esto se dé, de la mejor manera, otros porque tampoco podemos decir que somos los únicos si no también, al iniciar su vida laboral comienzan a construir otros procesos de apoyo, al igual con otros jóvenes que también ya han egresado y en eso creo que ellos se han convertido en gran referentes (P19: BETSCINCO.rtf - 19:2).*

*Educador 6(D): Sí, siento que no solamente, ósea esa es la particularidad que quieres saber, realmente el ser humano, su vida depende de las experiencias que tenga y son las que marcan su actuar, entonces **sí claro la institucionalización en niños y adolescentes marca pues para su desarrollo** o su vivencia en la adultez (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:2).*

A pesar de todas las ayudas, a algunos de los jóvenes se les pudo dificultar el egreso y por consiguiente su tránsito a la vida adulta, porque se acostumbran a las pautas sobreprotectoras o de dependencia que generan las instituciones. Los profesionales plantearon que las instituciones les brindaron diferentes recursos y que muchos de ellos no tuvieron que luchar. Según los equipos, los jóvenes pueden fracasar en el proceso pasando a depender de las parejas o, en el caso de las jóvenes, algunas se embarazan a temprana edad.

*Educador 3(D): **Hay unos que todavía uno los encuentra con el costal y en unas condiciones francamente**, le da uno como que más por la profesión, sino por la empatía que uno establece con ellos la relación, mucha tristeza (P 7: DEFTRES.rtf - 7:1).*

*Psicóloga 8(D): Es como que **vienen con una pauta muy de dependencia**, no siento que ese grado de autonomía, sea como tan contundente, entonces esos chicos se ven ya involucrados en **situaciones***

*de una maternidad, de una convivencia con su pareja, eso no necesariamente la verdad duda ese paso de formar un nuevo núcleo, porque algunos no necesariamente se independizan, se van a vivir solos, sino que lo hacen es conformando un nuevo núcleo familiar, eso no garantiza que ellos se estén manejando adecuadamente, todas las responsabilidades de sus vidas, a que me refiero. (P9: DEPSOCHO.rtf - 9:2).*

*Educador 2(A): Sí es diferente. Cuando una institución te dice a ti, mira estamos aquí para protegerte, para ayudarte, **tiene derecho a pedir todo y no se le enseña al muchacho a trabajar para ganarse las cosas**, al niño que está en una familia y que sus padres le han enseñado desde pequeño el valor de ganarse las cosas trabajando (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:30).*

Las dificultades en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en protección, fueron explicadas en parte desde elementos del mismo sistema, como la “sobreprotección”, como se ha observado en las citas anteriores. Esta característica del sistema conlleva que los adolescentes protegidos tengan “poca libertad” para realizar ciertas acciones solos o sin un permiso de un adulto, y en contrapartida cuando egresan debieron asumir la cotidianidad muchas veces sin ayuda. Pero no se les ha preparado para esto, como se describe más adelante en la categoría dependencia.

*Trabajadora social 5(D): Bueno, yo creería que ese es un **no sé si es un proceso de verdadera autonomía**, ósea en la forma como uno logra ganar la autonomía y que adicional, independientemente de la edad, sí que adicional a ello. Uno empieza adquirir otra serie de actividades o de responsabilidades que le indican que ya está en otro nivel, podría ser para mi sistema de creencias, podría ser la inserción laboral, la inserción a un de pronto nivel académico superior, quizás hasta la conformación de una familia, creería que esos indicios podrían darme pero teniendo en cuenta mi nivel de autonomía (P10: DETSCINCO.rtf - 10:1).*

*Psicólogo 3(A): Acá el de 18 se cree el más fuerte más y puede que sea el momento, pero cuando salgamos a la realidad, real, no a una realidad fantasiosa, que es la que se mueve en la institución, entonces, **la realidad real de afuera ahí es cuando vienen los estrellones**, tristemente e intenta de todas formas poner a ese egresado decir, tenía la razón en esto y en esto, sí profe tenía razón y mi imagen es por qué tenemos que esperar a que cada persona o chico próximo a los 18 tenga que pasar por esas malas experiencias para darme cuenta, oiga, sí estudiar... (P 3: AEPSTRES.rtf - 3:19).*

*Psicólogo 1(F): Yo lo llego a comprender como la total individuación y la total desvinculación, he no podemos decir que este sistema y el modelo como tal, ósea por más que se intente, **es asistencialista**, y de hecho esto no lo ve solo uno como profesional si no, los propios muchachos le dicen eso a uno. Pues mire, yo ahoritica he salido, y me he dado el golpe con la vida porque ustedes, **prácticamente me hacían todo**, entonces las vinculaciones a salud, las vinculaciones de la tarjeta militar, el tomar un bus, entonces básicamente el tránsito que sería eso, para mí es la individuación, desvinculación y es de pronto emanciparse mucho de lo institucional (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:5).*

Un educador explicó que puede que haya diferencia en el tránsito a la vida adulta de un joven que haya estado en protección y uno que no, porque la sociedad establece una relación diferente. Por una parte la sociedad los aborda desde sus derechos fundamentales y por otra parte, pueden ser excluidos.

*Educador 2(A): Pues es **diferente básicamente en la forma en la que son abordados por la sociedad**, a un muchacho en protección la sociedad lo aborda desde el punto de vista de sus derechos fundamentales, son violentados o mancillados por diferentes agentes externos o internos, como en su núcleo familiar, en tanto que el niño común, el que no está en protección va a adherir a su crecimiento*

*personal, las vivencias de una familia y las vivencias de pares y de grupos con los que ha convivido (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:31).*

Por último, algunos profesionales plantearon que la diferencia en el proceso de tránsito a la vida adulta depende de la construcción de un proyecto de vida con algunas metas claras que les facilite organizar sus acciones, y también les implique tener que enfrentar sus miedos.

*Psicóloga 4(B): Cuando ya los muchachos salen de protección y no van hacia donde ellos quieren pues es más fácil para ellos. O que lo hemos visto, habían unos que dicen no yo quiero trabajar, y se dedican a trabajar. Hay otros que dicen no yo quiero estudiar, pero primero voy a trabajar y lo hacen, **si depende como de tener, no de tener un proyecto de vida estructurado**, porque sabemos que eso no es posible, pero sí es tener unas metas claras de qué quiero hacer (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:3).*

*Psicóloga 4(B): Finalmente **tienen claridad que su proyecto de vida** lo hacen de forma independiente, entonces siento que es como enfrentarse a esos miedos, a esos miedos que al estar en protección no los perciben todavía (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:1).*

#### 5.2.2.2.3. Network e hipótesis emergentes: tránsito a la vida adulta -Equipos

A partir de la información anterior se visualiza como los significados sobre el tránsito a la vida adulta se relacionan con elementos diferentes cuando los jóvenes son egresados de protección. En términos generales el tránsito implica madurez, responsabilidad y autonomía. En los jóvenes que han estado en protección las oportunidades y ausencia de redes son características del tránsito la vida adulta, como se muestra en la siguiente network

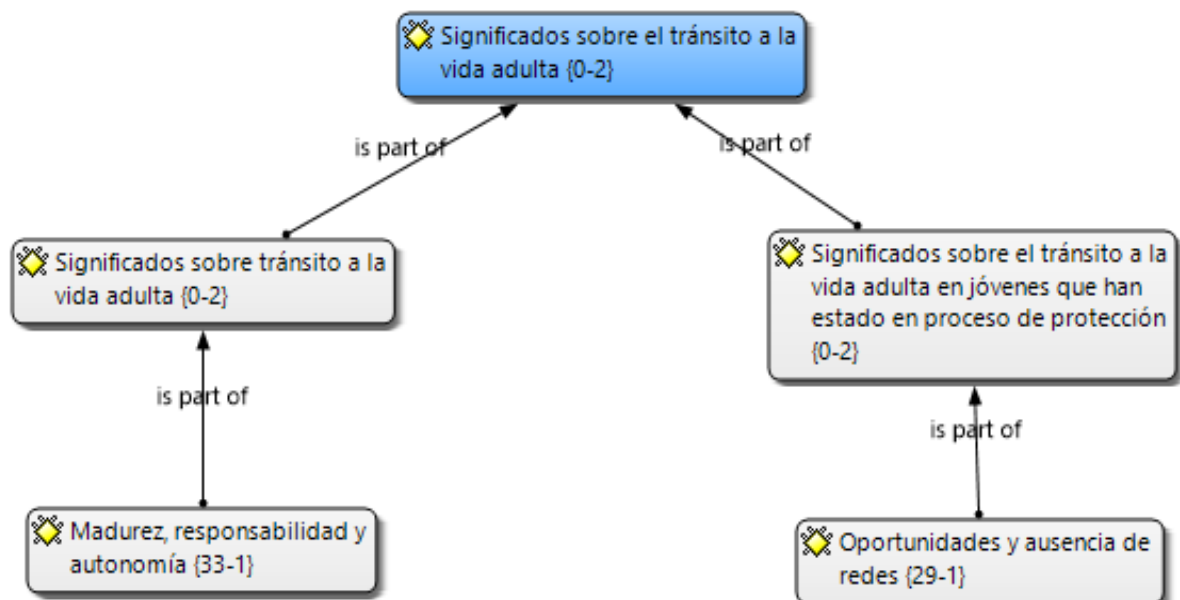


Figura 46. Network sobre la dimensión tránsito a la vida adulta -Equipos

A partir de la anterior Network se han construido una serie de hipótesis emergentes.

**Hipótesis emergentes**

**Dimensión tránsito a la vida adulta**

**Equipos**

- En general el tránsito a la vida adulta es definido por los equipos como madurez, responsabilidad e independencia, características QUE tienen como indicadores diferentes el logro de metas como tener un trabajo, haber estudiado y tener una familia.
- El tránsito a la vida adulta de los egresados de protección representa una oportunidad porque las instituciones les brindan recursos que no tendrían en sus familias de origen, pero al mismo tiempo es más difícil que en otros jóvenes porque es apresurado por la edad de egreso y por las pocas redes de apoyo con que cuentan estos jóvenes.
- El tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos los enfrenta a una paradoja. Por una parte estos jóvenes han sido fortalecidos en su proyecto de vida y les han preparado para el egreso brindándoles un mensaje de autonomía; pero por otra parte, entre el sistema y los jóvenes se ha generado una pauta de dependencia y de poca libertad que puede hacer más difícil este proceso.
- Los jóvenes que han vivido en protección inician su tránsito a la vida adulta antes que otros jóvenes por la edad en que deben egresar de las instituciones, que se constituye como un hito importante en éste proceso.

### 5.2.3. Fuentes de resiliencia

Las fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta se describieron solamente desde el componente cualitativo a través de la *Entrevista Fenomenológica Equipos -Tránsito a la Vida Adulta* (EFE-TVA). Como dimensión está configurada por dos familias: fuentes de resiliencia durante el proceso de protección y fuentes de resiliencia en el egreso.

Las fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta tuvieron un total de 262 citas, divididas en 163 citas sobre fuentes de resiliencia durante el proceso de protección y 99 en fuentes de resiliencia después del egreso. Algunos miembros de los equipos comentaron menos elementos resilientes después del egreso, porque, según ellos no conocían a profundidad cómo es el proceso.

Tabla 92. Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta -Equipos

Dimensión	Familia	Citas	Categoría	Citas
Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	163	Factores de riesgo durante el proceso de protección	114
			Factores resilientes durante el proceso de protección	49



Dimensión	Familia	Citas	Categoría	Citas
(262 citas)	Fuentes de resiliencia después del egreso	99	Factores de riesgo después del egreso	54
			Fuentes de resiliencia después del egreso	45

### 5.2.3.1. Fuentes de resiliencia en el proceso de protección

El tránsito a la vida adulta es un proceso que en los jóvenes que han estado protegidos inicia, muchas veces, en las instituciones. En este apartado se describen, precisamente los factores que pueden constituirse como una fuente de resiliencia en este proceso, según la perspectiva de los profesionales. Para dar cuenta de las fuentes de resiliencia se detallaron tanto factores de riesgo como posibles factores resilientes en los procesos de protección y en cada uno de ellos se identificaron los niveles ontosistémicos, microsistémicos y macrosistémicos desde diferentes categorías, como se hizo con los jóvenes.

A continuación se presenta en la tabla 93 el número de citas por factor de riesgo y por fuentes de resiliencia. Para los factores de riesgo se identificaron 114 citas y para los factores resilientes 49 citas, para un total de 163 citas; evidenciándose cómo es más fácil para los profesionales identificar el riesgo que los factores resilientes.

Tabla 93. *Fuentes de resiliencia en el proceso de protección -Equipos*

Familia	Citas	Categoría	Citas
Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	163	Factores de riesgo en el proceso de protección	114
		Factores resilientes en el proceso de protección	49

#### 5.2.3.1.1. Factores de riesgo en el proceso de protección

Los factores de riesgo se comprendieron como situaciones difíciles que pudieron afectar en algunos casos el proceso de institucionalización y la intervención que se realizó con los niños, niñas y adolescentes y por ello, a futuro, el egreso y el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes.

Como factores de riesgo, los profesionales identificaron partiendo desde elementos ontosistémicos hasta llegar a macrosistémicos: el tener una visión negativa de protección (5), en el incumplimiento de la norma (5), dificultades con la familia de origen (6), dificultades con

el equipo (5), la dependencia y asistencialismo (13); dificultades en las condiciones institucionales (9), en la escolarización (9) y en las y las políticas de protección (62)

Tabla 94. *Factores de riesgo en protección -Equipos*

Categoría	Citas	Subcategoría	Citas
Factores de riesgo en el proceso de protección	114	Visión negativa	5
		Incumplimiento de la norma	5
		Dificultades con la familia de origen	6
		Dificultades con el equipo profesional	5
		Dependencia y asistencialismo	13
		Dificultades en las condiciones institucionales	9
		Dificultades en la escolarización	9
		Políticas de protección como factor de riesgo	62

### *Visión negativa*

En este factor de riesgo ontosistémico, con 5 citas, los profesionales describieron cómo algunos niños, niñas y adolescentes consideraron que los problemas no tienen solución. Esta visión negativa del presente y del futuro está caracterizada, según los equipos, por el pesimismo, la imposibilidad de que las cosas puedan mejorar y por el miedo. La visión negativa según una de las educadoras, es producto de los vínculos negativos que el niño, la niña o el adolescente ha construido a lo largo de su historia con diferentes actores sociales, entre ellos la familia.

*Pedagoga 2(D): Porque los chicos en protección **no ven muy positivamente el futuro**, entonces eso es lo que yo trabajo con ellos (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:6).*

*Psicóloga 1(B): Pero lo que yo siento que ellos todavía, aunque uno hace todo esto, todavía **hay mucho miedo**, el sentir de los chicos es de miedo, y es entendible, después de que pasé 10 años, no sé 8 años, dependiendo del tiempo que hayan estado aquí pues tienen miedo asumir este cambio (P18: BEPSUNO.rtf - 18:19).*

*Educador 6(D): Cuando ellos llegan aquí han tenido choque con lo social, o con el contexto afuera, sea su familia, sea el barrio **porque se han vinculado de manera negativa, o se han dejado permear por lo negativo**, el niño primero tiene que hacer esa desaprensión de lo negativo, de vincularse a cosas negativas (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:4).*

### *Incumplimiento de la norma.*

Un elemento ontosistémico que algunos de los profesionales identificaron como dificultad y factor de riesgo en la institucionalización, es algo que han llamado incumplimiento de la norma; al respecto se encontraron 5 citas. La norma en las instituciones según los profesionales facilita la convivencia y además permite generar disciplina y responsabilidad en las actividades cotidianas, lo cual es fundamental en la formación. Algunas de las actividades

que reflejan, según los equipos, el incumplimiento de la norma son: no organizar la cama y sus pertenencias, no bañarse, no mantener el lugar de vivienda limpio y aseado, entre otras. Además, de ello les preocupó que hay algunos que cuestionan las normas.

*Psicóloga 4(B):... Al ser un sistema de protección **somos muy claros en la normatividad**, a fuera tal vez no, los papás tienen reglas, pero sabemos que hay algunos hijos que las vulneran y aun así siguen siendo los hijos, aquí no, aquí si alguien trasgrede una norma muy fuerte pues simplemente se va, se reubica (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:28).*

*Psicólogo 1(F): **No hay conciencia de nada**, mira de hecho ni siquiera hay conciencia de tender la cama, de estar limpio, como en otros sitios estuvo la señora que les hacía el aseo, o que les lavaba la ropa, pero entonces aquí el totazo. “No señorito usted va a tender su camita, va hacer el aseo de la casa, cuando llegue el mercado va a colaborar como en casa, normal entonces sí claro hay unos que no (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:26).*

*Psicólogo 3(A): Cuando ingresé a la Institución A asumí la familia 1, la que está en los niños entre los 13 y 14 años, y era una familia complicada, en su momento, digamos, por el ciclo de vida que tienen **son los más cansones**, los más indisciplinados, además que cuestionan la norma, y entré con una política de me entro con las reglas de ellos y me salgo con las mías (P 3: AEPSTRES.rtf - 3:4).*

También un educador expresó que algunos niños roban en las instituciones como un elemento que han aprendido en sus historias de vida; es de anotar que ningún otro profesional hizo alguna mención al tema.

*Educador 6(D):Entonces yo me encontraba con dos cosas aquí los niños tienen una **conducta de robar**, uno aquí trabaja porque dejen esa conducta, pero resulta que su medio no es un mecanismo delictivo sino que es sobrevivir es que yo si vivo en el Barro X y en las condiciones en que yo vivo a mí no me van a dar trabajo y menos en la casa donde yo vivo, entonces uno les enseña cosas bonitas pero ellos se encuentran en ese ambiente y es la exigencia para sobrevivir, finalmente es eso(P22: DEEDSEIS.rtf - 22:29).*

Otro elemento que mencionaron fue el “fugarse” de la institución. Los adolescentes se escapan porque no desean ya estar en el sistema o porque no tienen libertad para salir, ir a fiestas y encontrarse con amigos. Ellos se escapan, la institución les busca y a partir de ello el defensor de familia debe tomar nuevas decisiones sobre su permanencia en la institución o el sistema. Este tema tampoco es muy mencionado por los profesionales.

*Psicóloga 1(B): Como hay también, encontré hace poco un caso de una niña que duró relativamente, poco tiempo acá, como dos meses, y ya estaba con 17 años y algo. Le faltaba unos meses para el egreso y la chica pidió mucho a la defensora qué quería salir ya, que ya estaba aburrída del sistema de protección que ya no quería, y le decía a la defensora me acuerdo que estábamos todas en equipo con ella, ella ya estaba trabajando, ella se vinculó a una papelería. Y estaba en séptimo estaba validando y le faltaba, y nosotros le decíamos ven pero termina unos meses, por lo menos llévate el séptimo puesto, sin estudio uno no es nada, todo este tipo de cosas pero ella estaba, en un afán ya estoy hastiada del tema de protección decía: “yo quiero estrellarme”, ella lo reclamaba así, yo quiero estrellarme, que me vaya bien o mal. Entonces frente a esas posiciones, y qué paso pues obviamente, la defensora en su momento no le dio el egreso, pero la chica con este tipo de pensamientos, **pues obviamente se evadió** al poco tiempo, como ella decía no me la dieron a las buenas, me la asumí yo de alguna manera, esto es muy relativo, no podemos decir que todos, los casos son exitosos que porque hacemos talleres, conversaciones con ellos, ya eso es todo, es garantía para que ya estén listos (P18: BEPSUNO.rtf - 18:20).*

*Dificultades con la familia de origen (protección).*

La familia como factor microsistémico, según los profesionales se constituyó, en algunos casos, como un factor de riesgo durante el proceso de protección; bien porque allí se generaron las dificultades por las cuales los niños, niñas y adolescentes ingresaron a protección o por otro tipo de elementos que empiezan a generarse en la institucionalización. Al respecto se hallaron 6 citas. Los equipos plantearon que algunas familias no volvieron a visitar a sus hijos en protección, otras trataron de llevárselos sin que terminará el proceso, algunas percibieron el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF como alguien que les “quitó” a los hijos, no como un organismo de ayuda; o bien no les interesó el proceso que allí se llevaba a cabo con sus hijos y con ellos mismos. Por otra parte, algunos profesionales explicaron cómo el niño, niña o adolescente que llega a protección puede ser el síntoma de una familia disfuncional.

*Pedagoga 2(D): Ellos son el síntoma y uno comienza a trabajar con ellos y uno se da cuenta que el problema es ya entre papá y mamá, pero todo se lo estamos adjudicando a ese niño y el niño es el problema, el niño es el que no estudia, el niño asumió que está en protección y resulta que él no es el del lío, el del lío es sistema familiar (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:18).*

*Educador 6(D): Pues eso es un sueño utópico que uno tiene como educador porque ellos **vienen de toda una dinámica familiar**, de todo un contexto social, uno quiere que ellos lleguen a ser un adulto responsable, un ente activo, participativo en esta sociedad y transformarla. Pero a veces se encuentra con limitantes en que la familia no viene, que la familia está arraigada en un contexto donde, para la institución sea un contexto malo pero para ellos es un contexto de supervivencia (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:28).*

*Psicóloga 8(D): Las dificultades con ellos, yo siento que **la principal dificultad es la familia**, el chico llega al sistema de protección porque de una u otra forma él es el síntoma de toda esa dinámica familiar, es decir, la familia dice él es el que consume, él es el que está en la calle, pero en realidad él no es el problema a la gran situación familiar que se presenta (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:36.).*

Los profesionales también dijeron que las familias ven protección como un proceso de privación de libertad de los niños, niñas y adolescentes. Pero, por otra parte, también lo visualizan como una forma de delegar sus responsabilidades como padres. Explicaron que a veces las familias consideran que un niño en protección puede ser una ventaja, pues el Sistema asume los gastos económicos y el cuidado de los niños, niñas y adolescentes.

*Psicóloga 1(B): Es también para los chicos de las familias, como uno les puede decir esto no es un internado, algunos al comienzo, **los papás vienen con un discurso nos quitaron el chico**, cayó en Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como si hubiera caído preso. También las presiones que tiene ellos pero aun así, **después de un tiempo ellos se acomodan, muy bien, porque, porque no están gastando nada**, y vienen y exigen y por más que las defensorías, o aquí en las instituciones... (P18: BEPSUNO.rtf - 18:23).*

*Dificultades con el equipo profesional (protección).*

Las dificultades que se presentan con el equipo profesional en protección pueden constituirse como un factor de riesgo microsistémico, como se encontró en 5 citas. En algunos casos comentaron los equipos cómo los adolescentes no logran generar vínculos con los profesionales, lo que según los últimos dificulta la intervención y el trabajo en elementos de su proyecto de vida.

*Psicólogo 1(F): ... Porque no nos vamos a decir mentiras pero, **a veces los muchachos no establecen vínculos afectivos** muy fuertes. Sí, sino no más tienden a ser desligados (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:9).*

*Educador 4(D): Son niños que a veces **no permiten dejarnos entrar a trabajar** con ellos, pierden el tiempo estando aquí... porque a veces no aprovechan la intervención como es (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:25).*

Las dificultades en la construcción de vínculos con profesionales pueden generarse, según ellos, porque los adolescentes no se sienten o no han estado bien informados respecto a su proceso de protección, lo que les lleva a construir algunas justificaciones de la separación con la familia. Los profesionales explicaron que a veces para los jóvenes la medida de protección es injusta y creen que sus familias deben tener una oportunidad más, así sea que la misma familia los haya abandonado. Esta forma de comprender su proceso de protección dificulta que confíen en las personas que trabajan en el sistema; inclusive pueden aparecer resentimientos hacia los profesionales, pues los consideran responsables de su medida de protección.

*Psicólogo 1(F): Yo diría sí, además que entre sus creencias, **muchos dicen que sus declaratorias fueron injustas**, no, a veces cuando a uno le dicen eso, uno les dice mire seamos sinceros en el momento que a usted lo estaban declarando, yo ni siquiera estaba pensando en estudiar esto y de estar ejerciendo. Entonces que yo no tengo ni idea de cómo sucedió la situación, yo solamente leo un papel que dice, que en la declaratoria se hicieron las acciones pertinentes para,( pero yo no sé si fue justo o injusto, eso lo sabe usted, entonces **hay muchos odios hacia defensoras, hacia equipos psicosociales, hacia formadores, a veces uno se da cuenta de eso**, en las historias de vida de ellos, tienen unas historias de odios, hay bien curiosas (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:28).*

Algunos equipos comentaron que los profesionales no comprenden a los adolescentes, ya que los adolescentes plantean unas ideas acerca de su proyecto de vida, pero puede que estas metas sean desconocidas y se les trató de encaminar hacia otras.

*Psicóloga 3(B): ... A veces siento que también es la fantasía de **nosotros los adultos y queremos proyectar en ellos** cosas que no y les insistimos tanto y los encarrilamos por un lugar que ellos no quieren para su vida y entonces hay no sé, es lo que he percibido que nosotros de adulto le insistimos y le insistimos que al final quieren estudiar otra cosa y tal vez no lo dicen abiertamente porque, por ejemplo, no me va a generar ningún ingreso, yo he escuchado chicos que quieren estudiar teatro, otros que quieren, ser algo de leer cartas o algo así esotérico (P17: BEPSTRES.rtf - 17:42).*

*Dependencia y asistencialismo.*

Un elemento, microsistémico y a la vez macrosistémico, que puede constituirse como un factor de riesgo, es la dependencia a las instituciones, la cual ya ha sido mencionada como elemento constitutivo de otras categorías. Sin embargo, se planteó como categoría dada la importancia de ésta, identificándose 13 citas.

La dependencia y el asistencialismo dan cuenta de la forma en qué los profesionales perciben la relación que los jóvenes pueden generar durante su estancia en protección con las instituciones. Se consideran a la vez factor micro y macrosistémico, pues pueden ser ocasionados por formas de trabajar de las instituciones, pero al mismo tiempo por las políticas de protección del sistema. Los profesionales comentaron que los jóvenes cuando egresan ya han generado una pauta de dependencia institucional, lo que les dificulta enfrentarse a los problemas del día a día.

*Trabajadora social 5(D): Hay otros y tengo que decir la mayoría de ellos, quedan con la **pauta institucional de la dependencia**, yo dependo de los otros para poder salir adelante, y eso hace que sea un límite para su proyecto, es un limitante fuertísimo en la medida que no logran enfrentarse con digamos que les faltan algunas potencialidades, para poder enfrentarse a ese otro mundo. Realmente existe mucha motivación por el mundo de afuera pero ese carácter dependiente a la institución y eso evitan que los chicos logren algunas cosas importantes, hay muchos de ellos que prefieren quedarse en el entorno institucional antes de enfrentarse a la vida (P10: DETSCINCO.rtf - 10:8).*

*Pedagoga 2(D): Pues, si están internos (los jóvenes en protección), **se les da todo y hasta se les malacostumbra** (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:3).*

La dependencia, explicaron los profesionales, es mantenida por el enfoque asistencialista que atraviesa implícitamente el Sistema de Protección, aunque teóricamente no forma parte del modelo, ni de los objetivos del sistema. Por ejemplo, a los adolescentes en algunas instituciones no se les permite asistir a reuniones de amigos hasta que se tenga el permiso del defensor de familia o deben ir acompañados a ciertas gestiones por los profesionales de la institución. La dependencia, manifestaron los profesionales, genera preocupaciones por parte de los jóvenes ante el momento de su egreso y a veces falta de conciencia. Por su parte, el asistencialismo es evidenciado en varios niveles: en las instituciones, en la reglamentación del sistema y en el sistema de creencias del Estado como proveedor.

*Trabajadora social 4(F): Se debe soltar más al joven frente a que haga sus propios trámites, eso hasta hora está iniciando, **son muy dependientes** de los formadores de que todo se hace con los formadores, como si fueran pequeñitos (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:43).*

*Psicóloga 1(A):... ¡Ah!, es **supremamente asistencialista**, todo se le da, todo se le da, y la vida no es eso, si el modelo de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, es un modelo que prepare para la vida, que prepare para esa transición de niño adolescente, de joven adulto, no lo*

*hace, ¿Por qué no lo hace? Porque es asistencialista, es súper protectora (P 4: Psicóloga 1(A):.rtf - 4:4).*

*Psicóloga 1(A): Sí, yo lo que siento que es una ley que, **una ley muy permisiva**, en términos populares, una ley alcahueta, no prepara al joven para la vida porque no le permite a él que se estrelle con las realidades (P 4: Psicóloga 1(A):.rtf - 4:16).*

*Psicólogo 1(F): ...Muchos se asustan a cumplir 18 años, **ellos saben que, el sistema que es asistencialista puede decirles adiós**, o sea el mismo sistema que les generó la dependencia, los puede estar despachando. Entonces a los 18... empiezan a correr, pero ya es muy tarde, ya es demasiado, demasiado tarde (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:30).*

*Educador 2(A): El niño en protección tiene un pensamiento... **entonces yo me siento aquí y espero que el Gobierno me de todo** lo que yo necesito, gánemelo o no me lo gane y eso es lo que dificulta el tránsito a la madurez (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:4).*

### *Dificultades en las condiciones institucionales.*

Esta categoría, con 9 citas, se refiere a situaciones de la institucionalización que se pueden constituir en un factor de riesgo en el tránsito a la vida adulta.

Los profesionales reportaron que una de las dificultades, que tiene que ver con las condiciones institucionales y con las políticas generales del Sistema, es el traslado de los menores entre las diferentes instituciones. Estos traslados se presentan porque el perfil de los niños no es acorde al de las instituciones y el cumplimiento de cierta edad. Según los profesionales, estos cambios generan dificultades en el proceso de intervención pues se pierde la continuidad en los procesos que se vienen desarrollando.

*Trabajadora social 3(F): Eh otras de las dificultades, en ocasiones que estén de institución en institución, pienso que eso es muy malo para los chicos que llevan un proceso, entonces el evadirse o **el que los trasladen, hace que como que ese proceso se rompa**, entonces tenga que volver acogerse a un lugar que va a ser como un proceso de adaptación nuevamente, a un nuevo grupo porque cada institución tiene como una dinámica distinta (P13: FETSTRES.rtf - 13:15).*

Otro elemento, de esta subcategoría, es la edad de ingreso a protección. Algunos profesionales han encontrado que es más fácil apoyar a los más pequeños en la construcción de un proyecto de vida. Cuando llegan a las instituciones, los mayores presentan otras dificultades, como la extraedad escolar<sup>64</sup> y la adaptación al grupo.

*Trabajadora social 3(F): Entonces pienso que eso **también es una dificultad, acá llegan chicos muy grandes** que ya para apoyarlos en un proyecto de vida es muy complicado, porque entonces van en sexto, porque no han tenido una experiencia laboral, o porque ya la adaptación al grupo es más complicada... (P13: FETSTRES.rtf - 13:16).*

---

<sup>64</sup> La extraedad escolar se entiende como el desfase en la edad escolar esperada por grado (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2016)

También identificaron, como factor de riesgo, la organización y distribución de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones. A veces, los hermanos son separados en hogares en el interior de las instituciones, por el género o por la edad y si bien se trata de hacer una intervención con ellos como sistema fraterno, su ubicación dificulta este trabajo.

*Psicólogo 2(F): Sí señora, porque, es o sea simplemente, o sea **tenemos dificultad frente a la distancia de los hogares porque uno puede hacer trabajo con hermanos**, pero no siempre se puede hacer trabajo con hermanos, que es algo fundamental porque, he digamos que hermanos mayores siempre tienden a ser una figura a seguir, ya sea académicamente. Ya sea pues por el vínculo que tienen pero siempre el hermano mayor tiene cierto poder sobre el pequeño, y eso ayuda mucho a cómo enfocar el camino de los pequeños a un futuro como el de los hermanos, ya sea académicamente, ya sea la forma de expresión, ya sea como se comporta en el hogar, o en la misma institución con nosotros (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:53).*

#### *Dificultades en la escolarización (protección).*

En esta subcategoría se hallaron 9 citas. Los profesionales han encontrado que algunos niños y adolescentes tienen dificultades en sus procesos de escolarización porque las familias de origen no los han matriculado nunca en la escuela, lo han hecho bastante tarde, porque presentan dificultades en el aprendizaje, porque no iban regularmente a la institución educativa o por abandono del sistema. También señalaron que algunas instituciones que tienen los niños escolarizados en sus propios colegios pueden tener niveles académicos deficientes.

Los equipos plantearon que estas situaciones pueden llevar a que la inclusión de los niños, niñas y adolescentes a la escuela sea un proceso difícil, pues no cuentan con el nivel, ni la edad (extraedad escolar) esperados para el sistema educativo. La extraedad escolar, además de generar dificultades de adaptación, conlleva a veces a burlas de los compañeros del colegio, pues su edad cronológica es muy superior que a la media del curso, comentó uno de los educadores (formadores)

*Pedagoga 2(D): Cuando los chicos están en protección **algunos tienen, la mayoría tienen una falencia muy grande en lo cognitivo desde el aprendizaje**, desde mucho más de lo metacognitivo (P8: DEPGDOS.rtf - 8:21).*

*Educador 6(D): Sí, pero digamos que muchos no, sí llegan, o hay una característica general y es que **entre la edad que ellos tienen y el grado escolar que se espera**, sí hay un desfase, la mayoría o sea ninguno tiene 10 años y está en quinto. Los desescolarizados, de pronto vienen de desplazamiento o son los que su red de familia biológica ha desaparecido (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:5).*

*Trabajador social 1(D): De pronto digamos **los procesos académicos, en algunas instituciones son lo suficientemente fuertes**, entonces ellos se estrellan cuando salen de alguna institución. Yo tengo una familia con un caso así y es que el niño institucionalizado pareciera que el nivel académico en esa institución es muy bajo. ... (P11: DETSUNO.rtf - 11:12).*

*Psicóloga 1(A): **Claro, la burla, el chiste (en el colegio), ¡Ah, usted no pudo!**, donde un niño de 5, 6 años le hace todo lo que usted... Entonces como termina él, agrediéndolo, escribiendo, molestando, entonces eso, ya es una afectación psicológica... **Eso afecta psicológicamente que un muchacho***



*entre a hacer quinto, donde tiene más cuerpo, más cara que el profesor... (P 4: Psicóloga 1(A):.rtf - 4:8).*

Según algunos miembros de los equipos a veces, puede presentarse ausencia de coordinación entre protección y el sistema escolar. Algunos de los profesionales plantearon que a veces los profesores de los colegios no están preparados para asumir este tipo de estudiantes, les cuesta trabajo ver el recurso de los niños, niñas y adolescentes y los tratan de una manera diferente a otros niños del colegio. Inclusive una educadora recuerda cómo hace unos años algunas instituciones educativas no recibían en la institución educativa niños que estuvieran en instituciones de protección.

*Educador 3(D): Pero también darle la cara a los docentes, no cambiarles pero sí dejarles la inquietud de que ellos también tienen muchos recursos (los niños de protección), y a pesar de todas las pilatunas que hagan son chicos que valen la pena que sigan, **porque hay docentes que son muy duros entonces, a nosotros sí nos ha tocado entrar a mediar esa situación** (P 7: DEFTRES.rtf - 7:44).*

*Educador 3(D): Hubo un tiempo te estoy hablando de hace uff, **10 años y más, en donde a estos son los niños del albergue y ni los recibían**, pues ya con todo, el sistema los reciben porque les toca, pero toca hacerles el acompañamiento permanente en los colegios (P 7: DEFTRES.rtf - 7:43).*

#### *Políticas de protección como factor de riesgo.*

Los equipos identificaron diferentes elementos macrosistémicos en las políticas de protección como posibles factores de riesgo, siendo este el factor de riesgo con más número de citas (62). Uno de los elementos más visible es la directriz sobre el número de niños, niñas y adolescentes que deben atender los equipos y las gestiones administrativas que esto implica. Para los psicólogos, trabajadores sociales y pedagogos el número, por directrices del Bienestar Familiar es de 50 niños, niñas o adolescentes y para los formadores es de 25, pero tienen diferentes turnos. El número de niños, plantearon los entrevistados, impide realizar un trabajo en profundidad o seguimiento más constante y profundo. Algunas instituciones han logrado disminuir el número de niños, para poder brindar atención más personalizada; sin embargo esto lo han alcanzado a través de la consecución de recursos externos, que no forman parte de la partida dada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF.

Los equipos explicaron, que por cada uno de estos niños, se deben gestionar varios diligenciar (informes y formularios) en los que se reporta el seguimiento; sin embargo explicaron que este tipo de actividades impiden que tengan más contacto con los niños, niñas y adolescentes y que se puedan realizar intervenciones más profundas.

Además de ello, otro factor que dificulta procesos de intervención es el ingreso de niños nuevos a la institución, pues estos según los equipos, pueden alterar la dinámica de los grupos afectando el trabajo que se venía realizando, según los reportaron algunos miembros de los equipos.

*Psicólogo 5(A): Pues de lineamientos yo como psicóloga digo que el rango, el número de atención que nosotros tenemos, entonces por ejemplo yo tengo ahorita 44 casos pero necesito 6 más para completar. Pero hay veces que a uno le toca de verdad, trabajar por encimita para poder cubrir ese rango, **adicional a que uno tiene que tener la atención de ellos, la entrega de informes**. Los defensores hay veces o el equipo defensor es regálame un informe de tal persona, regálame, adicional al que ya está establecido en los lineamientos (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:18).*

*Pedagoga 2(D): Está el psicólogo, el trabajador social, el psicopedagogo. Estamos pero no hay tiempo, no se logra, en el papel los programas quedan muy bonito. Pero cuando se va a la práctica no, por **es que se pide informes y haga y haga y haga** y si tu miras son mentiras lo que estas escribiendo, pero es lo que a ellos les interesa, entonces no se logra hacer el trabajo real, como digamos nosotros sí lo podemos hacer, por lo que estamos independiente (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:24).*

*Educador 3(D): Los lineamientos exigen un psicólogo para las casas, en un tiempo tuvimos dos psicólogos porque las problemáticas a trabajar con ellos son grandísimas, pero también **por cuestiones de presupuesto pues tocó volver a un psicólogo** (P7: DEFTRES.rtf - 7:30).*

Por otra parte comentaron que veces los niños, niñas y adolescentes son trasladados por solicitud del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF a otras instituciones por diferentes motivos como: el perfil del niño, los cupos de las instituciones y el cumplimiento de cierta edad, entre otros, como se había mencionado anteriormente.

La rotación es un elemento que genera algunas, dificultades ya que los niños tienen que volverse a adaptar a otras formas de funcionar de la institución a donde lleguen, deben construir vínculos con otros profesionales, otros pares, otros colegios y además, dificulta dar continuidad al trabajo que se viene realizando con el adolescente en la construcción de su proyecto de vida.

También el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF a veces mezcla niños en las instituciones, por ejemplo niños con o sin experiencia de calle con niños que han sido abandonados, lo cual según los equipos genera dificultades de adaptación y en el funcionamiento de los grupos.

*Psicólogo 5(A): El **recorrido institucional**, entonces son niños que por ejemplo llegan acá a los 12 años y cuando uno hace la valoración ya han pasado por 3 centros de emergencia, por 2 hogares sustitutos y por otra fundación y ellos lo ven como tan normal. Entonces pues no hacen un proceso, porque pues el centro de emergencias nunca fija objetivos sino simplemente es como el presente, en hogar sustituto es la formación más no planteamiento de objetivos sino lo que va saliendo de la educación de la madre sustituta. Pues en fundación pues uno puede fijar metas, sin embargo los avances se ven como intermitentes. Yo consigo de ejemplo que un niño mejore sus habilidades sociales pero **al mes llegó otro niño que era de otra fundación con ciertas pautas inadecuadas**. Entonces él llega modelando a los que ya están acá, entonces muchas veces los avances que uno consigue, retroceden*

*porque se da mucho ese aprendizaje, que es el recorrido institucional. Todo el tiempo están mezclando chicos, entonces chicos que vienen de hogar sustituto con chicos que tienen habitación (experiencia) de calle, con chicos que estuvieron en centro de emergencia, entonces pues el trabajo no es que avance mucho la verdad (P2: AEPSCINCO.rtf - 2:13).*

Otro elemento que señalaron los profesionales, es el nivel de educación esperado en los niños por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF y el nivel real que pueden alcanzar los jóvenes antes de su egreso. La expectativa del Instituto es que en el momento del egreso hayan terminado la educación básica y que paralelamente hayan desarrollado cursos de preparación para la vida productiva; sin embargo, a veces esto es difícil de alcanzar porque los estudiantes llegan con dificultades escolares y esto dificulta el ingreso al colegio y el rendimiento en su vida escolar. Dadas estas dificultades tienen que dedicarle mucho tiempo a las tareas escolares; en este sentido los talleres pueden ser en algunos casos un elemento distractor de sus responsabilidades en la escuela.

*Trabajadora social 5(B): A ok, pues ellos (ICBF) tienen una expectativa muy y siento que tienen unos indicadores, **en donde nos piden que en el grado 9 los chicos tengan ya una formación técnica y que haya unos talleres o algo que les sirva para la vida laboral.** A mi modo de ver son limitados para lo que se necesita en el caso de estos muchachos, pues son limitados, también tenemos de hecho no se habla mucho de la vida laboral, muchos esperan a que algunas instituciones, no es fácil que un defensor de familia autorice que un chico ingrese a la vida laboral sin tener su mayoría de edad (P19: BETSCINCO.rtf - 19:24).*

Igualmente, volvieron a señalar la dependencia como un factor de riesgo. Según los lineamientos, a cada niño, niña o adolescente se les deben garantizar sus derechos en las diferentes áreas, pero a veces al garantizarlos los niños, niñas y adolescentes no tienen que esforzarse por conseguir las cosas; lo cual, según los formadores, puede llevar a que no tengan un modelo de autonomía.

*Educador 2(A): Sí es diferente cuando una institución te dice a TVI, mira estamos aquí para protegerte, para ayudarte, **tienes derecho a pedir todo** y no se le enseña al muchacho a trabajar para ganarse las cosas... (P1: AEEDDOS.rtf - 1:3).*

*Psicóloga 4(B): Y es que a veces sentimos que los niños y jóvenes que están bajo medida de protección requieren de un **apoyo asistencialista**, entonces somos tan asistencialistas que cuando ellos se tienen que enfrentar, a su vida laboral, son muy exigentes... (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:7).*

En ese mismo sentido la sobreprotección, según los profesionales, genera dificultades. A los niños, niñas y adolescentes, por las directrices del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, no se les deja realizar ciertas actividades en algunas de las instituciones porque pueden ser peligrosas, por ejemplo cocinar. Igualmente los “castigos”, son difíciles de organizar porque puede considerarse como maltrato.

*Psicóloga 1(A): Otra cosa que yo siento es que la ley es permisiva, entonces cuando tiene demasiada **permisividad**, es chistoso cuando uno le dice, vine una defensora y le dice trátelo como a su hijo. Yo*

*tengo 2 hijas y les doy madera, madera en el sentido. No las maltrato, pero si ellas se portan mal, yo les digo: señorita venga para acá, como la pequeña tiene 9 años, viene una, lo que acá llamamos acción colectiva, que le llama uno popularmente en su hogar el castigo, entonces tiene prohibido esto, esto, esto y esto, entonces resulta que uno acá va a prohibir algo y entonces está vulnerando los derechos (P 4: AEPSUNO.rtf - 4:5).*

*Educador 6(D): Entonces son como visiones y cosas, pero uno a veces también se ve **maniatado** y eso a veces hace que su quehacer sea un poco desde lo que quiere pues **Bienestar** (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:17).*

*Psicóloga 1(A): **La ley 1098, de infancia y adolescencia está mal enfocada da una protección supremamente extensa** a todo lo que el joven o el niño debe hacer, los cuales yo siento que la misma protección que le da el Bienestar, no le permite al adolescente tener un buen tránsito a su vida adulta (P 4: AEPSUNO.rtf - 4:2).*

Otro elemento, que los profesionales consideraron un factor de riesgo en los lineamientos del sistema, es que estos plantean un modelo sistémico como base epistemológica, disciplinar y metodológica. Lo comprendieron como factor de riesgo, porque finalmente el sistema no opera desde un solo enfoque; cada profesional en su formación se ha especializado en una perspectiva diferente y durante su práctica se va apropiando de diferentes elementos que le permiten trabajar con los adolescentes y jóvenes. Así, algunos en sus intervenciones parten de algunas propuestas del conductismo, otros del humanismo, otros de enfoques ocupacionales e inclusive algunos retoman elementos de diferentes perspectivas en algo que se podría denominar un eclecticismo metodológico.

*Pedagoga 2(D): Yo cambiaría casi todo (el sistema de protección), porque se hacen unos planteamientos y no se cumplen y **es que nos plantea que se debe trabajar desde lo sistémico**. Y estoy segura porque he pasado por muchos trabajos, nadie maneja sistémico, no sé trabaja con familia. Protección tiene algo y es que si están internos desafortunadamente ellos desvalían o invalidan la figura familiar, entonces yo no puedo emerger como yo quisiera porque no tengo el apoyo de mi familia, hay que meterle mucho la ficha a la parte familiar (P8: DEPGDOS.rtf - 8:22).*

Si bien conceptualmente se hace referencia al Sistema de Bienestar Familiar, como un ente articulador de los esfuerzos de diferentes sectores para proteger la infancia y la adolescencia, a veces esta coordinación es difícil como se había planteado en cuanto el sector educativo.

También se presentan dificultades en la articulación con el sistema de salud y son el ministerio de trabajo, pues los procesos de atención de los niños, niñas y adolescentes pueden ser lentos, en la gestión documentos de identidad de los adolescentes e inclusive en los procedimientos para obtener los permisos de trabajo cuando son menores de edad, lo que hace que ciertos procesos se dilaten.

*Educador 3(D): A veces los chicos tiene **problemas con el sistema de salud** empecemos por ahí. Hay chicos que tienen muchos problemas en esa parte de salud, lo pueden tener y sí le dan medicamento y todo, pero a veces sí hay chicos que llegan sin documentos entonces toca, hacer todo con la defensora, todo el proceso de consecución de registro civil, conseguir la tarjeta de identidad (P 7: DEFTRES.rtf - 7:46).*

*Trabajadora social 4(F): Dentro de la institución, las **limitaciones que como tal colocan los defensores, frente a si va a conseguir un trabajo**, pero que sea hasta cierto horario, de hecho no son los defensores como tal es el sistema que sí tiene que ser un trabajo, tiene que ser únicamente avalado por el Sena, que nos les brinda la posibilidad de tener un proyecto de vida que no se les pueda ampliar, porque si están estudiando en el Sena. Entonces no van a trabajar, pero el que todavía no va estudiar en el Sena, porque su nivel estudiantil es muy bajo, toca vincularlo igual laboralmente, entonces ya no sería legal, entonces empiezan a colocar limitaciones frente a los permisos de salidas, el desplazarse a Bogotá también es complicado para ellos (PI2: FETSCUATRO.rtf - 12:14).*

Por otra parte, las condiciones laborales para los profesionales no son las óptimas y, en parte, en este aspecto se mezclan elementos microsistémicos de las instituciones, pero también macrosistémicos de los lineamientos (normativas). La remuneración salarial de los profesionales no es muy alta; esta depende de cada institución y si bien no fue una pregunta de la entrevista ni del cuestionario, de alguna manera los profesionales comentaron que en unos casos el sueldo es de tres (3) salarios mínimos vigentes, lo cual no facilita en el país tener una calidad de vida óptima<sup>65</sup>. En este mismo sentido una situación que les preocupa es el volumen de trabajo que tienen que desempeñar sobre todo en ciertos cargos, como se había comentado, y esto se lo atribuyen a las directrices del Sistema y a todas las solicitudes que realiza Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, de presentación de informes, lo cual aparece como una constante en diferentes subcategorías.

*Educador 4(D): Y finalmente esto es para gente que le guste porque, **porque por los sueldos uno ganaría mucho más**, pero esto es para gente que le guste trabajar, es muy difícil hay casos complejos (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:32).*

*Psicólogo 3(A): ¿Qué cambia? Me preguntaste qué cambiaría. Triste, se cambia un poquito más el tiempo con los muchachos por un computador, pues porque **tenemos que cumplir con muchos informes** en cuanto a... con nuestra empresa contratante, muchos requerimientos de trabajo con papel y trabajo con computador, lo que se hace pues que el tiempo real de compartir con ellos (los adolescentes) sea muy poco. En cambio como tutor tenía el 100 por ciento del tiempo para ellos. Jugando microfútbol, jugando fútbol, lotería, golosa, juegos que se nos ocurrieran y ahorita con el cargo de psicólogo, pues, el tiempo se va a la mitad; mitad de atención profesional y otra mitad, digamos, con informes, con cuestiones administrativas (P 3: AEPSTRES.rtf - 3:28).*

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar realiza seguimiento al trabajo desarrollado en las instituciones a través de las Defensorías de los Centros Zonales. A los profesionales les preocupa este tipo de seguimiento, porque sienten que el ICBF no reconoce las particularidades de las instituciones y que veces está más preocupado por revisar sí las directrices

---

<sup>65</sup> En Colombia los servicios públicos (agua, luz, gas y teléfono) son pagados por los ciudadanos y hacen parte de los gastos que una familia debe asumir. Las tarifas de estos dependen del estrato socioeconómico de la vivienda en que habita la familia. Igualmente el servicio de salud, una parte es pagada por la empresa en que se trabaje y otra por el trabajador; salvo casos del Sistema de Identificación de Posibles Beneficiarios de Programas Sociales -SISBEN en donde el estado cubre todos los gastos y los casos de contratos por orden de prestación de servicios, en los cuales el trabajador cubre todo el pago de salud y de pensiones. Los establecimientos educativos en su mayoría son privados (77%) en el último, por lo cual la matrícula, la pensión, los útiles escolares y uniformes los debe pagar la familia. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015)

se están cumpliendo que por comprender el proceso del niño, niña y adolescente. Parece que en algunos casos, las defensorías visitan las instituciones, pero realizan más un inventario de indicadores de calidad que una entrevista con cada niño. Ahora, esta situación también se explica porque cada defensoría tiene a su cargo muchos niños.

*Psicólogo 1(F): Exactamente, entonces que hace el equipo supervisor te coge a TVI y te dice, bien mira el lineamiento dice que vamos a trabajar estilos de afrontamiento, estilos de afrontamiento simplemente dice y **buscan en toda la historia, pero mira aquí no dice estilos de afrontamiento**, este criterio no se está cumpliendo, aquí no lo están preparando ustedes (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:15).*

*Psicóloga 4(B): **Cambiaría tanta burocracia, del sistema de protección, tanto papel, tanto formato, tanta cosa, tantas solicitudes y exigencias de un día para otro y con la claridad que yo sé que muchas de esas cosas ni siquiera las leen, las miran, muchos informes. Aquí nosotros pasamos buena parte de nuestro tiempo haciendo informes y nos exigen mucho en los informes, que el objetivo tal cosa y lo hacemos, pero uno va a mirar y no los leen, ni los defensores de familia ni el centro zonal, bueno aquí el centro zonal, y manejan todo y es muy buen equipo pero hay otros centros zonales donde nunca los leen, entonces eso le cambiaría, si el sistema de protección tuviese un mejoramiento en todo esto sería mucho mejor (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:23).***

Los profesionales plantearon que las relaciones entre los niños, niñas y adolescentes con su Defensor de Familia en algunos casos pueden generar dificultades. Los defensores son los abogados de los Centros Zonales del ICBF, que tienen la custodia provisional de los niños; por ello cada decisión importante sobre el proyecto de vida debe ser evaluada por ellos; inclusive ciertos permisos para el trabajo, para salir el fin de semana, o para formar parte de programas específicos como el de Referentes Afectivos. Dependiendo del defensor a veces, estos trámites se pueden convertir en procesos más ágiles o en trámites largos dificultan emprender acciones con los niños.

*Trabajadora social 4(F): Hay unos defensores que son muy buenos, como la defensora de la institución, **pero hay unos defensores que son malísimos**. Además que son de un permisivo y de un, o sea evaluar si la formación si es adecuada para estos chicos, que los procesos sean ágiles. Muchas veces se le quita una oportunidad a un chico, porque lleva muchas veces tratando de declararlo seis años en adopción (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:21).*

*Trabajadora social 4(F): Que, que vayan a ICBF, pero tiene mucho trámite para eso, por eso **perdemos muchas redes por el formalismo de que tienen que ir a presentarse a defensoría**, que tiene que ir a regional (ICBF), muchos trámites para poder apoyar a una sola persona (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:11).*

*E: Pregunto ¿qué puede hacer uno?*

*Psicólogo 1(F): Escribir, escribir, escribir y luego viene aquí un equipo supervisor y lo digo así de muy mal genio, a joderte la vida, y decirle esa variable lo va afectar a usted porque el defensor no ha venido, uno le dice... Uno, el culpable es uno, pero si yo le he escrito mil veces para que venga como hago, si no viene, entonces uno empieza a cuestionarse un montón de cosas, y uno dice claro **son personas que organizan la vida de otro desde un escritorio** (refiriéndose a los defensores de familia) (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:67).*

*Educador 6(D): **En medio de todo lo legal manda por encima**, entonces usted puede tener mucha razón pero no, esta es la ley y punto... Entonces ese niño objeto que recibe, recibe actividades, cosas, pero ellos no se sientan a evaluar desde la dinámica del proceso, Bienestar lo trata de hacer y lo*

*hace pero está muy permeado desde lo legal entonces a veces es muy rígido desde sus posturas... (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:16).*

Según algunos profesionales, las políticas de protección en alguna forma pueden implicar la vulneración del derecho a la familia. Al ingresar al sistema, dependiendo de la historia y del caso, a algunos niños, niñas y adolescentes se les debe apartar totalmente de sus padres pues estos representan un riesgo real para ellos. Durante el proceso de protección se realizan diferentes trabajos e intervenciones con el fin de evaluar la posibilidad de que el niño sea reintegrado; sin embargo en algunos casos es necesario declararlos en adoptabilidad. El que un niño, niña o adolescente sea declarado en adoptabilidad implica tener la posibilidad de constituir una familia a través de la adopción; sin embargo, este proceso no se da para todos, por lo que una pedagoga considera que se le puede llegar a vulnerar el derecho a la familia a los niños.

*Pedagoga 2(D): ...A mí me parece que eso no funciona, porque cuando tu estas trabajando en protección. Tu obviamente le das importancia a protección; **pero cuando tu estas en protección le estas vulnerando el derecho a la familia** y le estas vulnerando el derecho a la familia el tener su hijo y tú le estas quitando a ese muchacho a esa niña las herramientas y que se enfrente con la realidad (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:25).*

Otra dificultad que se constituye como un factor de riesgo, según los equipos, es el presupuesto que maneja el ICBF por niño. A cada institución por cada niño el ICBF les da una mensualidad; sin embargo, los profesionales expresaron que no es suficiente para brindarle al niño todo lo necesario. Por ejemplo, hay ciertos procedimientos en salud que no cubre el Sistema de Salud, pero tampoco con la mensualidad del ICBF pueden ser cubiertos. En este mismo sentido, las visitas del ICBF a veces se centran en la inversión que se está realizando en términos que el niño tenga vestuario, que esté escolarizado, que tenga las vacunas y ciertos elementos; pero pareciera según los profesionales, que a veces no revisa el proceso y el estado del niño, como se había planteado anteriormente.

*Educador 3(D): Bueno, pues sin contar la parte de lo que hablamos de lo económico, porque el costo que se hace de lo que es tener un niño acá mensualmente, **con todo lo que el niño realmente necesita, no alcanza** (P7: DEFTRES.rtf - 7:18).*

*Educador 3(D): Hay chicos que por diferentes condiciones hay que sacarles exámenes especializados, como lo son pruebas toxicológicas, y una prueba no deja de valer \$70.000 (pesos colombianos), donde sale todo lo que uno necesita para ver cómo está el muchacho, que el proceso. También hemos estado hablando con ICBF, **exámenes especializados que no los cubre el POS (Plan Obligatorio de Salud)**, entonces a veces las mismas gafas, esas monturas que se rompen con mirarlas entonces no algo que el dure más al chico, entonces eso particular quien lo asume la institución, toda la parte de dotación (P7: DEFTRES.rtf - 7:47).*

*Educador 6(D): Ellos tienen unas tareas específicas frente a lo que se les deben dar materiales a los niños sí, es importante ver que al niño se le dé su vestuario, que el niño tenga su dotación pero, **hay muy pocos lineamientos que apuntan a evidenciar procesos**, porque para ellos todavía la concepción del niño no es niño sujeto, sino niño objeto (P: 22DEEDSEIS.rtf - 22:15).*

*Network: factores de riesgo en el proceso de protección – Equipos*

Los factores de riesgo en protección según los equipos son: la visión negativa de los jóvenes, las dificultades institucionales, las diferencias con los equipos y el incumplimiento de las normas por parte de los jóvenes. También las políticas de protección relacionadas con dependencia y asistencialismo. Y las dificultades con la familia de origen y los procesos de escolarización.

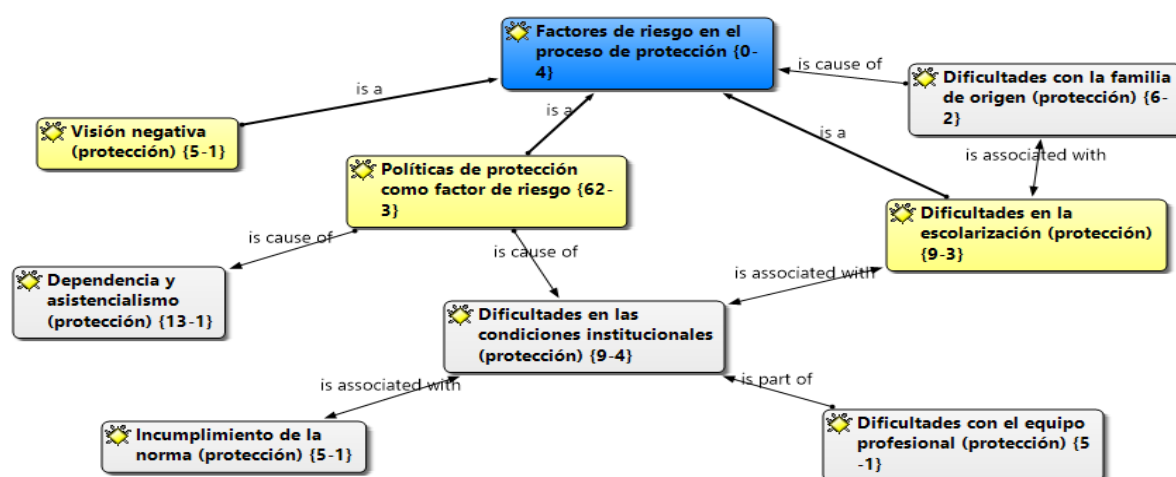


Figura 47. Network factores de riesgo en el proceso de protección -Equipos

*5.2.3.1.2. Factores resilientes en el proceso de protección*

Los profesionales identificaron algunos factores resilientes en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes durante los procesos de protección. En los factores resilientes, los equipos dieron cuenta de los recursos institucionales (17), la relación de los jóvenes con los profesionales y las oportunidades educativas en protección (7 cada una), las políticas de protección y la espiritualidad (6 cada una) y la proyección a futuro (3), como se evidencia en la tabla:

Tabla 95. Factores resilientes en protección -Equipos

Categorías	Citas	Subcategoría	Citas
Factores resilientes en el proceso de protección	71	Proyección a futuro (protección)	3
		Espiritualidad (protección)	6
		Oportunidades educativas	7
		Recursos institucionales	17
		Apadrinamiento (protección)	3
		Relaciones con los profesionales (protección)	7
		Políticas de protección como factor resiliente	6



*Proyección a futuro (protección).*

Esta subcategoría describe las actitudes de los niños, niñas y adolescentes en protección relacionadas con aspiraciones y motivaciones al logro, según los profesionales. Al respecto se encontraron 3 citas, en las que los profesionales explicaron cómo estos jóvenes tienen sueños, expectativas, deseo de hacer un proyecto de vida y hablaron de sus fortalezas, lo que contrasta con las dificultades que tienen que enfrentar.

*Pedagoga 2(D): Entonces trabajar con chinos (chavales) es muy chévere porque ellos tienen **unos sueños unas expectativas muy chéveres** y hay que solo encausárselas, cuando uno logra encausar ellos siguen solos, entonces ese es el trabajo que se hace, a mí me gusta trabajar con familia porque los chicos terminan siendo siempre el síntoma de la familia (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:17).*

*Trabajadora social 5(B): Pero si **interesados obviamente por construir un proyecto de vida**, pero hay muchas cosas como desde imaginarios, prejuicios también y muchas veces cuando se enfrentan a esas realidades como que logran aterrizar. Muchas de las cosas que quieren que desean, que aspiran y muchas de las cosas que quieren lograr, porque el problema no es como decía hay en lo que aspiran sino como lo quieren lograr, y porque no son conscientes de un trabajo que implica unas etapas, implica compromiso, implica un esfuerzo, implica de pronto sacrificar cosas cierto y darle prioridad a unas cosas antes que otras, entonces creemos que esto es un reto definitivamente, cada caso es muy diferente, uno encuentra que dependiendo la historia de vida de los muchachos algunas cosas que le favorecen y les ayudan más, también creo que dependiendo del proceso que hayan hecho dentro del programa de protección (P19: BETSCINCO.rtf - 19:5).*

*Educador 4(D): Yo pienso que eso va como desde adentro de cada persona, como, **luchan porque quiero yo**, porque son muchachos que les ha tocado sufrir conseguir las cosas con las uñas pero también, tener una visión clara una proyección, que es lo quiere, entonces este muchachos es de mal genio pero es muy respetuoso, escucha lo que muchos chicos no escuchan, entonces eso no les permite decir como no escuchan no tienen la fortaleza para seguir lo que ellos quieren (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:27).*

*Espiritualidad (protección).*

Si bien la espiritualidad no aparece como una forma de resolver los problemas, sí forma parte de la cotidianidad de algunas instituciones, considerándola como un elemento formativo importante, como lo plantean 6 citas. Los profesionales, sobre todo los formadores, que son las personas con quien más comparten los niños y adolescentes, incluyen la espiritualidad en sus prácticas cotidianas. Inclusive se les inculcó la idea de Dios como algo fundamental en el sentido de la vida, aunque realmente esto no haga parte del proyecto de cada una de las instituciones, pues ellas mantienen que depende más de la creencia de cada niño. También los formadores plantearon el respeto por las opciones espirituales de los niños.

*Educador 4(D): Pero hay otros momentos de satisfacción que no tienen precio, lo que es un niño desde la parte espiritual, que esté sin bautizo, que hagan la primera comunión, que se preparen por esa parte. Hay niños que dicen el ser espiritual, el ser cristianos y en un tiempo les permitían en ese entonces con un permiso muy complejo porque depende quien mande, quien esté a cargo del proceso del niño, desde la parte legal. **La parte espiritual sí se les trabaja, entonces desde allá no se les trabaja y hubo un tiempo que se les daba permiso al que es cristiano pues se le respeta porque es***

*cristiano, el que es católico. Aunque la institución es de formación católica, también ha habido la posibilidad, de respetarle esa creencia... (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:14)*

*Educador 4(D): Después de que ya se haya hecho el aseo hay encuentro por la mañana y esos varían y **empiezan con una parte espiritual**, ya sea una lectura (P6: DEEDCUATRO.rtf - 6:19).*

*Educador 6(F): A respetarse uno, primero que todo me respeto yo, y no publicar lo que yo hago, y ya, siempre les he dicho eso, siempre, respétense, tiene una novia no se pongan a besarla, abrazarla en la calle, porque eso es que su muchacha pierda su respeto ante la sociedad. Yo siempre les inculcó mucho el respeto, y **que le agradezcan a Dios, porque hay unos que dicen pero bueno soy muy amante de Dios, yo les inculco, que hay un Dios**, porque muchos llegan que yo soy ateo, que yo no sé qué, yo les digo no. Si es que Dios los tiene aquí, incluso han ido a la iglesia ya conmigo y oran y todo, porque esa es la parte espiritual, porque yo digo primero amen a Dios, y después a nosotros, por si nosotros no amamos a Dios y a nosotros mismos, no me amo yo no amo a nadie, yo les digo, ámense ustedes, mírense al espejo denle gracias a Dios. Todos los días, por tener ese rostro ese cuerpo, que son bonitos y mire, yo les digo así, yo todos los días me miro y me digo huy la formadora usted está bonita hoy, porque uno debe sentirse bonito, los chicos salen muy nobles, muy decentes, muy cultos (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:37).*

### *Oportunidades educativas.*

En las oportunidades educativas se identificaron 7 citas. Según los profesionales, alcanzar a cursar toda la educación obligatoria permite a los jóvenes acceder a trabajos mejor remunerados y no sólo eso, sino que pueden acceder a los programas de educación técnica que se ofrecen en el Sistema de Formación para el Trabajo a través del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Esto también ayuda para que ciertas instituciones como la F, continúen apoyando el proceso del joven.

*Psicólogo 1(F): Ese es el otro grupo que también te iba a mencionar, nosotros también ya cuando llegan ciertas etapas, o ya cuando se llega la posibilidad de vincularlo a él, es decir cuando ya está con el noveno aprobado, pues **ya se puede vincular a programas de formación técnica**, por el momento entonces claro, hacemos todo por el trabajo de orientación vocacional, mirar cuáles son sus habilidades, sus intereses, sus gustos, igual se aplica al inicio cuando ellos legan un formato de proyecto de vida y... (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:19).*

*Trabajadora social 4(F): No, lo que pasa es que uno vea, de que bueno esta muchacha está bien, está estudiando, está juiciosa, tiene buen nivel académico, no hemos contado con Ascun, un pago continuo, pues apoyémosle el pago, pero pues ya es a nivel administrativo que **la jefe propone ante la junta directiva que se le pague a tal persona, porque se ve que si lo va a terminar** y no es que va empezar no ya no quiero estudiar esto (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:42)*

Al parecer, ciertos elementos extracurriculares que incluyen las instituciones en su cotidianidad se convierten en un estímulo para que los adolescentes realicen sus actividades escolares. Por ejemplo, el estar vinculados en otros tipos de actividades de educación no formal como el teatro, hace que se motiven más por el estudio.

*Psicólogo 1(F): Entonces aprovechan las oportunidades de estudiar, se enfocan y todo y ya reaccionan como en su realidad, lo que digamos un pelado (chaval) acá que está vinculado a un **grupo de formación actoral "M"** (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:69).*

*Trabajadora social 3(F): Son convenios, en ocasiones son convenios, entonces hay uno de los muchachos que está en "M" (un grupo de teatro conocido internacionalmente), a él siempre le ha*

*gustado la parte artística, tiene como esa vinculación, ellos aportan como una parte, acá la institución aporta otra para que él se pueda ir formando (P13: FETSTRES.rtf - 13:47).*

*Educador 6(F): Por ejemplo yo tuve un niño que duró aquí muchos años, que casi toda su vida cierto, y no quiso estudiar hizo su bachiller, no quiso más entonces que no y que no. **Trabaja en un taller de mecánica, incluso está hasta aprendiendo mecánica**, muy juicioso tienes su apartamento... (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:43).*

### *Recursos institucionales.*

Los recursos institucionales son un factor microsistémico importante. Al respecto se encontraron 17 citas. Algunas instituciones han logrado especializarse en determinado tipo de niños como los que han sido declarados en adoptabilidad, lo que facilita el diseño de programas muy específicos. Un miembro de los equipos reporta por ejemplo, trabajar con niños en adoptabilidad tiene ventajas pues ya es clara cuál es la situación y hacia dónde se debe dirigir la intervención. Si bien pueden ser adoptados, muchos de ellos por su edad es más difícil que lo sean, por lo cual se inicia el proceso para trabajar su proyecto de vida y su egreso por mayoría de edad.

*Psicólogo 5(A): ... Algo que ayude, es como la atención que tienen, o sea que es a **niños declarados en adoptabilidad entonces con otra forma ofrecen que ellos tengan un mayor tiempo de estadía dentro de la institución, entonces pues ayuda como a fijar las metas** (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:16)*

Los profesionales, reportaron que otro elemento fundamental de las condiciones institucionales son los equipos interdisciplinarios: en una misma institución trabajan psicólogo(a), trabajador(a) social, a veces pedagogo(a), los formadores (cuidadores) e inclusive a veces terapeutas ocupacionales o terapeutas del lenguaje. Esa disponibilidad de diferentes profesionales en la misma institución, según los equipos, permite que los niños, niñas y adolescentes tengan cerca muchos recursos necesarios en su proceso, sin tener que ser trasladados a otros lugares para acceder a estos servicios. Más en una ciudad tan grande en la que el traslado de un lugar a otro puede demorar, fácilmente, dos horas o más. Además, permite que el Plan de Atención Integral de cada Niño (PLATIN), sea diseñado e implementado, en todas sus dimensiones, por diferentes profesionales.

*E: ¿Cuáles son los elementos más exitosos del programa?*

*Educador 4(D): **La organización y el compromiso de cada uno de los profesionales** (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:21).*

*Educador 3(D): ... Yo pienso que es primero el equipo que tiene, que es la **variedad que tenemos, los recursos que en ese equipo tenemos** (P 7: DEFTRES.rtf - 7:15).*

Como ya se ha planteado, los recursos provenientes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF son escasos para poder mantener a un niño. Las instituciones como fundaciones sin ánimo de lucro, comentaron los equipos, realizan diferentes actividades para poder gestionar la obtención de otros recursos, esto permite que algunas de ellas puedan financiar los estudios de algunos de los egresados e inclusive se les ayuda a la manutención, pues continúan viviendo en la institución.

*Trabajadora social 4(F): **La institución ayuda con los recursos propios** los cubre, los chicos que hemos podido vincular así son los que hemos podido cubrir, a una chica que estaba estudiando psicología a ella se le cubrió prácticamente toda la carrera, porque hasta egreso y se le pago el último semestre y todo (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:41).*

*Educador 6(F): Digamos, uno ya le dice a ellos, digamos lograr lo **que les dan aquí su estudio, sus talleres, las técnicas**, porque, en esta institución les dan todo lo que el muchacho quiera, acá les dan universidad, les dan las técnicas, e incluso ahora tienen muchachos en clase de música, en "M" que es una institución buena, los que quieren modistería, todo se les da (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:8).*

Un elemento que resaltó la psicóloga de la *Institución B* es que varias de las personas que trabajan en las instituciones son madres de familia. Esta vivencia facilita que puedan relacionarse con los niños, niñas y adolescentes de una manera diferente, más allá de la técnica profesional.

*Psicóloga 3(B): Y siento que una ventaja también es que **la mayoría somos mamás**, entonces como en mi caso suelo ponerme mucho como en los zapatos, y pensar que es lo que quiero para mis hijos, quisiera que ellos lo tuvieran también, y que se debe cambiar (P17: BEPSTRES.rtf - 17:40).*

Los equipos contaron que las instituciones les brindan a los adolescentes diferentes tipos de talleres, como se describe más adelante, con el fin de desarrollar ciertas habilidades que les facilite la construcción de su proyecto de vida de manera integral. Los talleres, además de prepararlos para procesos de inserción laboral, también pueden centrarse en elementos artísticos o deportivos.

*Educadora 5(F): Pues ya como viene, hay veces que hay talleres, que música lo que decía mi compañera, **talleres de música, de deporte, de danza** también, de música, de costura, entonces ellos viven mejor dicho lo que decía mi compañera, mejor dicho no es porque uno trabaje acá (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:17).*

Otro elemento que facilita en proceso de tránsito a la vida adulta, según los profesionales, son las redes que han construido las direcciones de las instituciones. Estas redes, que son más de carácter personal, facilitan que en cierto momento un joven que acaba de egresar pueda tener un trabajo en alguna empresa o que, cuando se le acaba el contrato, pueda ser ubicado en otro sitio de trabajo.

*Educadora 5(F): Y sabe cuál es la facilidad de esta institución también, que ellas cuando salen profesionales o con una carrera técnica, por lo que **las dueñas tienen tantos roces social entonces**. N, que estuvo conmigo salió y sin experiencia y sin nada y las dueñas llamaron y bueno hágame el favor que la necesito que me la metan pero de planta, en el hospital C, ya lleva como que, como 4-5 años, como 5 años ganándose más plata que nosotros, entonces que día me llamó me entiende, pero entonces lo bueno es eso (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:25).*

*Psicólogo 1(F): Aquí digamos que a través de **las personas de la junta digamos que son personas súper poderosas** socialmente, entonces claro esta chica que te dicen que está trabajando en K. (cadena de restaurantes de comidas rápidas), ella entró a K. por un palancaso (influencia) de una persona de acá (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:68).*

Algunos comentaron que hay ciertas instituciones que tienen un modelo de hogares, donde los cuidadores tienen a su cargo un máximo de 20 niños y gestionan el tiempo como en una gran familia. De tal manera que pueden desarrollar actividades cotidianas como ir de compras con los adolescentes, organizar el mercado, realizar el aseo de la casa, hacer una salida. Según los profesionales de la institución, esto facilita que vivan de una manera más cercana a la realidad.

*Psicólogo 1(F): Por suerte digo yo que gracias a Dios llegue a una institución, donde **el modelo alternativo de familia** pues me parece que es magnífico para ellos, porque, es estar formado en una casa, en la casa como la que no sé, crecimos todos, con sus problemas, con sus cosas buenas, con sus recursos, con sus anécdotas, llevo ya 2 años en protección, he mirado esta cara de la moneda, mientras estaba en el espacio de prácticas pues sí miraba los procesos (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:3).*

*Educador 6(F): Y aquí lo más lindo, que tiene esto es que **nosotros tenemos libertad, los festivos de salir con los niños, nosotros tenemos libertad**, por ejemplo hoy si yo quiero, hacer un paseo, claro que dentro de la zona, me quiero ir al campo con los niños quiero ir hacer. Entonces él (un adolescente) decía alguna vez, no es que en esta institución es en la única que me han dicho después de cuando yo llego ¿cómo está? y ¿cómo le ha ido? Y el adolescente decía esto significa mucho para mí, y yo decía pues algo como tan sencillo y como tan normal, común, pero no para él eso encerraba todo un cambio significativo que solo le preguntara y qué tal, cómo le fue hoy, estaba en exposición que tal, bien habló bien, entonces eso a él lo maravillaba (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:37).*

#### *Apadrinamiento (protección).*

Algunos de los adolescentes construyen durante su proceso de protección redes con padrinos (estos forman parte del programa de Referentes Afectivos), tema sobre el que se encontraron 3 citas. Según ha observado el psicólogo de la *Institución F*, los niños, niñas y adolescentes cambian favorablemente cuando tienen este tipo de figuras, pues de alguna manera se constituyen como fuentes de resiliencia o ejemplos a seguir.

*Psicólogo 1(F): Es importante, uno ahí sí como que configura el vínculo que va establecer con los padrinos... Lo que siempre se hace es que este personaje **se vuelva un maestro de resiliencia para estos muchachos**... pero claro las redes siempre tienen que ser eso enseñanza, conocimiento, ahí sí que se amplíe el horizonte como ven el mundo ellos (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:46).*

*Psicólogo 1(F): ...Hay una chica que tiene padrinos y que son muy, como decirlo, como muy intelectuales y **esta gente estimula a esta muchacha mucho**... el cambio de ella ha sido positivo (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:45).*

*Relaciones con los profesionales (protección).*

Las relaciones profesionales en algunos casos se perciben como un elemento importante en los procesos de protección. En 7 citas, los profesionales narraron cómo el vínculo que tienen con los menores hace que estos últimos cuiden a los formadores o que soliciten ser adoptados por los profesionales. También las relaciones conllevan, en algunas instituciones, que los formadores cumplan la función de papá, mamá. Finalmente, los formadores manifestaron sentirse muy respaldados por los equipos de profesionales en la atención de los niños.

*Psicólogo 1(F): ... Pero entonces yo veía eso, y yo decía pues mira pues, curioso no, **cómo lo defienden a uno, y ellos lo cuidan a uno**, lo protegen también, cuando uno sale a la ciudad con ellos... uno se da cuenta cómo lo protegen, desde lo que ellos pueden no, cómo lo protegen a uno y lo guían, es bonito eso, es muy chévere (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:14).*

*Psicólogo 2(F): Es un modelo y no solo eso porque **a veces los chinos (chavales) le dicen a uno, usted por qué no me adopta**, y usted por qué no me lleva, y usted, por qué no me saca, pero no lo dicen con el interés, o sea uno se da cuenta también en ellos, hay unos que pues según uno lo dice como con el interés económico, sí o no, y hay otros que sí lo dicen más con el interés, de pronto lo han conocido a uno en otras formas de ser y quieren ser parte de la vida de uno (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:54).*

*Educador 6(F): Ahora ellos, necesitan por ejemplo, si en el día necesitan, 5 veces un psicólogo, 5 veces los atiende, si necesitan trabajo social, trabajo social, los atiende, si necesitan nutricionista, **con solo llamar uno, que el niño quiere hablar con ustedes mándelo o van** (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:52).*

*Políticas de protección como factor resiliente.*

Realmente son pocas las citas (6) en que se evidencian las políticas de protección como un factor resiliente; las superan, como se observó, las citas sobre riesgo.

Un elemento que podría constituirse como un factor resiliente, según los profesionales, es la perspectiva de derechos. Según las directrices del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF se deben garantizar cuatro áreas de derecho, lo que no sería posible si tal vez el niño estuviera en otro tipo de contexto, por ejemplo con su familia.

*Psicóloga 3(B): Pues las fortalezas, es que de una u otra manera se pretenden **garantizar todos los derechos** de ellos, llámese educación, salud, bueno, todo eso teniéndolo en cuenta sobre todo acá, que acá me parece muy bonito que todos. Tratamos de hacer todo, más que del cumplimiento a ICBF, es porque uno logra adquirir ese interés por los niños (P17: BEPSTRES.rtf - 17:17).*

*Trabajadora social 3(F): Que debe **mantener digamos la protección** a los muchachos, de todas maneras con todas sus situaciones que se presentan dan un aporte a los muchachos, porque los muchachos entonces estarían en la calle, el apoyo, mucho compromiso frente a las comisarías de familia, con los muchachos, con las decisiones que toman, pienso que por ese lado sí (P13: FETSTRES.rtf - 13:50).*

Otro elemento que rescataron los equipos, aunque también fue planteado como dificultad, es el Modelo de Intervención Solidario, pues lo consideran muy útil para la intervención con familias.

*Psicóloga 1(A): Entonces usted se pone a mirar y hay cosas muy interesantes, que para la aplicabilidad en la parte solo teórica. Entonces cuando uno presenta **un modelo de intervención en familias** debe llevar obviamente el componente teórico y la praxis misma que tiene para darnos (modelo hue-llas) ... (P 4: AEPSUNO.rtf - 4:15).*

*Educador 3(D): Me gusta mucho, en serio, **el Modelo Solidario** que ellos proponen... Si todos lo aplicáramos como se propone, parte de los lineamientos (directrices) tendrían que cambiar (P7: DEFTRES.rtf - 7:24).*

También los entrevistados reconocieron que las políticas han realizado cambios a partir de las reflexiones generadas en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y de las Niñas y que a partir de allí se realizaron transformaciones en la legislación de infancia en Colombia. Una de ellas es el traslado de la corresponsabilidad exclusiva de la familia al Estado y a la sociedad civil. También plantearon que otro cambio es el énfasis en procesos, más que en tareas sueltas.

*Psicóloga 1(A): Sí, claro, por ejemplo **la corresponsabilidad que hay ahora en los tres estatutos**, que antes no lo había, que es solamente responsabilidad del Estado, pero ahorita cuando ya es Estado, familia y sociedad, esa relación tripartita es excelente, porque es decirle también al papá, ¡Oiga, mire, miyo, usted también tiene la culpa por dejarlo hacer lo que él quiera!... (P 4: AEPSUNO.rtf - 4:14).*

*Educador 6(D): Y los lineamientos, en teoría han avanzado y eso es cierto, el Estado avanza con lo de ley de infancia y adolescencia, ese es un discurso muy bonito. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar busca también mirar un poquito los procesos, no tanto mirar tareas, sino **procesos**, entonces en ese sentido uno entiende, en la fundación con todo lo que ha, porque aquí también lo forman a uno, este espacio es enriquecedor porque lo forman a una académicamente... (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:11).*

#### *Network: factores resilientes en el proceso de protección -Equipos*

Los equipos identificaron como factores resilientes: la espiritualidad, proyección a futuro, apadrinamiento, recursos institucionales como las relaciones con los profesionales y las oportunidades educativas y las políticas de protección.

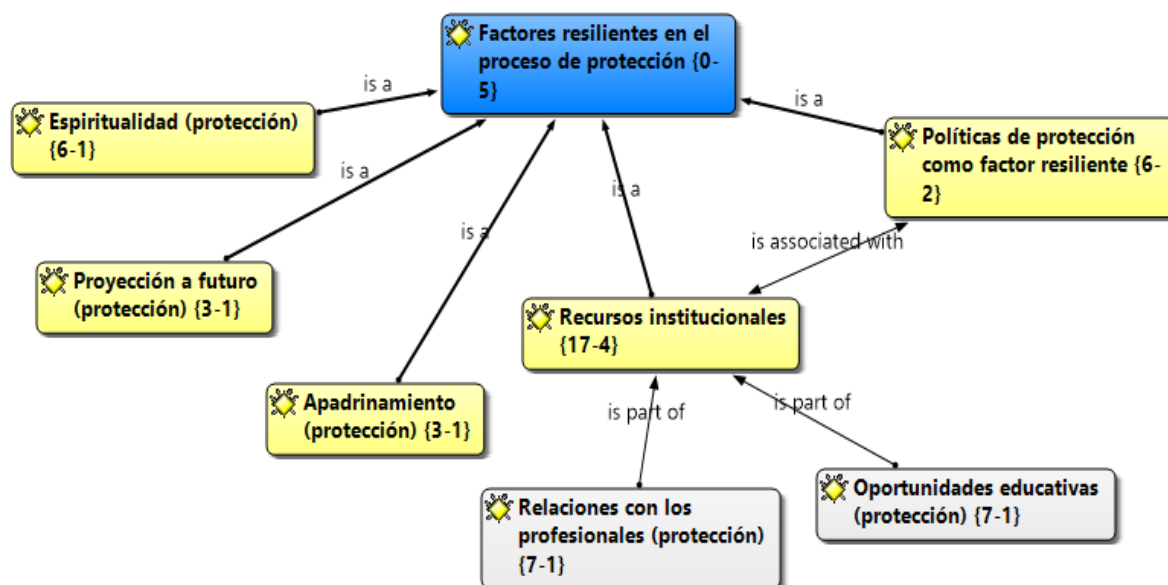


Figura 48. Network factores resilientes en el proceso de protección -Equipos.

### 5.2.3.2. Fuentes de resiliencia después del egreso

En este apartado se describen las citas sobre las fuentes de resiliencia después del egreso. Nuevamente, aunque en menor proporción se hacen evidentes más factores de riesgo (54 citas) que factores resilientes (45 citas), como se muestra en la tabla:

Tabla 96. Fuentes de resiliencia después del egreso -Equipos

Familia	Citas	Categoría	Citas
Fuentes de resiliencia después del egreso	99	Factores de riesgo después del egreso	54
		Factores resilientes después del egreso	45

#### 5.2.3.2.1. Factores de riesgo después del egreso

Los factores de riesgo que se describen en este apartado son aquellos eventos, situaciones, conflictos a los que el joven se puede ver enfrentado durante su proceso de egreso de protección y que por lo mismo se pueden constituir como factores que dificultan el tránsito a la vida adulta, según la perspectiva de los equipos.

El factor de riesgo más citado por los profesionales es la soledad (16), seguido de la adaptación a la realidad externa (7), luego embarazo, prostitución, delincuencia y consumo de SPA



en el egreso y dificultades con la familia en el egreso con el mismo número de citas (6); continúan dificultades con la familia en el egreso, dificultades en la vinculación laboral y políticas laborales en el egreso (5 citas cada una) y finalmente, confusión/ausencia de proyecciones en el egreso (4 citas).

Tabla 97. *Factores de riesgo después del egreso -Equipos*

Categoría	Citas	Subcategoría	Citas
Factores de riesgo después del egreso	51	Sentimientos de soledad	15
		Confusión/Ausencia de proyecciones en el egreso	4
		Adaptación a la realidad externa	7
		Embarazo, prostitución, delincuencia y consumo de SPA	6
		Dificultades con la familia	6
		Dificultades en la vinculación y continuidad educativa	5
		Dificultades en la vinculación laboral	9

#### *Sentimientos de soledad en el egreso.*

En el egreso un elemento que se convierte en factor de riesgo ontosistémico es el sentimiento de soledad; al respecto se encontraron 16 citas. Los equipos comentaron que los jóvenes en las instituciones se han acostumbrado a vivir con muchas personas, compartir habitaciones, espacios y la cotidianidad en general. Cuando egresan algunos de ellos van a vivir solos en habitaciones que alquilan a personas desconocidas y pasan su tiempo libre en soledad.

*Psicóloga 3(B): Y así dicen mucho, a L y a C les ha dado muy duro el egreso, acá a pesar que ya tienen un camino, de independencia un poco más largo a comparación de los otros chicos, pero ellas también se sienten solas, cuando necesitan la contención ellas llaman, el día de los cumpleaños, yo le envié a L un mensaje por Facebook, y ella me lo agradecía, no sé, como si fuera lo mejor que le haya pasado y cosas así (P17: BEPSTRES.rtf - 17:37).*

*Psicóloga 2(B): Es un contraste de haber estado muchos años, en un sitio con muchas personas, con muchas normas, muy estructurado, a veces en las casas de familias no es tan estructurado como tiene que ser en una institución, y rodeados de tanta gente, a veces también con conflicto de convivencia. En el momento que se enfrentan a que ya van a salir, van a estar solos, van a tener su propia habitación, su sitio donde vivir, es ese, tampoco quiero eso, es un miedo a la soledad muy grande (P16: BEPSDOS.rtf - 16:4).*

*Psicóloga 4(B): ¿Qué dificultades?, no sé si como dificultad que lo mencionaba hace un momento que lo es el miedo a estar solos, sí muchos de ellos expresan el miedo a la soledad, llegar a un lugar y que no hay un compañero que le dice buenas noches, que no está la coordinadora de hogar como lo está en este programa, entonces se enfrentan a su soledad, se enfrenta a mejorar sus relaciones con los demás (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:5).*

Algunos profesionales agregaron que el sentimiento de soledad se ve intensificado porque los adolescentes ante su egreso sienten que han dejado a su única familia: la institución. Entonces a veces vuelven a ella a conversar con los profesionales.

*Psicóloga 3(B): Hace poco escuchaba el caso de otra compañera y el chico venía a cada ratico, todas las semanas y entonces él hablaba con su trabajadora social y decía ha sido muy duro, estar en esas cuatro paredes, él decía: mi habitación es muy bonita, tiene televisor pantalla plana que se pudo comprar con los ahorros, tengo una cama cómoda, tengo unos compañeros muy **amables pero me siento solo y me di cuenta que mi familia estaba en hogares Fundación B** (P17: BEPSTRES.rtf - 17:11).*

Los entrevistados plantearon que el sentimiento de soledad genera a los jóvenes miedo: miedo a tener que enfrentarse solos a las diferentes circunstancias del día a día, a no tener un respaldo, a no saber a quién acudir ante un problema y miedo a no sentir ningún tipo de apoyo.

*Psicóloga 3(B): Hay otros chicos como que cuando están en ese cambio de estar aquí y salen se asustan mucho, **es un miedo** que los agobia y quieren seguir siendo niños, voy a cumplir 18 años, y empiezan a comportarse de esta manera, quisieran estar respaldados siempre...(P17: BEPSTRES.rtf - 17:7).*

*Psicóloga 2(B): ... Cuando, uno se encuentra con ellos se hace el seguimiento y es lo más duro, es eso, es sentir, **escuchar las voces de los otros**, los gritos de los otros, es la oscuridad, es ese miedo que igual como lo van superando sin ser, lo que hace parte por un lado de estrategias, lo que hace, lo que le cuentan a uno (P: 16BEPDOS.rtf - 16:20).*

*Psicóloga 2(B): Yo creo que lo primero que ellos tiene que **enfrentar son sus miedos**, es el miedo pues no tiene a nadie afuera, son chicos que generalmente son declarados en adoptabilidad, y han crecido en un medio institucional, es el **miedo a tener que enfrentar una vida a fuera**, digamos como los mayores retos, dificultades que tienen nuestros chicos es eso, es como superar ese miedo, un poco a esto, atener que comenzar a pensar, que van a empezar a sumir su vida, solos con la responsabilidad nuevamente con lo económico, pero incluso más que lo económico lo que uno evidencia en ellos es como él desde lo emocional, desde su sentir, desde la soledad (P16: BEPSDOS.rtf - 16:3).*

Según algunos profesionales esta soledad conlleva, como se presentó en otro apartado, que las jóvenes establezcan relaciones de pareja rápidamente o ellas opten por la maternidad poco tiempo después del egreso.

*Trabajadora social 5(B): ... En muchos en el caso de la mujeres encontramos muchas necesidades afectivas y casi que ellas se ven necesitadas de afecto y de **encontrar una pareja rápidamente**, porque casi que esto va acompañado de la maternidad... porque sufren mucha soledad o sienten mucha soledad, y que me dé lo económico y que yo no me sienta sola, como que no tengo quien me apoye y en ese sentido como que si creemos (P19: BETSCINCO.rtf - 19:3).*

*Trabajadora social 5(B): Entonces eso hace que las niñas, si hacen, que queden pues en ese tema de la maternidad, ni siquiera en la relación de pareja, ni de conformación de familia, sino **que es una maternidad y lo buscan solas**, esto es un tema muy emocional. Y a pesar de que uno hace orientaciones en cuanto a planificación, incluso algunas se van con su método, terminan tomando decisiones que lleve a esto, siento que esta situación de que las niñas... (P19: BETSCINCO.rtf - 19:23).*

*Trabajadora social 5(B): Yo sí siento que la parte emocional, como todas esas historias familiares que no se han cerrado, como todas esas expectativas frente a la vida sexual, a iniciar su vida de pareja, eso es lo que sí llega y **no están preparados para asumir toda esa etapa emocional**, fácilmente les puede interrumpir su procesos y su proyecto de vida. Entonces sí hemos notado que eso es una dificultad, entonces ahí nos hemos apoyado mucho con el área de psicología que son los que hacen más abordaje a nivel individual (P: 19 BETSCINCO.rtf - 19:16).*

Un factor de riesgo que se mantiene en el egreso es la dependencia; esta se traslada de las instituciones a otras figuras como las parejas o inclusive los hijos, lo cual puede ser aumentado por la soledad.

*Psicóloga 8(D): Es como que vienen con una **pauta muy de dependencia**, no siento que ese grado de autonomía sea como tan contundente... (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:26).*

*Psicóloga 1(B): ... Ya cuando falta uno, dos meses, pero sí ve, **mira los miedos** y que ante todo cambio hay miedo (P18: BEPSUNO.rtf - 18:2).*

### *Confusión/ausencia de proyecciones en el egreso*

En algunos casos (4 citas), los profesionales consideraron que una dificultad fundamental en el egreso es confusión o la ausencia de proyecciones. Los entrevistados plantearon que los jóvenes no tienen muy claro lo que desean para su proyecto de vida. Parece que lo que desean es salir de protección, pero sin tener metas claras todavía; o las proyecciones que planteaban verbalmente durante el proceso de intervención no es lo que finalmente llevan a cabo.

*Psicóloga 3(B):... Hoy voy a estudiar porque me toca o hay otros que definitivamente no quieren nada en la vida, que están **aburridos de estar encerrados** aquí y quieren salir rápido (P17: BEPSTRES.rtf - 17:36).*

*Trabajadora social 4(F): **Entonces dicen, cuando yo salga a la vida real allá yo a hacer de todo**, lo que no me dejaron hacer acá (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:31).*

*Trabajadora social 5(D): Entonces empezamos a pensar, que faltó en nosotros, sí, para movilizar un poco más a estas jóvenes para que quizás no llegaran a quedar en embarazo, teniendo en cuenta que ese no era su proyecto de vida verbal. Sí, porque hay otras que dicen este es mi proyecto de vida, a listo entonces hazlo con responsabilidad, potenciemos lo que quieras hacer. Pero estas otras que no tenían dentro de su proyecto de vida, quedar en embarazo y **además que tenían una condición así, qué paso o qué faltó, en el equipo por fortalecer, o en la familia, en todo lo integral para fortalecer en las niñas** (P10: DETSCINCO.rtf - 10:29).*

### *Adaptación a la realidad externa.*

En esta subcategoría se recogieron respuestas (7 citas) de los profesionales sobre las dificultades que presentan los jóvenes en el diario vivir, después de haber egresado de protección.

Los profesionales narraron cómo a veces los jóvenes no consiguen las cosas con facilidad y no se adaptan fácilmente a los cambios.

*Trabajadora social 4(A): Las principales dificultades pues obviamente están que ellos **no cumplan las normas sociales que se pueden, que están establecidas en el medio**. Que ellos **no logren como adaptarse** fácilmente a los cambios que se puedan presentar. Que ellos no logren hacerle frente a la imposibilidad que se le pueda presentar en los espacios en los que de pronto no se consigue lo que uno quiere con facilidad. (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:13).*

Otro elemento fundamental, que puede constituirse como un factor de riesgo, es la adaptación a esa otra realidad que está “afuera de las instituciones”. Los profesionales contaron cómo los jóvenes a veces no cuentan con el conocimiento de procesos como: afiliación a la seguridad social (régimen de salud y de pensiones), gestionar el documento de identidad (DNI) y la tarjeta militar, cómo hacer una transacción bancaria y cómo presentar un proceso de admisión a una universidad, entre otros.

También una profesional comentó cómo estos jóvenes pueden ser una población vulnerable cuando están fuera del sistema. Debido a la falta de experiencia, en ciertos aspectos es fácil que se les engañe.

*Psicólogo 3(A): Acá el de 18 se cree el más fuerte más y puede que sea el momento, pero **cuando salgamos a la realidad real**, no a una realidad fantasmiosa, que es la que se mueve en la institución, entonces, la realidad real de afuera, ahí es cuando vienen los estrellones, tristemente, e intenta de todas formas poner a ese egresado decir, tenía la razón en esto y en esto, sí profe tenía razón y mi imagen es porque tenemos que esperar a que cada persona o chico próximo a los 18 tenga que pasar por esas malas experiencias para darme cuenta, oiga, sí estudiar... (P 3: AEPSTRES.rtf - 3:19).*

*Trabajadora social 4(F): **No tienen conocimiento de cómo afiliarse a la salud, cómo vincularse a una universidad**, a un colegio, todas las vueltas se les ha acostumbrado que se les hace y, cuando salen, muchos no tienen ni idea de cómo hacerlo (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:3).*

*Educador 2(A): Uff, principal, yo diría que todos, **el riesgo de sociabilizarse, el riesgo de convertirse en habitante de calle, el riesgo de trato de personas, el riesgo de muchos de los pelados que tenemos aquí, por más que quieran colocar esa pantalla de malos. La mayoría de muchachos son inocentes, que caen en las trampas, en las manos de cualquier tramposo que los puede estafar, que los puede manipular. Está el riesgo de no conocer bien el desarrollo de evolución social, ejemplo, muchos de ellos no saben cómo se cambia un cheque en un banco, entonces caen en el riesgo de que alguien los estafe, muchos de ellos no saben cómo se maneja el cuento de sacar una cedula (DNI), de sacar un documento en Registraduría Nacional**, y quedan locos cuando llegan a ese tipo de cuestiones y pueden perder dinero por eso. Entonces el riesgo es básicamente que se desconecten de la vida social y que terminen en manos de gente inescrupulosa (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:20).*

*Psicólogo 1(F): Un problema, así grandísimo, es **la libreta militar**, hay unos que sí vienen porque “ayúdeme, que no sé qué hacer” (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:71).*

Ligado a las dificultades cotidianas, dijeron los entrevistados, están los problemas en la ubicación de vivienda en este proceso de egreso. Si bien las instituciones les acompañan a ubicar su primera vivienda, a veces los jóvenes vuelven porque no encuentran una vivienda, como lo comenta una psicóloga.

*Psicóloga 4(B): Hay otros que llegan porque no tienen trabajo o porque **no consiguen vivienda...** (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:12).*

Algunas de las dificultades que consideraron los profesionales que tienen los jóvenes cuando egresan del sistema de protección y específicamente en el tránsito a la vida adulta, son las situaciones económicas por las que deben atravesar. Este factor, curiosamente, solo fue mencionado por un educador que comentó saber de egresados en la calle mendigando.

*Educador 4(D): Y a veces me he encontrado **algunos mal en la calle** y es muy triste. Tristemente sí (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:24).*

*Embarazo, prostitución, delincuencia y consumo de SPA.*

Este factor ontosistémico recogió aquellos riesgos relacionados con embarazos a temprana edad o no deseados, conductas de tipo delictivo y consumo de sustancias psicoactivas, para un total de 7 citas.

Algunos miembros de los equipos plantearon que el consumo de sustancias psicoactivas – SPA, es uno de los factores con mayor riesgo para transitar hacia la vida adulta por todas sus consecuencias biológicas, psicológicas, pero también sociales. Consideraron que los jóvenes que consumen sustancias pueden tener dificultades para establecer redes y buscar ayuda. Algunos niños ya han consumido antes de llegar a las instituciones, sus padres lo han hecho y ellos lo replican; cuando esta conducta continúa en protección, se traslada a las fundaciones este tipo de problemáticas.

*Trabajadora social 5(D): Sí, quizás para mí el riesgo mayor que incurre en los jóvenes o que no permite que ellos avancen, **estaría centrado en el consumo de sustancias...** (P10: DETSCINCO.rtf - 10:23).*

*Trabajadora social 5(D): Pero digamos **un chico en un consumo en un alto consumo es mucho más difícil**, porque, porque también biológicamente eso también afecta a nivel biológico a su condición, que pues no permite que de pronto el desarrollo o estructura, digamos que todo lo que pasa a nivel neuronal y que un proyecto es una forma de salir de ahí y reformar su red fuerte de pares es como lo que haría que disminuya las posibilidades de éxito, que socialmente hemos diseñado para eso (P10: DETSCINCO.rtf - 10:23).*

*Educador 3(D): Sí, aquí se puede hacer y lo hemos hecho, todas las ayudas y cambiar eso pero más si el niño está en adoptabilidad y **comenzó consumo pasivo en qué quedamos**, porque si no, estoy mal, aquí hay como unos 6 muchachos (P 7: DEFTRES.rtf - 7:51).*

Si bien el Sistema de Bienestar no cuenta con estadísticas al respecto, los equipos intuyen que algunas jóvenes quedan embarazadas muy jóvenes, como se ha explicado al hablar de la dependencia de las instituciones.

*DETSCINCO: En este último informe (informe de las familias a las que le están realizando seguimiento) que hicimos, nos dábamos cuenta que de nuestras familias que fueron 22 el semestre pasado, **más o menos unas 7 niñas habían quedado en embarazo** (P10: DETSCINCO.rtf - 10:28).*

*Trabajadora social 5(D): ... Entonces claro ellos me buscan a mí, sin embargo las chicas que están en embarazo nos han vuelto a llamar: **“estoy embarazada” y nos comentan la situación**, “mire quede en embarazo, no sé qué”. En este momento estamos con una de las chicas que ya había salido, del proceso la retomamos, a ella sola porque digamos que ella hizo ahora su familia, conformó su hogar y ella solicitó que la acompañáramos en ese proceso (P10: DETSCINCO.rtf - 10:20).*

De trabajo sexual tampoco el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF tiene un registro estadístico; uno de los equipos ha podido detectar algún caso de este tipo, pero realmente es un caso aislado.

*Psicólogo 1(F): ... había un egresado y se estaba **prostituyendo** (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:57).*

### *Dificultades con la familia.*

En esta subcategoría se seleccionaron 6 citas que dan cuenta sobre cómo durante el egreso y en proceso del tránsito a la vida adulta, las familias pueden constituirse en un factor de riesgo, según los equipos, pues mantienen situaciones económicas difíciles que impiden brindar algún tipo de apoyo a los jóvenes o no desean recibirlos nuevamente en el núcleo familiar.

*Psicóloga 8(D): Entonces las familias son recesivas a eso y obviamente pues aprovechar toda la puerta institucional, que hay ya que nuestras familias muchas, **presentan una situación socioeconómica compleja**, o de pronto buenas situaciones que los pone en situaciones de vulnerabilidad, entonces hay una gran oferta institucional que la idea es que ellos la aprovechen (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:31).*

*Educador 4(D): Entonces hay muchos que se van con sus familias algo, pero falta mucho fortalecer como personas y como familias, y después **los encuentra uno en las calles** y es muy triste, porque son niños que están mal (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:26).*

*Psicóloga 3(B): Entonces ella también tiene claro que **su familia no, porque no le puede brindar más allá** de, ella lo dice así, de problemas, entonces es eso; bueno el temor es un obstáculo (P17: BEPSTRES.rtf - 17:9).*

Según un miembro de los equipos, el niño puede ser síntoma de una pauta, es decir el mal funcionamiento familiar lleva a que uno de sus integrantes sea portador de los problemas, haciendo que sus familias no deseen volverlos a recibir. Por otra parte, una trabajadora social planteó que algunas familias sienten que el tiempo no ha pasado y siguen tratando al joven como el día en que se fue, como un niño, además tratan de perpetuar formas de funcionamiento que inclusive los llevaron a la institucionalización.

*Psicóloga 8(D): **Algunas familias quieren volverlos a expulsar**, sí y es no mire otra vez hijo, mire; y los chicos es decir poniéndose uno en el lugar de ellos, es otra vez estamos etiquetados y esa etiqueta de la familia de seguir considerando que es el chico el síntoma. Muchos de ellos en algún caso terminan abandonando su hogar. O habitan en sus casas pero con la corriente en contra porque ellos **serán el chivo expiatorio**, yo siento que esa es una de las principales dificultades con ellos, el potencial lo tienen todo sí, no he escuchado en este momento, o hasta el momento ningún chico que diga es que yo no quiero estar con mi familia, algunos lo dirán de manera más directa otros no, pero quieren estar allí con sus familias. Nosotros nos encontramos con familias que no quieren estar con ellos, porque los siguen viendo como un problema... (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:19).*

*Trabajadora social 5(B): Muchas veces de retornar a esa situación que vivieron, o regresar a su familia como si no hubiera pasado el tiempo. Entonces como si yo tuviera los 9 años, no sé qué años tuviera, y pensando que voy a regresar a mi familia a que mi mamá me cuide, a que mi mamá me acompañe, a que mi mamá me dé la comida u otras cosas más, cuando esto no es tan sencillo, sí. **No***

*resulta ser así porque mamá tiene unos compromisos, porque no está, porque hay un hermano, y si notamos una necesidad de saber de esa familia, entonces en ese sentido hay que hacerles un trabajo para hacerlos conscientes de qué tanto y cómo va a encontrar a esa familia (P19: BETSCINCO.rtf - 19:7).*

Una psicóloga comentó cómo en otras ocasiones algunos jóvenes en su proceso prefieren no buscar a las familias de origen, pues temen volver a antiguas pautas

*Psicóloga 3(B): Para muchos es gratificante, para otros no tanto, por ejemplo en el caso, de L que ella siempre conoció, supo quién era su mamá, la mamá a veces llamaba a veces para saber cómo estaba, pero ella no. Ella tomó la decisión de no buscarla, porque ella decía que si se estaba junto a ella tal vez su camino no iba a tomar el rumbo que ha tomado en el momento, entonces ella dijo: “**Tal vez cuando yo ya esté más estable en todo sentido, tal vez la busque**”, totalmente clara (P17: BEPSTRES.rtf - 17:8).*

### *Dificultades en la vinculación y continuidad educativa.*

Lo educativo se puede constituir como una dificultad en el tránsito a la vida adulta cuando los jóvenes han egresado, como lo muestran 5 citas. Una preocupación es la escolarización que han vivido mientras estaban con su familia y otra es la falta de continuidad en los estudios, lo que hace que los procesos se retrasen. Así, algunos egresan sin haber culminado los estudios obligatorios, lo que tiene gran impacto negativo en las ocupaciones laborales que van a poder desempeñar; o han estudiado en institutos de validación<sup>66</sup>, que tienen un muy bajo nivel académico.

*Trabajadora social 3(F): Se van de las instituciones, **entonces llegan acá y no terminaron el sexto** un ejemplo, entonces tienen acá que volver a empezar, entonces pienso que más que todo la **vinculación escolar** (P13: FETSTRES.rtf - 13:22).*

*Trabajadora social 3(F): Les toca en trabajos muy... digamos que no se necesite algún estudio, sea técnico o profesional, para que ellos sigan ahí, **pero eso hace que no cumplan como sus metas** que tenía, si digamos un muchacho quería estudiar una administración empresas un ejemplo o algún técnico, eh pero le tocó trabajar de una. Entonces no hay posibilidad, aparte que a veces tienen referente de apoyo, que valga la redundancia, los apoyan al egreso y de pronto tienen más posibilidades de seguir estudiando (P13: FETSTRES.rtf - 13:44).*

*Psicóloga 1(B): Eso creo, no sé si estoy haciendo yo un tema de prejuicio también, pero pues lo digo en términos de los chicos que **vienen de unas instituciones de validación, o unas instituciones distributales**, si no se ponen un esfuerzo y no estoy hablando de eso frente a unos colegios privados, frente a unos niveles de educación, pero estos son rivalidades sociales (P18: BEPSUNO.rtf - 18:40).*

---

<sup>66</sup> Institutos educativos que preparara a los estudiantes para el examen de validación que realiza el Estado. La validación es el proceso por medio del cual una persona mayor de 18 años, puede a través de un examen, demostrar que ha alcanzado los conocimientos y capacidades de un grado (Ministerio de Educación Nacional, 2015d). Los que estudian en colegios de educación forma y han aprobado los años no requieren presentar éste examen

*Dificultades en la vinculación laboral.*

Se pueden presentar dificultades en los procesos de inserción laboral, constituyéndose como un factor de riesgo en el tránsito a la vida adulta, pues dificulta procesos de autonomía, de autosuficiencia e inclusive de proyección a largo plazo, como se encontró en 5 citas de esta subcategoría.

Una de las primeras dificultades detectadas es el mismo ingreso al mundo laboral. Los profesionales señalaron que los adolescentes o jóvenes tienen dificultades en este sentido por diferentes motivos: no han alcanzado el nivel de escolaridad básico que requieren algunos trabajos o no tienen la experiencia necesaria para el cargo. Un profesional comentó que las instituciones de protección consideran fundamental que el joven egrese con trabajo, para que pueda autosostenerse; sin embargo, a veces la decisión del defensor de familia es que el joven debe egresar de inmediato aunque no haya terminado su proceso de inserción al mundo laboral.

*Trabajadora social 3(F): En ocasiones es complicado la vinculación laboral, por lo que **no han tenido experiencia** (P13: FETSTRES.rtf - 13:21).*

*Trabajadora social 4(F): **Si un defensor de familia dice, debe egresar pues egresa** (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:34).*

*Trabajadora social 3(F): Bueno, nosotros tenemos contacto con **la defensora de familia que ella es como la que se encarga de todas las decisiones del muchacho**. Entonces si es a nivel laboral, pues se mira la vinculación laboral, pues si es a nivel de educación, pues se hace contacto con la defensora de familia. Con el fin de que ella tome las decisiones para el bienestar del muchacho. (P13: FETSTRES.rtf - 13:5).*

También plantearon que es posible que los jóvenes en el egreso estén en cargos con salarios mal remunerados, por la baja escolaridad o la falta de experiencia que ya se había mencionado.

*Trabajadora social 4(F): Sí, es complicado porque como te digo si no se les fortalece desde acá el simple hecho de hacer una hoja de vida, es difícil para ellos conseguir un trabajo bien remunerado (FETSCUATRO.rtf - 12:34).*

Algunos miembros del equipo plantearon que las políticas laborales pueden constituirse en un factor de riesgo. Entre ellas ubicaron las dificultades de preparar a los jóvenes en una cultura de trabajo, debido a las políticas sobre el trabajo con menores de edad, pues hay que pedir diferentes permisos para que un joven entre 16 y 18 años pueda trabajar.

*Trabajadora social 3(F): Hay una cosa que nos bloquea mucho y es que el Ministerio (de trabajo) dice que **los menores de edad no se pueden vincular laboralmente**, pero pienso que en la búsqueda de contactos, con empresas, con lugares en donde ellos se puedan vincular, que no tengan tanta dificultad a la salida (P13: FETSTRES.rtf - 13:28).*



*Trabajadora social 3(F) En ocasiones es complicado la vinculación laboral, por lo que no han tenido experiencia, o porque de pronto acá tampoco tuvieron un trabajo fijo **igualmente como son menores de edad, tampoco se pueden vincular laboralmente** (P13: FETSTRES.rtf - 13:43).*

Los profesionales han detectado discriminación en la vinculación a trabajos por las condiciones que han tenido los jóvenes en protección, por ejemplo comentó una psicóloga se tienen estereotipos de esta población (por ejemplo, en cuanto al ámbito educativo, exigencia de libreta militar)

*Psicóloga 1(B): Pero sí pienso que **todavía hay muchos estereotipos**, entonces qué pasa con eso, siento que hay unos imaginarios como tu decías, este chico quien sabe que problemática tenga y etcétera, que puedan generarlos en eso, estoy viéndolo desde afuera no, que de pronto podría generar ese tipo de prejuicios, de estereotipos que de una vez se enmarquen (P18: BEPSUNO.rtf - 18:38).*

*Psicóloga 1(B): Muy fuerte. Y la parte de la inclusión también porque, no es desconocido, que cada vez la competencia a nivel de los jóvenes es mucho más fuerte, entonces eso que hace, que chicos, que habían estudiado en colegio distrital y de validación. Están en un medio donde finalmente, todo se le ha dado finalmente, pues esto hace que **entren en desventaja**, o sea en un medio laboral como está ahora, eso entra en desventaja, sí (P18: BEPSUNO.rtf - 18:29).*

*E: ¿Por qué salen sin libreta militar?*

*Trabajadora social 4(F): Porque nosotros las tramitamos y demás pero **los distritos militares nos ponen mucho problema para liquidar**, porque ellos dicen que tiene que llevar unos certificados de que tienen ingresos, pero ellos no tienen ingresos y no nos los liquidan, (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:13).*

*Network: factores de riesgo durante y después de egreso-Equipos*

Con la información de las subcategorías anteriores se elaboró la siguiente red, a manera de síntesis sobre los factores de riesgo que identificaron los jóvenes en el egreso:

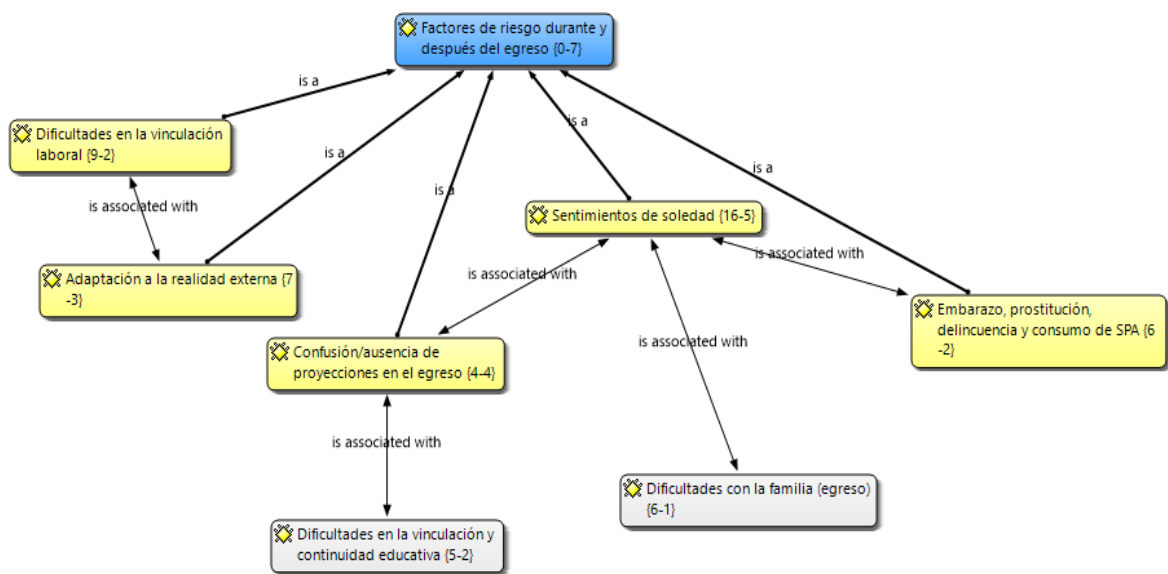


Figura 49. Network factores de riesgo después del egreso -Equipos

### 5.2.3.2.2 Factores resilientes después del egreso

En este apartado se plantean algunas de las fuentes de resiliencia que van a ser muy útiles en el egreso y en el tránsito a la vida adulta, durante el proceso de egreso. Como fuentes de resiliencia, los profesionales identificaron las relaciones con los profesionales en el egreso, éste con el mayor número de citas (22), seguido de las redes, familias y amigos (13) y luego competencia personal en el egreso (10), lo cual contrasta con la soledad que se ha enunciado en los factores de riesgo.

Tabla 98. Factores resilientes después del egreso -Equipos

Categoría	Citas	Subcategorías	Citas
Factores resilientes después del egreso	45	Relaciones con los profesionales	22
		Redes, familia y amigos	13
		Competencia personal	10

#### *Relaciones con los profesionales (egreso).*

En relación a este factor microsistémico de 22 citas, se describe cómo algunos de los jóvenes después del egreso vuelven a las instituciones a buscar a algún profesional. Vuelven ya sea porque necesitan una ayuda específica, porque desean comentar su situación e inclusive sencillamente a saludar; manifestando que extrañan a la institución como generalidad o a personas específicas de ella. Esas visitas dan cuenta del vínculo construido y de cómo la institución es un referente importante en la vida del joven:

*Educador 3(D): Vienen porque muchos dicen **extraño la institución** (D), extraño mi familia lo dicen sobre todo los chicos que no tiene familia. Hay chicos que vienen a solicitar papeles y vienen a agradecer. Hemos tenido exalumnos que vienen, por ejemplo, vienen de “Sueños sin Fronteras”, es un exalumno que vive en los Estados Unidos su familia, está en Estados Unidos y el señor ya tiene incluso nietas (P 7: DEFTRES.rtf - 7:49).*

*Educador 3(D): Depende de la generación, **los viejitos automáticamente buscan a la dueña. El resto buscan a la antigua directora**, hay algunos que si esta la tía (educadora) tal o tal persona (DEFTRES.rtf - 7:50).*

*Trabajadora social 5(D): Nuestros jóvenes **nos buscan para toda la referenciación** de cosas digamos del Sena, en el tiempo libre, nos ubican también, en diferentes situaciones que se les presentan a ellos personales con su vida sí, que no han logrado terminar el bachillerato por alguna cosa, cómo presenta el Icfes (se refiere a los exámenes de Estado denominados realmente pruebas “Saber Pro”, que dan cuenta del nivel de la educación media), si quizás eso frente a proyecto hay muchísimas cosas por movilizar y también a nivel emocional, frente a que estoy embarazada, tengo un nuevo novio, no sé qué, entonces no sé (P10: DETSCINCO.rtf - 10:21).*

Cuando los jóvenes no cuentan con familia, parece que regresan con mayor frecuencia a la institución; posiblemente es un referente afectivo muy importante y se constituye como una posible red de apoyo en el tránsito a la vida adulta.

*Trabajadora social 1(D): ... Entonces **siempre vienen** y lo he visto también en los otros equipos, no solo a mostrar las dificultades, sino a mostrar los logros (DETSUNO.rtf - 11:13).*

*Trabajadora social 3(F): A comentarnos cómo han estado, a **saludar a los formadores, a saludar a los muchachos**, a nosotros, están como pendientes, no en todos pero sí (P13: FETSTRES.rtf - 13:25).*

*Educador 6(F): Otra cosa bonita, aquí es que niño que salga bien, aquí **llegan a visitarnos, como si fuéramos verdaderamente el papá y la mamá**, nos visitan (P20: FEFCINCO y FEFSEIS.rtf - 20:10).*

*Trabajador social 1(D): Entonces, mira me ha ido bien quiero esto, quiero lo otro, incluso hay adolescentes que vienen a presentar el examen del Sena acá, sí y se les apoya como en ese proceso, entonces eso es chévere (bueno) porque digamos que **se generó ahí como un vínculo con la institución y el joven** (P11: DETSUNO.rtf - 11:14).*

*Trabajadora social 4(F): **Varios regresan a saludar**, prácticamente esta es la familia de ellos, ellos vienen saludan a los formadores son constantes, entonces van y saludan a los formadores, que ya llevan 8-10 años acá, y los muchachos vienen y los saluden porque para ellos, ellos son su familia. Otros que tienen hermanos, entonces vienen a visitar a los hermanos, otros que sencillamente vienen por papeles (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:16).*

Cuentan los entrevistados que, cuando regresan, buscan diferente tipos de profesionales, personas de los equipos psicosociales como psicólogos, trabajadores sociales o formadores. A veces buscan a los coordinadores de programa o directoras de las instituciones porque son los que tienen mayor permanencia en las instituciones o porque fueron las personas más significativas en el proceso de protección.

*Psicóloga 4(B): Sí, hay una persona importante y significativa en la vida de ellos, que es R, porque es **la jefe de programa**, que finalmente ha desarrollado el rol de mamá de todos estos muchachos, entonces sí vienen buscarla a ella, yo he visto (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:10).*

*Psicólogo 1(F): Cuando ellos tienen inconvenientes, llaman mucho a **la formadora** (educadora)... (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:47).*

*Psicóloga 4(B): Y no solo a buscar ayuda, sino a contar cómo están y usualmente buscan es a R, **buscan a la persona como con la que tiene más empatía** en ese aspecto... (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:13).*

### *Redes, familia y amigos.*

Las redes son fundamentales en el tránsito a la vida adulta según los equipos. Los jóvenes construyen redes con los hermanos, la familia extensa, con la institución o con egresados de ésta o con otros amigos que han conocido después del egreso. Encontrándose 13 citas al respecto.

*Trabajadora social 3(F): En ocasiones son **hermanos que ya han crecido** y digamos que antes eran muy pequeños para apoyarlos, ya el egreso son un hermano, o padrinos, madrinan que han tenido durante acá la estadía en la institución. Entonces ellos los apoyan, los apoyan en la universidad, o en el colegio, por lo menos en que termine el bachillerato, por lo menos uno apunta a eso, de ahí*

para allá uno sigue apoyando por lo menos que terminen el bachillerato (P13: FETSTRES.rtf - 13:23).

Educador 4(D): Ellos tenían y no tenían la red de apoyo porque B él tenía su abuelita, los papás son un cuento aparte, **pero él tenía su abuelita era enferma ella** tenía osteoporosis, ellos estuvieron desde pequeños con nosotros acá en la casa, estuvieron con nosotros en las diferentes casas y muchas veces tuvieron la posibilidad de compartir conmigo estando en la casa, y murió la abuelita a B lo reintegraron con la familia, y tristemente con su tíos no había lo que él esperaba, y vivió nuevamente en la institución y tuvo la posibilidad de terminar el bachillerato, como es un buen muchacho (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:37).

Psicóloga 8(D):... **Nosotros nos convertimos en una red de apoyo**... nosotros al año de que la familia ha egresado volvemos a contactarlos, para saber cómo están y tenemos un nuevo encuentro familiar, para decir bueno cómo va el proceso, cómo van los avances, qué ha pasado y si en ese momento podemos intervenir sobre algún elemento específico lo hacemos. Entonces vendemos la idea con las familias que D, se convierte en una red, entonces nosotros tenemos familias que nos conocen ya de hace cinco años, igual nos llaman a decirnos mire falleció tal persona de mi familia, o les quiero contar no sé qué tal persona ya es mamá o se organizó, entonces también eso es interesante porque se logra prevalecer el vínculo, sí (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:17).

Educador 2(A): ... He visto que los muchachos **recurren al combo, al parche, a los amigos, al refuerzo de pares positivos o negativos** para no quedarse solos y por ejemplo si me tumban, que no me tumben a mí solo, es para todos o para ninguno, de pronto si a mí se me pierde algo voy con el grupo, porque pues el grupo es mi apoyo (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:21).

En el egreso, la familia no siempre ha sido considerada como un factor resiliente; sin embargo, según la experiencia del programa de la *Fundación D*, en algunos reintegros las familias logran empoderarse y asumir los procesos de una manera diferente. Parece ser que estos cambios en las familias se pueden relacionar con el reconocimiento de los errores que han cometido dejando de culpar al niño, niña o adolescente por situaciones familiares. Parece que estas familias logran romper el ciclo del niño como síntoma; sin embargo son reportados pocos casos en que haya pasado esto.

Psicóloga 8(D): Finalmente nosotros tampoco vamos allí para tomar decisiones por ellos, sí entonces **hay familias que como que logran captar** eso y se empoderan frente a su situación familiar y toman decisiones algunas que nosotros no compartimos, pero son tomadas por ellos que ya es una ganancia, porque antes era tome mi problema y devuélvame al chico, perfecto y algunos dicen no, yo voy a decidir sobre ese chico y eso es una ventaja para mí (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:21).

Psicóloga 8(D): Así como **hay otras familias que se la apuestan toda** y están dispuestos a todo, porque ese ser humano no se vuelva a ir de su hogar, yo digo que esa es una de las principales dificultades y de las fortalezas familias comprometidas, familias abiertas a comprender que la responsabilidad no es del chico. Es decir aquí ya está lo opuesto, es familias que dicen esta es mi responsabilidad frente a la situación familiar, todos somos responsables, el empezar a repartir como la responsabilidad frente a la situación familiar, a mí me parece que es una ventaja con ellos porque los empodera para decir esperen, si eso es mi responsabilidad, yo lo puedo solucionar, y podemos tomar decisiones sin una institución (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:20).

Psicóloga 3(B): ... **pueden tener algún contacto, con la familia, llámense sus padres o hermanos o tíos**, pues pueden acudir a ellos, o simplemente el amigo que tengan de momento, que ese es el más común (P17: BEPSTRES.rtf - 17:21).

La construcción de redes, dada su importancia, es parte del trabajo de intervención que realiza la *Institución D*; es un elemento del proyecto que desarrollan.

*Psicóloga 8(D): Algo que nosotros hacemos es **ampliar esa accesibilidad a las redes**, pero también establecer una vinculación, porque pues venimos como acostumbrados, a que yo me vinculo a lo que otro ofrece, lo que me da, es como viendo con las familias que ellos sean red de otros, entonces yo como me convierto en red de mi familia, o líder comunitaria, cómo puede hacer algo por las otras mujeres que les sucedan lo mismo (P9: DEPSOCHO.rtf - 9:15).*

Las redes virtuales facilitan también tener, a veces, contacto con algunos de los egresados de protección:

*Psicóloga 8(D): ... Nosotros tenemos una **página en el Facebook**... sí nosotros vemos que están conectados, ¡hola en que están!, pero a veces ellos son quienes están ahí, ¡hola! (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:38).*

### *Competencia personal.*

La competencia personal agrupa diferentes capacidades de los jóvenes que les facilitan el proceso de egreso y el tránsito a la vida adulta (en total fueron 10 citas). Una de ellas es la capacidad para organizar metas claras, viables y pertinentes.

*Psicóloga 4(B): Cuando ya los muchachos salen de protección y no van hacia donde ellos quieren pues es **más fácil para ellos**, o que lo hemos visto, habían unos que dicen no yo quiero trabajar, y se dedican a trabajar, hay otros que dicen: no, yo quiero estudiar, pero primero voy a trabajar y lo hacen, si depende como de tener, no de tener un proyecto de vida estructurado, porque sabemos que eso no es posible, **pero sí es tener unas metas claras de qué quiero hacer** (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:3).*

También entre las competencias personales, parece ser que ser capaz de valorar lo que se recibió durante el proceso de protección es un elemento que les puede ayudar a resolver problemas de la vida cotidiana en el egreso, como lo planteó una psicóloga.

*Psicóloga 1(B): Sí, el recurso. **Yo creo que el logro es que son chicos que son capaces de valorar cosas**, que digamos que en muchos de los casos, que yo veo aquí, por lo menos con nosotros siempre se mueven como si te quiere dar alguno algo, está bien lo que tú le das, sí a mí me parece y muchos de ellos lo reciben bien, y eso me parece como un valor bonito sí, eso pienso que les hace falta, bueno eso en logro, otro logro podría decirse en casos exitosos... (P18: BEPSUNO.rtf - 18:27).*

Los equipos plantearon la perseverancia, como otro factor ontosistémico. La perseverancia (capacidad de lucha) como el deseo de continuar y el compromiso con las metas que se plantean a pesar de las dificultades que se puedan presentar en el tránsito a la vida adulta.

*Psicóloga 4(B): Y ahí vemos por un lado que pudieron aprender aquí y por el otro lado cuestiones de personalidad, que salen a flote. Hay **muchachos que son muy perseverantes, hay muchachos que estudian, trabajan, que salen y hay muchachos que no lo son así**. No tiene que ver con el sistema de protección necesariamente eso hace parte de ya de sus características (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:8).*

*Psicóloga 2(B): ...y lo que hemos visto es que ellos no permanecen eternamente, en el trabajo de que salieron, pero **tienen la capacidad de buscar**, la parte laboral y económica (P16: BEPSDOS.rtf - 16:8).*

*Trabajadora social 4(A): Sí ellos obviamente están, **se comprometen con su labor, se comprometen con la actividad** que están, por la que digamos de alguna manera están destinados, están, ellos van a mirar que las cosas van a ser más fáciles, que las cosas van a fluir, con más facilidad (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:35).*

Los equipos explicaron que el ser resiliente en el tránsito a la vida adulta puede estar relacionado con la capacidad de algunos jóvenes de autoevaluarse constantemente. La autoevaluación implica que sean capaces de reconocer sus cualidades, sus recursos y también sus limitaciones para poder actuar en una situación o poder tomar decisiones. A través de la autoevaluación los jóvenes comprenden que su vida después del egreso va a depender de sí mismos y que todo lo que realicen o no tiene implicaciones para el logro de sus metas; así, la autoevaluación facilita plantear metas más reales.

*Trabajadora social 5(D): Aquellos que tienen la capacidad de **reconocer sus cualidades y recursos**, aquellos que logran y que uno los ve, tengo este trabajo, estoy estudiando voy avanzando en esta situación. Pero son aquellos que se han fortalecido desde lo que tienen, desde lo que son ellos para seguir adelante (P10: DETSCINCO.rtf - 10:7).*

*Educador 2(A): Ellos **entendieron que su vida era importante**, que entendieron que su evolución, su vida dependía de sí mismos, dependían de lo que ellos hicieran y entendieron que lo que se estaba haciendo aquí por ellos era para su bien. ¿Por qué digo que entendieron?, porque la mayor parte de los muchachos que vienen acá y que vienen a cualquier institución van engañados o van a la falsa creencia de que van a la institución para que esta viva por ellos (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:22).*

Teniendo en cuenta que el sistema y las instituciones generan dependencia en los procesos de institucionalización, como se ha planteado en los factores de riesgo, el logro de la autonomía es un proceso fundamental. Algunos jóvenes, dijeron los profesionales, logran comprender que en el momento del egreso no va a existir ese sistema que les brinda todo lo que ellos desean y cuando se aproxima la salida esto les causa temor. Sin embargo, hay casos en que desde muy niños logran darse cuenta de esta situación. Estos niños se posicionan diferente ante el proceso de protección: tratan de aprovechar cada elemento que se les ofrece pues tienen claro que puede ser su única oportunidad de estudiar o de recibir talleres o de ser capacitado.

*Educador 2(A): Entonces la institución me tiene que dar, que me dé, la institución no tiene por qué exigirme, entonces cuando llego yo a mi final de mi existencia dentro de la institución me doy cuenta que me toca auto exigirme a mí mismo, la mayoría de los muchachos que están aquí y te pongo un ejemplo de C que fue un muchacho de los más antiguos, el salió hace unos años de acá, ahorita creo que es administrador de empresas, tiene su familia, sus hijas. Él entendió desde muy pequeño que no tenía familia, que lo único que tenía era unos padrinos que veían por él, que si él no podía ver por él y que si él no podía responder por sí mismo nadie iba a responder. **Entonces se metió en la cabeza que tenía que aprovechar todo lo que le daba la institución** y lo aprovechó y entonces fue el pelado que aquí nunca tuvo un problema con tutores, tú le decías C necesito limpiar esta pared, así estuviera limpia, el cogía un trapo y la limpiaba, él no te decía nada, bueno listo, se ponía a limpiarla, C*

*necesito que hagamos tal cosa y el todo lo que hacía lo aprovechaba para aprender (P1: AEEDDOS.rf-1:23).*

*Network: factores resilientes después del egreso -Equipos*

Los factores resilientes después del egreso fueron según los equipos las competencias personales del joven y las redes entre las que ubicaron en algunos pocos casos la familia, los amigos y la institución de protección, como se muestra en la siguiente figura:



*Figura 50. Red factores resilientes después del egreso -Equipos*

*5.2.3.2.3. Network e hipótesis emergentes: fuentes de resiliencia*

Finalmente con la información de la dimensión como totalidad se ha elaborado a manera de síntesis la siguiente network (figura 51, página siguiente), que recoge factores de riesgo y resilientes tanto en los procesos de protección como en el egreso. Además, se han planteado algunas hipótesis emergentes.

### **Hipótesis emergentes**

#### **Dimensión: fuentes de resiliencia**

##### **Equipos**

- Los profesionales identificaron más factores de riesgo que de protección en el proceso del tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en instituciones, lo que podría estar dando cuenta de miradas desde el déficit o desde posiciones sobreprotectoras.
- La familia de origen (padres) no se constituye como fuente de resiliencia primaria ni secundaria para éstos jóvenes, más bien ellos pueden llegar a constituirse como una fuente de apoyo para estos sistemas.
- Valorar las oportunidades que les ofrece el sistema, aprender de las diferentes situaciones que viven y la toma de decisiones son elementos fundamentales en la resolución de dificultades
- El sistema de protección puede, desde su buena intención de proteger, de cuidar, generar pautas de dependencia de los jóvenes que éstos pueden poner en funcionamiento en otras relaciones.
- Las dificultades con los procesos de educación formal se mantienen durante y después del egreso, lo que hace pensar que las intervenciones en ese nivel no son lo suficientemente efectivas.
- Los profesionales consideran que la soledad es un factor de riesgo en el proceso de tránsito, llevándolos inclusive a situaciones como ser madres a temprana edad.
- La profundidad de las intervenciones y la estabilidad de los vínculos están afectadas por elementos macrosistémicos como el número de niños, los traslados de instituciones y la cantidad de formularios que deben gestionar los equipos, que hacen que éstos no cuenten con el tiempo necesario para esa intervención.
- A veces no se evidencia coordinación en un nivel mesosistémico entre entidades de diferentes sistemas (protección-educación-salud), lo que dificulta ciertos procesos de inclusión de los niños, niñas y adolescentes.
- Algunos jóvenes son capaces de construir redes en el egreso, generalmente con los equipos, hermanos, compañeros y padrino y madrinas, lo que invita a pensar que las instituciones continúan siendo un soporte importante aún después del proceso de restablecimiento de derechos, pues finalmente es el referente afectivo más cercano que han tenido varios de ellos.



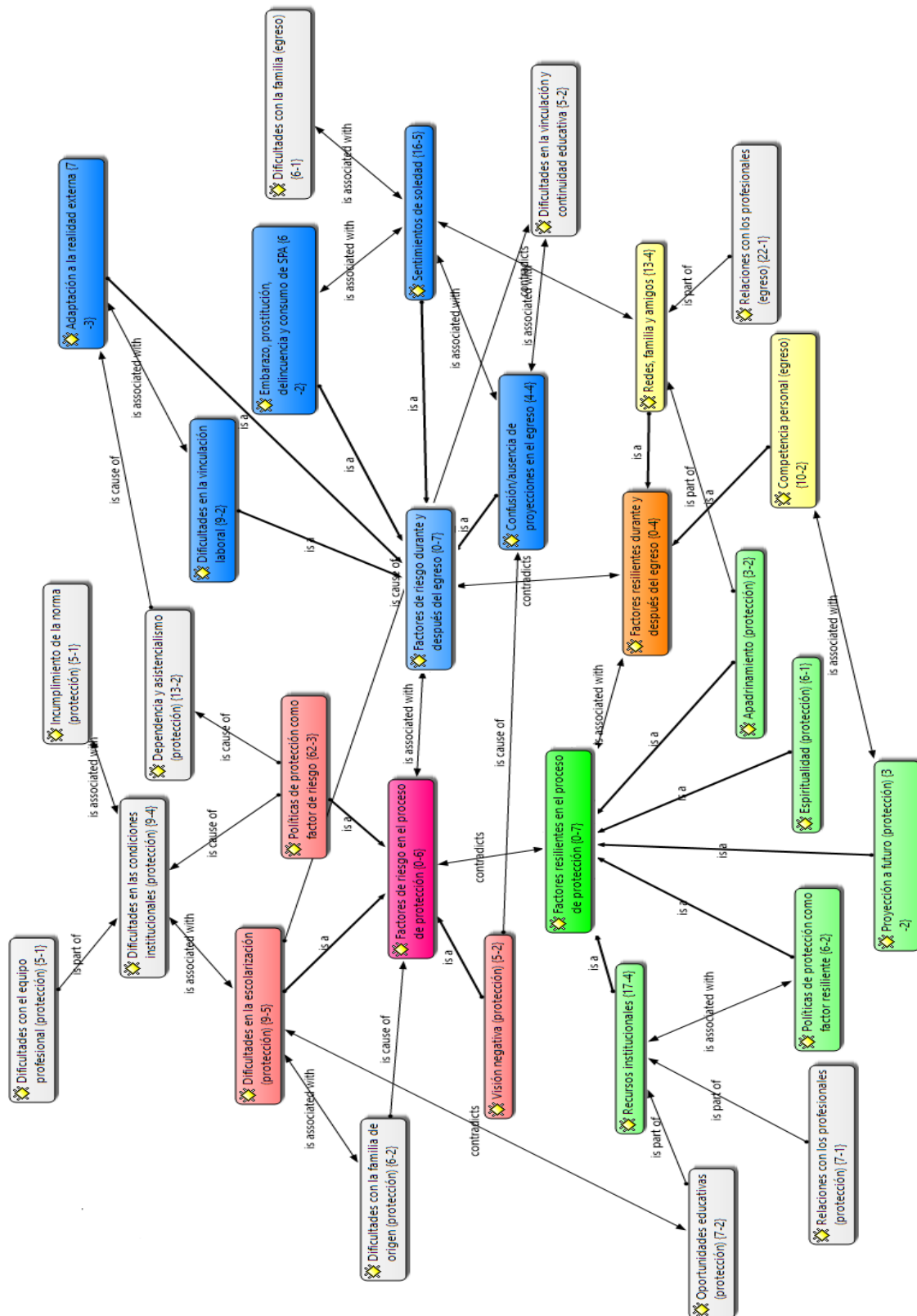


Figura 51. Network: fuentes de resiliencia – Equipos

#### 5.2.4. Elementos socioeducativos

Los elementos socioeducativos se describieron desde el componente cuantitativo (*Incidencia del modelo*) y desde el componente cualitativo (*Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos, características de las intervenciones con elementos socioeducativos e intervenciones y sus resultados*)

Con los equipos se indagó por las trayectorias y estrategias socioeducativas y las aportaciones del contexto institucional variables que fueron procesadas desde la estadística descriptiva, como se muestra a continuación.

##### 5.2.4.1. Incidencia del modelo

Para el grupo de variables incidencia del modelo se tuvieron en cuenta los datos provenientes de *Cuestionario equipos tránsito a la vida adulta (CEP-TVA)* y la *Escala caracterización del modelo de intervención (CMI)*, desde el componente cuantitativo. Se estructuraron desde 4 variables: itinerarios e intervenciones, cultura del trabajo y actuaciones con empresas, aportaciones desde el contexto institucional y valoración de los procesos de intervención.

##### 5.2.4.1.1. Itinerarios e intervenciones

Se incluye la información de los equipos que plantearon y priorizaron los elementos más eficaces de la intervención, los cuales fueron ponderados en una escala de 1 a 100 como se presenta en la figura 41. Como aspectos más eficaces de la intervención los equipos consideraron como lo más importante: fomentar la estabilidad emocional y las habilidades sociales, luego la buena planificación/coordiación, en tercer lugar fomentar habilidades de autonomía, en cuarto la disponibilidad y adecuación de recursos, en quinto el acompañamiento y atención personalizada, en sexto lugar dar protagonismo a los niños y su situación, en séptimo resignificación de la historia personal, en octavo el trabajo de los profesionales y su formación y finalmente las relaciones del joven con el profesional.

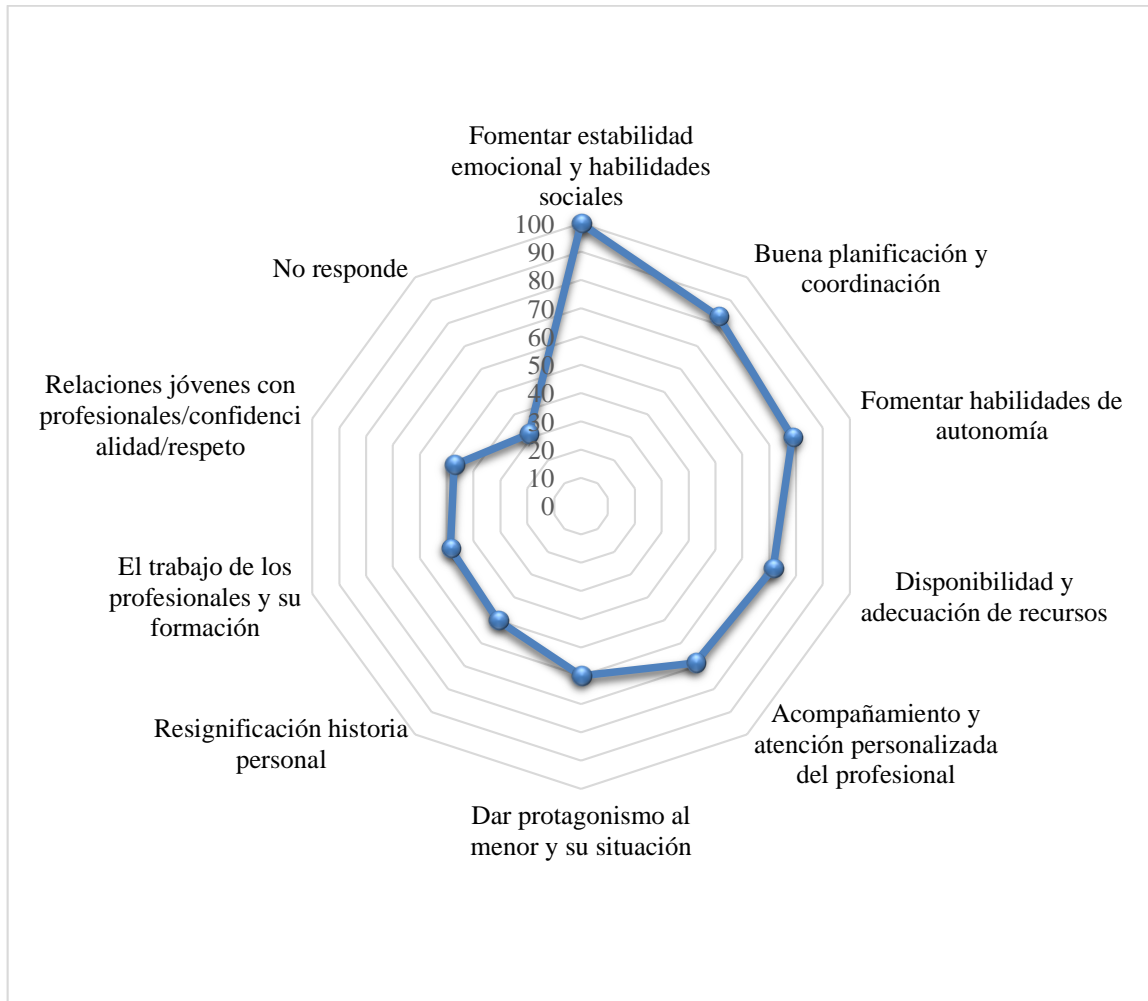


Figura 52. Aspectos de la intervención más eficaces en el tránsito adecuado a la vida adulta

En cuanto a los obstáculos y limitaciones más frecuentes que se experimentan en la intervención en protección, se realizó el mismo ejercicio. Los equipos priorizaron (en una escala de 1 a 100): en primer lugar la falta de motivación/inconsciencia/ausencia de resiliencia en el joven, luego la falta de apoyos y recursos institucionales/descoordinación, en tercer lugar el entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención, en cuarto lugar el enfoque de intervención inadecuado, en quinto lugar las condiciones sociolaborales poco favorables y en sexto lugar a los profesionales desmotivados/poco implicados.



*Figura 53.* Obstáculos, impedimentos limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención

Por otra parte, los equipos consideraron en orden de prioridad, como aspectos que pueden definir una intervención inadecuada y poco eficaz a la hora de abordar el tránsito de los jóvenes en dificultad social, los siguientes: una intervención asistencial/paternalista, intervenciones parceladas, la falta de interés del joven, dificultades en la relación entre el profesional y el joven (desequilibrada) y poco conocimiento del joven, profesionales desmotivados o sin preparación adecuada, objetivos e itinerarios de intervención poco realistas y descoordinación de los recursos y de los equipos en la toma de decisiones, como se presenta en la figura 54 en la siguientes página.

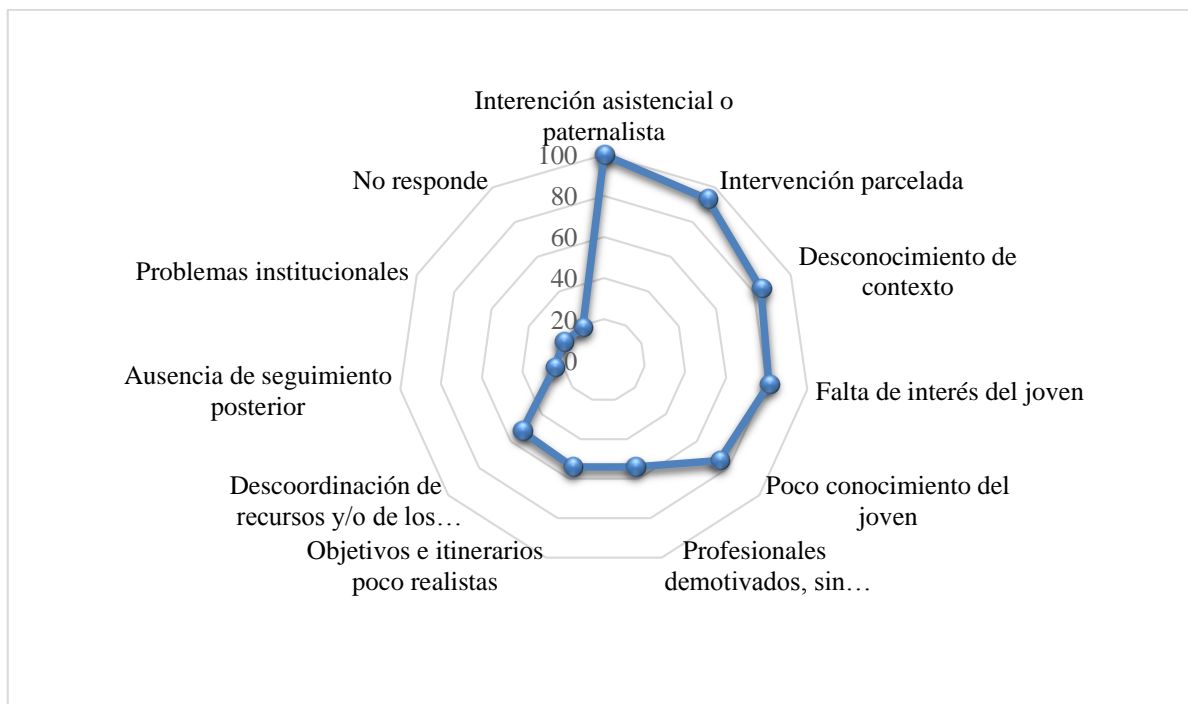


Figura 54. Aspectos pueden definir una intervención inadecuada

Según los equipos deberían emprenderse una serie de intervenciones con las familias de los jóvenes en dificultad social para favorecer el tránsito a una vida adulta independiente y responsable. Nuevamente estas fueron ponderadas de 1 a 100 de la siguiente manera: primero el fortalecimiento de canales de comunicación, segundo la generación de redes de apoyo y solución de conflictos, tercero la corresponsabilidad e implicación de los distintos actores involucrados, cuarto la educación y orientación familiar, quinto el apoyo al joven y a la familia en la transición, sexto más recursos para la familia. Finalmente un grupo de profesionales aclaró que no trabajan con la familia porque la población está en adoptabilidad (tutelados), como se presenta en la figura 55 en la siguiente página.

En los itinerarios y estrategias socioeducativas<sup>67</sup>, los equipos otorgaron una calificación de 1 a 10 a diferentes aspectos. Las puntuaciones iguales o superiores a 7 son los aspectos que los profesionales valoraron positivamente, las puntuaciones alrededor de 6 indican que se encontraban moderadamente satisfechos con esas expresiones, las puntuaciones en torno a 5 se pueden calificar de mejorables y las menores a 5 manifiestamente mejorables

<sup>67</sup> Melendro (2010)

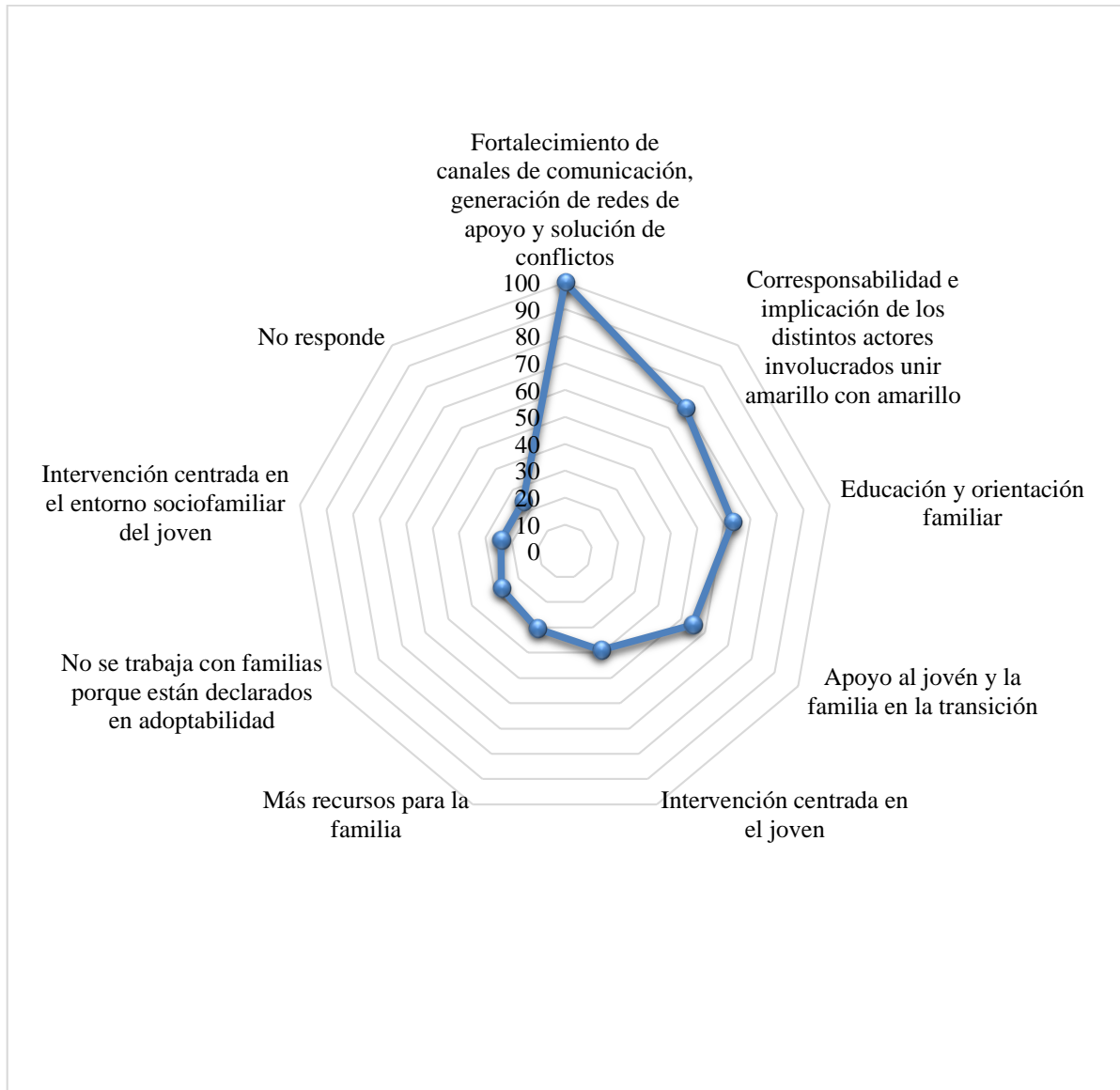


Figura 55. Intervenciones que deberían emprenderse con las familias

Los ítems que los equipos valoraron positivamente se centraron en la acción que desarrolla el profesional con los jóvenes y específicamente en las habilidades que éste tiene en el trabajo con jóvenes, lo cual evidencia una percepción positiva de su propio trabajo. Entre estos ítems, los más destacados fueron: *es conveniente hacer evaluaciones periódicas de la situación en que se encuentran los jóvenes en dificultad social después de terminada la intervención con ellos* (media: 8,59); *los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su situación y entorno institucional* y *los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo*, ambos con una media 7,46. Le siguen *los formadores*

y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y posibilidades laborales con una media de 7,34; luego los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta (media: 7,19).

Con otros grupos de ítems se encontraban moderadamente satisfechos. Entre ellos: *cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la iniciativa necesaria para buscar empleo* (media de 6,41), *cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo* (media: 6,40), *cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste* (media: 6,40), *cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste* (media: 6,02), *después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes* (media: 6,44). Este grupo de ítems da cuenta de la percepción que tuvieron los equipos frente al resultado final de la intervención

Igualmente en este mismo rango se encontraron otros ítems relacionados con la forma de evaluar el impacto de la intervención: *están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) a lo largo del proceso seguido por la intervención* (media: 6,84) y *están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención* (media: 6,83)

También en éste rango reconocieron los deseos de los jóvenes por mejorar: *los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo* (6,30) y *los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral* (6,51).

Los grupos consideraron que varios aspectos pueden ser mejorables, dieron cuenta de la percepción de los profesionales sobre los jóvenes y las características de estos en su tránsito a la vida adulta. Las medias que obtuvieron estos ítems fueron: *los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones familiares* (5,85), *los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad* (5,58),

los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones laborales (5,56), los jóvenes en dificultad social son conflictivos en las relaciones con sus formadores (5,53), los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones sociales (amigos, compañeros de apartamento) (5,52) y las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta (5,45). Como se observa en estos ítems las medias estuvieron entre 5 y 6.

Finalmente, otros ítems tuvieron medias bajas, es decir son manifiestamente mejorables: *al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes* (4,90) y *al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable* (4,82), lo que muestra una percepción poco favorable acerca de cómo llegan los jóvenes al inicio de la intervención como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 99. *Itinerarios y estrategias socioeducativas*

Itinerarios y estrategias socioeducativas	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
11. En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad.	90	1	5,88	1,841	1	10
12. Es conveniente hacer evaluaciones periódicas de la situación en que se encuentran los jóvenes en dificultad social después de terminada la intervención con ellos	91	0	8,59	1,966	1	10
15.1. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la iniciativa necesaria para buscar empleo	91	0	6,41	1,891	2	10
15.2. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo	91	0	6,40	1,757	2	10
15.3. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste	90	1	6,02	1,716	2	10
17.1. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones laborales	90	1	5,56	1,972	1	9
17.2. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones sociales (amigos, compañeros de apartamento)	91	0	5,52	1,991	1	9
17.3. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones familiares	91	0	5,85	2,108	1	10
17.4. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en las relaciones con sus formadores	91	0	5,53	2,136	1	10



Itinerarios y estrategias socioeducativas	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
18. Los jóvenes en dificultad social consumen sustancias Psicoactivas	90	1	4,69	2,201	1	10
19. Los jóvenes en dificultad social, encuentran problemas para establecer una red social de apoyo (recursos sociales diferentes de las institucionales)	91	0	5,74	2,081	1	10
20. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo.	91	0	6,30	1,894	2	10
21. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral	90	1	6,51	1,743	2	10
22.1. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	90	1	4,90	2,131	1	9
22.2. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	91	0	4,82	2,355	1	9
22.3. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	90	1	6,44	1,932	1	10
22.4. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	91	0	6,71	1,635	1	10
23. Los jóvenes en dificultad social se encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección	90	1	6,10	2,000	1	10
24.1. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno social (grupos de iguales, amistades, pareja)	90	1	6,61	2,217	1	10
24.2. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su entorno familiar	89	2	6,89	2,134	1	10
24.3. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su situación y entorno institucional	90	1	7,46	2,040	2	10
24.4. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo	91	0	7,46	1,778	3	10
24.5. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y posibilidades laborales	90	1	7,34	1,973	1	10
25. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven	91	0	6,85	2,260	1	10
26. Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los formadores y profesionales que trabajan con ellos	90	1	6,69	2,462	1	10

Itinerarios y estrategias socioeducativas	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
30. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	91	0	7,19	2,011	1	10
34. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social disponen de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas	90	1	5,36	2,510	1	10
37. Se desarrolla intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social	90	1	6,91	2,335	1	10
38. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta	88	3	5,45	2,559	1	10
40. La organización y diseño del espacio físico en que se desarrolla la intervención (en los recursos de inserción socio laboral) está pensado y adaptado al tipo de actividad que lleva a cabo	90	1	5,94	2,451	1	10
42.1. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) al inicio de la intervención /evaluación diagnóstica previa a la elaboración de proyectos	90	1	6,56	2,366	1	10
42.2. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) a lo largo del proceso seguido por la intervención	89	2	6,84	2,210	2	10
42.3. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable): al final de la intervención (evaluación de resultados)	90	1	6,83	2,158	2	10

#### 5.2.4.1.2. Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas

Los equipos otorgaron una calificación de 1 a 10 a diferentes aspectos. Las puntuaciones iguales o superiores a 7 son los aspectos que los profesionales valoraron positivamente, las puntuaciones alrededor de 6 indican que se encontraban moderadamente satisfechos con esas expresiones, las puntuaciones en torno a 5 se pueden calificar de mejorables y las menores a 5 manifiestamente mejorables.<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Melendro (2010)

En cuanto a la cultura del trabajo los equipos dieron calificación a dos ítems, el primero se refiere a que *los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido*, que tuvo una media de 6,33, es decir se encontraba moderadamente satisfecho. Y el segundo a *los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos*, con una media de 5,37, indicando que este punto se puede mejorar,

Tabla 100. Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas

Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
16. Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos	91	0	5,37	1,793	1	10
31. Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido	90	1	6,33	2,109	1	10

#### 5.2.4.1.3. Aportación desde contexto institucional

Los equipos priorizaron aspectos básicos que se deben tener en cuenta en la formación de las personas que trabajan en instituciones de protección, planteando como primordiales: el desarrollo de cualidades y valores (ética, tolerancia, paciencia y vocación), el conocimiento de la realidad de los jóvenes en dificultad social, la metodología de la intervención, el conocimiento en trabajo con familias y población en dificultad social, los estudios reglados (Educación, psicología y trabajo social entre otros) y el conocimiento política pública (enfoque de derechos). Está figura -56, se presenta en la siguiente página.

A los equipos se les preguntó por el modelo teórico que debía seguirse, estos fueron ponderados nuevamente de 1 a 100. En primer lugar plantearon los enfoques de paradigmas emergentes como: Sistémico, complejo, ecológico y construccionismo social, modelos teóricos que sustentan el modelo de atención (intervención) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. Un gran grupo de personas no respondió al ítem, posiblemente parte de las personas que no tienen ninguna profesión. Luego plantearon enfoques como el conductual y cognitivo conductual. Otros plantearon que desconocen modelos teóricos, posiblemente nuevamente los bachilleres. Y un grupo propuso el humanismos/Decroly y otro el constructivismo operatorio. Es de anotar que hay enfoques que trascienden varias disciplinas como

el sistémico, pero hay otros menos mencionados que son muy específicos, como el de la ocupación humana o la biomecánica, que son usados por terapeutas ocupacionales (Figura 57)

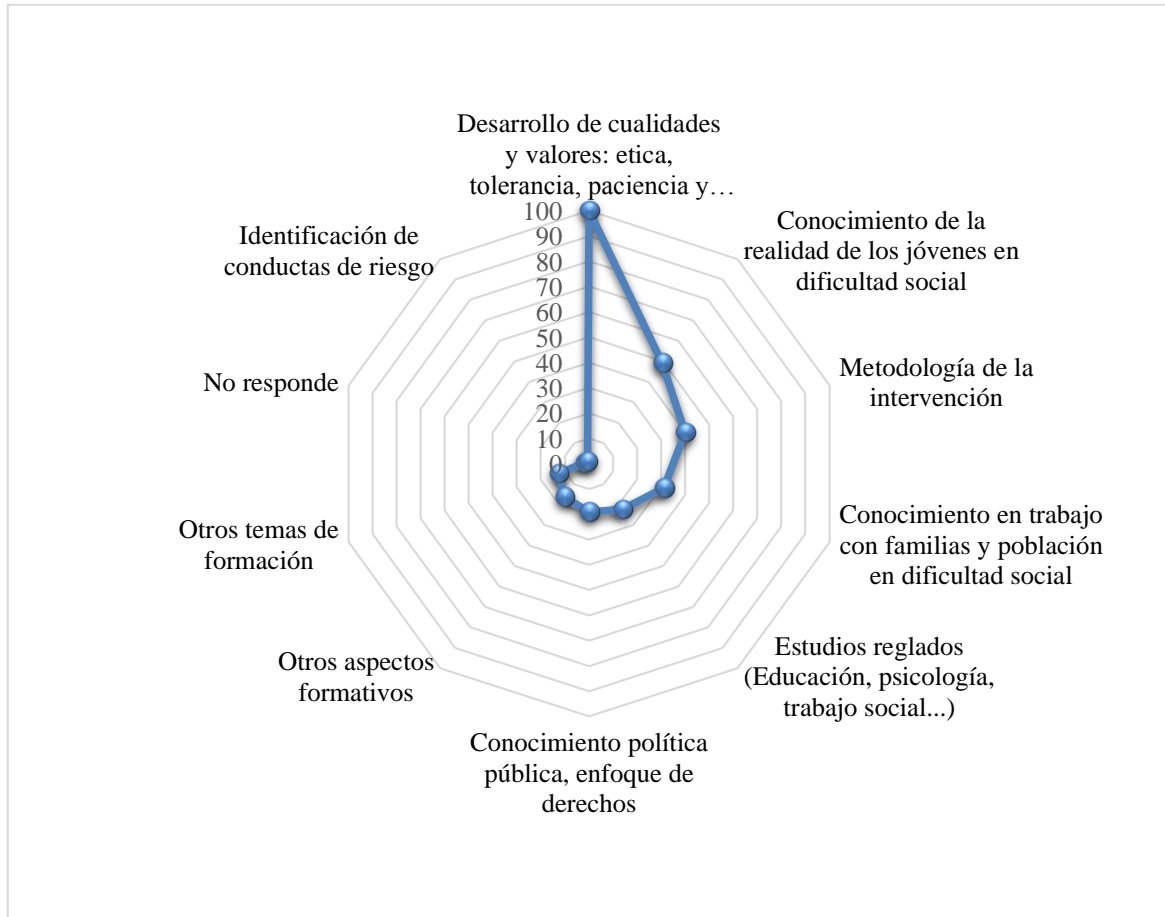


Figura 56. Aspectos básicos en la formación de los profesionales

Entre las características personales de los profesionales que facilitan de forma más relevante el trabajo con este grupo de jóvenes en dificultad social se enunciaron: en primer lugar la empatía y la sensibilidad, luego la flexibilidad, la tolerancia y el respeto, después las habilidades sociales y de comunicación, el conocimiento y experiencia en este ámbito, luego la implicación emocional, la pasión por el trabajo desempeñado y tener características resilientes/ser tutor de resiliencia. Las otras fueron menos mencionadas como lo muestra la figura 58.

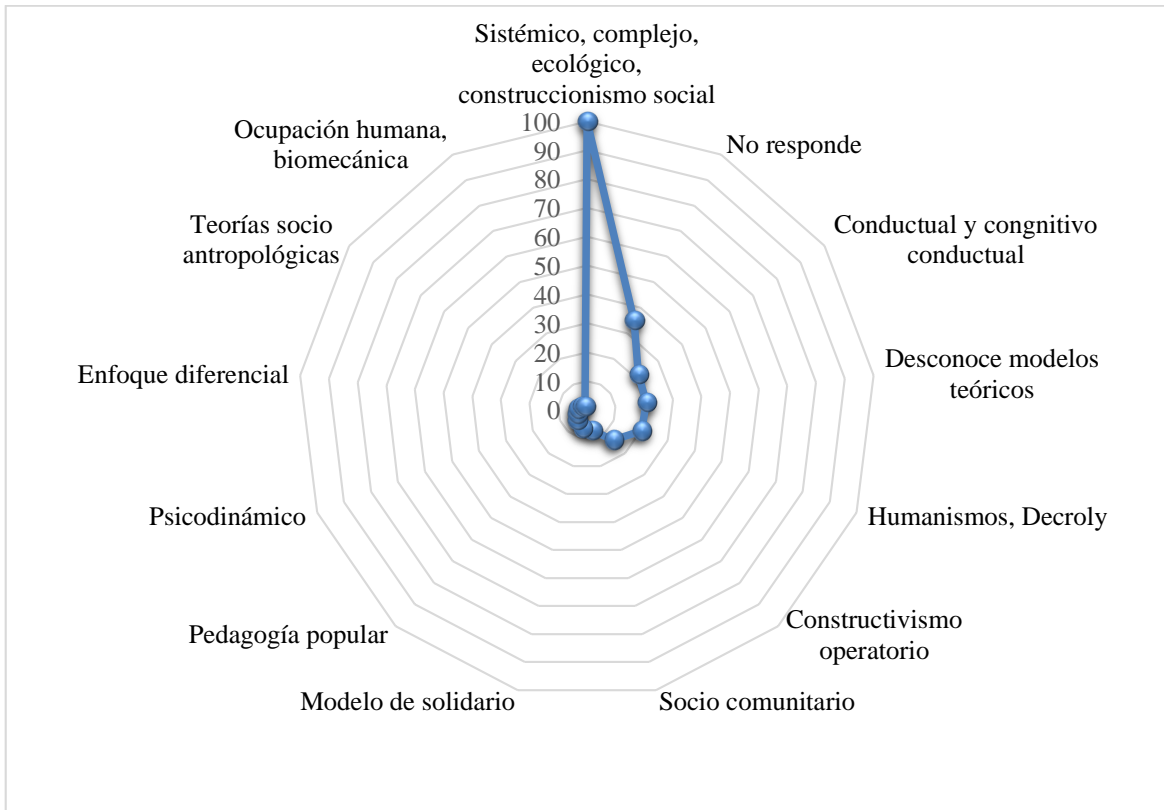


Figura 57. Principales modelos teóricos a seguir en la intervención

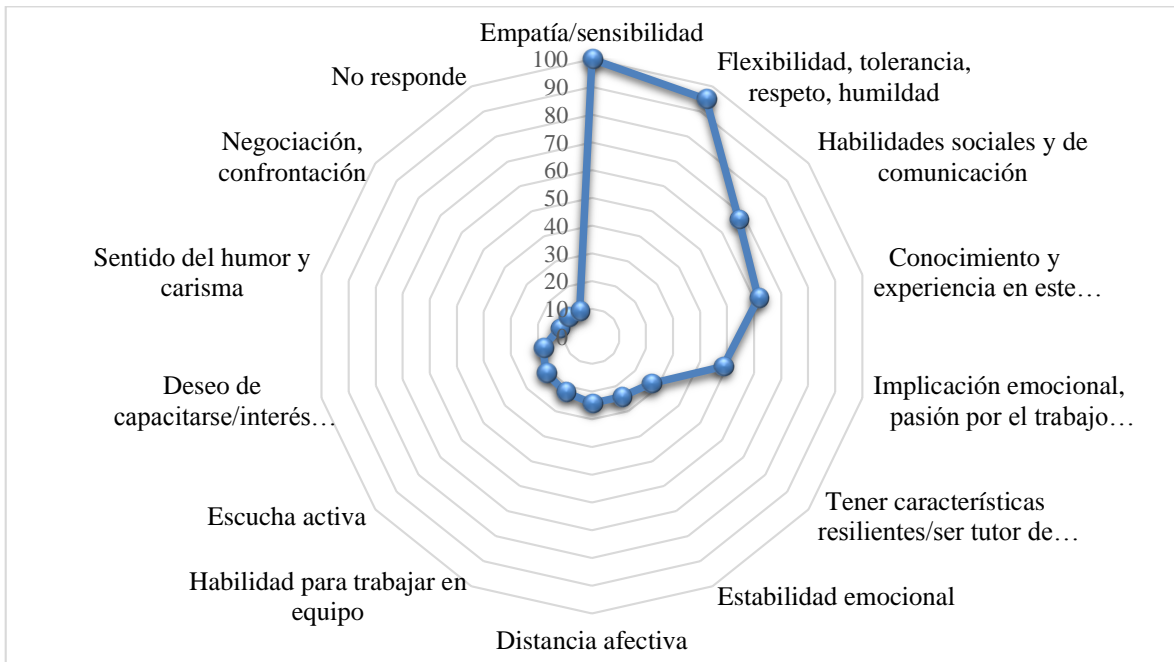


Figura 58. Características personales de los equipos

También los equipos opinaron sobre el tipo de relaciones que tenían los jóvenes en dificultad social durante los procesos de protección, que caracterizaron desde elementos positivos y negativos, priorizando: la cooperación, solidaridad y apoyo, cercanía, la complicidad, amistad y respeto; otros no respondieron, o plantearon que era desafiante, agresiva e impositiva y también de dependencia/indefensión y de incertidumbre y desconcierto (figura 59).

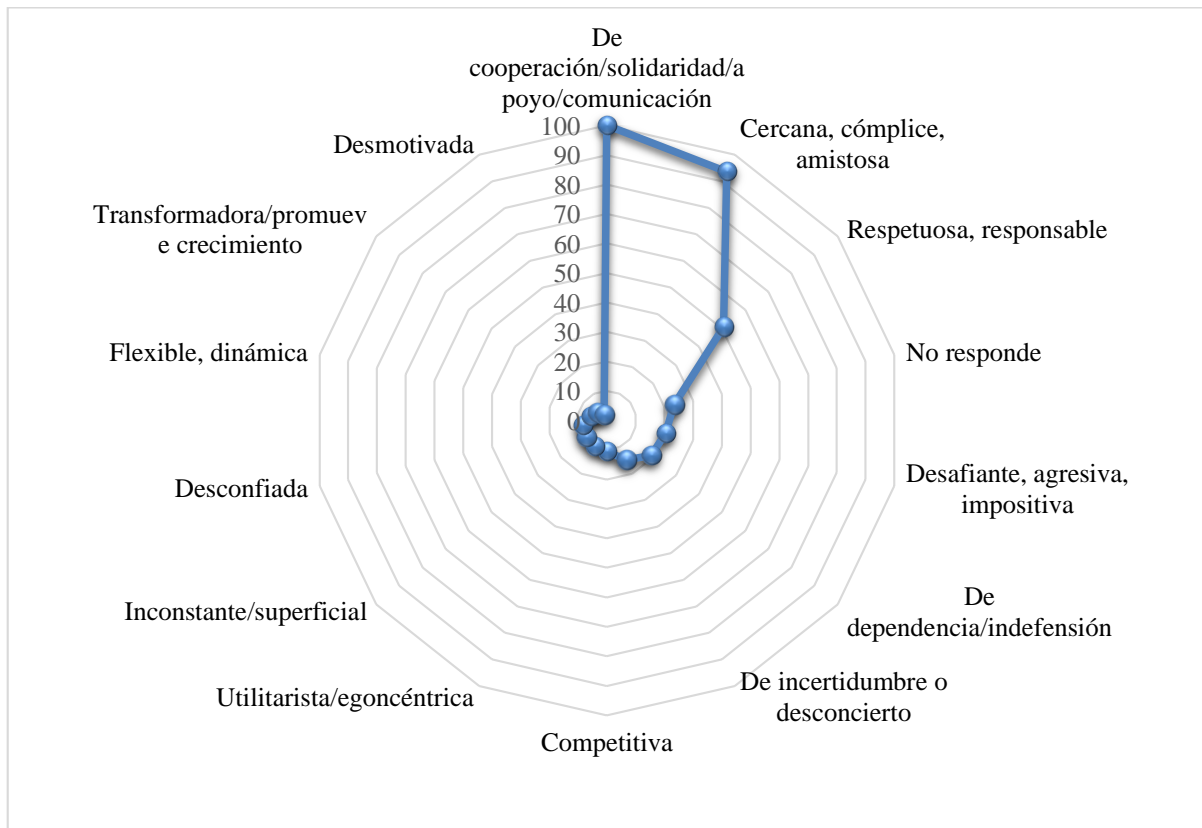


Figura 59. Tipo de relación que establecen entre los jóvenes durante protección

Finalmente, en las aportaciones desde el contexto institucional, los equipos otorgaron una calificación de 1 a 10 a diferentes aspectos. Las puntuaciones iguales o superiores a 7 son los aspectos que los profesionales valoraron positivamente, las puntuaciones alrededor de 6 indican que se encontraban moderadamente satisfechos con esas expresiones, las puntuaciones en torno a 5 se pueden calificar de mejorables y las menores a 5 manifiestamente mejorables.

Los equipos valoraron positivamente: *los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en orientación profesional /laboral* (media: 7,73),

*el estado debe mantener los recursos de intervención para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad (media: 7,67); luego, los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en la intervención con adolescentes y/o jóvenes en dificultad social (7,41), los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los formadores y profesionales que trabajan con ellos (7,13).* Estos ítems dan cuenta de la importancia de la experiencia, la empatía y los recursos de los equipos.

Se manifestaron moderadamente satisfechos con: Se desarrollan actividades de coordinación frecuentes y sistemáticas entre los recursos específicos de inserción laboral y otros recursos sociales y educativo (6,18).

Expresaron que era mejorable: *los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse (5,16) y se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los formadores y profesionales que atienden a esta población (5,75).* Estos ítems plantean dos elementos fundamentales de la intervención; los recursos y la formación de equipos.

Consideraron manifiestamente mejorables aspectos como: *los recursos económicos destinados a este tipo de intervención (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes (4,15), y los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes (3,98),* ítems que plantean nuevamente la necesidad de mejorar los recursos.

Tabla 101. *Aportaciones desde el contexto institucional*

Aportaciones desde el contexto institucional	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
13. El estado debe mantener los recursos de intervención para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad.	91	0	7,67	2,432	1	10
27. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	91	0	7,10	2,450	1	10

Aportaciones desde el contexto institucional	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
32. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse	90	1	5,16	2,639	1	10
33. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes	90	1	3,98	2,495	1	10
35.1. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en la intervención con adolescentes y/o jóvenes en dificultad social	91	0	7,41	2,458	1	10
35.2. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en orientación profesional /laboral	90	1	7,73	2,081	1	10
36. Se desarrollan actividades de coordinación frecuentes y sistemáticas entre los recursos específicos de inserción laboral y otros recursos sociales y educativo	90	1	6,18	2,359	2	10
41. Los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los formadores y profesionales que trabajan con ellos	91	0	7,13	2,187	1	10
43. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los formadores y profesionales que atienden a esta población	91	0	5,75	2,771	1	10
44. Los recursos económicos destinados a este tipo de intervención (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes	91	0	4,15	2,586	1	10

#### 5.2.4.1.4. Valoración de los procesos de intervención.

Los equipos calificaron de 1 a 10 los ítems de valoración de los procesos de intervención. Ante el ítem 14, *la intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social*, tuvieron una media de 7,38 y en el ítem 28 *Los jóvenes en dificultad social asisten al programa de preparación para la vida independiente (cuando la institución lo tiene)*, tuvieron una media de 6,42. Lo cual implica una percepción positiva de los procesos de intervención.



Tabla 102. *Valoración de los procesos de intervención*

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Valores	Perdidos				
14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social	91	0	7,38	1,914	2	10
28. Los jóvenes en dificultad social asisten al programa de preparación para la vida independiente	88	3	6,42	2,448	1	10

Teniendo en cuenta las variables que componen el grupo de variables sobre “Incidencia del modelo”, se procedió a establecer asociaciones entre ellas.

Se inició por la asociación entre la *Valoración general de procesos y Cultura de trabajo*. Sin embargo, solo se encontraron correlaciones muy débiles y estadísticamente significativas con el ítem 28 “*Los jóvenes en dificultad social asisten al programa de preparación para la vida independiente*” con los dos ítems de cultura de trabajo. Específicamente con el ítem 16 “*Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos*”, una correlación 0,291 con una significación de 0,006 y con el ítem 31 “*Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido*” una correlación de 0,324, con una significación de 0,002. Estas correlaciones fueron muy débiles.

Tabla 103. *Correlaciones entre Valoración de los procesos de intervención y Cultura de trabajo*

Cultura del trabajo	Valoración de los procesos de intervención		
	14	28	
16	Correlación de Pearson	0,204	,291*
	Sig. (bilateral)	0,053	0,006
31	Correlación de Pearson	0,068	,324*
	Sig. (bilateral)	0,524	0,002

También se procedió, en esta variable, a establecer algunas asociaciones. En el caso de la asociación entre los ítems de “*Itinerarios y estrategias socioeducativas* y “*Cultura de trabajo*”, se establecieron correlaciones positivas moderadas estadísticamente significativas, donde los que poseen un coeficiente de correlación más alto son el ítem 16 “*Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos*” con el ítem 15.2 “*Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en*

*dificultad social ellos tiene los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo*”, en el que la correlación fue de 0,482 con una significación de 0,003, lo que implica que los conocimientos que adquieren en búsqueda de trabajo se les puede asociar con su satisfacción frente a este.

También el ítem 31 “*Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido*” con el ítem 26 “*Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos*”, cuya correlación fue de 0,460, con una significación de 0.

Y finalmente, el ítem 31 “*Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido*” y ítem 24.5 “*Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y perspectivas laborales*”, presentan también una correlación positiva moderada de 0,459 con una significación de 0,002. Lo cual sugiere que el conocimiento por parte de los profesionales ayuda a que los jóvenes tengan empleos relacionados con su formación. Por otra parte, las asociaciones que resultaron ser de tipo negativo, son casi nulas (*Anexo 5 - Tabla 106. Correlación entre Itinerarios y estrategias socioeducativas y Cultura de trabajo, tabla completa*).

Tabla 104. *Correlación entre Itinerarios y estrategias socioeducativas y Cultura de trabajo*

		Cultura del trabajo	
		16	31
15.2	Correlación de Pearson	,482*	,244*
	Sig. (bilateral)	0	0,02
	Sig. (bilateral)	0,033	0
24.5	Correlación de Pearson	,366*	,459*
	Sig. (bilateral)	0	0
	Sig. (bilateral)	0,003	0,002
26	Correlación de Pearson	,320*	,460*
	Sig. (bilateral)	0,002	0
30	Correlación de Pearson	,258*	,414*
	Sig. (bilateral)	0,014	0

\*p < 0,05

Entre la asociación de los ítems de “*Itinerarios y estrategias socioeducativas*” y la “*Valoración general de procesos*” las correlaciones estadísticamente significativas se encontraron positivas y entre el rango de asociaciones moderadas.

Entre el ítem 11 “*En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad*” y el 14 “*La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social*”, la asociación fue de 0,427.

Entre el ítem 28 “*Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción socio-laboral de forma voluntaria si la institución tiene*” y el ítem 11 “*En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad*”, la correlación fue de 0,437 con una significación de 0.

Y entre el ítem 28 “*Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción socio-laboral de forma voluntaria si la institución tiene*” y el 34 “*Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social disponen de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas*” fue de 0,447. Igualmente el ítem 28 “*Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción socio-laboral de forma voluntaria si la institución tiene*”, se asoció con 0,456 con el ítem 42,3 “*Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable: al final de la intervención evaluación de resultados*”. Finalmente el mismo ítem se correlacionó con el 40 “*La organización y diseño del espacio físico en que se desarrolla la intervención (en los recursos de inserción socio laboral) está pensado y adaptado al tipo de actividad que se lleva a cabo*” con una correlación de 0,418. Entre los demás ítems las correlaciones no fueron significativas (*Anexo 5 - Tabla 107. Correlaciones entre Itinerarios y Valoración de los procesos*).

Tabla 105. *Correlaciones entre Itinerarios y Valoración de los procesos*

		Valoración de los procesos de intervención	
		14	28
11	Correlación de Pearson	,427*	,330*
	Sig. (bilateral)	0	0,002
	Sig. (bilateral)	0,059	0,13
34	Correlación de Pearson	0,103	,447*
	Sig. (bilateral)	0,336	0
40	Correlación de Pearson	0,081	,418*

Valoración de los procesos de intervención			
Itinerarios y estrategias socioeducativas		14	28
	Sig. (bilateral)	0,446	0
	Sig. (bilateral)	0,031	0
42.3	Correlación de Pearson	0,154	,456*
	Sig. (bilateral)	0,147	0

Teniendo en cuenta la información anterior se procedió a realizar algunas relaciones entre las variables. En la asociación de los ítems que componen las *Aportaciones del contexto institucional* y los ítems de *Cultura del trabajo*, se encuentra que sí existen correlaciones positivas estadísticamente significativas; sin embargo, son de nivel débil y muy débil. (*Anexo 5 - Tabla 108. Correlación ítems de Cultura del trabajo y Aportaciones del contexto institucional*).

Tabla 106. *Correlación ítems de Cultura del trabajo y Aportaciones del contexto institucional*

		Aportaciones del contexto institucional									
Cultura del trabajo		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
31	Correlación de Pearson	0,043	,372*	,519*	0,137	,346*	,287*	,299*	,404*	,214*	0,173
	Sig. (bilateral)	0,687	0	0	0,199	0,001	0,006	0,004	0	0,043	0,104

\*p<0,05

Con respecto a la correlación entre los ítems de “*Itinerarios y estrategias socioeducativas*” con los ítems de “*Aportaciones desde el Contexto institucional*”, estadísticamente las asociaciones significativas se ubican con un nivel moderado. Se presentan algunas correlaciones entre el ítem 27 “*Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta*” de itinerarios y 24.4 “*Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo*” (0,566). Entre el 27 “*Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta*” y el 24,5 “*Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y perspectivas laborales*” (0.647). Igualmente, entre el 27 “*Los formadores y*

profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta” y 26 “Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos” (0.796 con una significación de 0). Entre éste mismo 27 y el 25 “Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven (0,803).

Igualmente, entre 43 “Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los educadores y profesionales que atienden a esta población” y el 25 “Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven” (0.574). Y el 43 también con el 26 “Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los formadores y profesionales que trabajan con ellos” (0,538 con significación de 0). (Anexo 5 - Tabla 109. Correlación ítems de itinerarios y aportaciones, tabla completa).

Tabla 107. Correlación ítems de Itinerarios y Aportaciones

		Aportaciones del contexto institucional									
Itinerarios y estrategias socio-educativas		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
24.4	Correlación de Pearson	-0,008	,566*	,268*	0,025	0,185	,356*	,372*	,427*	,276*	0,173
	Sig. (bilateral)	0,939	0	0,011	0,815	0,079	0,001	0	0	0,008	0,101
24.5	Correlación de Pearson	0,032	,647*	,357*	0,157	,236*	,389*	,461*	,532*	,416*	,243*
	Sig. (bilateral)	0,765	0	0,001	0,142	0,025	0	0	0	0	0,021
25	Correlación de Pearson	0,057	,803*	,281*	0,059	,221*	,274*	,495*	,481*	,574*	0,154
	Sig. (bilateral)	0,589	0	0,007	0,58	0,035	0,009	0	0	0	0,144
26	Correlación de Pearson	0,1	,796*	,227*	0,065	,351*	,347*	,595*	,536*	,538*	,289*
	Sig. (bilateral)	0,349	0	0,032	0,548	0,001	0,001	0	0	0	0,006
34	Correlación de Pearson	0,015	,363*	,392*	,540*	,321*	0,176	,320*	,493*	,414*	,507*
	Sig.	0,885	0	0	0	0,002	0,099	0,002	0	0	0

		Aportaciones del contexto institucional									
Itinerarios y estrategias socio-educativas		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
(bilateral)											
38	Correlación de Pearson	0,017	,399*	,261*	0,072	0,169	0,194	,515*	,354*	,610*	,401*
	Sig. (bilateral)	0,878	0	0,014	0,503	0,116	0,072	0	0,001	0	0
40	Correlación de Pearson	0,053	0,193	,429*	,339*	0,171	0,142	,417*	,534*	,429*	,555*
	Sig. (bilateral)	0,619	0,069	0	0,001	0,106	0,183	0	0	0	0
42.3	Correlación de Pearson	-0,005	,519*	,423*	,230*	0,156	,316*	,502*	,429*	,551*	,386*
	Sig. (bilateral)	0,963	0	0	0,03	0,142	0,003	0	0	0	0

\*p &lt; 0,05

#### 5.2.4.2. Elementos socioeducativos desde el componente cualitativo

Por otra parte los elementos socioeducativos también se indagaron desde el componente cualitativo, estructurándose diferentes familias: 1) Intervenciones y sus resultados (214 citas), 2) Tipo de intervenciones (206 citas) y 3) Características de las intervenciones (117 citas); para un total de 537 citas de la dimensión. Los profesionales detallaron más esta dimensión que las otras, pues forma parte de su diario vivir, por lo cual tuvieron más referentes para hablar de ella.

Tabla 108. *Elementos socioeducativos -Equipos*

Dimensión	Total	Familia	Total
Elementos socioeducativos	537	Intervenciones y sus resultados	214
		Tipo de estrategias de intervención	206
		Características de las intervenciones	117

##### 5.2.4.2.1. Intervenciones y sus resultados

Esta dimensión también se caracterizó a través de la *Entrevista fenomenológica equipos - Tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)* del componente cualitativo, lográndose identificar 3 categorías: los aspectos socioeducativos de las intervenciones (111 citas), buenas prácticas rituales: casa de egreso y el posinstitucional (57 citas) y logros y dificultades de los procesos de intervención (32 citas),

Tabla 109. *Intervenciones y sus resultados -Equipos*

Familia	Citas	Categoría	Citas
Intervenciones y sus resultados	200	Lo socioeducativo de las intervenciones	111
		Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional	57
		Logros y dificultades de los procesos de intervención	32

*Lo socioeducativo de las intervenciones.*

En relación a los aspectos socioeducativos de las intervenciones, se registran elementos centrados en objetivos educativos y, si bien en Colombia el modelo del Sistema de Bienestar Familiar se centra en la intervención psicosocial, lo educativo es un componente que todos los profesionales rescatan como fundamental en su intervención, y que no es exclusivo de ninguno. En total se identificaron 111 citas. Consideran que todas las acciones que realizan tienen un componente educativo; entre ellas mencionaron: la formación del joven en la cotidianidad, en tareas concretas que le preparan para la vida fuera de protección, en los talleres reglamentados por Bienestar y otros. También evidenciaron lo educativo en procesos que fortalecen la inclusión educativa y sociolaboral y en las acciones que realizan en relación con los contextos educativos formales.

*Educador 6(D): Entonces **tú lo formas en todo momento**, lo formas con la exigencia, pero también tienes que ganarte el afecto, entonces iniciando el día, hay que mirar presentación personal, las emociones del niño, cómo está el niño, qué es lo que él demanda para durante el día tratar de darle cumplimiento a lo que él demanda, en qué está mal emocionalmente, sea que necesita algo material, sea que tiene inquietud (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:8).*

*Trabajadora social 5(D): El **ingrediente formativo** tiene que ver con el aprendizaje mutuo, con que tu quedas reflexivo al final, con que tu estas sensibilizado para movilizar algo en tu vida y siento que en la medida que nosotros hacemos la intervención eso se da. Sí, incluso ellos lo reconocen en otras palabras, pero ellos reconocen ese proceso formativo, incluso algunos de ellos o la mamá dicen, hoy vienen a darnos la clase (talleres), entonces la clase para ellos significa ese aprendizaje, sí que están llenos de nuevos aprendizajes y siento que en todas las sesiones ellos quedan llenos de nuevos aprendizajes y principalmente nosotras, creo que ahí la ganancia es gigantesca hacia nosotros, creo que el formativo son ellos hacia nosotros (P10: DETSCINCO.rtf - 10:31).*

*Pedagoga 2(D): Lo que pasa Teresita es que en esta vida **todo es pedagogía**, todo es pedagógico, cuando tú trabajas con los chicos, digamos con los chicos de protección, tú haces un trabajo de educación prosocial prácticamente, que es que lo trabajo muy fuerte con los chicos de responsabilidad penal, que es lo que yo hago que puede servir a los demás y cuando tú trabajas con la familia todo es netamente pedagógico, o sea tú enseñas a modificar ciertos hábitos (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:11).*

*Pedagoga 2(D): Uno cuando trabaja con las familias, lo primero que empiezas a trabajar con ellos **es que aprendan que en esta vida**, todo es un proceso de aprendizaje, tú vas aprendiendo en todo momento y todo lo que nosotros trabajamos está inmerso en la pedagogía, entonces el hecho de yo aprender a tener unos hábitos diferentes unas rutinas de estudios diferentes, unas acciones dentro de mi casa diferentes eso es pedagogía o sea todo es pedagogía, todo lo que tú haces y como estrategia, si tú miras todas las estrategias que se trabajan en el sistémico son muy pedagógicas, porque tu impactas visualmente, tu impactas auditivamente, tú haces que ellos hagan unos procesos (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:12).*

Lo educativo en las intervenciones, según los diferentes equipos, se demuestra también en las acciones que realiza cada uno de los profesionales; ahora, si bien los diferentes miembros de los equipos que trabajan en las instituciones comparten labores, a veces hay algunas especificidades por profesiones. Por ejemplo, los psicólogos trabajan en temas como acompañamiento, en la resolución de duelos y reparación de vínculos emocionales, entre otros; lo educativo en ellos se hace evidente en los talleres de prevención. Los trabajadores sociales se encargan del acompañamiento e instrucción de la situación legal del niño, la construcción de redes, acompañan los procesos de inclusión educativa y promueven la inserción sociolaboral, elementos fundamentales en la intervención socioeducativa. Los pedagogos, en las instituciones donde los hay, fortalecen procesos de aprendizaje y de adaptación escolar, además de apoyar el desarrollo de tareas. Todos estos elementos favorecen la inclusión educativa, lo cual también puede ser considerada como fundamental en la intervención socioeducativa.

*Psicóloga 4(B): Bueno, desde el área de psicología se trabaja con ellos de manera individual o grupal, **en espacios formativos**, que precisamente tratan de vincular temas como se los mencione (independencia, toma de decisiones, etc.) y la idea es orientarlos frente a eso (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:15).*

*Psicóloga 1(B): Exacto ellos salen de una u otra manera, bueno **trabajo social se encarga de la ubicación**, de una habitación, de que ellos si bien están estudiando en algo, que de alguna manera se mantengan hasta que finalicen. Se les hace seguimiento una vez que egresan 6 meses, por lo pronto y por supuesto también digamos que el tema de mirar, un poco pues bueno cómo vas hacer el ahorro, cómo vas a seguir manteniéndote. Si hay un trabajo por conseguir, se le ubica en esto, si hay que sacar tarjeta militar (BEPSUNO.rtf - 18:8).*

*Educador 4(D): Después el profesional que esté a cargo debe hacer una actividad con ellos, si es trabajo social pues desde la parte legal, se mira la escala para que ellos miren en cuál **van del proceso porque hay 4 escalas, desde trabajo social ellos los van fortaleciendo**, le van explicando, cuánto tiempo llevan, y entonces desde la parte legal ella le va explicando y le explica en qué consiste la escala de crecimiento para ellos... (P6: DEEDCUATRO.rtf - 6:20).*

*Trabajadora social4(A): Bueno las funciones del trabajo social van desde obviamente generar como procesos de **fortalecimiento en actitudes de autocuidado con los chicos, en desarrollo de habilidades para la vida, en desarrollo del ser, desarrollo integral** como seres humanos, formación, capacitación que se brinda a los chicos (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:4).*

*Trabajadora social 3(F): Pues igualmente acá eh intentamos, cómo decir... tomar decisiones para que los muchachos, eh como que todo se adecúe a lo que el muchacho está viviendo, entonces digamos cuando los chicos están muy atrasados escolarmente se les mira validación, también se mira la posibilidad que ellos se vinculen laboralmente, acá en los hogares de todas maneras se concientizan los chicos que las relaciones que llevan con los chicos nuevos que los incluyan, que les muestren la dinámica acá para que sea para ellos ese proceso de adaptación (P13: FETSTRES.rtf - 13:17).*

Los formadores conviven con los niños, niñas y adolescentes la mayor parte del tiempo y, como ya se ha planteado, lideran los procesos de formación en la cotidianidad. Algunos de ellos, plantearon que sus funciones educativas son las mismas que tendrían un padre o una madre con sus hijos



*Educadora 5(F): ... Lo que nosotros hacemos acá, es de papá y mamá, padre sustituto (educador), para mí es el nombre exacto, porque es que vuelvo y le repito, aquí no se maneja institucional nada. No, aquí es mamá y papá, usted hace de mamá y papá, de psicólogo, de trabajador social, de enfermero, de todo hace uno, porque a uno le toca, uno **como convive con ellos, 24 horas** (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:14).*

*Educador 6(D): Como educadora, desde mi percepción, es realizar un trabajo que le dé al niño un **bienestar integral**, que fortalezca el desarrollo integral de, pero pues tengo una línea de trabajo, pues es todos los procesos de aprendizaje pero alrededor de eso hay otras cosas que son importantes para los niños y su formación (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:20).*

*Educador 4(D): Pero diario nosotros como grupo, como casa, yo como mami (educadora), debo **apoyar el seguimiento** entonces lo hacemos un día por cuarto, el día lunes lo hace la micro 2, el día martes y así sucesivamente hasta que terminamos y se distribuye (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:18).*

Un elemento fundamental a nivel socioeducativo, como se mencionó anteriormente, es el trabajo que se realiza en formación para la vida desde la cotidianidad. Este trabajo, comentaron los profesionales, se centra en el “día a día” del hogar con tareas concretas, delegándole a cada joven responsabilidades frente a sí mismo y frente a los otros como: organizar la cama, usar adecuadamente los cubiertos, saludar, tratar a las personas con respeto y organizar elementos de su hogar, entre otros. De alguna manera estas enseñanzas están relacionadas con el cumplimiento de las normas de la institución, pero también con elementos útiles para cuando vayan a vivir solos. Si bien todos los profesionales se coordinan en este sentido, el que más se dedica a este tipo de procesos es el educador.

Las rutinas son estructuradas por el equipo como generalidad. En las instituciones, en donde hay hogares, estas son contextualizadas por los formadores. Las rutinas incluyen horarios para levantarse, desayunar, ir al colegio, almorzar, hacer tareas, participar en talleres o en escenarios de nivelación académica, participar en los oficios, tiempo libre, cenar y acostarse entre otros.

*Psicólogo 3(A): El sólo hecho de saber cómo despertarlos de una manera agradable, dulce, respetuosa, y a un mismo tiempo motivadora. Entonces, eso era, el ambiente, ya no fuera como... la levantada cambió que ese era un momento duro, en ese momento, mis compañeros decían, mis compañeros de esa época de tutor decían que lo más difícil es, es la levantada, entonces uno tenía que cambiar esa situación. Entonces, uno empieza a identificar que manejábamos 25 muchachos, 25 personas totalmente diferentes y que no todos despiertan de la misma manera... Entonces, ya, luego contamos con los permisos de levantarlos con música, con el género que a ellos les gustaba y, obviamente, pues, que no fue algo desagradable para alguien, sino como una parte de que todos estuvieran de acuerdo. Listo, nos levantamos con rock en español, listo muchachos arriba y **todo eran muy organizados los tiempos** y digamos que ya empezaba a cambiar un poco esa parte de lo difícil que era la levantada, después el aseo de cada muchacho, es un trabajo personalizado pero con 25 al tiempo (P 3: AEPSTRES.rtf - 3:11).*

*Psicólogo 3(A): ... Que en el momento de la cena fueran a **utilizar los cubiertos adecuadamente**, que hayan pasado con el respeto y cordialidad al comedor, acostarlos, apagarles el televisor de acuerdo a las normas establecidas sin entrar ni a negociar ni a chantajear, ni entrar en conflicto porque, pues, en ese entonces y ahora también el televisor es una herramienta de un gusto muy atractivo para ellos. Entonces, era vender (explicar) el por qué tenía que apagar el televisor a las 9. No era como la forma cuadrículada, pum, a las 9 apago el televisor (P 3: AEPSTRES.rtf - 3:10).*

*Educador 6(F): ¿Cuáles son educativas? Por ejemplo, lo que **uno les enseña lo hacen, sí lo básico, presentación personal, su cama**, a que aprendan en el hogar comportamiento y los valores de que tiene el estudio y la formación que uno les da, el respeto y todo, yo tengo niños que han salido con una educación muy hermosa, de los que han sido míos, por ejemplo yo tengo uno que hace poco se fue de aquí y enfermero, tengo otro que está estudiando en la Universidad (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:29).*

*Educador 6(F): Por ejemplo, yo a los chicos, a cada uno **les asigno la labor diaria sí, por ejemplo el aseo**, entonces ellos hacen su aseo y ellos deben ser responsables de entregármelo bien, yo les digo, yo les reviso pero cuando ustedes ya se vayan, si de pronto queda algo mal eso, yo les digo, tal cosa les quedó mal hecha, yo les enseño que esa es su responsabilidad (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:19).*

*Educadora 5(F): En este momento yo tengo unas chicas que son nuevas y como me llegaron ahorita, que van a entrar a estudiar tengo como 4-5, toca esperar ahorita en enero, que esa es la dinámica, que cuando llegan almuerzan, **se quitan el uniforme, hacer tareas, también se les comparte que si cumplen con las normas de hacer tareas**, entonces se les deja ver televisión, se les deja hasta las 8-9, 9:30 pm, ¿me entiende?, y después de eso a dormir y ya sigue la misma rutina y los fines de semana (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:16).*

Por otra parte, también puede generarse intervención socioeducativa con las familias en algunas instituciones donde todavía los niños, niñas y adolescentes no se han declarado en adoptabilidad. Estas intervenciones, comentaron los profesionales de la *Institución D*, se realizan con el fin de evaluar e intervenir sobre elementos particulares de estas. En otras ocasiones se realizan talleres entre varias familias sobre temas comunes. Por ejemplo, en los talleres a través de la participación de las familias se llevan a cabo actividades formativas sobre competencias parentales. Estos encuentros se pueden realizar en las instalaciones de las instituciones o también en las casas de las familias, en algunos casos como en el programa posinstitucional.

*Psicóloga 8(D): **Exacto, es una vez al mes y nosotros lo que hacemos es de acuerdo con, nosotros nos reunimos y bueno con las familias**, venimos leyendo esto sí, en este momento ya organizamos lo que es el ciclo de los encuentros de aquí, más o menos hasta agosto, venimos con estas necesidades está pasando esto con las familias... (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:32).*

*Pedagoga 2(D):Y mira que muy importante trabajar con la familia, si tú no mueves el sistema familiar, si tú no mueves la familia difícilmente el chico se mueve, **porque como sea, ellos hacen una parte importante** y resulta que los papás de los chicos que están en protección, tienen una característica y es que ellos también ven muy negativamente muy oscuro el futuro, ellos vienen de unas pautas que generalmente nos les ha ido muy bien, entonces a mi hijo tampoco tendría porque irle bien, no porque no quiera que le vaya bien, si no porque esa es su historia de vida. Y el lograr replantear en los papás otro pensamiento, mueve de una vez al chico, aquí hacemos mucho para que los chicos permanezcan en la vida escolar (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:7).*

Para algunas instituciones el proceso de ingreso y de egreso también es fundamental, comentaron los entrevistados. Con un buen proceso de acogida, los niños, las niñas y adolescentes van a adaptarse mejor a la institución y eso ayuda al proceso de protección; de alguna forma se trata de realizar procesos de inclusión a la institución, por lo que también puede considerarse como un elemento socioeducativo.

*Educador 3(D): Nosotros aquí en la Institución D en el proceso que viven los chicos lo tenemos por 4 fases, una es la fase de acogida que es cuando los chicos llegan entonces está toda la bienvenida, conoce el equipo, conoce las normas, conoce las dinámicas de la institución, cada etapa ahora también lo estamos reestructurando y tiene unos niveles porque también sabemos que hay unos chicos que llegan a una misma etapa pero en diferente nivel, de acuerdo pues si desea aceptar el proceso porque también (P 7: DEFTRES.rtf - 7:3).*

*Educador 6(D): El niño que recién llega debe hacer primero un proceso de adaptación... (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:22).*

La preparación para el egreso, como parte del proyecto de vida, es un proceso que develó elementos socioeducativos. Entre ellos contemplaron los profesionales: el empoderamiento, la preparación para el mundo del trabajo, el apoyo en la inserción sociolaboral, el acompañamiento en la búsqueda de una vivienda y, en algunos casos, estrategias de ahorro, entre otras.

*Trabajadora social 4(A): La preparación para el egreso que se da desde el A pues se da pues obviamente empoderándolos obviamente al rol que deben desempeñar en los trabajos, pues obviamente en los trabajos en los que puedan estar ubicados, pues de acuerdo a los intereses que tiene cada uno, a la posición que deben asumir frente al jefe, frente a obviamente a lo que, al lugar en el que van a estar, frente a las personas que van a estar, que los van a orientar y los van a, les van a dar la posibilidad de que muestren su capacidad productiva (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:19).*

*Educadora 5(F): Pero, perdón antes de eso, sabe qué hacen, le hacen como una visita domiciliaria, en donde van a convivir y ese proceso dura como 3-4-5 meses eso es por cuenta de la institución o sea, la psicóloga, la trabajadora social, 2 meses antes entonces miran dónde van a vivir, y sigue ese seguimiento como 3-4-5 meses más y entonces, ya se pierde todo sí (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:61).*

*E: ¿Quién les ayuda a buscar el lugar de vivienda? O, ¿lo buscan ellos solos?*

*Educador 3(D): Ellos proponen y básicamente, trabajo social le hace ese acompañamiento, a ese lugar de vivienda (P 7: DEFTRES.rtf - 7:38).*

También es importante el trabajo que se realiza a nivel de seguimiento después del egreso. Éste consiste en un acompañamiento que realizan los profesionales de las instituciones. El seguimiento se realiza a través de llamadas o de visitas y a veces se les continúa acompañando a los jóvenes en diferentes trámites y gestiones que tienen que realizar.

*Trabajadora social 3(F): Eh ya en el egreso pues se realiza un seguimiento, que es lo que solicita en los lineamientos de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, un seguimiento de tres meses, en el que se realizan llamadas y visitas según el caso, para mirar cómo continúa el joven al egreso que fue acá, igualmente acá se le hace acompañamiento en todos los trámites que ellos requieren para el egreso, afiliaciones seguir estudiando o ya vinculación laboral, según sea cada caso (P13: FETSTRES.rtf - 13:32).*

*Trabajadora social 5(B): Además de eso pues igual nosotros tenemos que acompañar todo el proceso de ubicación de la vivienda, de ubicar las cosas que necesitan para dotar su habitación. Entonces cosas tan sencillas como la compra de las sábanas, a como su primer mercado, que nunca han hecho mercado, qué debo comer, cómo debo organizar mi tiempo y mi vida y mis hábitos para comer, porque salen de acá y muchos de ellos aguantan hambre y no están acostumbrados, no saben comer. Entonces una estrategia, que tomamos a partir de hace un año, es que las chicas grandes y los chicos, deben acompañar la actividad ocasionalmente de cocinar, para hacer ese acercamiento hacer cosas básicas, así se prepara algún entrenamiento así sea mínimo, también digamos se hace una sensibilización con eso hábitos, que puedan mantener una sí, que puedan comer, desayunar, cenar, que hagan*

*un mercado saludable y en eso siento que hemos logrado cosas. Hay muchos talleres que hacemos con ellos, de manera más individual este año, en donde pretendemos pues darle herramientas para enfrentar esa vida de adulto (P19: BETSCINCO.rtf - 19:12).*

*Trabajadora social 5(B): Desde los 14 años, lo que pasa es que se enfatizan ciertos temas, cuando están ya alcanzando su mayoría de edad, es decir cuando están alcanzando entre los 16 - 18 años, nosotros enfatizamos ciertos temas como para favorecer ese proceso, para mencionarte alguno: la **georientación**, es decir muchachos que no saben ubicarse en la ciudad, muchachos que no saben que Transmilenio (servicio de transporte masivo) coger, que no manejan el tiempo sí, los que tenemos que enfrentarnos todos los días al sistema urbano, al transporte sabemos, que hay un tiempo, que tenemos que coger un número, que el trancón sí, como de un tiempo prudente para lograr llegar al sitio igual procurar, que cuando ubican su residencia sea cerca al trabajo y hemos logrado, ha funcionado porque igual, finalmente eso les ayuda a mejorar los temas del desplazamiento de no estar estresados por eso, a cumplir mejor con el horario y ese tema, ha sido... (P19: BETSCINCO.rtf - 19:13).*

Se evidenciaron algunos casos sobre el trabajo interdisciplinar; por ejemplo en el programa posinstitucional (Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional). Las visitas domiciliarias son realizadas por trabajadora social y psicóloga y en algunos casos una psicopedagoga; entre las tres estructuran el taller y lo realizan en las casas de las familias. En otros casos se organizan en tiempos diferentes para trabajar con los niños, de tal manera que puedan irse desarrollando otras responsabilidades en la casa de la familia.

*Psicóloga 8(D): A esas **intervenciones va una trabajadora social, va una psicóloga, ese es el grupo base** cuando en el grupo de familias hay mayores de 14 años, acompaña psicopedagoga que es la que se encarga de movilizar todo lo que es proyecto de vida con los jóvenes, cuando son mayores de 14 años, si en el grupo familiar no hay mayores de 14 años solo vamos trabajadora social y psicóloga (P9: DEPSOCHO.rtf - 9:29).*

*Educador 4(D): **Ya la pedagoga vuelve y me los recibe para hacer el refuerzo**, hay diferentes horarios y dentro de los adultos nos rotamos ese tiempo, si la pedagoga está con ellos entonces yo estoy haciendo todo lo que es de logística, hay que hacer una caja menor que es de los gastos de la casa entonces yo la hago, hay que mirar las necesidades de los chicos, hay que hacer formatos, hay que hacer planes, hay que hacer un informe mensual de sus habilidades, y ahí va hasta las 3 toman onces, de 3 a 5 otro refuerzo dependiendo como lo hayan manejado (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:35).*

*Trabajadora social 3(F): Esas son más que todo las situaciones novedades que se presentan en cada casa, en cada casa se presenta x o y novedad, **entonces uno va con el equipo y realiza sesiones grupales** con ellos y pues las individuales también según cada caso lo amerite, del equipo el Psicólogo, el trabajador social hace una sesión con ellos, esas son como las acciones... (P13: FETSTRES.rtf - 13:36)*

Las intervenciones a domicilio, o visitas domiciliarias, están contempladas en el caso de que se trabaje en el reintegro de un niño o para el seguimiento de los reintegros y, como ya se planteó, en el seguimiento a egresados.

*Trabajador social 1(D): Eh, **pues revisar intervención en domicilio, que eso ya sabes es en conjunto, eh una vez al mes con cada familia**, mmm realizar también talleres, encuentros familiares eso no se hace mensualmente digamos que nos rotamos y se hace más o menos cada dos meses que nos toca desarrollar algún tema, mmm que más, pues digamos que el fuerte (P11: DETSUNO.rtf - 11:17).*

Finalmente, otro elemento que devela intervenciones socioeducativas y que es fundamental en el tránsito a la vida adulta, es el trabajo que realiza todo el equipo alrededor del proyecto

de vida. Este forma parte de los requerimientos del Bienestar Familiar y se debe iniciar como máximo a los 14 años. Algunas instituciones han trascendido esto y lo tratan de visualizar a lo largo de toda la estancia del niño, como se verá más adelante al mencionar las estrategias de potenciación de habilidades.

Los profesionales relataron que el trabajo en el proyecto de vida se realiza a través de diferentes estrategias: grupales e individuales. En las grupales hay unos ejes transversales que son planteados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF y que implican capacitaciones en temas como: sexualidad, derechos, prevención del consumo de sustancias psicoactivas y maltrato infantil, entre otros. En las individuales se trabaja todo el proceso de orientación vocacional.

*Psicóloga 4(B): **El proyecto de vida yo siento que es algo transversal**, yo no puedo empezar a trabajar proyecto de vida a partir de los 14 años, desde los 15-16, no digamos que la temática a esa edad es diferente pero proyecto de vida es como lo estamos trabajando ahorita, con los pequeñitos, se está manejando desde estimulación integral, con lo medianitos, hábitos, relaciones con los demás, ya en los grandes estructuración de metas a corto*

*Psicólogo 1(F): **El proyecto de vida lo trabajamos de manera individual y también de manera grupal**, de manera grupal como a través de talleres, básicamente talleres hechos aquí por la institución (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:20).*

*Trabajadora social 4(A): **Son las dos, son intervenciones individuales, intervenciones grupales, de entre obviamente los talleres y las capacitaciones que se hacen, en las que obviamente se realizan dinámicas grupales**, donde pues obviamente los chicos ponen en práctica lo que entendieron de la capacitación (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:32).*

*Trabajadora social 4(F): **Los psicólogos lo plantean (el programa de proyecto de vida), o sea ellos hacen el planteamiento al año, pero cada profesional lo desarrolla en su casa**, nosotros trabajamos aquí con apadrinado, entonces cada uno está a cargo de una casa, el padrino hace el taller todos los meses, todo el año (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:27).*

### *Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional*

Buenas prácticas, se refieren a aquellos elementos en la intervención muy específicos de cada contexto y que se constituyen como aportes de la institución a la preparación o acompañamiento al tránsito a la vida adulta de los jóvenes. En esta categoría se identificaron 57 citas.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF ha diseñado un modelo de intervención, desde el enfoque sistémico, que es usado por diferentes profesionales, como se ha mencionado. Sin embargo, algunos profesionales, de acuerdo a su experiencia, implementan estrategias de intervención de diferentes enfoques: conductuales, cognitivos conductuales y

sistémicos. Por ejemplo las teorías conductuales y cognitivo conductuales son usadas como estrategias para generar disciplina o para realizar cambios en conductas específicas.

*Pedagoga 2(D): Una cosa que yo he visto muy bonita, yo inicialmente era cognitiva-conductual y yo veo, yo quiero mucho lo **cognitivo-conductual** pero digamos que eso nos ayuda mucho a cambiar ciertas conductas muy puntuales en ciertos momentos. Pero cuando tú ya quieres obtener unos cambios más avanzados, pues lo **sistémico** nos ha ayudado muchísimo porque es el lograr yo reconocer y lograr hacer un proceso casi metacognitivo del porqué yo, sí aprendo esto, me sirve para otra cosa diferente al otro modelo que veníamos trabajando, o que yo trabajaba antes (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:28)*

*Psicólogo 3(A): Sí, me gusta pero el sistémico tampoco me desagrada. **Soy un híbrido**, y me gusta, pues porque como manejamos personas, siento que no hay como tal un enfoque, que diga ese enfoque es particular para esa persona, entonces, de todos esos... (P3: Psicólogo 3(A):.rtf - 3:24).*

*Pedagoga 2(D): Pues nosotros estamos, como ahorita estamos con todo lo sistémico, entonces a mí me gusta mucho trabajar desde la **narrativa**, me gusta trabajar mucho desde la metáfora y con esos dos entonces he logrado trabajar muy bien con los chicos (P8: DEPGDOS.rtf - 8:27).*

*Trabajadora social 4(A): El enfoque desde mi disciplina está basado desde lo **sistémico** y el enfoque desde la política pública está basada desde **la igualdad, desde la inclusión** y desde obviamente desde una **perspectiva de género**... (P5: AETSCUATRO.rtf - 5:27).*

Otro aporte muy de las instituciones, es que algunos equipos han generado programas muy particulares. Por ejemplo, la *Institución A*, planteó un programa de economía de fichas que tiene diferentes objetivos, entre ellos: facilitar la organización de los niños y adolescentes, incentivarlos a realizar ciertas tareas, promover estrategias de ahorro y de trabajo. Por cada uno de los niños se establece una meta con un conjunto de tareas; en la medida en que van cumpliendo las tareas, van logrando obtener ciertos puntajes que después pueden ser cambiados en la tienda de la institución. En la tienda puede cambiar los puntos por diferentes productos, por ejemplo: horas de internet para actividad libre, accesorios como gorras, algún tipo de comida diferente a la de las minutas de la institución, horas de montar en bicicleta, entre otras.

*Psicólogo 3(A): Tenemos el espacio de **evaluación de la economía de fichas**, que es como otra reunión donde vemos el comportamiento de la semana y pues, digamos, las labores del grupo (P 3: Psicólogo 3(A):.rtf - 3:30).*

*Educador 2(A): Eso es lo que te digo yo que ahí es donde los muchachos **aprenden el valor de lo que se gana trabajando**, todos los muchachos aquí tienen que trabajar desde tres puntos de vista primero la casa, segundo lo académico y tercero lo social o lo comportamental, entonces qué sucede, a ellos se les califica semanalmente por sus actividades desarrolladas, tanto dentro de la casa como fuera, a este formato se le llama formato de formación L, las L son la moneda nacional de nuestra casa, entonces cada muchacho va haciendo un acumulado de L, según gane en la semana en su trabajo, al término de esa semana, el muchacho que se evalúa y ha hecho todo lo pertinente y ha trabajado bien y no ha cometido faltas de indisciplina o faltas en comportamiento adquiere una x cantidad de L que le permite semanalmente adquirir un beneficio, entonces se le dice al muchacho, bueno vos que queréis trabajar, entonces hay muchachos que piden por ejemplo sistemas, entonces nosotros le pagamos a ese muchacho, a eso ellos le llaman pago de L, le pagamos sistemas, o le pagamos merienda especial, o le pagamos con horas de entretenimiento, entonces por ejemplo tu miras acá estas tarjetitas que tengo, me las pasó el psicólogo, él es el que las autoriza y yo soy el que se las paga, el psicólogo es como el banquero de ellos y yo soy quien otorga los beneficios (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:11).*

Por su parte, la fundación B ha diseñado un ritual de salida para los jóvenes. Los profesionales organizan una reunión de despedida en la que se le obsequian al joven diferentes regalos que va a necesitar para su vida independiente: sábanas, toallas, ollas, cubiertos, platos y vasos entre otros. Además le obsequian una lámpara para la mesa de noche. La lámpara simboliza la luz como compañía; así en el ritual le explican al joven que sí se siente solo, puede encender la lámpara para reconfortarse. En la entrevista las profesionales comentan que efectivamente las jóvenes recién egresan encienden la lámpara y hasta duermen con ella encendida y que con el tiempo dejan de requerirla. Los regalos entonces son elementos simbólicos comprados por los profesionales que, además de serles útiles a los jóvenes, con su entrega suponen la celebración del inicio de una nueva etapa para ellos.

*Psicóloga 2(B): Incluso nosotros tenemos como un ritual, es y hacerles a ellos como una despedida el shower, donde más allá de dotarlo de las cositas, digamos materiales típicas, que uno necesita cuando empieza a vivir solo, es esa sesión como de cierre, de cierre emocional, de una expresión de lo que vivió y, bueno, de lo que viene para ellos, de las expectativas que ellos tienen y sobre todo de ese cierre aquí con nosotros. Acostumbramos con las cositas que pedimos para regalar una lamparita, si esa lucecita que decimos como bueno, si te da como sustico la soledad, la oscuridad, es una lamparita que vas a prender, para no prender la luz completamente, seguramente no vas a necesitar dormir con la lamparita prendida. Hemos sabido de chicas que dicen sabe que ya no estoy prendiendo la lámpara, ya no está siendo necesaria, es algo muy simbólico, pero sí hace parte de empezar a asumir una nueva etapa de la vida de ellos que tiene que ver con esa independencia, con esa autonomía y con que ya no va a ver nadie diciéndote qué es lo que tienes que hacer, cómo lo tienes que hacer digamos con toda la normatividad que tiene generalmente la institución (P16: BEPSDOS.rtf - 16:5).*

Las instituciones, para poder atender a los niños, niñas y adolescentes, se pueden organizar de diferente forma. Algunas están conformadas por familias u hogares (unidades de servicio) en donde hay en algunos casos 1 o 2 formadores que se hacen cargo de un grupo de niños. En algunos casos, como en la *Institución F*, cada una de estas unidades de servicio funciona como una réplica de un hogar de familia, por ello se privilegia que los formadores sean esposos. Los profesionales que trabajan en esta institución consideran que este modelo de familia, permite dar cuenta de la individualidad del niño, de forma que los niños crecen en modelos cercanos a las familias de la realidad.

*Trabajadora social 4(F): El modelo ayuda mucho a que los jóvenes mantengan de todas maneras el vínculo hacia un núcleo familiar, el modelo los apoya mucho y no que son 40 y todos son iguales, sino son un núcleo familiar y cada caso es especial, o sea cada caso es una persona totalmente diferente no que para todos hubo leche y tiene que ser esa misma leche porque es lo que dice la institución, sino que si tiene un inconveniente con una persona se le trabaja ese inconveniente individual, que es muy positivo que se trabaja totalmente individual, individualizando los casos, la integración como tal de los hogares, el trabajo que hacemos a nivel psicosocial de integrar a los hogares en distintas actividades, para que compartan, para que se evidencien no solo como 6 hogares, sino como una familia (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:18).*

*Psicólogo 1(F): Por suerte digo yo que gracias a Dios llegué a una institución, donde el modelo alternativo de familia pues me parece que es magnífico para ellos, porque es estar formado en una*

*casa, en la casa como la que no sé, crecimos todos, con sus problemas, con sus cosas buenas, con sus recursos, con sus anécdotas (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:3).*

Un programa que los equipos consideraron fundamental es el de referentes afectivos. Este programa, planteado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, promueve el establecimiento de vínculos con diferentes tipos de padrinos y se ha constituido para algunos en un apoyo durante el proceso de protección, pero también después del egreso. Algunos padrinos y madrinas, si bien no es lo más común, ayudan económicamente a los jóvenes con los estudios. En otros casos, el referente afectivo puede ser un miembro de la familia extensa. Estos referentes son muy importantes en el egreso, pues pueden constituirse en una ayuda ante las dificultades que presentan los jóvenes.

*Trabajadora social 4(A): El apoyo afectivo que se busca se trata de que los chicos que salgan de la Institución A, obviamente **salgan con un referente, salgan con un apoyo, un padrino, un tío, un primo, bueno, algún, alguien a nivel familiar** y a nivel social obviamente que el A. trata de que los chicos salgan ubicados laboralmente, si es algo que tiene pues obviamente que facilita como, facilita, les facilita a los chicos la inclusión social, no (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:26).*

El apoyo también se genera cuando egresan. Una de las instituciones (A), por iniciativa propia ha generado una casa de egreso en la que los jóvenes pueden ir a vivir con la condición de aportar económicamente al sostenimiento de la casa, como ya se ha explicado anteriormente.

*Educador 2(A): Nosotros estamos enseñando a trabajar con la economía de fichas y con la estrategia de la casa de egreso, para nosotros la casa de egreso es un arma fundamental porque cuando el muchacho sale de la institución, **en la casa de egreso se ponen a prueba todas esas potencialidades** que aquí se le han estado enseñando y se le han formalizado, entonces aquí se le dice, durante toda su vida, que él va para la casa de egreso. Entonces no puede llegar allá a tomar del pelo, no puede llegar allá que vengan denme que aquí está la princesita, sino que tiene que llegar a trabajar para poder sustentar su vida ahí, para poder sostener sus existencia ahí, entonces utilizamos esas estrategias como arma clave para que el muchacho aprenda que la vida no es un juego, que la vida de adulto es responsabilidad, autonomía y criterio para la toma de decisiones, que es lo que a nosotros más nos interesa, que el muchacho tenga criterio para tomar sus decisiones y eso lo logramos con un poquito de muy buena suerte y muy buen trabajo, que es enseñarle al muchacho ese tipo de... (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:17).*

Un elemento fundamental es el seguimiento a egresados, como ya se ha planteado (Ver: Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional). De manera general este se realiza entre 3 y 6 meses después de la salida, a través de llamadas telefónicas, visitas a su lugar de vivienda. Si es necesario, alguno de los profesionales acompaña al joven en gestiones de la vida diaria mientras el joven lo puede realizar solo.



Sin embargo, cada institución genera diferentes formas de realizar el seguimiento al egreso. Por ejemplo, la fundación D diseñó el siguiente programa con el fin de realizar un seguimiento más continuo y profundo de cada uno de los casos, incluyendo tanto los de reintegro como los egresados por mayoría de edad. Este programa es financiado por la misma institución y por organizaciones no gubernamentales. El programa es realizado por un equipo interdisciplinario: psicóloga, trabajadora social y pedagoga, equipo que diseña con las familias si es el caso o con el joven, un plan de intervención para acompañarlos en el proceso de reintegro o de egreso. El plan incluye visitas domiciliarias para trabajar con el sistema en el contexto, y de manera particular talleres en que se trabajan con los diferentes sistemas en temas que se han encontrado como transversales.

Otras instituciones como la A y la B, realizan el seguimiento a través de visitas domiciliarias, llamadas telefónicas, contactos a través de las redes sociales y un encuentro de egresados que se realiza una vez por año.

*Trabajadora social 3(F): Eh ya en el egreso pues se realiza un seguimiento que es lo que solicita los lineamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (P13: FETSTRES.rtf - 13:32).*

*Trabajador social 1(D): Digamos que ahí el posinstitucional tiene una parte muy fuerte y muy importante que es el trabajo con psicopedagogía, sí yo antes de llegar el trabajo era con terapia ocupacional. Hace como cuatro meses el apoyo de una psicopedagoga que trabaja con adolescentes de catorce años y jóvenes, sí de catorce años en adelante. Y ese trabajo es muy importante porque si bien la trabajadora social y la psicóloga, también lo podemos hacer y de hecho lo hacemos, digamos que el tiempo no alcanza para trabajar todo lo que queremos trabajar y nosotras nos enfocamos más a la dinámica familiar y demás, entonces contar con el apoyo de una psicopedagoga, es enfocarnos nosotras también en aspectos que no le ponemos atención no, pero digamos que no reforzamos, ella digamos que nos ayuda en eso, entonces creo que es una parte muy importante (P11: DETSUNO.rtf - 11:15).*

### *Logros y dificultades del proceso de intervención.*

En la categoría logros y dificultades de los procesos de intervención, se da cuenta de los diferentes tipos de juicios que los profesionales emiten sobre la intervención que realizan y el impacto que tiene en los jóvenes.

Un elemento valorado positivamente por los profesionales de las diferentes instituciones es la vinculación entre jóvenes y profesionales, el cual ya se había enunciado como un posible factor de resiliencia. El vínculo permite que la intervención sea más potente y tenga un efecto real sobre los adolescentes y jóvenes. Cuando no hay este tipo de vinculación, es más difícil

que los adolescentes se interesen en lo que el profesional les propone. Este vínculo se caracteriza por la empatía, en términos de comprensión, de escucha y de liderazgo, por parte del profesional.

*Psicólogo 3(A): Y los resultados se ven rápidamente, **un patrón súper fundamental, fue la empatía que se creó con todos ellos**, sin nunca perder mi rol como, como adulto y como imagen que tenía que ser de ellos. De ahí el éxito de mi familia (hogar) en ese momento. Duré 8 meses con esa familia, el equipo de psicólogos del momento, vieron el cambio tan positivo que tuvo la familia en cuanto a respeto, seguimiento de normas y me postulan para cargos más grandes, mayor porque ya estaba con muchachos de 16, 17 y 18, como tengo que aceptarlo me dio miedo, me dio miedo porque pues ya tenía como mi grupito se creó una empatía y una unidad muy bonita donde se veía ese liderazgo por parte mía sin nunca perder el respeto y la autoridad con ellos (P3: AEPSTRES.rtf - 3:5).*

*Psicóloga 4(B): Importante la **vinculación afectiva**, eso para mí es transcendental. Yo considero que eso moviliza muchas cosas, no solo aquí en ellos sino, en cualquier persona. El vincularse con ellos, que se sientan, comprendidos y la posibilidad que tienen aquí de ser escuchados me parece que eso les aporta mucho a su proyecto de vida... (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:22).*

Si bien los equipos valoran diferentes aspectos de la intervención como positivos, reconocieron también dificultades. Por ejemplo, una psicóloga plantea que es difícil y de poco impacto quedarse solamente con las teorías que se aprenden en el mundo académico. Las teorías, según ella, deben ser contextualizadas a la realidad del joven.

*Psicóloga 4(B): A veces yo siento que **el error de los profesionales es creer que esos temas están allá arriba y no los bajamos y los aterrizamos a ellos**. Cuántas veces nosotros los psicólogos hablamos de toma de decisiones, de auto esquema que es un tema, que ya es reiterativo, pero depende la forma como se aborde el tema, toma de decisiones es tan sencillo. Hay que aterrizarlo a ellos, porque a veces ellos entienden que sus decisiones, así los adultos alguna vez... (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:16).*

Otro elemento valorado por los profesionales en las intervenciones son los procesos de adaptación de los niños, niñas y adolescentes a la institución y al sistema de protección. El proceso de adaptación debe tener en cuenta diferentes dimensiones: las relaciones con los otros niños y adolescentes con quienes van a convivir, con los formadores, la dinámica institucional, inclusive la situación educativa del niño o adolescente y, si es del caso también, la posibilidad de vinculación laboral.

*Trabajadora social 3(F): Pues igualmente acá eh intentamos, como decir... tomar decisiones para que los muchachos, eh **como que todo se adecúe a lo que el muchacho está viviendo, entonces digamos cuando los chicos están muy atrasados escolarmente se les mira validación**. También se mira la posibilidad que ellos se vinculen laboralmente, acá en los hogares de todas maneras se concientizan los chicos que las relaciones que llevan con los chicos nuevos que los incluyan, que les muestren la dinámica acá para que sean para ellos ese proceso de adaptación, también de los formadores. El modelo permite que el proceso de adaptación se dé de una manera generalmente buena para los muchachos. Entonces **ellos se amañan, están acá, participan en actividades**, entonces siempre se intenta que el proceso de adaptación para los chicos sea lo más fácil posible, aunque en ocasiones, cuando son tan grandes, hay un poquito de dificultad (P13: FETSTRES.rtf - 13:17).*

En este mismo sentido, otra de las acciones más valorada tiene que ver con las habilidades para construir relaciones interpersonales, incluyendo el manejo de conflictos, pues se presupone que esta habilidad les va a facilitar enfrentarse a situaciones después del egreso.

*E: De las acciones que desarrollas ¿cuáles consideras que puedan servir en la vida adulta a ellos?*

*Trabajadora social 3(F): Yo diría que las intervenciones en cuanto a **relaciones interpersonales**, eso es muy importante en el manejo de conflictos... (P13: FETSTRES.rtf - 13:46).*

Se valoró también la intervención que se hace sobre procesos individuales, como la autoestima y la autonomía, lo que les va a permitir tomar decisiones en el proceso del egreso y en el tránsito a la vida adulta.

*Educador 6(D): Yo pienso que en **la autoestima**, o sea, sí pienso que aquí se hace un trabajo en que el niño reconozca los recursos que tiene y que esa realidad que tiene tan dura él logre como batallársela, ser valiente en esa realidad (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:19).*

*Trabajadora social 5(D): Bueno quizás yo he encontrado en los jóvenes, bueno más en unos que en otros, pero digamos el lograr un nivel de autonomía. En algunos de ellos y principalmente los que salen de internado, los chicos que salen de aquí no tienen familia ya que **no tienen una red familiar fuerte** o porque no tienen familia, no los declararon jamás en adoptabilidad y han ido saliendo solitos, aquellos que logran ese nivel de autonomía (P10: DETSCINCO.rtf - 10:6).*

A veces el efecto de las intervenciones es posterior al egreso. Algunos de los jóvenes, durante el proceso de protección parecen poco interesados en los temas que se están trabajando en los talleres, sin embargo parece que los jóvenes cuando ya tienen que enfrentar problemas en la vida cotidiana recurren a lo que les han enseñado en las fundaciones.

*Psicóloga 4(B): Pero eso a veces queda en el papel, en algo más por hacer, pero **cuando ellos salen encuentran el verdadero significado, de todo eso que se habló en algún momento, de eso de la independencia, de la toma de decisiones, de tantas cosas y temas que uno habla que a veces parece que ya trillados, pero que en la vida se necesita** (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:14).*

También valoraron positivamente las capacitaciones (formación) que se brindan a los equipos de profesionales; si bien no son una constante, el equipo de posinstitucional<sup>69</sup> de la *Institución D* (a través de las gestiones de los equipos directivos) reciben constantemente esa capacitación (formación), lo que según ellos ha facilitado construir nuevas propuestas de intervención:

*Psicóloga 8(D): De pronto digamos que esa es una de las ventajas que ha tenido el programa y digamos que es uno de los recursos con que cuenta el posinstitucional, y es **invertir en la capacitación del equipo**, y eso a nosotros nos ha movido el piso frente a muchos esquemas, frente a muchas cosas que nosotros traíamos y aun así todavía sentimos que estamos con cosas que nos faltan muchas, muchas nos falta transformar. Pero yo siento que ya se empieza a ver después de dos años de formación ya se empiezan a ver los resultados frente a lo que hacemos con las familias, aun así seguimos*

<sup>69</sup> Programa que ha generado la Institución D, para realizar un acompañamiento más estable a las personas que son reintegradas a las familias o a los jóvenes que egresan por mayoría de edad. Está conformado por pedagogo, trabajador social y psicólogo. Este programa no es financiado por el Estado.

*cayendo ahí, pero ha sido muy interesante y eso nos lo da el programa posinstitucional, que esa movilización se ha extendido a toda la institución (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:25).*

Otro elemento que se considera fundamental es el trabajo alrededor de los convenios con empresas que van a facilitar la preparación para la inserción al mundo laboral, antes de que los jóvenes cumplan la mayoría de edad:

*Trabajadora social 5(B): ... Creo que se ha logrado también **lograr convenios interesantes** que nos han servido, como el que te contaba de C, ... les ayudan a tener unos ingresos importantes, en jóvenes que se han ido con más de 7 millones de pesos que eso para un muchacho de 18 años, es mucha plata, pero sí que les da unas garantías para poder suplir sus necesidades y tener como un recurso que no les va a generar las preocupaciones si no, lo tuvieran, o si se quedaran sin trabajo de un momento a otro, o si tuvieran que cumplir algún gasto académico, relacionado con sus estudios, eso es importante (P19: BETSCINCO.rtf - 19:19).*

En cuanto al trabajo con familias, valoraron el uso de diferentes tipos de estrategias más allá de la entrevista. Por ejemplo técnicas visuales como el ecomapa y el genograma, son usadas por la *Institución D*. Estas representaciones son construidas de forma participativa con las familias al principio y la final del proceso; de esta manera se logra evaluar las condiciones iniciales de la familia y los cambios que se dan durante el proceso. De alguna forma, estas estrategias pueden ser consideradas de intervención, pero también de evaluación.

*Trabajadora social 5(D): ... las estrategia del **ecomapa y el genograma** son para mirar las redes, mis redes eran mínimas, con una familia y luego mostramos al final y es que mire y es que fuimos a no sé qué y es que activamos Sisben y es que no sé qué, entonces eso se nos vuelve así y ahora tengo muchas más y tiende a pensar la familia... (P10: DETSCINCO.rtf - 10:19).*

*Trabajadora social 5(D): Claro nosotras tenemos en la inicial, **recogemos toda la historia de vida familiar a través de genograma y de mapa** y digamos que hacemos todo el encuadre de las sesiones. Sí digamos que el encuadre que es práctico, qué vamos hacer y después la historia de vida familiar, pero la historia de vida familiar es excelente, creo que el genograma es una herramienta excelente (P10: DETSCINCO.rtf - 10:34).*

El trabajo posinstitucional que realiza la *Institución D* en los procesos de reintegro o de egreso de jóvenes, también es valorado de una forma muy positiva por el equipo que lo lleva a cabo.

*Trabajadora social 5(D): Entonces ya empezamos, imagínate todo lo macro, que nos dan estas dos herramientas, para abordar a las familias, es muy grande, incluso en la primera sesión nos hemos demorado, hora y media pero en esa primera intervención, a veces nos vamos dos horas y media a veces, es porque o son familias extensas, o es demasiada la información que ellos nos dan (P10: DETSCINCO.rtf - 10:37).*

### *Network intervenciones y sus resultados – Equipos*

Para buenas prácticas, logros y dificultades de las intervenciones y lo socioeducativo de las intervenciones se construyó la siguiente Network

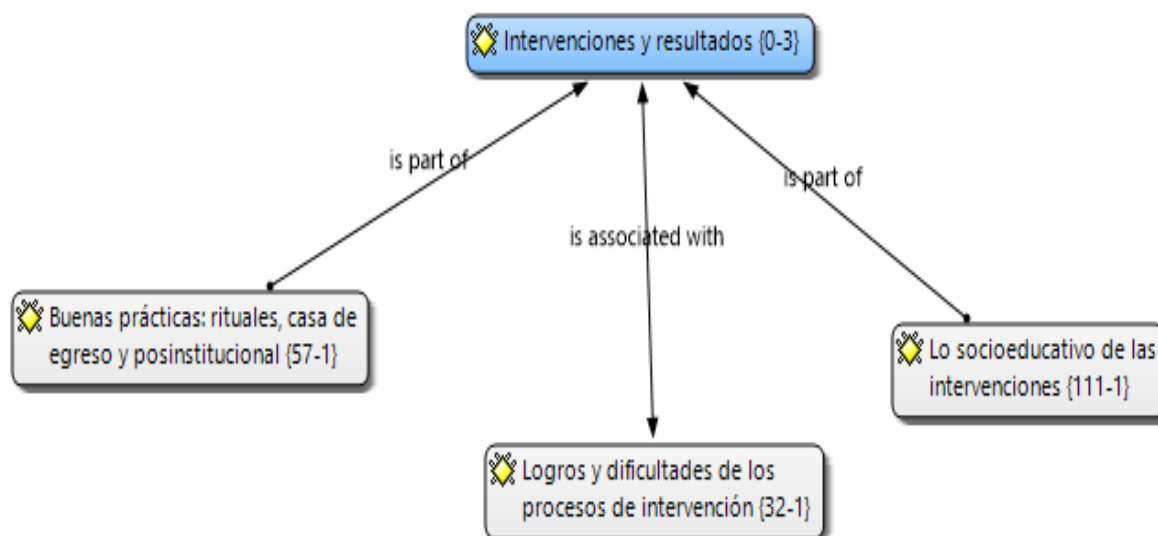


Figura 60. Network intervenciones y sus resultados -Equipos

#### 5.2.4.2.2. Tipo de estrategias de intervención con elementos socioeducativos

Para describir los tipos de estrategias de intervención con elementos socioeducativos se usó la *Entrevista fenomenológica equipos -Tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)* del componente cualitativo.

Esta familia de categorías se refiere a los tipos de estrategias de intervención que los profesionales usan durante el proceso de protección y en las que se pueden identificar algunos elementos socioeducativos. Se encontraron mayores menciones sobre las estrategias de intervención para construcción del proyecto de vida (50), seguido por las estrategias centradas en el desarrollo de la autonomía (32), estrategias sociolaborales (30), estrategias centradas en la familia (26), estrategias emocionales (22), estrategias lúdico formativas (14) y por último, estrategias de ahorro (8).

Tabla 110. Tipo de estrategias de intervención -Equipos

Familia	Citas	Categoría	Citas
Tipo de estrategias de intervención	206	Construcción del proyecto de vida	50
		Estrategias centradas en el desarrollo de la autonomía	32
		Preparación e inserción al mundo laboral	30
		Con la familia	26
		Formación de normas y valores	24
		Manejo de emociones	22
		Lúdico formativas	14
		Para el ahorro	8

*Construcción del proyecto de vida.*

Este primer grupo de estrategias se centra en el desarrollo o potenciación de diferentes competencias en el joven; este proceso se lleva a cabo generalmente a través del programa sobre el proyecto de vida. Los profesionales reportaron que el programa se inicia con el reconocimiento de habilidades o recursos de los niños, niñas y adolescentes y a partir de ello los equipos pueden diseñar estrategias para potencializarlas.

*Pedagoga 2(D): El reconocimiento de sus habilidades, en el que ellos logren reconocer que son capaces de hacer cosas, en el que ellos puedan identificar para qué son buenos realmente, sin importar si te gustó estudiar o no te gustó o sobre todo eso, que tu sepas qué quieres hacer con tu vida y qué estás dispuesto a comprometer para llegar a cumplir esas metas, esos objetivos que tú tienes (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:4).*

*Educador 4(D): Porque hay chicos a los que no les gusta mandar y hay otros que quieren mandar, hay que orientarlos y apoyarlos, hay que estar detrás de ellos **para potenciarles** el potencial que tienen, porque si un niño es tan piloso y va ser mi coordinador entonces necesita que yo le diga mira una suposición un coordinador de casa es el niño que me ayuda a moderar, moderadamente a sus compañeros, sin pegarles, hay que hablarles mucho (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:9).*

*Pedagoga 2(D): Antes se trabajaba desde la terapia ocupacional, sí terapia ocupacional, desde su saber trabajan mucho eso desde sus habilidades desde sus fortalezas ocupacionales y su ubicación ocupacional, pues yo lo trabajo desde la pedagogía, yo lo trabajo desde tus motivaciones y desde lo que tú quieres hacer, lo trabajo de la pedagogía conceptual, desde la incumbencia, porque a mí me gusta esa pedagogía a mí me gusta esa rama y yo busqué dividirlo porque para mí no es igual trabajar un proyecto de vida con un chico de trece a un proyecto de vida con un chico de dieciocho, para mí no es igual. Yo organizo las actividades según las características individuales, la misma estrategia con el enfoque según la individualidad de cada persona, de cada chico (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:15).*

Durante el proceso que llevan a cabo los niños, niñas y adolescentes para reconocer sus habilidades, los profesionales describieron que generan espacios de reflexión sobre los recursos personales con que cuentan los niños. Algunos de los niños, niñas y adolescentes, reportaron los equipos, tienen dificultades para reconocerse a sí mismos, inclusive inicialmente; no logran visualizar sus potencialidades y cuando lo logran, según los equipos, se van empoderando y construyen nuevos elementos que les ayudan a autovalorarse.

*Psicólogo 1(F): En cuanto a la consecución de trabajo, muchos de ellos no, digamos no tiene como las habilidades como para conversar, como para desenvolverse en contextos así, que requieran competencia, entonces mucho, mucho empoderarlos frente a eso para que **no se crean menos que los demás**, y tengan una seguridad una convicción de lo que pueden lograr, no sé qué más (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:17).*

Además, este reconocimiento de habilidades conlleva un proceso de orientación vocacional en donde se reafirman nuevamente las habilidades, pero también se tienen en cuenta gustos e intereses, lo que les facilita tomar decisiones.

*Psicólogo 1(F): Por el momento entonces claro, hacemos todo por el trabajo de orientación vocacional, **mirar cuáles son sus habilidades, sus intereses, sus gustos**, igual se aplica al inicio, cuando ellos llegan, un formato de proyecto de vida (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:19).*

*Trabajador social 1(D): Sí definitivamente, muchas de nosotras trabajamos bueno con muchas metáforas, pero siempre enfocado como al proyecto de vida, a metas, metas individuales, metas familiares, entonces las intervenciones son en grupo pero, digamos que si la psicóloga tiene una herramienta pues la trae al equipo, igual si yo tengo una herramienta la traigo y la trabajamos las dos (P11: DETSUNO.rtf - 11:3).*

*Psicóloga 2(B): Cuando ya nos estamos preparando para el egreso, es todo ese acompañamiento desde lo emocional, en toma de decisiones, **un poco la orientación vocacional** también, bueno qué es lo que te gusta y para dónde quieres ir, y esa posibilidad, ese apoyo en la resolución de conflictos, que empiezan a tener, cuando ellos empiezan a tener su vida (P16: BEPSDOS.rtf - 16:10).*

El fortalecimiento de habilidades implica trabajo sobre elementos educativos que les van a permitir llegar a estudiar una profesión, por eso los profesionales promueven el desarrollo de las competencias fundamentales de la educación básica en el país (matemáticas y lenguaje); pero también contaron que se realizan intervenciones sobre otro tipo de competencias como las artísticas o las deportivas. Para las primeras algunas instituciones cuentan con pedagogos que trabajan en pro de fortalecer las competencias básicas y para las segundas, en algunas cuentan con especialistas en el área o voluntarios que ayudan en el proceso.

En la Institución D por ejemplo, tienen un convenio con un club deportivo de fútbol de la ciudad; éste selecciona los adolescentes con más habilidades y a partir de ello inician su proceso de entrenamiento en el deporte; en la *Institución A* realizan campeonatos con otros equipos del sector. Y en la *Institución F*, como en otras, se promueve el desarrollo de competencias artísticas.

*Educador 6(D): En el albergue se manejan 2 cosas, es hábitos de estudio y lo otro que es competencias en áreas fundamentales, **matemáticas, español**, básicamente eso y la **parte artística** porque esa es inherente al ser niño o al ser humano, entonces es como permitirles expresar eso (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:3).*

*Psicólogo 2(F): He nosotros ahorita el proyecto de vida uno va, como a la confianza, como a la decisión, como a ese tipo de foco, pero digamos existen talleres ya sean de **música** y talleres de costura, de talleres en la casa de cultura para los más pequeños que no pueden ser ligados directamente a proyecto de vida. Pero sin embargo, ciertas habilidades, o sea digamos aquí hay muchos niños y eso se ve en todas las fundaciones que están **en talleres de arte** y saben hacer manillas o saben hacer cuadros, eso también puede ser no proyecto de vida como tal (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:23).*

En el proyecto de vida, los equipos consideraron que es muy importante trabajar con los adolescentes la forma de tomar decisiones, pues es una competencia necesaria para poder plantear y lograr sus metas. Las metas inician a plantearse desde sueños, luego se van formalizando en metas a corto, mediano y largo plazo y, a partir de allí, se formulan acciones concretas para alcanzarlas.

*Psicóloga 8(D): También frente a proyecto de vida, orientamos a todo el proceso frente al **proyecto de vida y toma de decisiones** y como el joven está en su derecho de decir quiero esto, lo otro, por ejemplo hay niñas que dicen mi proyecto de vida es ser mamá, y frente a la mamá que dice, yo quiero*

*que estudie. También es como construimos con la familia que ser mamá para esa joven, es su proyecto de vida y no es satanizarlo, sino es el cómo llegó ese proyecto, cómo me preparo para ese proyecto y no simplemente la situación se me presenta, entonces también buscamos con la familia, buscar con los jóvenes que ya son, digamos que hacemos ese énfasis con jóvenes mayores de 14 años, si se hacen como esas preparaciones (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:11).*

*Trabajadora social 3(F): Bueno ahí la idea, igualmente psicología siempre acompaña ese proceso durante el año, pero de todas maneras, como tal en ese taller se realiza la aplicación de los conocimientos que nosotros antes dimos, porque antes es como una parte más teórica de lo que es el proyecto de vida, como es la construcción y en ese taller se maneja más a nivel personal, entonces ellos como que quieren, que buscan y cómo, cómo van a realizar, **cómo van a llegar a esas metas**, que ellos se han planteado hasta el momento, eso es en general lo que se realiza según las actividades según cada casa, según las edades (P13: FETSTRES.rtf - 13:7).*

*Psicólogo 5(A): Luego de que se hace la exploración, teniendo en cuenta las dificultades que uno va evidenciando ya sea en la observación directa se empiezan a plantear metas, aunque en esas el cumplimiento es más o menos largo, pero son metas en cuanto a toda la parte de asertividad de cómo yo recibo un señalamiento. Sí, **se empiezan a centrar, a centrar en las metas según el estado en el que esté**, la mayoría son la parte académica, entonces como de cuáles son tus metas a tal fecha, independientemente de notas y eso, sino qué voy a hacer yo para cumplir mis metas, si soy disciplinado, si no soy disciplinado, si tengo buenos hábitos de estudio, si no, pues también apoyamos esa parte (P2: AEPSCINCO.rtf - 2:10).*

Además de reconocer los recursos, los profesionales comentaron que es fundamental reconocer las dificultades para poder trabajar en ellas y así las metas que se planteen sean más realistas:

*Trabajadora social 4(A): Las intervenciones individuales, más como analizar el interior de cada chico y potenciar las habilidades que cada uno tiene, no, que se den cuenta pues **obviamente de las falencias** que tienen cada uno y de alguna manera tratar de ayudarlos para que ellos mismos reconozcan sus fallas y que a partir de ahí puedan generar estrategias de solución para que puedan mantener un buen comportamiento (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:7).*

*Psicólogo 5(A): Ejemplo, si hay un chico que está en un taller pero resulta que no tiene buena fijación de límites o resulta que no, **se muestra muy impulsivo o muy conflictivo, nosotros entramos a apoyar** desde esa área para un adecuado desarrollo personal, con miras a que cuando ya egresen pueda permanecer en una jornada laboral, pueda recibir un señalamiento, un llamado de atención sin necesidad de dejar botado el trabajo, sin necesidad de tratar mal a los superiores, empezamos a enfocarlo es desde ahí, desde esa parte, también trabajamos desde la parte personal, la fijación de metas, entonces empezamos como toda la psicoeducación (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:9).*

En algunas instituciones inician el trabajo de proyecto de vida con los niños y las niñas a través del fortalecimiento de autoesquemas y la elaboración de situaciones en su historia de vida y de toma de decisiones, como se había planteado anteriormente:

*Psicóloga 2(B): Bueno nosotros siempre con los chicos, ya llevamos un buen tiempo trabajando el proyecto de vida de una forma autónoma, sin embargo yo creo que más allá de, ósea no solo es con los adolescentes con los niños, con los pequeños, todo el apoyo en esa formulación de **autoesquemas, de seguridad, de elaboración, pues de las situaciones de sus historias de vida**, pues esas cosas han influido bastante en la construcción de su proyecto de vida y ya con los chicos más grandecitos (P16: BEPSDOS.rtf - 16:9).*

Por otra parte, también se desarrollan acciones para fortalecer habilidades que les permitan enfrentar la cotidianidad en el egreso, tales como: trasladarse en la ciudad, cocinar sus alimentos y todas aquellas labores diarias que ya se mencionaron.



*Psicólogo 2(F): Pues a pesar que no se sepan direcciones, se saben la ruta, entonces eso como que los ayuda a ubicarse espacialmente en Bogotá, si tienen que hacer alguna vuelta, igual cuando una baja con ellos **yo les pregunto, listo ¿en dónde estamos?**, ¿cuál es esa avenida que queda allá?, si estas son las carreras y estas son las calles para dónde tenemos que coger, para dónde aumenta, para dónde disminuyen, dónde queda el oriente, el occidente, en Bogotá, algunos no saben nada y pueden tener 17 años pero, absolutamente no se saben guiar, como hay niños pequeños que dicen allá queda el 20 de julio, allá queda que si usted coge para allá, llega a la clínica yo no sé qué, acá queda una iglesia entonces como que tienen una ubicación, mucho más nutrida que los grandes que nunca salen, entonces también esa estrategia de saber dónde quedan las cosas es importante (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:18).*

*Educadora 5(F): Ustedes dicen no que yo no sé cocinar, no pero venga pa' acá, y yo **como cocino bueno, yo le enseño** y más de una chica se ha ido por ese camino, porque por ejemplo G, una chica que salió unos 4 como 5 meses, ella era pero, yo le decía perro blanco, porque ella era muy floja, la molestaba por eso porque no le gustaba la cocina, le decía mami venga le enseñe y vera que a usted le sigue gustando eso, y sí y estudió cocina, y ahorita trabaja en k (restaurante de pollos) ¿me entiende? (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:24).*

Una habilidad, que los profesionales mostraron como fundamental en el tránsito a la vida adulta es la consecución de empleo. Para desarrollarla, los equipos trabajan con los jóvenes en el diseño de la hoja de vida, preparación para las entrevistas de trabajo, desarrollo de habilidades conversacionales. También se realizan contactos con empresas, como ya se había mencionado.

*Pedagoga 2(D): La idea es fortalecerle su proyecto de vida desde ese parámetro que ellos se fortalezcan para poder ingresar a **una preparación laboral**, entonces se hacen las actividades conducentes a eso, además yo hago los contactos interinstitucionales entonces los colegios, si hay que hablar con las orientadoras de los colegios con los coordinadores de los colegios, sobre los procesos entonces se establecería esa red con ellos (P8: DEPGDOS.rtf - 8:13).*

*Psicólogo 1(F): En cuanto a la consecución de trabajo, muchos de ellos no, digamos no tiene como las habilidades como para conversar, como para desenvolverse en contextos así, que requieran competencia, entonces mucho, mucho **empoderarlos frente a eso para que no se crean menos que los demás**, y tengan una seguridad, una convicción de lo que pueden lograr (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf- 21:17).*

Finalmente, este trabajo sobre la potenciación de habilidades y específicamente sobre proyecto de vida es realizado por los diferentes profesionales de la institución. Cada institución tiene autonomía en la organización del equipo. En las instituciones A y D, los psicólogos lo lideran y se centran en elementos emocionales, la trabajadora social se encarga de la construcción de redes y de inserción educativa y sociolaboral y los pedagogos promueven habilidades para nivelar la situación de los jóvenes en el sistema educativo formal.

*Psicólogo 3(A): **Todos, todos tenemos el trabajo con proyecto de vida**, con diferentes funciones. Psicología lo lidera, la parte del proyecto de vida. Y pues, como todos sabemos, proyecto de vida es transversal. Proyecto de vida va desde los hábitos que se crean con los formadores, los que comentaba anteriormente, en hábitos y rutinas del diario vivir; se genera la parte también de la cuestión académica, de la terapia ocupacional, de intereses y habilidades para direccionar intereses o posibles carreras. La parte de trabajo social con todo lo de vínculos y referentes afectivos. Nosotros, pues, directamente con la parte de proyecciones y de orientación y construcción de métodos objetivos basados en la realidad, porque estos muchachos tienen una particularidad y es crear proyectos de vida un poco fantasiosos... (P 3: Psicólogo 3(A):.rtf - 3:17).*

*Educador 3(D): Sí claro, todo lo que **trabajan con psicología entonces ya son como más cuestiones emocionales** de los chicos, que necesitan trabajar para poder seguir con lo que ellos se han fijado como metas y claro todas las áreas de pedagogía. Porque claro hay chicos que dicen no yo quiero ser médico, ahora un chico que le ha ido muy bien lo nivelamos pues en todo ese programa también que hay de nivelación de bachillerato, está en 11 y si Dios quiere, ya se presentó a una universidad por una beca porque quiere estudiar medicina, y lo tiene claro y pues también lo estamos preparando para la Nacional (Universidad), estas son las posibilidades que tiene (P 7: DEFTRES.rtf - 7:10).*

*Educador 3(D): Entonces ahí (taller de joyería) **también se va trabajando todo lo de proyecto de vida sin desconocer que las otras áreas** van alimentando en ese proyecto de vida, o sea pedagogía toda la parte de nivelación escolar, todo le vamos apuntando a que el chico salga, no decir nivelado pero sí con unas competencias que le permitan continuar (P 7: DEFTRES.rtf - 7:9).*

### *Intervenciones para la formación de normas y valores.*

Otro grupo de estrategias planteadas por los profesionales, de las cuales se obtuvieron 24 citas, tiene que ver con la organización y el cumplimiento de la norma. Éstas describen las rutinas diarias y los deberes que a cada uno se le ha encargado. Los profesionales comentaron que cumplir con las rutinas y las normas forman en valores y prepara para la vida adulta a los jóvenes, cuando se encuentren solos, por lo cual lo consideran muy importante.

Igualmente señalaron algunos que no debe ser el cumplimiento de la norma por la norma, sino que debe hacerse una reflexión sobre ella y sobre la importancia de hacer determinadas actividades:

*Educador 6(F): No, bajo control por ejemplo nosotros llamamos a la oficina, **los niños ya van a hacer tareas tienen sus horas asignadas**, llamamos, viene a hacer tareas, nosotros cualquiera mi esposo o yo venimos, y lo que necesiten de materiales de tareas, tienen el horario ya llegan a la casa, y todo, para salir, si tienen un ratito salen con mi esposo, o salen conmigo (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:22).*

*Educador 6(D): **Entonces en ese proceso, hacer consiente, formar valores, normas, rutinas en eso acompaño yo**, porque se le garantiza el derecho a la alimentación, pero hay que formarle frente a la importancia de alimentarse bien, manejar los cubiertos, de comer porque muchos vienen con no querer comer, de comer ciertas cosas, ese acompañamiento formativo lo hago. En todos los derechos hay que acompañar el proceso formativo, para que el niño sea consciente, valore ese derecho y después a su vez lo exija (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:6).*

Para lograr que los niños, niñas y adolescentes cumplan la norma se usan diferentes estrategias; una de ellas, como se explicó anteriormente, es la estrategia del programa de economía de fichas (*Institución A*); otros usan llamadas de atención, promoviendo la reflexión de los adolescentes sobre sus acciones. Los profesionales plantean que el hacer esto va a ayudar a los jóvenes a cumplir sus metas, porque van generando disciplina y compromiso.

*Educador 2(A): Sí, señora. El de **economía de fichas**. Tenemos el espacio de la atención individual y seguimiento a los informes trimestrales. Y tenemos, pues, como un tiempo de atención de novedades especiales, ya de una situación irregular o novedosa. Lo que pasa es que algunos tienen acumulados de L (puntos) en internet de otras semanas entonces ellos tienen su boletica dentro del bolsillo y lo cobran. Entonces por ejemplo si yo he ganado semanas pasadas internet y resulta que no lo pude*

*adquirir esta semana porque me tocó hacer tareas, me tocó hacer otras cosas y no pude cobrar yo puedo guardar mi tiempito de internet para cuando quiera, entonces lo voy acumulando. Entonces muchos de ellos sí lo gastan de una vez, otros lo van acumulando para hacer más tiempo cuando tengan que entrar, lo mismo en bicicleta, aquí por ejemplo tenemos a D, N y M que quieren bicicleta para el fin de semana entonces se les alquila la bicicleta para que den vueltas por la casa, entonces ellos se la gozan. La economía de fichas nos ayuda a nosotros para enseñarle al pelado de tener una responsabilidad, una autonomía y un criterio laboral, dependiendo de la paga (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:12).*

*Educador 6(F): Por ejemplo, yo a los chicos a cada uno les asigno la labor diaria si, por ejemplo el aseo, entonces ellos hacen su aseo y ellos deben ser responsables de entregármelo bien, yo les digo, **yo les reviso** pero cuando ustedes ya se vayan, si de pronto queda algo mal eso, yo les digo, tal cosa les quedó mal hecha, yo les enseño esa es su responsabilidad (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:19).*

*Educador 4(D): Entonces estos 2 chicos tenían su red de apoyo, pero en sí el fuerte fue la institución, eso fue lo que les permitió ser respetuosos, ser exigentes con ellos mismos a partir, de eso que **yo era dura con ellos, en la exigencia de casa** porque eran niños que me permitían entrar y exigirles. Entonces para mí hoy en día ellos son unos ejemplos grandes, cuando uno exige con amor las exigencias son muy grandes, y permiten que hay que hacer pero también consentir a las personas, que nos digan estas bien, porque casi siempre queda uno debiendo tiempo para lo que se debe hacer, y lo llaman a uno no cómo estás de bien entonces como que uno se las cree y eso es todos los seres humanos, entonces estos 2 chicos permitieron la exigencia, y dejaron que se ayudaran desde todas las áreas porque son personas muy respetuosas (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:28).*

En varias de las instituciones el cumplimiento de la norma es asegurado por los formadores, aunque los otros miembros de los equipos también refuerzan el trabajo de estos. En el caso de la institución donde tienen el programa de economía de fichas, éste está a cargo de todos, pero también existen unos conductos regulares para solucionar los problemas que se inician con el educador, y son seguidos después por el coordinador de convivencia y luego el psicólogo.

*Psicólogo 5(A): Bueno, pues acá obviamente es como **el conducto regular, entonces a cargo está el tutor formador (educador)** que es el que está a cargo del cuidado y de formación de ellos del día a día. Luego de ellos está el coordinador de convivencia que es el que retoma como la parte de disciplina si ya es, por así decirlo difícil. Entonces es el que retroalimenta las conductas frente al muchacho y frente al grupo y aplica acciones reparadoras, si el caso es repetitivo, pues ya ellos hacen es remisión a la parte de psicología como para mirar que, con qué se puede apoyar (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:14).*

### *Intervenciones centradas en el desarrollo de la autonomía.*

Este grupo de estrategias tienen como objetivo fortalecer el desarrollo de la autonomía de niños, niñas y adolescentes; es decir están centradas en procesos intrasubjetivos; de esta categoría el número total de citas fue de 32.

En primera instancia, el desarrollo de la autonomía es comprendido por los profesionales como un valor y como un objetivo fundamental de su intervención, de tal manera que los niños, niñas y adolescentes puedan asumir su vida solos ante un posible egreso por mayoría

de edad. También en los casos en que se trabaja con el sistema familiar se interviene para que la familia contribuya a generar pautas de autonomía con el joven.

*Psicóloga 3(B): Sí, entonces, yo le apunto mucho a eso como no se independientemente de lo que vaya a hacer, usted **tiene un valor personal muy grande** y debe darse y posicionarse en lo que sea, en lo que haga frente a las personas que este, como un ser único y le apunto mucho a eso a la autonomía (P17: BEPSTRES.rtf - 17:24).*

*Psicólogo 1(F): De la institución, entonces pues ahí se recoge información para ir trabajando a lo largo del proceso, pues a veces se le da más prioridad a lo emocional, a otros aspectos de su vida, elaboración frente a la declaratoria de adoptabilidad, por ejemplo en muchos, o elaboración frente a la realidad de abandono pues que muchos no, bueno pues que muchos no han elaborado eso aún, pero pues es una cuestión que desde **su autonomía**, trabajo con otras personas, pues se va elaborando a lo largo de su vida (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:59).*

*Trabajadora social 5(B): Entonces una estrategia, que tomamos a partir de hace un año, es que los chicas grandes y los chicos, deben acompañar la actividad ocasionalmente de cocinar, para hacer ese acercamiento hacer cosas básicas, así se prepara, algún entrenamiento así sea mínimo, también digamos se hace una sensibilización con esos hábitos, que puedan mantener una sí, que puedan comer, desayunar, cenar, que hagan un mercado saludable y en eso siento que hemos logrado cosas. Hay muchos talleres que hacemos con ellos, de manera más individual este año, en donde **pretendemos pues darle herramientas para enfrentar esa vida de adulto** (P19: BETSCINCO.rtf - 19:12).*

Para la autonomía, los profesionales consideran que también es fundamental la responsabilidad. Ésta la desarrollan, como se ha planteado anteriormente, a través de la cotidianidad con la asignación de tareas y con las reflexiones sobre las situaciones que se presentan en el día a día. La responsabilidad es relacionada por el educador con valores como la honradez, el respeto y la escucha.

*Educador 6(F): Otra cosa, acá nosotros le infundimos los valores, **la responsabilidad que es uno tener un trabajo, ser honesto, ser honrado, respetar los compañeros, respetar los jefes**, yo muchas veces le digo a mis hijos, por favor, bajar la cabeza, si un... el dueño de la empresa le habla a uno y uno ve que no tiene la razón, entonces uno más tarde le dice, uno tiene la razón, pero bajar la cabeza, porque uno si vive a toda hora, con el defendiéndose uno nunca va a lograr ni un trabajo, ni un estudio, ni nada, entonces yo creo que primero, lo que le enseño a ellos es aprender a escuchar y bajar la cabeza, respetar los compañeros, respetar los jefes (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:13).*

*Psicólogo 3(A): En el momento en que yo hago esa cercanía con los líderes, les **asigno responsabilidades** y empiezo a crear desde la parte afectiva compromisos y que todos somos un equipo y que si uno falla, pues todos fallamos y que la cara y el resultado de mi trabajo se veía reflejado en las actitudes de ellos. Entonces, con un acompañamiento muy cercano, vuelvo y le digo, esos líderes se volvieron aliados míos, obviamente las normas de la casa, fue cambiando ese mal ambiente o mal concepto que se tenía de aquellos muchachos, se trataba de que todos haláramos el barco para el mismo lado (P 3: Psicólogo 3(A):.rtf - 3:8).*

En el desarrollo de la autonomía los profesionales consideraron el proceso de toma de decisiones como un elemento importante y lo trabajan tanto en los talleres como en espacios informales. Para desarrollar la competencia de toma de decisiones los profesionales promueven que los menores generen reflexiones sobre situaciones a las que se ven enfrentados, contemplando tanto elementos positivos como negativos. Esta estrategia se usa ante decisiones que deben tomar, como: aceptar o no una adopción por parte de los niños, diseñar un

plan para el momento del egreso y definir el futuro educativo o laboral en el proceso de orientación vocacional, entre otras.

*Educador 2(A): Dentro del quehacer y del devenir de la vida misma dentro de la institución se le enseña al muchacho a tomar una decisión. Se le enseña al muchacho a tomar criterio dentro de sus decisiones. En un ejemplo común y corriente, si un muchacho cometió un error disciplinario no solamente es ponerle la medida correctiva y darle jalón de orejas sino además enseñarle que lo que hizo fue un error contra sí mismo y que tiene que aprender a tomar decisiones que, cuando su criterio le permita, que esa es nuestra gran ganancia (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:18).*

*Psicóloga 2(B): Cuando ya los estamos preparando para el egreso, es todo ese acompañamiento desde lo emocional, en toma de decisiones, un poco la orientación vocacional. También, bueno qué es lo que te gusta y para dónde quieres ir, y esa posibilidad, ese apoyo en la resolución de conflictos, que empiezan a tener, cuando ellos empiezan a tener su vida (P16: BEPSDOS.rtf - 16:10).*

*Psicólogo 2(F): O sea digamos sí ellos tienen la oportunidad de tomar una decisión de irse en adopción o quedarse otros 2 años. Pues también como que se den cuenta que razonen y reflexionen acerca de su propia vida, que reflexionen incluso del momento y del proceso vital que están pasando, que no van a quedar siempre en protección si no que le quedan 2 años más, para cumplir los 18. Cuál es su proyecto de vida, qué es lo que quiere así sea sueños de ser futbolista, así sea sueños de ser ingeniero, pero qué ha pensado usted para hacer, o sea siempre es una confrontación con la vida, es una confrontación reflexiva con lo que ellos tienen que hacer, y lo que no tienen que hacer (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:12).*

Finalmente, la casa de egreso de la *Institución A*, también puede ser considerada como un dispositivo de fortalecimiento de la autonomía, pues va promoviendo poco a poco el tránsito a vivir de manera independiente.

### *Con la familia*

En general todas las fundaciones en las que todavía se está definiendo la situación jurídica del niño, deben trabajar con la familia para evaluar e intervenir un posible reintegro. Sobre este tipo de estrategias de acompañamiento a las familias para posibles reintegros se encontraron 26 citas. Sin embargo uno de los modelos que más resalta el trabajo con el sistema familiar es el que han denominado posinstitucional del cual se han expuesto algunos elementos anteriormente. (Ver: Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional).

Este modelo es interesante, porque además de hacer las evaluaciones y seguimientos que hacen todas las instituciones para que se pueda determinar un reintegro y hacer un seguimiento después del egreso, la *Institución D* ha creado una propuesta, desde la perspectiva sistémica, en la que se acompaña a la familia con mayor intensidad en el proceso de reintegro. El programa pretende prevenir posibles reingresos al sistema de protección, basándose en la idea que es necesario trabajar el sistema familiar para poder movilizar la estructura de éste y así facilitar el cuidado del niño, niña o adolescente.

*Educador 3(D): Nosotros partimos de ahí nació el programa posinstitucional, de ver **la necesidad del trabajo con familias** porque qué sacábamos con tenerlo aquí muy metafóricamente el niño, en una cajita de cristal y llegaba a la casa y tómelas, y otra vez para institución, entonces después de que se trabajó se llegó a esa conclusión, y dijimos: no, hay que hacerle fuerte al trabajo con familias, eso sí es algo que es permanente. (P 7: DEFTRES.rtf - 7:21).*

*Psicóloga 8(D): Nosotros desde el programa posinstitucional hacemos un **seguimiento más de acompañamiento a la familia es decir, el chico vuelve otra vez a su hogar necesita hacer otra vez un proceso de ajuste, el chico y la familia y lo que nosotros hacemos, es acompañar ese proceso a lo largo de seis meses, la excusa nuestra es el chico que llega al hogar, en realidad nuestra intervención es con el sistema familiar. En muchas ocasiones lo que nosotros buscamos es: 1, prevenir que el vuelva a estar otra vez en alguna situación de institucionalización, 2, que algún otro miembro de la familia porque suele pasar, que si el chico mayor estuvo en alguna situación de consumo, los hermanitos van tendiendo a repetir historia, entonces tendemos a hacer procesos de prevención frente a eso, y pues en ese proceso identificamos muchas cosas sobre la familia, sobre la cual intervenimos, ahora, digamos que acá hay dos casas: en una casa están los chicos de siete a más o menos doce años, y en la otra casa están los jóvenes de doce años a diecisiete años, y los que alcanzan a cumplir los 18 años (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:9).***

Como ya se había planteado, este programa es liderado por un equipo interdisciplinar que construye con las familias el objetivo y las estrategias de acompañamiento. Una estrategia básica del programa es la visita domiciliaria realizada por todo el equipo interdisciplinar. Esta visita, con carácter de intervención, tiene el objetivo de comprender e intervenir más pertinentemente con la familia en su contexto. En promedio por cada familia se realizan 6 visitas, aunque pueden ser más.

*Psicóloga 8(D): **El programa tiene dos escenarios de encuentro, uno de los escenarios es en el domicilio**, en el cual nosotros buscamos que participe todo el grupo familiar, porque algún día vamos y nuestro foco es el subsistema conyugal entonces, ese día convocamos al subsistema conyugal, vamos al domicilio una vez al mes. En algunas ocasiones lo hacemos en un periodo más corto, el programa incluye seis intervenciones, digamos que por lineamiento de quien lo financia, son seis intervenciones. Sin embargo, dependiendo el caso, nosotros podemos extendernos una o dos más, o también puede suceder que la familia consideramos que hicimos tres intervenciones y que es el momento de retirarnos (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:13).*

*Trabajadora social 3(F): **Sí con el área de psicología se trabaja conjuntamente y pues se invitan a las familias, se realizan las sesiones para mirar si hay la posibilidad de un reintegro familiar o que definitivamente el niño quede en adopción y quede bajo protección de bienestar (P13: FETSTRES.rtf - 13:9).***

En la primera visita a la familia se realiza una evaluación de la historia, la estructura, la dinámica, las necesidades y la situación actual del sistema. Se usa el genograma y el mapa de red con toda la familia, además de realizar una entrevista grupal y si es necesario individuales. A partir de esta “evaluación” se construye el objetivo y el plan de intervención para y con la familia, de tal manera que puedan reorganizar su proyecto familiar en el reintegro de los niños.

Algunos focos de intervención sobre los cuales han trabajado los equipos son: la comunicación, la cohesión familiar, el proyecto de vida tanto del joven como el de la familia y la construcción de redes, entre otros.

*Psicóloga 8(D): Depende de la familia, porque nosotros en el proyecto, posinstitucional, lo que hacemos es que se hace el **acercamiento a la familia y se hace una evaluación, cuál es la dinámica actual de la familia**, y desde las necesidades de la familia establecemos los focos de intervención, entonces cada familia tiene dependiendo de, de pronto psicopedagogía, porque su foco es todo el proyecto de vida, puede haber algunas coincidencias pero igual cada chico con su particularidad. Con las familias, hay unas constantes, entonces sí claro se interviene sobre proceso de comunicación, se interviene sobre el nivel de cohesión a la familia, entonces hay una cosas que son constantes en todo el proceso que nosotros hacemos, pero digamos que siempre trabajamos esto, lo otro depende la familia, nosotros nos podemos encontrar con una familia con el sistema de comunicación con códigos muy funcionales (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:14).*

*Pedagoga 2(D): Sí pero como nosotros somos sistémicas vamos las tres digamos va psicología, trabajo social y psicopedagogía y nosotros todo lo que vamos apuntando se lo vamos apuntado todo definitivamente **redunda a un cambio de proyecto de vida familiar y personal** (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:9).*

*Trabajadora social 5(D): Claro nosotras tenemos en la inicial, recogemos toda la historia de vida familiar a través de genograma y de mapa y digamos que hacemos todo el encuadre de las sesiones. Sí, digamos que el encuadre que es práctico contiene qué vamos a hacer y después la historia de vida familiar, pero **la historia de vida familiar es excelente, creo que el genograma es una herramienta excelente** (P10: DETSCINCO.rtf - 10:34).*

*Trabajadora social 5(D): Sí, y lo mismo en el genograma o sea toda la familia, **empezamos hacer las redes** es súper rico también porque, algunas familias no connotan las redes de apoyo o no están pendientes de sus redes, no tiene en lo cotidiano presentes sus redes de apoyo y cuando empezamos hacer la bolita con los niños, bueno cuáles son tus puntos de apoyo: los amigos el colegio y las otras personas de la familia, van significando cosas muy interesantes ... Claro hay, oye yo tengo ese montón de amigos, huy yo no sabía que nosotros teníamos toda esa gente al lado mío, entonces es muy interesante sí y digamos también vamos mirando cosas puntuales. Yo me he abanderado de algunas cosas básicas, siento que más la garantía de cosas básicas, como salud, acceso a educación, entonces miramos en **esas redes de apoyo** bueno, cómo están los vínculos de esa red, con usted, no si en salud nunca hemos ido, no si no tenemos carnet. (P10: DETSCINCO.rtf - 10:38).*

A partir de las intervenciones realizadas en las visitas domiciliarias, el equipo identifica algunas posibles temáticas transversales a todas las familias y a partir de ellas diseña talleres para todos los grupos que participan en el programa. Estos talleres se desarrollan aproximadamente una vez al mes. Algunos focos que han trabajado son: resiliencia, duelos, expectativas frente al ciclo vital y derechos, entre otros.

*Psicóloga 8(D): Entonces vamos, por lo menos **el próximo encuentro que tenemos vamos hacerlo con énfasis en resiliencia**. Venimos hablando de duelo, me levanto resiliencia, y ahí vemos con qué se complementa el ciclo en agosto, con las familias venimos diciéndoles, hay algo muy característico de este programa posinstitucional y es que la participación es voluntaria, sí (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:16).*

*Trabajadora social 5(D): Entonces era muy importante, bueno la mamá hizo unas comprensiones de situaciones o algo así, en momentos detonantes, que estos chicos andan de un lado pa otro con su papá y su mamá y no sabemos qué pasa, permisibilidad de entrada y salida, esos chicos hacen lo que quieren aquí en la casa. Es darse cuenta que al final su proceso, quizás el logro más grande en ese momento quizás era darse cuenta qué sucedía en la familia y esa través del genograma que lo logramos (P10: DETSCINCO.rtf - 10:41).*

*Educador 3(D): Hacemos todo este acompañamiento, también el albergue tiene chicos más o menos hasta los 18 años, y ellos deciden si quieren continuar, hay unos que se hacen sus reintegros, a nivel familiar pero hay otros que esa es la fase 3, que a bueno aquí en permanecía es toda la fase de intervención de todas las áreas, y luego pasan a la fase 3, que la llamamos preparación para el reintegro. **Entonces se trabaja que bueno sí, esta, con familia, junto con la familia:** qué va a pasar cuando el muchacho vuelva a casa, que va a continuar y se trabaja con todas las redes, y el chico está definiendo, acá el chico no está en el colegio, porque ya se está definiendo la situación, hay chicos que entran en la etapa de permanencia pero en el nivel 1, que todavía tampoco están preparados (P 7: DEFTRES.rtf - 7:11).*

El equipo comentó que el trabajo ha sido de gran impacto y que han visto cambios importantes en las familias:

*Trabajadora social 5(D): Sí, y mira que hay unas cosas claro que yo no sé al detalle, pero mira que te puedo compartir con una familia que creo que tú, tienes, nosotros vimos que **esa familia tuvo muchísimos cambios**, ya no son tipologías, si no transiciones, ahora así es que se denomina, bueno, entonces resulta que vimos muchos cambios en las familias, o sea entraban y salían miembros, pasaron muchas cosas, nosotros llevamos el genograma inicial y con dificultad, de diferentes colores planteábamos, marzo fue esto, en diciembre fue esto, eran seis meses de proceso que nosotros vivenciamos con ellos, esa salida de miembros que significaba para ellos (P10: DETSCINCO.rtf - 10:40).*

*Pedagoga 2(D): El papá la mamá ya comprende que es bueno que ellos estén en el colegio porque yo se lo presento de una manera diferente, no como la obligación tú tienes que estar en el colegio no, o sea tú estás en todo tu derecho de que a TVI no te guste estudiar, pero tú tienes que hacer tu plan de vida, tú proyecto de vida y con base a tu proyecto vamos a realizar unas acciones conducentes y lógicas a tu proyecto de vida y entre esas está estudiar y si tú no tienes una permanencia escolar pues no. **Lo mismo con los papás de saberles vender la idea**, para qué te favorece que tu hijo este estudiando, si un hijo es una inversión a largo plazo, y uno tiene que manejárselo como desde ese punto de vista, si tú tienes un hijo que estudia que se gradúa, un hijo que puede entrar a la universidad o al SENA a lo que quiera no a tus posibilidades económicas porque no es determinante, pero es algo que a él le llame la atención y va a tener un mejor nivel de vida y si tu hijo tiene un mejor nivel de vida por ende tú puedes tener un mejor nivel de vida y eso ha ayudado también a que el sistema se movilice frente al apoyar a los chicos en esa permanencia (P 8: DEPGDOS.rtf - 8:8).*

Otras instituciones cuyos niños se encuentran todos en adoptabilidad, trabajan las relaciones pero en el interior de la institución, como un tipo de familia alternativo. Para ello retoman elementos del enfoque sistémico y hacen énfasis en: relaciones, redes, hábitos, rutinas y vínculos.

*Trabajadora social 3(F): Eh bueno nosotros, como te han comentado, **el modelo que se maneja similar al de familia** entonces pues es el enfoque sistémico todo lo de la eh, como la vinculación a las redes, la vinculación también en los hogares en las relaciones, en que se maneja en cada hogar con los muchachos y también las relaciones sociales que ellos manejan fuera de la institución, en la parte educativa, en la parte recreativa si ellos tienen algún contacto con otras personas que sean aparte de la institución eh que más se maneja en cada sesión, no en las sesiones familiares, se manejan técnicas del enfoque sistémico (P13: FETSTRES.rtf – 13:8).*

*Trabajadora social 4(A): Acompañamiento como en procesos más de **hábitos y rutinas diarias** frente a la interiorización de normas y valores, frente a la convivencia que tienen que tener en su familia institucional y en la familia en general (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:5).*

*Trabajadora social 4(A): Pues como tal A, no, como fortalecer obviamente el modelo alternativo de familia que promueve la institución, teniendo en cuenta que no tienen un referente principal que es la familia como grupo primario sino que ya entrarían como **en otra tipología familiar**, entrar obviamente a **orientarlos frente al rol que tienen que ejercer** como dentro de la institución, el comportamiento que deben manejar y pues obviamente los vínculos de apego que pueden crear estando en la institución (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:6).*



*Manejo de emociones.*

Estas estrategias hacen referencia al trabajo de intervención que los equipos realizan en pro del desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes. A través de ellas se desea lograr que los adolescentes confíen en otra persona, se resuelven elementos de su historia, se fortalece la autoestima, se brindan estrategias para el control emocional, se reflexiona sobre las relaciones de pareja y se generen espacios de autorreflexión.

Como ya se ha observado en las fuentes de resiliencia, la generación de vínculos con el equipo se constituye en un elemento que facilita la intervención; pero además, permite que el adolescente genere herramientas para construir nuevas relaciones, lo cual va a ser fundamental en el tránsito a la vida adulta.

*Trabajadora social 4(A): Pero lo importante creo que para ellos es como sentir que si se equivocan ya sea por voluntad o ya sea porque se dejaron llevar por los demás, **por lo menos tienen a alguien en quien confiar** frente a determinadas situación (P5: AETSCUATRO.rtf - 5:9).*

En la dimensión emocional, dependiendo del caso, los profesionales realizan intervenciones individuales sobre aspectos que hayan sido dolorosos en el pasado del niño, niña o adolescente como: pérdidas afectivas y duelos, entre otros.

*Trabajadora social 3(F): Yo diría que las intervenciones... el manejo adecuado a **los antecedentes** que ellos han tenido, porque de todas maneras han tenido muchas rupturas emocionales, y hay muchas situaciones que los van afectar de aquí en adelante (P13: FETSTRES.rtf - 13:26).*

*Psicólogo 5(A): Las funciones que tengo con ellos entonces es atención individual frente a problemáticas a nivel comportamental, a **nivel afectivo**, que ellos estén presentando, trabajar toda la parte de pues la evaluación por parte de ellos de historia de vida y de ahí pues sacar como los aspectos a reelaborar que ahorita estén afectando en el desarrollo de ellos (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:19).*

Otro foco de intervención fundamental, en lo emocional, es la autovaloración. Algunos profesionales consideraron que los niños, niñas y adolescentes en procesos de protección no tienen una buena autoestima. Fortalecer los procesos de valoración ayuda a que se puedan posicionar de una manera diferente frente a la vida al sentirse importantes. En este sentido entre sus objetivos está lograr que el niño, niña y adolescente se valore, reconozca sus recursos, se sienta importante; que aprenda a aceptar las diferencias y sus propias dificultades para superarlas.

*Educador 2(A): Cuando nosotros logramos que el muchacho **identifique que yo soy importante**, que yo valgo la pena, para mí eso es mucha más ganancia a que se vuelva profesional, porque ahí estamos salvando una vida, esa es la labor que yo tengo, enseñarle al muchacho que su vida es importante para que su vida sea salvada (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:29).*

*Psicólogo 5(A): Toda la parte **de autoestima**, eso se trabaja a nivel grupal pues para que ellos aprendan como a aceptar las diferencias entre ellos (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:3).*

*Educador 6(D): Yo pienso que en la autoestima, o sea, si pienso que aquí se hace un trabajo en que el niño **reconozca los recursos que tiene** y que esa realidad que tiene tan dura, él logre como batallársela, ser valiente en esa realidad. En ese sentido se hace un buen trabajo, porque la victimización no se da acá, sino que hay que enfrentar y usted es un fuerte, valiente, sale adelante, mire los recursos que tiene, entonces todo el tiempo como que uno mira eso y también decir que uno no trabaja las dificultades sí, pero para que las haga como conscientes y empiece como a superarlas o compensarlas (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:19).*

*Trabajadora social 4(A): Se dan cuenta si, cuando los chicos no, cuando los chicos realmente ven que las situaciones no son tan fáciles como parecen estando aquí, que de alguna manera esta como todo a la mano, entonces cuando ellos salen y se dan cuenta que son los que tienen que enfrentarse ellos a determinadas situaciones y son ellos los que tienen que mostrar que están en la capacidad de desarrollar las actividades que se les van a asignar, sin ayuda y que realmente tienen que alcanzar los resultados para los cuales obviamente fueron designados. Pero si no hay un empeño frente a eso no lo van a hacer, van a recibir no un rechazo, sino tal vez una indicaron en el tono en el que no están acostumbrados se van a dar cuenta que las dificultades van a ser mayores, mientras que **si yo soy responsable frente a determinadas...** (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:14).*

Un foco de intervención muy importante también es el control emocional. Algunos de estos adolescentes, según los equipos, pueden ser impulsivos, lo que les lleva a tener dificultades en las relaciones en la vida diaria. Por ello se traza como objetivo en algunos PLATIN (Plan de Atención Integral al Niño) la intervención sobre la impulsividad, sobre el manejo de conflictos, el respeto, los vínculos y la inteligencia emocional. Además las relaciones afectivas de pareja son también un foco de trabajo en las instituciones. Se habla sobre el cuidado del sí mismo, el respeto y la valoración del otro (a).

*Psicóloga 4(B): La parte emocional es muy importante, algunos de ellos tienden a ser **impulsivos** entonces, eso de la inteligencia emocional que suena tan grande es oiga mire cómo podemos hacer para llevárnosla mejor con el otro, desde la misma casa hogar, y la vivencia acá entonces siento que se trabaja en torno a esos temas (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:18).*

*Educador 4(D): Pero tampoco es imposible, y de a poquitos se va logrando porque entonces se va concientizando que yo **debo respetar** y de igual manera a mí me respetan, entonces eso permite que ellos vayan interiorizando muchos valores con mucha exigencia porque estos niños llegan indisciplinados, llegan con mucha necesidad en todas las áreas, espiritual y yo le tengo claro eso al grupo. A algunos les molesta y no les gusta porqué es que la mamá de uno, no la reemplaza nadie (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:4).*

*Educador 6(F): Que eso es muy bonito, y entonces nosotros les enseñamos esa parte muy educativa tanto, a las niñas como a los jóvenes, la protección. **Yo por ejemplo, a los jóvenes les enseño que pueden tener su novia pero que sea con decencia** que si algún día van a tener relaciones, saber cómo la tiene, cómo es la protección. Aquí a nosotros nos han hecho talleres, para también transmitirles a ellos, hay talleres que aquí los profesionales les dan a ellos, pero nosotros, nos han educado en esa parte para enseñarle a los niños esa parte (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:35).*

Por último, en las estrategias emocionales también se interviene en los procesos autoreflexivos. La reflexión sobre sus propias acciones y las implicaciones que estas pueden tener forman parte del trabajo que realizan en la *Institución A*, como un elemento que les va ayudar a tomar decisiones en un futuro.

*Psicólogo 5(A): Porque, pues igual, siempre tienen dificultades y si nos enfocamos en algo grande pues ellos no manejan muy bien la frustración, entonces ejemplo, si lo ven muy lejos ya empiezan a entrar como en ya no quiero, ya no lo hago, ya para que si todo me sale mal, entonces son metas*

*pequeñitas. Ejemplo que si el profesor le llamo la atención pues que **aprenda a decir: “sí acepto”**, que tuve un error mas no de usted no se meta viejo “hijuenosetantas”, que es lo usual que ellos contestan, ¿por qué?, por aprendizaje, ya sea de donde vienen o por el recorrido institucional que ellos tienen, entonces obviamente la problemática que ellos usualmente que ellos traen es esa, a nivel personal, entonces tratamos de fortalecer esa parte (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:12).*

Algunos de los talleres que desarrollan y que ya se han mencionado anteriormente tienen un carácter informativo y brindan conocimientos en temas como: abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas y otros que tal vez pueden trascender lo informativo como autoconocimiento, autocuidado y control de emociones. Estos temas los consideran fundamentales para que los jóvenes en el egreso puedan prevenir ciertas situaciones o enfrentarse a ellas:

*Psicólogo 5(A): Grupal, se hacen talleres frente a temas como **educación sexual, prevención en consumo de sustancias psicoactivas**, a veces también se hace trabajo grupal aunque no es, o sea es mi manera de trabajo, mía mas no está establecida en un cronograma como tal (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:4).*

*Psicóloga 3(B): Por ejemplo hasta el momento yo he trabajado autoconocimiento, prevención frente al **consumo de sustancias psicoactivas, auto cuidado, control y expresión de emociones**, pues hasta el momento vamos así y se trabaja la prevención frente a la evasión, bueno educación sexual (P17: BEPSTRES.rtf - 17:14).*

#### *Lúdico formativas.*

Otro tipo de estrategias son las lúdico-formativas, de las cuales se obtuvieron 14 citas. Éstas se desarrollan a través del juego, de dinámicas o de algún tipo de actividad recreativa y abordan los mismos temas u otros que son fundamentales para el tránsito a la vida adulta de los jóvenes:

*Psicóloga 3(B): Bueno, sí es un espacio (plan de formación integral), pues no sé cómo llamarlo puede ser formativo de talleres, o de otras estrategias **lúdicas recreativas**... (P17: BEPSTRES.rtf - 17:12).*

*Educador 3(D): Bueno en este momento están **trabajando plastilina y creo que iniciaba el de origami** y básicamente esos dos (P 7: DEFTRES.rtf - 7:34).*

*Educador 6(F): También hay clases de inglés, entre semana también vienen **profesores de música** (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:48).*

Por ejemplo, para trabajar el proyecto de vida en la *Institución D*, además de otras estrategias usan la representación gráfica. Al adolescente se le solicita que represente a través de un dibujo, a manera de camino, elementos de su pasado, de su presente y finalmente de su futuro con metas a 3 años. Después de ubicar las metas en el dibujo, debe representar obstáculos y acciones que tiene que desarrollar para llegar a estas. La representación gráfica que se trabaja, tanto con la trabajadora social como con la psicóloga, va permitiendo que ellas realicen preguntas e intervenciones sobre el proyecto de vida. Por ejemplo, pueden tratar el tema de las dificultades que ha tenido el adolescente a lo largo de su ciclo vital,

cómo las ha resuelto y qué aprendió de ellas; o, en caso de no estar resueltas, pueden intervenir para promover su resolución.

*TRABAJADORA SOCIAL 1(D): ... La idea es que ellos **dibujan inicialmente un camino después que lo dibujan**, le decimos que dibujen un camino que ellos hayan imaginado o hayan conocido. Bueno, que le pongan lo que quieran, y después trabajamos que le vamos a contar que ese camino es el camino de la vida de ellos. La primera indicación es que ubiquen al inicio del camino, una situación significativa para ellos, a veces dejamos que sea libre, y digamos con los niños de aldeas, que aldea hay niños que han tenido procesos de institucionalización muy largos, lo trabajamos desde la infancia. A veces es libre ellos ubican una situación positiva o alegre, dolorosa, lo que sea que inicie ese camino, y empezamos a enmarcar cosas significativas hay, luego les decimos que ubiquen, a bueno otras de las claridades es que este camino inicia cuando ellos lo piensen, lo pongan y termina a una visión de tres años, sí que el camino a tres años vamos a mirar qué ha pasado, lo ponemos así como a mediano plazo. Después les pedimos que ubiquen en ese camino el proceso, el internado, entonces ellos ubican la institución donde hayan estado, y en ese espacio que hay entre esa situación y la institucionalización, empezamos a trabajar qué los llevo ahí, cuáles fueron digamos las piedras en el camino que se encontraron para que ellos llegaran ahí (P11: DETSUNO.rtf - 11:4).*

Por otra parte, para trabajar el proyecto de vida, la *Institución B* además de otras estrategias ha usado elementos como el llevar a los jóvenes a escalar, considerando que esta técnica de carácter vivencial les puede generar reflexiones de otro tipo. El subir a la montaña se constituye en una “analogía” de su proyecto de vida. También, el tema fue tratado a través del teatro:

*Psicóloga 1(B): Digamos que lo hacemos mucho más desde la parte como más vivencial, como más de experiencia sí, de hecho había una que fue un apoyo extra. Una chica del año pasado, que se vinculó parte de este año estaba haciendo unos talleres también con los chicos grandes, que traía invitados, frente al tema por decir algo, **quieren ir a escalar**, y los consiguió hasta la persona e iban y escalaban, y decían como un poco la analogía de lo que es la vida, frente al tema de escalar sí, otro día les traía yo qué sé una persona de teatro, si como diferentes ocupaciones que de alguna manera esto fue un apoyo digamos extra (P18: BEPSUNO.rtf - 18:12).*

Igualmente, se tienen en cuenta en la cotidianidad escenarios recreativos en donde los adolescentes pueden practicar algún deporte como fútbol o desarrollar habilidades artísticas: música y danza, lo que consideran los profesionales que les enriquece en su proyecto de vida.

*Educadora 6(F):... Ya en la tarde se llevan a **jugar balón, o a caminar, o a hacer algo** (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:23).*

*Educadora 5(F): Pues ya como viene, hay veces que hay talleres, que música lo que decía mi compañera, **talleres de música, de deporte, de danza también, de música, de costura**, entonces ellos viven mejor dicho lo que decía mi compañera, mejor dicho no es porque uno trabaje acá. Pero aquí lo tienen todo (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:45).*

*Educador 3(D): Sí pues, nosotros nos preocupamos por que el chico tenga de acuerdo a la situación lo que ellos necesiten y depende de las habilidades, **tener un profesor de teatro, o un profesor de educación física** o que le gustan las artes, o un profesor de música (P 7: DEFTRES.rtf - 7:4).*

El trabajo sobre las familias, en la *Institución D*, también se hace de manera lúdica, sobre todo cuando involucra a los niños más pequeños. Con ellos se va dibujando una familia de

animales y se va construyendo la historia en la medida que se dibuja. Esto facilita que los niños narren con mayor espontaneidad sus situaciones familiares.

*Trabajadora social 5(D): Sí, en la casa de ellos y si hay niños, **pintamos la mamá sonriente y al otro pollito, o los animales**, bueno los animales, lo que sea para que los niños aporten en esa historia. Sí, entonces es muy rico porque ellos mismos nos van contando la historia de la familia, y cuántos, años tienes tú y tú qué haces y cómo se la lleva ahora acá, el chiquitín de dos o tres años pero tú qué piensas, cómo se la llevan tus papás... (P10: DETSCINCO.rtf - 10:35).*

Otra de las estrategias lúdicas es una mezcla entre los juegos de roles y las metáforas sistémicas. En esta estrategia, generada por la *Institución D*, comentaron los profesionales, se trabaja también con las familias tratando de establecer los recursos que el adolescente y la familia tienen. Por ejemplo, se usa la representación; en ella la familia coloca al adolescente unos papeles en el cuerpo que describen sus recursos y sus limitaciones. El adolescente con esos recursos debe llegar a una meta que se ha trazado, pero por el camino van a aparecer diferentes obstáculos (planteados por el equipo de profesionales). El adolescente debe ir haciendo uso de sus recursos y solventando sus limitaciones para lograr llegar a la meta. Todo este proceso es representado.

*Trabajadora social 5(D): Sí, él tiene que llegar allá, su interés es lograr su meta y nuestro interés es evitar que él lo haga, entonces nosotras atrás, primero hacemos como una exploración de recursos con la familia, bueno qué potencialidades, qué cualidades tiene, entonces eso se lo pegamos atrás o sea eso en su cuerpo lo tiene, y otras cosas que nosotros vemos que se le dificultan o están por fortalecer las hacemos nosotros. Entonces una de las dificultades puede ser el consumo de sustancias, otra que sea bastante influenciable, otra que sea perezoso...Otros van a estar atados, otros van a estar libres sí, pero es dependiendo de las cualidades que le hemos visto al chico, por decir al chico que más cualidades tenga, se le pone más retos, entonces no estás viendo pero quieres llegar allá ya sabes dónde está pero tienes que llegar allá. Hay otros chicos que tienen unas habilidades más básicas, esperaríamos que solo con el contacto de que no los dejemos pasar pues llegaran. Y la idea es esa que el arranca a su carrera de vida a encontrar su meta, y nosotras obstaculizamos todo el tiempo no lo dejamos pasar. Es impresionante y es bellísimo ver que independientemente que estemos hay como barreras y además que yo soy toda grandota yo me hago casi siempre acá, claro independientemente que seamos barreras ellos llegan y lo cogen, cogen el papel (P10: DETSCINCO.rtf - 10:13).*

### *Preparación e inserción al mundo laboral.*

Las estrategias sociolaborales, comprenden el grupo de acciones que los equipos realizan para promover los procesos de inserción en este ámbito. Algunas de ellas ya fueron descritas en lo socioeducativos de las intervenciones, por lo que no se volverán a mencionar en esta categoría. En total fueron 30 citas.

En esta categoría se hace énfasis en que los adolescentes no solo reciben la formación obligatoria, sino que se procura también ofrecerles una formación a nivel técnico a través de cursos en el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, de pasantías o prácticas laborales.

Los cursos en el SENA, pueden ser tomados en la misma institución, pues éste envía un instructor de determinada temática si hay un número suficiente de jóvenes interesados en ella. Si no, puede tomar cursos virtuales o desplazarse directamente a las diferentes sedes del SENA.

*Trabajadora social 5(B): Sí, habrían varias cosas, una la vinculación laboral, todo el proceso que empieza desde las **pasantías o prácticas**, y que empieza también está muy de la mano con su formación técnica, nosotros buscamos que desde que estén las condiciones académicas, es decir desde que hayan culminado su año noveno, puedan ingresar a hacer una formación técnica, esta formación técnica digamos que hay una entidad que es la que nos facilita el tema de costos que es el Sena, pero esto tiene unas dificultades digamos en cuanto a cobertura o digamos tienen que pasar por un proceso de admisión, que es masivo por lo tanto ellos no tienen las condiciones al competir con otros la posibilidad de obtener el cupo, pero hay unos convenios que se han estado abriendo con ICBF, pero estos son convenios mínimos y que tiene unas condiciones, por ejemplo tenemos uno que es solo para las mujeres, entonces ahí ya nos limita todo el tema con los muchachos (P19: BETSCINCO.rtf - 19:8).*

*Educador 3(D): **En este momento con el Sena, solo tenemos convenio con panadería.** Joyería en este momento no continuo, más por las situaciones que estaban presentando los chicos, el taller está formado, pero estamos esperando que el grupo esté más consolidado, pues con joyería se trabajan más cosas, herramientas, la plata y las joyitas todo lo que ellos hacen es muy bonito... (P 7: DEFTRES.rtf - 7:33).*

*Educador 3(D): Se mantiene en este momento es **el taller de panadería, se estableció con el Sena,** y ellos ya salen como auxiliares en panadería, ellos salen con un oficio que si ellos quieren algo les sirve, que ellos puedan enfrentarse y puedan seguir construyendo lo que ellos quieran, también los formaron en joyería (P 7: DEFTRES.rtf - 7:7).*

Otro elemento fundamental es la orientación individual a cada adolescente, ya sea para ayudarlo a seleccionar en qué se debe formar o para capacitarlo en procesos de inclusión laboral, como preparación de la hoja de vida y de una entrevista de trabajo y presentación personal para la entrevista.

*Psicóloga 4(B): Componente educativo, desde los espacios **de formación individual o de orientación individual** que se les da a ellos, tiene un componente educativo por las temáticas que se abordan y de la inclusión social de mi área esta para la vinculación a la práctica pre laboral. Pensaría yo que en términos generales puede ser eso, el **apoyo que se les da ellos cuando tienen que presentar una entrevista, o una hoja de vida,** eso también es inclusión, yo lo percibo así (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:26).*

*Trabajadora social 4(F): Bueno la idea con ellos es que **ellos aprendan a desempeñarse tal cual para hacer** su desempeño en la ciudad, su desempeño en sus vueltas personales, la consecución de recursos, saber lo qué tiene que hacer, muchos no saben hacer una hoja de vida (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:4).*

*Psicólogo 1(F): La idea de lo que uno puede, yo desconozco esto pero la idea es sí, **habilidades sociales, enseñarles a diligenciar una hoja de vida, a hacer una búsqueda virtual de empleo, a mirar, a ver cómo se entrena también,** porque obviamente uno los va a sacar a esta selva y es complicado, si ha sido complicado para uno (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:36).*

También, detallaron los profesionales que es importante formar a los adolescentes en el manejo del dinero, desde el programa de economía de fichas que ya se mencionó (Ver Buenas prácticas, rituales, casa de egreso y el posinstitucional), con la creación de una cuenta en donde ellos van depositando lo que ganan en sus diferentes trabajos.

*Trabajadora social 5(B): Lo que te decía **manejo del tiempo, manejo del dinero, vinculación laboral, cómo presentar una hoja de vida, cómo presentar una entrevista de trabajo, cómo favorecer aspectos de su presentación personal** (P19: BETSCINCO.rtf - 19:14).*

*Psicólogo 2(F): Pero sin embargo, **les genera cierta habilidad digamos que laboral para enfren-tarse**, lo mismo con los de costura que ya empiezan a tener conciencia de trabajo, las niñas que están yendo a constelación que es una academia de belleza, entonces ya empiezan a generar conciencia de me gano tanto, tengo que darle tanto al 70% a la institución, yo me quedo con el 30% (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:24).*

Algunos elementos básicos de la preparación al mundo laboral son trabajados en las institu-ciones a partir de la cotidianidad.

*Psicóloga 1(B): ... Le enseñamos que presentar **una hoja de vida**, venga, que trabajo en equipo, todo este tipo de asuntos que lo hemos ya hecho inclusive en una época, los estábamos haciendo de alguna manera, y lo hicimos así, como, pero esto nos tacaba planearlo, con anterioridad entre los dos equi-pos, entre trabajo social y psicología (P18: BEPSUNO.rtf - 18:13).*

*Trabajador social 1(D): En fortalecerlos digamos a la vinculación de procesos académicos, por lo menos lo estoy hablando desde acá desde la fundación, entonces como estarlos apoyando y moti-vando a que **se vinculen a proceso académicos, procesos laborales**, que les permite **transitar** de una etapa a otra (P11: DETSUNO.rtf - 11:10).*

*Educador 2(A): Se les enseña cuando hay que hacer arreglos locativos, por ejemplo en la casa, se les enseña cuando están trabajando en sistemas, **que no solo es meterse a Facebook, sino que tam-bién es meterse de pronto en las cuales ellos pueden ayudar a desarrollar sus criterios de investi-gación** (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:9).*

En la *Institución B*, tienen un proyecto prelaboral específico. Esta institución, como ya se mencionó, es la que tiene los convenios con las diferentes empresas y trabaja en la prepa-ración para la inserción del mundo laboral desde los niños.

*Psicóloga 2(B): Nosotros tenemos un proyecto pre laboral donde sí manejamos unos temas específi-cos a nivel grupal, con pequeños grupos, y lo que vamos a trabajar con ellos es **toma de decisión**, es un tema que es pensado pues por todos los psicólogos, como ser la estrategia para manejarlo y cada uno coge a su grupo de muchachos que tiene a cargo. Para trabajar, realmente buscamos como actividades, dinámicas para poder transmitir con ellos los mensajes como tal, eso es lo grupal. Pero ya a nivel individual si es poder recoger, todas las experiencias, las expectativas que ellos tienen y poder hacer la orientación, en ese sentido (P16: BEPSDOS.rtf - 16:12).*

*Trabajadora social 5(B): Eh creo que también que tengamos organizado como un área, **ósea que una persona que está encargada de esa parte pre laboral**, por lo tanto ella articula, direcciona, socializa, aspectos de ese nivel, y hace que no sea algo suelto, o algo de cada una con su equipo, es una preocupación como tal y hay un área como tal de tutores, no sé si es la palabra más de forma-dores y talleristas que también ayudan mucho de que ellos se acerquen a unas áreas, de la vida laboral y que aprendan como esas cosas de habilidades laborales (P19: BETSCINCO.rtf - 19:20).*

En el proceso de preparación para la vida laboral participan diferentes profesionales, de acuerdo a la institución. Por ejemplo en B, el psicólogo da cuenta de la evaluación ocupa-cional, pero la preparación la puede asumir trabajo social:

*Psicóloga 1(B): **La evolución ocupacional la hace psicología, pero digamos que el proceso como tal de formación, pre laboral, lo hace está a cargo desde lo psicosocial, el trabajo social y psicología también**. Ellos se vinculan a talleres, digamos que de arte, de tejido, de costura y de panadería, ahora que uno ya empiece a intensificar, digamos que mensualmente nosotros nos alternamos con trabajo social y con psicología, frente a una temática de en cuanto a esto sí. Digamos por decir algo, frente*

*a toma de decisiones, que ha habido temas sobre todo muy precisos en cuanto a que cómo va hacer uno cuando realice una entrevista de trabajo, el tema de los miedos, la inteligencia emocional, hemos planeado unos temas frente a esas posibles, digamos situaciones que a ellos... (P18: BEPSUNO.rtf - 18:4).*

La idea central es comprender que los jóvenes pueden ser productivos, lo que es muy importante para la *Institución A*, pues el trabajo finalmente les va a permitir desarrollar sus otras metas del proyecto de vida.

*Educador 2(A): Cuando se ve como un individuo productivo empieza su inclusión social porque la sociedad exige son individuos que produzcan para su desarrollo, cuando un muchacho no es productivo tiende a convertirse en habitante de la calle y el habitante de la calle por lo general pide, no genera desarrollo, sino pide que le den, entonces lo que aquí nosotros hacemos, lo que se debería hacer en cualquier institución y lo que es, pienso yo, desde mi punto de vista, que genera que esa inclusión social se dé, es la forma en la que se le enseñe al muchacho a trabajar, que es básicamente, en mi opinión muy humilde, es un 80% de la fabricación de hombres responsables (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:8).*

#### *Para el ahorro.*

El ahorro se constituye como un elemento importante para lograr un adecuado tránsito a la vida adulta (de esta categoría se identificaron 8 citas). Algunas de las instituciones han promovido, en este sentido, que los jóvenes mayores de 16 años puedan trabajar. Una parte del dinero devengado es para gastos que desee hacer el joven y otro para su ahorro, que se le entrega en el momento del egreso.

*Psicólogo 2(F): No, el 70% va para el ahorro y el 30% sí se les deja a ellos, verán si lo gastan para pasajes (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:25).*

*Educador 3(D): Sí, nosotros sí pero con todos los reglamentos porque ya son mayores de 16 años, yo sé que en este momento sí hay unos chicos que están mirando esa **posibilidad para que vayan teniendo un ahorrito**. Y cuando salgan pues no estén en nada y el albergue pues tampoco es que cumple los 18 años ya chao mijo no, en el caso que estábamos hablando a él se le dio 2 meses más después de los 18 años ya podía trabajar, entonces bueno, vaya ahorrando, vaya mirando qué va hacer, dónde va a vivir y todo, y ya pues salió con una plática por lo menos para defenderse (P 7: DEFTRES.rtf - 7:13).*

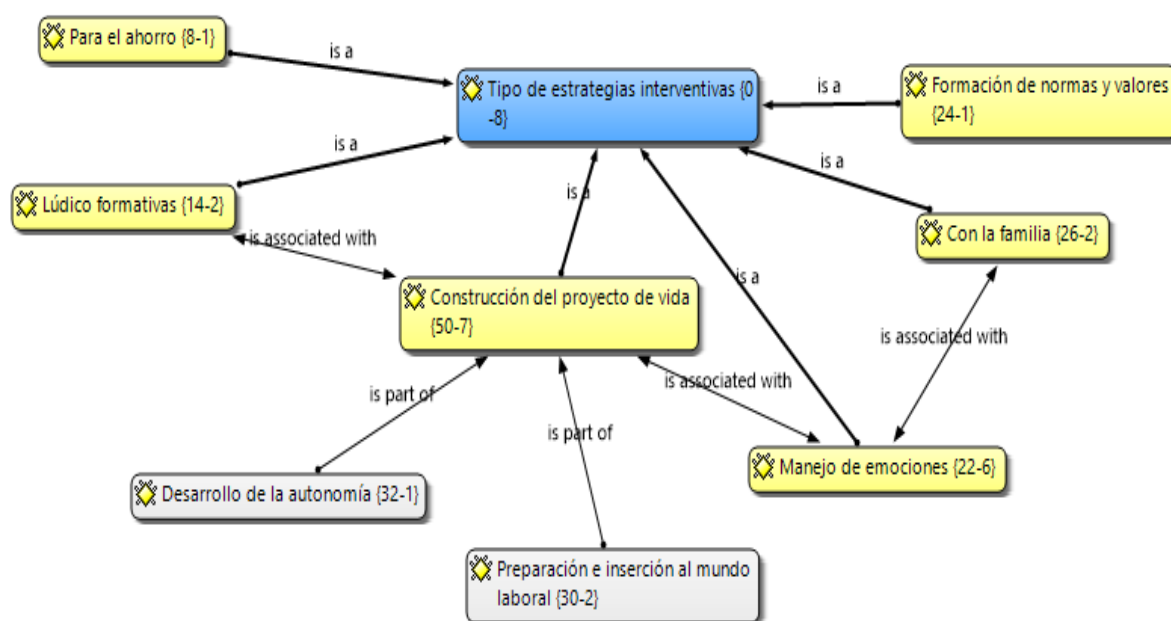
*Psicóloga 2(B): Esa parte de preparación pre laboral de intensiva la cultura del ahorro, pienso que aquí con los chicos que han tenido la posibilidad de hacer sus prácticas, **trabajamos mucho con toda esta parte de la cultura del ahorro: la apertura de sus cuentas, el ayudarles principalmente el controlar, tú no te lo puedes gastar y el poder hablar sobre esto, sobre lo que significa cuando joven y desde la experiencia de uno, todo joven** (P16: BEPSDOS.rtf - 16:15).*

*Psicóloga 1(B): Yo pienso que esto que se está viviendo es una alternativa bien, en cuanto a que de una u otra manera, pienso que si de alguna manera el hecho de que se estén acercando al mundo laboral, les da un aterrizaje y pienso que esto es bueno, en alguna medida, algunas veces en la cotidianidad, por decir algo yo que sé, ha habido muchos casos que a veces los chicos no reportan a veces lo que ganaron, ganaron \$50.000 y reportan \$30.000, si los \$20.000 yo no sé. Y todo este tipo de cosas les decimos bueno chicos si ha habido alguna cuestión digamos de entre las consecuencias lógicas, que a veces los chicos grandes les dicen asúmelo con tu dinero, si han perdido alguna cosa, a nivel institucional, pues tú crees que eres responsable, asúmelo con ese dinero, entonces de alguna manera y siento que hay una comodidad muy grande y esto no es de esta institución esto es del sistema de protección, **es enseñarles que el tema del dinero...** (P18: BEPSUNO.rtf - 18:21).*



*Network tipo de estrategias de intervención– Equipos*

Con la información de la familia anterior se elaboró la siguiente Network sobre los tipos de estrategias de intervención que usaron los profesionales en los procesos de protección:



*Figura 61. Red tipo de estrategias de intervención – Equipos*

*5.2.4.2.3. Características de las intervenciones con elementos socioeducativos*

Las características de las intervenciones hacen referencia a los atributos de estas; es decir elementos que las atraviesan, independientemente del tipo de intervención utilizado. Para dar cuenta de ellas se usó la *Entrevista fenomenológica equipos -Tránsito a la vida adulta (EFE-TVA)* del componente cualitativo.

Las categorías de empatía / vínculo (45) y acompañamiento y acercamiento informal (24) fueron de las más mencionadas, mientras que empoderamiento (18), diálogo y escucha (18) y participación en la toma de decisiones (12), fueron menos nombradas, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 111. *Características de las intervenciones -Equipos*

Familia	Citas	Categoría	Citas
Características de las intervenciones	117	Empatía/vínculo	45
		Acompañamiento y acercamiento informal	24
		Diálogo y escucha	18
		Empoderamiento	18
		Participación en la toma de decisiones	12

### *Empatía/vínculo.*

En esta categoría se recogieron 45 citas sobre las relaciones empáticas y los vínculos que construyen los jóvenes con los profesionales. En alguna forma, durante el texto se ha demostrado cómo los profesionales plantearon que este es un elemento fundamental para generar un contexto de intervención, que algunos ubican como una fuente de resiliencia. En esta categoría, se encuentran 45 citas, que trabajan este tipo de elementos en la relación entre el profesional y el niño, niña o adolescente.

La empatía y generación de vínculos viene dada, según los profesionales, por la comprensión, la escucha y el apoyo. La empatía es descrita como esa capacidad de ponerse en el lugar del otro (“en los zapatos del otro”) y el vínculo como el afecto y el apoyo.

*Psicóloga 4(B): Importante la vinculación afectiva, eso para mí es trascendental yo considero que eso moviliza muchas cosas, no solo aquí en ellos sino, en cualquier persona, **el vincularse con ellos que se sientan, comprendidos, y la posibilidad que tienen aquí de ser escuchados** me parece que eso les aporta mucho a su proyecto de vida, y esa vinculación la hablo desde todo lo que hacemos, porque las actividades son siempre pensando en ellos, que nos salga bien, que nos salga chévere, como salirnos de lo que exigen, entonces eso me parece muy bonito (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:22).*

*Educador 6(F): Entonces yo a veces me meto en los zapaticos de ellos y digo; pobrecitos ellos llegan rechazando, quizás los que fueron rechazados por la mamá, llegan rechazando a las mujeres o que los que han tenido problemas con el tío, con el abuelito. **Pues llegan rechazando a los hombres, entonces yo hay veces me meto en el problema de ellos, y yo digo yo los considero** (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:31).*

*Educador 6(D): Entonces tú lo formas en todo momento, lo formas con la exigencia, pero **también tienes que ganarte el afecto**, entonces iniciando el día, hay que mirar presentación personal, las emociones del niño, cómo está el niño, qué es lo que él demanda para durante el día tratar de darle cumplimiento a lo que él demanda, en qué está mal emocionalmente, sea que necesita algo material, sea que tiene inquietud (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:8).*

Ahora, también en la misma cotidianidad se tienen gestos afectuosos con los niños, niñas y adolescentes en la forma de tratarlos, en las palabras que se usan con ellos y en lo que les dicen. Los formadores plantean que estas formas de relacionarse sorprenden a los niños, niñas y adolescentes porque algunos de ellos nunca lo han vivido con sus familias de origen:

Psicóloga 3(B): *Sí, bueno ellas obviamente se aterrorizan de eso porque no están acostumbradas a eso, yo decía porque a los chiquitos a mí me encanta consentirlos pero también a los grandes, y yo soy de las que me encuentro una niña y así no sea un caso de los que asignen **yo suelo decirles algo significativo**, bonito no sé (P17: BEPSTRES.rtf - 17:44).*

Educador 4(D): *Porque lo ven a una y dicen llegó la mami, mientras que llega un educador puede ser la **profesora pero ellos tienen un vínculo afectivo con uno y eso no está permitido**, porque nos dicen deben tener claro que esto es un proceso, pero créame que alcanza uno a crear un vínculo con ellos y es triste cuando se van pero ese es el trabajo (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:13).*

Psicólogo 2(F): *Sí es que como él estaba, como los sentimientos y emociones de otras personas que no lo han recibido antes, digamos como doña F (educadora), que ahorita hablaba que **el amor es muy importante**, y molestarlos es muy importante, porque lo hacen sentir a ellos que uno está, hagan la fila para comer, siéntense y coman, laven la loza, y vuélvase a dormir, sino, que acá es venga y me ayuda, venga hacemos, venga barremos, vaya mijo y me compra esto en la tienda, listo venga, vamos al parque, porque aquí los sacan cuando quieren, les compran un helado, cosas tan normales. Para uno que uno ha crecido en un contexto que se puede decir normal, mientras que para ellos nunca lo han vivido, ellos siempre han estado en una institución con un uniforme y que tienen todos (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:38).*

Las relaciones con los jóvenes, además del carácter profesional, en algunos aspectos y/o-ocasos son similares a las familiares. A los formadores en algunas instituciones les dicen: papá, mamá o tío, aunque esta situación no solo se presenta con los formadores, sino también con algunos psicólogos y trabajadores sociales.

Educador 4(D): *Hace muchos años llegaban muchos niños solitos, entonces la idea de ofrecerles **la mami, el papi**, están las tías que son las señoras de la cocina, entonces es como crearles un núcleo familiar... (P 6: DEEDCUATRO.rtf - 6:12).*

Educador 6(D): *Sí, es en la cotidianidad, por eso **el D tiene un sentido de hogar**, acá es una educadora, cuidadora y a su vez de cuidadora como si fuera una mamá implícitamente. Entonces tú haces ese acompañamiento como una visión que él es como tu hijo (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:7).*

Psicólogo 1(F): *Sí y no de hecho, yo me he puesto a pensar que no solo los hermanos sino, ese es el punto donde yo más me di como el totazo, ahí comprendí que uno acá bueno sí, el psicólogo rico y todo pero **aquí uno es más que el psicólogo**, aquí unas veces uno es un tío, un hermano mayor, un primo, un amigo, un papá, para muchos uno es un papá sí señor, y uno también es un modelo a seguir (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:13).*

Trabajadora social 4(A): *Pues algunas, en algunas situaciones, porque de pronto no tienen la intención sino porque está digamos la, digamos no está como el espacio íntimo en que ellos podrían hacerlo como lo podrían hacer en casa, si estuvieran en una casa. Pero pues digamos tener el apoyo de decir bueno yo quiero hablar, yo quiero contar, pero no como, **no como una relación de profesional paciente, sino más como una relación de amistad** (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:11).*

Educador 4(D): *Y hace muchos años llegaban muchos niños solitos, entonces la idea de ofrecerles la mami, el papi, **están las tías que son las señoras de la cocina, entonces es como crearles un núcleo familiar**, pero ahorita ya quedamos muy poquitas mamis. Ya son 2 casas, y estos niños llegan a uno y le dicen profe y pues yo les acepto porque la mamá es única, anteriormente los procesos eran largos y los chicos crecían, al pie de uno y generaban un afecto y respeto por uno. Y se iban preparando para un futuro porque más adelante van hacer los papás, entonces de lo que yo aprendo eso es lo que voy a dar y sino adquiero unas suficientes estrategias o herramientas hay mucho vacío y si no coge uno lo que le lega en el momento, entonces y para estos niños es un proceso vital (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:12).*

La construcción de vínculos con los jóvenes, según los formadores conlleva a trascender los compromisos laborales del trabajo diario. Es necesario construir formas de relacionarse con los jóvenes

*Educador 6(F): Lo que pasa es que como hay gente que viene a trabajar y muchos que piensan que aquí solo vienen a trabajar, o quedarse, pero resulta que trabajar con personal, es muy distinto a ellos hay que darles de todo un poquito, no digamos montones pero sí, **hay que darles primero amor, comprensión, saberlos tratar.** Porque como yo digo un adulto se trata de una manera, una señorita de otra manera, un niño de otra manera, entonces vea hay que saberles entrar, un muchacho bien resentido, bien sufrido en la vida, y uno entrarle con gritos y con eso entonces se forma una guerra, entonces hay personas que llegan a trabajar y piensan que es cocinar y estar con ellos y ya, pues resulta que no, esa no es la manera (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:38).*

*Psicóloga 3(B): Y siento que el acompañamiento de nosotras he de F y mía, ellas anterior a mí, tuvieron otras psicólogas, es eso como sentirse más allá del consultorio era como tener una conversación espontánea con ellas, y valorar todo, y también hacerse sus observaciones en el momento, digamos al principio fue un poquito difícil, porque bueno, yo no soy una sardina pero ellas me veían como muy joven, entonces como que no cierto, pero yo les hablaba un poquito y me preocupaba mucho por ellas, y les decía chévere compartir en la universidad, obviamente la prioridad es terminar la carrera, pero también es importante compartir con los compañeros, no todo puede ser estudio y trabajo, **entonces ellas como bueno alguien nos está diciendo algo diferente, sin que perdamos el rumbo, entonces logré tener empatía con ellas, de hecho las acompañé al trasteo allá, mejor dicho.** (P17: BEPSTRES.rtf - 17:27).*

Los profesionales comentaron que la cotidianidad también lleva a que se presenten dificultades en las relaciones, por lo que el manejo de las emociones que hagan los formadores es un elemento de intervención importante:

*Educador 6(F): Entonces uno ya no viene chocando, y si yo veo que vienen muy bravos, yo le digo: “mire mi amor, cuando se calme con mucho gusto en mi cuarto lo espero y hablamos, entonces por ahorita no hablemos, porque usted me saca el mal genio a mí, y usted también, y dos personas de mal genio no pueden hablar”. Entonces yo le digo cuando se calme, eso por ahí a los 2 minutos (toc, toc) “mita, venga hablemos”, entonces yo le digo cuénteme mi amor qué le paso entonces, **uno empieza un diálogo como de una mamá a su hijo, sí cuénteme y uno empieza a escuchar** (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:32).*

Ahora bien, el vínculo es de doble vía: los jóvenes se sienten cercanos a algunos de los profesionales, pero también los profesionales se encariñan con ellos, como lo plantean los formadores:

*Educador 6(F): Entonces uno empieza ya a tratar de la manera que ellos han tenido su sufrimiento, ya uno se encariña tanto con ellos, que cuando ellos se van uno empieza es a llorar. **Porque uno se encariña, mucho, mucho, demasiado con ellos, hay niños que le dan a uno más que sus propios hijos.** Yo he tenido niños que me han dado mucho, mucho, y eso es sufrimiento para uno porque ellos se van, entonces imagines usted uno en tantos años ya se me han ido muchos, aunque he roto el vínculo, siempre me llaman (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:33).*

*Educador 4(D): **Que me recuerdan con mucho cariño, que es algo que no tiene precio y me he podido ganar el afecto** y el cariño de ellos (los niños que cuidaba) que es algo que no tiene precio, porque siempre donde voy me los encuentro (P6: DEEDCUATRO.rtf - 6:23).*

*Educador 4(D): Es negociar mucho dentro de lo normal, que se evidencie delante de todo el mundo que si le tengo que decir no por encima de lo que sea es no, pero también va un momento yo lo voy a retomar le voy a decir ven para acá cómo te sientes, que necesitas y **voy a expresarle mi afecto como***

*persona, como mamá, porque en este tiempo en estos 11 años yo lo he trabajado como la mamá espiritual (P6: DEEDCUATRO.rtf - 6:2)*

### *Acompañamiento y acercamiento informal.*

La estrategia de acompañamiento y acercamiento informal está constituida por todas aquellas acciones que realizan los equipos que no están planeadas con anterioridad, sino que surgen en el día a día. De esta categoría emergieron 24 citas.

El acompañamiento y acercamiento informal, en primera instancia lo relacionan los profesionales con la vida cotidiana porque se desarrollan en el día a día o porque pretenden enseñar a los jóvenes elementos de la cotidianidad. Esta se da fuera de los consultorios de las oficinas y se caracteriza por charlas de carácter informal que no estaban previamente planeadas.

*Psicóloga 4(B):... Pasé por la casa, de los jóvenes que es la casa F, y **estaban viendo televisión, y me senté un rato a ver televisión**, y me dice alguno de ellos, bueno y usted ahorita ¿qué va hacer?, no, me voy para mi casa, ¿Cómo es un fin de semana fuera de acá? Eso no era una intervención para nada, yo simplemente me senté y terminó siendo un espacio muy bonito y trabajamos muchas cosas sin ni siquiera pensar que iba a sentarme con esa intención, de realizar la consulta con él, le dije un fin de semana es hacer esto, es tan normal como estar acá, no pero allá afuera es diferente, y empezamos a hablar de muchas cosas y le generó duda solo verme ahí sentada. Venga cuénteme qué hace usted ahorita que llegue a la casa, entonces me parece que eso también enriquece el quehacer de nosotros, sí, no solamente es, digamos que hay algunos procedimientos, de manejar con ellos algunas cosas, pero también hay otras que se van dando en el día a día (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:21).*

*Psicóloga 4(B):...Ellos viven acá con nosotros, no necesitamos estructurar toda una, **no a veces ellos llegan y comentan sus cosas, y desde ahí uno empieza orientar oye pero mira, y ellos hablan más en esos espacios informales** que no en la misma consulta, si cuando uno les dice ven vamos a consulta se cierran mucho sí, simplemente para conversar con ellos es más fácil conocerlos (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:19).*

*Psicóloga 1(B): Pero por decir algo, en este caso en particular se sienten porque, no saben cocinar, incluso a veces les decíamos, a este chico con anterioridad le decíamos, mira ponte en la cocina, mira pregúntale a la señora cómo haces un arroz, cómo haces esto, sí porque pues obviamente ellos ya tienen las cosas ahí listas. Entonces es un poco como una analogía, que cuando uno tuviera un hijo y se va de la casa, y bueno donde te vas a ir tienes, que cocinar, lavar, tienes que hacer de todo, y es un poco eso no, pero claro y mucho más con los chicos que han durado mucho más acá, hay otros que no vuelven, al menos de manera inmediata con el trabajo social, que sabemos (P18: BEPSUNO.rtf - 18:15).*

*Psicóloga 3(B): **Y siento que eso funciona, para que ellos empiecen a ver la vida de otra manera**, pero cuando estén afuera, cómo van a sobrevivir, porque hay que comprarse el pancito de todos los días, así sea para acompañarlo con un café, un chocolate, y pues deben hacerlo de la mejor manera algo ganado que ustedes se lo suden por así decirlo. Entonces algunos se tocan y a otros no les importa, me preocupo cuando salen de acá porque yo quisiera, y me pregunto qué va a pasar con ellos pero bueno yo traté, lo que más pude acá pero ellos tomaron esa decisión (P17: BEPSTRES.rtf - 17:6).*

También es interesante cómo este tipo de estrategia es usado por los diferentes profesionales y no sólo por los formadores de la institución. Los psicólogos, dejan de atender en algunos

casos, como en la *Institución B*, en sus oficinas y toman contacto con la cotidianidad de los jóvenes. Inclusive en la *Institución A*, esto lo realiza también la directora.

*Psicóloga 3(B): Siento que yo he tenido enganche con algunos niños porque yo soy de las que no todo el tiempo se queda acá, parezco trabajadora social. Yo permanezco más tiempo afuera, que adentro, soy de las que voy, que si la joven quiere ir a comprarse unas medias, porque trabajo en algo, yo voy y las compro con ella y vamos conversando, de lo que piensa, de lo que siente, de lo que espera, qué va ser su vida después de los 15,16, 17 años (P17: BEPSTRES.rtf - 17:35).*

*Psicólogo 1(F): No han visto muchas cosas, entonces dicen qué es esto, o porqué un carro se mueve, o qué es un motor, y empiezan así con ese diálogo, y para mí no sé, ese es el diálogo que más se le pueda quedar a ellos, si uno es cómo decirlo, si uno es hábil con maniobras pues uno aprovecha eso, para generar la movilización como sea, para hacerlos caer en cuenta de muchas cosas (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:44).*

Por otra parte, las intervenciones informales son muy bien valoradas como formas de intervenir, pues generaran relaciones de confianza, cambian la percepción del equipo psicosocial y permiten conocer al adolescente en su cotidianidad e inclusive a veces son intervenciones más valoradas que las formales, como lo plantean el pedagogo, los formadores y el psicólogo:

*Psicóloga 3(B): Siento, que esos espacios hay que mantenerlos porque, además que los jóvenes en el caos cambian la percepción del psicosocial, entonces ya por fin salió del consultorio y es compartir con ellos, que no lo vean tan obligado. No sé, es un espacio bonito, también porqué uno logra ver de otra manera a las niñas, como auténticas, como lo son, con su malgenio o con su alegría en particular, es bien bonito, siento que eso sí se mantiene (P17: BEPSTRES.rtf - 17:15).*

*Educador 6(D): Sí, es en la cotidianidad, por eso la institución tiene un sentido de hogar, acá es una educadora, cuidadora y a su vez de cuidadora como si fuera una mamá implícitamente. Entonces tú haces ese acompañamiento como una visión que él es como tu hijo (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:7).*

*Psicólogo 2(F): Uno no ósea cuando, digamos yo hago es cuando yo salgo con ellos, ya sea una cita y pues si tengo el recurso, que quieren un helado, pero no le vayan a decir a nadie porque eso no se puede. Entonces vamos y nos comemos un helado, que quiero una cajita feliz, camine y hacemos eso y son cuestiones sencillas (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:70).*

Éste tipo de intervenciones informales son relacionadas también por los profesionales con el vínculo afectivo que se constituye entre ellos y joven. Es más, el psicólogo de la *Institución A*, que es uno de los más nombrados como figura significativa por los jóvenes, plantea que es fundamental establecer vínculos cercanos con ellos.

*Psicóloga 3(B): Exacto, sobre todo eso reconocidos, aceptados porque ellos dicen, sobre todo en el caso de las niñas grandes dicen, que son el coco de la institución como el patito feo y ellas se sienten así, es que nadie nos quiere, pero a mí me encantan sentarme a escucharlas, hablar con ellas... (P17: BEPSTRES.rtf - 17:29).*

*Psicólogo 3(A): ... Entonces, me hice más cercano a los líderes y a los chicos que tenían más dificultades. En ese momento, en esa etapa, o en ese año, los líderes son los más cansones, los que son en ese momento los más agresivos, los que más afectaban o alteraban la dinámica del grupo, entonces lo que hice fue crear mayor cercanía con ellos sin olvidar los niños, digamos, los menos problemáticos y así pude hacer intervenciones más potentes (P 3: Psicólogo 3(A):.rtf - 3:7).*

*Diálogo y escucha.*

El diálogo y escucha es utilizado como estrategia por los diferentes profesionales; en total se encontraron 18 citas. En las conversaciones, contaron los profesionales, se tratan temas como: el estudio, el trabajo, el futuro, el pago de arriendo, y además valores como: responsabilidad, honestidad, respeto y honradez, entre otros. También en estas conversaciones los profesionales señalan los valores y potencialidades de los jóvenes.

*Educador 6(F): Como en su hogar, como papá y mamá, les hacen charlas y dicen mijo logren eso, mire la vida es eso, uno sabiendo trabajar en algo se defiende, para que, para cuando a uno le toque, pagar un arriendo, y todo uno ya sepa defenderse en la vida, estudien, si ustedes logran sacar un técnico, un técnico, les da una universidad, porque eso es lo que uno logra en la vida, todo mundo podemos, si queremos. **Entonces uno dialoga con ellos eso, estudien por favor, aquí hay muchos niños que han salido, hay niñas trabajando en enfermería, acá logran sacar eso, las señoras de la junta les ayudan a buscar trabajo, hay muchachas ya casadas, tiene sus hijos (P20: FEF CINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:9).***

*Trabajadora social 4(F): ... Como uno viene a dialogar con ellos acá en esta institución es totalmente diferente, **porque uno ya se sienta habla con ellos diferente**, son diferentes, el grupo es totalmente diferente para trabajar, entonces uno todo el tiempo está aprendiendo muchas cosas, porque ellos tienen muchas dudas, o sea para ellos que no han tenido familia, que este es su mundo, ellos tienen muchas dudas, y muchas cosas que necesitan preguntar, y que nosotros somos lo más cercano a una familia que ellos tienen (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:29).*

*Trabajadora social 5(D): Creo que **tiene que ver con la claridad, digamos con la claridad de lo que nosotros vamos aportar**, y además también de la claridad de develarles a ellos quiénes son, sí, en la medida que yo logre con los jóvenes develar quiénes son ellos, cargados de potencialidad y hasta de cosas por fortalecer sí, pues en el momento que develas quién eres tú, y develas que el único que te puede sacar de ahí eres tú mismo (P10: DETSCINCO.rtf - 10:10).*

Esta característica de las intervenciones, según los profesionales, parte de una buena escucha; los jóvenes deben sentirse respetados en lo que plantean para que pueda construirse un escenario conversacional. Por otra parte, según los profesionales, las conversaciones permiten la orientación a los jóvenes y brindarles opciones cuando tienen dificultades:

*Trabajadora social 4(A): Bueno la idea es, la idea obviamente parte desde que ellos sientan **que son escuchados, valorados, respetados**, que ellos tienen un espacio, que a ellos se les dé la posibilidad de mostrar hasta qué punto pueden lograr ciertas cosas, hasta qué punto son buenos en determinadas acciones y en que no son buenos (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:8).*

*Trabajadora social 4(A): Entonces para ellos es difícil, sí es muy importante que de alguna manera tengan una persona, **tengan un referente al que puedan hablar y que les diga y que los oriente frente a cómo deben actuar**, o sea como tener otra perspectiva frente a una de la situación, como alguien que me diga estoy fuera pero yo me pongo, en este momento me pongo en tu círculo y estoy desde tu posición y yo la veo así, cuando yo me cierro y no tengo ninguna solución, cuando no veo salidas, no tengo nuevas alternativas ante el problema, yo no sé qué hacer, pero si yo me encierro y si no tengo a nadie, pues obviamente ahí me quedo, pero si tengo la posibilidad de tener una persona que me diga mira: puede que yo no tenga como solucionar las cosas pero tengo a alguien que de pronto nos puede indicar cómo (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:37).*

*Educador 3(D): En cuanto que nos ha servido mucho trabajarles a ellos lo que es la resiliencia, **la escucha de todos los sentidos, así el chico este bien o no, todos los días escucharlos** porque ellos tienen muchas cosas por decir, y a veces uno por el diario se olvida de algo tan sencillo (P 7: DEFTRES.rtf - 7:16).*

### *Empoderamiento.*

Los profesionales definieron como fundamental el trabajo en el empoderamiento, en la preparación para el egreso. De esta categoría se identificaron 18 citas. Los equipos plantearon que es muy importante que el joven se sienta valorado y que el mismo se valore para poder tomar decisiones acertadas a lo largo de su proyecto de vida.

Por otra parte el empoderamiento también implica romper con la historia de sobreprotección, como se ha observado a lo largo de las categorías los profesionales están preocupados por las relaciones de dependencia con el sistema; empoderarlos implica promover relaciones en donde ellos sean capaces de asumir su vida

*Educador 2(A): Cuando nosotros logramos que el muchacho **identifique que yo soy importante, que yo valgo la pena**, para mí eso es mucha más ganancia a que se vuelva profesional, porque ahí estamos salvando una vida, esa es la labor que yo tengo, enseñarle al muchacho que su vida es importante para que su vida sea salvada (P1: AEEDDOS.rtf - 1:29).*

*Trabajadora social 4(A): La preparación para el egreso que se da desde el A pues se da pues obviamente **empoderarlos obviamente al rol** que deben desempeñar en los trabajos, pues obviamente en los trabajos en los que puedan estar, estar ubicados, pues de acuerdo a los intereses que tiene cada uno, a la posición que deben asumir frente al jefe, frente a obviamente a lo que, al lugar en el que van a estar, frente a las personas que van a estar, que los van a orientar y los van a, les van a dar la posibilidad de que muestren su capacidad productiva (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:19).*

*Trabajadora social 4(A): Para ayudarlos y **empoderarlos** frente a diferentes situaciones. Frente a lo que tiene que suceder y lo que no tienen que hacer. (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:30).*

*Psicólogo 2(F): Eh pues o sea, los casos varían mucho y no siempre uno tiende a ser la misma cosa, pero yo siempre tiendo como a **empoderar** a los muchachos de su propia vida, o sea el que no se proyecten bajo siempre la cuestión que estoy bajo protección. Y bueno yo hago acá lo que quiera y cuando quiera, y ustedes son los que tienen el derecho de cuidarme, sino que tengan consciencia que cada causa tiene su propia forma de afrontamiento (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:11).*

*Trabajadora social 4(A): Se dan cuenta sí, cuando los chicos no, cuando los chicos realmente ven que las situaciones no son tan fáciles como parecen estando aquí, que de alguna manera está como todo a la mano, entonces cuando ellos salen y se dan cuenta que son los que tienen que enfrentarse ellos a determinadas situaciones y **son ellos los que tienen que mostrar que están en la capacidad de desarrollar las actividades que se le van a asignar, sin ayuda** y que realmente tienen que alcanzar los resultados para los cuales obviamente fueron designados. Pero si no hay un empeño frente a eso no lo van a hacer, van a recibir no un rechazo, sino tal vez una indicación en el tono en el que no están acostumbrados se van a dar cuenta que las dificultades van a ser mayores, mientras que si yo soy responsable frente a determinadas... (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:14).*

*Psicólogo 1(F): Yo pienso que lo que he concluido así **básicamente, es hacerlos críticos frente a su propia realidad y frente a su propia historia de vida**, y por críticos me refiero a que sean como constructores y no jueces de su propia vida, sí, esto para que, yo les hago mucho énfasis, en no repetir más historias digamos de abandono, de negligencia, de maltrato, de abuso, de explotación. Los hago pensar mucho, mucho en su historia y pienso que, eso ha funcionado, con algunos muchachos, por ejemplo algunos que han estado bajo el cargo de La formadora, y que ya llevan muchísimo tiempo en protección básicamente desde los 2-3 años, sí me he tomado la tarea y es mamón (cansón) hacerlo si, porque exige mucho tiempo, es coger la historia y que ellos la lean (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:6).*



*Participación en la toma de decisiones.*

Otro elemento en la intervención socioeducativa, es la participación de los diferentes actores sociales. Por ello con esta categoría se buscó identificar posibles escenarios de participación de los jóvenes durante las intervenciones en los procesos de protección. Al respecto se identificaron 12 citas.

El primer escenario en el que se evidencia la participación es el de la elección de los talleres vocacionales que desean hacer los adolescentes; éstos pueden proponer temas para trabajar y cambiar de taller a los seis meses.

*Educador 6(F): No, no ellos aquí llega una carta o algo, donde están todos los talleres y ellos mismos vienen y escogen que les gusta (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:49)*

*Educador 6(D): Pero ya cuando uno le da libertad en el taller, cuando lo hace que el participe, planea actividades o hace que ellos propongan, en participación son muy buenos, ellos proponen participaciones artísticas, para la izada de bandera, para la familia, proponen en el proceso se da cierta flexibilidad. Entonces se llega a un acuerdo, entonces queremos que el refuerzo sea por áreas, queremos hoy tal área, entonces uno acuerda cosas con ellos y ahí es donde se da la flexibilidad y como el entender, pero frente a la convivencia si a veces toca muy marcado en el respeto sobre todo y en el manejo de límites (P22: DEEDSEIS.rtf - 22:27).*

*Psicóloga 1(B): Durante el año lo pueden estar, claro que cada seis meses, pueden cambiar si, ellos pueden decir mira a mí me gusta más tejidos por decir algo, y en segunda instancia panadería (P18: BEPSUNO.rtf - 18:31).*

En una de las instituciones (D) se ha construido una estructura para que los jóvenes puedan participar en la toma de decisiones del hogar donde viven. Los niños, niñas y adolescentes votan por un líder entre ellos, que es quien los va a coordinar. En otra de las instituciones (F), se genera un consejo entre los niños y adolescentes por hogar; éstos se reúnen una vez por semana a conversar sobre las dificultades que tienen en la convivencia y proponen intervenciones para afrontar la situación. Los representantes de cada hogar participan en el consejo de la institución y allí pueden plantear a los profesionales las necesidades de cada hogar.

*Educador 4(D): El líder es ese niño, se elige por comportamientos, por habilidades. Lo elige el mismo grupo, porque son niños que ellos mismos se muestran, que son líderes positivos, porque hay otros que son líderes pasivos que son niños que pueden aprovechar otras estrategias ... Entonces se escoge el líder, general de la casa que se llama coordinador general, hacen campañas y se postulan y ofrecen como cualquier político. Yo ofrezco de que haya la estrategia de que nos entendamos, de que haya organización, yo propongo que haya silencio, entonces ellos hacen todas la propuestas, hay 4 líderes ahí están las fotos para elegirlos a ver quién sale de ellos, y en micro comunidades por casa mensual eso me permite a mí tener una mayor organización, porque en la casa hay organizadores por cuartos, es la convivencia (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:10).*

*Trabajadora social 3(F): Sí hay un consejo en la institución. En cada hogar hay un representante. Y democráticamente ellos eligen el representante de la institución. Entonces él es que periódicamente está haciendo reuniones con el equipo, para ver qué necesidades tienen en los hogares y qué se planea para esos periodos de tiempos, actividades o el qué ve. Sí, el que ve digamos como flojo por*

decirlo así, algunas necesidades de los chicos, y él es el que nos da la información para que también se actúe desde ahí (P13: FETSTRES.rtf - 13:39).

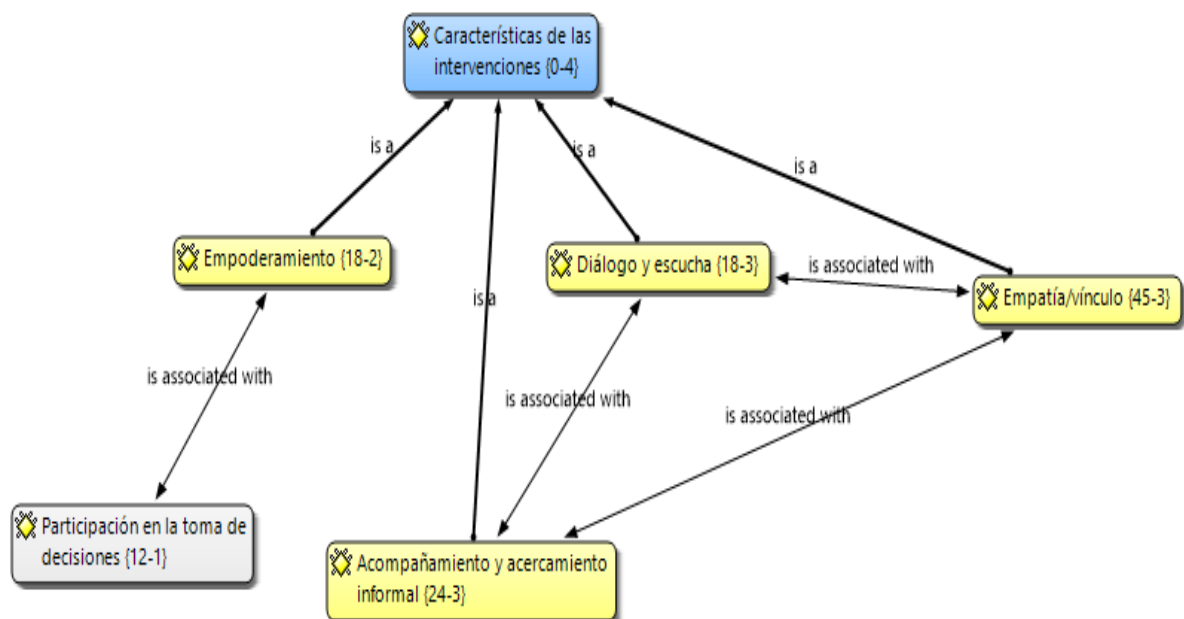
Trabajadora social 3(F): No, ahorita, pues lo que se acá al interior es buscar toda la participación eh de los muchachos, entonces **se elige un personero**, eh ellos pues hacen las acciones en el año, para el bienestar de sus compañeros, se hacen unas reuniones periódicamente con el área de pedagogía y un representante también del equipo, en el que ellos como que dirigen muchas de las acciones, los chicos se empoderan mucho de los procesos hay participaciones (P13: FETSTRES.rtf - 13:10).

Finalmente, hay otro escenario en el que se visualiza la toma de decisiones, sin embargo este es poco citado: se trata de su propio proceso de protección. En este caso el psicólogo de la *Institución F*, planteó que ellos pueden tomar la decisión de irse o no en adopción.

Psicólogo 2(F): O sea digamos si ellos tiene la oportunidad **de tomar una decisión de irse en adopción o quedarse acá otros 2 años**. Pues también como que se den cuenta que razonen y reflexionen acerca de su propia vida, que reflexionen incluso del momento y del proceso vital que están pasando, que no van a quedar siempre en protección si no que le quedan 2 años más, para cumplir los 18 y qué vamos hacer, cuál es su proyecto de vida, qué es lo que quiere, así sean sueños de ser futbolista, así sean sueños de ser ingeniero, pero qué ha pensado usted para hacer, o sea siempre es una confrontación con la vida, es una confrontación reflexiva con lo que ellos tienen que hacer, y lo que no tienen que hacer (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:12 ).

### Network características de las intervenciones-Equipos

Con la información sobre acompañamiento y acercamiento informal, diálogo y escucha, empatía/vínculo, empoderamiento, participación en la toma de decisiones la familia anterior se elaboró la siguiente red conceptual:



*Figura 62. Características de las intervenciones -Equipos*

*5.2.4.2.4. Network e hipótesis emergentes: elementos socioeducativos en las intervenciones -Equipos.*

Para los elementos socioeducativos, desde el componente cualitativo, se tuvieron en cuenta 3 familias: intervenciones y sus resultados (lo socioeducativo de las intervenciones, buenas prácticas, logros y dificultades de las intervenciones), tipo de estrategias de intervención (construcción de proyecto de vida, intervenciones para la formación de normas y valores), intervenciones centradas en el desarrollo de la autonomía, manejo de emociones, lúdico formativas, estrategias sociolaborales y para el ahorro) y características de las intervenciones (acompañamiento y acercamiento informal, diálogo y escucha, empatía/vínculo, y participación en la toma de decisiones). A partir de todo ello se estructuró una red (figura 63).

A partir de la anterior network se han construido una serie de hipótesis emergentes.

**Hipótesis emergentes**

**Dimensión: elementos socioeducativos en las intervenciones**

**Equipos**

- Los elementos socioeducativos que se visualizan en la práctica de los equipos son llevados a cabo por diferentes profesionales, que han reinventado el quehacer de su disciplina desde los requerimientos del contexto, trascendiendo las barreras entre las profesiones.
- La construcción de un proyecto de vida, desde intervenciones de ahorro, inserción laboral y educativa, son elementos socioeducativos importantes que permiten la construcción de escenarios futuros.
- Las estrategias centradas en el reconocimiento de habilidades, el empoderamiento y la reflexión promueven elementos resilientes en los jóvenes, pues les permite enfrentarse de forma diferente a las situaciones de la vida cotidiana.
- Las intervenciones que se centran en el desarrollo de la autonomía contrastan con las pocas intervenciones atravesadas por los procesos de participación en las instituciones; lo que puede ser un mensaje contradictorio para los jóvenes.
- La generación del vínculo y la empatía como intervenciones centrales en el trabajo con jóvenes depende del diálogo y la escucha que se pueda tener con ellos, sobre todo en espacios informales.
- La vida cotidiana se constituye como un escenario de intervención en el que se fortalece a los niños, niña o adolescente para el día a día en la institución, pero también para el egreso.
- Los rituales como estrategia de intervención dieron un sentido a las transiciones, pues marcan momentos de cambio desde referentes simbólicos y emocionales.

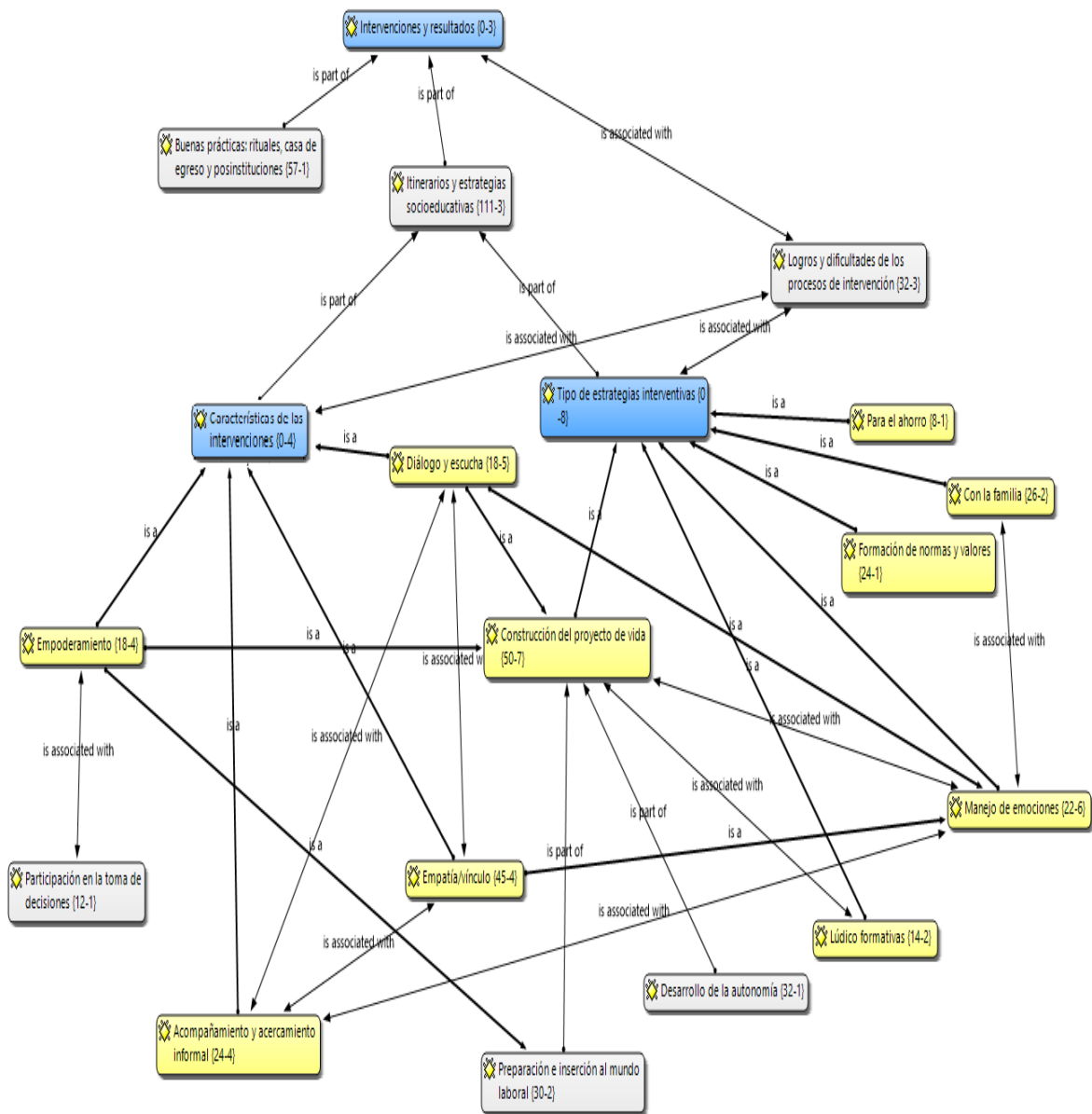


Figura 63. Network: elementos socioeducativos en las intervenciones -Equipos

**5.2.5. Propuestas de los equipos para mejorar las intervenciones**

En el apartado de propuestas se contemplan los planteamientos que hacen los profesionales para mejorar los procesos de protección, de tal manera que puedan ser base para el tránsito a la vida adulta. Las propuestas, al igual que las de los jóvenes, se han organizado en tres categorías: propuestas a los profesionales, propuestas a las instituciones y propuestas al sistema. Como se observa en la tabla, hay mayor número de propuestas hacia el sistema de protección (25), luego a la institución (13) y, por último, a los profesionales (9).

Tabla 112. *Propuestas de intervención -Equipos*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	Citas
Propuestas de intervención	47	Propuestas intervención	47	Propuestas a los profesionales	9
				Propuestas a la institución	13
				Propuestas al sistema de protección	25

### 5.2.5.1. Propuestas a los profesionales

Frente a las propuestas para los profesionales, se identificaron 9 citas en las que se ubican temáticas como la autoreflexión, el acompañamiento más directo a gestiones de los adolescentes, el trabajo en equipo, su formación e intervenciones para trabajar con adolescentes.

*Trabajadora social 5(B): Con respecto a lo que me dices de mejorar creo que sí, creo que con cada caso uno necesita muchas veces redireccionar esas metas, esos objetivos, las estrategias y también como el trabajo que uno pueda adelantar con ellos, creo que estos son cosas que van en el camino, no al final, sino que desde el comienzo uno muchas veces debe **comenzar a reflexionarse, qué estamos haciendo y qué tenemos que cambiar** (P19: BETSCINCO.rtf - 19:21).*

Sobre las gestiones que deben desarrollar los equipos, los profesionales proponen revisar cómo se está organizando el acompañamiento a los procesos de vinculación laboral y al servicio militar para los jóvenes:

*Trabajadora social 5(B): **Hemos tenido obstáculos, pero esa es otra tarea que tenemos que acompañar, que es la prestación de su servicio militar**, para el caso de los hombres y esto nos exige muchas cosas desde el área del trabajo social, y es parte de lo que tenemos que adelantar, porque de hecho si no lo tienen, pues tenemos también la dificultad para vincularlos laboralmente porque es una exigencia, legalmente es una exigencia, y muchos logramos que no lo hagan porque sus condiciones de no contar con red de apoyo pues hace que se mucho más, digamos de un año que no van a estar mal, pero digamos que van estar inactivos laboralmente, no van a poder estudiar y demás (P19: BETSCINCO.rtf - 19:11).*

También propusieron el mejoramiento del trabajo en equipo, en cuanto la coordinación del trabajo, la puntualidad en este, el aceptar las observaciones que hace otro miembro del equipo. Igualmente resaltaron la importancia del trabajo con pedagogía, profesional al cual consideran que se le deben brindar más espacios en el proceso.

*Educador 4(D): Yo creo que para seguir mejorando estar todos **sincronizados, cumplir una rutina que hay estructurada, ser muy puntuales, el respeto por el otro**, aceptar esa observación del otro, porque es una observación constructiva, siempre y cuando me la sepan hacer a mí, listo si estoy haciendo algo indebido algo delante de los niños, el otro profesional llámeme aparte y dígame la observación adecuadamente entonces yo pienso que esa es una sugerencia constructiva, el manejo de tolerancia entre compañeros, porque uno no se las sabe todas (P 6: Educador 4(D):.rtf - 6:22).*

*Trabajador social 1(D): Yo en un principio lo dije y **era poder articular mucho mejor el trabajo con psicopedagogía**, porque me parece digamos un área muy importante que aporta y mucho y no está como bien definida en su aporte, ahí no sé, se debe fortalecer en esa parte el trabajo con adolescentes (P11: DETSUNO.rtf - 11:7).*

Frente a los formadores se plantea la necesidad de aumentar sus procesos de formación. La mayoría de ellos tiene niveles de educación básica y media, pero no han sido formados para el trabajo que están realizando.

*Trabajadora social 4(F): En el caso de los **formadores deberíamos capacitarlos más para que ellos, sí son los padres de la casa pero tienen que ser más formadores, que en ocasiones no está bien delimitado y que son solo formadores y no vienen a ser los padres como tal (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:45).***

También puede mejorarse el trabajo en las formas en que los equipos se aproximan a los jóvenes, en cómo los abordan. Requieren de formación en intervenciones con jóvenes:

*Trabajadora social 5(D): Entonces en ese sentido yo te diría que quizás si fortalecemos un poco más el equipo en la forma como aborda a los jóvenes, cómo interpreta a los jóvenes, cómo resalta en ellos su potencialidades, sus cualidades, sí y de pronto sus formas de fortalecer, nos favorecería para tener digamos otros resultados, movilizadores en los jóvenes cualesquiera que sean que entre más positivos mejor, pero sí sería interesante que eso se nos diera fortalecemos a nosotros como equipo, para llegarle de una forma distinta (P10: DETSCINCO.rtf - 10:16).*

*Trabajadora social 5(D): Y además, es diferente quizás lo tenemos en teoría, sí, sabemos que es diferente llegarle a la mamá, que llegarle al joven, que llegarle al niño, sin embargo cuando tenemos toda la familia, siento que uno se atortola, sí y termina atortolado. Pero entonces claro quizás llegarle a los niños, es más fácil para cautivarlos, llegar, a los padres es muchísimo más fácil porque estamos en una relación de adultos, pero llegarle a los jóvenes, es diferente, entonces la estrategia con ellos es distinta, entonces creo que si favorecemos ese tipo de estrategias, podremos posibilitar otras cosas (P10: DETSCINCO.rtf - 10:17).*

*Educadora 5(F): No, yo digo que mejorar no, que lo único que mejorar sabe que, para mí, sería trabajar con más amor, más afecto, más cariño, eso es el éxito de esto, y no tener preferencias con los grupos con ninguno, como que porque la que más me colabora, tenerla no, que no, no tener preferencias con nadie, sino, todos por igual, me entiende, todos abajo o todos en la cama, si para mí yo trabajo yo allá (P20: FEFCINCO Y FEFSEIS.rtf - 20:39).*

#### 5.2.5.2. Propuestas a las instituciones

Las propuestas a las instituciones, tan solo 13, abordan las ideas de los equipos sobre temas que éstas podrían mejorar. Se sugiere pensar en algunos elementos como la cantidad de trabajo, pues este no les permite tener tiempo suficiente para realizar todas las acciones requeridas. También en los recursos que se deben tener para una adecuado trabajo, factores que también se han identificado en las propuestas al sistema.

*Trabajadora social 5(B): Sería favorable tener de pronto la posibilidad de articular muchas más cosas, a veces no porque no las tengamos, sino porque **nuestro tiempo es limitado, a veces para poder hacer todo esto.** Entonces no obstante como es algo tan personalizado lo que se tiene que hacer al momento de egresar, creo que con cada uno va buscando las modificaciones y buscando las alternativas, creo también el hecho de que tengamos un grupo de chicos que no son, digamos no van al tiempo, hoy podemos tener para egresar digamos 2 sí, y en 6 meses tener 5, y al año tener 10, como tener 1, entonces eso hace como que si yo articulo cosas, pues muchas veces se espera que sea un grupo como constante, digamos 5, y eso no siempre es, porque digamos tenemos chicos que vienen creciendo pero no todos van en la misma edad, no todos vienen haciendo el mismo proceso, no todos van a necesitar lo mismo, entonces eso hace que por eso más que algo general, estemos buscando*

*algo particular, como es en lo particular entrar articular con lo que ya está, pero por el momento sí hemos sido y por las evaluaciones que hemos hecho, algo exitosa, nos preocupan las niñas por lo que te comento (P19: BETSCINCO.rtf - 19:22).*

*Educador 2(A): En ese sentido nosotros realizamos una labor pedagógica, de la institución habría que **mejorar de pronto algunas cosas tipo material o directivo**, arreglos de casa, pero el proyecto educativo como tal apunta a que el muchacho, el niño que tenemos que es adoptable pueda llegar a una familia con unos criterios tales que le permitan evolucionar con esa familia. Pero el que no logra ser adoptado salga a la vida laboral, a la vida mayor, a la vida de adulto preparado a enfrentarse con lo que le viene, que es un mundo, que todos sabemos, que es una jauría, entonces nosotros tratamos de dar esas dos herramientas tanto al adoptable como al no adoptable (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:19).*

Resaltaron la importancia de las estrategias de inserción sociolaboral; sobre todo ese acercamiento que se va realizando poco a poco a partir de los convenios con empresas. Sin embargo la psicóloga de la *Institución A*, plantea que se puede lograr un mayor impacto si se logran cambiar los imaginarios sobre los adolescentes y jóvenes de protección.

*Psicóloga 1(B): Entonces sí pienso que hay mucha parte por mejorar, creo que esa parte volviendo a la pregunta inicial que me hacías, que era el aspecto, de bueno de qué de lo que se está haciendo, que valdría la pena conservar, sería el acercamiento laboral, pienso que eso es y **que ojalá hubiera más acompañamiento, digamos de una manera más estable y con los convenios, que bueno por lo menos puedo hablar de club G**, conoce un poco la población, pero que también sepa al establecer esos convenios, como a nivel social un imaginario de los niños como hay Dios mío, como de compasión (P18: BEPSUNO.rtf - 18:25).*

*Educador 2(A): **De pronto mejoraría el nivel de exigencia, el nivel de sabiduría de algunas personas que trabajan aquí**, y proyectaría yo mismo una mejor convivencia dentro de la gente (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:27).*

*Trabajadora social 4(A): **Darles las estrategias para que ellos superen las dificultades y alcancen lo que, lo que pueden dentro del espacio dentro de lo que la vida misma les proporciona, siempre y cuando tengan ese nivel de responsabilidad que se necesita y ese nivel de compromiso y dedicación frente a las cosas que se les están dando, que aprendan a valorar desde lo más pequeño, desde lo que ellos puedan adquirir frente a las grandes oportunidades que les da, que les dan, que les puedan dar, obviamente como la vida como las personas que los rodean (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:23).***

Plantearon como necesario ser más explícitos en ciertos temas de capacitación, como la planificación de embarazos antes del inicio de su vida sexual e incluir más la perspectiva de género, pues finalmente las mujeres y los hombres van a tener un desarrollo diferente.

*Trabajadora social 5(B): Pienso que con respecto a esa parte que yo te decía, de las niñas porque la dejamos ahorita inconclusa, creo que sí hay que entrar a favorecer cosas ahí, cosas como, pero que también al hacerlo, tiene que ser muy prudentes. Porque por ejemplo si hacemos un proceso de acompañamiento para la planificación probablemente la trabajamos en equipo, podemos encontrar que las niñas miren que método les sirve y **que ellas sepan cómo planificar**, no solamente prevenir un embarazo, sino una enfermedad, pero eso también genera en el ambiente, digamos en la mentalidad del grupo, de esto se puede hacer, iniciemos entonces nuestra vida sexual antes de nuestra mayoría de edad, entonces esto requiere de un manejo, si bien individual, también de un manejo de grupo y más para el caso de las niñas, entonces creemos que esto sí probablemente, y estamos haciendo ese análisis ahora mismo de cómo podemos manejar eso y de cómo podemos hacer de que las niñas no salgan con esas expectativas... Pero siento que hay que hacer más, en esto no te puedo decir una respuesta pero sí tenemos la preocupación, y creo que hay que hacer cosas para ese nivel, como manejar en las niñas, que ellas puedan darle lugar a su proyecto de vida, donde este la maternidad, pero que esa maternidad no sea algo que les llega sin planear y que les interrumpa muchos de sus proyectos. Además que son niñas que tienen mucho por hacer pero también tienen muchas carencias*

*afectivas y se ven más vulnerables en el mundo allá afuera, como más adultas ser mucho más vulnerable que los muchachos, entonces creemos que hay que hacer una buena mirada de género, necesariamente y hay que ver muchas cosas porque no solo sería una cosa, sino mirar muchas cosas al respecto, entonces ahí, hay un reto muy grande como institución y como ICBF (P19: BETSCINCO.rtf - 19:27).*

Los profesionales dijeron que podría mejorarse la preparación para el tránsito a la vida adulta, facilitando más procesos de autonomía. Se debe procurar que el joven se haga más cargo de sus cosas de manera independiente, debe fortalecerse la formación en los derechos y la formación para enfrentar situaciones problemáticas. Igualmente plantean la importancia de realizar procesos de evaluación para seleccionar a los jóvenes que van a ser beneficiados del pago de estudios universitarios.

*Psicóloga 8(D): No sé hasta dónde enmascara quizás nuestros mismos temores de que no van a funcionar las cosas, entonces ahí seguiremos estando nosotros, sí y no, es también nosotros cómo promovemos y siento que todavía. Entonces digamos **nos falta hacer bastante en el nivel de autonomía de los jóvenes y el nivel de autonomía en las familias, que nos preguntemos y por qué no estamos haciendo lo suficiente frente a eso, pero es que estamos enfrente de un contexto que de una u otra forma bloquea el desarrollo de la autonomía.** Que implicaría nosotros tener un posicionamiento muy claro como institución de cómo podemos manejar eso, porque si nosotros seguimos vendiendo en el caso del internado, de esos lineamientos que bloquean esos procesos para los jóvenes, pues podemos como profesionales hacer muchas cosas pero si dependemos del lineamiento, no vamos a lograr nada (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:23).*

*Trabajadora social 4(F): Qué debe cambiar, debe tener más preparación frente al tránsito, **soltar más al joven frente a que haga sus propios trámites**, eso hasta ahora está iniciando, son muy dependientes de los formadores de que todo se hace con los formadores, como si fueran pequeñitos, y pues obviamente no hay ese transcurso de que, del que le dijeron a uno bueno va a buscar trabajo vaya, o por lo menos a mí me lo hicieron así, y eso es bueno porque uno aprende a conocerse, porque para mí para hacer visitas domiciliarias yo no sabía ni donde era, mi mamá me dijo aprenda mijita (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:44).*

*Trabajadora social 4(A): Qué mejoraría yo, **sí el acompañamiento que se hace a los chicos que están en preparación de eso, que de alguna manera no sea como tan desde los 17 sino más o menos desde los 16**, que obviamente tengan, que se hagan como las evaluaciones periódicas frente al proceso que se ha adelantado frente a ellos y que sean los chicos quienes realmente demuestren que así ellos salgan y tengan 18 años. Cuando ellos tengan 18 años ellos tengan plena capacidad de ejercer todos sus derechos y hacer valer sus derechos, pero obviamente también de cumplir los deberes que le imponen la sociedad sin ningún tipo de dificultad, que están preparados, que si se presenta alguna dificultad por extrema que sea ellos están en la capacidad de enfrentarla y de no dejarse desanimar frente a las dificultades que se presentan en el diario vivir (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:17).*

En este mismo sentido, los profesionales plantearon la importancia de tener unas directrices más claras sobre lo que se debe trabajar de proyecto de vida en pro del tránsito a la vida adulta.

*Psicóloga 2(B): Pues de mantener digamos la existencia del lineamiento como tal es importante, porque si el lineamiento no existe, perfectamente cualquiera institución puede decir, no estoy obligada a pensar en la proyección y en un poco enfilar a los muchachos a, pues a construir un proyecto de vida pensando en que van hacer adultos dentro de muy poco, que existan unos lineamientos hace por lo menos que las instituciones se preocupen, porque hombre aquí no solo estamos guardando los niños, y a los 18 años ciao. Sí siento que tiene que haber una responsabilidad institucional, que son niños que han criado y que a los 18 años. Cuando el estado no de más, **la institución sí debe hacer algo para que ese muchacho no salga a la deriva**, la existencia del lineamiento como tal es*



*importante, que se piensen que son chicos, que se tiene que proyectar. Ellos contemplan digamos convenios, para formaciones, para capacitaciones, eso convenios me parecen que son positivos, que son buenos, y que tiene que ser también claros no, que son convenios que no se deben tampoco como masificar, pa todo el mundo, si no que si siento que tiene que ser, a ver cuáles son las cualidades de los perfiles, qué muchachos pueden perfilar para algunos convenios (P16: BEPSDOS.rtf - 16:17).*

Resaltaron la importancia de los encuentros de egresados, como estrategia que puede ayudar a tener impacto.

*Trabajadora social 5(B): Creo que en los reencuentros de egresados, los procesos exitosos las niñas que han logrado como progresar su proyecto (P19: BETSCINCO.rtf - 19:27).*

Finalmente, consideraron que debe pensarse en el número de familias que cada equipo debe atender, teniendo en cuenta los desplazamientos en la ciudad.

*Educador 2(A): En ese sentido nosotros realizamos una labor pedagógica, de la institución habría que mejorar de pronto algunas cosas tipo material o directivo, arreglos de casa, pero el proyecto educativo como tal apunta a que el muchacho, el niño que tenemos que es adoptable pueda llegar a una familia con unos criterios tales que le permitan evolucionar con esa familia. Pero el que no logra ser adoptado salga a la vida laboral, a la vida mayor, a la vida de adulto preparado a enfrentarse con lo que le viene, que es un mundo, que todos sabemos, que es una jauría, entonces nosotros tratamos de dar esas dos herramientas tanto al adoptable como al no adoptable (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:19).*

*Psicóloga 8(D): Pero si nosotros como institución, asumimos ya una posición clara de cómo queremos trabajar con los jóvenes y tenemos todo el argumento para hacerlo, muy seguramente las cosas serán diferente. Eso no solamente con los jóvenes que están acá, sino con los jóvenes que están en sus casas, en fortalecer esa autonomía para las familias, porque de una u otra forma, la autonomía por cómo se da, ese tránsito de la vida adulta de los jóvenes, es el reflejo de cómo toda la familia también maneja sus éxitos, sí (P 9: DEPSOCHO.rtf - 9:24).*

### 5.2.5.3. Propuestas al sistema de protección

Las propuestas al sistema se refieren a los cambios o nuevas ideas para las directrices dadas en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. En esta familia se encontró el mayor número de citas de los 3 tipos de propuestas, 25, aunque muchas trataban los mismos elementos.

Un elemento que resalta a primera vista es la cantidad de trabajo dada por los formatos que se deben gestionar y por el número de niños a cargo por cada equipo; la sugerencia está precisamente en repensar normativas disminuyendo cantidad de niños por profesional<sup>70</sup> y número de formatos o formatos más ágiles para gestionar. Si esto se logrará, los profesionales plantean que podrían hacer mayores intervenciones con los niños, niñas y adolescentes.

*Trabajadora social 3(F): Cambiar, pienso que **tanto escrito**, yo sé que es importante hacer seguimiento, y sé que es importante estar anotando, estar pendiente de todos los chicos, pero pienso que*

---

<sup>70</sup> Por profesional de 40 a 50 niños y por formador 20 niños, niñas o adolescentes

a veces al volverse tan papelería, y que uno este pegado a un computador, por los informes, eso a veces quita mucho el tiempo que uno le podría brindar más a los muchachos, pienso que uno a veces se satura de mucho trabajo. Entonces uno quisiera hacer 10.000 cosas con los muchachos, 10.000 actividades, procesos, actividades distintas, y **uno a veces le toca cortar el tiempo con los muchachos por estar metido en una oficina, llenando papeles y son informes muy amplios, de repetir**, entonces uno dice son cosas que se pueden cambiar, para lograr más impacto en la atención de los muchachos pensaría que eso es lo primero (P13: FETSTRES.rtf - 13:31).

Psicóloga 4(B): *¿Qué le cambiaría?: **tanta burocracia, del sistema de protección... tanto papel, tanto formato, tanta cosa, tantas solicitudes y exigencias de un día para otro**, y con la claridad que yo sé que muchas de esas cosas ni siquiera las leen, las miran, muchos informes. Aquí nosotros pasamos buena parte de nuestro tiempo haciendo informes y nos exigen mucho en los informes, que el objetivo tal cosa y lo hacemos, pero uno va a mirar y no los leen, ni los defensores de familia ni el centro zonal. Bueno aquí el centro zonal, y manejan todo y es muy buen equipo pero hay otros centros zonales donde nunca los leen, entonces eso le cambiaría, si el sistema de protección tuviese un mejoramiento en todo esto sería mucho mejor* (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:23).

Trabajadora social 4(A): *Bueno desde los lineamientos, creo que lo importante con los chicos no es tanto, no es manejar tanto como la tramitología que se maneja desde los lineamientos, **sino cómo abrir más espacios de atención, más espacios de diálogo, más espacios de escucha**, más espacios donde los chicos participen de una manera dinámica frente a lo que ellos quieren y frente a lo que les gustaría, pero pues siempre y cuando esté basado en objetivos, medibles y alcanzables. O sea si, ICBF les da la posibilidad a los chicos de conseguir nuevas cosas pero también pues que se trabaje desde lo que los chicos pueden alcanzar, no es crearles un ideal que no van a alcanzar, sino sí fortalecer en ellos las habilidades con las que ellos que cuentan* (P 5: AETSCUATRO.rtf - 5:22).

Psicólogo 1(F): *Ahí es cuando uno dice bueno que **chévere ojalá existieran más personas así, ojalá el ICBF, fuera más asertivo en sus pagos**, mira que ahorita que hablamos del proyecto de vida y creo que eso se nos quedó, hay programas que ICBF, tiene con ASCUN, para el pago de las matrículas universitarias, hay una experiencia que nos ha sucedido mucho, ICBF, pide **diligenciar un montón de papeles, muchísimos** entre estos incluyen unas fichas de vinculación a estos programas, son extensas, otros papeleos que mire tráigame lo jurídico de la universidad, que yo no sé qué. Uno les reúne todos los papeles entre psicología, pedagogía preguntan nutrición también, uno les reúne todo el papelito para que el chico sepa descargar la plata y se cancele el dinero* (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf – 21).

Los profesionales plantearon la necesidad de aumentar el número de convenios con empresas y la estabilidad de éstos. Además, se debe pensar que pueden ayudar a constituir al ICBF como un ente autosostenible, generando redes de producción entre los convenios.

Trabajadora social 3(F): *Sí es importante buscar **contacto con empresas**, hay muchas instituciones que tienen muchos contactos con empresas, y los ponen a trabajar ahí mismo, entonces ya tienen ese desenvolvimiento laboral* (P13: FETSTRES.rtf - 13:29).

Trabajadora social 4(F): *Los convenios, que sean unos **convenios estables**, que permitan que los jóvenes puedan vincularse laboralmente, escolarmente, que puedan tener unos padrinos que no sea tan desgastante el proceso de vinculación y el recurso debería ser más, mejor guiado. Ellos piensan que solo los niños deben tener un vestuario, comer y deben dormir en unas excelentes camas, o sea que si la cama no tiene una funda se le está vulnerando el derecho, cuando no están pendientes de que el chico debe estudiar, debe laborar, debe formarse como persona, debe formarse en muchas cosas, ellos no tiene en cuenta eso, ellos piensan que son unas marionetas, que solo piensan en comer, dormir y tener recreación y ya. **Que debe mantener, no sé las fundaciones*** (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:47).

Psicólogo 1(F): *Yo pienso que, siguiendo el orden de ideas de estas empresas qué bueno hay, que el **ICBF, sea consciente y cree hasta para el propio sostenimiento** del propio ICBF, mira qué bueno sería que por ejemplo colocaran no sé, capacitaran a alguien en producción industrial, de refrigerios, tú sabes que hay comedores del distrito donde, una empresa da kumis y mogollas digamos, eso es*

*una empresa de x o y empresario, que bueno que ese jefe tuviera su propia fábrica de producción, y que no sé le vendiera eso, no sé a secretaría y educación social para los comedores. Y generar una red pero eso es una utopía, porque, está el vicio del poder el vicio de la plata, entonces mucha gente y es algo que no podemos tapar y ahí sí siendo sumamente crítico, pero de esta torta come mucha gente, es triste y no solo es la torta de los niños (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:48).*

*Educador 2(A): En la ley de infancia y adolescencia podría mejorar por ejemplo la manera en la que el Gobierno ve a los niños, **porque pareciera que el Gobierno viera a los muchachos como si fueran extraterrestres**, mientras que los que trabajamos con ellos vemos su realidad y su contexto individual como es (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:13).*

Un elemento muy importante son las relaciones entre el ICBF y las instituciones. Éstas últimas solicitan relaciones más cercanas, en las que los funcionarios del ICBF reconozcan la realidad y la complejidad de las instituciones. Los equipos consideran que algunos profesionales del ICBF, y en especial los defensores de familia, desconocen la cotidianidad que viven los niños, niñas y adolescentes y a veces no son muchos los espacios de acercamiento, tampoco con los profesionales de la institución.

*Psicólogo 1(F): Yo frente a eso como lo veo, bueno uno la distancia clarísima que hay entre instituciones y el ICBF, hay una distancia grandísima, grandísima, que yo siempre pido que **ojala algún día, alguna persona grande del ICBF, que se poseione ojala qué en su historia laboral, haya pasado por una institución y sepa qué es ser un psicosocial de una institución** o de un centro de emergencia, que sepa por un momento y que ahí sí no se ponga la mano en el corazón, por los profesionales, sino por los pelaos (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:31).*

*Psicólogo 1(F): Claro el problema se lo devuelven a uno, el culpable es uno, pero si yo le he escrito mil veces para que venga cómo hago, si no viene, entonces uno empieza a cuestionarse un montón de cosas, y uno dice claro **son personas que organizan la vida de otro desde un escritorio (refiriéndose a los defensores de familia)**. Alguna vez ya con un señor digamos de amplia edad, digamos que tuvimos una discusión y yo le decía a él, qué rico que ustedes vinieran aquí no solo a ver las cosas negras, sino, que algún día comieran en la losa que ellos comen, así como ustedes llegan de improvisto, “venga quiero hoy desayunar, con ellos quiero almorzar con ellos, quiero escucharlos a ellos”, pero eso no lo hacen, como puede uno tenerlos acá con un requerimiento, hay si uno los tiene aquí encima, y yo le decía a él ese día sería chévere que usted viniera un día y comparte con ellos, hable con un educador, hable con un formador (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:33).*

Otro elemento que propusieron es aumentar el recurso para realizar intervenciones en el contexto, en el medio familiar.

*Psicóloga 1(B): No trabajo en esa línea, pero sé que en el bienestar hay programas que hacen intervenciones en casa, que hacen intervenciones en digamos en el medio familiar, pero como yo estoy a este lado pues yo veo lo otro (P18: BEPSUNO.rtf - 18:26).*

Por otra parte, los profesionales también plantearon el trabajo sobre el proyecto de vida desde edades tempranas, tal y como ya lo están realizando algunas instituciones. Por ejemplo, con los niños y niñas se pueden trabajar elementos de estimulación integral y hábitos.

*Psicóloga 4(B): Pues aquí hay como unas exigencias, en cuanto a proyecto de vida entonces por edades, que hayan unas como verificarlos, sí, entonces siento que hay exigencias que podrían cambiar, **que proyecto de vida es todo**, que es desde que el niño está bebé (P15: BEPSCUATRO.rtf - 15:24).*

*Psicóloga 1(B): Pues yo pienso que la iniciativa de comenzar un proyecto de vida que no empieza a los 14 años, si no que **empieza desde mucho** antes, que sea una propuesta válida (P18: BEPSUNO.rtf - 18:26).*

Un aspecto que podría solucionar la situación de la extraedad escolar<sup>71</sup>, puede ser aumentar las validaciones. En las validaciones<sup>72</sup> o bachilleratos semestralizados<sup>73</sup> los adolescentes cursan sus estudios con otras personas que tienen edades parecidas, lo que puede facilitar la inclusión escolar:

*Psicóloga 1(A): **Entonces tiene que validar porque va a estar con su mismo grupo etario**, va a ser más homogéneo, se va a sentir en un espacio diferente, donde ya él se va a dar cuenta de que esos que están validando porque por alguna razón se dieron cuenta, cuando me tocó a mí que yo por ser rebelde, por ser cansón, deje de estudiar en octavo, me fui para el ejército y perdí la oportunidad de ser suboficial por no tener el noveno, entonces ¡Uy juemachica, yo como la embarre!, me vine para ponerme a estudiar bien, si, porque terminé una carrera como a los 40, entonces mire, cuando ellos se empiezan a dar cuenta de seguir estudiando, eso es un gancho, eso es una motivación para seguir y que un muchacho diga vale la pena, pero eso en la parte educativa (P 4: Psicóloga 1(A):.rtf - 4:10).*

Otro componente fundamental es la prevención, y aunque los recursos existen para este fin, deben destinarse más recursos para ayudar a las familias desde las intervenciones:

*Psicóloga 1(B): Yo sí pienso que, no sabría darte como una propuesta como tal, pero sí pienso que hay muchos asuntos **y más a nivel preventivo**, estos asuntos que llegan a protección es porque hubieron unos asuntos a nivel preventivo, las familias inclusive este chico está en malos pasos y yo fui a Bienestar y yo no sabía qué hacer con el muchacho y fíjese. Ya llegó aquí el muchacho, pero de alguna u otra manera la prevención, el tema preventivo es poco el dinero que se invierte, entonces más que de alguna manera aquí hace parte de un proceso, ha habido algunas acciones que no dieron resultados y que de alguna manera el chico ya queda aquí en la institución, y posiblemente pueden haber reintegros también pero, que de alguna manera la parte preventiva no hubo suficientemente. Esa parte es la que creo que el sistema no la tiene tan fortalecida, entonces paguemos plata para instituciones de protección, pero siento que hay mucha falta de movilidad, pero eso ya es un tema más político, de ver un lineamiento mucho más claro, en la familias, porque o si no estamos generando familias en las mismas dinámicas, dependamos del papá gobierno chicos que de una u otra manera, pues vienen también y eso no quiere decir que no haya tenido un costo, ha tenido un costo por más que diga toda la parte material, pero si un costo emocional (P18: BEPSUNO.rtf - 18:24).*

Definitivamente para los profesionales un aspecto muy importante para facilitar el tránsito a la vida adulta es fortalecer los procesos de autonomía, brindando a los adolescentes espacios en donde puedan ellos salir solos adelante, o ayudar con ciertas gestiones de las fundaciones. Y ello depende en gran parte de cambios en las directrices (normativa).

*Psicólogo 5(A): Algo que también, no está propiamente en lineamientos, pero hablando de la etapa de la vida adulta sería bueno que **implementaran como mayor autonomía para los muchachos**, uno muchas veces se abstiene de dejarlos salir o de brindarles un espacio de vaya y pague el recibo de la*

<sup>71</sup> La extraedad escolar se entiende como el desfase entre la edad escolar esperada por grado (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015a).

<sup>72</sup> Instituciones educativas no formales que preparan a las personas para la presentación de exámenes de validación. Los exámenes de validación los realiza el Estado a las personas que no hayan estudiado en una institución educativa formal. Se podrá presentar un examen grado por grado, o si se prefiere por ciclo (Básica o media)

<sup>73</sup> Instituciones en las que se cursa un grado escolar en 6 meses.

*luz. Porque entonces es como muy inquisitivo de usted lo dejó salir, usted le responde, ósea como que todo el mundo se quiere lavar las manos, pues cuidar su puesto y por cuidar la tarjeta profesional uno dice no salgo, pero entonces qué pasa, que cuando en niño llega a los 18 años, lo que ve es, sale muerto del miedo, entonces se mete en lo primero que le digan, no sabe conseguir un trabajo (P 2: AEPSCINCO.rtf - 2:20).*

También enunciaron la importancia de contemplar en las directrices del ICBF elementos que lleven a aumentar las experiencias laborales de los adolescentes. Al parecer, estas se dan más por iniciativa de las instituciones:

*Trabajadora social 5(B): Pero como otros jóvenes no tienen la misma defensora, pues eso resulta ser difícil a los que no la tienen, creo que con ellos sí se debería abrir más espacios, incluso ICBF, abrir esos espacios así para poder favorecer esas experiencias, porque pensar que los muchachos salgan a los 18 años a empezar una experiencia laboral es casi decirles empiéncela pero van a fracasar, desafortunadamente no tienen las habilidades no tienen los compromisos, no tienen la experiencia para valorar lo que es una oportunidad de trabajo. Si entonces creemos que eso sí se puede necesitar del ICBF, **que sean unos lineamientos que realmente favorezcan la población que tenemos y mirando las oportunidades que ellos puedan tener**, creo que acá se hace mucho más en ese sentido pues mirando eso frente a lo que nos piden, porque finalmente si solo nos quedamos con su formación técnica o nos quedamos solo con que tengan un taller pues no, creemos que hay que hacer más cosas en esto estamos seguros, de que no podemos solamente responder a lo que nos pide ICBF (P19: BETSCINCO.rtf - 19:26).*

*Psicólogo 1(F): No es muy complicado, que me gustaría a mí proponer de pronto, como se podría solucionar esto, o bueno una forma como remediar en algo o experimentar, a ver qué sucede yo diría que ICBF, **con tantos fondos debería encargarse más bien de disminuir un montón de profesionales que están en los centros zonales y utilizar ese dinero no sé para hacer inversión social, para hacer empresas del propio Estado, pero empresas serias, no empresas con funcionarios eternos de 30-40 años.** Empresas serias donde estos niños no sé, se me ocurre a mí una empresa de supermercados y capacitarlos a ellos y bueno aprovechemos el Sena, que esta tan bueno, capacitemos todos estos muchachos en serio, ósea que no se vuelva por llenar un papel hay de mira cumplí 40 horas, o el Sena sí está cumpliendo la cobertura (P21: FEPSUNO y FEPSDOS.rtf - 21:35).*

Contrariamente a lo que plantean otros profesionales, también se considera que el proyecto de vida debe trascender la ocupación laboral y que este debe hacer énfasis en el ser:

*Psicóloga 2(B): Que cosas poder cambiar, es eso uno lee el lineamiento y lo que uno ve es eso, se ve proyecto de vida, entonces muchachos productivos, proyecto de vida un poco unido a la productividad, la capacitación técnica, entonces qué productivos van hacer, si los van a vincular al Sena o si los van a vincular a la universidad, un poco cerrando la posibilidad o no abriendo la posibilidad. Qué proyecto de vida va mucho más allá de lo meramente ocupacional, o laboral si no, **que tiene que ver con todo esa parte de formación personal y de estructuración personal**, es un poco eso a lo que nosotros nos inquieta, este proyecto de vida está siendo visto más desde lo ocupacional, el quehacer no el tanto como el ser, que siento que para que ellos puedan hacer algo importante, así sea hacer una carrera técnica, pues tenemos que ocuparnos sobre todo de esa parte del ser, que lo que hagan así nos sea técnico pues sea valioso (P16: BEPSDOS.rtf - 16:16).*

Hay un elemento que puede generar dificultades en los procesos de niños, niñas y adolescentes, que tiene que ver con la agilidad de las gestiones que tiene que hacer el defensor de familia para tomar decisiones sobre la situación legal del niño. Esta demora en las gestiones puede hacer que un niño esté declarado en vulneración bastante tiempo, lo que dificulta, por

ejemplo, procesos de adopción. También en ocasiones los defensores envían niños a instituciones que no son pertinentes para el perfil del niño. Por ejemplo, pueden enviar un niño de vulneración a una institución que está centrada en adoptabilidad.

*Trabajadora social 4(F): Porque lo dejaron ahí, porque los procesos no son ágiles a pesar de que la ley dice que son 4 meses, pero lo que hacen es declarar en vulneración y dejar ahí porque mantiene la medida, entonces defensores que hagan un proceso ágil, que perfilen adecuadamente, **porque muchas veces nos mandan a chicos en esta institución que son de vulneración y no estamos para vulneración sino para proyecto de vida**, entonces nos mandan chicos que no están preparados para una declaratoria, o que no tienen ni idea que van a ser declarados. Es que es difícil decir que mantener porque tienen unos lineamientos que no son claros y que lo están cambiando cada rato (P12: FETSCUATRO.rtf - 12:22).*

Finalmente y no menos importante, es la declaración de un educador sobre la importancia de la profesionalización en ese rol, pues siente que son percibidos como cuidadores de niños y de ésta manera no son valorados.

*Educador 2(A): Es que uno de tutor a uno lo ven como un cuida niños, entonces no le exigen a uno, de pronto profesionalizarse, **cuando uno se profesionaliza uno entiende la magnitud de lo que tiene que hacer**, cuando uno ya se formaliza y ve otras instituciones uno dice lo que estaba haciendo allá era enseñando y eso era lo que nosotros buscamos, educar al muchacho para que él entienda la importancia de su vida fuera de la institución, el caso de C y de los otros es ese, ellos entendieron y se educaron en que su vida es importante fuera y dentro de la institución (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:28).*

*Educador 2(A): Entonces lo primero que debe mejorarse es la ley, que la ley contemple que si estos muchachos son sujetos de derechos también un punto clave en la evolución humana y que hay que apretarlos para que no se conviertan en delincuentes, porque es que la mayoría de pelados que salen de la institución se pegan de lo que la ley los protege y salen a delinquir, porque muchos de ellos no salen a trabajar y a convertirse en grandes personas (P 1: AEEDDOS.rtf - 1:15).*

### Propuestas para mejorar las intervenciones Equipos

- Es necesario construir mayor autonomía y más escenarios participativos con los niños, niñas, adolescentes y egresados de protección.
- Teniendo en cuenta la importancia del vínculo/empatía en los procesos de intervención, es necesario generar dispositivos que permitan a los profesionales un acompañamiento aún más personalizado a cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En éste sentido se debe revisar el número de profesionales por niño.
- Los equipos sugieren continuar la formación de los niños, niñas y adolescentes en temas como: la planificación de embarazos antes del inicio de su vida sexual e incluir más la perspectiva de género. Igualmente fortalecer los procesos de formación en derechos.
- Un aspecto que podría solucionar la situación de la extraedad escolar puede ser aumentar las validaciones<sup>74</sup>. En las validaciones o bachilleratos semestralizados los adolescentes cursan sus estudios con otras personas que tienen edades parecidas, lo que puede facilitar la inclusión escolar

<sup>74</sup> Los exámenes de validación los realiza el Estado a las personas que no hayan estudiado en una institución educativa formal. Se podrá presentar un examen grado por grado, o si se prefiere por ciclo (Básica o media)

- Es importante realizar un acompañamiento más permanente en el egreso, que ayude en los procesos de vinculación laboral.
- Es necesario potencializar la cooperación entre ICBF/empresa/instituciones de protección con el fin de facilitar los procesos de inserción sociolaboral y la permanencia en los trabajos
- Es fundamental contemplar en las directrices del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) elementos que lleven a aumentar las experiencias laborales de los adolescentes, ya que al parecer estas actualmente se dan más por iniciativa de las instituciones de protección.
- Es importante continuar realizando encuentros de egresados como estrategia de acompañamiento.
- Siendo los formadores (educadores) figuras tan importantes para los jóvenes, es necesario generar escuelas de formación para estos, de tal manera que sus intervenciones sean aún más potentes y trasciendan la intuición y la experiencia.
- En cuanto a la intervención con familias, debe pensarse en el número de éstas que cada equipo puede atender, teniendo en cuenta los desplazamientos en la ciudad. Y en éste mismo sentido se debe aumentar los recursos que implican las intervenciones de familia.
- Es importante trabajar en pro de convertir el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF en un ente cercano y asesor de las instituciones y no solamente en un de las instituciones.
- Es necesario agilizar trámites y gestiones administrativas, como por ejemplo la consecución de una historia escolar de un niños

Finalmente, a partir de lo planteado a lo largo de la discusión de resultados, es una necesidad imperante trascender el modelo psicosocial y construir programas de tipo psicosocioeducativo, en los que se pueda aprovechar la riqueza de cada disciplina, pero también se puedan articular visiones y acciones en pro del tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados de protección y por otra parte generar una política alrededor de los proyectos de autonomía de estos jóvenes.

**CAPITULO VI.**  
**DISCUSION DE RESULTADOS,**  
**CONCLUSIONESY**  
**PROPUESTAS**

---



## **CAPITULO VI. DISCUSION DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

En este último capítulo se presentan la discusión de los resultados más significativos, las principales conclusiones del estudio y algunas propuestas que, desde la Pedagogía Social y la resiliencia, pueden fortalecer los procesos de preparación para el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección.

### **6.1. Discusión de resultados**

Este apartado es producto de los procesos de triangulación entre los dos componentes del diseño metodológico (cuantitativo y cualitativo) y entre los dos grupos de participantes (jóvenes y profesionales). Adicionalmente, los hallazgos se contrastaron con la fundamentación teórica presentada en el capítulo 2 y los antecedentes investigativos descritos en el capítulo 3.

La discusión, además, se estructuró a partir de los objetivos investigativos. Así, para iniciar se presentan las características más importantes de las trayectorias de los jóvenes egresados del sistema, luego se exponen las significaciones sobre el tránsito a la vida adulta, después se detallan las fuentes de resiliencia y, finalmente, se describen algunos elementos socio-educativos hallados en las intervenciones realizadas por los equipos. Lo que corresponde al último objetivo, sobre propuestas para la intervención, se expone al terminar éste capítulo en un título aparte.

#### ***6.1.1. Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta***

Comprendiendo las trayectorias como: "...las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social..." (Dávila y Ghiardo, 2005, p. 118), durante la investigación se encontró que los jóvenes participantes de este estudio construyeron dos tipos de trayectorias en su egreso de protección: las trayectorias de vida independiente (TVI) y las trayectorias con soporte institucional o familiar (TSIF).

Las trayectorias vida independiente se caracterizaron porque en el momento de egresar del

sistema de protección el joven optó (o tuvo que optar) por vivir solo, asumiendo roles autónomos como el pagar sus propios gastos y responsabilizarse de sí mismo: de su salud, su alimentación y de los diferentes proyectos que se hubiera trazado. En las trayectorias con soporte los jóvenes, al egresar del sistema de protección, prefirieron vivir con algún familiar o en la *Casa de Egreso (piso de transición)*, asumiendo roles aparentemente menos autónomos, pues en alguna forma podían recurrir a otra persona para conversar los problemas del día a día y contaban con compañía. En la primera trayectoria los jóvenes tomaron casi todas sus decisiones solos y en la segunda contaron con un apoyo más estable.

Si bien los apoyos al egresar del sistema de protección fueron diferentes, entre las dos trayectorias se encontraron sólo algunas discrepancias estadísticamente significativas. La primera fue la valoración que los jóvenes hicieron de su desempeño en el empleo. El 77,8% del grupo de los jóvenes de trayectoria vida independiente consideraron que hacían muy bien su trabajo, en contraposición al 53,8% del grupo de los jóvenes de trayectorias con soporte institucional o familiar que hicieron la misma consideración. En este sentido, los jóvenes de vida independiente tuvieron una percepción más favorable sobre su desempeño laboral.

El segundo elemento divergente entre los dos grupos de jóvenes, según la trayectoria, fue el tiempo total que estuvieron desempleados desde el egreso hasta el momento de la investigación. En el caso de los jóvenes con trayectoria de vida independiente (TVI) el 48,1% del grupo no ha estado sin trabajo, a diferencia del 15,4% del grupo de trayectoria con soporte institucional o familiar (TSIF). Es decir, el 51,9% de los de TVI han estado sin trabajo alguna vez, frente al 84,6% de los de TSIF. Seguramente, los jóvenes con trayectoria vida independiente al estar solos, tuvieron que generar estrategias para mantener sus empleos o para buscar otros rápidamente, pues su manutención dependía exclusivamente de ellos.

Finalmente los diferenciaron las formas que usaron para asumir los gastos ante el desempleo. El 76,9% del grupo total de TSIF contestaron que habían necesitado ayuda; en contraposición al 29,6% del grupo de TVI. También se evidenció como los de TVI usaron entre las estrategias para solucionar la situación: sus ahorros (18,5%) y la búsqueda de empleo (11,1%), las cuales obtuvieron en TSIF porcentajes menores (7,7% y 3,8% respectivamente).

Los elementos diferenciadores establecidos muestran algunas divergencias entre las posiciones asumidas por los jóvenes en los dos tipos de trayectorias. Los jóvenes con trayectorias

de vida independiente en relación a estas tres variables se mostraron más satisfechos con su trabajo, estuvieron menor tiempo en paro y privilegiaron formas diferentes para solucionar los problemas ante la situación de desempleo. Aun así, es importante mencionar que hubo un mayor número de variables en las que los jóvenes presentaron comportamientos similares. Por ejemplo: en el estado civil, la duración de la unión de pareja, los estudios cursados después del egreso, el nivel de educación alcanzado al momento de la investigación, las formas de conseguir trabajo, la duración de los contratos, los ingresos mensuales y los niveles de la resiliencia, entre otros. Sin embargo, dado el tamaño de ambos subgrupos poblacionales, es muy difícil realizar una generalización contundente en relación a estos tipos de trayectorias y se recomienda seguir realizando estudios al respecto.

Por su parte las similitudes se pueden explicar porque si bien en el momento del egreso los jóvenes asumieron roles y rutas diferentes, a lo largo de su tránsito a la vida adulta, éstos hicieron cambios. Por ejemplo, jóvenes que en el momento del egreso vivieron solos, luego compartieron vivienda con otras personas, como sus hermanos menores cuando estos últimos egresaron de protección; a veces también con los amigos, la nueva familia o inclusive en uno de los casos el joven encontró a su padre y se lo llevó a vivir con él para poder ayudarlo.

Por su parte, los que vivieron en *Casa de Egreso (piso de transición)*, se quedaron allí por un tiempo, pero después algunos se fueron a vivir solos y otros constituyeron familia o buscaron a la familia extensa. En este sentido estas trayectorias, como lo explicaron Dávila (2004); Dávila y Ghiardo (2005); Otero (2009); Parrilla, Gallego y Moriña (2010) y Cardozo (2012), no son lineales, son móviles, dinámicas e inciertas. Y estos cambios en las trayectorias pueden comprenderse más bien como microtrayectos que se van generando por diferentes factores.

Los cambios en las trayectorias, de acuerdo a lo encontrado, se debieron en gran parte a oportunidades y dificultades laborales relacionadas con la estabilidad económica, eventos que sucedieron como embarazos o el egreso de un hermano del sistema y a las decisiones que ellos fueron tomando en relación a cada circunstancia, como la conformación de familia; todas éstas hicieron que asumieran roles de adulto. En este sentido se puede afirmar que el tránsito a la vida adulta, como lo han expresado Otero (2009) y Dávila y Ghiardo (2010), está atravesado por elementos laborales, formas de construcción del grupo familiar y por los

nuevos roles que asumieron: trabajador, madre o padre y pareja, o por una nueva forma de asumir su rol de hijo.

Teniendo en cuenta las similitudes, se presentan a continuación elementos comunes que caracterizan en general a estos jóvenes. El primero está constituido por las relaciones que establecieron con su familia de origen o con la nueva; luego se caracterizan variables como: la salud, vivienda y el tiempo libre, después se describen aspectos de su vida laboral, posteriormente el nivel de satisfacción con la vida y sus proyecciones, para finalizar con sus procesos en el sistema educativo formal.

#### 6.1.1.1. Situación familiar

Un elemento fundamental en las trayectorias de los jóvenes egresados de sistema de protección es su rol en las familias. Diferentes estudios (Martín, Torbay y Rodríguez, 2008; Melendro, 2011a; Del Quest, Fullerton, Geenen, Powers y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care, 2012; Silva y Montserrat, 2014; Cid y Deibe, 2014 y Villa, 2015, entre otros) han debatido sobre si los jóvenes cuando egresan buscan a su familia, cuál es el proceso que viven con ella y sus relaciones.

Así, la búsqueda de la familia después del egreso se ha constituido en uno de los hitos fundamentales en estas poblaciones. Sin embargo, en el caso de esta investigación solo el 9,4% fueron a vivir con su familia de origen (padres) inmediatamente a la salida del sistema y el 5,7% buscaron a sus hermanos cuando egresaron; es decir, en total el 15,1% fue a vivir con algún tipo de familiar, lo cual parece un porcentaje bastante bajo. En contraste, se encontró en el estudio de Sala-Roca, García, Villalba y Rodríguez (2009) que un tercio (33%) de los jóvenes extutelados en Cataluña fueron a buscar a sus familias, en la investigación de Melendro (2010) lo hizo el 41,8%, en la de Del Quest, Fullerton, Geenen y Powers (2012) el 47,6%, y en la de Jariot, Sala y Arnau (2015) el 30,1% fueron a buscar su familia directa y el 9,5% la extensa. La diferencia entre los datos del presente estudio y de otros, permite evidenciar como la búsqueda de la familia ante el momento el egreso continuo siendo un aspecto con bastante variabilidad.

Se puede dar una explicación para esta ostensible diferencia comparativa, que muestra ese dato como muy bajo en la población de la presente tesis, considerando que varios de estos

jóvenes fueron declarados en adoptabilidad (tutelados)<sup>75</sup>. Cuando un menor se encontraba bajo esta medida, las instituciones centraban sus intervenciones en construir con el joven un proyecto de vida que no involucrara el reintegro familiar, se les preparaba entonces para un posible proceso de adopción o para vivir en la institución hasta los 18 años. Esta situación también llevó a que varios de estos jóvenes tal vez no tuvieran la información necesaria para ubicar a sus familiares; sin embargo, esta idea se constituye en una hipótesis pues no emergió en la entrevista. Otra explicación, que sí plantearon algunos de ellos en la entrevista, consta de dos partes: una es que los jóvenes deseaban vivir de manera independiente y, como se observa en los factores laborales, varios de ellos nunca estuvieron en paro, lo que les facilitó llevar una vida autónoma hasta el momento de la investigación, esto en consonancia con lo planteado por Campos (2013). Por otra parte, algunos de ellos comentaron que sí les gustaría vivir con su familia pero que volver era conflictivo por los problemas que se mantenían en sus hogares y que no deseaban experimentar nuevamente, prefiriendo mantener distancia con éste sistema.

Sin embargo, a pesar de lo antes dicho, dos casos resultaron muy interesantes. Dos jóvenes relataron que volvieron a buscar a sus familias para ayudar a miembros de estas. En uno, que ya se había mencionado, el padre era consumidor de sustancias psicoactivas y, en el otro, la madre era habitante de calle (mendiga). Los jóvenes deseaban ayudar a sus padres y anhelaban “sacarlos de la situación problemática” en que se encontraban. En estos casos la familia no fue fuente de resiliencia, ni un tipo de soporte en el tránsito a la vida adulta; más bien se puede afirmar que los jóvenes se constituyeron en un apoyo para el sistema familiar. Villa (2015) encontró que los jóvenes a veces regresaban a sus familias, porque requerían un apoyo económico de éstas; sin embargo, los jóvenes de este estudio que volvieron a tener contacto con sus sistemas de origen no lo hicieron solamente por este factor, también por ayudar, como en los casos citados.

Como ya se planteó, las trayectorias de estos jóvenes fueron móviles; en este sentido, fue necesario revisar si ellos en el momento de la investigación, al realizarles la entrevista, estaban con sus familias todavía. En la entrevista el 50,9% indicó que no convivía con

---

<sup>75</sup> Esta medida se declara después de investigar varias generaciones de la familia de origen, comenzando por los padres. Se estudia su posibilidad de que el sistema familiar sea un garante de derechos, se les ayuda para constituirse como tal a través de intervenciones familiares. Sí a pesar de este proceso el sistema familiar de origen no presenta ningún cambio o abandonan el menor, este es declarado en adoptabilidad y la tarea del sistema es apoyarlo para construir otra manera de proyectarse.

ningún tipo de familia; el 32,1% vivía con miembros de su nueva familia (pareja o hijos o ambos), el 9,4% vivía con los hermanos, sobrinos y tan sólo el 7,5% vivía con la madre o el padre, es decir había disminuido en 1,8% el número de jóvenes que vivía con su sistema de origen (padres) y aumentó en un 3,7% el porcentaje de los que vivía con hermanos (sin padres). Estas cifras muestran como los jóvenes continúan alejados de los padres, como lo mostró la investigación de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011) en la que se halló que ningún joven de la muestra vivía en casa de sus padres. Inclusive Cid y Deibe (2014), planteó que este tipo de jóvenes tiende a mantenerse lejos de la familia. Nuevamente, éstos datos contrastan fuertemente con el estudio de Melendro (2011a) en el que encontró que el 41,8% vivía con su familia de origen y el de Campos (2013) en el que 9 de los 19 (47,4%) jóvenes habitaban con su familia al momento de ser entrevistados. En cuanto a la vida de pareja y/o con hijos el dato de la presente investigación es bastante superior que del Melendro (2010) en que solo el 10% vivían con una nueva familia

Un dato interesante es que el 28,3%, vivía solo al momento de la investigación, es decir disminuyó éste porcentaje en 22,6%. De éste porcentaje el 9,4% eran jóvenes de trayectoria con soporte institucional o familiar. Este dato indica como estos jóvenes que al principio vivieron en *Casa de egreso* o con la familia, lograron independizarse ratificando la idea de movilidad de las trayectorias. En casa de egreso también disminuyó de 34% a 7,5%, es decir en un 26,5%.

Teniendo en cuenta esta información, en relación a la convivencia se puede formular la existencia también de diferentes microtrayectos. Estos tienen como puntos de partida la trayectoria de vida independiente y la trayectoria con soporte al momento del egreso, pero a partir de allí pueden ir a vivir solos, con amigos, con los padres, conformar una nueva familia o inclusive ir a vivir al Ejército. Ahora bien, un joven que fue a vivir con amigos puede regresar a vivir solo o salir de allí para conformar una nueva familia.

La conformación de una nueva familia es otro hito importante en las investigaciones sobre el tránsito a la vida adulta (Otero, 2009 y Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González, 2010) y, en este sentido, se revisaron dos aspectos significativos: las uniones de pareja y la maternidad o paternidad. En relación al primer aspecto, se encontró que en el período de la investigación la mayoría de los jóvenes (71,7%) no habían tenido ningún tipo de unión de pareja, lo cual se puede deber a que eran muy jóvenes, el promedio de edad estuvo en 21,72 años.

Moreno, López y Segado (2012) encontraron que los jóvenes consideran que deben tener 24 años para vivir en pareja y 26 años para casarse en España. En el contexto colombiano, Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010) hallaron que, en contraste con lo anterior, la construcción de una familia no es una prioridad para los jóvenes universitarios entre los 20 y 27 años; inclusive ese grupo llegó a plantear que estar casados no era una condición de la vida adulta. Al parecer para los jóvenes de la presente investigación tampoco fue una prioridad en el momento que se encontraban, pero fue un indicador de la vida adulta y de las metas que proyectaron algunos. También es interesante que tan solo se reportaron en la presente investigación dos casos de separación (3,8%) porque se *acabó el amor o tenían proyectos diferentes*.

En relación a la maternidad y a la paternidad, se encontraron 16 jóvenes con hijos (8 hombres y 8 mujeres, 30,18% del grupo total). Proporcionalmente es un dato interesante, porque implica que el 44,4% del grupo del total de las jóvenes había sido madres (8 de 18 mujeres) y tan solo 22,9% del total de los hombres (8 de 35) habían sido padres. Sin embargo, todos, tanto hombres como mujeres en el momento de la investigación, declararon vivir con sus hijos; inclusive, uno de los jóvenes que se había separado solicitó la custodia de sus hijas. Esta información a nivel exploratorio es muy interesante, porque genera una hipótesis sobre cómo poblaciones que han tenido dificultades con sus padres, tratan de mantener vínculos con sus hijos. Idea sobre la que sería muy interesante profundizar en estudios posteriores sobre familias conformadas por personas que en algún momento estuvieron en protección.

De estos 16 casos, 4 jóvenes que fueron madres solteras narraron su experiencia al respecto. Las jóvenes quedaron embarazadas en el siguiente año del egreso, es decir, en promedio, a los 19 años; también reportaron que ninguno de los embarazos fue planeado, ni sucedieron dentro de un proyecto de vida de pareja, motivos por los cuales al inicio de éste se mostraron muy preocupadas, constituyéndose este en el punto de partida de los dos microtrayectos. Sin embargo, tres de ellas comentaron que el nacimiento de sus hijos las llevó a cambiar ciertos aspectos de su vida en un sentido que consideraron positivo. Por ejemplo, dos de ellas dejaron de consumir sustancias psicoactivas (SPA) logrando esta meta que se habían trazado en sus vidas; la tercera declaró que desde que fue madre se hizo más responsable. En estos tres casos el rol materno se constituyó en una oportunidad para llevar a cabo metas, tal cual lo planteó Zárate (2013) y Lee y Duerr, (2014), pues ayudó a generar otros recursos. Sin embargo, la otra joven comentó con preocupación, que su vida cambió desde que fue

madre, lamentándose de haber tenido que dejar muchas de las cosas que deseaba, además manifestó frustración ante la consecución de sus metas anteriores, como también lo describen Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau (2012).

La diferencia entonces en los microtrayectos en el rol de madre se explica porque las tres primeras jóvenes tuvieron el apoyo de los padres de los niños, inclusive uno de ellos le propuso vivir juntos. En la cuarta situación descrita, en cambio, el padre no reconoció al hijo y el cuidado se centró exclusivamente en la joven. Así, estos 4 casos permitieron identificar dos microtrayectos en esta población en relación al rol materno. El primero en la que la maternidad fue un dispositivo que permitió lograr metas, lo cual se generó a través del apoyo del padre. Y el segundo, en donde la maternidad debido a la *recarga* del rol parental en una sola persona, se constituyó como un problema y un obstáculo en el proyecto de vida.

Finalmente, a partir de la información anterior se puede afirmar que la familia sigue siendo significativa para estos jóvenes, aunque fueron capaces de reconocer las dificultades que vivieron en sus sistemas de origen y, a partir de ello, pudieron tomar decisiones como mantener distancia, estableciendo límites. Igualmente, el deseo de construir una nueva familia y el lugar de los hijos fueron muy importantes en varios de los jóvenes, lo que da cuenta, como se planteó anteriormente, de la importancia de los vínculos para esta población.

#### 6.1.1.2. Salud, vivienda y tiempo libre

Salud, vivienda y tiempo libre son tres aspectos que caracterizan elementos importantes sobre la situación de los jóvenes en el momento de la investigación.

En cuanto a la salud, la mayoría, el 83% de los jóvenes reportaron no haber tenido ninguna enfermedad que los llevara a incapacitarse, el 7,5% había tenido lesiones simples sin consecuencias a largo plazo la cual parece una cifra bastante baja. Entre las enfermedades que reportaron estuvieron: enfermedad mental (trastorno bipolar), asma, gastritis, leucemia y epilepsia. Datos que contrastan con los estudios como el de Melendro (2010) en el encontró que el (32,1%) había sufrido una enfermedad incapacitante, aunque solo 2 casos fueron relacionadas con Virus de Inmunodeficiencia Adquirida (VIH). Por otra parte, resulta interesante la preocupación que tenían de caer enfermos, porque sentían que no tenían quien los cuidara, aunque convivieran con la familia. Esto da cuenta de la soledad que sienten los



jóvenes cuando egresan del sistema de protección, como se describe posteriormente en los factores de riesgo durante y después del egreso.

Un dato interesante, es que gran número de jóvenes (84,6%) estaba afiliado al sistema de salud. En un país como Colombia es muy importante estar afiliado, porque es casi la única forma en que se garantiza el servicio a las personas. Esta cifra coincide con los datos de la *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2015* llevada a cabo en el país, en la que se encontró que el 94,6% de la población total estaba afiliada a algún tipo de sistema de salud (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2016b).

Las trayectorias como se ha planteado a lo largo de la investigación se caracterizaron por su movilidad, es interesante observar cómo al momento del egreso vivieron solos, con la familia o en casa de egreso, sin embargo al momento de la investigación aparecieron otros referentes, además de la nueva familia; el 22,6% vivía en batallones de las fuerzas militares, o con amigos, o padrinos (de este último solo se señaló un caso).

Algunos jóvenes (5,7%) fueron al servicio militar porque era una oportunidad para tener vivienda y además un salario. Los resultados de la investigación de Sulimani-Aidan (2014) indican que después de salir del sistema de protección, algunos se incorporan en las fuerzas militares, en su estudio precisamente en Israel dos tercios de los jóvenes se incorporaron al servicio militar. Por otra parte, los amigos también surgieron como un nuevo referente en la convivencia, aunque el porcentaje es bastante bajo todavía (7,5%), frente al estudio de Melendro (2010) en el que el 37,9% convivía con amigos

En cuanto al pago de la vivienda la mayoría de los jóvenes (66,6%) manifestaron que vivían en alquiler (35,8% en alquiler compartido y 30,2% en alquiler individual) y tan sólo un porcentaje reducido (13,2%) vivía en su casa propia y el (7,5%) en casa propia de los padres. En el caso colombiano, según la *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2015*, el 37,3% de los hogares a nivel nacional habitaba en alquiler, cifra notablemente inferior a la hallada en éstos jóvenes (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2016b). Adicionalmente, se encontró que la mayoría de los jóvenes (45,3%) pagaban alquiler, o crédito hipotecario, en conjunto con las personas que convivían; el 34% pagaban el arriendo exclusivamente solos, lo que da cuenta de los niveles de autonomía. Un 7,5% tenía casa propia y ya habían terminado de pagar el crédito hipotecario. Estas cifras,

son muy importantes porque dan cuenta de la capacidad de estos jóvenes de autosostenerse económicamente o de aportar en este sentido.

Por otra parte, resulta interesante que los jóvenes que comentaron tener tiempo libre, lo dedicaban a su familia (20,8%), quedar con amigos (7,5%) y los demás lo invertían en diferentes actividades como: escuchar música, hacer deporte, dormir, leer, ir a fiestas de compras o al cine. Curiosamente estos datos contrastan con el estudio de Melendro (2011a), en que la mayoría de los jóvenes usan su tiempo libre en hacer deporte (32,7%) y quedar con amigos o la pareja el (28,6%). La familia no es nombrada en el estudio español, tal vez porque muchos de ellos vivían con ella, a diferencia del estudio colombiano en donde muy pocos convivían con el sistema de origen.

#### 6.1.1.3. Vinculación laboral

El trabajo permite que los jóvenes puedan subsistir, pero además que puedan ser independientes; también es importante porque implica que pueden asumir roles de adulto y, como se describe más adelante, fue considerado por los jóvenes como una fuente de resiliencia.

Es interesante observar cómo el 88,7% de los jóvenes estaban vinculados a algún tipo de trabajo en el momento de la investigación; de éstos, el 64,2% trabajaba y no estudiaba, el 24,5% trabajaba y estudiaba y tan sólo el 9,4% manifestó no estar empleado, ni estudiando. Estos datos difieren de Melendro (2010) en el que al momento de ser entrevistados, el 35,6% de los jóvenes se encontraban en paro.

Esta diferencia puede ser explicada a partir del descenso sustantivo de las tasas de desempleo en Colombia. En noviembre del 2015 dicha tasa estuvo en el 7,3% a nivel nacional y 8,89% en Bogotá, cifras bastante bajas. Más específicamente, en la población de jóvenes a nivel nacional se registró un nivel de desempleo del 13,8% durante el período de noviembre-septiembre de 2015 (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2016c y 2016d). La muestra de los jóvenes extutelados se comportó de forma muy parecida en el nivel de paro: estuvieron apenas dos puntos por debajo de la población de jóvenes del contexto nacional. En España, por diferentes motivos, el desempleo ha aumentado: en el 2014 hasta el 53,8% de los jóvenes estaban desempleados; inclusive la tasa de desempleo de los jóvenes extutelados, en el estudio de Melendro (2011a) fue inferior

al total nacional. Sin embargo y obviando las tasas de desempleo como generalidad, los datos de ambos países, resultan muy interesantes, pues como se puede apreciar las cifras de paro de los jóvenes que han estado en protección son inferiores a las de la totalidad de los jóvenes. Así, en éstas dos experiencias pareciera que su estancia en protección no fue un factor determinante para estar desempleados y más bien ayudó a los jóvenes a encontrar empleo, lo que es uno de los objetivos de la intervención socioeducativa. Sin embargo, estos datos contrastan con el estudio de Bender, Yang, Ferguson y Thompson (2015), quienes encontraron que la mayoría (81%) de los jóvenes fueron dependientes de los demás en cuanto a los ingresos, pues no tenían empleo.

También se resalta que varios de los jóvenes del presente estudio se habían mantenido trabajando sin haber entrado en paro en ningún momento (32,1%), lo cual es un dato interesante y que coincide con las reflexiones de los estudios de Jones (2011), Storø (2012), Jarriot, Sala y Arnau (2015), quienes encontraron que los jóvenes fueron capaces de encontrar un empleo y de mantenerlo. Y es mucho más interesante en Colombia, donde no existen programas de inserción sociolaboral específicos para éste tipo de población después del egreso de las instituciones. Si bien los equipos de protección promovieron acciones de preparación para la vida laboral y les ayudaron a encontrar los primeros empleos, luego siguieron solos en este proceso. Este dato ofrece los primeros elementos para poder plantear que estos jóvenes son capaces de resolver problemas. Aunque es importante mencionar que el 52,9% de los jóvenes entrevistados manifestaron haber estado sin trabajo alguna vez por diferentes causas: embarazo (5,7%), terminación de contrato (3,8%) y en un porcentaje inferior fueron despedidos (1,9%); desde éste último dato se podría inferir que los jóvenes tuvieron pocas dificultades en su trabajo.

El tipo de contrato, es otro elemento que define la vida laboral. En el país predominan los contratos temporales. En el caso de esta investigación, el 30,02% de los jóvenes manifestó tener este tipo de contrato; curiosamente es un porcentaje un poco más bajo que los que comentaron tener contrato a término indefinido (34%). Este último tipo de contrato, les asegura cierto nivel de continuidad y de permanencia en sus trabajos, superando los datos hallados por Melendro (2010) quien encuentra una cifra inferior en su estudio, ya que solo el 21,1% de los jóvenes extutelados tenían contrato laboral a término indefinido. Estas cifras contrastan con el estudio de Bender, Yang, Ferguson y Thompson (2015), pues solamente

el 20% reportó en los últimos 6 meses un empleo tiempo completo, el 75% estaban participando de manera informal, en Estados Unidos.

Sin embargo, es muy importante mencionar que el 11,3%, de los jóvenes que trabajaban en el momento de la investigación, lo hacían sin contrato, mientras que en el estudio de Melendro (2010) fue apenas el 6,6%. Los trabajos sin contrato pueden implicar con facilidad subempleos, incertidumbre y dificultad para proyectarse, pues casi siempre son parte del sector informal. Es de anotar que la informalidad laboral en Colombia ocupó un papel importante en el 2015, registrándose el 47,7% de ocupados en empleos informales en las 13 ciudades y áreas metropolitanas más importantes del país, lo que es preocupante (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2016e).

En consecuencia, aunque la mayoría de estos jóvenes se encontraban trabajando, sus ingresos eran bajos; el Salario Mínimo Legal Vigente (SMLV) <sup>76</sup> en Colombia apenas permite obtener ciertos bienes y servicios que conforman la canasta familiar<sup>77</sup>. Pagar el alquiler y costear estudios con un salario mínimo es bastante difícil, más aún cuando gran parte de la oferta educativa es privada y ahorrar es muy difícil. En este sentido, es alarmante el dato de que el 64,2% de los jóvenes recibía de 1 a 2 Salarios Mínimos Legales Vigentes (SMLV) y el 11,3% menos del salario mínimo ya que su contrato era a destajo (por obra o labor realizada); por ejemplo, trabajaban sólo algunos días como camareros en restaurantes y les pagaban por el día trabajado. En resumen, el 75,5% de los jóvenes egresados partícipes de este estudio estaba sobreviviendo con apenas lo mínimo o menos de los ingresos mínimos legales. Según la *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV)*, en el 23,1% de los hogares no alcanzó a cubrir los gastos mínimos y el 61,7% logró solo cubrir esos gastos, lo que nos dice cuál es la situación de inequidad de Colombia y cómo los jóvenes están en esa franja de población en la que se accede solamente a los servicios mínimos (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2016b).

<sup>76</sup> El salario mínimo legal vigente en el 2016 quedó en 689.455 pesos colombianos aproximadamente 193,05 euros (1 euro =3.575,05 pesos enero 24 de 2016)

<sup>77</sup> “La canasta familiar... es un conjunto de bienes y servicios que son adquiridos de forma habitual, para su sostenimiento, por una familia “típica” en cuanto a su composición (número de integrantes) y con unas condiciones económicas medias. Este conjunto se compone de artículos y servicios relacionados con alimentación, salud, educación, vestuario, transporte, esparcimiento y otros” (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2015, párr. 2)

Los datos de baja remuneración, en este estudio, estuvieron relacionados con el nivel educativo por ellos alcanzado. De acuerdo al modelo de regresión aplicado se encontró que a mayor nivel educativo se genera un mayor nivel de ingresos. La regresión estableció un poder explicativo del nivel educativo sobre el nivel de ingreso del 16% con un nivel de confianza del 99,7%. Esto concuerda mucho con los resultados de los estudios de Storø (2012) y Jariot, Sala y Arnau (2015), sobre cómo los jóvenes sin haber culminado sus estudios no pudieron acceder a trabajos con mejores condiciones. Este hallazgo conlleva necesariamente a pensar en estrategias para que los jóvenes logren mayor nivel educativo antes de egresar de las instituciones, pues es una variable que les va a asegurar mejores ingresos.

Así, en la presente investigación se encontró que el 18,9% en el momento de la investigación trabajaba como auxiliar, operario, encargado de mantenimiento, el 13,2% cumpliendo oficios varios como albañiles, mecánicos o carpinteros, oficios en los que devengan tan sólo un salario mínimo legal vigente y en los que no se requieren estudios técnicos, tecnológicos o profesionales. Dato similar al estudio de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), en el que se halló que los jóvenes extutelados se empleaban en la construcción, como monitores de niños, como administrativos, jardineros o teleoperadores, entre otras opciones.

En este mismo sentido, un elemento muy importante en la vida laboral fueron las formas de conseguir un empleo. En el caso de esta investigación, el 37,7% halló empleo a través de un amigo o conocido, resultado muy parecido al hallado en Melendro (2010). El 19,8% lo logró a través de la institución de protección y otro 18,9% a través de internet o periódico. Es llamativo, aunque el dato es bajo, cómo encontraron empleo a través de las instituciones de protección; de algún modo los jóvenes continuaban contando con éstas a pesar que no existiera una estrategia institucional para ello.

Otra opción y posibilidad extraíble de comentarios de los jóvenes en relación con el elemento laboral es que el 32,1% trabajaba en el momento de la investigación en empresas de tamaño grande<sup>78</sup>, lo que puede implicar algún tipo de proyección a pesar de tener ingresos no tan altos, pues este tipo de empresas promueven muchas veces ascensos y a veces facilitan recursos en términos de horario o dinero para el estudio.

---

<sup>78</sup> Empresa grande: más de 200 trabajadores, mediana entre 50 y 200 trabajadores, pequeña entre 11 y 50 trabajadores y microempresa máximo 10 trabajadores (República de Colombia. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2013).

Igualmente, los jóvenes contaron que estaban empleados en diferentes sectores de la economía. El comercio, la reparación, restaurantes y hoteles aportaron el mayor número de empleos para estos jóvenes (28,3%); precisamente los sectores que, en el país, generaron más empleos (27,3%) durante el período de septiembre a noviembre del año 2015. Luego estuvieron los servicios sociales, comunales y personales (24,5%), comportándose igual a las cifras nacionales (24,5%) (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2016c). Otros sectores en los que trabajaron los jóvenes fueron las fuerzas militares, seguridad y policía (11,3%) y también la industria manufacturera (9,4%). Algunos manifestaron haber ingresado a las fuerzas militares como una estrategia para tener vivienda, alimentación y algún dinero, aunque no era parte de su proyecto de vida.

A partir de esta información se puede afirmar entonces, que los jóvenes del presente estudio tuvieron habilidades y algún tipo de red para conseguir y mantener un trabajo, lo que contribuyó al logro de ciertos niveles de autonomía en su tránsito a la vida adulta. Además, como se trata adelante, se puede afirmar que el trabajo se constituye como un elemento importante, una fuente de resiliencia para los jóvenes. Sin embargo, es importante considerar que para que sus salarios mejoren y por tanto su nivel de acceso a servicios, es necesario invertir más recursos en la educación antes de egresar.

#### 6.1.1.4. Satisfacción con la vida y proyecciones de futuro

La satisfacción con la vida y las proyecciones a futuro son categorías importantes en el estudio del tránsito a la vida adulta. Por una parte no se trata solamente de lograr unos roles diferentes y ciertos niveles de autonomía, sino también de la percepción subjetiva alrededor de este proceso. Y por otra, las proyecciones a futuro en éste tipo de poblaciones han sido investigadas manteniendo el debate de si los jóvenes son capaces de planear.

Es muy interesante observar cómo los jóvenes extutelados en esta investigación se mostraron satisfechos en relación a su vida, el nivel de satisfacción en la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS) fue de 26,81 (en una escala de 5 a 35), es decir se encontraban satisfechos dato ligeramente más alto al hallado por Bernal, Daza y Jaramillo (2016) en jóvenes

colombianos con dificultades sociales -no extutelados- pero en extraedad escolar<sup>79</sup>, su media fue de 25,22.

Por otra parte, si bien Sulimani-Aidan, Benbenishty, Dinisman y Zeira (2013), no utilizaron la misma escala encontraron que los jóvenes extutelados de su investigación sentían un buen nivel de bienestar subjetivo.

Esta satisfacción puede estar dada, según los jóvenes de la presente investigación, porque se sentían mejor después de egresar de protección, dado que lograban la libertad, habían aprendido nuevas cosas y obtenido otras o habían constituido una familia, factores que valoraron mucho y les permitió hacer un balance positivo de posiciones y logros en y para su vida. En otro estudio, encontraron que los jóvenes que egresaron de instituciones obtuvieron una buena puntuación de bienestar subjetivo (Sulimani-Aidan, Benbenishty, Dinisman y Zeira, 2013).

Igualmente, manifestaron que les gustaba mucho el trabajo que hacían (56,6%) 31,0% en el estudio de Melendro (2010), y el 20,8% expresó que les gustaba bastante, dato un poco por debajo al 73,8% del estudio de Melendro (2010). Aun así estos datos dan cuenta de cómo estos jóvenes sienten que les gusta lo que hacen en el trabajo, tan solo el 11,3% comentó que su trabajo le gustaba poco o nada. Acorde con ello, Jariot, Sala y Arnau (2015) encontraron precisamente que la satisfacción estaba dada por la estabilidad, la seguridad laboral y por tener un contrato laboral. A éstos elementos se le puede agregar que los jóvenes de ésta investigación tenían una muy buena percepción de la forma en qué hacían su trabajo, 66,9% manifestó que lo hacía muy bien y el 18,9% que se sentía que sus jefes lo valoraban.

En cuanto a sus proyecciones de futuro, se identificó en las narraciones que éstos jóvenes fueron capaces de plantearse metas. Los equipos señalaron también que los jóvenes tenían interés por mejorar su situación laboral y educativa (Ítems<sup>80</sup>: “*Los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo*”, media de 6,30 y “*Los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral*”, media de 6,51), aunque éstas pueden ser mejorables según ellos.

---

<sup>79</sup> La extraedad escolar se entiende como el desfase entre la edad escolar esperada por grado (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015a).

<sup>80</sup> En una escala de 1 a 10

Si bien todos los jóvenes no llegaron a alcanzar niveles de educación media cuando egresaron de protección, muchos manifestaron como objetivo fundamental en su vida completar los estudios pertenecientes al del nivel con el que egresaron o cursar estudios de otros niveles (47,2%). El 18,9% planteó que quería trabajar y tan solo un pequeño porcentaje (13,2%) priorizó ganar más dinero o ascender, como en el estudio de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011). Sin embargo, estos datos contrastan fuertemente con la investigación de Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu (2013) quienes encontraron, que lo prioritario para los jóvenes eran logros materiales y en segundo lugar lo educativo. En el presente estudio, los egresados que lograron estudiar y terminar una carrera eran considerados por los otros como ejemplos (“*espejos*”) de lo que se debía lograr.

En cuanto a los bienes, los jóvenes proyectaron tener vivienda; casi la mitad de estos jóvenes (49,1%) planteó su deseo de tener una casa o apartamento propio, indicadores de vida adulta; sin embargo, contrasta con el dato de quienes tenían vivienda propia en el momento de la investigación (5,7%). Tener vivienda propia es un indicador de estabilidad en el contexto colombiano y de vida adulta, aunque no es fácil acceder a ella.

Los jóvenes del estudio también proyectaron vivir con alguien y algunos con la familia de origen (24,5%), lo que da cuenta nuevamente de la importancia de esta en la vida de los jóvenes y permite plantear que todavía existía algún tipo de vínculo con ella; sin embargo reconocieron, como se indicó anteriormente, las dificultades que traería la convivencia, presentando ambivalencia en sus sentimientos. Este sentimiento fue generado por una parte por querer estar, e incluso ayudar a la familia, y por otra, porque la consideraban causa de su ingreso a protección o porque ésta seguía presentando una situación conflictiva, como ya se explicó. El 18,9% manifestó que quería constituir su propia familia o vivir con su pareja. Solo al 17% de ellos les gustaría vivir solos, lo que hace referencia nuevamente la importancia que tienen para estos jóvenes los vínculos estables.

Finalmente, a partir de los datos anteriores se puede bosquejar que la mayoría de los jóvenes de la presente investigación plantearon tener claridad en relación a lo que deseaban hacer en su vida; esto contrasta con la consideración de Del Quest, Fullerton, Geenen, Powers y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care (2012), acerca de que los jóvenes prefieren no pensar en su futuro. Tal vez, el punto de vista desarrollado por los jóvenes de la presente investigación tenga que ver con el programa *Proyecto de Vida* como



fundamento de la intervención, en el que constantemente los equipos trabajaron con ellos la formulación y mantenimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, como elementos importantes durante su proceso de protección. Igualmente, se encontró que se sienten satisfechos con la vida al momento de la investigación, tanto por la libertad que sintieron después del egreso como por los logros que habían obtenido.

#### 6.1.1.5. La educación formal

Los procesos de educación formal de los jóvenes egresados del sistema de protección son una cuestión acerca de la cual se han planteado ya algunas explicaciones. Los hallazgos de esta investigación van por la misma línea de los documentados en Jackson, Ajayi y Quigley (2005); Courtney y Dworsky (2006); Montserrat y Casas (2010); Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011); López, Santos, Bravo y Del Valle (2013) y Casas y Montserrat (2015), quienes demostraron que los jóvenes egresados de protección se enfrentan a diferentes dificultades educativas.

Específicamente, en el presente estudio se encontró que en el momento del egreso de protección (18 años), el 64,1%<sup>81</sup> había alcanzado como mínimo el nivel de educación obligatoria (educación básica)<sup>82</sup>, y que el 35,8% egresó solo con nivel de educación media completa<sup>83</sup>. Aunque es difícil comparar estos datos, por las diferencias entre los sistemas educativos que entran en consideración, sin embargo, de acuerdo a lo que significa educación obligatoria, este dato es superior al de Jariot, Sala y Arnau (2015) donde el 25,8% lograron culminarla. También es superior de la investigación de Courtney y Dworsky (2006) realizada en Estados Unidos en la cual un 58%, de estos jóvenes había logrado terminar la educación obligatoria (hasta los 19 años en el caso de Estados Unidos) al momento del egreso. Pero, difiere del estudio de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), en el cual casi todos los jóvenes entrevistados (33 de 35 jóvenes entrevistados, que corresponde al 94,3%) obtuvieron el grado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la edad esperada, es decir a los 16 años. Estas discrepancias en relación a la culminación de los estudios obligatorios

---

<sup>81</sup> Este dato se refiere a los jóvenes que habían alcanzado también algún nivel de educación media, pues éste incluye el nivel de básico.

<sup>82</sup> La educación básica va hasta grado noveno, en promedio hasta los 15 o 16 años. Corresponde al tercer grado de Educación Secundaria Obligatoria en España. Y en Colombia este es el nivel de educación obligatoria (Ver tabla 50. Comparación entre el sistema educativo Español y Colombiano)

<sup>83</sup> Este nivel va hasta grado once, en promedio hasta los 17 y los 18 años. Corresponde en España a primero de bachillerato.

llevan a plantear a futuro investigaciones que logren identificar y medir los factores asociados al logro educativo en éste tipo de poblaciones, identificando sobre todo los casos exitosos.

Obtener al menos el nivel de educación media en el país es muy importante, aunque para el Estado Colombiano la educación obligatoria culmina antes, en el grado noveno. En el medio laboral se exige muchas veces haber completado la educación media (grado once) como nivel mínimo para lograr un empleo, aunque no hay una política escrita al respecto; igual requerimiento existe para ingresar a niveles educativos técnicos y profesionales. Estas exigencias prácticas tal vez llevaron a que el 69,8% de los jóvenes decidieran avanzar en su nivel escolar o bien realizar otro tipo de estudios después de encontrarse en la situación de extutelados. Este hallazgo, sin embargo, fue un poco inferior al que encontró Campos (2013) en el que el 84,6% de jóvenes extutelados mostraron ese mismo interés.

Ahora bien, para la población aquí estudiada de los jóvenes egresados que proyectaron darle continuidad a sus estudios (69,8%), del total del grupo el 17% decidió ingresar en instituciones educativas para finalizar el nivel básico o medio, el 30,2% comenzó a estudiar carreras técnicas y el 22,6% se matriculó en la universidad para cursar estudios profesionales. En un estudio realizado en Colombia entre 2013-2014 se encontró que el 34,6% de los jóvenes ingresaron en la educación superior el año inmediatamente siguiente al de la culminación de la educación secundaria (República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2016f). Por otra parte es un dato muy importante resaltar que tan solo el 7,5% se retiró de los estudios posteriores al egreso iniciados.

Los jóvenes que decidieron no darle continuidad a los estudios plantearon necesitar trabajar para mantenerse y que los horarios laborales no se lo permitían o que no conocían ayudas que les posibilitaran continuarlos, coincidiendo con los hallazgos de Jones (2011). A pesar de estas situaciones, el deseo de estudiar siguió siendo una apuesta prioritaria en estos jóvenes. Ello cuestiona el hallazgo de Jariot, Sala y Arnau (2015), quienes sugirieron que cuando los jóvenes se desinstucionalizan, disminuye el interés en el estudio. Ahora bien, teniendo en cuenta este interés, es necesario revisar el tipo de apoyo que se les brinda cuando están en protección y al egreso, de tal manera que puedan lograr otros niveles educativos, como lo han enunciado Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011).

Las carreras (titulaciones) que prefirieron los jóvenes en educación superior (técnico, tecnológico o universitario) fueron administración, derecho y contaduría, y auxiliar de enfermería representadas con 7,5% cada una. Por su parte, en las investigaciones de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011) la mayoría de las preferencias estuvieron relacionadas con profesiones de ayuda e intervención social, carreras sociosanitarias o educativas.

Ahora bien, en cuanto a la escolaridad alcanzada, en el momento de la investigación, el 88,7%<sup>84</sup> habían logrado el nivel educativo básica completa (ESO) y otros superiores, es decir había aumentado éste nivel en 24,6%. Por otra parte el 66,1%<sup>85</sup> habían alcanzado como mínimo nivel educación media completa; tecnológica o tecnología completa el 11,3%<sup>86</sup>, universitaria completa 3,8%<sup>87</sup> y especialización completa 1,9%.

A partir de lo encontrado y siguiendo los planteamientos de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), se pudieron identificar en estos jóvenes diferentes microtrayectos educativos. Estos partían de niveles de educación básica y media (incompleta y completa) y pasaban a niveles superiores. Cabe destacar que solo el 30,1% se quedó en el mismo nivel, confirmando la idea de que éstos jóvenes siguieron con su deseo de continuar sus estudios en su proyecto de vida.

### ***6.1.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta***

Los significados, como han planteado Monseny y Úcar (2012), son un elemento clave en el desarrollo y en la valoración que los sujetos otorgan a sus actuaciones y a las de los otros. Así, en esta tesis, caracterizar los significados que jóvenes y equipos construyen alrededor del tránsito a la vida adulta permite acercarse al sentido que han generado sobre las acciones que desarrollan como jóvenes o como interventores de éste proceso.

Es importante mencionar que ésta no es una categoría que se utilice con frecuencia en el contexto de protección colombiano y por lo tanto la pregunta sobre ¿Qué significa para ti el tránsito a la vida adulta?, en sí misma, resultó novedosa para los participantes del estudio.

---

<sup>84</sup> Incluyendo a los que habían alcanzado otros niveles de educación superior, porque éstos niveles son incluyentes.

<sup>85</sup> Incluyendo a los de educación tecnológica y universitaria que requieren éstos niveles

<sup>86</sup> Este nivel no es necesario para ingresar a la universidad.

<sup>87</sup> Incluyendo el nivel de especialización. Para cursar una especialización se debe haber logrado el nivel universitarios (profesional).

Sin embargo, los jóvenes y los equipos, plantearon algunos referentes asociados al tránsito a la vida adulta como un proceso que se da en todos los jóvenes y otros relacionados con el tránsito de los jóvenes egresados de protección, como se expone a continuación. Igualmente en este apartado se presenta un análisis desde las prácticas juveniles y adultas, como dispositivo fundamental en la construcción de significados.

Los jóvenes utilizaron algunos referentes para definir el tránsito a la vida adulta. El primer referente, la responsabilidad, fue relacionada por ellos con el compromiso ante los nuevos roles que se deben asumir. Otro referente destacado fue la proyección de futuro, como posibilidad de trazarse metas. También plantearon como indicadores de una vida adulta el respeto, la honestidad, y el tener un puesto de trabajo y lograr mantenerlo.

Por su parte, los equipos usaron como referentes la madurez y la estabilidad. La madurez implicó la capacidad de los sujetos para asumir y resolver los problemas. Y la estabilidad hizo referencia a los logros a nivel laboral, educativo y familiar, es decir: tener un trabajo y ser capaz de mantenerlo, haber alcanzado cierto nivel educativo y, sí es posible, formar una familia. En el estudio de Melendro (2010), los equipos por su parte, valoraron en primera instancia la satisfacción de los jóvenes con el trabajo, es decir no solamente que lo hubieran conseguido, sino que además se sintieran bien desempeñándolo; por otra parte enfatizaron la construcción de una red de apoyo. Entre los profesionales colombianos se valoró más la estabilidad y en los profesionales españoles la satisfacción derivada del puesto de trabajo.

Con el fin de identificar los significados que prevalecían en cada uno de los grupos, se solicitó a los jóvenes y a los equipos que priorizaran de mayor a menor importancia los indicadores de un tránsito exitoso a la vida adulta. Si bien ambos grupos mencionaron elementos comunes, se lograron evidenciar algunas diferencias en el proceso de jerarquización. Los referentes de los jóvenes fueron la responsabilidad, el respeto y la honestidad como primeras opciones y luego la estabilidad laboral. Los equipos consideraron en primer lugar la estabilidad laboral, formativa y económica, en segundo lugar la estabilidad emocional y el proyecto de vida y en tercer lugar, la autonomía e independencia de los jóvenes.

Como se observa, los jóvenes priorizaron actitudes y valores, en cambio los dos primeros referentes de los equipos se enmarcaron en el logro de un estado (estabilidad) y el tercero en la postura en relación consigo mismo y con los otros. Las actitudes y valores implican una postura, es decir el ser adulto es asumir una posición diferente; y la estabilidad por su parte

conlleva a una situación de no cambio; en este sentido, el llegar a ser adulto significa un estado de permanencia. Estas diferencias dan cuenta de las particularidades en cada uno de los grupos.

Ahora bien, es interesante cómo ambos grupos plantearon la autonomía como un referente importante. En primera instancia, fue comprendida como un proceso que se va logrando en el transcurso del tiempo, dando cuenta de la noción de transición como el cambio de menor a mayor autonomía. Pero también fue entendida como una meta a alcanzar propia del estadio de la vida adulta. En este sentido, el tránsito a la vida adulta implica, por una parte, el proceso pero también el fin de éste (lograr un estadio). Por otra parte, la autonomía se refirió a la toma de decisiones y supuso para estos jóvenes y para los equipos, el asumir responsabilidades como: trabajar, estudiar, construir una familia y manejar dinero.

El tránsito a la vida adulta también fue vinculado tanto por jóvenes como por equipos, a la posibilidad de proyectar y formular metas de futuro, como ya se había descrito en los jóvenes, pues se asume que los adultos deben planear y realizar diferentes proyectos y culminarlos; pero además, tienen la capacidad de construir nuevos objetivos para su vida y de persistir en satisfacerlos, lo que les hace ser exitosos. Estas significaciones posiblemente son producto del trabajo realizado desde el programa *Proyecto de Vida*, desde el que naturalizaron el discurso, tanto los jóvenes como los equipos: alrededor de las metas, los objetivos en la vida y la consecución de éstos. Algunos autores han considerado que la juventud es precisamente ese momento en donde se definen proyectos vitales y metas (Moreno, López y Segado, 2012).

Los referentes, responsabilidad, madurez y autonomía, precisamente fueron descritos en el estudio de Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu (2013). Igualmente por Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010), investigación en la que los participantes plantearon la responsabilidad y la madurez como características medulares de éste proceso. Un elemento diferenciador de la presente investigación se encuentra en la habilidad de proyectarse en el futuro planteada por los mismos jóvenes.

Otro elemento común, es que la mayoría de los referentes (actitudes, valores y estabilidad) de ambos grupos se centraron en los sujetos, mostrando una tendencia a construir significados sobre la vida adulta desde una *perspectiva centrada en el sujeto*. Estas tendencias valoran elementos individuales como características de los sujetos o la posibilidad de conseguir

un trabajo (Moreno, López y Segado, 2012). A su vez, el proyecto de vida es enunciado desde una perspectiva desestandarizada, es decir dependiente sobre todo de la biografía de cada sujeto.

Por otra parte, se encontró que en ninguno de los dos grupos prevaleció la edad como criterio para definir este proceso. Esto se evidencia, también, en el estudio de Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu (2013), en donde la edad para los jóvenes y los equipos que participaron en su investigación sólo marcaba el momento en que salían del proceso de protección, pero no era el criterio para definir el tránsito a la vida adulta, ni caracterizaba el ser adulto. Tampoco aparecieron referentes de linealidad en la comprensión del tránsito, es decir no lo describieron como un proceso que deben seguir los jóvenes en un orden determinado. Inclusive algunos profesionales, plantearon que los jóvenes podían tener otras formas de pensar el tránsito y que no necesariamente eran desacertadas.

Por otro lado, los participantes comentaron lo que significaba el tránsito a la vida adulta en jóvenes que han estado en protección. Fue comprendido, tanto por los jóvenes como por los equipos, como un proceso complejo que puede ser más difícil en poblaciones que han estado en el sistema, pues éstas no cuentan con muchos apoyos formalizados cuando egresan (Melendro, 2010; Sulimani-Aidan y Benbenishty, 2011; Zamora y Ferrer, 2013; Cid y Deibe, 2014). Tanto es así, que los jóvenes plantearon que antes de egresar sentían muchos deseos de salir de la institución, motivados por su sueño de independencia, pero a este sentimiento le acompañaban diferentes miedos: a la soledad, a no conseguir trabajo o un lugar de vivienda o no saber qué hacer ante situaciones conflictivas. La ventaja de los jóvenes que viven con familias, explicaron, es que pueden ser dependientes por un tiempo más y no están solos, como ya lo habían planteado Casas y Monserrat (2009), Melendro (2011b), Storø (2012), Zamora y Ferrer (2013) y Cid y Deibe (2014).

También, según los equipos, el tránsito puede ser muy difícil en este tipo de jóvenes cuando no se han logrado los hábitos necesarios para una vida autónoma, pues las decisiones que van tomando les pueden llevar a conductas delictivas y al consumo de SPA (Sustancias Psicoactivas) o a embarazos no deseados; lo que haría más difícil el tránsito a la vida adulta.

Sin embargo, otros jóvenes y profesionales de los equipos consideraron que el tránsito a la vida adulta en jóvenes que han estado en protección podría también tener ventajas (oportunidades), pues a través de los programas de *Proyecto de Vida y Preparación para la Vida*

*Laboral y Productiva* se les proporcionaron algunas estrategias para asumir este proceso, aunque algunos reconocieron que dichas estrategias no fueron suficientes. Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), precisamente plantearon que el acogimiento aporta estabilidad y oportunidad de estudiar, como se encontró en el presente estudio, pero también coincide con el estudio de Silva y Montserrat (2014) en el cual algunos jóvenes plantearon no contar con la preparación necesaria al egreso de protección.

Se puede afirmar entonces, que las significaciones sobre el tránsito a la vida adulta que utilizaron los jóvenes extutelados tienen como referentes: el momento del egreso de la institución, las redes con las que cuentan, las decisiones (autonomía) que toman ante diferentes situaciones y la percepción de tener que asumir responsabilidades antes que otros jóvenes. Igualmente fueron significativas las posibilidades que construyeron en el programa de restablecimiento de derechos.

Ahora bien, la construcción de significados, por lo menos en los jóvenes, supone asumir la existencia de distintos tipos de prácticas socialmente reconocidas que les facilitaron establecer relaciones, distinciones y sentidos sobre lo qué es la vida adulta; esto explicaría las similitudes en ciertas comprensiones entre jóvenes y equipos.

El dominio de las prácticas adultas o juveniles emerge del sistema de relaciones que una persona asume o establece con otras y consigo misma o con organizaciones sociales (Wenger 2001 y 2009). Los jóvenes de la presente investigación participaron en tres organizaciones o escenarios que pueden haber brindado elementos en el proceso de diferenciación de prácticas juveniles y adultas: la institución de protección, la escuela y, en algunos casos, el trabajo.

En la primera, la institución de protección, los jóvenes participaron en diferentes tipos de relaciones con compañeros, profesionales, personas de servicios generales, administrativos, padrinos, voluntarios y otros egresados. Estas relaciones, de alguna manera, a través de diferentes indicadores les iban mostrando lo que era constituirse en adulto y lo que continuaba siendo parte de una práctica juvenil. Por ejemplo, en una de las instituciones cuando los jóvenes cumplían 16 años podían vivir en una buhardilla y al salir del sistema en la *Casa de Egreso*. En cada uno de estos microescenarios los niveles de toma de decisiones (autonomía) eran diferentes, de tal forma que poco a poco los jóvenes tenían que construir otro tipo de prácticas en la interacción con otros que ya habían avanzado en el proceso. Así, estos dos

microescenarios les mostraron a los jóvenes cómo en la medida que crecían tenían que empezar a establecer formas de actuar diferentes.

El escenario de la escuela por su parte, fue poco mencionada en este sentido, por lo tanto no podemos afirmar que las acciones que se desarrollaban allí podían ayudar a discernir lo que era ser joven y adulto. Pero sí es evidente que en todo contexto educativo se interactúa con pares o coetáneos y con personas menores o mayores en edad, lo que supone ayuda a diferenciar el tipo de prácticas, tanto de infancia, juventud y adultez.

Por su parte la inserción al mundo del trabajo estando aún en protección, con experiencias cortas en empresas, inició también a los jóvenes en un tipo de práctica adulta. En las empresas pudieron tener relaciones con otros adultos diferentes a los de la institución, con un lenguaje distinto al de protección y además lograron desarrollar hábitos relacionados con el mundo adulto, como el manejo del dinero y posiblemente valores como la responsabilidad. El escenario laboral seguramente llevó a hacer ciertas rupturas con el mundo de las prácticas juveniles (Monseny y Úcar, 2012). Sin embargo, continuaban en una institución de protección en donde todavía se les solicitaba prácticas no solamente de joven, sino también de niño, como pedir permisos al defensor, cumplir con unos horarios determinados por otros o no participar de ciertas tareas domésticas porque el lineamiento (normativa) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF no lo permitía.

A pesar de la inserción y participación de los jóvenes en algunas prácticas, ellos sintieron que debían tener que enfrentar papeles de adulto de una manera abrupta en el momento del egreso. Por eso las significaciones sobre el ser adulto desde su condición de haber estado protegidos las refirieron al término *choque*. Antes del egreso, planteaban que estaban en una *burbuja* que simbolizaba protección y aislamiento del mundo externo y que al salir se enfrentaban con la *realidad* y se *chocaban* con ella. En alguna forma estaban insertos en un contexto (protección) que invitaba a algunas prácticas dependientes y de aislamiento, como lo plantearon los profesionales en los factores de riesgo. El egreso les exigió el cambio de prácticas dependientes a unas más autónomas y, muchas veces, este proceso lo tuvieron que vivir en soledad. Ahora bien, el comprender la construcción de significados desde las prácticas en la presente investigación, explica claramente la construcción de significados en relación a la autonomía y la responsabilidad, todavía es necesario comprender cómo construyeron significados alrededor de la vida adulta desde el referente del respeto.



Finalmente, desde el marco de las comunidades de práctica, resultaría muy importante para los jóvenes ir insertándose poco a poco en prácticas adultas, que permitieran la construcción de acciones diferentes antes del egreso, como se observó en el proceso gradual que llevaron algunas instituciones.

### ***6.1.3. Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta***

La resiliencia, desde la perspectiva ecosistémica, es comprendida como una emergencia producto del interjuego del uso de diferentes fuentes; ésta le permite a los sujetos enfrentar situaciones difíciles o traumáticas y salir adelante con aprendizajes al respecto (Cyrulnik, 2001 y 2002 y Barudy, 2005). Algunos autores ya han planteado la importancia de la resiliencia en el trabajo que se realiza desde la Pedagogía Social, pues permite favorecer la capacidad de recuperación de los sujetos ante situaciones difíciles, objetivo fundamental de la intervención socioeducativa. (Martins y Monteiro de Barros Araujo, 2013; Melendro, González y Rodríguez, 2013 y Del Rincón, 2016)

Aunque a los jóvenes partícipes de esta investigación no se les entrevistó en relación con los motivos por los que ingresaron a protección, se reconoce que vivieron eventos traumáticos en sus sistemas de origen; precisamente por eso ingresaron a protección y, además, tuvieron que enfrentar otras situaciones por adolecer del cuidado de sus figuras primarias. Los jóvenes declarados en vulneración de derechos o adoptabilidad (tutelados), generalmente son provenientes de situaciones conflictivas con las familias de origen (González, Ampudia y Guevara, 2012 y Zamora y Ferrer, 2013).

El hecho de haber vivido esas situaciones y el uso de diferentes fuentes en algunos casos hizo que en ellos emergiera la resiliencia, como lo muestra la puntuación determinada a través de la escala RS25, en la que los jóvenes obtuvieron una puntuación de 145,2, es decir estuvieron en un nivel de resiliencia moderado-alto. En el estudio de Bernal, Daza y Jaramillo (2016), se encontró un nivel moderado de resiliencia, pero en el límite superior bajo (RS: 143,3), en jóvenes con dificultades económicas y extraedad escolar. Este mismo nivel moderado de resiliencia, pero con una puntuación RS de 134,9, fue encontrado en estudiantes de 18 a 25 años de universidades privadas colombianas (Quiceno, Vinaccia, Barrera, Latorre, Molina y Zubieta, 2013). Aunque la diferencia de puntajes es mínima, según la escala

representan niveles diferentes y en este sentido, los jóvenes egresados de protección se ubicaron en un superior, inclusive al obtenido por el grupo que tenía familia y recursos económicos para estudiar en universidades privadas. Seguramente los primeros, ante las dificultades, tuvieron que fortalecer algunas características resilientes que condujeron a la emergencia de esta cualidad, como lo han explicado Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011).

Así, partiendo del nivel de resiliencia en que se ubican los jóvenes que formaron parte de esta investigación, a continuación se presentan tanto los factores de riesgo como los resilientes, durante el proceso de protección y después de éste.

#### 6.1.3.1. Factores de riesgo

Durante su tránsito a la vida adulta los jóvenes egresados del sistema de protección tuvieron que enfrentar una serie de situaciones que ellos o los equipos percibieron como difíciles, pues afectaban de manera negativa su proceso de protección o su vida fuera del sistema.

El primer factor de riesgo fue la misma familia de origen, como ya se ha esbozado en apartados anteriores. Si bien los jóvenes no hablaron de su situación en la infancia en la familia, la mayoría tuvieron claro que su situación era conflictiva; es más, algunos de ellos atribuyeron la causa de su ingreso al sistema a la ausencia de los cuidados parentales. En este sentido, los padres no se constituyeron en figuras de resiliencia primaria, coincidiendo con los hallazgos de Bernal y Melendro (2014a) en un grupo de adolescentes institucionalizadas. La resiliencia primaria es la que se genera gracias al papel desempeñado por los cuidadores en la primera infancia. Para que se construya este tipo de resiliencia, los padres o las figuras importantes para los niños, deben haber brindado el cuidado, la protección, la satisfacción de necesidades y sobre todo respeto como sujetos (Barudy y Dantagnan, 2011).

Por otra parte, algunos de los jóvenes plantearon que adaptarse al sistema de protección fue difícil, pues al principio echaban de menos a sus familias de origen y no sabían claramente qué iba a pasar con ellos. Como lo explican Lázaro (2009b), Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), Lee y Duerr (2014), Zamora y Ferrer (2013), el ingreso al sistema marca la ruptura con la familia de origen y esto genera temor e inseguridad. Si bien los jóvenes recibieron acompañamiento por parte del equipo, sintieron confusión en su proceso de adaptación pues no tenían muy claro qué iba a pasar con ellos y con sus familias. Es necesario,

entonces, redoblar los esfuerzos en el ingreso, porque este momento de primer contacto con un sistema en el que, posiblemente, va a transcurrir un tiempo muy importante de la vida de estos jóvenes, puede ayudar en su proceso de tránsito de la familia a la institución. Dada la importancia de éste momento, el niño, niña y adolescente que acaba de ingresar en el sistema debería tener la posibilidad de percibir las distintas instancias institucionales que lo reciben como constitutivas de un contexto cuidador y protector.

El número de niños en el interior de las instituciones<sup>88</sup> fue un elemento que, tanto jóvenes como equipos consideraron que podía afectar negativamente su estancia en los procesos de protección. En primer lugar unos y otros afirmaron que la cantidad de niños por profesional<sup>89</sup> dificultaba brindar la atención necesaria que requieren en esos momentos tan importantes. En segundo lugar, según distintas investigaciones, parece que es más difícil generar vínculos fuertes y permanentes con un gran número de niños. Campos, Ochaíta y Espinosa (2011), Montserrat, Casas, Malo y Bertran, (2011) y Zamora y Ferrer (2013) han planteado que es muy importante tener pocos niños por profesional para que estos últimos puedan disponer de más tiempo dedicado a su atención; inclusive han planteado que el número ideal es de 10 o menos para generar realmente relaciones cercanas entre los niños y los profesionales, lo cual es fundamental en el desarrollo.

La rotación de los niños por diferentes instituciones de protección también fue un factor mencionado por los dos grupos poblacionales; la media en esta investigación estuvo en 3,43; en el estudio de Silva y Montserrat (2014) el 43% de la muestra había tenido 4 traslados. Si bien estos datos no parecen tan altos, son significativos en el proceso de un niño que viene de una familia disfuncional y requiere establecer vínculos sanos y sobre todo permanentes. Cashmore y Paxman (2007), Lee y Duerr (2014) y Silva y Montserrat (2014), encontraron que las ubicaciones inestables generan dificultades en los niños, niñas y adolescentes mientras que, por el contrario, la permanencia genera vínculos estables.

Por su parte los jóvenes plantearon que algunas formas de disciplinarlos fueron *inadecuadas* o *dolorosas* para ellos. Plantearon, como un recuerdo negativo, lo que denominaron castigos

---

<sup>88</sup> Algunas instituciones tienen hasta 150 plazas. Estas pueden, de acuerdo al modelo de la institución, ser divididas por hogares que funcionan de manera interdependiente; pero en otros casos esta división no existe conservándose los modelos de grandes instituciones de protección; aunque mucho más pequeños que los encontrados en otros países, donde una institución puede tener hasta 700 niños, como en Guatemala, Perú y México, entre otros (UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2013)

<sup>89</sup> Por profesional de 40 a 50 niños y por educador 20 niños, niñas o adolescentes.

injustos; estos se daban cuando ellos sentían que no habían cometido alguna falta o que la habían cometido pero la consecuencia era desmedida; por ejemplo, quitarles la posibilidad de recibir a la familia el día de visitas. En un análisis que hace UNICEF (2013), acerca de los diversos sistemas de protección, se encuentra que una de las formas usadas para castigar precisamente es limitar a los niños en algo, en éste caso las visitas familiares. En ocasiones un joven comentó que usaron con ellos *malas palabras*; inclusive, manifestó haber sido reprendido por un formador a través de agresiones físicas moderadas (empujón). Ahora bien, es importante mencionar que fueron enfáticos en comentar que esto sucedió en otras instituciones, no de las que egresaron, y que inclusive de estas últimas algunos conocieron un caso en el que despidieron un educador por dirigirse de una forma inadecuada a ellos, lo cual fue valorado por el joven como positivo. Igualmente, algunos señalaron que muchas veces no cumplían con las normas de las instituciones, por ejemplo se escapaban o generaban peleas con los pares, por lo tanto no era difícil para los formadores mantener ciertos niveles de disciplina con ellos; lo que también identificaron como una situación problema.

La dependencia y los deficientes hábitos de autonomía, como en el estudio de Melendro (2010), fueron vistos como factor de riesgo tanto por los jóvenes como por los equipos. El sistema, en su preocupación de proteger a los menores y de cuidarlos, al parecer no les permitió en algunos casos desarrollar ciertas acciones de la vida cotidiana como cocinar, desplazarse por las ciudades solos, solicitar una cita médica por sí mismos, reclamar medicamentos, trabajar e ir a pagar servicios públicos (agua, luz y teléfono); a ello se referían los jóvenes con el término *choque* que se planteó en los significados. Los jóvenes y los equipos, consideraron que realizar estas acciones les podría ayudar a prepararse para el egreso y para la vida adulta; consideración coincidente con los planteamientos de Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau (2012), Zamora y Ferrer (2013) y Greeson y Thompson (2014). En este sentido, como lo han explicado Domínguez y Silva (2014), los sistemas de protección deben lograr el equilibrio entre el cuidado, la protección y la preparación para una vida autónoma.

Una evidencia de lo acertado de dicha consideración fue aportada por el estudio de Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu (2013). Allí se encontró que los jóvenes egresaron sin saber cómo reclamar sus medicamentos, actividad que algunos de ellos hubiera podido realizar puesto que, con seguridad, requirieron de éstos en ciertos momentos de su cotidianidad. Sin embargo, los jóvenes de la presente investigación también relativizaron las anteriores consideraciones al entender estas restricciones como una forma de cuidarlos y por ello fueron

bien valoradas; aún más, algunos jóvenes plantearon que sin la disciplina y los cuidados de la institución nunca hubieron podido cumplir ciertas metas al egreso, coincidiendo con los estudios de Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011), Jariot, Sala y Arnau (2015) y Villa (2015).

La dependencia también la evidenciaron los jóvenes en el Sistema y específicamente desde el ICBF, cuando tenían que solicitar permiso al defensor de familia para asistir a ciertos eventos como fiestas o paseos; plantearon que no se veían frecuentemente y cuando lograban contactarse con él, ya no lo requerían. Es decir sentían una cierta restricción de su libertad (poder salir, hacer lo que quieren,...), como lo hallado por Melendro (2010). Pero no solamente esta situación los hacía sentir dependientes; algunos comentaron que el defensor de familia, si bien reconocía las recomendaciones de los equipos de las instituciones, tomaba decisiones sobre ellos sin tener en cuenta a los jóvenes, lo que es explicado en el apartado de participación desde las propuestas de Hart (1993) y el Consejo de la Juventud de España (2011). Este comentario contrastó con el relato de otros jóvenes que sintieron a sus defensores cercanos y que trabajaban en equipo con los miembros de la institución; es decir, los jóvenes lo experimentaron de diferentes formas. Tal vez este elemento podría ser más favorable, si los lineamientos (normativas) de protección ofrecieran más autonomía a los equipos para tomar ciertas decisiones en relación con las interacciones sociales y las actividades culturales de los protegidos en la vida cotidiana. También podría mejorar si los defensores tuvieran condiciones laborales que les permitieran desplazarse con suficiente frecuencia a las instituciones para poder conversar más cotidianamente con los menores y sus equipos; ellos también tienen a su cargo un gran número de casos y al ser Bogotá una ciudad grande, los desplazamientos son complicados pues varias de las instituciones se encuentran en puntos opuestos de la ciudad.

Los profesionales y algunos jóvenes también explicaron que la dependencia experimentada podía tener consecuencias en el tránsito a la vida adulta, pues ellos creían que podía generar dependencia en el futuro, de las parejas o de sustancias psicoactivas o, en el caso de las jóvenes, que se embarazaran a temprana edad. Aunque realmente no se tienen evidencias concretas para tales afirmaciones, suponían que esta se podía constituir como una pauta de interacción de los jóvenes, hipótesis que contrasta con el alto nivel de competencia personal de esos mismos jóvenes, hallado en la Escala RS25, componente que representa niveles de independencia.

Otros factores de riesgo fueron mencionados, pero por menos participantes. Por ejemplo, algunos profesionales señalaron una visión negativa del futuro por parte de los jóvenes, caracterizada por la sensación de que las cosas no van a mejorar y por el miedo, lo cual contrasta nuevamente con el optimismo como un factor resiliente. Y ciertos jóvenes manifestaron tener dificultades con los pares, caracterizadas por *peleas*, que fueron valoradas por el grupo como una forma de mantener el poder dentro de la institución; situación que fue planteada por los jóvenes que habían residido en instituciones con gran número de niños. Seguramente en estas requieren de diferentes estrategias para ser reconocidos por una parte y, además, las interacciones son más complejas.

Por otra parte los jóvenes manifestaron haber sentido temor del momento de la salida del sistema, tal como se evidenció en los estudios de Campos (2013) y Zamora y Ferrer (2013). Plantearon que antes del egreso sentían temores acerca de cómo iba a ser su vida afuera y lo que iba a pasar con ellos, aunque tenían muchos deseos de salir y de hacer su vida independiente, como también se encontró en el estudio de DONCEL, FLACSO Y UNICEF (2015). Posiblemente, como lo expresa Campos (2013), este deseo de *autonomía* parecía también una necesidad de libertad muy propia del momento vital de la adolescencia y de la sensación de restricción de ésta en algunas de las instituciones.

Adicionalmente, algunos de ellos sintieron no tener las habilidades sociales requeridas para desenvolverse en otros medios diferentes a la institución, por ejemplo presentando entrevistas de trabajo. Redondo, Parra y Luzardo (2015) comentaron la importancia de la construcción de habilidades sociales en jóvenes en vulnerabilidad, ya que generalmente aprenden de los padres por imitación; pero ante la ausencia de las figuras parentales, éstas habilidades se aprenden de otros adultos, por lo que parece importante fortalecer los programas en esta dirección (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). En este sentido, los miembros del equipo deben comprender que se constituyen en un sistema referente en la construcción de prácticas adultas y, en este caso específico, de habilidades sociales.

Finalmente los procesos inherentes a la educación formal, fueron descritos por ambos grupos poblacionales, como se evidencia a lo largo del texto, como un factor de riesgo. En primera instancia dadas las dimensiones de tamaño de la ciudad, cuando los niños, niñas y adoles-

centes ingresan a protección generalmente debieron hacer un cambio de colegio. Este implicó nuevas formas de funcionamiento, profesores y compañeros, que requirieron de diferentes adaptaciones de los niños.

También se identificó la historia de desescolarización del niño como una dificultad que conllevó a su extraedad escolar. Varios de ellos no habían ingresado al sistema de educación formal cuando vivían con sus familias de origen o habían sido retirados por períodos de tiempo. Así, cuando fueron escolarizados nuevamente desde el sistema de protección, eran de mayor edad que los niños del grado al que ingresaban. Esta situación ocasionó, como lo relataron los equipos, burlas de los compañeros de clase y seguramente esta es una causa del por qué la escuela no fue identificada como factor de resiliencia. Como lo formuló Filardo (2011), la extraedad es un factor que conlleva a diferentes problemas, entre ellos el ingreso al mundo laboral. Otra consecuencia de la desescolarización es la pérdida de hábitos necesarios, como lo describieron Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011) y las dificultades académicas consecuencias de ésta (Martin, 2012; Melendro, González y Rodríguez, 2013 y Jariot, Sala y Arnau, 2015). Estos factores seguramente fueron determinantes en las dificultades que presentaban en el rendimiento escolar.

Parte de la vida cotidiana de un niño o un adolescente se genera en la interacción de la familia y la escuela; en este caso entre la institución de protección y la escuela, es decir en el nivel del mesosistema. En esta investigación, en algunos casos, ésta se contrastó por las quejas que hacía la escuela sobre los niños de protección y por las dificultades en coordinar acciones, como lo identificaron Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011). Por ejemplo, los profesionales, específicamente los pedagogos de las instituciones, expresaron que los profesores de los colegios no alcanzaban a visualizar los recursos de los niños que se encontraban en protección, realizando lecturas más desde el déficit. Sería interesante conocer la perspectiva también de los maestros de las instituciones educativas. Por su parte, uno de los jóvenes comentó que cuando ingresó a protección no sabía leer ni escribir, motivo por el cual lo devolvieron de la escuela. Como lo plantearon Melendro y Cruz (2013), el fracaso escolar puede asociarse a modelos de escuelas poco flexibles en las que se trabaja de la misma manera con todos los estudiantes, desconociendo situaciones particulares. Los niños en protección presentan situaciones que requieren, a veces, dispositivos diferentes de enseñanza y de acompañamiento, más si han estado por un tiempo desescolarizados. Si bien no se puede

afirmar que ésta es una generalidad, sí vale la pena seguir estudiando el tema, pues las prácticas de la escuela y las interacciones entre las dos instituciones desde una pauta de *queja* pueden estar manteniendo algunas situaciones de fracaso escolar en estos jóvenes.

Esta situación de dificultad en la coordinación de entidades, también se hizo presente con el sistema de salud, pues los profesionales declararon que a veces se demoraban en atender a los niños de las instituciones. Estos impases en la relación entre los sistemas educativos, de salud y de protección, se evidenciaron en la media de 6,18 en el ítem “*Se desarrollan actividades de coordinación frecuentes y sistemáticas entre los recursos específicos de inserción laboral y otros recursos sociales y educativo*”. El valor alcanzado significa que es mejorable la situación. Si bien pudieron ser casos aislados, los niños que se encuentran en protección requieren, definitivamente, de la mejor articulación entre todos los sectores para que realmente tengan una atención integral.

Por otra parte, la cantidad de trabajo y formatos para gestionar que aportaron los profesionales, más la sensación por parte de estos de una falta de reconocimiento por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF de la labor que realizan, pueden constituirse en situaciones que dificultan el trabajo. Por ejemplo, explicaron como las visitas del ICBF a las instituciones se focalizaban en la revisión de una lista de indicadores de cumplimiento, más que en un acompañamiento o un trabajo coordinado alrededor de procesos; agregaron que no recibían a veces retroalimentaciones positivas sobre lo realizado.

Lo cual nos ubica en dos escenarios muy importantes. El primero en la relación entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF y el operador (institución de protección), donde el primero pareciera posicionarse más como un ente fiscalizador y evaluador que como un sistema asesor. Y el segundo, nos ubica en el bienestar de los trabajadores de las instituciones, como una de las poblaciones que por el tipo de trabajo que desempeñan puede sufrir más fácilmente el síndrome de agotamiento laboral. Estos elementos deben ser definitivamente profundizados en otras investigaciones.

Igualmente los equipos plantearon que los recursos debían mejorar, lo cual se hizo evidente en varios ítems: “*Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes*”, la media fue de 3,98 y en “*Los recursos económicos destinados a este tipo de intervención (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes*”, con una media fue de 4,15, y “*los recursos destinados a favorecer*



*el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse*” obtuvo una media de 5,16. Los tres estuvieron en el rango de manifiestamente mejorables en salario, infraestructura y materiales entre otros. Precisamente, uno de los obstáculos en la intervención es la falta de apoyos y recursos institucionales, como lo encuentra Melendro (2011a).

Es importante anotar que, respecto a una intervención inadecuada, que podría constituirse como un factor de riesgo, comentaron los algunos miembros de los equipos que se caracteriza por ser prioritariamente: asistencial y/o parcelada, en ella falta interés por parte del joven y resulta difícil la relación entre el profesional y el joven. En este sentido, una preocupación principal de los formadores y otros miembros del equipo se dio sobre algunas prácticas cotidianas de protección (no permitirles realizar ciertas actividades cotidianas), que pudieron constituirse en paternalistas, reconociendo que una intervención de este tipo dificulta la generación de procesos de autonomía, como lo esbozan Quintanal y Pérez (2013).

Ya en relación al egreso, surgieron otros factores. Los jóvenes y los equipos plantearon el sentimiento de soledad como una dificultad muy importante, comentaron cómo después de la salida echaban de menos la compañía de los profesionales, formadores y pares de las instituciones, elemento encontrado también en las investigaciones de Melendro (2010), Cid y Deibe (2014) y Villa (2015).

Es interesante cómo algunos que volvieron con sus familias también sintieron soledad, pues no se percibían tan pertenecientes al sistema de origen ya que éste había cambiado (Bernal, 2013). Sus padres, como en el estudio de Montserrat, Casas y Sisteró (2013, citados en Villa, 2015), no fueron fuente de apoyo, por lo cual no recurrían a veces a ellos aunque convivieran juntos. El relato de una joven por su preocupación de estar enferma y reconocer que su familia no la cuidaba, es un buen ejemplo de ello.

Lo anteriormente descrito, también lleva a considerar cómo en el relato de los jóvenes y en el de los equipos, la familia no fue considerada factor resiliente antes del egreso y tan solo un 7,5% planteó buscar ayuda en ella después de salir de protección. Es más, fue considerada por algunos como factor de riesgo por las dificultades que se mantenían en ella. En otros casos (2) los jóvenes se constituyeron como un factor resiliente de sus familias, como se registra en el estudio de Montserrat, Casas y Sisteró (2013, citados en Villa, 2015).

La soledad entonces no significaba solamente vivir solos exclusivamente, sino el sentimiento subjetivo de no estar acompañados en sus procesos. Además, su soledad aumentaba ante el temor de no poder resolver situaciones de la vida cotidiana y de no tener apoyos, coincidiendo con los estudios de Höjer y Sjöblom (2010) y de Munson, Lee, Miller, Cole y Nedelcu (2013). La soledad, como elemento subjetivo, invita a pensar en generar continuidad en los apoyos después del egreso; tanto es así que a veces los jóvenes volvieron a las instituciones sencillamente, como lo relataron ellos, porque deseaban hablar con alguien, ser escuchados, en especial por el profesional con que tuvieron más cercanía; es decir, quien conocía su historia y se interesaba por ella.

Otro elemento relacionado con esta soledad fue la ausencia de redes formales. Gran parte de los jóvenes extutelados (79,2%), expresaron que, durante y después de egreso, no pertenecían a ninguna red formal; es más, no las identificaron, como lo plantearon Cid y Deibe (2014). Tampoco reconocieron políticas u organizaciones que pudieran resultar de ayuda para ellos. En este sentido y de acuerdo a la Pedagogía Social (Caride y Varela, 2015), se hace necesario trabajar más con los jóvenes en la identificación de posibles fuentes de ayuda en el egreso; pero no solamente para que tengan claro dónde buscar apoyo; sino para que puedan participar de una manera más propositiva en la sociedad. La construcción de mapas de redes, como lo usaron en el *Programa Posinstitucional* de la *Fundación D*, puede ser una buena estrategia que les permita identificar cuáles son las redes reales con las que cuentan y cuáles son las potenciales. En este punto, es importante mencionar que un porcentaje de ellos sí buscó ayuda en personas muy específicas ante dificultades, como se explica adelante, y por ello se puede señalar que son capaces de construir redes informales, como lo encontraron Bender, Yang, Ferguson y Thompson (2015).

También los jóvenes y los equipos de este estudio plantearon otras dificultades en el egreso: ubicar un trabajo, tal como encontró Melendro (2010), y tener un lugar donde vivir. Si bien la mayoría de los jóvenes en el momento de esta investigación estaban empleados, parece que para algunos el ubicar empleo no fue tan fácil y otros reportaron dificultad en mantenerse por un tiempo prolongado en un trabajo. Esta situación la explicaron los profesionales desde diferentes factores. El primero, varios de los jóvenes cuando egresaron no tenían experiencia laboral pues la legislación colombiana no promueve el trabajo de los menores de 18 años, un adolescente para poder trabajar tiene que realizar diferentes trámites, que resultan complejos cuando se tienen varios bajo su responsabilidad. El segundo, manifestaron

que se han construido ciertos prejuicios sobre este tipo de población lo que hace difícil vincularlos laboralmente Y tercero, en el momento de las entrevistas en el país se exigía la libreta militar como condición para trabajar y a veces los jóvenes no habían realizado este trámite. Los jóvenes explicaron esta misma situación desde sus temores al presentarse una entrevista de selección, en la gestión misma del curriculum, o la falta de experiencia y en ocasiones el embarazo como motivo de no contratación.

Finalmente se pueden organizar los factores de riesgo teniendo en cuenta los niveles de la propuesta ecosistémica. En el primer nivel, el del individuo, se identificaron: la visión negativa, el incumplimiento de la norma en protección, la soledad en el egreso y las pautas de dependencia que pueden llevar a embarazos no deseados y al consumo de sustancias psicoactivas. En el microsistémico se identificaron: en la familia, los problemas que llevaron a la Medida de Restablecimiento de Derechos y que se mantienen después del egreso del joven; en el proceso de institucionalización, el número y la rotación de niños por diferentes centros, las formas de disciplinarlos y la dependencia que pueden generar las instituciones; en la escuela, como otro sistema donde pasan tiempo los niños que están en protección, las dificultades para generar una real inserción educativa.

Por otra parte, en el nivel macrosistémico, se identificaron elementos dados por las políticas del Bienestar Familiar como: las pautas de cuidado que pueden llevar a la sobreprotección, la cantidad de trabajo de los profesionales y la falta reconocimiento de la labor realizada. En las políticas laborales, la legislación laboral acerca de los trámites que se deben realizar para que un menor de 18 años pueda ingresar al mundo laboral.

Adicionalmente, llaman la atención en un nivel mesosistémico las dificultades de coordinación entre diferentes entidades que prestan servicios a los niños, como la escuela, el sistema de salud y el mundo laboral, que solícita experiencia de trabajo a los jóvenes ante su primer empleo. Ambos grupos plantearon que la adaptación a la vida cotidiana después del egreso es un elemento difícil para los jóvenes en su tránsito a la vida adulta, elemento que no se ubicó en ninguno de los niveles porque es producto de la relación entre todos estos.

### 6.1.3.2. Factores resilientes

Los factores resilientes pueden facilitar que emerja la resiliencia ante una situación difícil; en la presente investigación se identificaron estos tipos de factores tanto en el proceso de protección como en momentos posteriores. La mirada desde la resiliencia, implica detectar recursos y tener en cuenta las posibilidades que ayuden a los sujetos ante situaciones complejas.

Para iniciar, un dato que parece muy interesante es que los profesionales identificaron menos factores resilientes que los jóvenes, tal vez porque tuvieron interpretaciones más realistas o una mirada más negativa sobre el proceso y no lograron vislumbrar todo el potencial que tienen los jóvenes para asumir los cambios, o bien porque han construido un conocimiento profundo de lo que sucede con ellos después del egreso.

Específicamente, en los factores resilientes desde la escala de resiliencia -RS25, los puntajes más altos de la mayoría de los jóvenes se ubicaron en el factor de competencia personal y en las características de independencia y confianza en sí mismos. La competencia personal da cuenta de cualidades como: la determinación, la inventiva y la perseverancia. La confianza en sí mismos mide la creencia en sí mismos, la capacidad de identificar sus fortalezas y limitaciones personales y, a partir de ello, establecer acciones. Y la independencia, por su parte, da cuenta de cómo los jóvenes eran conscientes de tener que enfrentar solos diferentes situaciones (Wagnild, 2011).

Debido a que este factor y componente fue medido en el momento de la investigación, no es posible asegurar que siempre hayan permanecido en ellos estos elementos de resiliencia o sean un producto de sus experiencias en el tránsito a la vida adulta. Sería muy interesante poder llevar un registro detallado de niveles de resiliencia en diferentes momentos del proceso de protección.

Teniendo en cuenta la dificultad de establecer la permanencia de estos factores, se rescataron algunos elementos que los jóvenes consideraron fundamentales en la resolución de dificultades. Por ejemplo, el joven que es abogado relató que desde su estancia en protección ya se empezó a trazar metas muy claras tratando de cumplir con todo lo que se proponía; mantuvo en su narrativa esta idea cuando la aportó a la investigación.

La orientación hacia metas es un factor resiliente, como lo han planteado Haas y Graydon (2009, citados en Jones, 2011); es así como los jóvenes, durante la entrevista, fueron reiterativos en comentar que deseaban continuar sus estudios. Torres y Ruíz (2013) plantearon que la orientación hacia metas, al igual que la perseverancia, son disposiciones muy importantes en los procesos resilientes y ambas fueron encontradas en los jóvenes del presente estudio. Nuevamente hay que mencionar que éstos fueron factores que trabajaron los equipos en el programa *Proyecto de Vida* y ambos fueron relacionados con el reconocimiento de oportunidades. Los jóvenes comentaron que se podían visualizar en un problema y lograban identificar lo positivo de la situación (reconocimiento de oportunidades), lo cual ha denominado Omar (2013) como optimismo es decir, la tendencia de ver lo positivo sobre lo negativo. Por ejemplo, un joven ante el cambio de institución de protección sintió mucho dolor y quería regresar a la primera, realizó un balance de la situación, y evidenció como la segunda institución de protección le ofrecía mejores posibilidades, por lo que no solicitó regresar. Esta es la habilidad de mantener una visión positiva de las situaciones, a pesar de la dificultad y el dolor que representan (Barudy y Dantagnan, 2011). En términos de Gaxiola (2013), mostraron una actitud positiva que les permitió aprender de las situaciones difíciles. Ligado a lo anterior valoraban lo que habían aprendido en las instituciones de protección. Algunos tenían presentes frases literales que les habían planteado los formadores y que ellos recordaban cuando tenían alguna dificultad. Sin embargo, esta capacidad no fue reconocida por algunos miembros de los equipos. Igualmente le dieron un papel muy importante a la toma de decisiones.

Algunos mencionaron la vida espiritual como una fuente de ayuda, cuando tenían dificultades y se sentían solos, rezaban y se sentían acompañados y si bien no fueron muchos los que identificaron como fuente de ayuda, es importante mencionarla porque también se mantuvo después del egreso.

Por otra parte, como se ha comentado, la familia en la mayoría de los casos, no fue una fuente de resiliencia primaria (Villa, 2015). Sin embargo, Margalit (2012) encontró que posiblemente éste tipo de vivencias hace que los niños aprendan a enfrentar situaciones difíciles. Aun así esta es una pregunta que queda abierta en este estudio, pues no se encontraron evidencias concretas que puedan sustentar esta causalidad.

Por su parte los jóvenes constituyeron en algún momento a la institución de protección, específicamente algunas acciones de los equipos, como posible fuente de resiliencia secundaria (Silva, Lemos y Nunes, 2013). Esta es la capacidad que tienen los sujetos de resolver situaciones difíciles, gracias al apoyo que le brindan otras figuras durante su desarrollo (Barudy y Dantagnan, 2011). En este sentido dos elementos fueron interesantes: las reflexiones desde las conversaciones y desde la estrategia del *espejo* y la relación de apoyo que se estableció con algún miembro del equipo.

En las conversaciones que sostenían los jóvenes con los equipos durante su estancia en protección, éstos últimos les brindaron información sobre algunos procesos (la medida de adoptabilidad y el proceso de egreso); pero en otras oportunidades se construyó un contexto de intervención en el que se generaron procesos reflexivos sobre una situación específica. Los jóvenes recordaron como significativo este último tipo de conversación, pues les facilitó pensar sobre sus acciones, las consecuencias de éstas y sobre su futuro, ejercicio que han mantenido después de su egreso de protección. En este sentido la reflexión a través de las conversaciones con algún miembro del equipo puede ser una estrategia importante para generar resiliencia, como lo habían planteado Melendro y Cruz (2013).

Igualmente, las cualidades que lograron se las atribuyeron a lo que ellos mismos denominaron *espejos*. Por ejemplo, los jóvenes narraron la relación con un joven del equipo como muy representativa en sus vidas, precisamente porque se sentían identificados. El joven comenzó siendo formador (sin ningún título reglado) y los jóvenes pudieron observar cómo poco a poco fue estudiando hasta graduarse de profesional. Esta experiencia les permitió reflexionar sobre sus vidas, como se evidencia más adelante en los componentes socioeducativos, y lleva nuevamente a ubicar la reflexión como un proceso significativo en la construcción de resiliencia secundaria.

También los jóvenes atribuyeron su capacidad de resolver problemas a las relaciones de apoyo que establecieron con algunos de los miembros de los equipos durante el proceso de protección como lo han mostrado otros estudios (Melendro, 2010 y Oliveira, 2015). Las relaciones con otras figuras cuidadoras en el desarrollo de los niños que han sufrido algún tipo de maltrato son fundamentales, pues facilitan generar otras formas de comprender y resolver las situaciones problemáticas que han vivido o que viven en el momento (Barudy y Dantagnan, 2011). En el caso de esta investigación los jóvenes manifestaron que una de las

fuentes de ayuda que usaban para resolver sus situaciones, precisamente era la relación con alguno de los miembros del equipo. Acudían a personas que los escucharan, con los que se sentían protegidos y comprendidos, pero que a la vez les exigieran. Barudy y Dantagnan (2011), encontraron precisamente en sus investigaciones que cuando un niño se siente apoyado y comprendido por lo menos por un adulto, el concepto de sí mismo integra estos nuevos elementos, llevando al niño a buscar alternativas de solución. Estos elementos de la relación son descritos más detalladamente en el apartado de empatía y vínculos con el equipo.

En el egreso, los factores individuales señalados por los jóvenes fueron: la confrontación y el esfuerzo. Además, volvieron a identificar el aprendizaje a partir de las dificultades (aceptación y cambio) y la toma de decisiones, como elementos importantes en la resolución de problemas, lo que indica que posiblemente estos factores se mantuvieron a lo largo del tiempo. Igualmente, estos elementos muestran cómo los jóvenes se percibieron a sí mismos como capaces, es decir mostraron una valoración positiva de sus capacidades, lo cual es característico de las personas resilientes (Barudy y Dantagnan, 2011). Esa percepción además, parece ser producto de una de las estrategias de intervención trabajadas con ellos, que fue el empoderamiento, la cual se describe más adelante. Nuevamente algunos de ellos señalaron la vida espiritual como un elemento de ayuda.

Los equipos por su parte señalaron la capacidad que tienen los jóvenes de autoevaluarse como fundamental para enfrentar los problemas después del egreso, lo cual los jóvenes habían denominado aprender de los errores. Durante la entrevista, la investigadora pudo darse cuenta de ésta en varios de los relatos de los jóvenes. Ellos iban comentando sus historias y, sin solicitárseles, hacían balances sobre su vida reflexionando alrededor de las consecuencias de sus acciones. La autoevaluación planteada por los equipos pareciera ser consecuencia o estar muy relacionada con los procesos reflexivos que señalaron los jóvenes en el proceso de protección, lo que invita nuevamente a identificarla como un factor muy importante en la resiliencia. Por otra parte en estas autoevaluaciones los jóvenes recordaban con humor situaciones que habían sido difíciles y mostraban cómo aprendieron de ellas, evidenciándose nuevamente la actitud positiva que ya se había identificado en el relato de la estancia en protección (Omar, 2013). Igualmente el humor es muy funcional para elaborar situaciones y disminuir tensiones sobre los problemas, aunque en un estudio mexicano, Graciela (2013), encontró que éste no es un factor que pueda predecir la resiliencia. En una menor proporción

algunos jóvenes lograron identificar los pares de las instituciones como fuentes de resiliencia, como lo plantearon también Navarro y Pérez (2015).

Las relaciones con los profesionales fueron identificadas por parte de los equipos como una fuente importante también después del egreso. Estas había sido una de las principales fuentes de apoyo para los jóvenes durante su estancia en protección, ahora bien, durante y después del egreso continuaron siendo importantes, pero ya no fueron la fuente prioritaria; en alguna forma en su red informal había también otras fuentes. Si bien, como se planteó en los factores de riesgo, no pertenecían a redes formales, sí construyeron redes de ayuda informales en sus procesos de tránsito a la vida adulta.

Sin embargo, los jóvenes siguieron acudiendo a los equipos cuando la dificultad era de empleo, el 17,0%; ante situaciones de paro, buscaron ayuda en las instituciones, dato que ratificó los hallazgos de Singer, Cozner y Hokanson (2013), en los encontraron que los jóvenes buscan ayuda en las personas del centro. Algunas veces volvían a las instituciones a buscar quien los escuchara, ya que los profesionales que ellos contactaron habían sido significativos en su estancia en protección; sentir apoyo genera que las personas puedan asumir ciertos roles y conductas, como planteó Lázaro (2009b). En alguna forma se puede considerar a algunos de los profesionales como tutores de resiliencia, ya que sus relaciones se caracterizaron por ser afectuosas, sensibles ante sus necesidades y siempre les brindaron apoyo, como los hallazgos descritos por Melendro y Cruz (2013) lo que les permitió a algunos sobreponerse a situaciones difíciles (Barudy y Dantagnan, 2011)

Estas fuentes de apoyo también fueron identificadas en otras investigaciones. La institución de protección, por Nesmith y Christophersen (2013). Los nuevos amigos, como lo encontraron Harder, Knorth y Kalverboer (2011) y Bender, Yang, Ferguson y Thompson (2015). Los padrinos que tuvieron en protección, como en la investigación de Singer, Cosner y Hokanson (2013) y Bernal y Melendro (2014a) y la nueva familia, como en Singer, Cozner y Hokanson (2013). Esta última, según Jones (2011), ofrece estabilidad. Sin embargo, a diferencia de las investigaciones de Singer, Cosner y Hokanson (2013), Nesmith y Christophersen (2013) y Bender, Yang, Ferguson y Thompson (2015), los padres biológicos en la presente investigación fueron percibidos como fuente de apoyo en un porcentaje mínimo por las razones que se explicaron en las relaciones familiares, lo que nos plantea cómo el tema de la familia todavía continúa en discusión.



No obstante, a pesar de todas estas búsquedas, es importante recordar que, en el caso del presente estudio, sobresale aún el propio esfuerzo (30,2%) como la fuente más importante; es decir, los jóvenes solucionaron sus problemas por ellos mismos, lo que en alguna forma podría estar dando cuenta de la constitución de una forma de autonomía en la que ellos preferían ser su principal recurso y del tránsito a la vida adulta que estaban realizando o como lo han planteado Montserrat, Casas y Sisteró (2013, citados en Villa, 2015), algunos de ellos creen que solo pueden confiar en sí mismos. A pesar de éste hallazgo, sigue considerándose fundamental el trabajo en redes, como lo han encontrado Caride y Varela (2015); éstas pueden ampliar la diversidad de recursos con los que cuentan en el tránsito a la vida adulta y, seguramente, disminuir la sensación subjetiva de soledad.

Respecto a la relación de los jóvenes egresados con la estructura económica, ellos identificaron la ocupación laboral como un factor resiliente muy importante porque les brindó lo necesario para vivir, hallazgo que también se dio en la investigación de Melendro (2010). Específicamente, Villa (2015) identificó como factor protector en éstos jóvenes un trabajo estable. El trabajo, en estos jóvenes, se constituyó en un dispositivo para conseguir lo que deseaban, como ciertos bienes materiales, e igualmente fue percibido como un estímulo cuando lograron ascensos o reconocimientos por parte de sus jefes, promoviendo la satisfacción que sentían los jóvenes con el trabajo y con la vida. En algunos casos los empleadores ayudaron a los jóvenes; por ejemplo, el dueño de una empresa financió la carrera de uno de ellos y, en el caso de otro joven, los socios del buffet de abogados además de ayudarlo económicamente mientras él realizaba sus estudios, le brindaron apoyo emocional al “*hacerlo sentir muy importante*”.

Finalmente, con el fin de comprender la emergencia de la resiliencia y desde un modelo de regresión, se pudo explicar que gran parte de ésta depende del nivel de satisfacción con la vida, la satisfacción con el trabajo y el nivel educativo al egreso (coeficiente de 3,051 y confianza de 93,3%). Este hallazgo debe direccionar las intervenciones al trabajo en dos aspectos fundamentales, el primero la satisfacción de los sujetos y el segundo el nivel educativo de ellos.

Los planteamientos anteriores llevan a visualizar gran variedad de factores individuales que se pueden constituir en fuente de resiliencia como: la competencia personal, la confianza en sí mismos, la independencia, la orientación a metas, el optimismo, la capacidad de valorar

lo aprendido y de autoevaluarse, la capacidad de resolver problemas y a la confrontación y el esfuerzo, el humor y la vida espiritual. En éste mismo nivel fueron determinantes de la resiliencia la satisfacción con la vida, el trabajo y el nivel educativo que alcanzaron al momento del egreso.

Como factores microsistémicos en las instituciones, se pueden mencionar: los espacios y estrategias que llevaron a la reflexión (conversaciones y *espejos*), la relación con los equipos de las instituciones que los comprendieron y apoyaron, la construcción de redes informales con amigos o padrinos y la nueva familia y el trabajo en sí mismo. Y finalmente factores macrosistémicos como los lineamientos (normativas) de protección que generan estos programas, que garantizan derechos de los niños, niñas y adolescentes como el derecho a la vivienda y a la educación.

Finalmente, se cuestiona cómo el sistema educativo (ni profesores, ni compañeros del colegio) fueron considerados como una fuente de resiliencia, lo que contradice los hallazgos de Villalta (2013), quien encontró la escuela como un factor protector en los contextos de alta vulnerabilidad social.

#### ***6.1.4. Elementos socioeducativos en la intervención***

La intervención socioeducativa se ha planteado entre otros objetivos: favorecer procesos de formación en la vida cotidiana, promover el desarrollo de la autonomía, facilitar los procesos de inclusión en diferentes sistemas y la participación social, gestionar cambios sociales y acompañar los procesos de crisis, entre otros (Mínguez, 2004; Úcar, 2004; Quiroga y Del Río, 2010; García y García, 2013; Caride, Gradaílle y Caballo, 2015 y Úcar, 2016). Estos objetivos son fundamentales en el trabajo con los jóvenes que van a egresar de los sistemas de protección, pues facilitan la preparación para una vida independiente.

Sin embargo, como se ha planteado en varios apartados del texto, el modelo de intervención de Restablecimiento de Derechos en Colombia (protección) tiene un carácter psicosocial. No obstante, al conversar con los equipos e inclusive con algunos jóvenes se identificaron elementos socioeducativos en las intervenciones realizadas. También, es importante mencionar que la gran mayoría de éstas formaron parte del proceso de protección, pues cuando los jóvenes egresaron del sistema no contaron con programas formales especializados que

favorecieran su tránsito a la vida adulta, a excepción de la *Casa de Egreso* y de algunos aspectos del programa *Postinstitucional*. Por este motivo, la discusión de resultados se centró en las intervenciones que se realizaron cuando los jóvenes estuvieron en protección, en el seguimiento postegreso que dura 6 meses, en algunos soportes informales que ofrecieron las instituciones y en la *Casa de Egreso*.

Con el fin de brindar un contexto de comprensión sobre los elementos socioeducativos de las intervenciones, para iniciar, se plantean algunas variables que dan cuenta de aspectos importantes en el proceso de protección, se continúa con la discusión sobre las intervenciones orientadas en y para la vida cotidiana, luego se trabajan las intervenciones sobre el empoderamiento, los procesos participativos en protección, la inclusión en los sistemas educativos y laborales, la construcción de redes, la preparación para la vida autónoma y el vínculo con los equipos como objetivo y estrategia de intervención. Se finaliza con una reflexión sobre la participación de distintas disciplinas y saberes en los procesos de protección y la forma como se instauran las intervenciones socioeducativas en el sistema. Como se observa, estos elementos socioeducativos, integran varios de los aspectos que se han trabajado anteriormente como: algunas características de las trayectorias de los jóvenes, significados y factores de riesgo y de protección, pero ahora se hace énfasis en la intervención.

#### 6.1.4.1. Contexto de protección

En el contexto de protección, los indicadores cronológicos son aspectos importantes pues ofrecen información de la estructura de las transiciones (Dávila y Ghiardo, 2005). En esta investigación se exploraron: la edad de ingreso al sistema y el tiempo de permanencia y la edad de egreso, pues estos ofrecen información importante sobre dónde transcurrió la mayor parte de la vida de estos jóvenes como protegidos por un sistema diferente a la familia.

A los jóvenes no se les preguntó por el motivo por el que ingresaron a protección. Por una parte estos datos pueden obtenerse de los registrados en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, como se presentaron en la introducción y en el planteamiento del problema, y por otra parte, en la prueba piloto, los jóvenes de la muestra sugirieron que no se realizara esa pregunta, pues estaban “*cansados*” de que les *hablarán de este “tipo de cosas”*.

Sin embargo, sí se indagó con los participantes del estudio sobre su edad de ingreso, que

fue de 7,2 años de promedio, dato muy similar a los 6,87 años encontrado en otra investigación (Silva y Montserrat, 2014) y significativamente diferente al hallado por Campos (2013) en la que la edad de ingreso fue de 14 años. En los dos primeros estudios se evidenció entonces que los jóvenes entraron al sistema cuando aún eran niños, lo cual debió implicar unos requerimientos específicos por parte de éste. En la infancia todavía existen niveles de dependencia de las familias, el cuidado se centra en ésta y las rupturas resultan muy dolorosas, por lo tanto las instituciones, como lo ha planteado Lázaro (2009a), deben trabajar en la promoción del desarrollo integral.

Junto a lo anterior, el período de tiempo que viven los jóvenes en la institución de protección también es muy importante. En esta investigación la media estuvo en 10,38 años, muy cercana a la del estudio de Silva y Montserrat (2014), quienes encontraron para su población una media de 9,8 años, y cercana a la del trabajo de DONCEL, FLACSO y UNICEF (2015) quienes encontraron un promedio de 10 años. Estos datos sugieren que los jóvenes vivieron gran parte de la infancia y adolescencia en el sistema, estadios fundamentales en el desarrollo biológico, físico, psicológico y social y, por lo tanto, en la preparación para la vida adulta, como también lo sugirió Melendro (2011b).

La edad de egreso es otro indicador importante en el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes. En el estudio de Silva y Montserrat (2014) se encontró que el 72% egresaron alrededor de los 18 años y en el de Harder, Knorth y Kalverboer (2011) el promedio estuvo en 17,4 años. En el caso colombiano la edad promedio de egreso de los participantes fue de 18 años porque intencionalmente se suprimieron del estudio los casos de jóvenes a los que se había extendido la medida de protección<sup>90</sup> y los menores de 18 años<sup>91</sup>, porque estos continuaban dependiendo del Estado

Los 18 años en Colombia como en otros países marca la mayoría de edad; sin embargo, como lo plantea Incarnato (2012), no necesariamente todos los jóvenes están preparados en ese momento para asumir una vida autónoma. Por ello, en las instituciones de protección les

---

<sup>90</sup> Es decir, se excluyeron los que podían continuar en el sistema por más tiempo por el proyecto entre ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) e ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), pues bajo esta modalidad siguen ocupando una posición de dependencia ante el Sistema.

<sup>91</sup> Los que egresaron antes de esta edad generalmente fueron reintegrados a sus familias de origen, sistema en el cual suponemos que ocupaban un rol diferente.

brindaron apoyo a algunos jóvenes por unos cuantos meses más, hasta que logaran conseguir un empleo. A veces esta decisión también fue apoyada por algunos defensores de familia<sup>92</sup>, sin embargo, esta ayuda se prestó por pocos meses pues implicaba recursos por parte de la institución de protección y no del Instituto Colombiano de Bienestar Familia -ICBF<sup>93</sup>.

La edad entonces, si bien demarcó ciertos elementos legales, no fue el único criterio que se tuvo en cuenta en procesos de protección; con los jóvenes, la consecución de un empleo y el cumplimiento de objetivos en la Medida de Restablecimiento de Derechos fueron criterios importantes, que debieran ser fortalecidos. Por ejemplos, los jóvenes en las propuestas para mejorar las intervenciones comentaron que era muy importante aumentar la presencia del sistema de protección en el egreso, a través de cursos y apoyo en los procesos de escolarización posteriores. También el 26,9% planteó que era necesario extender la ayuda para los estudios profesionales (universitarios) y el 13,2% fomentar más contactos laborales en el egreso. En este sentido, se requiere reservar recursos del Estado más amplios, como lo han planteado Lee, Courtney y Hook (2012); por ejemplo, extender la medida de protección o brindar otro tipo de apoyos fuera del sistema, lo que en el tránsito de estos jóvenes a la vida adulta es muy importante, más cuando estos jóvenes han pasado gran parte de su vida allí y éste es su único referente para asumir los nuevos retos. Así, se puede afirmar que no necesariamente coinciden los tiempos de las políticas, de las instituciones y de los jóvenes (Domínguez y Silva, 2014).

Dada la cantidad de tiempo que transcurre un niño en protección y la importancia de éste proceso en su desarrollo y en general en su vida, se solicitó a los jóvenes egresados que valoraran su estancia, encontrándose que la mayoría hicieron una evaluación positiva del sistema de protección. El 88% expresaron que estuvieron a gusto en protección, igualmente el 62,4% plantearon que este tipo de programas es muy importante, pues brindan el apoyo necesario para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no tienen familia; además advirtieron que el estar en protección prepara a los jóvenes para que tomen mejores decisiones en su vida y les prepara para el empleo (10,14%). Estos datos muestran cómo los jóvenes va-

---

<sup>92</sup> Abogados que trabajan con el Estado y, a partir de las propuestas de los equipos, deciden las acciones sobre las diferentes medidas de restablecimiento de derechos.

loraron positivamente su estancia en protección e inclusive algunos en la entrevista comentaron que el estar en protección les ofreció otras posibilidades, que con su familia no hubieran podido tener. Estos datos son similares a los del estudio de Melendro (2011a), en el que el 73,2% de los jóvenes que participaron en la investigación tenían un buen recuerdo de su paso por protección, el 25,6% tuvo un recuerdo negativo y el 1,2% ambivalente

La valoración positiva de los jóvenes en esta investigación, se relacionó también con recuerdos positivos de su estancia en protección. En primer lugar recordaron como algo positivo el ambiente, el compañerismo y el respeto, como en el estudio de Melendro (2010) y con lo hallado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (DONCEL, FLACSO y UNICEF, 2015)

En segundo lugar valoraron los recursos (espacio, comida y tener un lugar donde dormir), en tanto que en la investigación de Melendro (2010) este elemento ocupó el cuarto lugar. Luego el apoyo personal (buen trato, interés por el joven), elemento situado en segundo lugar en Melendro (2010); el cuarto fue el trato de los equipos, elementos en segundo y tercer lugar en el estudio de Melendro (2010) y el quinto lugar lo ocuparon las actividades en el tiempo libre (celebración de fechas especiales, entre otras). Como se observa, ambos tipos de participantes, españoles y colombianos, valoraron los mismos aspectos: compañerismo, recursos, apoyo, el buen trato, el estudio y actividades de tiempo libre, sólo que los jerarquizaron de manera diferente; sin embargo, estos pueden ser considerados componentes transversales prioritarios en los procesos de protección.

También los jóvenes colombianos manifestaron que haber estado en protección les permitió aprender a ser independientes y además les ayudó a fortalecer valores; igualmente, comentaron que aprendieron a convivir y a relacionarse. Y en tercer lugar, como los jóvenes españoles, manifestaron que les permitió poder estudiar y aprender (Melendro, 2010). Estos datos resaltan cómo las intervenciones en protección facilitaron procesos de autonomía fundamentales en el tránsito a la vida adulta, como ya lo ha planteado la literatura al respecto (Bautista-Cerro y Melendro, 2011 y Zamora y Ferrer, 2013).

Por otra parte, también los jóvenes señalaron recuerdos negativos de su estancia en protección. Los que tuvieron mayor valor fueron las sanciones injustas, como prohibirles la visita de la familia o castigarlos por cosas que no habían realizado, como ya se había planteado.

Luego identificaron el trato indebido de algunos miembros de los equipos, aunque especificaron que estos trabajaban en instituciones de las que ellos no egresaron y en las cuales habían estado en la infancia. Y finalmente, plantearon como dificultad la *sobreprotección* que ejerce el sistema sobre ellos, definida en el estudio de Melendro (2010) como una *restrictiva y excesiva normatividad* y de la cual ya se ha hablado anteriormente. Llama entonces la atención como por una parte los jóvenes plantearon que el estar en protección los vuelve más autónomos, pero al mismo tiempo se sintieron sobreprotegidos por el sistema.

Finalmente, otro gran grupo de jóvenes planteó que no tenía que mejorar nada en el sistema (TVI:89% y TSIF: 92%), lo que conlleva una buena evaluación, contrariamente a lo que encontrando por Zamora y Ferrer (2013) quienes afirmaron que los jóvenes se vuelven muy críticos al hacer las valoraciones de la institución de protección.

#### 6.1.4.2. Formación en y para la vida cotidiana

En las intervenciones socioeducativas es muy importante la formación en y para el diario vivir, tanto así que se ha planteado una *Pedagogía de la Vida Cotidiana*. La vida cotidiana, dice Muñoz (2004), es el referente desde el cual las personas dan sentido a sus vidas, pero también es el escenario donde se relacionan, conversan, tienen conflictos, los solucionan y aprenden los aspectos fundamentales de la convivencia, de ahí su gran potencial para generar cambios. La intervención en la vida cotidiana, en éste estudio, fue fundamental porque las instituciones de protección fueron el escenario en donde los jóvenes vivieron en la mayoría de los casos su infancia y adolescencia, como ya se ha planteado; es decir, donde se prepararon e iniciaron el tránsito a la vida adulta. Como lo explicaron Melendro y Cruz (2013), en la vida cotidiana se define la identidad de los sujetos, en este caso de los niños, niñas y adolescentes y por lo tanto "...es el núcleo de la intervención socioeducativa" (p. 116). En la vida cotidiana como escenario de intervención, la formación en hábitos, rutinas y disciplina son un eje fundamental de la intervención socioeducativa, pues ayuda al surgimiento de procesos autónomos (Bravo y Del Valle, 2009; Melendro y Cruz, 2013)

En primera instancia, el fomentar el hábito del ahorro fue significativo tanto para los jóvenes como para los equipos; éste les permitió generar *disciplina* sobre el manejo del dinero, tener un ahorro disponible para solventar algunas necesidades y trabajar en pro de sus metas en el momento del egreso y fue muy bien valorado por los jóvenes, al contrario del estudio de

Frimpong (2012), en el que encontró que los jóvenes al egreso se sentían poco preparados en éste manejo. Este hábito es considerado como una necesidad en la preparación para la vida independiente (Villalba, Jariot y Arnau, 2012). El dinero ahorrado por estos jóvenes fue producto de las actividades desarrolladas en algunos de los talleres que realizaban en protección, pero también fue producto de los trabajos que realizaron antes del egreso a través de los convenios con empresas. Un porcentaje de éste dinero lo podían usar tan pronto lo ganaban y la otra iba a un ahorro que les entregaban al momento del egreso.

Otros hábitos y rutinas que mencionaron los jóvenes y los formadores fueron: levantarse y acostarse a determinada hora, el cumplimiento de horarios para diferentes actividades, la organización de sus propias pertenencias, las rutinas de limpieza diaria, el cuidado de sí mismo y del lugar donde habitaban y las normas que se debían tener en el comedor y en los diferentes espacios de la institución de protección, como en la investigación de Zamora y Ferrer (2013). Es interesante resaltar como estos podrían generar procesos en otro nivel, por ejemplo Gianino (2012) halló que los hábitos de cuidado fortalecen la autoestima, componente de la resiliencia. Todos estos hábitos, muy bien valorados por los jóvenes para su tránsito a la vida adulta, son indispensables como lo han planteado Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau (2012) y Melendro y Cruz (2013), pues los preparan para poder desenvolverse de manera autónoma en ambientes diferentes al de protección. Estos se fueron formando, según los jóvenes, en el día a día a través de reflexiones sobre las normas en las que hacían especial énfasis los formadores. Estas reflexiones se realizaban a través de señalamientos y preguntas en función de una situación vivida. Melendro y Cruz (2013) han planteado la importancia de la pedagogía de la pregunta. Igualmente es importante comentar que la autonomía se fortalece en las instituciones a través de las rutinas diarias y la asignación de responsabilidades dentro de las mismas instituciones (Gianino, 2012)

La disciplina entendida como exigencia, también fue valorada por los jóvenes y los equipos. Por ejemplo, los jóvenes en los ítems: “*los formadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades*” y “*los formadores te exigían esforzarte en lo que hacías*” obtuvieron una media de 8,58 y 7.92 respectivamente, cifras altas (de 1 a 10) que indican una valoración positiva. Ambas expresiones dan cuenta de las exigencias que hacían los formadores hacia ellos. Por su parte los equipos en el ítem “*Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta*” obtuvieron una media de



7,10, lo que vuelve a remitir al referente de la exigencia. Igualmente los jóvenes en sus entrevistas valoraron muy bien la disciplina como un elemento útil para la vida adulta, aunque a veces no estuvieran de acuerdo con ciertas formas de ejercerla.

También algunas correlaciones entre ítems del cuestionario aplicado a equipos, dieron cuenta de las exigencias que se realizaban en la formación de los jóvenes. Estas se generaron respecto al ítem 27 “*Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta*”, en relación con otros ítems: con el 24.4 “*Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo*” una correlación de 0,566; con el 24,5 “*Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y perspectivas laborales*”, correlación de 0.647; con el ítem 25 “*Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven*” una correlación alta de 0,803; y finalmente con el 26 “*Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos*”, una correlación de 0.796. Estas correlaciones dieron cuenta de cómo el conocimiento del proyecto de vida de los jóvenes, de su entorno educativo, del desarrollo de proyectos flexibles y contextualizados y los procesos de participación, se relacionaron con la exigencia sobre los compromisos adquiridos hacia los jóvenes.

La disciplina, es importante en los niños, adolescentes y jóvenes pues necesitan adquirir un sistema de normas y precisamente son los adultos (en este caso los equipos) los encargados, en principio de liderar éste proceso (Lázaro, 2009a y Bravo y del Valle, 2009). En este sentido, Ibarra (2013) identificó que existen por lo menos tres formas de disciplinar que se evidenciaron en las instituciones. La primera denominada *disciplina dominante*, se reconoció en el discurso de varios formadores; el objetivo de esta era que el joven *hiciera caso*, es decir cumpliera con el *deber ser*, para lo cual se usaban reflexiones y a veces castigos. Por ejemplo, los formadores hablaban de la importancia de determinada norma y generaban un espacio de reflexión cotidiana sobre ella. Ante el incumplimiento de ésta se realizaba nuevamente un señalamiento y reflexión sobre el evento, pero si se repetía la situación se pro-

cedía al castigo, por ejemplo se suprimía la salida de los adolescentes o jóvenes a determinado sitio. Este tipo sanciones a veces, comentaron los jóvenes, no se relacionaron con la conducta de la cual fueron objeto, como ya se había mencionado.

Otra forma de disciplinar, fue trabajada en palabras de Ibarra (2013) a través de *premios*. En el programa de economía de fichas de la *Institución A*, se recompensaba la adquisición de cierta conducta a través de fichas que los menores podían cambiar luego por objetos (gorras, balones y zapatillas deportivas, entre otros) o recompensas simbólicas (horas de uso de la bicicleta y de internet, entre otros). Los jóvenes que participaron en esta experiencia, la recordaron como motivante y consideraron que les ayudó a generar ciertos hábitos. En este programa participaban todos los miembros del equipo de una manera coordinada, aunque era liderado por uno de los formadores; además la recompensa era acompañada de reflexiones sobre el logro que había tenido el menor.

Finalmente, otra de las formas, propuesta por Ibarra (2013), es el *disciplinario propio*. En él los grupos generaron su método de autorregularse; así, desde reglas explícitas o implícitas, formularon qué es lo permitido y las consecuencias de su incumplimiento (Ibarra, 2013). Este tipo de disciplina no fue reportado directamente por los jóvenes, aunque se puede suponer que entre los grupos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes debieron construir algunas reglas internas; además, se puede inferir que en contextos lúdicos pudieron generarse éstas. Esta manera se hizo visible realmente en el relato de los equipos de la institución, donde los niños participaban en diferentes comités en los que planteaban problemas y soluciones, aunque estos escenarios en éste caso, fueron liderados por un adulto.

También los jóvenes reconocieron la importancia del trabajo que se realizó con ellos sobre diferentes valores como: el respeto por los otros y por sí mismos, la responsabilidad, el valor de la educación, del trabajo, los que igualmente se fueron desarrollando a través de conversaciones en la cotidianidad y de la estrategia ya mencionada de los *espejos*, que los llevaba a reflexionar. Los *espejos*, como le denominaron los jóvenes, implicaba escuchar diferentes relatos de personas que iban a la institución y contaban sus dificultades y éxitos. Por ejemplo, el relato del egresado que logró ser abogado, fue retomado por algunos como una historia inspiradora que les llevaba a hacer reflexiones sobre sus propias vidas. Precisamente Delage (2010) planteó que la reflexión es una actitud fundamental para que emerja la resiliencia y, como se observa a lo largo de este apartado, ésta parece una constante en varias

intervenciones.

Por otra parte, los jóvenes valoraron mucho su participación en actividades lúdicas que se desarrollaban en la institución. Los campeonatos de fútbol fueron tan importantes para los egresados de la *Institución A*, que algunos cuando volvían de visita jugaban partidos con los niños en protección. La participación en estas actividades de ocio se puede constituir, como lo explicaron Caride y Varela (2015), en escenarios de intervención; pues allí se forma el sentido del trabajo en equipo, del cumplimiento de reglas y de las formas de asumir las sanciones, entre otras; pero además, como lo planteó Gianino (2012), facilita que los niños disminuyan tensiones. En el caso de esta investigación, en algunas instituciones este tipo de actividades ocuparon un lugar muy importante, formando parte de los horarios habituales; aunque algunos jóvenes comentaron que estas deberían aumentar. Igualmente, podría potencializarse más su uso, con la adecuada preparación de los profesionales, para que estos se constituyan en escenarios muy ricos de intervención, desde las propuestas de la *Pedagogía del Ocio* (Caride, 2014)

Finalmente, se puede afirmar que los jóvenes valoraron las intervenciones que se realizaron con ellos desde y para la vida cotidiana, pues los llevaron a construir hábitos, rutinas y formas de disciplina y valores que aportaron al tránsito a la vida adulta. Como lo plantean Melendro y Cruz (2013), las responsabilidades en la vida cotidiana puede ser un elemento constructor de resiliencia.

Aun así, entre los factores de riesgo en el egreso plantearon que precisamente el adaptarse a la cotidianidad fuera de la institución de protección, fue una dificultad importante en sus vidas, que produjo un *choque* muy fuerte; lo cual es una invitación para fortalecer el trabajo que se está realizando al respecto. Este puede ser enriquecedor sí se empieza a pensar, desde los planteamientos de la *Pedagogía de la Vida Cotidiana* y en sí la *Pedagogía Social*, el día a día como un escenario fundamental de una intervención planeada, organizada y diseñada para el fortalecimiento del desarrollo de los sujetos y como preparación para el tránsito a la vida adulta.

#### 6.1.4.3. Empoderamiento

La Pedagogía Social tienen el gran reto de hacer que los otros se puedan percibir con capacidades para transformar su vida (Úcar, 2016). El empoderamiento, que ubica sus orígenes en las propuestas de Paulo Freire y en la psicología comunitaria, se constituye como un componente socioeducativo muy importante, pues es un proceso de crecimiento que fortalece la confianza de los sujetos en sí mismos (Úcar, Heras y Soler, 2014). Por su parte, Melendro y Cruz (2013) y Caride y Varela (2015), han explicado que éste es fundamental en el trabajo con jóvenes en dificultad social, pues además facilita que enfrenten los diferentes problemas y crisis que presentan en el tránsito a la vida adulta.

En este trabajo, es necesario considerar que existen diferentes niveles en el proceso de empoderamiento (Rojas, 2015). En el primero se reconocen las propias capacidades y recursos, en el segundo se toma control sobre la propia vida y en el tercero, en términos de Caride y Varela (2015), se logra una conciencia crítica y política que facilita hacer transformaciones. En la presente investigación se pudieron identificar algunos elementos de la intervención de los equipos que se acercan a lo propuesto en el nivel uno y otros del nivel dos, como se muestra a continuación.

Según los equipos, la necesidad de trabajar sobre el empoderamiento surgió de observaciones de ciertas actitudes en los niños, niñas y adolescentes en protección caracterizadas por la minusvalía, la incapacidad y la visión negativa mencionada como factor de riesgo, que se reflejaban en el lenguaje cotidiano. Así, la intervención en el primer nivel *-reconocimiento-* se dirigió, durante la estancia en protección, a lograr el reconocimiento por parte del joven de sus recursos personales, de tal forma que se percibieran como capaces de plantearse metas en la vida y ante todo lograrlas. Según Melendro y Cruz (2013), los niños requieren precisamente de escenarios en los que ellos mismos puedan conocerse a sí mismos e identificar sus potencialidades.

El empoderamiento, por una parte fue trabajado por los psicólogos y trabajadores sociales, desde el programa *Proyecto de vida*, promoviendo que los niños, niñas y adolescentes, desde talleres, guías y entrevistas, reconocieran sus potencialidades. Pero éste no solamente era parte de intervenciones planeadas; también en la cotidianidad le hacían señalamientos al joven para que reflexionará sobre sus recursos. La intervención se hacía desde señalamientos en el lenguaje no verbal y verbal. Por ejemplo, ante expresiones como “*no voy a ser capaz*”

un formador podía decirle la oración al niño e invitarlo a cambiarla por “*yo sí puedo*”. Aunque eran solo señalamientos, estos en conjunto con el trabajo que se realizaba en *Proyecto de Vida* fueron muy significativos para los jóvenes. Ellos plantearon que recordaban estas frases cuando tenían alguna dificultad, dándoles “*fuera*” para resolverlas.

Por otra parte algunas estrategias encaminadas a la toma de decisiones brindaron algunos elementos sobre el siguiente nivel de empoderamiento, *control sobre su propia vida*. Por ejemplo en la construcción del *Proyecto de vida*, se invitaba a los jóvenes y adolescentes a realizar un balance entre sus recursos y sus sueños y metas, para que ellos tomaran decisiones sobre su futuro educativo o laboral, entre otros. También estuvo presente en el trabajo de empoderamiento en éste mismo nivel, la resignificación de la historia negativa con la familia, los profesionales les mostraron a los jóvenes, que ellos eran capaces de romper con pautas de maltrato. Precisamente algunos de ellos, en la entrevista, plantearon que algo que les había funcionado mucho para proyectarse, fue “*romper con los ciclos*” (refiriéndose al pasado con la familia) y, a partir de allí, seguir adelante. Lo anterior da cuenta de la presencia de elementos cognitivos que ayudaron a resignificar situaciones y cambiar (Obando, Villalobos y Arango, 2010).

Como se observa, las acciones que se realizaron en pro del empoderamiento fortalecieron la confianza en sí mismos y la toma de decisiones, características fundamentales de la resiliencia, como describen Melendro y Cruz (2013). Desde esta perspectiva se puede afirmar que los profesionales estaban trabajando en pro de la resiliencia, en lo que por lo menos a este aspecto se refiere. También el lograr en el empoderamiento implica el inicio del cambio de mirada de las necesidades a las potencialidades; éstas últimas se pueden convertir en “trampolines... para el crecimiento” reto de la intervención socioeducativa (Úcar, 2016b, p. 139).

El trabajar desde el empoderamiento puede evitar que se realicen intervenciones asistencia-listas, que solo generan dependencia de los sistemas y puede ser elemento para trascender a la construcción de escenarios participativos (Núñez, 2015 y Caride y Varela, 2015). Sin embargo, en el contexto de protección observado queda el reto de fortalecer el nivel de toma de control y empezar a formar niveles de empoderamiento crítico, como lo proponen Caride y Varela (2015). Este último nivel, acompañado de estrategias participativas, puede contribuir a generar reflexiones políticas en los jóvenes que les permiten ser más activos como

ciudadanos, lo cual no fue evidente en esta investigación. En este sentido, continuar el trabajo sobre el empoderamiento es un elemento fundamental en la preparación para el tránsito a la vida adulta, porque permite la construcción de trayectorias en donde el sujeto mismo va tomando decisiones (Borile, 2011).

#### 6.1.4.4. Los procesos participativos

Los procesos participativos son una prioridad de la Pedagogía Social, más cuando la población es una minoría, como en el caso de los jóvenes extutelados (Caride y Bravo, 2015 y Caride, Gradañlle y Caballo, 2015). El fomentar la participación promueve que sean más activos cuando cumplan los 18 años, momento generalmente en que egresan de las instituciones y en el que asumen una vida autónoma (Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits - FEPA, 2014 y Caride y Varela, 2015). Igualmente, la participación, es uno de los principios fundamentales de las políticas públicas formuladas desde la perspectiva de derechos, asumida por Colombia, ya que en la medida en que los sujetos participan, son capaces de ser garantes de sus derechos y los de los otros (Tejeiro, 2005). Igualmente se plantea que es definitiva la participación de los jóvenes en la planeación de su futuro (Atukpawu, Mertinko, Graham, y Denniston (2012).

En el caso de esta investigación, el 18,9% de los jóvenes solicitaron aumentar la participación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones. Si bien no es un porcentaje muy alto, sí es una solicitud muy concreta. Además de lo anterior, en el ítem “*los formadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro*” la media fue de 7,28, es decir fue muy bien valorado. Los equipos por su parte, en el ítem “*Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los formadores y profesionales que trabajan con ellos*” obtuvieron una media de 6,69, es decir, para los equipos los jóvenes participan pero esto podría ser mejorable. Estos datos muestran cómo se reconocen que hay ciertos niveles de participación, como se muestran a continuación.

En éste sentido se realiza una reflexión desde los niveles de participación durante el proceso de protección, de acuerdo a la escala de participación de Hart (1993). El primer nivel hallado, que no es de participación real, corresponde al de *Participación simbólica*; en él se generan acciones para recoger información de los otros, pero realmente éstas no son tenidas en cuenta

por ellos; por ello el autor, declaró que no es un nivel real de participación. Si bien no es una generalidad, en algunos de los relatos de algunos jóvenes se evidenció la presencia de este nivel en eventos relacionados con el defensor de familia. Por ejemplo, un defensor de familia le preguntó algún joven qué deseaba sobre cierta Medida de Restablecimiento de Derechos, pero esta información no fue tomada en cuenta según el reporte del joven. Esta información coincide con la investigación de Goodkind, Schelbe, y Shook (2011), en la que los jóvenes declararon a veces no fueron consultados frente a las decisiones que se tomaron o si lo fueron no se tuvieron en cuenta sus solicitudes.

Un primer nivel de participación real hallado, corresponde a: *Asignados pero informados*. En este caso, a los menores les brindaron información, en temas como: razones por las cuales se encontraban en protección, procedimientos a seguir en el sistema, reglas de la institución de protección, etc.; pero no se les consultó acerca de lo informado. Es decir, les brindaron la información pero no existió un mecanismo para transformarla. Ahora bien, a veces hay cierta información que debe permanecer por un tiempo y no puede ser transformada con el ingreso de cada sujeto a protección, como por ejemplo algunas de las reglas de las instituciones de protección.

Estos niveles encontrados en algunas situaciones, al parecer ubican al otro como un sujeto pasivo sobre el cual se toman medidas (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez y Torres-Quintero, 2011). El hacer cambios a niveles realmente participativos abre la posibilidad de pensar al otro, en éste caso el joven, como un sujeto activo dentro de su proceso y que éste se piense a sí mismo como un sujeto activo, para lo cual debe conocer elementos de las políticas sobre el proceso de protección.

El segundo nivel de participación real hallado fue el de la consulta, denominado por el mismo autor como *Con información y consulta*. Este nivel se reflejó en la investigación cuando los menores estaban informados sobre sus procesos y durante la intervención se les preguntaba acerca de sus opiniones sobre ciertos elementos de su vida; por ejemplo, les solicitaban su punto de vista sobre qué cursos consideraban importante hacer. Generalmente estas consultas eran más sobre sí mismos (presente y futuro), que sobre la vida de la institución de protección y del colectivo; y se daban en intervenciones individuales realizadas por trabajo social, psicología y a veces por los defensores de familia.

El tercer nivel hallado fue el de *Participación en ideas de agentes externos de desarrollo*

*compartidos con la población.* En éste, los profesionales llevaban ideas sobre ciertas actividades y las reconstruían con ellos, por ejemplo un campeonato de fútbol. El liderazgo en este caso estaba en el adulto y los demás participaban en la construcción del plan para desarrollar la idea.

El siguiente nivel, denominado en la escala como *Participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo*, se logró observar en la construcción de comités por parte de una de las instituciones, como ya se ha descrito en *formación en y para la vida cotidiana*. Este nivel es muy interesante porque permite la partición real de los menores pero, además, los forma como ciudadanos que pueden participar en diferentes organismos.

Es importante anotar que estos niveles de participación podían coexistir en el interior de una misma institución de protección; por ejemplo, en cuanto a ciertos procesos se daba solo información pero en relación a otros se construía con ellos propuestas alternativas. Al parecer, esta diferencia se generó por el tipo de procesos en los que los niños, adolescentes y jóvenes podían participar, por su edad y por el momento del proceso en que estuvieran. Palummo (2013), declaró que en la mayoría de los países está escrito el derecho a la participación y a ser escuchado, sin embargo existen pocos reportes de como se está garantizando éste. El reto entonces, en términos de Caride y Varela (2015), está en continuar generando niveles de participación real que promuevan la autonomía y mayor protagonismo de los jóvenes en la vida cotidiana, de tal manera que se pueda hacer el paso de modelos centrados en el otro como objeto a propuestas en las que el otro se constituya como sujeto, lo que es un elemento fundante de la perspectiva de derechos (Tejeiro, 2005). Éste, según Úcar (2016), se constituiría como el primer reto de una intervención desde la Pedagogía Social y permitiría que los jóvenes dejaran de ser objetos o destinatarios de las intervenciones.

#### 6.1.4.5. Inclusión en sistemas educativos y laborales

La inclusión social como modelo de la Pedagogía Social, se centra en la construcción de diferentes recursos para lograr que todas las personas puedan participar en las diferentes relaciones de la vida social (Federación Sartu, 2011 y Quintanal y Pérez, 2013). Así, la inclusión como una de las metas fundamentales de las intervenciones socioeducativas es muy



importante en los niños, niñas y adolescentes en protección, pues sus historias y la institucionalización a veces les generan dificultades en diversos sistemas sociales, tanto en protección como en tránsito a una vida independiente. En este caso, se lograron evidenciar algunos elementos que si bien no alcanzaron a formar parte de un modelo de inclusión estrictamente, pueden, al ser potencializados, favorecer la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos escolares y laborales.

Precisamente, algunos de los ítems, dieron cuenta de la percepción que tienen los equipos sobre su conocimiento de las situaciones educativas y laborales de los jóvenes: *“Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su situación y entorno institucional”* la media fue de 7,46 (de 1 a 10), *“los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo”*, fue de 7,46 y en *“los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y posibilidades laborales fue de 7,34*. Estas medias muestran una muy buena valoración en éste tipo de temas, lo que seguramente les ha permitido implementar algunas estrategias relacionadas con la inclusión educativa y laboral como se muestra en los siguientes párrafos.

La inclusión educativa, no fue un tema muy visible en las entrevistas. A grandes rasgos se identificó que los equipos realizaron algunas intervenciones relacionadas con la inclusión en el sistema educativo. Estas acciones se inician con la búsqueda del historial educativo de los niños para su posterior ingreso en un colegio cercano a la institución de protección. Igualmente, algunos miembros de los equipos asistieron al colegio para resolver situaciones puntuales que se presentaron sobre del niño o para una reunión de padres o tutores del niño, niña o adolescente. Sin embargo, como ya se ha planteado, los niños, niñas y adolescentes pueden vivir situaciones educativas importantes que requieren disponer de más recursos para lograr realmente una inclusión escolar. Por ejemplo, la nivelación es un asunto fundamental; sí se logra que estos niños regresen al sistema de educación formal con un mejor nivel académico, posiblemente se reduzcan los niveles de deserción. La pregunta entonces es quién debe asumir este tipo de acciones: ¿la institución educativa o la de protección?, pregunta que también se plantearon Montserrat, Casas, Malo y Bertran (2011). Seguramente ambas deberán actuar de manera coordinada, pero pareciera que ninguna de ellas cuenta con los recursos necesarios.

El acompañamiento de las actividades escolares en las instituciones de protección, que podría ayudar a la nivelación, estuvo centrado en los formadores (educadores) de las instituciones. Este reto es bastante complejo, teniendo en cuenta el historial de dificultades escolares de los niños, niñas y adolescentes, el número de éstos, la diferencia de grados entre ellos, y algunas de las características de los formadores como: su nivel formativo, la ausencia de preparación en estrategias pedagógicas y las múltiples funciones que deben desempeñar. Aun así, intentaron acompañar las tareas escolares para ayudar a los niños, teniendo en cuenta que a éstos les resultaba difícil hacer las actividades escolares. En el mejor de los casos, las instituciones contaban con un pedagogo que desempeñaba esta actividad; sin embargo, la relación número de profesionales y menores es desproporcionada (1 pedagogo por 50 niños).

Si bien no se tiene mucha información al respecto, vale la pena hacer un microanálisis de la situación narrada del niño que no sabía leer y escribir y aunque es solo un caso, este ejemplifica muy bien las circunstancias a la que se refirieron los equipos sobre cómo los profesores de los colegios a veces desconocen las capacidades de los niños. En éste caso, la escuela estaba más centrada en la integración, que en la misma inclusión. En la primera se espera que los estudiantes se incorporen al resto, las estrategias pedagógicas y evaluativas son las mismas para todos y la diferencia es asumida como dificultad (Leiva, 2013). En el caso de esta investigación, esto se hace evidente por lo menos en la escuela, cuando devuelven al niño por no saber leer y escribir, inclusive un miembro de los equipos narró como antiguamente algunas escuelas no los recibían por ser de protección. La inclusión por su parte, reconocería las diferencias centrándose en las potencialidades como elementos que pueden ser aprovechados por el resto de la comunidad educativa (Leiva, 2013). Actuar desde un contexto de educación inclusiva hubiera llevado a que se pensará cuáles eran las potencialidades del niño del relato; por ejemplo si fuera así se valorarían sus recursos para enfrentar situaciones tan difíciles como estar separado de su familia y a partir de ellos se podría generar contextos de construcción de saberes entre los niños. Ahora bien, tal vez no se ha realizado el análisis suficiente por parte de los colegios de éste tipo de niños como excluidos; generalmente se habla de la inclusión de niños con algún tipo de discapacidad (Delgado, 2013).

Por otra parte, centrándonos en el contexto de las instituciones de protección, a veces estas se enfocaron más en la integración, por ejemplo gran parte del tiempo de las intervenciones

alrededor de la escuela se utilizaron en la escolarización del niño, dadas las dificultades para acceder a cierta información (la historia escolar), lo que no niega la importancia de éste proceso. Pero, por otra parte se pudieron detectar algunas características de inclusión cuando los equipos se focalizaron en las potencialidades de los niños. En este sentido, desde el conocimiento que mostraron los equipos de los recursos de cada niño podría iniciarse un trabajo de coordinación de acciones con las escuelas para lograr realmente procesos de inclusión.

La orientación vocacional y la formación laboral, por su parte facilitan procesos de inclusión laboral en jóvenes en dificultad social (Jariot, Sala y Arnau, 2015). La inclusión laboral se centra en: 1) formación ocupacional 2) acompañamiento social y 3) la ubicación de un puesto de trabajo (Riaño y Merino, 2011). En éste caso varias de las acciones de formación ocupacional ayudaron a la orientación laboral del joven y viceversa, por ejemplo cuando tomaba un curso de panadería podía al mismo tiempo estar explorando sus habilidades al respecto.

Así, la formación ocupacional se desarrolló por una parte a través de talleres, algunos implementados por los equipos de psicólogos y trabajadores sociales de las instituciones. Los talleres se centraron en el reconocimiento del perfil ocupacional y laboral del joven; identificando con él sus capacidades, pero al mismo promoviendo su desarrollo. El adquirir diferentes tipo de competencias ayuda a los jóvenes en el tránsito a la vida adulta (Jariot, Sala y Arnau, 2015). Este elemento es característico de las intervenciones realizadas desde la Pedagogía Social, pues se centra en el fortalecimiento de las capacidades (Caride y Varela, 2015).

Además, los profesionales en los talleres, trabajaron con los jóvenes en el diseño del currículum y en la preparación de entrevistas laborales, lo que es muy importante en este proceso de formación pues promueve habilidades sociales para la consecución de un puesto de trabajo, como lo plantean Greeson y Thompson (2014) y Jariot, Sala y Arnau (2015). Sin embargo, Jariot, Sala y Arnau (2015) explicaron que no es suficiente realizar actividades como preparar el currículo y la preparación de entrevistas, es necesario realizar otro tipo de actividades que fortalezcan competencias de empleabilidad, como algunas de las que se presentan a continuación.

Los jóvenes participaron en talleres y cursos brindados por expertos, no necesariamente profesionales de la institución, en determinados campos ocupacionales. Mediante la participación en estos hicieron nuevamente exploración vocacional y además se prepararon para un oficio. Los talleres más mencionados fueron los de cocina (panadería, ayudante de cocina y/o galletería), logística y hotelería, belleza, artes, sistemas y contabilidad, electricidad; mientras que los de idiomas, marroquinería y carpintería, fueron menos reconocidos por los jóvenes.

También en relación con la formación ocupacional, algunos de los jóvenes plantearon que también reconocieron sus habilidades y se prepararon para un oficio a través de trabajos que obtuvieron y realizaron entre los 16 y 18 años estando en protección, gracias a los convenios que algunas de las instituciones tenían con ciertas empresas. Los convenios permitieron que la exploración y preparación para la vida laboral y productiva fuera mucho más eficiente, pues se constituyeron en una experiencia que permitió a los jóvenes comprender cómo funciona el mundo laboral, el relacionarse con un jefe o con compañeros de trabajo; además como ya se mencionó facilitó el ahorro de dinero, como lo ha planteado Perojo (2014). Este autor precisamente explica que es fundamental brindarles experiencias laborales que les ayuden a construir habilidades para conservar un puesto. Sin embargo, nuevamente, ésta fue una iniciativa más de las instituciones privadas que del Estado; por sus fortalezas vale la pena pensarla como parte de las políticas de protección, fortaleciéndola desde construcción de nuevas redes con las empresas, como lo han planteado Jariot, Sala y Arnau (2015).

En el acompañamiento social y en la ubicación en un puesto de trabajo, los equipos trataron de generar procesos de inclusión en el momento del egreso, algunos expresaron que ayudaron a los jóvenes a ubicar un empleo y un lugar de vivienda. Esta actividad implicaba acompañarlos a buscar trabajo a través de diferentes medios. Los jóvenes valoraron positivamente esta sucesión de acciones pues se sintieron bastante acompañados; sentimiento que, ya se señaló, es muy importante en el tránsito a la vida adulta. El acompañamiento social, precisamente es un proceso que trabaja desde una relación de ayuda para lograr la construcción de un itinerario que es responsabilidad del propio sujeto (Federación Sartu, 2011). En este caso el itinerario fue en función del trabajo y fue liderado por los trabajadores sociales.

Igualmente, la *Casa de Egreso* apoyó en procesos de acompañamiento social y ubicación en un puesto de trabajo, conectándolos con empresas. La diferencia es que ya son egresados

del sistema de protección y este proceso dependía más de los contactos que tenía uno de los miembros de la junta directiva. Así, la *Casa de Egreso* facilitó los procesos de integración laboral, es decir la integración de personas que no tienen empleo con el mundo laboral (Riaño y Merino, 2011).

Las experiencias de acompañamiento social y ubicación en un puesto de trabajo de la *Casa de Egreso*, fueron exitosas de acuerdo a los jóvenes y a los equipos, lo que sería lo más parecido a las buenas prácticas desarrolladas en países como España (Opción 3) y Argentina (Doncel), que han diseñado fundaciones cuyo objetivo es la inserción sociolaboral de los jóvenes después del egreso. La dificultad en el caso colombiano es que el proceso es llevado por los mismos miembros del equipo de las instituciones de protección, que tienen un tiempo muy limitado para ello y lo realizan por una iniciativa propia, para la que no hay muchos recursos y tampoco se cuenta con recursos para ello que procedan del Estado. Se requerirían programas dedicados exclusivamente a la inserción laboral, que destinaran recursos y equipos propios; entendida esta inserción laboral como la gestión de relaciones entre la oferta y la demanda de empleo y los demandantes y empresarios (Riaño y Merino, 2011).

De otra parte, los equipos valoraron las intervenciones realizadas en pro de la inserción laboral y las calificaciones obtenidas indicaron que éstas pueden ser mejoradas. En el ítem “*Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social, ellos tienen la iniciativa necesaria para buscar empleo*”, la media fue de 6,41 (de 1 a 10); en el ítem “*Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social, ellos tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo*” fue de 6,40 y en el ítem “*Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social, ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste*”, fue de 6,02. De acuerdo a estos puntajes es importante fortalecer las intervenciones hacia la iniciativa y los conocimientos para buscar y mantener empleo, por parte de los jóvenes.

Finalmente, se observa cómo se trabajan algunas estrategias para lograr los procesos de integración de los niños en el sistema educativo. Estos se deben fortalecer desde propuestas reales de inclusión favorecidas por un trabajo coordinado entre la institución educativa y de protección. Es un reto todavía preparar a las escuelas para procesos inclusivos de este tipo de poblaciones.

Por otra parte en general las instituciones, dependiendo de su modelo, ayudaron en la formación laboral de los jóvenes cuando éstos se encontraban todavía en protección, trabajo que se puede fortalecer aumentando el número de convenios e implementado otras experiencias como la de *Casa de Egreso*. Los esfuerzos tan importantes posteriores al egreso fueron más fuertes en el acompañamiento social y en la ubicación en un puesto de trabajo; éstos se produjeron desde la buena voluntad de los equipos, más que por una política de Gobierno.

#### 6.1.4.6. Construcción de redes

Las redes son interconexiones entre diferentes individuos, grupos u organizaciones (Ballesster, 2014). En éste proceso de investigación se identificaron varios sentidos de las redes: en el primero, las acciones que realizó la institución de protección como una red después de egreso y como facilitador de otras redes; en el segundo, el trabajo en red desde el sistema; en el tercero, la participación en redes por parte de los jóvenes.

En el primer sentido *la institución de protección como red una después del egreso y como facilitador de redes*, se puede afirmar que ésta fue un referente importante para los jóvenes. Algunos regresaron a la institución a tener contacto con ciertas personas, coincidiendo con el estudio de Melendro (2010). En la presente investigación por ejemplo, el 86,8% siguió manteniendo contacto con las instituciones de protección; en el caso de Melendro (2010) fue el 82,4%, datos similares y bastante altos que dan cuenta del lugar de las instituciones como referente, aún después del egreso. En ambos casos los jóvenes también mantuvieron algún tipo de comunicación con los compañeros de protección: 49,1% en la presente investigación y el 32,2% en el estudio de Melendro (2010). Las relaciones entre egresados se generaban a través de contactos telefónicos o redes sociales y visitas entre ellos; pero también en los eventos que algunas instituciones convocaban, constituyéndose estas en un nodo articulador.

También, el 32% de los jóvenes manifestó mantener comunicación con el equipo, aún después del egreso. Específicamente con los formadores (educadores) el 13,2%, dato inferior al hallado en estudio de Melendro (2010), que fue del 26,4%. Sin embargo en la investigación colombiana se registró este contacto, pero hay que tener en cuenta que con los formadores el porcentaje es mucho más alto que con otros miembros del equipo. Por ejemplo, con los psicólogos el 7,5%, con el trabajador social 3,8%, con el director de la institución de

protección 3,8% y con la persona que realizó el seguimiento posterior al egreso el 1,9%.

Como ya se ha mencionado dentro de los lineamientos (normativas)<sup>94</sup> del *Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos -PARD*, además de la extensión de medida y el seguimiento postegreso, no existen programas específicos que favorezcan el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes. En relación a esta situación, los equipos comentaron que su trabajo allí fue constituirse en un soporte emocional; su acción se dirigió a escuchar a los jóvenes sobre las diferentes situaciones que estuvieran viviendo y a veces ofrecieron algún tipo de apoyo en la búsqueda de empleo o de vivienda. Esta práctica la realizaban los equipos por iniciativa propia y en *Casa de Egreso* la formadora que vivía con ellos. Este apoyo es fundamental en las primeras fases de la salida de las instituciones, pues el joven requiere sentirse acompañado y respaldado por un adulto (Storø, 2012). Melendro y Cruz (2013) han planteado entonces, como también se ha encontrado en esta investigación, que el egreso no debiera ser una despedida, sino que debe llevar a la resignificación de relaciones, permitiendo a los jóvenes saber que pueden continuar contando con el equipo.

Estos datos llaman la atención sobre cómo las instituciones y los equipos se constituyeron en nodos importantes de la red de apoyo después del egreso, por lo que podrían fortalecerse y potencializarse estos tipos de relaciones de manera estratégica para facilitar el tránsito a la vida adulta.

Frente a las acciones que realizó la institución de protección como una red después de egreso y como facilitador de otras redes, también los jóvenes durante la entrevista plantearon que era necesario mayor apoyo en general después del egreso (22,6%) y específicamente apoyo en lo educativo (11,3%). Si bien no todos los jóvenes volvieron a las instituciones, es importante empezar a legitimar estas prácticas desde políticas sobre el tránsito a la vida adulta, pues estas intervenciones requieren: formación, tiempos, recursos y equipos que se dediquen exclusivamente a estos procesos y los datos encontrados manifiestan que es necesario hacer este tipo de inversión.

En el mismo sentido *la institución de protección como red una después del egreso y como facilitador de redes*, algunas acciones de las instituciones se centraron en la construcción de otros nodos en las redes de los jóvenes, especialmente a partir de los esfuerzos personales

---

<sup>94</sup> Ver numeral 6.1.4.1. Contexto de protección

sobre todo de la dirección de la institución. Por ejemplo, algún miembro de la junta de la institución, ante el egreso, vinculaba a los jóvenes con una empresa gracias a los contactos que tenía; sin embargo, esta conexión dependía más de una persona específica y no de una política al respecto. Como lo ha planteado Ballester, Vecina y Pascual (2014), las redes personales están presentes pero no ofrecen muchas posibilidades de intervención, pues dependen de sujetos; esto es diferente a las redes en que participan organizaciones, que pueden mantenerse en el tiempo a pesar de la ausencia de ciertas personas y además facilitan un trabajo coordinado. Ahora bien, se reconoce que ante la ausencia de una política sobre el tema, las direcciones de las instituciones realizaban este tipo de acciones en pro de brindar otras herramientas a los egresados, lo que ellos valoraron mucho.

Las acciones en pro de la construcción de otros nodos o de nuevas redes se hicieron visibles también en el programa *Posinstitucional* de la *Institución D*. En éste, en las visitas domiciliarias el equipo en primera instancia construía un ecomapa de manera participativa con las familias y luego hacían un análisis conjunto de éste para generar estrategias de complejización de la red. Al finalizar el proceso, el equipo y la familia generaban un nuevo mapa para poder evaluar los logros al respecto. Esta estrategia es fundamental para visualizar los recursos externos que tiene un sistema (Suárez, 2015), y es un excelente elemento para trabajar con los jóvenes antes y después del egreso.

En cuanto el segundo referente, el *trabajo en red*, Ballester, Vecina y Pascual (2014) identificó que este implica generar acciones entre los diferentes nodos de la red (organizaciones) en función de un objetivo conjunto. Ejemplo de esto puede ser la *Red del Buen Trato en Colombia*, entidad que aglutina diferentes sectores con el fin de coordinar acciones. Sin embargo, teniendo en cuenta los diferentes elementos encontrados en la investigación, como los factores de riesgo<sup>95</sup> en la articulación escuela-institución de protección o salud-institución de protección, se puede afirmar que no fue evidente un trabajo en red. Este sería muy útil porque permitiría aprovechar al máximo los recursos de cada organismo y articularlos en función, por ejemplo, de procesos de atención a estos niños.

En el tercer referente, en las *redes que construyeron los jóvenes*, la institución fue importante, al igual que el trabajo y, en algunos casos, la vida espiritual. La institución ya fue

---

<sup>95</sup> Ver numeral 6.1.3.1 Factores de riesgo



descrita, pero del trabajo vale la pena mencionar cómo los jefes y compañeros del trabajo se constituyeron en parte de las redes de los jóvenes. Y por su parte la vida espiritual y específicamente la religión fue significativa para algunos, porque se sentían apoyados. Si bien no sucedió en todos los casos, es un dato que resulta interesante, pues da cuenta de las habilidades que tuvieron algunos de estos jóvenes para generar redes, lo que es necesario en el tránsito a la vida adulta.

Igualmente ante problemas en general los jóvenes buscaron ayuda en diferentes referentes. En éste aspecto el mayor porcentaje estuvo representado por la institución de protección (15,1%). Sin embargo incluyeron otros como: los nuevos amigos (11,3%), luego la nueva familia (9,4%), los padrinos que les asignaron en protección (7,5%) y la familia de origen (7,5%). Pero sobresale el propio esfuerzo, como la fuente con más porcentaje, con un 30,2%.

Ahora bien su participación en redes formales, presenta cifras bastante bajas. Por ejemplo, el 79,2% no pertenece a ninguna red formal, el 7,5% a alguna iglesia, el 3,8% planteó participar en algún grupo juvenil, como datos más significativos. Los equipos plantearon que es necesario trabajar en las habilidades de los jóvenes para construir redes, como lo muestra el ítem: *“Los jóvenes en dificultad social, encuentran problemas para establecer una red social de apoyo (recursos sociales diferentes de las institucionales)”*, que obtuvo una media de 5,74 (de 1 a 10)

Caride y Varela (2015) explican que en la actualidad es necesario comprender y fortalecer a los sujetos como constructores de redes sociales y más a los jóvenes, lo que debería ser una función y un reto de la Pedagogía Social. Ahora bien, vale la pena preguntarse por la participación activa de los jóvenes en éstas redes. En el caso de esta investigación, no fue posible identificar en ellos posturas críticas y activas en las que participaron. En términos de Caride y Varela (2015), los jóvenes se constituyeron más bien en usuarios de estas redes, para lograr algún tipo de soporte.

A partir de las reflexiones anteriores se comprende que las redes, en estos jóvenes, fueron comprendidas como dispositivos de apoyo. Los nodos de este tipo de redes fueron generados por acciones particulares de algunos miembros de las instituciones y por algunas acciones de los jóvenes, permitiéndoles tener cierto soporte ante una situación determinada. También

pueden ser comprendidas como estrategia de trabajo coordinado de máximo aprovechamiento de recursos, pero este referente todavía debe ser fortalecido, lo que es necesario en un Sistema como el de Bienestar Familiar. Finalmente, queda la pregunta por el tipo de participación de los jóvenes en las redes; al parecer pueden en algunos casos identificar figuras de apoyo y recurrir a ellas, lo cual es un nivel importante, pero no está todavía muy clara su participación activa en ellas, ni la preparación realizada para asumir este tipo de liderazgo.

#### 6.1.4.7. Preparación para la vida autónoma

Los programas de preparación para la vida independiente o autónoma, desde la Pedagogía Social, son fundamentales en el proceso de transición (Bravo y Del Valle, 2009). *Proyecto de Vida* y la *Preparación para la Vida Laboral y Productiva* son dos programas que trabajaron todas las instituciones de donde egresaron los jóvenes participantes de esta investigación, y que forman parte de los lineamientos (normativas) del ICBF, como ya se había formulado. Estos proyectos se desarrollaron a través de los diferentes talleres de exploración vocacional, profesional y de formación para el trabajo, como se muestra en el apartado anterior en el que se trabajó la formación laboral, preparándolos para la vida independiente.

Estos proyectos, comentaron los equipos, tienen como fin el descubrimiento de potencialidades y recursos del joven para que desde allí éste se formule metas a corto, mediano y largo plazo. Como han afirmado Mañós y Lorente (2003, citados en Melendro y Cruz, 2013), todos los seres humanos necesitan un proyecto existencial. Los equipos plantearon que el objetivo fue lograr la proyección del joven desde sus habilidades y oportunidades, no solamente desde sus ideales. Para ese efecto se realizaron sesiones individuales y grupales, enfocadas en el descubrimiento de sus propios recursos y los de los otros. Giménez, Vázquez y Hervás (2010) y Melendro y Cruz (2013), encontraron precisamente que es fundamental el trabajo sobre las fortalezas de los jóvenes en vulnerabilidad, pues potencia que puedan asumir diferentes situaciones, trabajo muy relacionado con el empoderamiento explicado con anterioridad.

Igualmente, los profesionales plantearon que trabajaron en pro de la autonomía del joven desde la toma de decisiones, elemento primordial en este tipo de poblaciones, pues puede

aminorar riesgos (Pinto, 2012 y Melendro y Cruz, 2013). Este objetivo lo desarrollaron generando escenarios de reflexión en lo cotidiano; en estos el joven identificaba diferentes aspectos tanto positivos como negativos de una situación conflictiva y las posibles consecuencias, para luego tomar decisiones. Así, nuevamente los escenarios de intervención que generan reflexión ocuparon un lugar muy importante en el trabajo que los equipos realizaron en protección, además de que fueron muy bien valorados por los jóvenes.

En el logro de la independencia y sobre todo en el egreso, los rituales fueron elementos simbólicos importantes que marcaron transformaciones en él. En algunas de las instituciones se realizaron rituales de egreso para los jóvenes; estos permitieron, por una parte, *cerrar* de manera simbólica el trabajo que se había llevado a cabo en *Proyecto de Vida* y, por otra, marcar el inicio de una nueva etapa de la vida. En una de las instituciones, cuando los jóvenes se aproximaban a los 18 años, además del proceso alrededor de *Proyecto de Vida*, les ubicaban su habitación en un lugar diferente al de los otros menores, aunque, dentro de la misma institución. El lugar era una buhardilla que ellos podían decorar a su manera, contaban con otros objetos como escritorios y computadores y tenían mayor flexibilidad en sus horarios. Esta experiencia, parecida a los pisos de transición, fue relatada como exitosa por parte de los jóvenes, pues los iba preparando simbólicamente para el momento del egreso pero todavía bajo el acompañamiento de la institución y bajo la Medida de Restablecimiento de Derechos. Entre otros ritos incentivados por las instituciones, se encontró el obsequiarles una lámpara que los acompañaba en las noches cuando empezaban a vivir solos, simbolizando la luz en los momentos de soledad, lo cual los jóvenes también valoraron de manera positiva, pues se sentían un poco más acompañados en su egreso. Los ritos son considerados componentes simbólicos fundamentales en los procesos de transición (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Los equipos realizaron procesos de seguimiento posteriores al egreso, éstos se llevaban a cabo a través de visitas domiciliarias realizadas por los trabajadores sociales, en las que evaluaban la situación laboral, la vivienda y las redes de apoyo, entre otros elementos propios de una vida independiente. El seguimiento en las intervenciones es muy importante porque permite evaluarlas, pero permite además generar nuevos procesos de intervención si es necesario. En este estudio se evidenció, desde los jóvenes y desde los equipos, que a veces los extutelados fueron ayudados a generar nuevas posibilidades respecto a dos situaciones

específicas, ya mencionadas: obtención de un nuevo puesto de trabajo o cambio de habitación. Estos acompañamientos son importantes, como lo presentaron Hiles, Moss, Thorne, Wright y Dallos (2014), pues el tránsito a la vida adulta se facilita cuando hay una persona cerca. Consciente de la necesidad de poder brindar estas opciones, fueron muy interesantes las acciones del programa *Posinstitucional*, que además de las visitas, incluyó intervención en casa y diferentes talleres sobre los posibles cambios que los jóvenes egresados pueden estar viviendo; desafortunadamente no cuentan con recursos del Estado para ello.

#### 6.1.4.8. Vínculo con los equipos como estrategia de intervención

El vínculo, se comprende como el constante intercambio de interacción significativo con otros a nivel afectivo, comunicativo y comportamental, para organizarse en su contexto (Bernal y Melendro, 2014b). Es un elemento fundamental en el desarrollo humano pues permite el establecimiento de la identidad, la autoestima, los apegos y las formas de relacionarse y estar en el mundo. Su consideración es crítica para este tipo de poblaciones, cuyo vínculo con la familia puede ser demasiado inestable o inexistente y que además han vivido diferentes rupturas (Goyette, 2006 y 2010; Carcelén y Martínez, 2008; Collins, Spencer y Ward, 2010; Melendro, 2011a, 2011b y 2014; Cid y Deibe, 2014)

Para los jóvenes y para los equipos de esta investigación, fueron muy significativos los vínculos construidos entre ellos; pero no solo en términos de mantener una buena relación, sino porque esta construcción facilitó procesos de intervención.

En general los jóvenes valoraron positivamente ítems relacionados con el apoyo de los formadores lo cual se evidenció en las siguientes cifras. En el ítem: *“te sentiste apoyado por los formadores, acompañado por ellos en las actividades”* la media fue de 7,71 (de 1 a 10) y en el ítem *“te sentiste atendido por los formadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas”* fue de 7,13. Por su parte los equipos tuvieron una media de 7,13 (de 1 a 10), en el ítem: *“Los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los formadores y profesionales que trabajan con ellos”*

Los jóvenes también, rescataron la relación que establecieron con los formadores (media 7,98, en una escala de 1 a 10); pues, como ya se había planteado fueron las personas con las

que más tiempo compartieron y las que facilitaron a los jóvenes resolver situaciones cotidianas, como lo hallado por Del Valle y Bravo (2003), García, Imaña y De la Herrán (2007) y Bernal y Melendro (2014b). Pero, reconocieron que también tuvieron dificultades por la dureza de los formadores en las formas de mantener la disciplina, lo que encontraron también Del Valle y Bravo (2009b); García, Imaña y De la Herrán (2007) y Campos (2013).

En segundo lugar, señalaron como figuras significativas a los psicólogos (media 7,06) y a los trabajadores sociales (media 7,04), en tanto profesionales que les ayudaron no sólo a elaborar procesos emocionales, cierres con las familias, sino, además, a creer en sí mismos, a pensar en su futuro y les ayudaron con diferentes trámites (sacar los documentos de identidad, ir al médico y comunicarse con el defensor, entre otros). Finalmente, reconocieron a los defensores (media 4,09) de quienes manifestaron tener contacto no tan cercano porque no compartían su cotidianidad con ellos; el defensor solo iba eventualmente a las instituciones para realizar un proceso de seguimiento del Plan de Atención Integral- Platin o cuando se presentaba una dificultad grave.

De las relaciones con el equipo, los jóvenes plantearon la gran importancia que tenían para ellos cuando éstos generaban confianza, hacían un acompañamiento constante, mostraban comprensión por su situación, establecían una relación cercana a ellos, actuaban como mediadores y les prestaban mucho apoyo. Bautista-Cerro y Melendro (2011), Storø (2012), Campos (2013), Zamora y Ferrer, (2013) y Melendro y Cruz (2013) encontraron como fundamental la proximidad, cercanía, el acompañamiento, el sentirse escuchados y la flexibilidad.

Es muy interesante cómo en este estudio, además del equipo, los jóvenes refirieron también como figura significativa para sus procesos a las directoras de las instituciones e inclusive, en un caso, a uno de los miembros de la junta directiva, como también lo encontró Giannino (2012). Para ellos, estas figuras fueron representativas porque se mostraban cercanas y preocupadas legítimamente por ellos, sabían sus nombres, sus historias, sus dificultades y generaban estrategias diferentes para ayudarlos y al mismo tiempo les exigían. Este elemento, aparentemente sencillo, es muy interesante porque algunas de las instituciones manejaban de 80 a 120 niños. Igualmente fueron identificadas como figuras importantes los padrinos, pues generaban, aunque de forma menos frecuente, un vínculo más personal con ellos, como se encontró en Bernal y Melendro (2014b).

En general, los reconocimientos de figuras importantes en el proceso de protección coincidieron con los hallazgos de diferentes investigaciones como las de Goyette (2006 y 2010), Carcelén y Martínez (2008) y Collins, Spencer y Ward (2010), Ahrens, Lane DuBois, Garrison, Spencer, Richardson y Lozano (2011) y Graham, Schellinger y Vaughn (2015), quienes plantearon que los adultos proveen modelos de relación, de solución de problemas, de reconocimiento de sí mismos y sobre todo, les permiten construir la seguridad de que siempre serán apoyados. Lo que invita a que se desarrolle algún tipo de programa más permanente después del egreso de estos jóvenes, pues el seguimiento que se realiza después es tan solo de 6 meses y muy puntual.

También en el caso de la presente tesis, los jóvenes valoraron muy bien a los profesionales y formadores que no se limitaban a sus funciones; inclusive los describieron como amigos y demostraron algún afecto hacia ellos (Turró y Cortés, 2004 y Campos, 2013). A partir de lo observado, fue clave para los jóvenes contar con personas adultas que los escucharan, los comprendieran y estuvieran atentos a sus situaciones y que, además, los confrontaran sobre lo que querían hacer en sus vidas. Así, se puede afirmar que la relación para los jóvenes era significativa cuando el adulto mostraba un auténtico interés por su situación, lo cual sólo se da cuando se han generado vínculos. Villa (2015) identifica estas competencias como la cercanía, el apoyo, la flexibilidad, la empatía y la flexibilidad. Varias de las cualidades relatadas por los jóvenes son características de los tutores de resiliencia; generalmente son personas que apoyan, son solidarias, respetuosas y construyen vínculos afectivos, incluyendo la amistad (Barudy y Dantagnan, 2011).

Por su parte, los profesionales plantearon características que deben tener los profesionales que trabajen con los jóvenes; según el orden de prioridad planteado por ellos éstas son: 1) empatía y sensibilidad, 2) flexibilidad, 3) tolerancia y respeto, 4) habilidades sociales y de comunicación, 5) conocimiento y experiencia en este ámbito, 6) implicación emocional, 7) pasión por el trabajo que desempeñan y 8) tener características resilientes / ser tutor de resiliencia. Igualmente, Melendro (2011a) encuentra que los equipos priorizaron la empatía, la sensibilidad, la proximidad y cercanía al joven, habilidades sociales y de comunicación y las actitudes de flexibilidad, tolerancia y respeto hacia los jóvenes. Lo interesante es que estas habilidades coinciden con lo expresado por los jóvenes sobre las cualidades que tenían los formadores y profesionales significativos para ellos.

Los equipos también comentaron que deben formarse muy bien para este trabajo desde diferentes aspectos que priorizaron. En primer lugar el desarrollo de cualidades y valores (ética, tolerancia, paciencia y vocación), en segundo lugar el conocimiento de la realidad de los jóvenes en dificultad social, en tercer lugar la metodología de la intervención, en cuarto el conocimiento en trabajo con familias y población en dificultad social, en quinto los estudios reglados (educación, psicología y trabajo social, entre otros) y finalmente, el conocimiento de la política pública (enfoque de derechos). En el estudio de Melendro (2010), priorizaron la metodología de intervención y, de forma más concreta (técnicas de comunicación, habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos), el conocimiento de la población con la que se está trabajando, su contexto y sus peculiaridades personales, sociales, educativas y los estudios reglados.

Definitivamente la construcción de vínculos con los diferentes trabajadores de las instituciones de protección es un dispositivo esencial en los procesos de intervención en protección en donde habilidades como la empatía, la sensibilidad, el compromiso, el interesarse por el otro y los valores, son fundamentales. Lo planteado por los jóvenes y por los equipos brinda herramientas para construir un perfil del trabajador en instituciones de protección e inclusive para ofrecer capacitaciones para los que ya se encuentran trabajando en ellas

#### 6.1.4.9. El abordaje desde diferentes disciplinas y saberes

Si bien ésta tesis tiene como uno de sus objetivos fundamentales identificar elementos socioeducativos para poder potencializarlos, también se encontró que en la práctica cotidiana se presentaron aportes de otras profesiones, disciplinas y saberes fundamentales para preparar al joven hacia una vida autónoma.

Es importante mencionar que los jóvenes, además de resaltar la labor del formador como una figura que aportó mucho a sus vidas y a quien ya se ha referenciado a lo largo del texto, valoraron el trabajo que realizó el psicólogo con ellos en procesos individuales y el trabajador social en su integración al medio, aspectos identitarios del modelo de intervención psicossocial. En el trabajo con los psicólogos, los jóvenes elaboraron los duelos por las rupturas con sus familias; pero al mismo tiempo pudieron pensar en el presente y en su futuro, así como sobre situaciones emocionales, aspectos fundamentales de la intervención con este tipo de poblaciones, como lo describieron Storø (2012) y López, Santos, Bravo y Del Valle

(2013). Es más, algunos autores como Storø (2012) y López, Santos, Bravo y Del Valle (2013) y Oliveira (2015), habían planteado la importancia de trabajar en los procesos de construcción de identidad, la resolución de conflictos generados en la infancia y los problemas emocionales, de conducta y de salud mental en los jóvenes. Los jóvenes también ponderaron la ayuda en la búsqueda de empleo y de vivienda y el acompañamiento después del egreso, realizado por la trabajadora social, con lo que se logró que sintieran menos solos.

Si bien se pudo apreciar que cada profesión tenía unas funciones específicas, también se evidenció que estas fueron trascendidas por los profesionales. En algunos momentos el formador acompañó procesos de elaboración de duelos en la cotidianidad, pero el psicólogo podía también intervenir en el día a día del joven con algún elemento formativo; es más, algunos de ellos manifestaron que su trabajo era más eficiente fuera del despacho o del consultorio, en los espacios de los jóvenes. Tanto psicólogos, formadores, pedagogos como trabajadores sociales participaron en procesos de inclusión laboral.

El trabajo interdisciplinar se caracteriza, de acuerdo con Quintanal y Pérez (2013), porque no se reduce al conocimiento de cada una de las disciplinas; el trabajo se constituye como un sistema integrado para comprender y abordar el fenómeno que les compete. Si bien no se puede afirmar que se generó un trabajo interdisciplinar en todas las instituciones, se reconocen algunos escenarios de intervención comunes que aúnan los esfuerzos de todos, entre ellos: el empoderamiento, el trabajo en *Proyecto de Vida*, el programa de economía de fichas y el programa *Postinstitucional*, algo que ya se ha expuesto a lo largo de éste trabajo. En ellos los participantes de los equipos trascendieron su rol en pro de lograr objetivos con los jóvenes.

Ahora bien, para que sea interdisciplinar es necesario trabajar el estatus entre las disciplinas. Todavía en el modelo psicosocial planteado en las normativas, el derecho tiene un gran peso; tanto que los defensores de familia, que si bien no permanecen en la institución son los que finalmente toman decisiones sobre el niño, y en ocasiones tienen poco en cuenta las opiniones de los equipos que trabajan directamente con los jóvenes. Por otra parte, en el interior de las instituciones, tanto psicólogos como trabajadores sociales y pedagogos, en el caso que los haya, son profesionales que han realizado estudios superiores, en tanto que los formadores no; aunque ya se ha comentado a lo largo del texto de la importancia y la necesidad de iniciar este proceso. Este tipo de diferencias, a veces ha generado situaciones en relación a



la toma de decisiones sobre lo que se debe hacer con el niño y en este sentido es necesario posicionar de una manera diferente al formador, de tal manera que su participación en los equipos pueda ser más horizontal, pues es quien finalmente conoce y pasa más tiempo con el niño.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, se vislumbra cómo en los procesos de protección es necesario el trabajo desde diferentes profesiones: educación, psicología, trabajo social y abogados, por lo menos; el saber de estas disciplinas constituyen un sistema necesario para abordar la complejidad de los procesos que tienen que enfrentar los niños en protección y en la preparación de los jóvenes para el tránsito a la vida adulta.

Por otra parte, se les preguntó a los equipos por los posibles modelos teóricos que se deben usar en este tipo de poblaciones. En primer lugar identificaron enfoques pertenecientes a los paradigmas emergentes como: sistémico, complejo, ecológico y construccionismo social; modelos teóricos que sustentan el modelo de *atención* (intervención) del ICBF. Estos modelos teóricos son transversales para trabajadores sociales y psicólogos y otros profesionales y son congruentes con lo encontrado en el estudio de Melendro (2010). Ya de forma más específica, los profesionales rescataron enfoques como el conductista y el cognitivo conductual, empleado, por ejemplo, en el programa de economía de fichas. Enfoques fenomenológicos que les permitieron trabajar en algunas instituciones sobre el *Proyecto de Vida* y el enfoque de la ocupación humana, muy centrado en las capacidades y habilidades de los sujetos. En las entrevistas se reconoció que si bien se priorizaron ciertos enfoques, hay apertura hacia el pluralismo, en función de lo que le sea más útil al joven y también dependiendo de la escuela de formación del profesional. Los aspectos mencionados anteriormente plantean el reto de reconocer diferentes disciplinas, profesiones, enfoques y recursos en pro de favorecer el tránsito a la vida adulta, como lo han enunciado Quintanal y Pérez (2013).

Finalmente, a partir de lo planteado a lo largo de la discusión de resultados, es una necesidad imperante trascender el modelo psicosocial y construir programas de tipo psicosocioeducativos, en los que se pueda aprovechar la riqueza de cada disciplina, pero también se puedan articular visiones y acciones en pro del tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados de protección y por otra parte generar una política alrededor de los proyectos de autonomía.

## 6.2. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se han estructurado a partir de los objetivos de la investigación. En cada una de ellas se describen de manera sintética, desde los resultados de tipo cuantitativo y cualitativo del estudio, su discusión y sus aportaciones más relevantes y contrastadas, los principales hallazgos que caracterizan el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que estuvieron en procesos de protección en el contexto colombiano.

**Objetivo 1.** En cuanto al objetivo específico: *Perfilar las trayectorias más representativas en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en procesos de protección*, se concluyeron 4 puntos fundamentales:

- 1.1. El momento del egreso del sistema de protección en los jóvenes del estudio es un evento significativo en su tránsito a la vida adulta, y fundamentalmente se produce a través de dos tipos de trayectorias: la de los jóvenes con una vida independiente y la de los jóvenes con algún tipo de soporte institucional o familiar.

*Las posiciones que asumen los jóvenes egresados en su tránsito a la vida adulta siguen dos trayectorias claramente diferenciadas.*

En las trayectorias vida independiente, los jóvenes fueron a vivir solos en el momento del egreso. En las trayectorias con apoyo institucional o familiar, los jóvenes se establecieron en una institución (*piso de transición*) o con algún familiar. Estas trayectorias se diferenciaron por la posición que asumieron los jóvenes ante el egreso, que se resume a continuación.

Los jóvenes de trayectorias vida independiente (TVI) debían ser más autónomos, pues sus decisiones dependían de ellos exclusivamente, lo que se refleja especialmente en las fuentes de ayuda y en las estrategias para asumir los gastos ante situaciones de desempleo. En este grupo solo el 29,6% planteó solicitar ayuda; el resto no necesitó ayuda o resolvió la situación a través de sus ahorros, buscando un nuevo empleo o solicitando un préstamo a una entidad bancaria. Es decir, se enfrentaron al problema privilegiando sus propios recursos. Además, valoraron mucho más su forma de trabajar y estuvieron menos tiempo desempleados.

Por su parte, los jóvenes de trayectorias con soporte institucional o familiar (TSIF)

de alguna forma contaron con un apoyo en el momento del egreso y su posición ante las situaciones anteriormente mencionadas se caracterizó porque la mayoría (76,9%) buscó ayuda ante las situaciones de desempleo, en especial en su anterior institución de protección; además, valoraron menos su propia forma de trabajar y estuvieron por término medio desde el momento del egreso más tiempo en paro.

*Las trayectorias de los jóvenes egresados de protección son dinámicas.*

En cada trayectoria hubo cambios, de tal manera que un joven de vida independiente vivió posteriormente con otras personas o uno de trayectoria con soporte institucional o familiar pudo ir a vivir solo. Estos cambios en las trayectorias se fueron generando por diferentes elementos: ofertas o dificultades laborales, construcción de nuevas posiciones sobre la familia o en la conformación de ésta, y eventos, como el embarazo, que los llevaron a asumir nuevos roles.

*Las dos trayectorias de vida independiente y soporte institucional y familiar se constituyen desde microtrayectos.*

La idea de microtrayectos es interesante para definir las diferentes rutas que asumieron los jóvenes en las trayectorias identificadas, dada su movilidad. En éste sentido fueron muy interesantes los microtrayectos que se construyeron sobre la maternidad y la escolaridad.

En los microtrayectos sobre la maternidad, especialmente en lo que se refiere a los embarazos no planeados, se identificaron dos rutas. En ambas el embarazo representó preocupación al inicio, pero en la primera ruta ante el apoyo del padre el sentimiento fue cambiando y la maternidad se transformó en una oportunidad; por el contrario, en la segunda ruta el nuevo rol se constituyó como un elemento de frustración.

También se distinguieron dos microtrayectos educativos entre el momento del egreso de la institución de protección y el momento de la investigación. En el primero, los jóvenes se mantuvieron en el mismo grado o nivel educativo (30,1%) y en el segundo alcanzaron un grado o nivel superior (69,9%); en éste último también se presentaron diferentes movibilidades, pues algunos completaron estudios mientras otros se encontraban cursándolos en el momento de la investigación.

1.2. En el tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados de protección, la familia de origen genera sentimientos contradictorios.

*La reflexión sobre las dificultades en las familias se impone al deseo del joven de regresar a ellas tras su egreso.*

En un sentido, los jóvenes deseaban regresar con la familia, pero reconocieron, por una parte, que ésta era la causa de su ingreso en protección y por otra que las dificultades se mantenían en ella; por lo que solo el 9,4% fueron a buscar a alguno de sus padres en el momento del egreso. Cifra que disminuyó a 3,8 % en el momento de la investigación.

*Los jóvenes que buscan a sus familias tras su egreso de protección lo hacen por el deseo de ayudarlas.*

Dos de los jóvenes que decidieron buscar a sus familias, lo hicieron por el deseo de ayudarles a superar situaciones críticas a las que se enfrentaban sus padres, ofreciéndoles apoyo económico y afectivo, cuestionando la idea de que los jóvenes regresan con los padres por ayuda económica.

*Hay quienes forman nuevas familias, pero lo que resulta más significativo es su deseo de mantenerse con los hijos.*

El 28,3% de los jóvenes conformó algún tipo de unión de pareja; de éstos el 3,8% se había separado. Por otra parte, el 30,2% del grupo total de jóvenes tuvieron hijos, 22,9% del grupo de los hombres y el 44,4% del grupo de las mujeres, siendo éste último casi el doble. Llama la atención que independientemente de si el joven continuaba con la unión de pareja o no, o era hombre o mujer, todos en el momento de la investigación vivían con sus hijos.

1.3. La educación y el trabajo son metas que interactúan de forma especialmente relevante y contradictoria en el proyecto de vida de los jóvenes egresados de protección

*Los jóvenes egresados de protección valoran positivamente estudiar.*

Para los jóvenes de ésta investigación la posibilidad de estudiar fue muy importante. Más de la mitad del grupo (64,1%) había alcanzado el máximo nivel de educación

obligatoria en el momento del egreso. Por otra parte, al egresar de las instituciones de protección, muchos de ellos desearon continuar con sus estudios (69,8%) e ingresaron en diferentes modalidades educativas. Además comentaron que uno de los elementos más útiles de los programas de protección fue el acceso a la educación formal. Finalmente, el 25,9% de los jóvenes participantes, indicó como elemento prioritario la necesidad de generar ayudas para que los egresados de protección pudieran realizar estudios de educación superior.

*El trabajo en la vida de los jóvenes, además de una necesidad es una fuente de satisfacción y resiliencia.*

El 88,7% de los jóvenes se encontraba trabajando en el momento de la investigación y aunque la mayoría (73,7%) obtenía dos o menos salarios mínimos legales vigentes<sup>96</sup>, se sentían muy satisfechos con su trabajo. Además la ocupación laboral fue considerada por los jóvenes como un factor resiliente, muy importante. Estas valoraciones positivas del trabajo se generaron porque éste les permitió conseguir lo necesario para vivir y además fue un indicador de cumplimiento de metas.

*Estudiar y trabajar son elementos importantes en el proyecto de vida de los jóvenes egresados de protección, pero en ocasiones pueden resultar contradictorios y autoexcluyentes.*

Estudiar formó parte de las proyecciones de futuro de los jóvenes y trabajar fue considerado una fuente de resiliencia. Si bien estos elementos ocuparon lugares importantes en los proyectos de vida, se hicieron visibles a veces como autoexcluyentes. Los jóvenes no podían continuar sus estudios por falta de dinero y para ello trabajaron; pero los horarios laborales y los bajos salarios no les permitieron dar continuidad a su proyecto educativo, constituyéndose en una pauta circular.

#### 1.4. Los jóvenes egresados de protección están satisfechos con su vida.

Los jóvenes obtuvieron en la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) una puntuación de 26,81 (en una escala de 5 a 35) que los ubicó en un nivel medio-alto de

<sup>96</sup> El salario mínimo legal vigente en el 2016 quedó en 689.455 pesos colombianos aproximadamente 193,05 euros (1 euro =3.575,05 pesos enero 24 de 2016)

satisfacción con sus vidas. Los participantes se sintieron satisfechos en el momento de la investigación porque se percibían con más libertad, más responsables y que hacían bastante bien su trabajo; aprendieron a mejorar su vida, fueron capaces de alcanzar logros concretos, algunos pudieron construir una familia (pareja y/o hijos) y tener un trabajo, según el caso.

**Objetivo 2.** En cuanto al objetivo: *Describir los significados que atribuyen los jóvenes y los Equipos psicosociales al tránsito a la vida adulta*, se concluyeron 3 puntos fundamentales:

2.1. Los significados que jóvenes y equipos dan a la vida adulta se centran en las actitudes y en el cumplimiento de metas, elementos de una perspectiva centrada en el sujeto.

Tanto los jóvenes como los equipos usaron, en la comprensión del tránsito a la vida adulta, referentes centrados en los sujetos. Los significados que establecieron los jóvenes en relación a la vida adulta se centraron en actitudes como la responsabilidad, el respeto y la honestidad. Por su parte, los equipos establecieron indicadores relacionados con el cumplimiento de metas: la madurez y la estabilidad en aspectos laborales, formativos y económicos. Los referentes de los dos grupos -jóvenes y equipos- se enfocaron fundamentalmente en el sujeto, es decir tuvieron una perspectiva individualista, diferenciándose en que los jóvenes se centraron más en las actitudes y los equipos en la estabilidad definida por logros esperados en la vida adulta.

El criterio cronológico (edad de los jóvenes), por su parte, fue un referente para pensar la salida del sistema de protección. Sin embargo en el tránsito a la vida adulta el egreso fue un hito muy importante por los cambios que representó, más que por la edad misma.

2.2. El tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección es un proceso en el que se relacionan la dificultad y la oportunidad,

*Los jóvenes en el proceso de protección generan elementos dependientes que sumados a la soledad en el egreso, hacen más complejo el tránsito a una vida adulta independiente.*

Los jóvenes deseaban salir de las instituciones de protección para tener mayor libertad y no depender de las decisiones de otros; sin embargo el egreso los llenó de temor y soledad. Temor a no saber resolver situaciones de la vida cotidiana, no poder auto-sostenerse o no tener las habilidades necesarias para enfrentarse al “*mundo externo*” y soledad como un sentimiento subjetivo de no tener los apoyos suficientes.

*Son insuficientes los apoyos en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes cuando egresan de protección.*

Es importante evidenciar cómo el tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección fue difícil porque no contaban con muchos apoyos en el momento de egreso. Generalmente, a menos que se haya extendido la medida de protección, las políticas del sistema ya no contemplan su atención ni existen programas especializados<sup>97</sup> que favorezcan la inclusión sociolaboral, dependiendo éstos procesos de la voluntad de los miembros de algunos equipos o de los recursos de los propios jóvenes para construir referentes.

*La medida de restablecimiento de derechos (protección), aunque a veces es difícil, brinda oportunidades.*

El proceso de restablecimiento de derechos (protección) fue difícil porque los jóvenes sintieron el dolor de no tener una familia y en éste sentido el haber estado en protección implica una paradoja. Por una parte sintieron que perdían a su familia pero, por otra parte, comprendieron que con el proceso de restablecimiento podían acceder a otras posibilidades inexistentes en los sistemas de origen, como: estudiar, recibir cursos y tener otros contactos.

### 2.3. En el tránsito de las prácticas juveniles a las prácticas adultas, el egreso de las instituciones de protección es un hito fundamental.

Los jóvenes en las instituciones de protección participaron en prácticas en las que se presentaron algunos elementos de dependencia, como que debían pedir permisos

---

<sup>97</sup> A excepción de casa de egreso, en Bogotá.

para salir, o no podían realizar ciertas actividades como cocinar. Ante el egreso de la institución, los jóvenes se enfrentaron al dilema de dependencia-autonomía en su tránsito a la vida adulta, pues pasaron de un sistema en el que eran protegidos y cuidados a una vida más autónoma, en la que sintieron que no había nadie que los cuidara. Este proceso les generó temores y la necesidad de aprender de manera rápida algunas prácticas nuevas que no habían adquirido en protección.

**Objetivo 3.** En relación al objetivo: **Identificar fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta en los jóvenes que han estado protegidos**, se concluyeron diez puntos fundamentales:

3.1. Los jóvenes egresados de protección son resilientes.

Los jóvenes egresados de protección evidenciaron factores y componentes resilientes. En la escala RS25 obtuvieron una puntuación en el límite de una capacidad de resiliencia moderada-alta (145,23), un poco superior al grado logrado en estudios de otro tipo de jóvenes colombianos unos en dificultad por extraedad escolar y otros estudiantes de universidades de carácter privado. Este nivel da cuenta de componentes y características resilientes como la competencia, personal, la independencia y la confianza en sí mismos.

3.2. Las prácticas derivadas de algunos lineamientos (normativas) de protección resultan difíciles para los niños y los jóvenes, afectan la estabilidad de los vínculos y la profundidad de las intervenciones.

Los jóvenes plantearon que su proceso de ingreso al sistema de protección fue doloroso porque extrañaban a la familia de origen y sintieron incertidumbre sobre lo que iba a pasar con ella y con ellos. Del mismo modo, el número de niños en las instituciones de protección, junto a los traslados de los niños entre ellas (3,4 instituciones de protección de promedio) y la cantidad de formularios que tienen que gestionar los equipos, son factores que afectan negativamente a la estancia de los niños en protección. Esto hace que sea más difícil realizar ciertas intervenciones más constantes y profundas, a la vez que dificulta generar vínculos permanentes.



3.3. El sistema de protección, en su preocupación por proteger y cuidar, puede generar dificultades en el logro de la autonomía.

Diferentes prácticas de cuidado y de protección, como por ejemplo tener que salir acompañados de la institución, tener que solicitar permisos y no poder realizar ciertas labores en las instituciones de protección, generaron dificultades en algunas habilidades requeridas para la vida diaria. Estas habilidades son necesarias para el momento en que el joven egrese de la institución, pues les permiten enfrentarse a situaciones cotidianas como trasladarse por la ciudad y hacer pagos de arriendo y servicios públicos, entre otros:

3.4. Los padres de los jóvenes y el sistema educativo no son fuentes resilientes en egresados de protección.

*La familia de origen (padres) no es una fuente de resiliencia.*

Los padres biológicos como se consideró anteriormente en el punto 1.2 de las conclusiones, a diferencia de lo que ocurre en otras investigaciones, no fueron percibidos como fuente de apoyo tampoco después del egreso; los jóvenes reconocieron que se podían mantener los mismos problemas y que por ellos habían llegado a protección. Más bien, algunos jóvenes se pudieron constituir en fuente de apoyo para estos sistemas familiares.

*La educación formal representa dificultades a lo largo de su vida para los jóvenes egresados de protección.*

En los procesos de educación formal, la extraedad escolar<sup>98</sup>, las dificultades en la inclusión escolar y en la coordinación entre la escuela y la institución de protección fueron problemas significativos en los procesos de escolarización de los niños en protección. Además a esto se suman los problemas que tuvieron los jóvenes para darle continuidad a sus estudios por la falta de recursos y apoyos después del egreso.

Tal vez por estas situaciones, las instituciones educativas no fueron considerados

---

<sup>98</sup> La extraedad escolar se entiende como el desfase entre la edad escolar esperada por grado (República de Colombia. (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2015a).

como una fuente de resiliencia (ni profesores, ni compañeros del colegio) a pesar de la importancia para los jóvenes de los procesos educativos en su vida.

3.5. La ausencia de coordinación entre instituciones y entidades de diferentes sistemas, dificulta procesos de inclusión de niños, niñas y adolescentes.

A veces no se logra la adecuada coordinación entre diferentes sistemas (protección-educación-salud), lo que puede dificultar ciertos procesos de inclusión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

3.6. Los jóvenes egresados de protección son capaces de ubicar referentes de ayuda aunque no participen de manera activa en redes formales.

El 79,2% de los jóvenes planteó que no participaba en redes formales; es más, algunos de ellos no lograron identificarlas. Sin embargo, ante situaciones difíciles económicamente, fueron capaces de buscar ayuda en los equipos de la institución de protección, en los nuevos amigos, en los padrinos, en la nueva familia y entre personas de la empresa donde trabajaban. Estas personas se constituyeron en referentes importantes en la red de ayuda de los jóvenes y dan cuenta su capacidad para ubicar éste tipo de recursos ante una situación difícil.

3.7. Aprender de lo vivido, reconocer oportunidades y tomar decisiones, son claves para enfrentar las dificultades en el tránsito a la vida adulta.

Para responder a los diferentes retos del tránsito a la vida adulta como la soledad, el aprender nuevas habilidades para vivir fuera de las instituciones, las situaciones dadas por el acceso a la educación y la dificultad de conseguir y mantener un trabajo, los jóvenes utilizaron diferentes estrategias. Ante estas situaciones complejas, éstos jóvenes eran capaces de aprender de la experiencia difícil, evaluar las oportunidades y tomar decisiones.

3.8. Los equipos de las instituciones de protección -formadores (educadores), psicólogos y trabajadores sociales- son fuentes de resiliencia.

Durante los procesos de restablecimiento de derechos (protección) y al egreso de ellos, los equipos fueron una fuente importante de resiliencia; no solo porque les

ayudaron a resolver problemas, sino además porque los jóvenes se sintieron reconocidos, importantes y valorados; tanto es así que cuando egresaron de las instituciones de protección mantuvieron un contacto cercano con ellos y cuando tenían una dificultad la abordaban a partir del recuerdo o utilizando lo que les habían enseñado algunas de éstas personas.

3.9. La satisfacción con el trabajo, la vida y el nivel educativo en el momento del egreso promueven la emergencia de la resiliencia en jóvenes.

El 29.8%, de los puntajes altos en resiliencia estuvieron explicados por la satisfacción con el trabajo, con la vida y el nivel educativo en el momento del egreso. Sobre todo la satisfacción con el trabajo explica gran parte de éste puntaje. Tener una ocupación laboral se constituyó como una fuente importante de resiliencia para los jóvenes en el egreso porque les permitió adquirir lo necesario para vivir, pero también les demostró que eran capaces de cumplir algunas de las metas que se habían trazado.

3.10. Un factor de riesgo puede ser resignificado como un factor resiliente

Finalmente, es importante mencionar que los factores de riesgo no tienen valores absolutos; es posible que ante una dificultad, por ejemplo la soledad, ésta se pueda constituir como un dispositivo que, lleve a los jóvenes a generar redes o buscar un nuevo trabajo o a valorar sus propios recursos; o en el caso de la variable educación, ésta representó problemas para los jóvenes, sin embargo cuando los niveles educativos alcanzados en el egreso son mayores, aumentan los puntajes de resiliencia. En éste sentido, se debe preparar a los jóvenes para enfrentar de una manera positiva los factores más que para evitarlos.

**Objetivo 4.** En cuanto al cuarto objetivo: **Develar elementos socioeducativos en las intervenciones realizadas por los equipos**, se concluyeron 7 puntos fundamentales:

4.1. Definitivamente, la construcción de vínculos con los equipos es fundamental en los procesos de intervención.

Los jóvenes y equipos plantearon que la relación con los profesionales, durante el proceso de protección fue un factor resiliente muy importante porque les permitió resolver situaciones-problema en ese momento y, sobre todo, sentirse apoyados.

En estas relaciones los integrantes de los equipos mostraban respeto y responsabilidad. Además, la escucha, la comprensión, el estar atentos a sus situaciones, la confrontación, el apoyo y el legítimo interés por el niño, independientemente del rol que desempeñara la persona en la institución, fueron elementos que los jóvenes consideraron importantes en los perfiles de las personas que deben trabajar con niños y jóvenes en protección y que forma parte del perfil de tutores de resiliencia.

4.2. La vida cotidiana en las instituciones de protección es un poderoso escenario potente de intervención socioeducativa.

La formación de hábitos y rutinas de autocuidado, organización de pertenencias, horarios y ahorro que se generan en la vida cotidiana de las instituciones de protección, fueron muy bien valoradas por los jóvenes, pues les fueron útiles en el momento del egreso. La disciplina fue también un elemento muy valorado por los jóvenes, pues les permitió organizarse en la vida posterior al egreso, aunque señalaron no estar de acuerdo con los castigos injustos.

4.3. Las intervenciones que generan reflexión, reconocimiento de habilidades y empoderamiento como parte de la construcción de un proyecto de vida, son pilares de la resiliencia

Algunas de las cualidades resilientes que lograron construir los jóvenes fueron atribuidas, por éstos y por los equipos, a las intervenciones en los procesos de protección. Intervenciones que se caracterizaron por generar escenarios que permitían la reflexión sobre las acciones, el reconocimiento de sus propias habilidades por parte de los jóvenes, el empoderamiento y la construcción de metas a corto, largo y mediano plazo; elementos que usaron los jóvenes en el momento del egreso.

4.4. En protección, los niños participan más sobre las decisiones de su vida que sobre la vida institucional de la cual forman parte en el día a día.

En la presente investigación se identificaron<sup>99</sup> diferentes acercamientos y niveles de participación por parte de los niños, de menor a mayor nivel: 1) la *participación simbólica, asignados pero informados*, 2) *con información, consulta y participación*

<sup>99</sup> De acuerdo al modelo de Hart (1993).

*en ideas de agentes externos, 3) participación en acciones pensadas por la propia población y 4) que han sido compartidas con agentes externos.* Aunque los niveles de participación pueden coexistir en la misma institución, fueron menos evidentes los niveles altos de participación sobre la vida misma de la institución, pues los niños ingresaban en instituciones de protección que ya han construido unas maneras de funcionar a las cuales debía adaptarse.

4.5. La intervención que realizan los equipos favorece la integración educativa.

La inclusión educativa fue un proceso complejo para los jóvenes cuando estuvieron en protección. Los equipos realizaron diferentes procesos para lograr la inclusión educativa; sin embargo, dadas las condiciones del sistema educativo y de las relaciones con él, pareciera que solo se logró integración y no inclusión educativa.

4.6. Los talleres de reconocimiento de los recursos de los jóvenes y los convenios con empresas son elementos claves en la formación de competencias laborales y en la integración laboral.

Son necesarias estrategias de preparación para el trabajo para lograr un tránsito a la vida adulta de manera independiente. Fueron evidentes, por parte de todas las instituciones de protección, diferentes estrategias de formación ocupacional, acompañamiento social y ubicación de un puesto de trabajo durante los procesos de protección. Estas se llevaron a cabo a través de talleres que tenían como objetivo el reconocimiento de habilidades e intereses del joven, la preparación de entrevistas y del curriculum y contribuir a la formación en alguna habilidad específica.

Los talleres que realizaban los equipos más allá de la formación en destrezas laborales, se constituyeron como un mecanismo de reconocimiento de las habilidades de los jóvenes, pero también como un dispositivo de formación de valores como la responsabilidad y de exploración de la realidad externa a la institución. Por su parte los convenios con empresas, permitían generar competencias y adquirir experiencia laboral.

4.7. En la vida cotidiana de las instituciones de protección se recrean los modelos teóricos de la intervención, dando paso al pluralismo en enfoques y metodologías.

*En las instituciones de protección coexisten elementos de diferentes modelos socioeducativos.*

A partir de los resultados de la investigación se pudieron identificar elementos socioeducativos procedentes de diferentes modelos, según su intencionalidad. En el interés de proteger a los jóvenes y de cuidarlos se develan algunos elementos propios de los modelos de justicia social, en donde hay un interés legítimo del Estado por mejorar las condiciones de estos jóvenes; desde la inversión de recursos, el reconocimiento de derechos y el interés por promover su emancipación. También se lograron identificar componentes de los modelos de inclusión social como uno de los objetivos prioritarios de la intervención, pero para acceder totalmente a éste modelo es necesaria una mayor participación de los jóvenes y fortalecer procesos de formación de los profesionales.

Por otra parte, si bien el modelo de intervención en protección es planteado desde referentes sistémicos, los equipos han acudido y recreado un pluralismo metodológico para poder lograr metas en sus intervenciones. En éste pluralismo recurren a los aportes del conductismo, el cognitivo conductual, la fenomenología, el enfoque de la ocupación humana. A partir de esta reflexión, es necesario repensar el modelo de intervención como una estrategia abierta a los diferentes aportes que brindan las teorías y sobre todo, a la experiencia de los formadores y profesionales en su cotidianidad.

*Las dimensiones educativas, psicológicas y sociales son necesarias e interdependientes en las intervenciones para un tránsito a la vida adulta autónomo.*

La práctica del modelo de intervención utilizado tiene los elementos psicológicos, educativos y sociales necesarios para trabajar la complejidad que implican los procesos de protección y tránsito a la vida adulta y en este sentido se trasciende el modelo psicosocial. Por ello, es posible empezar a plantear un modelo interdisciplinario psicosocioeducativo que podría fortalecerse haciendo más explícitos los elementos educativos identificados e incluyendo otros nuevos.

### 6.3. Propuestas

El modelo de *atención* de restablecimiento de derechos en Colombia es de carácter psicosocial; sin embargo fue evidente en la praxis que, si bien se intervino desde referentes psicológicos y sociales, los equipos realizaron acciones en las que se visibilizaron algunos elementos socioeducativos muy interesantes.

Por otra parte, la investigación también fue útil para identificar factores de resiliencia que permitieron a los jóvenes enfrentar ciertas situaciones; además se logró describir las intervenciones que favorecieron éstos elementos. Así, a partir de éstos hallazgos, de los aportes de los jóvenes, de los equipos, las buenas prácticas y las reflexiones de autores citadas en la tesis, se plantean a continuación 21 propuestas que se consideran necesarias para favorecer el tránsito de los jóvenes que egresan de protección a una vida adulta autónoma.

#### **1. Transitar de modelos psicosociales a modelos psicosocioeducativos.**

La praxis en las instituciones de protección superó el modelo de atención psicosocial; son numerosos los elementos socioeducativos (formación en la vida cotidiana, integración educativa y sociolaboral, el trabajo en redes o la participación, entre otros) que se visibilizaron y que fueron significativos en el tránsito a una vida autónoma de los egresados de protección. En éste sentido es necesario darle la debida importancia a éstos elementos, constituyéndolos en un eje central de las medidas de restablecimiento de derechos.

#### **2. Avanzar en la constitución de los equipos de intervención, de equipos psicosociales a equipos psicosocioeducativos.**

Diferentes elementos socioeducativos trabajados por los miembros de los equipos facilitaron algunos procesos de preparación para la vida adulta después del egreso; sin embargo otros aspectos fundamentales, como los procesos de inclusión educativa, requieren ser fortalecidos desde un abordaje especializado, en el que el rol de educador brinda aportaciones considerables. Es necesario, entonces, contemplar en los equipos la figura del educador como un profesional necesario para pensar la vida de los niños en protección y en el egreso de éstos.

### **3. Legitimar la labor del formador como educador social a través de su formación y reconocimiento profesional.**

Teniendo en cuenta la importancia de la labor del formador en los centros de protección, pues es la persona que tiene a cargo la delicada tarea de acompañar a los niños, niñas y adolescentes durante la vida institucional, es necesario generar una escuela de formación de educadores sociales. Los educadores sociales trascienden la labor de cuidar a los niños; están preparados para constituir de la vida misma de la institución un escenario importante de intervención.

### **4. Trabajar de manera planeada y sistemática la vida cotidiana como escenario presente y futuro.**

En la presente investigación se encontró cómo, en el día a día de las instituciones de protección, los niños desarrollan las habilidades necesarias para vivir en ellas e igualmente, se preparan para poder asumir algunos aspectos de la vida autónoma después del egreso de éstas. Dada entonces la importancia de las intervenciones en y para la vida cotidiana, es necesaria potenciarlas de manera planificada, sistemática y desde los referentes teóricos que ofrece la pedagogía social y, más concretamente, la pedagogía de la vida cotidiana.

### **5. Extender la metodología de trabajo con proyectos de vida.**

Algunas de las aportaciones más destacadas en ésta investigación tuvieron que ver con el trabajo sobre proyectos de vida como una estrategia que promueve características resilientes. La construcción de proyectos de vida desde tempranas edades genera la habilidad para construir metas a corto, medio y largo plazo; desde elementos tan diversos como las aspiraciones, deseos, habilidades, obstáculos y posibilidades que tienen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Cuando ellos aprenden a generar sus valoraciones sobre los elementos mencionados, surgen metas realizables que les motivan a resolver situaciones de la vida cotidiana y a continuar en el logro de éstas. Por ello es necesario trabajar éste proyecto desde que el niño, niña o adolescente ingresa en el sistema de protección, pero también desde todos los miembros del equipo, incluyendo a los formadores (educadores sociales), pues éstos son los que conocen más a los niños al compartir mayor tiempo y momentos relacionales de especial calidad educativa con ellos.



## **6. Fortalecer y valorar los equipos psicosocioeducativos.**

Formadores (educadores), psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y defensores como ejes de la intervención, deben ser valorados y fortalecidos de tal forma que su trabajo sea aún más potente. Algunos de ellos realizan, a pesar del volumen de trabajo, esfuerzos importantes que vale la pena rescatar y reconocer, debido a que son un referente muy importante en la vida de los niños y de los jóvenes, cuando egresan.

## **7. Disminuir el número de niños por profesional.**

Cada niño en una institución implica diferentes procesos y, entre ellos, la planificación, ejecución y evaluación de la intervención, lo que conlleva un trabajo delicado de muchas horas. Es importante revisar la ratio de número de niños y jóvenes por profesional para que todos estos procesos puedan desarrollarse de manera muy cuidadosa, como lo requiere cada niño.

## **8. Enriquecer el perfil de los profesionales a partir de los elementos que facilitan el vínculo con los jóvenes.**

Para los jóvenes, los profesionales fueron referentes muy importantes en su vida en la institución y en el tránsito a la vida adulta. Identificaron en las figuras más representativas para ellos actitudes como: deseo de escuchar, facilidad para generar posibilidades de toma de decisiones, actitud de aceptación y sobre todo de valoración del otro. Estas actitudes deben formar parte de un perfil de competencias para el trabajo con éste tipo de poblaciones.

## **9. Fortalecer el trabajo que se realiza en el ingreso y en el egreso de la medida de restablecimiento de derechos (protección).**

El cambio de una vida en familia a una vida en institución y luego a una vida autónoma implica transiciones difíciles en la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En éste sentido el ingreso y el egreso, como momentos esenciales, requieren de un acompañamiento especial por parte de los equipos. Cuando se recibe a los niños en las instituciones de protección, se les debe brindar información clara en un ambiente acogedor, que permita al niño expresar sus preocupaciones y miedos y en él que además cuente con figuras de apoyo. Igualmente, el proceso de egreso requiere de figuras de apoyo que permitan al joven sentir que cuenta con referentes afectivos en su tránsito a la vida adulta y para afrontar los retos que ello implica.

## **10. Generar referentes afectivos como fuentes de resiliencia.**

Las personas significativas se constituyen como fuentes y tutores de resiliencia. En éste sentido es necesario trabajar en la construcción de diferentes referentes para los niños en protección y los jóvenes egresados, de tal manera que puedan fortalecer sus redes de apoyo y generar elementos resilientes. Los resultados arrojaron que algunos miembros de los equipos, y en algunos casos los padrinos, fueron referentes importantes para los jóvenes. También resulta interesante potenciar las relaciones que se establecen con los hermanos. Por otra parte, los jóvenes que están a punto de egresar pueden ayudar en los procesos de ingreso de los nuevos niños y los que ya han egresado pueden constituirse en parte de una red para los próximos en salir del sistema. También es importante considerar mayores escenarios de intercambio con los compañeros de colegio como un posible referente.

## **11. Fortalecer las características resilientes personales.**

Los jóvenes mostraron componentes y características resilientes como: la confianza en sí mismos, el identificar oportunidades, la habilidad para orientarse a metas, la perseverancia, la toma de decisiones (independencia y autonomía) y la capacidad de aprender de los errores, las cuales les han permitido resolver situaciones difíciles. Estas características se logran desde un trabajo permanente, desde escenarios de intervención que generen reflexión constante sobre las propias acciones y las de las demás, el reconocimiento de sus propias habilidades, el empoderamiento y la proyección de metas a corto, medio y largo plazo.

## **12. Construir nuevos escenarios de participación.**

Si bien los resultados de la investigación mostraron diferentes escenarios de participación de los niños en protección, éstos pueden ser fortalecidos como escenarios de formación en la construcción de una ciudadanía participativa. Así, los programas de restablecimiento de derechos se deberían centrar en la formación de ciudadanos que sean capaces de ser sus propios garantes de derechos; para ello los niños, niñas, adolescentes y jóvenes deben ser los principales protagonistas de estos programas de intervención psicosocioeducativos.

## **13. Comprender a los niños, adolescentes y jóvenes como constructores activos en la vida de las instituciones de protección y no como usuarios de éstas.**

Teniendo en cuenta que gran parte de su infancia y adolescencia transcurre en la institución

de protección, y que se pretende prepararlos para una vida autónoma, es necesario situarlos como sujetos activos en las instituciones de protección, de tal manera que no sean usuarios de un servicio, sino protagonistas de éste. De alguna forma, pasar definitivamente de un modelo asistencialista a un modelo participativo y de justicia social, donde ellos puedan liderar y decidir sobre aspectos que les conciernen en la vida cotidiana en la institución. Tal vez a través de la figura de gobierno escolar, que se usa en Colombia en las instituciones educativas; desde allí se pueden constituir determinados comités o consejos como órganos de participación, como lo ha promovido ya una de las instituciones participantes en nuestro estudio e igualmente la participación activa en la construcción de manuales de convivencia. Estos procesos, desarrollados de forma sistemática, fortalecen la construcción de sujetos políticos; la participación finalmente se aprende en la acción misma.

**14. Los niños y jóvenes deben conocer sus derechos y los mecanismos de participación social y en las políticas públicas.**

Es necesario trabajar con los niños y los jóvenes que van a egresar, el conocimiento de la política pública de infancia, adolescencia y juventud, para que puedan reconocer los recursos que pueden usar de los facilitados por el Estado. Además, se debe trabajar en la identificación de otro tipo de recursos comunitarios y sociales que les pueden facilitar su tránsito a la vida adulta.

**15. Es necesaria la estabilidad de los recursos de protección y educativos, así como de sus equipos, para la atención a los niños, niñas y adolescentes protegidos.**

Teniendo en cuenta que los niños de protección deben cambiar de referentes familiares a institucionales y dada la complejidad de éste tránsito en el desarrollo de un niño, es necesario mantener la estabilidad en los recursos de ayuda. Por ello es importante disminuir al máximo el número de traslados entre instituciones de protección, lo que permitirá el seguimiento de los procesos del niño y la generación de vínculos más estables. En éste mismo sentido también es importante, en lo posible, mantener a los niños en las instituciones educativas de donde provienen. Ello permite mantener referentes estables esenciales, como profesores y compañeros de estudio.

#### **16. El necesario tránsito de la integración a la inclusión educativa.**

Las instituciones de protección lograron procesos de integración educativa importantes (inscribirlos en colegios, acompañarlos en algunas tareas escolares y reconocer sus recursos) para los niños, niñas y adolescentes; sin embargo para disminuir las dificultades escolares y que ellos puedan tener mayores oportunidades, es necesario avanzar hacia procesos de inclusión escolar. Así, durante la estancia en protección, es imperativo trabajar en diferentes apoyos educativos que permitan lograr procesos nivelación escolar y la generación de hábitos de estudio de los niños en protección. Igualmente los jóvenes recién egresados de la medida y que logran continuar sus estudios, requieren de apoyos educativos que acompañen inicialmente su proceso formativo.

#### **17. Mayor coordinación interinstitucional, especialmente entre los sistemas educativos, de salud y protección en los procesos de inclusión.**

Si bien el Sistema Nacional de Bienestar Familiar –SNBF tiene como objetivo articular y coordinar las acciones entre las diferentes entidades que lo conforman, es necesario continuar el trabajo en éste sentido, formando y preparando interdisciplinariamente a los profesionales de los diferentes sistemas en la inclusión de niños de protección y jóvenes egresados del sistema.

#### **18. Fortalecimiento de las experiencias laborales de los jóvenes antes del egreso de las instituciones de protección.**

Las experiencias laborales desde los 16 años acompañadas por los equipos de las instituciones de protección, permiten que el joven descubra sus habilidades para el trabajo, las fortalezca, pueda generar un ahorro para el egreso y se prepare para el mundo laboral. Es necesario, entonces, fortalecer las alianzas con empresas de tal forma que se puedan propiciar más escenarios de éste tipo con el adecuado acompañamiento institucional.

#### **19. El egreso de las instituciones de protección y el tránsito a la vida adulta debe ser un proceso gradual.**

La preparación para una vida autónoma debe iniciarse desde temprana edad, de tal forma que los jóvenes puedan ir construyendo realmente ésta como un proceso a lo largo de la vida. También la preparación y los rituales para el egreso son estrategias importantes que deben

ser mantenidas porque generan las habilidades necesarias en el tránsito a la vida adulta para vivir fuera de la institución; además señalan cambios en la vida de estos jóvenes, permitiéndoles cerrar ciclos, percibir y valorar la importancia del cambio.

## **20. Diseñar lineamientos (normativas) que favorezcan el tránsito a la vida adulta de los jóvenes egresados.**

A partir de los resultados del estudio, se encontró que los jóvenes egresados de protección no cuentan con los apoyos externos requeridos inicialmente para asumir su vida fuera de la institución, y como se ha observado a lo largo de la investigación es necesario contar con figuras adultas que acompañen éste proceso<sup>100</sup>. Debido a esto, se debería generar un lineamiento (normativa) de orden estatal, en el que se estructuren programas de inclusión social, educativa y laboral después del egreso, que acompañe a los jóvenes más allá de los 6 meses establecidos actualmente, de tal manera que el tránsito a la vida adulta sea un proceso gradual que realmente conduzca a la vida autónoma.

## **21. Intensificar y articular nuevas investigaciones sobre el campo relativo a los procesos de protección y tránsito a la vida adulta en jóvenes en dificultad social, a partir de las siguientes orientaciones:**

- Los procesos de restablecimiento de derechos deben permitir retroalimentarse a sí mismos a través de diferentes formas de investigación: investigación-acción, investigación-intervención y sistematización de experiencias. Propuestas que van generando reflexiones, transformaciones y conocimiento en la medida que se van realizando las intervenciones. Por ejemplo, una investigación sobre los lineamientos (normativas) y la reconstrucción que hacen los equipos de ellos en su trabajo cotidiano puede llevar a enriquecerlos en pro de promover modelos más centrados en la inclusión educativa.
- Estar en protección representa generalmente una historia de conflictos con la familia de origen y posiblemente tiene efectos importantes en el imaginario de dificultades de éstos jóvenes para asumir roles parentales. En la presente investigación se encontraron algunos

---

<sup>100</sup> Si bien existe el programa de becas de la Asociación Colombiana de Universidades –Ascun y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF, y algunos apoyos del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA, éstos deben fortalecerse con otras oportunidades que además impliquen procesos de asesoría en desarrollo de estudios posteriores a la educación obligatoria.

datos significativos sobre la importancia de los hijos para éstos jóvenes. Sería muy interesante realizar investigaciones sobre las competencias parentales y las posiciones de estos jóvenes en relación a éste campo de investigación.

- Definitivamente los estudios longitudinales son una necesidad en este ámbito de conocimiento, pues el tránsito a la vida adulta, como proceso, es cambiante. Si se realiza un seguimiento desde el momento en que los niños, niñas y adolescentes ingresan en protección, podrían valorarse más detalladamente las estrategias llevadas a cabo y/o a implementar en el futuro por las instituciones de protección.
- Si bien ya existen investigaciones internacionales sobre el tema, dadas las dificultades educativas encontradas en los jóvenes, es necesario plantear una investigación en Colombia específicamente sobre los procesos educativos formales que siguen los niños en protección. Esta investigación evaluaría de manera precisa variables del contexto relacionadas con los problemas escolares de este grupo poblacional, tanto desde la perspectiva de los niños y de los equipos que trabajan con ellos, como de los profesores y compañeros de sus colegios. En la investigación sería necesario trabajar la relación niño-institución-escuela, con el fin de construir sinergias entre ellas que favorezcan los procesos de inclusión de los niños, niñas y adolescentes.
- Es muy aconsejable, por otra parte, realizar investigaciones sobre los jóvenes con extensión de medida<sup>101</sup>, ya que esta es una forma diferente de transitar a la vida adulta, pues los jóvenes inscritos en este tipo de programas tienen tanto soportes del sistema de protección como del sistema educativo.
- Es importante profundizar en variables relacionadas con el empleo de éstos jóvenes. Por ejemplo conocer la perspectiva de los empleadores que los contratan, como ya se ha hecho en otros países, pues esto permitiría tener un panorama más completo de sus desempeños y sus competencias de empleabilidad.
- También es importante, en los procesos de investigación en éste campo, generar alianzas entre los diferentes grupos de investigación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF y los diferentes operadores del sistema (instituciones de protección), para que

---

<sup>101</sup> Es la extensión de la medida de restablecimiento de derechos, es decir el joven puede continuar en protección más allá de los 18 años.

las investigaciones que se realicen sean más potentes y los conocimientos construidos se puedan transferir a los actores principales del sistema.

- Finalmente, contemplar también la investigación con el grupo de población de jóvenes que están en procesos de reintegro como parte del proceso de paz en el país. Si son menores de 18 años-, ingresan a medida de restablecimiento de derechos al ser considerados como víctimas del conflicto armado y sino a programas de reintegración a cargo de la Asociación Colombiana de Reintegración -ACR. Suponemos que con su historia, su tránsito a la vida adulta tienen nuevas complejidades, por lo que será fundamental iniciar investigaciones en esta línea también con estas poblaciones de jóvenes.

## BIBLIOGRAFIA

- Ahrens, K., Lane DuBois, D., Garrison, M., Spencer, R., Richardson, L. y Lozano, P. (2011). Qualitative exploration of relationships with important non – parental adults in the lives of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1012-1023. Doi:10.1016/j.childyouth.2011.01.006.
- Alemán, M. (1993). Una perspectiva de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (2), 195-205. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5870/1/ALT\\_02\\_12.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5870/1/ALT_02_12.pdf).
- Antezana, P. (2010). Estudio sobre la normatividad y las políticas públicas relacionadas con el trabajo de los y las jóvenes en Organización Internacional del Trabajo – OIT. *Trabajo decente y juventud en América Latina. Avances y propuestas*. Recuperado de [http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/DOC\\_REU\\_REG\\_FINAL.pdf](http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/DOC_REU_REG_FINAL.pdf).
- Ardila, E. y Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93-114. Recuperado de [http://www.bdigital.unal.edu.co/38643/1/41641-189\\_266-1-PB.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/38643/1/41641-189_266-1-PB.pdf).
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from late teens through twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3-23. Recuperado de <http://jeffreymarrett.com/articles/arnett1997youngpeoplesconceptionsofthetransitiontoadulthood.pdf>.
- ASEDES – Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y CGSEES – Educadores Sociales. (2007). Código deontológico del educador y de la educadora social. En Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGSEES. *Documentos Profesionalizadores*, (19-32). Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes – DONCEL. (s.f.). *¿Qué es Doncel?*. Recuperado de <http://doncel.org.ar/%C2%BFque-es-doncel/>.



- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 331-336. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712226>.
- Atukpawu, G., Mertinko, E., Graham, E. y Denniston, J. (2012). Supervisor training to support principle - driven practice with youth in foster care. *Children and Youth Services*, 34(4), 680-690. Doi:10.1016/j.childyouth.2011.12.015.
- Ballester, Ll., Vecina, C. y Pascual, B. (2014). *Comunidad, trabajo en red e intervención socioeducativa*. Illes Balears: Edicions UIB (Universitat de les Illes Balears).
- Barcelata, B. y Gómez-Maqueo, E. (2012). Fuentes de estrés y su influencia en la adaptación psicológica en jóvenes con adversidad económica. *Claves del Pensamiento*, VI(12), 31-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141125359004>.
- Barcelata, B., Durán, C. y Gómez-Maqueo, E. (2012). Valoración subjetiva de los sucesos de vida estresantes en dos grupos de adolescentes de zonas marginadas. *Salud Mental*, 35(6), 513-520. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5822513700>.
- Barlett, D. W. (1996). On resilience: questions of validity. En Wang, M.C. y Gordon, E.W. (Eds.). *Educational resilience in inner-city America*. (97-108). Hillsdale: Erlbaum.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos de la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2005). Resiliencia y buenos tratos infantiles. En Barudy, J. y Dantagnan, M. Los buenos tratos de la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. (53-61). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista-Cerro, M. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14(1), 179-200. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2011-14-1-5090/Documento.pdf>.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y Derechos del Niño*,

(1), 9-21. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_PE-Justiciayderechos1.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PE-Justiciayderechos1.pdf).

Bender, K., Yang, J., Ferguson, K. y Thompson, S. (2015). Experiences and needs of homeless youth with a history of foster care. *Children and Youth Services Review*, 55, 222-231. Doi:10.1016/j.childyouth.2015.06.007.

Bendit, R. (2004). La modernización de la juventud y modelos de políticas de juventud en Europa: análisis comparativo de políticas nacionales de juventud en los estados miembros de la Unión Europea. En Bendit, R., Rodríguez, E., Sarmiento, L., Puentes, J. y Sierra, J. *Construcción de políticas de juventud: análisis y perspectivas*. (13-75). Manizales: Programa Presidencial Colombia Joven – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) – Universidad de Manizales – Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de [http://www.colombiajoven.gov.co/doc\\_politicas.htm](http://www.colombiajoven.gov.co/doc_politicas.htm).

Bermúdez-Lobera, J. (2014). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis). *Papeles de Población*, 20(79), 243-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11230198009>.

Bernal, T. (2013). Reintegro de niños, niñas y adolescentes a sus familias: una comprensión desde los vínculos. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(2), 81-92. Recuperado de [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=DR5NGmYAAAAJ&citation\\_for\\_view=DR5NGmYAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=DR5NGmYAAAAJ&citation_for_view=DR5NGmYAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC).

Bernal, T., Daza, C. y Jaramillo, P. (2016). Satisfacción con la vida y resiliencia en jóvenes en extraedad escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. (En prensa).

Bernal, T. y Melendro, M. (2014a). Fuentes de resiliencia en jóvenes institucionalizadas. *Psicología y Educación*, 9(1), 151-172.

Bernal, T. y Melendro, M. (2014b). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 193-206. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-9998201400020002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-9998201400020002&lng=en&tlng=es).

- Biheal, N., Clayden, J., Stein, M. y Wade, J. (1995). *Moving on. Young people and leaving care schemes*. London: HSMO. Recuperado de <http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/leaving.pdf>.
- Blancas-Avilés, R. y Belén-Jurado, G. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes ex tutelados por el Servicio de Protección de Menores. *Documentos de Trabajo Social. Revista de Trabajo y Acción Social*, (47), 134-143. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655759>.
- Borile, M. E. (2011). Empoderamiento y participación juvenil. *12º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2011*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Empoderamiento%20y%20participaci%C3%B3n%20juvenil.%20Borile,%20M%C3%B3nica%20Elba.pdf>.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (Coords.) (2009). Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. *Colección Documentos Técnicos*, (02). Recuperado de [http://www.servicios-socialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa\\_Acogimiento%20Residencial.pdf](http://www.servicios-socialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cameron, C. (2007). Education and self-reliance among care leavers. *Adoption and Fostering*, 31(1), 39-49. Recuperado de <http://aaf.sagepub.com/content/31/1/39.abstract>.
- Campo, R., Granados S., Muñoz, L., Rodríguez, M. y Trujillo, S. (2012). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades en Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 545-557. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647232410>.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13014>.
- Campos, G., Ochaíta, E. y Espinosa, M. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y Diversidad*, 5(1), 59-71. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/662866>.

- Cánovas, E. y Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 43-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31222103>.
- Cañedo-Argüelles, C. (2014). *Programa piloto de escuelas de segunda oportunidad. Origen, contexto y sostenibilidad*. (Trabajo de Fin de Máster). UNED, España.
- Carcelén, M. C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a03.pdf>.
- Cardona, M., Macías, P. y Suescún P. (2009). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia. ¿Mecanismo de inserción laboral y equidad?*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP), Dirección de Estudios Económicos. Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.org.co/pt/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/jovenesncolombia.pdf>.
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 108-127. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art7.pdf>.
- Caride, J. (1995). *La pedagogía social en la vida cotidiana: realidades y desafíos en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa*. Universidad de Santiago de Compostela Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010250a>.
- Caride, J. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (45), 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010250>.
- Caride, J., Gradañlle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11.
- Caride, J. y Varela, L. (2015). La pedagogía social en la vida cotidiana de los jóvenes: problemáticas específicas y alternativas de futuro en un mundo globalizado. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54(2), 150-164. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/348/171>.

- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761453>.
- Casal, J., Josep, M. y Jordi, P. (1988). Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Política y Sociedad*, (1), 97-104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110097A/30688>.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4), 1139-1162. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n4/02102862v96n4p1139.pdf>.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3668.pdf>.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/38714/1/153751-593061-1-PB.pdf>.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2015). Data availability about adolescents and young people at risk, educational pathways and risk of social exclusion. En Carneiro, R. (Ed). *Youth, offense and well – being, can science enlighten policy?*. (255-272). Lisboa: Universidad Católica Portuguesa. Recuperado de <http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEPCEP/YouthVERSAO%20FINAL.pdf#page=255>.
- Cashmore, J. y Paxman, P. (2007). *Longitudinal study of wards leaving care: four to five years on*. Social Policy Research Centre – University of New South Wales. Recuperado de [http://www.community.nsw.gov.au/docswr/\\_assets/main/documents/researchwards\\_leavingcare2.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/researchwards_leavingcare2.pdf).
- Cid, X. y Deibe, J. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, (19), 128-137. Recuperado de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/93>.

- Collins, M., Spencer, R. y Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: formal and informal connections. *Child Welfare*, 89(1), 125-143. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20565016>.
- Comisión Europea. (2013). *Juventud en acción. Guía del programa*. Bruselas: Autor. Recuperado de <http://www.juventudenaccion.injuve.es/opencms/export/download/formularios/GuiaJeA2013.pdf>.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. (1979). *Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Recuperado de [http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/Informe Belmont.pdf](http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/Informe%20Belmont.pdf).
- Comunicado de Bergen. (2005). El espacio europeo de educación superior – alcanzando las metas. *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*. Bergen, 19 - 20 de mayo. Recuperado de [http://www.msssi.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/vol77/vol77\\_1/RS771C\\_7.pdf](http://www.msssi.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/vol77/vol77_1/RS771C_7.pdf).
- Conferencia de Berlín. (2003). Proceso de Bolonia. Realizando el espacio europeo de educación superior. *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf).
- Consejo de la Juventud de España. (2011). *Confancia: con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/confancia.pdf>.
- Contreras, F. y Juárez, F. (2013). Efecto del capital psicológico sobre las prácticas de liderazgo en pymes colombianas. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 18(62), 247-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29026923007>.
- Corominas, J. (1990). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2005). *Etimología de la lengua española. Definiciones sobre el origen del léxico castellano o español*. Recuperado de <https://etimologia.wordpress.com/bibliografia/>.

- Cosner, S., Rhodes, A. y Curtis, M. (2011). Housing experiences of former foster youth: how do they fare in comparison to other youth?. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2119-2126. Doi: 10.1016/j.childyouth.2011.06.018.
- Courtney, M. E. y Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A. *Child and Family Social Work*, 11(3), 209-219. Recuperado de [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1365-2206.2006.00433.x?r3\\_referer=wolytracking\\_action=preview\\_clickshow\\_checkout=1](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1365-2206.2006.00433.x?r3_referer=wolytracking_action=preview_clickshow_checkout=1).
- Creswell, J. y Plano, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Washington: Sage Publications Inc.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83-104. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255235>.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Nueva Sociedad* 200, 114-126. Recuperado de [http://www.nuso.org/upload/articulos/3301\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3301_1.pdf).
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2010). Trayectorias sociales juveniles, cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers*, 96(4), 1205-1233. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/reco rd/79029>.
- Dávila, P. y Naya, L. (2012). La protección de la infancia en situaciones de riesgo en América Latina a través de los códigos de la niñez. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19), 99-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474008.pdf>.
- Del Quest, A., Fullerton, A., Geenen, S., Powers, L. y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care. (2012). Voices of youth in foster care and special education regarding their educational experiences and transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1604-1615. Doi:10.1016/j.childyouth.2012.04.018.

- Del Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 79-94. Recuperado de [http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=boletín70\\_2&título=RIE%2070/2](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletín70_2&título=RIE%2070/2).
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018018>.
- Delgado, L. (2012). *Infancia y adolescencia en acogimiento residencial. Conductas exteriorizadas-interiorizadas y evaluación del apego*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/117588>.
- Delgado, L. (2013). Infancia en espera: acogimiento residencial, salud mental y escuela. *RES Revista de Educación Social*, (16), 1-9. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/16/espe\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/espe_res_16.pdf).
- Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C. y Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 158-171. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2003). La situación del acogimiento familiar en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de [http://www.academia.edu/911437/Del\\_Valle\\_J.F.\\_y\\_Bravo\\_A.\\_2003\\_-\\_La\\_situaci%C3%B3n\\_del\\_acogimiento\\_familiar\\_en\\_Espa%C3%B1a.\\_madrid\\_Ministerio\\_de\\_Trabajo\\_y\\_Asuntos\\_Sociales](http://www.academia.edu/911437/Del_Valle_J.F._y_Bravo_A._2003_-_La_situaci%C3%B3n_del_acogimiento_familiar_en_Espa%C3%B1a._madrid_Ministerio_de_Trabajo_y_Asuntos_Sociales).
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. Recuperado de [http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin\\_1985.pdf](http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin_1985.pdf).
- Diener, E., Inglehart R. y Tay, L. (2013). Theory and validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497-527. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-012-0076-y>.
- Domínguez, P. y Silva, D. (2014). *Autonomía anticipada. Tramas y trampas del egreso de adolescentes institucionalizados por protección*. Montevideo: La Barca – Fondo de



las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Autonomia\\_anticipada.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Autonomia_anticipada.pdf).

DONCEL (Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2015). *Construyendo Autonomía. Un estudio entre pares sobre la transición a la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/PROTECCION\\_Autonomia\\_resumen\\_ejecutivo\\_WEB\\_final.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/PROTECCION_Autonomia_resumen_ejecutivo_WEB_final.pdf).

Du Bois-Reymond, M. y López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, (65), 11-29. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/tema1.pdf>.

Duran, E. (2008). *Situación de los derechos de la infancia de niños y niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo*. Aldeas Infantiles SOS Colombia. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.co/Conozcanos/abogacia/Documents/situacion-de-derechos-ni%C3%B1os-as-sin-cuidado-de-sus-padres-o-en-riesgo-de-hacerlo.pdf>.

Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A. y Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema Nacional de Bienestar Familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 549-559. Recuperado de [file:///D:/Contacts/Dialnet-RestablecimientoDeDerechosDeNiñosNinasYAdolescente-3751049%20\(1\).pdf](file:///D:/Contacts/Dialnet-RestablecimientoDeDerechosDeNiñosNinasYAdolescente-3751049%20(1).pdf).

Dworsky, A., Napolitano, L. y Courtney, M. (2013). Homelessness during the transition from foster care to adulthood. *American Journal of Public Health*, 103(2), 318-323. Doi: 10.2105/AJPH.2013.301455.

Echarri, C. y Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la vida adulta: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 43-77. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31222103#>.

Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Madrid: Paidós.

- España. (1996). *Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero. De protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. Recuperado de [http://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A\\_01225-01238.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A_01225-01238.pdf).
- España. (2015). *Ley 26/2015 de 28 de julio. De modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/29/pdfs/BOE-A-2015-8470.pdf>.
- Ezechil, L. (2014). Social pedagogy – New perspectives. The 6<sup>th</sup> international conference Eduworld 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”, 7<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> November 2014. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (180), 13-18. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.078.
- Fallis, J. (2012). *Needs of transitioning from protective care and best practice approaches to improve outcomes, report for The General Child and Family Services Authority*. The General Child & Family Services Authority. Recuperado de <http://www.generalauthority.ca/docs/Literature%20Review%20The%20Needs%20of%20Youth%20Transitioning%20from%20Care%20Final%20July%202012.pdf>.
- Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits – FEPA. (2014). Joves extutelats: el repte d'emanciparse avui. *Dossiers del Tercer Sector*, (33). Recuperado de [http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier\\_joves\\_extutelats.\\_el\\_repte\\_demancipar-se\\_avui\\_0.pdf](http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_joves_extutelats._el_repte_demancipar-se_avui_0.pdf).
- Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos – FEPA. (2013). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. Primera aproximación a los servicios de emancipación en los distintos territorios*. Recuperado de <http://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2014/04/LA-EMANCIPACION-EN-ESPA%C3%91A-DIC13.pdf>.
- Federación Sartu. (2011). *Estrategias profesionales para la inclusión social*. Recuperado de <http://www.ipbscordoba.es/uploads/Documentos/EstrategiasProfesionalesInclusionSocial.pdf>.
- Fernández, E. y Atwool, N. (2013). Child protection and out of home care: policy, practice, and research connections Australia and New Zeland. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 175-184. Doi: 10.5093/in2013a21.

- Fernández-Daza, M. y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 1-31. Recuperado de [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730275\\_012](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730275_012).
- Ferraris, S. y Martínez, M. (2015). Entre la escuela y el trabajo, el tránsito a la vida de los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires y el Distrito Federal. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 30(2), 405-431. Recuperado de <http://ojslabs.conocimientovirtual.org/index.php/REDU/article/view/308>.
- Filardo, V. (2011). *Transiciones a la adultez y educación*. En Filgueira, F. y Mieres, F. *Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. (13-62). Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Recuperado de [http://www.inju.gub.uy/innova\\_portal/file/13272/1/transiciones\\_a\\_la\\_aduldez\\_y\\_educacion.pdf](http://www.inju.gub.uy/innova_portal/file/13272/1/transiciones_a_la_aduldez_y_educacion.pdf).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_textocdn.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf).
- Frank, S. (2014). *Resiliencia y satisfacción con la vida en la adversidad: las catecolaminas del nuevo paradigma*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/1553>.
- Frimpong, K. A. (2012). Preparation for young people leaving care: the case of SOS Children's Village, Ghana. *Child Care in Practice*, 18(4), 341-356. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=79830838&lang=es&site=ehost-live>.
- Fundación Formación d´Futuros. (s.f.). *Forming futures. Programa Punto de Referencia Centro Juvenil*. Recuperado de <http://www.ideaspaz.org/tools/download/52937>.
- Fundación Tomillo. (s.f.). *Transición a la autonomía de jóvenes extutelados*. Recuperado de [http://www.tomillo.org/v\\_portal/apartados/apartado.asp?te=476](http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp?te=476).
- Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV(48),149-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006>.

- García, J. y García, M. (2013). Intervención socioeducativa y valores sociales. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. (67-84). Madrid: UNED.
- García, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). *Menores protegidos: un análisis de la experiencia residencial desde la perspectiva de adultos*. Recuperado de <http://www.mpazm.net/Separatas/separata-menores%20protegidos,%20 analisis%20de%20la%20 experiencia%20residencial.pdf>.
- García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a04.pdf>.
- Gaxiola, J. (2013). Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En Gaxiola J. y Palomar, J. (Eds.). *Estudios de resiliencia en América Latina, vol. 2*. México: Pearson.
- Gentile, A. (2009). *Inestabilidad laboral y estrategias de emancipación*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/31854?show=full>.
- Gesell, A. (1971). *El adolescente de 10 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghiso, A. M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Ágora USB*, 16(2), 63-75. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n1/v16n1a03.pdf>.
- Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Avances en Psicología*, 20(2), 79-90. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2012/3/6\\_avances\\_lgiannino\\_8.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2012/3/6_avances_lgiannino_8.pdf).
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97-116. Recuperado de [http://Dialnet-ElAnalisisDeLasFortalezasPsicologicasEnLaAdolescen-3445211\(1\).pdf](http://Dialnet-ElAnalisisDeLasFortalezasPsicologicasEnLaAdolescen-3445211(1).pdf).

- Jimeno, C. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia – REID*, 9, 142-158. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1189/1009>.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goldscheider, F. K. y Goldscheider, C. (1998). The effects of childhood family structure on leaving and returning home. *Journal of Marriage and Family*, 60(3), 745-756. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/353543?uid=3737808yuid=2yuid=4ysid=21105571113063>.
- Goodkind, S., Schelbe, L. A. y Shook, J. J. (2011). Why youth leave care: understandings of adulthood and transition successes and challenges among youth aging out of child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1039-1048. Recuperado de [http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002ycontext=csw\\_faculty\\_publications](http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002ycontext=csw_faculty_publications).
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 233-251. Recuperado de <http://lomiquel.files.Wordpress.com/2009/01/2003ambitosrps>.
- González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79825836008.pdf>.
- Goyette, M. (2006). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'état: quelles interventions?. *Sociétés et Jeunesses en Difficulté*, (2), 1-22. Recuperado de <http://sejed.revues.org/159#quotation>.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos en servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 43-56. Recuperado de [http://www.uned.es/pedagogiasocial.Revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2017/03\\_goyette.pdf](http://www.uned.es/pedagogiasocial.Revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2017/03_goyette.pdf).
- Graciela, A. (2013). Predictores de resiliencia en jóvenes y adolescentes. En Gaxiola J. y Palomar, J. (2013). *Estudios de resiliencia en América Latina*, 2, 19-36. Pearson: México.

- Graham, K., Schellinger, A., y Vaughn, L. (2015). Developing strategies for positive change: transitioning foster youth to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 54, 71-79. Doi: [org/10.1016/j.childyouth.2015.04.014](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.04.014).
- Greeson, J. y Thompson, A. (2014). Aging out of foster care. En Jensen, J. *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Doi: [10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.18](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.18).
- Guerreiro, M. D. y Abrantes, P. (2003). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos de incertidumbre. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (5), 63-86. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/238/220>.
- Harder, A., Knorth, E. y Kalverboer, M. (2011). Transition secured?. A follow-up study of adolescents who have left secure residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2482-2488. Doi:[10.1016/j.childyouth.2011.08](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08).
- Hardera, A., Zeller, M., López, M., Köngeter, S. y Knorth, E. (2013). Different sizes, similar challenges: out of home care for youth in Germany and the Netherlands. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 203-213. Doi: [10.5093/in2013a24](https://doi.org/10.5093/in2013a24).
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF.
- Heilemann, M., Lee, K. y Kury, F. (2003). Psychometric properties of the spanish version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11(1), 61-72. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15132012>.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. y Páez, M. (2011). *Teoría Fundamentada. Seminario: Generación de Teoría*. Puerto Ordaz: Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Recuperado de <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308. Recuperado de [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol22\\_3\\_1.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol22_3_1.pdf).

- Hiles, D., Moss, D., Thorne, L., Wright, J. y Dallos, R. (2014). “So what am I?”—Multiple perspectives on young people's experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, 41, 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyos>.
- Höjer, I. y Sjöblom, Y. (2010). Young people leaving care in Sweden. *Child & Family Social Work*, 15(1), 118-127.
- Ibarra, P. (2013). Infancia y exclusión social, un análisis de la convivencia en niños institucionalizados en Guadalajara, México. *Ixaya Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (4), 112-141. Recuperado de [http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Infancia%20y%20exclusi%C3%B3n\\_0.pdf](http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Infancia%20y%20exclusi%C3%B3n_0.pdf).
- Incarnato, M. (2010). Políticas de transición en América Latina. Prácticas facilitadoras del egreso de instituciones. *Precongreso Latinoamericano sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de <http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2010/09/Políticas-de-transición-en-américa-Latina.pdf>.
- Incarnato, M. (2012). Conclusiones. La integralidad del modelo de acompañamiento para la transición. Alcances e implicancias. En Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes – DONCEL. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Argentina. (49-52). Recuperado de [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Noticias/Transicion\\_Del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_%20a\\_la\\_autonomia.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf).
- Incarnato, M. (2014). *Recursos para la inclusión de jóvenes sin cuidados parentales en Argentina y en Inglaterra. Nota sobre posibles aprendizajes*. Recuperado de [http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/MI\\_recursos\\_01\\_.pdf](http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/MI_recursos_01_.pdf).
- Instituto Madrileño de la Familia y el Menor – Consejería de Asuntos Sociales. (2015). *Instituto Madrileño de la Familia y el Menor. Memoria de actividades 2014*. Madrid: Autor. Recuperado de [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FAycid=1142531117867yidConsejeria=1109266187278yidListConsj=1109265444710yidOrganismo=1109266227723ylanguage=esypagename=ComunidadMadrid%2FEstructuraysm=1109170600517](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FAycid=1142531117867yidConsejeria=1109266187278yidListConsj=1109265444710yidOrganismo=1109266227723ylanguage=esypagename=ComunidadMadrid%2FEstructuraysm=1109170600517).

- Jackson, S., Ajayi, S. y Quigley, M. (2005). *Going to university from care: final report by degrees*. Londres: Institute of Education. Recuperado de [http://www.kpmg.com/UK/en/IssuesAndInsights/ArticlesPublications/Documents/PDF/Who%20We%20Are/but\\_tle\\_ukK\\_-\\_by\\_degrees\\_summary.pdf](http://www.kpmg.com/UK/en/IssuesAndInsights/ArticlesPublications/Documents/PDF/Who%20We%20Are/but_tle_ukK_-_by_degrees_summary.pdf).
- Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15218/13339>.
- Jekielek, S. y Brown, B. (2005). *The transition to adulthood: characteristics of young adults ages 18 to 24 in America*. Washington: The Annie E. Casey Foundation – Population Reference Bureau – Child Trends. Recuperado de <http://www.prb.org/pdf05/transitio ntoadulthood.pdf>.
- Jones, L. (2011). The first three years after foster care: a longitudinal look at the adaptation of 16 youth to emerging adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33, 1919-1929. Doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.018.
- Jones, L. (2014). The role of social support in the transition from Foster care to emerging adulthood. *Journal of Family Social Work*, 17(1), 81-96. Doi: 10.1080/10522158.2013.865287.
- Kail, R. y Cababaugh, J. (2011). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud (OPS), Oficina Sanitaria Panamericana – Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) – Fundación W. K. Kellogg – Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo – Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM). Recuperado de <http://www.ugr.es/~javeraver/pdf/2-3-resiliencia%20libro.pdf>.
- Labrador, J. y Blanco, M. (2008). *Nadie debe perder: hijos de inmigrantes en su camino a la vida adulta*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaustasp/docDetail.action?docID=10522668yp00=trayectorias%20vida%20adulta>.
- Lázaro, S. (2009a). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de*



*Psicología*, 30(1), 89-104. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913092>.

Lázaro, S. (2009b). Resiliencia, factores protectores y necesidades en niños y adolescentes acogidos en centros de protección. Referentes para el diseño de estrategias de intervención psicoeducativa en contextos residenciales. En Bravo, A. y Del Valle, J. F. (Coords.). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. (53-73). Gobierno de Cantabria, Consejería de Empleo y Bienestar Social, Dirección General de Políticas Sociales. Recuperado de [http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa\\_Acogimiento%20Residencial.pdf](http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf).

Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 13(2), 123-146. Recuperado de <http://www.scie-socialcareonline.org.uk/facing-uncertainty-temporality-and-biographies-in-the-new-century/r/a1CG0000000GPF1MAO>.

Leccardi, C. (2010). La juventud, el cambio social y la familia: de una cultura de protección a una cultura de negociación. *Revista de Estudios de Juventud*, (90), 33-42. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ90-01.pdf>.

Lee, C. y Duerr, J. (2014). Experiences of youth who transition to adulthood out of care: developing a theoretical framework. *Children and Youth Services Review*, 46, 78-84. Doi: 10.1016/j.childyouth.2014.08.005.

Lee, J., Courtney, M. y Hook, J. (2012). Formal bonds during the transition to adulthood: extended foster care support and criminal/legal involvement. *Journal of Public Child Welfare*, 6(3), 255-279. Doi: 10.1080/15548732.2012.683336.

Lee, J., Courtney, M. y Tajima, E. (2013). Extended foster care support during the transition to adulthood: effect on the risk of arrest. *Children and Youth Services Review*, 42, 34-42. Doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.018.

Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>.

- Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Buenos Aires: Noveduc.
- López, A. (2007). Reacciones de la Unión Europea a la situación de los/las jóvenes: planes de empleo, estrategia Lisboa, políticas integrales de reforma. *Revista de Estudios de Juventud*, 7(77), 13-29. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-77-capitulo-1.pdf>.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196. Doi: 10.6018/analesps.29.1.130542.
- Magno J., Ingunza, L., Castellanos, E., Iglesias, J. Quispe, R., Navarro, S., Navarro, R. y Huayta, E. (2011). *Tiempo de crecer*. Recuperado de <http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2013/06/GUIA-TIEMPO-DE-CRECER.pdf>.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En Manciaux, M. (Eds.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16(2), 213-227. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/105339.pdf>.
- Mares, A. (2010). An assessment of independent living needs among emancipating foster youth. *Children and Adolescent Social Work Journal*, 27(1), 79-96. Doi: 10.1007/s10560-010-0191-z.
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanza: perspectivas de la psicología positiva. *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 45-54. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/spanish/26/1>.
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 113-133. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>.

- Martín, E., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 24(1), 25-32. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v24/v24\\_1/04-24\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/04-24_1.pdf).
- Martín, E. (2012). Residential care as a resource of the childhood welfare system, current strengths and future challenges. En Muelas, A. (edit.). *Child abuse and neglect – A multidimensional approach*. Rijeka: InTech. Doi: .org/10.57 72/46402.
- Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (28), 88-102. Recuperado de <http://qurrículum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/05-Eduardo-Mart%C3%ADn.pdf>.
- Martínez, M. (2010). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, T. y Vázquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Martins, M. y Monteiro, F. (2013). Pedagogia social e resiliencia: diálogos possíveis. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-12. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1302/1109>.
- Marzana, D., Pérez-Acosta, A., Marta, E. y González, M. I. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 99-112. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1340>.
- Maurás, M. (2008). *La adolescencia y la juventud en las políticas públicas de Iberoamérica*. Discurso de Marta Maurás (enviada especial de Unicef para América Latina para la Cumbre Iberoamericana). Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Discurso\\_de\\_Marta\\_Mauras.pdf](http://www.unicef.org/lac/Discurso_de_Marta_Mauras.pdf).
- Melendro, M. (1998). *Adolescentes protegidos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Melendro, M. (2009). *Nuevas tendencias en intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Recuperado de [http://www.academia.edu/3203629/Nuevas\\_tendencias\\_en\\_intervencion\\_socioeducativa\\_con\\_adolescentes\\_y\\_Jóvenes\\_en\\_dificultad\\_social](http://www.academia.edu/3203629/Nuevas_tendencias_en_intervencion_socioeducativa_con_adolescentes_y_Jóvenes_en_dificultad_social).

- Melendro, M. (Dir.). (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2011a). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, (356), 327-352. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-0 42.
- Melendro, M. (2011b). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliounisallesp/docDetail.action?docID=10565681yp00=miguel%20melendro>.
- Melendro, M. (2013). Estrategias de intervención e investigación. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M., González, A. y Rodríguez, A. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. Recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=4yved=0CDEQFjADyurl=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4287413.pdf&ei=Iz3WU96SBurlsAT\\_goDAAwyusg=AFQjCNH0O\\_K7lZRBpJMzGXh1E9HNGzE\\_Bw](http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=4yved=0CDEQFjADyurl=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4287413.pdf&ei=Iz3WU96SBurlsAT_goDAAwyusg=AFQjCNH0O_K7lZRBpJMzGXh1E9HNGzE_Bw).
- Melendro, M. (Coord.), Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis*, 1, 37-54. Recuperado de <http://revista.adolescenciayjuventud.org/images/pdf/num1/Metamorfosis-N1.pdf#page=40>.
- Melillo, A., Suárez, E. y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Mínguez, C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 25-54. Recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=syfrm=1ysource=webycd=3yved=0CE0QFjACyurl=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1457949.pdf&ei=hQhWUfK5EZKo9gSv64GIAwyusg=AFQjCNFTigr3ivLkBebp8SeDE1z01xOSmAysig2=a\\_74ASTAp1 knlA\\_\\_uuJRgybvm=bv.44442042,d.eWU](http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=syfrm=1ysource=webycd=3yved=0CE0QFjACyurl=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1457949.pdf&ei=hQhWUfK5EZKo9gSv64GIAwyusg=AFQjCNFTigr3ivLkBebp8SeDE1z01xOSmAysig2=a_74ASTAp1 knlA__uuJRgybvm=bv.44442042,d.eWU).
- Miranda, A. (2012). Jóvenes, derechos y autonomía. Transición del sistema de protección a la autonomía: hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes. En: Asociación Civil Doncel. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. Recuperado de [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Noticias/Transicion\\_Del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_%20a\\_la\\_autonomia.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf).
- Monseny, M. y Úcar, X. (2012). Bases teóricas de la intervención socioeducativa de los técnicos de juventud. *Teoría de la Educación*, 24(1), 57-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3953599>.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 2(13), 117-138. Recuperado de [http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/13-2-005\\_Carmen%20Montserr at.pdf](http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/13-2-005_Carmen%20Montserr at.pdf).
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVII(79), 267-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820689009>.
- Moreno, A (Coord.), López, A. y Segado, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

- Colección Estudios Sociales, (34). Recuperado de <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/85143c805cc68310VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/vol34es.pdf>.
- Mullan, C., McAlister, S., Rollock, F. y Fitzsimons, L. (2007). Care just changes your life: factors impacting upon the mental health of children and young people with experiences of care in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 13(4), 417-434. Recuperado de <http://www.law.qub.ac.uk/schools/SchoolofLaw/Research/ResearchProjects/ChildhoodTransitionandSocialJusticeInitiative/FileStore/Filetoupload,414914,en.pdf>.
- Munson, M., Lee, B., Miller, D, Cole, D. y Nedelcu, C. (2013). Emerging adulthood among former system youth: the ideal versus the real. *Children and Youth Services Review*, 35(6), 923-929. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.03.003>.
- Muñoz, C. (2004). *Pedagogía da vida cotidiana e participacao cidadá*. Sao Paulo: Ayuntamiento de Sao Paulo – Universidad de Sao Paulo – Instituto Paulo Freire. Recuperado de <http://cesarmunoz.org/cesar/index.php/libros/2-pedagogia-de-la-vida-cotidiana-y-p-articipacion-ciudadana>.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400141>.
- Naciones Unidas – Oficina contra la Droga y el Delito. (2007). *Recopilación de reglas y normas de las Naciones Unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal*. Nueva York: Autor. Recuperado de [http://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/Compendium\\_UN\\_Standards\\_and\\_Norms\\_CP\\_and\\_CJ\\_Spanish.pdf](http://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Compendium_UN_Standards_and_Norms_CP_and_CJ_Spanish.pdf).
- Navarro, J. y Pérez, J. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 143-170. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/).
- Nesmith, A. y Christophersen, K. (2013). Smoothing the transition to adulthood: Creating ongoing supportive relationships among foster youth. *Children and Youth Services Review*, 37, 1-8. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.028>.

- Obando, O., Villalobos, M. y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 149-159. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636562>.
- Ochotorena, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1651.pdf>.
- Oliveira, A. (2015). Affiliation, identity and competence: a route towards the inclusion of at risk youth. En Carneiro, R. (Ed.). *Youth, offense and well – being, can science enlighten policy?*. (255 – 272). Lisboa: Universidad Católica Portuguesa. Recuperado de [http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEPCEP/Youth\\_VERSAO%20FINAL.pdf#page=255](http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEPCEP/Youth_VERSAO%20FINAL.pdf#page=255).
- Oliveira, O. de y Mora, M. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVII(79), 267-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820689009> ISSN0185-4186.
- Oliveira, O. de y Mora, M. (2013). Desigualdades sociales y transición a la adultez en el México contemporáneo. *Papeles de Población*, 14(57), 117-152. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11205705>.
- Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo de jóvenes vulnerables*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51432/por1de1.pdf?sequence=1>.
- Omar, A. (2013). Predictores de resiliencia en jóvenes y adolescentes. En Gaxiola J. y Palomar, J. (2013). *Estudios de resiliencia en América Latina*, 2, 19-36. México: Pearson.
- Opción3. (s.f.). *Apoyo social y prelaboral a adolescentes y jóvenes*. Recuperado de [http://opcion3.es/?page\\_id=614](http://opcion3.es/?page_id=614).
- Orcasitas, J. (1997). La detección de necesidades y la intervención socioeducativa. *Educación*, (21), 67-84. Recuperado <http://educar.uab.cat/article/view/374>.

- Organización Iberoamericana de la Juventud. (2008). *Plan Iberoamericano de Cooperación e Integración de la Juventud. 2009 – 2015*. Recuperado de [http://www.centroamericajuven.org/sites/default/files/PLAN\\_IBEROAMERICANO\\_DE\\_JUVENTUD\\_0.pdf](http://www.centroamericajuven.org/sites/default/files/PLAN_IBEROAMERICANO_DE_JUVENTUD_0.pdf).
- Organización Iberoamericana de la Juventud. (2011). *Sex-edúcate*. Recuperado de [http://www.oij.org/file\\_upload/publicationsItems/document/20120210163237\\_48.pdf](http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120210163237_48.pdf).
- Organización Iberoamericana de la Juventud. (2012). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*. Recuperado de [http://www.oij.org/file\\_upload/publicationsItems/document/20120607115106\\_98.pdf](http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120607115106_98.pdf).
- Organización Internacional del Trabajo – OIT. (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Lima: Autor. Recuperado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_235577.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf).
- Osgood, D. W., Foster, E. M. y Courtney, M. (2010). Vulnerable population and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 209-229. Recuperado de <http://centerforchildwelfare.org/kb/bppub/VulnerablePopTransition.pdf>.
- Otero, A. E. (2009). *Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo en jóvenes argentinos*. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/2656>.
- Otero, A. E. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta. El papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (59), 1-13. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen59/oter.pdf>.
- Palummo, J. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/UNICEF\\_Estudio\\_sobre\\_NNA\\_en\\_instituciones.pdf](http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Estudio_sobre_NNA_en_instituciones.pdf).
- Panagakis, C. (2015). Reconsidering adulthood: relative constructions of adult identity during the transition to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 23, 1-13. Doi: 10.1016/j.alcr.2014.12.005.



- Papalia, D. (2013). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Parra, R. (1985). *Ausencia de futuro. La juventud colombiana*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_09.pdf).
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., Roller, C., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J. y Herrick, A. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1459-1481. Recuperado de [http://www.asu.edu/clas/transborder/documents/Educational\\_and\\_employment\\_outcomes\\_of\\_adults\\_formerly\\_placed\\_in\\_foster\\_care\\_Results\\_from\\_the\\_Northwest\\_Foster\\_Care\\_Alumni\\_Study.pdf](http://www.asu.edu/clas/transborder/documents/Educational_and_employment_outcomes_of_adults_formerly_placed_in_foster_care_Results_from_the_Northwest_Foster_Care_Alumni_Study.pdf).
- Pereira, Z. (2011). Métodos mixtos de investigación en sistemas organizacionales. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas Oliva, A. *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED.
- Piaggio, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000200014&lng=pt&lng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014&lng=pt&lng=es).
- Pinkerton, J. (2011). Constructing a global understanding of the social ecology of leaving out of home care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2412- 2416. Doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.08.020.
- Pinto, G. (2012). Algunas reflexiones sobre el marco normativo del derecho de los adolescentes bajo cuidado institucional a su formación y preparación para el egreso a una vida autónoma. En FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF

- (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. (31-40). Recuperado de [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Noticias/Transicion\\_Del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_%20a\\_la\\_autonomia.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf).
- Powers, L., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L., Drummond, D. y Swank, P. (2012). My life: effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, 34, 2179-2187. Doi: .org/10.1016/j.chilyouth.20.
- Puerta, M. (2002). *Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Quiceno, J. M., Vinaccia, S., Barrera, Y., Latorre, R., Molina, D. y Zubieta, F. (2013). Resiliencia, felicidad, depresión suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos. En Gaxiola J. y Palomar, J. *Estudios de resiliencia en América Latina, vol. 2*. México: Pearson.
- Quintanal, J. y Pérez, G. (2013). Políticas, modelos y planificación de la intervención. En Melendro, M. y Rodríguez, A. *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. (177-231). Madrid: UNED.
- Quiroga, E. y Del Río, M. (2010). Educación inclusiva: los aportes de la pedagogía social a sujetos en contexto de encierro. *Congreso Iberoamericano de Salud, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tucumán*. Recuperado de [http://new.pensamientoenar.com.ar/sites/default/files/2012/03/situacion04\\_0.pdf](http://new.pensamientoenar.com.ar/sites/default/files/2012/03/situacion04_0.pdf).
- Real Academia Española – RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Madrid: Autor. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Redondo, J., Parra, J. y Luzardo, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando Psicología*, 11(18), 1-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1003>.
- Reilly, T. (2003). Transition from care: status and outcomes of youth who age out of foster care. *Journal of Policy, Practice, and Program*, 82(6), 727-746. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-10130-004>.

República de Colombia. Alcaldía de Bogotá. (2006). *Decreto 482 de 2006 (noviembre 27). Por el cual se adopta la Política Pública de Juventud para Bogotá, D.C. 2006-2016*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22240>.

República de Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES. (2014). *Documento CONPES 173 Departamento Nacional de Planeación (DNP) de 2014 (julio 3). Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes*. Recuperado de <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/CONPES%20173.pdf>.

República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2016a). *Series de población 1985 – 2020*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/series-de-poblacion>.

República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2016b). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV. 2015*. [webb]. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/calidad\\_vida/Boletin\\_Tecnico\\_ECV\\_2015.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Tecnico_ECV_2015.pdf).

República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2016c). *Mercado laboral de la juventud (14 a 28 años)*. [webb]. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ juventud/Bol\\_eje\\_juventud\\_nov15\\_ene16.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ juventud/Bol_eje_juventud_nov15_ene16.pdf).

República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2016d). *Mercado laboral Bogotá, D. C. 2016*. [webb]. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/pres\\_web\\_empleo\\_rueda\\_prensa\\_ene\\_16.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/pres_web_empleo_rueda_prensa_ene_16.pdf).

República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2016e). *Empleo informal y seguridad social*. [webb]. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/mercado-laboral/informalidad-y-seguridad-social>.

República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2016f). *Fuerza laboral y educación 2014*. [webb]. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol\\_edu\\_2014.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol_edu_2014.pdf).

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8) por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2007a). *Lineamientos técnicos. Procedimiento administrativo de restablecimiento de derechos. Documento ICBF No. LM11.PN13*. [webb]. Recuperado de [http://www.google.com.co/search?sourceid=navclientyaq=yq=medidas+de+restituci%c3%b3n+de+derechos+colombiayhl=esyie=UTF8yrlz=1T4ADSA\\_esCO429CO437yq=medidas+de+restituci%c3%b3n+de+derechos+colombianosygs\\_l=hp..0.012.0.0.0.14499.....0.OXWRmUIT4EEypbx=1](http://www.google.com.co/search?sourceid=navclientyaq=yq=medidas+de+restituci%c3%b3n+de+derechos+colombiayhl=esyie=UTF8yrlz=1T4ADSA_esCO429CO437yq=medidas+de+restituci%c3%b3n+de+derechos+colombianosygs_l=hp..0.012.0.0.0.14499.....0.OXWRmUIT4EEypbx=1).

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2007b). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientosTInclusin-AtencionFamilias.pdf>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2007c). *Lineamientos técnicos para la organización del sistema de atención para la protección integral*. [webb]. Recuperado de <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instantyion=1yespv=2yie=UTF-8#q=lineamientos+programas+de+atenci%C3%B3n+especializada+icbf>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2010a). *Lineamientos técnico administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerados*. [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/NormatividadC/Transparencia/NormativaSUIT/Resolucion/AnexoRes5929RutayModelodeAtencionDefinitivo.pdf>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2010b). *Lineamiento técnico para las modalidades de vulnerabilidad o adoptabilidad para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con*

*discapacidad con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerados.* [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/12Modalidades-deVuInerabilidadyAdoptabilidadRes5930.PDF>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012a). *Proceso de énfasis de las instituciones en vulneración o adoptabilidad modalidad internado de atención especializada.* [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/DocumentoBaseEspecializacionesdeInstitucionesJunio22de2012.pdf>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012b). *Proyecto de vida.* [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/PRESENTACION%20PROPUESTA%20-%20PROYECTO%20DE%20VIDA%20Oct%2017.pdf>.

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013a). *Resolución 6464 de 2013 (agosto 9) por el cual se ordena la publicación del Manual Operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.* Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_icbf\\_6464\\_2013.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_6464_2013.htm).

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013b). *Guía para el proceso de restablecimiento de derechos.* [webb]. Recuperado de [http://issuu.com/icbf/docs/nueva\\_guia\\_de\\_restablecimiento](http://issuu.com/icbf/docs/nueva_guia_de_restablecimiento).

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2014). *Restablecimiento de derechos.* Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas\\_intranet/Publicaciones2/PublicacionesInstitucionales/D.Proteccion/PARD%20NACIONAL%20OCTUBRE\\_2014.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas_intranet/Publicaciones2/PublicacionesInstitucionales/D.Proteccion/PARD%20NACIONAL%20OCTUBRE_2014.pdf).

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2015). *Dirección de protección: restablecimiento de derechos. Corte a 31 de julio de 2015.* Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Tab/PARD%20NACIONAL%20JULIO\\_2015.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Tab/PARD%20NACIONAL%20JULIO_2015.pdf).

República de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2016). *Línea técnica administrativa de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados. Aprobado mediante Resolución No. 1526 de 2016 (febrero 23).* [webb].

Recuperado de file:///D:/Contacts/Lineamiento%20ruta%20PARD%2015-01-2016%20(1).pdf.

República de Colombia. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2013). *Definición tamaño empresarial micro, pequeña, mediana o grande*. [webb]. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/mipymes/publicaciones.php?id=2761>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3011 de 1997 (diciembre 19) por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86207\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf).

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Ley 1429 de 2010 (diciembre 29) por la cual se expide la ley de formalización y generación de empleo*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley142929122010.pdf>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamiento de política de educación superior inclusiva*. [webb]. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Aceleración del aprendizaje*. [webb]. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-340092.html>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Educación para el trabajo y el desarrollo humano*. [webb]. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-234968.html>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015c). *Información de la prueba Validación del Bachillerato*. [webb]. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/validacion-del-bachillerato/informacion-de-la-prueba>.

República de Colombia. Presidencia de la República. (2015). *Portal Colombia Joven*. [webb]. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/ColombiaJoven/Noticias/2014/Paginas/default.aspx>.

- Riaño, A. M. y Merino, R. (2011). Integración y rehabilitación laboral en la diversidad. En Gento, S., Riaño, A. M. y Merino, R. *Integración y rehabilitación laboral en la diversidad*. Madrid: UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:editorial-Estudiosdelauned-0133105EU0 1L01>.
- Rivermar, M. (2012). En un porvenir incierto. La transición a la adultez entre jóvenes de un municipio de la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Académica del CISAN-UNAM*, 7(1), 99-124. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=00ee57f6-c213-480e-b618-02adb02766e1%40sessionmgr112&hid=128>.
- Rodríguez, E. (2011). Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: bases para la construcción de respuestas integradas. *Documento de Trabajo. VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina*. San Salvador: Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe. Representación de la Unesco ante el Mercosur. 11 y 12 de julio. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Youth%20Policies%20and%20Social%20Development%20-%20Building%20Integrated%20Responses%20ES.PDF>.
- Rogers, C. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, C. A. (2013). Transiciones juveniles y nuevas configuraciones familiares en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 63-80. Recuperado de [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef5\\_5.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef5_5.pdf).
- Rojas, C. A. (2015). *Escuela y empoderamiento. Aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación*. Bogotá: Universidad de Los Andes. Recuperado de [http://cider.uniandes.edu.co/@Publicaciones/documentos/Escuela\\_empoderamiento.pdf](http://cider.uniandes.edu.co/@Publicaciones/documentos/Escuela_empoderamiento.pdf).
- Rozas, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ruíz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8(4), 13-28. Recuperado de <file:///D:/CORR ECCION/Downloads/Dialnet-El EnfoqueMultimetodoEnLaInvestigacionSocialYEducac-2785456.pdf>.

- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. Doi: 10.1111/14676427.00108.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028.
- Sala-Roca, J., García, J., Villalba, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740909001364>.
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. y Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas-ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.htm>.
- Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Última Década*, 12(21), 51-79. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362004000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200003&lng=en&nrm=iso).
- Silva, C., Lemos, I. y Nunes, C. (2013). Acontecimientos de vida stressantes, psicopatología e resiliência em adolescentes institucionalizados e não - institucionalizados. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 14(2) 348-355. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3622702301>.
- Silva, L. y Montserrat, C. (2014). Jóvenes que estuvieron en el sistema de protección social a la infancia. Reflexiones a partir de una investigación realizada en Girona, España. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 198-206. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-9722014000100022&lng=en&tln=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9722014000100022&lng=en&tln=es).
- Singer, E., Cozner, S. y Hokanson, K. (2013). Voices of former foster youth: supportive relationships in the transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 35, 2110-2117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.0>.



- Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X. y Filella, G. (2012). Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for new construct: optimum professional proximity. *Child & Family Social Work*, 18(3), 285-293. Recuperado de [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1365-2206.2012.00843.x?r3\\_referer=wolytracking\\_action=preview\\_clickyshow\\_checkout=1](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1365-2206.2012.00843.x?r3_referer=wolytracking_action=preview_clickyshow_checkout=1).
- Spencer, R., Collins, M., Ward, R. y Smashnaya, S. (2010). Mentoring for youth people leaving foster care: promise and potential pitfalls. *Social Work*, 55(3), 225-234. Recuperado de <http://sw.oxfordjournals.org/content/55/3/225.short>.
- Stein, M. (2008). Young people leaving care. *National Childrens Bureau Highlight*, 240, 1-4. Recuperado de <http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/YPLLeavingCare.pdf>.
- Stein, M. (2014). Young people's transitions from care to adulthood in European and post-communist Eastern European and Central Asian societies. *Australian Social Work*, 67(1), 24-38. Recuperado de <http://eprints.whiterose.ac.uk/77006/1/MSasw2oct2013.pdf>.
- Stiving, N. (2012). *Needs assessment for emancipating foster youth*. (Tesis de maestría). Universidad del Estado de California. Sacramento. Recuperado de <http://csusdspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/1695/PDF.pdf?sequence=1>.
- Storø, J. (2012). Apoyar a los jóvenes institucionalizados en la transición hacia la autonomía. En Asociación Civil Doncel. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. Recuperado de [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Noticias/Transicion\\_Del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_%20a\\_la\\_autonomia.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf). 13-21.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía: Medellín.
- Suárez, M. A. (2015). Aplicación del ecomapa como herramienta para identificar recursos extrafamiliares. *Revista Médica La Paz*, 21(1), 72-74. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v21n1/v21n1\\_a10.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v21n1/v21n1_a10.pdf).

- Suárez, N. (2004). Perfiles de resiliencia. En Munist, M. y Kotliarenco, M. A. (Eds.). *Resiliencia: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). *Canasta familiar*. Recuperado de [http://admin.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/economia/canasta\\_familiar](http://admin.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/economia/canasta_familiar).
- Sulimani-Aidan, Y. (2014). Care leavers' challenges in transition to independent living. *Children and Youth Services Review*, 46, 38-46. Doi: 10.1016/j.childyouth.2014.07.022.
- Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., Dinisman, T. y Zeira, A. (2013). Care leavers in Israel: what contributes to better adjustment to life after care?. *Journal of Social Service Research*, 39(5), 704-718. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01488376.2013.834283?journalCode=wssr20>.
- Sulimani-Aidan, Y. y Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 1134-1141. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740911000430>.
- Tejeiro, C. (2005). *Teoría general de la niñez y adolescencia*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en España. Hacia una Pedagogía Social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 10, 37-54. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbhy&AN=21517241&lang=es&site=ehost-live>.
- Torres, M. y Ruíz, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes con educación media. En Gaxiola, J., y Palomar, J. *Estudios de resiliencia en América Latina*, vol. 2. (53-71). México: Pearson.
- Turró, C. y Cortés, J. (2004). La relación de ayuda con jóvenes extutelados por la administración catalana: una intervención psicosocial basada en la formación y apoyo de voluntarios que favorezcan su integración social. *Psykhel*, 3(2), 159-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/967/96713212.pdf>.

- Úcar, X. (2004). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de [www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X\\_Ucar.PDF](http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X_Ucar.PDF).
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Barcelona: UOC (Universitat Oberta de Catalunya).
- Úcar, X. (2005). Animación sociocultural y modelos de intervención socioeducativa. *Aprender*, (30), 37-50. Recuperado de <file:///C:/Users/TERESA/Downloads/aprender%2030%20-%20a5.pdf>.
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 21-47. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/).
- Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6(11), 41-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87761105>.
- Uriarte, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, 47, 7-18. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>.
- Vallejo, R. y Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>.
- Vaquero, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/116373/Tevt2de2.pdf?sequence=15>.
- Varela, C., Fostik A. y Fernández, M. (2012). *Maternidad en la juventud y desigualdad social*. Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Uruguay. Recuperado de [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/22505/1/unfpa\\_cuaderno6\\_final\\_web.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/22505/1/unfpa_cuaderno6_final_web.pdf).

- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2012). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLSLS) en una muestra representativa de españoles adultos: validación y datos normativos. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 1-37. Recuperado de [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES\\_pdf/2012-SWLS\\_Normative\\_data\\_copia.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf).
- Vélez, C. (2010). *La pedagogía social en Colombia*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Villa, A. (2015). Jóvenes extutelados: el reto de emanciparse hoy. *Debats Catalunya Social. Propuestas desde el Tercer Sector*, (41), 1-36. Recuperado de [http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier\\_jovenes\\_extutelados.\\_el\\_reto\\_de\\_emanciparse\\_hoy\\_dia\\_0.pdf](http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_jovenes_extutelados._el_reto_de_emanciparse_hoy_dia_0.pdf).
- Villalta, M. (2013). Resiliencia y rendimiento escolar a través de la escala SV-RES. En Gaxiola, J. y Palomar, J. (2013). *Estudios de resiliencia en América Latina, vol. 2*. (19-36). México: Pearson.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice*. Edimburgo: Learning and Teaching Scotland (LTS) – Bernard van Leer Foundation. Recuperado de [http://www.bernardvanleer.org/Early\\_childhood\\_transitions\\_research\\_A\\_review\\_of\\_concepts\\_theory\\_and\\_practice](http://www.bernardvanleer.org/Early_childhood_transitions_research_A_review_of_concepts_theory_and_practice).
- Wade, J. y Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. *Child and Family Social Work*, (11), 199-208, Recuperado de <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/CFSWMar06.pdf>.
- Wade, J. y Munro, E. (2008). United Kingdom. En Stein, M. y Munro, E. R. (Eds.). *Young people's transitions from care to adulthood*. London: Jessica Kingsley.
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113.
- Wagnild, G. (2011). *The Resilience Scale. User's guide*. Montana: Resilience Center.
- Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

- Walther, A. y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 7(77), 155-171. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-77-capitulo-9.pdf>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Recuperado de <http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>.
- Zamora, S. y Ferrer, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición para la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES - Revista de Educación Social*, (17), 1-14. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/17/extut\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/extut_res_17.pdf).
- Zárate, N. (2013). *Maternidad adolescente en jóvenes tuteladas en Cataluña*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125860/neza1de1.pdf?sequence=1>.

# ANEXOS

---

## ANEXO 1. SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR (SNBF)

### 1.1. Tabla de entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)

#### 1.2. Estructura del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

### 1.1. Tabla de entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)

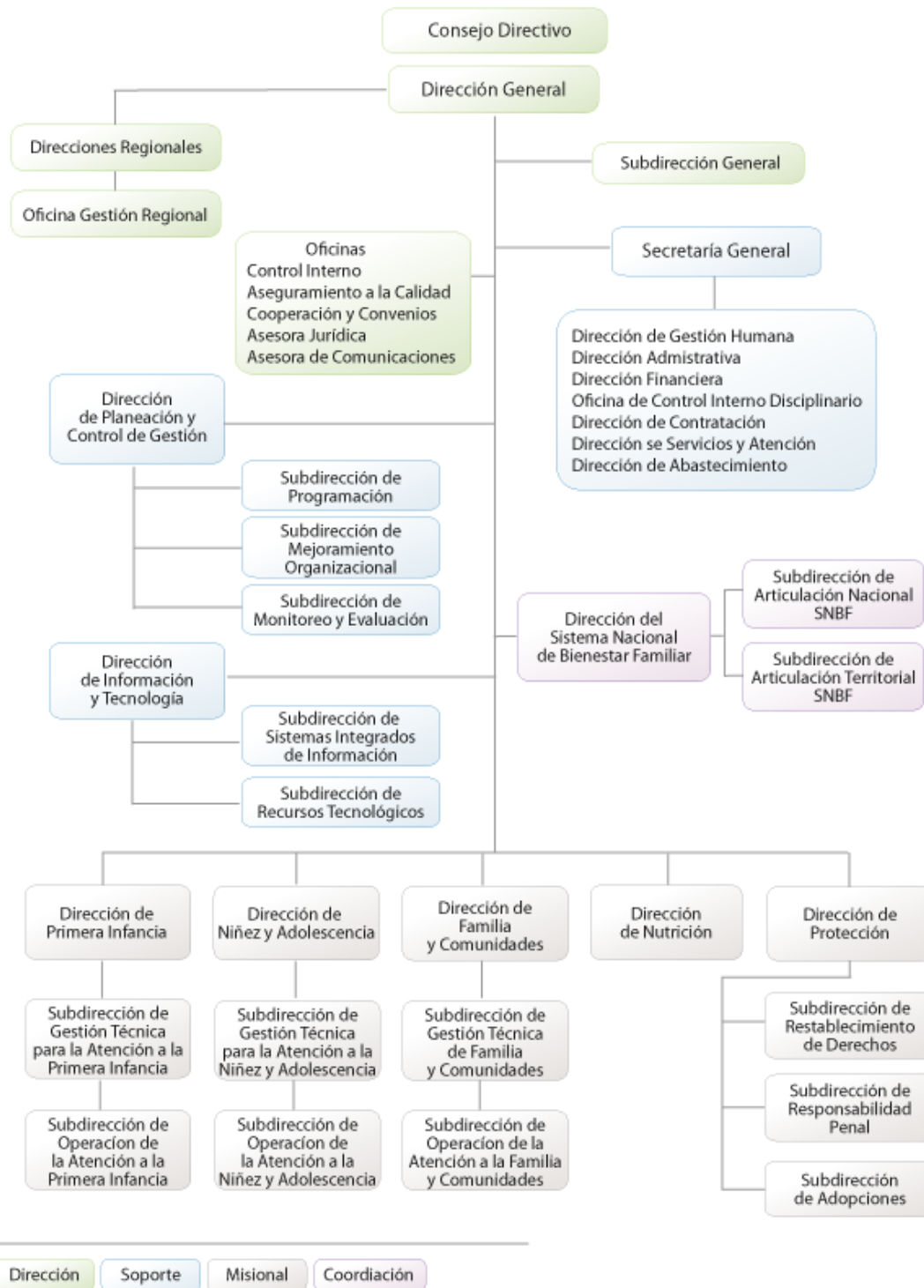
Ámbito Nacional	
1. Entidades fundamentales para la protección integral de niñas, niños y adolescentes	
Presidencia de la República – Departamento Administrativo de la Presidencia de la República Dapre)	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC)
Vicepresidencia de la República	Ministerio de Transporte
Ministerio del Interior	Ministerio de Cultura
Ministerio de Relaciones Exteriores	Departamento para la Prosperidad Social (DPS)
Ministerio de Justicia y del Derecho	Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes)
Ministerio de Defensa Nacional	Policía Nacional
Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)
Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS)	Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
Ministerio del Trabajo	Agencia para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE)
Ministerio de Minas y Energía	Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación Integral a las Víctimas
Ministerio de Comercio, Industria y Turismo	Consejo Superior de la Judicatura
Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Fiscalía General de la Nación
Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS)	Registraduría Nacional del Estado Civil (RNEC)
Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio (MVCT)	Autoridad Nacional de Televisión (ANT)
2. Entidades que por sus competencias aportan al funcionamiento y objetivos del Sistema Nacional de Bienestar Familiar	

Ministerio de Hacienda y Crédito Público	Unidad Administrativa para la Consolidación Territorial (UACT)
Departamento Nacional de Planeación (DNP)	Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (UNGRD)
Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)	Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)
Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS)	Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF)
3. Entidades o instituciones, públicas o privadas, que contribuyan o estén llamadas a contribuir a garantizar, directa o indirectamente, la prestación del Servicio de Bienestar Familiar	
Ámbito Departamental	
Departamentos	Entidades del orden nacional o departamental, descentralizadas funcionalmente o por servicios, con funciones y competencias en los departamentos y asociadas a la prestación del Servicio Público de Bienestar Familiar
Direcciones regionales del ICBF	Entidades, instituciones o agencias, públicas o privadas, solidarias o comunitarias, que ejerzan actividades inherentes a dicho Sistema en el ámbito de un departamento
Defensorías de Familia	Organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional que desarrollen líneas de acción en infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar
Ámbito Municipal	
Municipios o distritos	Inspecciones de Policía, en municipios

Tomado de: República de Colombia. Portal Página del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SNBF1>.



1.2. Estructura del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)



Tomado de: República de Colombia. Portal Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama>.

## ANEXO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

### **2.1. Cuadro de relación de variables principales / dimensiones e instrumentos**

2.1.1. Jóvenes

2.1.2. Equipos

### **2.2. Instrumentos de investigación jóvenes**

2.2.1. Consentimiento informado jóvenes

2.2.2. Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA

2.2.3. Escala aportaciones del contexto institucional ACI

2.2.4. Escala de resiliencia RS

2.2.5. Escala de satisfacción con la vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)

2.2.6. Entrevista fenomenológica a Jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA

### **2.3. Instrumentos de investigación equipos**

2.3.1. Consentimiento informado de equipos

2.3.2. Cuestionario para equipos de tránsito a la vida adulta CEP-TVA

2.3.3. Escala de caracterización del modelo CMI

2.3.4. Entrevista fenomenológica a equipos - tránsito a la vida adulta EFE-TVA

### **2.4. Evaluación por expertos y la prueba piloto**

### **2.5. Consistencia interna de los instrumentos de investigación**

2.5.1. Instrumentos jóvenes

2.5.1.1. Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)

2.5.1.2. Escala aportaciones del contexto institucional (ACI)

2.5.1.3. Escala de Resiliencia (RS)

2.5.2. Instrumentos equipos

2.5.2.1. Escala caracterización del modelo de intervención (CMI)

**2.1. Cuadro de relación de variables principales / dimensiones e instrumentos**

2.1.1. Jóvenes

Componente		Cuantitativo			Cualitativo
Variables Principales-Dimensiones	Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA	Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI	Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)	Escala de Resiliencia RS	Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA
Trayectorias representativas	1. Edad. 2. Sexo. 3. ¿Tienes familia en la actualidad? 31. ¿Vives con ellos? Descripción de cada unión (pareja) 4. ¿Dónde vives ahora? 5. Tipo de vivienda 6. ¿Con quién vives? 7. ¿Hace cuánto viven juntos? (tiempo en meses) 8. ¿Cómo es la relación con estas personas? 9. ¿Desde qué saliste de protección has vivido en otros sitios diferentes a donde estás ahora? Si es afirmativa la 14.11. ¿Te alcanza para cubrir tus gastos? 15. ¿Tienes problemas económicos?		1. En la mayoría de los aspectos, mi vida se acerca a mi ideal 2. Las condiciones de mi vida son excelentes 3. Estoy completamente satisfecho/a con mi vida 4. Hasta ahora, he conseguido las cosas más importantes que quiero en la vida 5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría nada		2. ¿Cómo fue/ ha sido el proceso de llegar a ser adulto en ti?

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo			Cualitativo
Variables Principales-Dimensiones	Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA	Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI	Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)	Escala de Resiliencia RS	Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA
	12. ¿Estás trabajando? 14.1 ¿En qué trabajas? ¿De qué? (cargo) ¿Qué haces allí? 14.2 ¿En qué empresa trabajas? 14.3 ¿Hace cuánto estás trabajando? (en meses) 14.4 ¿Cómo conseguiste el trabajo? 14.7 ¿Qué tipo de contrato tienes? 14.8 ¿Por cuánto tiempo? (en meses) 14.9 ¿Qué ambiente hay en tu trabajo entre las personas que habitualmente están allí? 14.10. ¿Cuánto ganas al mes aproximadamente? 16. ¿Qué trabajos has tenido desde que dejaste protección?				
	Significados tránsito a la vida adulta				1. ¿Qué significa para ti el tránsito a la vida adulta? ¿Cómo ha sido este proceso en ti?  2. ¿Crees que es diferente el proceso de ser

Componente		Cuantitativo			Cualitativo
Variables Principales-Dimensiones	Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA	Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI	Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)	Escala de Resiliencia RS	Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA
					adulto en ti que en otros? ¿Por qué y en qué?
Fuentes de resiliencia	<p>3. Cuéntame alguna experiencia muy difícil que hayas tenido en la época que estuviste en protección y que hayas logrado resolver.</p> <p>4. ¿Cómo sabes que la resolviste?</p> <p>5. ¿Cómo hiciste para resolverla? (concretar recursos personas, características propias)</p> <p>6. ¿Qué dificultades emocionales, económicas, de salud tienes ahora?</p> <p>7. ¿A qué crees que se deben?</p> <p>8. ¿Has logrado resolver alguna de estas situaciones? ¿Cómo? (concretar recursos personas, características propias)</p> <p>9. ¿Hay personas que te apoyen en la actualidad?</p>		<p>1. Cuando hago planes los llevo a cabo</p> <p>2. Usualmente me las arreglo de un modo u otro</p> <p>3. Puedo depender de mí mismo más que de otros</p> <p>4. Mantenerme interesado en las cosas es importante para mí</p> <p>5. Puedo valerme por mí mismo si tengo que hacerlo</p> <p>6. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida</p> <p>7. Usualmente tomo las cosas como vienen</p> <p>8. Soy amigo de mí mismo</p>	<p>3. Cuéntame alguna experiencia muy difícil que hayas tenido en la época que estuviste en protección y que hayas logrado resolver.</p> <p>4. ¿Cómo sabes que la resolviste?</p> <p>5. ¿Cómo hiciste para resolverla? (concretar recursos personas, características propias)</p> <p>6. ¿Qué dificultades emocionales, económicas, de salud tienes ahora?</p> <p>7. ¿A qué crees que se deben?</p> <p>8. ¿Has logrado resolver alguna de estas situaciones? ¿Cómo?</p>	

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo			Cualitativo
Variables Principales-Dimensiones	Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA	Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI	Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)	Escala de Resiliencia RS	Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA
	<p>10. ¿Quiénes son y cómo te apoyan? (detallar cada uno)</p> <p>11. ¿Qué consideras es un factor de riesgo (algo difícil) para los niños, niñas y jóvenes que están en protección en</p> <p>17.3. ¿Quién te ayudo?</p> <p>17.4. ¿Cómo hiciste para asumir los gastos?</p> <p>31. ¿Has vuelto a tener contacto con alguien de protección?</p> <p>31.1. ¿Con quién? (rol de la persona)</p> <p>31.2. ¿Con motivo de qué?</p> <p>34. ¿Qué ha sido lo más difícil desde que dejaste protección?</p> <p>34.1. ¿Cuál de ellas lograste resolver? ¿Cómo las resolviste?</p> <p>34.2. ¿Quién te ayudo??</p> <p>36. ¿Pertenece a alguna organización o red?</p>			<p>9. Siento que puedo manejar muchas cosas al mismo tiempo</p> <p>10. Soy decidido</p> <p>11. Rara vez me pregunto cuál es el propósito de todo</p> <p>12. Tomo las cosas un día a la vez</p> <p>13. Puedo salir de tiempos difíciles porque he pasado por ellos</p> <p>14. Soy disciplinado</p> <p>15. Mantengo interés en las cosas</p> <p>16. Usualmente puedo encontrar algo de que reírme</p> <p>17. Mi confianza en mí mismo me hace salir de tiempos difíciles</p>	<p>(concretar recursos personas, características propias)</p> <p>9. ¿Hay personas que te apoyen en la actualidad?</p> <p>10. ¿Quiénes son y cómo te apoyan? (detallar cada uno)</p> <p>11. ¿Qué consideras es un factor de riesgo (algo difícil) para los niños, niñas y jóvenes que están en protección en</p>

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo			Cualitativo
Variables Principales-Dimensiones	Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA	Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI	Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)	Escala de Resiliencia RS	Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA
Elementos socio-educativos	<p>21. ¿En cuántos centros de atención (instituciones) estuviste?</p> <p>26. ¿En general estabas a gusto o en disgusto con el programa de protección?</p> <p>28. ¿Crees que es importante que existan sitios así?</p>	<p>40. Te sentiste atendido por los educadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas</p> <p>41. Te sentiste apoyado por los educadores, acompañado</p> <p>42. Los educadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades</p> <p>43. Los educadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.</p> <p>44. Los educadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.</p> <p>45. Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.</p> <p>46. Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias</p>			<p>¿Qué profesionales tuvieron relación contigo en protección? ¿Qué hacía cada uno de ellos? (describir detalladamente cada profesional con que tuvo contacto y qué hacia esa persona con él o ella).</p> <p>13. ¿De lo qué aprendiste en los cursos que te facilitaron las instituciones que te ha servido en la actualidad?</p> <p>14. ¿Cómo fue tu experiencia de cumplir 18 años y saber que posiblemente no estarías en la institución? (detallar)</p> <p>15. ¿En la actualidad hay profesionales de la institución (o casa de egreso) que te apoyan en tu proceso? ¿Cómo te apoyan?</p> <p>16. ¿Conoces programas que te ayuden a ubicarte laboralmente? ¿Cuáles</p>

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo			Cualitativo
<b>Variables Principales-Dimensiones</b>	<b>Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA</b>	<b>Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI</b>	<b>Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)</b>	<b>Escala de Resiliencia RS</b>	<b>Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA</b>
		47. Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos			e te ayuden a ubicarte laboralmente? ¿Cuáles?
		48. Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales			
		49. Qué calificación le das a tu relación en general con los educadores			
		50. Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros			



Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente	Cuantitativo			Cualitativo	
<b>Variables Principales-Dimensiones</b>	<b>Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA</b>	<b>Escala Aportaciones del Contexto Institucional ACI</b>	<b>Escala de Satisfacción con la Vida (Scale Satisfaction With Life - SWLS)</b>	<b>Escala de Resiliencia RS</b>	<b>Entrevista Fenomenológica a jóvenes-Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA</b>

Propuestas

2.1.2. Equipos

Componente	Cuantitativo		Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
Trayectorias representativas			
Significados sobre el tránsito a la vida adulta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué indicadores utilizará -por orden de prioridad- para comprobar que se ha realizado un tránsito adecuado de los jóvenes en dificultad social “a una vida adulta independiente y responsable?”</li> <li>2. ¿Qué indicadores utilizaría -por orden de prioridad- para determinar el fracaso en el tránsito adecuado de los jóvenes en dificultad social a una vida adulta independientes responsable?</li> <li>3. ¿Qué aspectos de la intervención considera más eficaces para conseguir el tránsito adecuado de los jóvenes en dificultad social a una vida adulta independiente y responsable? Indíquelos en orden de prioridad</li> <li>4. ¿Cuáles son los obstáculos, impedimentos limitaciones más</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué significa para usted tránsito a la vida adulta?</li> </ol>

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente	Cuantitativo		Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
	<p>frecuentes en este tipo de intervención que usted realiza? Señale por favor los más importantes</p> <p>5. ¿Qué aspectos pueden definir una intervención inadecuada y poco eficaz a la hora de abordar el tránsito de los jóvenes en dificultad social a una vida independiente, responsable? Indíquelos por orden de prioridad</p>		
Fuentes de resiliencia			<p>12. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los adolescentes y jóvenes en las instituciones de Protección? ¿A qué se deben? ¿Cómo las solucionan?</p> <p>13. ¿Cuáles son los principales logros de los adolescentes y jóvenes en las instituciones de Protección? ¿Cómo llegan a alcanzarlos?</p>
	<p>11. En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad.</p>		<p>9. ¿Cuáles de las acciones que usted desarrolla considera favorecen procesos de socialización y de inclusión social? ¿Cómo es ese componente? (Caracterizar cada una de las acciones en términos de objetivos, estrategias y técnicas)</p>

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo	Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
		<p>12. Es conveniente hacer evaluaciones periódicas de la situación en que se encuentran los jóvenes en dificultad social después de terminada la intervención con ellos.</p> <p>13. La Administración (ICBF) debe mantener los recursos de intervención socio-educativa para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad.</p> <p>14. La intervención socioeducativa es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social.<sup>28</sup> Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción sociolaboral de forma voluntaria. (si la institución tiene)</p> <p>15 a-c Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen.</p>	

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo	Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
		<p>16. Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos.</p> <p>17 a-d Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en ...</p> <p>18. Los jóvenes en dificultad social consumen sustancias Psicoactivas.</p> <p>19. Los jóvenes en dificultad social, encuentran problemas para establecer una red social de apoyo (recursos sociales diferentes de las institucionales.</p> <p>20. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo.</p> <p>21. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral.</p> <p>22. Los jóvenes en dificultad social muestran (al inicio de la intervención), (después de la intervención).</p>	

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo	Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<p><b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b></p> <p>23. Los jóvenes en dificultad social se encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección.</p> <p>24 (a, b,c, d e). Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen:</p> <p>25. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrolla con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven.</p> <p>26. Los jóvenes en dificultad social participan en las sesiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos.</p> <p>27. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social lo hacen de una forma coordinada e interdisciplinar</p>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente	Cuantitativo	Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
	<p>28. Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción socio-laboral de forma voluntaria. (si la institución tiene)</p> <p>29. Lo Jóvenes en dificultad social están motivados y se muestran activos y participativos en la intervención que se desarrolla con ellos</p> <p>30. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta</p> <p>31. Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido.</p> <p>32. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse</p>	

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo	Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
		<p>33. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes</p> <p>34. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social disponen de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas.</p> <p>35<sup>a</sup> y 35 b. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en...</p> <p>37. Se desarrolla intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social.</p> <p>38. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta.</p> <p>40. La organización y diseño del espacio físico en que se desarrolla la intervención (en los recursos de inserción socio</p>	



Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente		Cuantitativo	Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
		<p>laboral) está pensado y adaptado al tipo de actividad que lleva a cabo.</p> <p>41. los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los educadores y profesionales que trabajan con ellos.</p> <p>42<sup>a</sup>, b, c. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable):</p> <p>43. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los educadores y profesionales que atienden a esta población.</p> <p>44. Los recursos económicos destinados a este tipo de intervención socioeducativa (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes.</p>	
	Propuestas de intervención		10. ¿De las acciones que usted desarrolla con adolescentes y jóvenes cuáles considera que pueden mejorar los procesos de estos jóvenes en su tránsito la vida adulta?

Tránsito a la vida adulta egresados protección

Componente	Cuantitativo		Cualitativo
<b>Variables Principales/Dimensión</b>	<b>Cuestionario para Equipos de Tránsito a la Vida Adulta CEP-TVA</b>	<b>Escala de Caracterización del Modelo de Intervención CMI</b>	<b>Entrevista fenomenológica a los equipos - Tránsito a la vida adulta EFE-TVA</b>
			<p>17. ¿Qué cree usted que podría mejorar la institución para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos)</p> <p>18. ¿Qué programas o acciones debe mantener la institución para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos)</p> <p>19. ¿Qué cree que podría mejorar del sistema de protección para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos, inclusión, socialización)</p> <p>20. ¿Qué debe mantener el sistema de protección para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos, inclusión, socialización)</p>

## 2.2. Instrumentos de investigación jóvenes

### 2.2.1. Consentimiento informado jóvenes

**INVESTIGACION TRANSITO HACIA LA VIDA ADULTA  
EN JÓVENES QUE ESTUVIERON EN EL SISTEMA DE PROTECCION  
CONSENTIMIENTO INFORMADO JÓVENES**

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO JÓVENES

##### *PROPOSITO DE LA INVESTIGACIÓN*

El propósito de la investigación es estudiar cómo los jóvenes que han estado en protección viven el tránsito a la vida adulta, sus logros y sus dificultades

##### *PROCEDIMIENTO*

Este estudio se lleva a cabo mediante: cuestionarios y entrevistas, con una duración de una hora aproximadamente. La entrevista será grabada en audio para poder después transcribir las respuestas y hacer el análisis respectivo. Puede que en tu caso solo presentes el cuestionario, o el cuestionario y la entrevista.

##### *RIESGOS POTENCIALES O INCOMODIDADES*

No se espera ni se conoce la ocurrencia de ningún riesgo por participar en este estudio.

##### *POSIBLES BENEFICIOS PARA EL PARTICIPANTE*

Se espera a partir de los resultados del estudio poder brindar recomendaciones para mejorar los procesos de protección.

##### *CONFIDENCIALIDAD*

Los resultados que surjan de la participación en este estudio son confidenciales, estarán bajo custodia y protección de la investigadora. En ninguna publicación que se realice sobre esta investigación aparecerá tu nombre.

##### *OBSERVACIONES*

La participación es voluntaria y que en cualquier momento puedes retirarte del estudio sin ninguna sanción al respecto

##### **CONSENTIMIENTO:**

Una vez leído lo anterior Yo (nombre completo) \_\_\_\_\_, manifiesto que entiendo los objetivos de la investigación. También declaro que ya no estoy bajo medida de restablecimiento de derechos.

Tengo presente que la investigadora se llama Teresita Bernal Romero; y que la puedo contactar con los siguientes datos:  
Correos: teresitabernalromero@gmail.com, teresitabernal@usantotomas.edu.co Móvil: 300 36 35740

También sé que si tengo preguntas en este momento, puedo hacerlas. O si surgen más adelante puedo contactarla.

Teniendo en cuenta esta información manifiesto mi deseo de participar en la investigación:

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Fecha de nacimiento (de/mm/asa):** \_\_\_\_\_

**Firma del participante:** \_\_\_\_\_

**Correo electrónico** \_\_\_\_\_

**Documento de identidad:** \_\_\_\_\_

**Teléfonos:** \_\_\_\_\_

**Firma del (os) investigador(es):** \_\_\_\_\_

## 2.2.2. Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta CJOV-TVA

**CUESTIONARIO JÓVENES TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA CJOV-TVA**  
**Autor Miguel Melendro Estefanía 2010 - Adaptación Teresita Bernal Romero 2013**

Cuestionario No. : \_\_\_\_\_ Institución de donde egreso: \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

CARACTERIZACION				
1.Edad				
2.Sexo	Masculino			
	Femenino			
FAMILIA				
3. Tienes familia en la actualidad	Si			No
3.1. Vives con ellos			3.2. Con quiénes	
Describe las uniones de pareja que has tenido; en orden cronológico de las más antigua a la actual				
3.3. Tipo de unión (libre, matrimonio civil, católico)	3.4. Duración de la unión (en meses)	3.5 Número de Hijos	3.6. Tipo de contacto que mantiene con los hijos (vista, económico)	3.7.Motivo de la separación (si la hay)
RESIDENCIA				
4. ¿Dónde vives ahora?	Ciudad			
	Localidad			
	Barrio			
	Marcar con una X			

5. Tipo de vivienda	Casa de egreso		Institución de protección		
	Habitación arrendada		Apartamento o casa en arriendo		
	Apartamento o casa propia		La calle		
6. ¿Con quién vives?	Compañeros		¿Quiénes? (rol)		
	Compañeros de protección				
	Cuidadores:				
	Administrador:				
	Amigos:				
	Solo:				
	Familia de origen:				
	Con pareja/ nueva familia:				
Otros:					
7. ¿Hace cuánto viven juntos? (tiempo en meses)					
8. ¿Cómo es la relación con estas personas?					
9. ¿Desde qué saliste de protección has vivido en otros sitios diferentes a donde estás ahora? Si es afirmativa la respuesta anota los lugares siguiendo el orden cronológico desde que saliste de la institución de protección hasta ahora.					
9.1. Ciudad y barrio	9.2. Tipo de vivienda (propia, arrendada)	9.3 Tipo de construcción (habitación, casa, apartamento)	9.4 Quién la pagaba:	9.5. Con quién vivías	9.6. Durante cuánto tiempo (en meses)
<b>SALUD Y BIENESTAR</b>					
10. ¿Has sufrido alguna enfermedad o accidente que te haya dejado alguna repercusión?	Sí:		No:		
	¿Cuáles?				

10.1. Tienes sistema de salud	Sí:		No:		10.2. ¿Quién te atiende? (EPS)	
11. ¿Has tenido problemas con la justicia?	Sí:				No:	
12. ¿Consumes algún tipo de sustancias tóxicas?	Sí:		12.1. ¿Cuál?		No:	
<b>TRABAJO</b>						
13. ¿Estás trabajando?	Sí:		No:			
	Si respondiste afirmativamente la respuesta anterior; pasa al punto 14. Si no continúa con el 13.1					
	13.1 Tiempo en meses desde que dejaste el último trabajo					
	13.3 Motivo por el que lo dejaste					
14. Trabajo actual						
14.1 ¿En qué trabajas? ¿De qué? (cargo) ¿Qué haces allí?						
14.2 ¿En qué empresa trabajas?						
14.3 ¿Hace cuánto estás trabajando? (en meses)						
14.4 ¿Cómo conseguiste el trabajo?						
14.5 ¿Te gusta lo que haces en el trabajo?	Mucho					
	Bastante					
	Poco					
	Nada					
14.6 ¿Consideras que lo haces bien?	Sí		No			
14.7 ¿Qué tipo de contrato tienes?						
14.8 ¿Por cuánto tiempo? (en meses)						
14.9 ¿Qué ambiente hay en tu trabajo entre las personas que habitualmente están allí?	Muy bueno					
	Bueno					
	Regular					
	Malo					
14.10. ¿Cuánto ganas al mes aproximadamente?						
	Sí					

14.11. ¿Te alcanza para cubrir tus gastos?		No			
		¿En qué gastas? (describir en qué invierte el dinero de manera detallada)			
15. ¿Tienes problemas económicos?	Sí			No	
15.1 Si tienes problemas económicos a quién recurre					
16. ¿Qué trabajos has tenido desde que dejaste protección? (Escribir en el cuadro del trabajo más antiguo al más actual, desde que saliste de la institución de protección)					
16.1 Empresa-sitio	16.2 Cargo	16.3 Salario	16.4 Duración	16.5 Tipo de contrato o ninguno	16.6 Valoración del trabajo (de 1 a 5 máxima valoración)
17. ¿Has pasado tiempo sin trabajo?	No		Sí		17.1 ¿Cuánto tiempo en total? (en meses)
17.2 ¿Necesitaste ayuda?	No		Sí		17.3 ¿Quién te ayudó? (mencionar rol en relación al entrevistado)
17.4 ¿Cómo hiciste para asumir los gastos?					
17.5. ¿Te gustaría hacer otras cosas?	Sí		No		
	17.5 ¿Qué?				
<b>EDUCACION</b>					
18. ¿Hasta qué nivel llegaste de estudios cuando estabas en protección? ¿Realizaste otros estudios mientras estuviste en protección? (talleres, educación no formal)					
19. ¿Has realizado otros estudios después del egreso?	Sí			No	

20. Describir todos los estudios después de haber salido de la institución de protección en orden cronológico hasta la actualidad.			
20.1 ¿Dónde estudiaste?	20.2 ¿Qué estudiaste?	20.3 ¿Quién lo financió?	20.4 ¿En qué vas del proceso?
<b>PROTECCION</b>			
21. ¿En cuántos centro de atención (instituciones) estuviste? (solo el número)			
Edad de ingreso a protección			
22. ¿Qué recuerdas cuándo estuviste en protección? Menciona 3 aspectos.	1. 2. 3.		
23. ¿Qué es lo que más te gustó de estar allí? Menciona 3 elementos.	1. 2. 3.		
24. ¿Qué es lo que menos te gustó? Menciona 3 elementos.	1. 2. 3.		
25. ¿De qué te sirvió el programa de protección? Mencionar 3	1. 2. 3.		
26. ¿En general estabas a gusto o en disgusto con el programa de protección?	A gusto		
	A disgusto		
	Muy a disgusto		
27. ¿Crees que se puede mejorar el programa de protección?	Sí		
	No		
	Porque		
	En qué		
	Si		
	No		



28. ¿Crees que es importante que existan sitios así?	¿Por qué?		
29. ¿Hace cuánto saliste del programa de protección de menores?		30. ¿Cuántos años tenías?	
31. ¿Has vuelto a tener contacto con alguien de protección?	Si		No
31.1 ¿Con quién? (rol de la persona)			
31.2 ¿Con motivo de qué?			
31.3 ¿Estabas mejor antes allí en protección o estas mejor ahora que estas afuera?	Antes		Ahora
31.4 ¿Por qué?			
32. En general ¿Cómo consideras que está tu vida ahora? ¿Por qué?			
33. ¿Crees que algo tendría que cambiar de tu vida actual?			
34. ¿Qué ha sido lo más difícil desde que dejaste protección?	1. 2. 3.		
34.1. ¿Cuál de ellas lograste resolver? ¿Cómo las resolviste?			
34.2. ¿Quién te ayudo?			
<b>TIEMPO LIBRE</b>			
35. ¿A qué dedicas tu tiempo libre?			

REDES				
36 ¿Pertenece a alguna organización o red?	Sí		¿Cuál?	
	No			
PROYECCION				
37. Menciona 3 elementos fundamentales para tener una vida adulta responsable e independiente.	1.			
	2.			
38. Por favor escribe en unas pocas líneas que estarás haciendo dos años.	3.			
	38.1 Viviré en			
	38.2 Viviré con			
	38.3 Trabajaré en			
38.4 Estaré haciendo cosas que me interesan como				

## 2.2.3. Escala aportaciones del contexto institucional ACI

**ESCALA APORTACIONES DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL ACI**

A continuación debes calificar las afirmaciones que se incluyen en la tabla. Por favor, ESCRIBE UNA X DEBAJO DE LA PUNTUACIÓN QUE HAYAS SELECCIONADO O RODÉALA CON UN CÍRCULO, teniendo en cuenta que:

Puntaciones mayores a 7: valoraw positivamente la expresión

Puntaciones alrededor de 6: está moderadamente satisfecho con la expresión

Puntaciones alrededor de 5: son aspectos mejorables

Puntaciones menores a 5: no están de acuerdo

<b>EQUIPOS DE PROTECCION (hacer énfasis en educadores)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
39. Te sentiste atendido por los educadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Te sentiste apoyado por los educadores, acompañado por ellos en las actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Los educadores te exigían esforzarte en lo que hacías.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. Los educadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Los educadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Los educadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49. Qué calificación le das a tu relación en general con los educadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50. Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 2.2.4. Escala de resiliencia RS

**ESCALA DE RESILIENCIA RS**  
**RS Versión en castellano de Heileman, Lee y Kury 2003**  
**Jóvenes**

Instrucciones.

A continuación hay 25 afirmaciones con las cuales puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Lee cada una de ellas y después selecciona la respuesta que mejor describa en qué grado está de acuerdo o en desacuerdo

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con estas frases?		Estoy en desacuerdo				Estoy de acuerdo			
1	Cuando hago planes los llevo a cabo	1	2	3	4	5	6	7	
2	Usualmente me las arreglo de un modo u otro	1	2	3	4	5	6	7	
3	Puedo depender de mí mismo más que de otros	1	2	3	4	5	6	7	
4	Mantenerme interesado en las cosas es importante para mí	1	2	3	4	5	6	7	
5	Puedo valerme por mí mismo si tengo que hacerlo	1	2	3	4	5	6	7	
6	Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida	1	2	3	4	5	6	7	
7	Usualmente tomo las cosas como vienen	1	2	3	4	5	6	7	
8	Soy amigo de mí mismo	1	2	3	4	5	6	7	
9	Siento que puedo manejar muchas cosas al mismo tiempo	1	2	3	4	5	6	7	
10	Soy decidido	1	2	3	4	5	6	7	
11	Rara vez me pregunto cuál es el propósito de todo	1	2	3	4	5	6	7	
12	Tomo las cosas un día a la vez	1	2	3	4	5	6	7	
13	Puedo salir de tiempos difíciles porque he pasado por ellos	1	2	3	4	5	6	7	
14	Soy disciplinado	1	2	3	4	5	6	7	
15	Mantengo interés en las cosas	1	2	3	4	5	6	7	
16	Usualmente puedo encontrar algo de que reírme	1	2	3	4	5	6	7	
17	Mi confianza en mí mismo me hace salir de tiempos difíciles	1	2	3	4	5	6	7	
18	En una emergencia soy alguien en quien la gente puede confiar	1	2	3	4	5	6	7	
19	Usualmente puedo ver una situación de muchas maneras	1	2	3	4	5	6	7	
20	A veces me esfuerzo en hacer cosas quiera o no	1	2	3	4	5	6	7	
21	Mi vida tiene sentido	1	2	3	4	5	6	7	
22	No me detengo a pensar en cosas en las que no puedo hacer nada.	1	2	3	4	5	6	7	
23	Cuando estoy en una situación difícil usualmente encuentro una salida	1	2	3	4	5	6	7	
24	Tengo suficiente energía para hacer lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6	7	
25	Está bien si hay personas que no me quieren	1	2	3	4	5	6	7	

2.2.5. Escala de satisfacción con la vida (*Scale Satisfaction With Life – SWLS*)

**ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA (SWLS); DIENER ET; AL 1985**  
**JÓVENES**

## Instrucciones.

A continuación hay cinco afirmaciones con las cuales puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Lee cada una de ellas y después selecciona la respuesta que mejor describa en qué grado está de acuerdo o en desacuerdo

1= Fuertemente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Ligeramente en desacuerdo

4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo

5= Ligeramente de acuerdo

6= De acuerdo

7= Fuertemente de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5	6	7
1. En la mayoría de los aspectos, mi vida se acerca a mi ideal							
2. Las condiciones de mi vida son excelentes							
3. Estoy completamente satisfecho/a con mi vida							
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas más importantes que quiero en la vida							
5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría nada							

## 2.2.6. Entrevista fenomenológica a Jóvenes - Tránsito a la vida adulta EJOV-TVA

**ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA A JÓVENES - TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EJOV-TVA**  
**Teresita Bernal Romero 2013**

Estas preguntas están diseñadas para conversar. La idea es que el joven sea el que más hable. Se trata de que el entrevistado describa lo más detalladamente sus respuestas. Se graba en audio y se transcribe.

**INSTRUCCION**

Vamos a conversar sobre tu vida de la manera más abierta. En ningún momento vamos a dar juicios de valor sobre tu vida y quisiera que empezáramos por la pregunta: **¿COMO HA SIDO TU VIDA?**

Núcleos	Preguntas para conversar
<p>Tránsito a la vida adulta y fuentes de resiliencia y factores de riesgo</p> <p>La pregunta central es: ¿Cómo es eso de llegar a ser adulto en tu caso?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué significa para ti tránsito a la vida adulta? ¿Cómo ha sido ese proceso en ti?</li> <li>2. ¿Crees que es diferente el proceso de ser adulto en ti que en otros? ¿Por qué y en qué?</li> <li>3. Cuéntame alguna experiencia muy difícil que hayas tenido en la época que estuviste en protección y que hayas logrado resolver.</li> <li>4. ¿Cómo sabes que la resolviste?</li> <li>5. ¿Cómo hiciste para resolverla? (concretar recursos personas, características propias)</li> <li>6. ¿Qué dificultades emocionales, económicas, de salud tienes ahora?</li> <li>7. ¿A qué crees que se deben?</li> <li>8. ¿Has logrado resolver alguna de estas situaciones? ¿Cómo? (concretar recursos personas, características propias)</li> <li>9. ¿Hay personas que te apoyen en la actualidad?</li> <li>10. ¿Quiénes son y cómo te apoyan? (detallar cada uno)</li> <li>11. ¿Qué consideras es un factor de riesgo (algo difícil) para los niños, niñas y jóvenes que están en protección en su experiencia de llegar a la adultez?</li> </ol>
<p>Modelos de atención</p> <p>La pregunta central es cómo lo que viviste en protección de ha ayudado o no a asumir tu tránsito a la vida adulta</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. ¿Qué profesionales tuvieron relación contigo en el proceso en protección? ¿Qué hacía cada uno de ellos? (describir detalladamente cada profesional con que tuvo contacto y qué hacía esa persona con él o ella).</li> <li>13. ¿De lo qué aprendiste en los cursos que te facilitaron las instituciones que te ha servido en la actualidad?</li> <li>14. ¿Cómo fue tu experiencia de cumplir 18 años y saber que posiblemente no estarías en la institución? (detallar)</li> <li>15. ¿En la actualidad hay profesionales de la institución (o casa de egreso) que te apoyan en tu proceso? ¿Cómo te apoyan?</li> <li>16. ¿Conoces programas que te ayuden a ubicarte laboralmente? ¿Cuáles?</li> </ol>

### 2.3. Instrumentos de investigación equipos

#### 2.3.1. Consentimiento informado de equipos

**EL TRANSITO A LA VIDA ADULTA DE JOVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCION:  
ATENCION EDUCATIVA Y PSICOSOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESILIENCIA**

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO DE EQUIPOS

#### QUE TRABAJAN O HAN TRABAJADO CON JOVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

La investigación: *El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección: atención educativa y psicosocial desde la perspectiva de la resiliencia*, es planteada por la psicóloga Teresita Bernal Romero; como tesis del Doctorado, que actualmente cursa, en Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Los instrumentos a continuación están diseñados para profesionales que han trabajado con jóvenes en dificultad social por lo menos dos años, y la experiencia la deben haber tenido durante los últimos 5 años.

#### PROPOSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación es estudiar cómo los jóvenes que han estado en dificultad social viven el tránsito a la vida adulta, elementos resilientes en el proceso y cómo han sido los procesos de atención e intervención hacia estos.

#### PROCEDIMIENTO

Este estudio se lleva a cabo, en el caso de los profesionales, a través de un cuestionario, una escala con una duración aproximada de 20 minutos.

#### RIESGOS POTENCIALES O INCOMODIDADES

No se espera ni se conoce la ocurrencia de ningún riesgo por participar en este estudio.

#### POSIBLES BENEFICIOS PARA EL PARTICIPANTE

Se espera, a partir de los resultados del estudio, poder brindar recomendaciones para favorecer el tránsito a la adultez en jóvenes en dificultad social.

#### CONFIDENCIALIDAD

La información particular que surja de la participación en este estudio es confidencial, está bajo custodia y protección de la investigadora. En ninguna publicación que se realice sobre esta investigación aparecerá el nombre de la persona que participa.

#### OBSERVACIONES

La persona entiende que la participación es voluntaria y que en cualquier momento puede retirarse del estudio sin ninguna sanción al respecto,

#### CONSENTIMIENTO:

Una vez leído lo anterior Yo (nombre completo) \_\_\_\_\_, manifiesto que entiendo los objetivos de la investigación.

Tengo presente que la investigadora se llama Teresita Bernal Romero; y que la puedo contactar a través de: Correo: teresitabernalromero@gmail.com, teresitabernal@usantotomas.edu.co Móvil: 300 36 35740

También sé que si tengo preguntas en este momento, puedo hacerlas; o si surgen más adelante puedo contactarla.

Teniendo en cuenta esta información manifiesto mi deseo de participar en la investigación:

**Nombre completo del participante:** \_\_\_\_\_

**Fecha en que diligencia el instrumento:** \_\_\_\_\_

**Fecha de nacimiento (de/mm/asa):** \_\_\_\_\_

**Firma del participante:** \_\_\_\_\_

**Documento de identidad:** \_\_\_\_\_

**Firma de la investigadora:** \_\_\_\_\_

## 2.3.2. Cuestionario para equipos de tránsito a la vida adulta CEP-TVA

<b>1. CUESTIONARIO PARA EQUIPOS DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA CEP-TVA</b>	
<p>A continuación se plantean una serie de cuestiones sobre el objeto de esta investigación: <b>la intervención para una transición a la vida adulta y responsable de los jóvenes en dificultad social</b>. Le rogamos que conteste a estas cuestiones teniendo en cuenta el objeto de investigación, de forma sincera, breve y clara, colocando en orden de prioridad, de la más importante a la menos importante, los elementos que le solicitan.</p>	
1. ¿Qué indicadores utilizaría - por orden de prioridad- para <u>comprobar que se ha realizado un tránsito adecuado</u> de los jóvenes en dificultad social “a una vida adulta independiente y responsable?”	
1.	
2.	
3.	
2. ¿Qué indicadores utilizaría - por orden de prioridad- para <u>determinar el fracaso en el tránsito</u> adecuado de los jóvenes en dificultad social a una vida adulta independientes responsable?	
1.	
2.	
3.	
3. ¿Qué <u>aspectos de la intervención considera más eficaces</u> para conseguir el tránsito adecuado de los jóvenes en dificultad social a una vida adulta independiente y responsable? Indíquelos en orden de prioridad	
1.	
2.	
3.	



4. ¿Cuáles son los obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención que usted realiza? Señale por favor los más importantes.

1.

2.

3.

5. ¿Qué aspectos pueden definir una intervención como inadecuada y poco eficaz a la hora de abordar el tránsito de los jóvenes en dificultad social a una vida independiente, responsable? Indíquelos por orden de prioridad

1.

2.

3.

6. Indique por orden de prioridad aquellos aspectos que considera básicos en la formación de los profesionales que trabajan en instituciones de protección

1.

2.

3.

7. ¿Cuáles son, a su parecer los principales modelos teóricos a seguir en la intervención con esta población?

1.

2.

3.

8. ¿Cuáles son en su perspectiva y por orden de prioridad, las características personales de los profesionales que facilitan de forma más relevante, el trabajo con este grupo de jóvenes en dificultad social?

1.

2.

3.

9. Por favor, indique desde su opinión personal y por orden de prioridad, “algunas de las intervenciones que deberían emprenderse con las familias de los jóvenes en dificultad social para favorecer el tránsito a una vida adulta independiente y responsable

1.

2.

3.

10. Califique con 4 adjetivos el tipo de relación que suele establecerse entre los jóvenes en dificultad social durante los procesos de intervención.

1.

2.

3.

4.

## 2.3.3. Escala de caracterización del modelo CMI

<b>ESCALA DE CARACTERIZACIÓN DEL MODELO CMI</b>
---

A continuación por favor califique las afirmaciones que se incluyen en la tabla.

Por favor, COLOQUE UNA “X” BAJO LA PUNTUACION SELECCIONADA O RODEELA CON UN CIRCULO, teniendo en cuenta:

“1” correspondería la valoración más baja, es decir, a aquella afirmación con la que **está menos de acuerdo**

“10” correspondería a la mejor evaluación, es decir, a aquella afirmación con la que **está más de acuerdo**.

Tenga en cuenta que a lo largo de todo el cuestionario le pedimos información que se refiere a aquellos jóvenes en dificultad social que son o pueden ser objeto de una intervención para facilitar su tránsito adecuado a una vida adulta independiente y responsable.

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Es conveniente hacer evaluaciones periódicas de la situación en que se encuentran los jóvenes en dificultad social después de terminada la intervención con ellos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. El Estado debe mantener los recursos de intervención para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.1 Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la iniciativa necesaria para buscar empleo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.2. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.3. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.1. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones laborales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.2. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones sociales (amigos, compañeros de apartamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.3. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones familiares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.4. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en las relaciones con su educadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Los jóvenes en dificultad social consumen sustancias psicoactivas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Los jóvenes en dificultad social, encuentran problemas para establecer una red social de apoyo (recursos sociales diferentes de las institucionales)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.1. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.2. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.3. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.4. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Los jóvenes en dificultad social se encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.1. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno social (grupos de iguales, amistades, pareja)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.2. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su entorno familiar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.3. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su situación y entorno institucional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.4. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.5. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y perspectivas laborales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social lo hacen de una forma coordinada e interdisciplinar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción sociolaboral de forma voluntaria. (si la institución tiene)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Los jóvenes en dificultad social están motivados y se muestran activos y participativos en la intervención que se desarrolla con ellos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social disponen de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35.1. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en la intervención con adolescentes y/o jóvenes en dificultad social.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35.2. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en orientación profesional /laboral.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Se desarrollan actividades de coordinación frecuentes y sistemáticas entre los recursos específicos de inserción laboral y otros recursos sociales y educativos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Se desarrolla intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. El grupo de iguales es un elemento educativo importante para facilitar el tránsito a la vida adulta del joven en dificultad social.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. La organización y diseño del espacio físico en que se desarrolla la intervención (en los recursos de inserción socio laboral) está pensado y adaptado al tipo de actividad que lleva a cabo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los educadores y profesionales que trabajan con ellos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42.1. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) al inicio de la intervención /evaluación diagnóstica previa a la elaboración de proyectos, programas, estrategias educativas)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42.2. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) a lo largo del proceso seguido por la intervención	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42.3. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable): al final de la intervención (evaluación de resultados)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los educadores y profesionales que atienden a esta población.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Los recursos económicos destinados a este tipo de intervención (intervenciones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.3.4. Entrevista fenomenológica a equipos - tránsito a la vida adulta EFE-TVA

**ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA A LOS  
EQUIPOS - TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EFE-TVA**

Se trata de establecer una conversación abierta. Se graba en audio y se transcribe

**NUCLEOS PARA CONVERSAR**

1. ¿Qué entiende por tránsito a la vida adulta?
2. ¿Cómo fue su proceso para llegar a trabajar en procesos de protección?
3. ¿Cuáles han sido sus cargos y funciones en procesos de protección?
4. ¿Qué funciones incluyen su cargo en la institución actual?
5. ¿Cuáles son los programas y acciones que ofrece la institución para atender a los adolescentes que están declarados en adoptabilidad y jóvenes que han egresado del sistema?
6. Describe detalladamente las acciones que desarrollas con los adolescentes y jóvenes. ¿Cuáles de ellas los preparan para el egreso de las instituciones?
7. ¿Cuáles de las acciones que desarrollas tienen un componente educativo? ¿Cómo es ese -componente? (Caracterizar cada una de las acciones en términos de objetivos, estrategias y técnicas)
8. ¿Cuáles de las acciones favorecen procesos de socialización y de inclusión social? ¿Cómo es ese componente? (Caracterizar cada una de las acciones en términos de objetivos, estrategias y técnicas)
9. ¿De las acciones que desarrolla con adolescentes y jóvenes cuáles consideras que pueden mejorar los procesos de estos jóvenes en su tránsito la vida adulta?
10. ¿Qué principios sustentan tus acciones a nivel de política pública?
11. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los adolescentes y jóvenes en las instituciones de Protección? ¿A qué se deben? ¿Cómo las solucionan?
12. ¿Cuáles son los principales logros de los adolescentes y jóvenes en las instituciones de Protección? ¿Cómo llegan a alcanzarlos?
13. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los jóvenes después que egresan de las instituciones de Protección?
14. ¿Cuáles son los principales logros de los jóvenes después que egresan de las instituciones de Protección?
15. ¿Los jóvenes que han egresado de la institución alguna vez regresan? ¿A qué regresan?
16. ¿Qué podría mejorar la institución para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos)
17. ¿Qué programas o acciones debe mantener la institución para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos)
18. ¿Qué podría mejorar del sistema de protección para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos, inclusión, socialización)
19. ¿Qué debe mantener el sistema de protección para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes que han estado en protección? (Enfatizar en procesos socioeducativos, inclusión, socialización)

## 2.4. Evaluación por expertos y la prueba piloto

### INFORME DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS Y PRUEBA PILOTO DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

#### ESTRATEGIAS USADAS

- Evaluación por Jueces expertos
- Prueba piloto

#### ESTRATEGIAS USADAS POR INSTRUMENTO

Tabla Instrumentos y estrategias usadas

Instrumento	Estrategia usada	Objetivo del procedimiento
Cuestionario para jóvenes	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar la pertinencia al interior de la investigación Ajustar lenguaje
Entrevista focalizada 1 para jóvenes	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar claridad y pertinencia de las preguntas Revisar la información brindada por las preguntas
Escala RS 25	Prueba piloto	Si bien ya está validada en Colombia se incluyó en la aplicación para calcular el tiempo total de la aplicación
Escala de satisfacción con la vida SWLSLS	Prueba piloto	Si bien ya está validada en Colombia se incluyó en la aplicación para calcular el tiempo total de la aplicación
Cuestionario para Equipo	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar la pertinencia al interior de la investigación Ajustar lenguaje
Entrevista para Equipo	Evaluación de jueces expertos Prueba piloto	Revisar claridad y pertinencia de las preguntas Revisar la información brindada por las preguntas

#### EVALUACION POR JUECES EXPERTOS

La evaluación de los instrumentos se desarrolla por 5 jueces expertos.

#### Perfil de los expertos

##### Jorge Mario Jaramillo.

Psicólogo de la Universidad San Buenaventura de Medellín Colombia, Doctor en Filosofía en la Universidad del Ruhr (Bochum-Alemania) homologado en Colombia como Doctor en Psicología. Además cuenta con estudios posdoctorales sobre Narrativa y Ciencia en la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Ha ocupado cargos como Secretario Ejecutivo de Defensa de los Niños Internacional el proyecto “Promoción de los Derechos de los Niños Hospitalizados en los hospitales adscritos a la Secretaría de Salud del Distrito Capital. Profesor de cátedra en la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Agosto de 1986 a marzo de 1988: Docente en la facultad de Psicología de la Universidad Javeriana y ha sido psicólogo de Psicólogo en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en Programas de reeducación para adolescentes con comportamientos delictivos o en situación de alto riesgo

Docente de tiempo completo en la Universidad Santo Tomás.

Es Investigador en temas de infancia, adolescencia y derechos humanos en estos grupos.

Líder del grupo de investigación Infancia, categorizado por Colciencias.

**Melba Ximena Figueroa.**

Psicóloga de la Universidad Santo Tomas de Bogotá. Además cuenta con estudios como Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.

Se ha desempeñado como docente en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Docente de tiempo completo en la facultad de psicología de la universidad Santo Tomas.

Investigadora en temas de infancia y en juventud en procesos de inclusión en el sistema educativo. Pertenece al grupo de investigación Infancia de la Universidad Santo Tomas.

**Laura Isabel León Navas.**

Abogada y psicóloga.

Ha desempeñado cargos como: Asesora de la Dirección nacional del ICBF para el diseño e implementación de un programa piloto para la atención preventiva con familias de NNA con permanencia en calle en la ciudad de Bogotá, y otros temas relacionados con familia. Consultora externa de la Dirección Nacional del ICBF en la implementación de un programa piloto en Buenaventura y Tumaco para la puesta en marcha de la Ley de infancia y adolescencia a nivel municipal, y Asesora del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Comisión Intersectorial para la Reforma Institucional de los Departamentos. Programa Mejor Gestión de los Departamentos.

Al momento de la evaluación de instrumentos ocupa el cargo de Directora de la Maestría en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás

**María Clara Leal.**

Psicóloga con énfasis en el trabajo social y comunitario, magíster en Antropología Social. Profesional para el desarrollo humano en espacios de interacción social. Con experiencia en el manejo de técnicas de investigación grupal e individual, la realización de diagnósticos e intervención psicosocial y reconstrucción del tejido social, a partir de la participación, la planeación comunitaria, los procesos grupales, con un entendimiento del contexto contemporáneo.

Ha tenido experiencia profesional en el Ministerio de Educación Nacional, en la Asociación Colombiana de Universidades. ASCUN en el Programa de Acompañamiento para los procesos de la vinculación, permanencia y graduación a estudiantes con declaratoria de adoptabilidad, desvinculados del conflicto y en sistema de responsabilidad penal, postulados al apoyo económico para estudios de postsecundaria por el ICBF, también ha trabajado en la Agencia para la acción social y la cooperación internacional. Acción Social. Save the children – Plan Internacional. Fundación para la orientación familia FUNOF – Plan Internacional y en la Gobernación del Departamento de Guainía. (Desarrollo de Políticas Juveniles y Planes de Desarrollo para y desde los jóvenes del Guainía)

**Paola Díaz Duque.**

Psicóloga Universidad Santo Tomás.

Psicóloga del Centro de Orientación Especial Luis Amigo (Centro de Atención Especializada para jóvenes), en el que desarrolla procesos de intervención psicológica a nivel individual, y familiar con niños, niñas y adolescentes. Con experiencia en población vulnerable, conflicto con la ley, sistema de protección, responsabilidad penal, reeducación y consumidores de SPA, con experiencia en lineamientos de ICBF y desarrollo de informes de atención integral.

En el momento de la investigación es asesora del el Programa de Acompañamiento para los procesos de la vinculación, permanencia y graduación a estudiantes con declaratoria de adoptabilidad, desvinculados del conflicto y en sistema de responsabilidad penal,

**Jimena Bernal del Cairo.**

Psicóloga

Ha trabajado en la erradicación del trabajo infantil desde la Secretaria de Integración social, trabajo con jóvenes en la Fundación Semillas de Amor y en la Comunidad Terapéutica de Colombia

Al momento de la investigación es la coordinadora de un Centro AMAR de la Secretaría de Integración Social del Distrito



**Criterios de evaluación usados por los expertos**

Los criterios brindados a cada uno de los expertos fueron:

	1	2	3
<b>REDACCION:</b> Evalúa que la conformación del reactivo sea lógica, coherente, clara y fácil de comprender.	Muy confusa	Confusa	Muy Clara
<b>PERTINENCIA:</b> Evalúa lo oportuno y adecuado que resulta ser el uso del reactivo con relación al tema a medir.	No pertinente	Poco pertinente	Muy Pertinente
<b>LENGUAJE:</b> La terminología es adecuada teniendo en cuenta las características de la población.	Inadecuado	Poco adecuado	Muy Adecuado

Cada uno de estos criterios fue evaluado por los expertos de manera individual por cada ítem tanto de los cuestionarios como de los trayectos de entrevista fenomenológica.

**ESTRATEGIA PRUEBA PILOTO****Pilotaje instrumento para los jóvenes**

El pilotaje se realizó bajo los criterios de disponibilidad de los participantes, sin embargo hubo características específicas para la delimitación de la población:

- Ser jóvenes mayores de edad y no estar bajo medida de protección
- Haber pertenecido a alguna institución o casas de egreso
- Haber estado vinculado al sistema de protección

**Pilotaje instrumentos de servicios sociales**

El pilotaje se realizó bajo los criterios de disponibilidad de los participantes, sin embargo se presentaron características específicas para la delimitación de la población:

Total: 5

**PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACION****DE JUECES Y PILOTAJE DE INSTRUMENTOS**

1. La investigadora, realizó una adaptación inicial de los cuestionarios al contexto colombiano, desde los instrumentos diseñados por Miguel Melendro Estefanía (2010), en su investigación “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social”, los cuales ya se encuentran validados para la población Española. La adaptación fue más en términos de lenguaje y expresiones.
2. Adicionalmente, se crearon los formatos de entrevista focalizada, de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación; uno para jóvenes y otro para los EQUIPOS DE SERVICIOS SOCIALES.
3. Posteriormente, se enviaron los instrumentos a los jueces expertos, quienes comparten experiencia en el estudio de la infancia y la juventud en diversas áreas, incluyendo el sistema de protección en el contexto Colombiano.
4. A partir de ello se realizaron los ajustes pertinentes a los instrumentos según las correcciones aportadas por parte del grupo de expertos.
5. Una vez modificado el instrumento, se realizó la búsqueda de la organización para poder llevar a cabo la aplicación de la prueba piloto de cada instrumento, con el fin de evaluar la pertinencia de las preguntas y el diseño en general de los instrumentos.
6. La prueba piloto se llevó a cabo con jóvenes egresados de una institución del sistema de protección vinculada al ICBF.
7. Una vez aplicados los instrumentos, se realizó la sistematización de la información y se reajustaron por última vez, los instrumentos de acuerdo al estudio del desarrollo de la prueba piloto.

## RESULTADOS DEL PROCESO

A partir de las observaciones realizadas por expertos y el pilotaje se identificaron los siguientes elementos:

### **Cuestionarios para jóvenes**

En este instrumento se señalaron elementos de redacción y el uso de palabras más conocidas para los jóvenes.

### **Trayecto de entrevista jóvenes**

En este instrumento se señalaron varios elementos de redacción. También los jueces señalaron preguntas repetidas, al interior del instrumento y entre los instrumentos. En el pilotaje se observó cómo ciertas preguntas que estaban en la entrevista ya había sido abordadas en el cuestionario.

### **Cuestionarios de EQUIPOS**

La mayoría de los ítems fueron evaluados como redacción muy clara, muy pertinentes y con lenguaje muy adecuado. Sólo dos ítems tuvieron problemas para ser comprendidos.

### **Trayecto de entrevista equipos**

En este instrumento la mayoría de los ítems fueron evaluados con redacción clara, pertinentes y lenguaje adecuado. La revisión se centró más sobre preguntas que repetían información; en la evaluación de los jueces.

## AJUSTES A LOS INSTRUMENTOS

A partir de la revisión de expertos y el pilotaje se realizaron los siguientes ajustes:

- Se revisó la redacción de cada ítem.
- Se revisaron repeticiones al interior de cada instrumentos y entre instrumentos
- Se adaptaron algunas palabras a un castellano contextualizado a Colombia
- El tiempo total de la aplicación para jóvenes es de aproximadamente: 1 hora
- El tiempo total de la aplicación para equipos es también de 1 hora: si se aplican todos los instrumentos. Sólo el cuestionario es de 30 minutos.
- El orden de aplicación de los instrumentos para los jóvenes se estableció así:
  1. Proceso de consentimiento informado
  2. Cuestionario y escala para jóvenes
  3. Escala RS 25
  4. Escala de satisfacción con la vida
  5. Entrevista

El proceso de realiza de manera individual.

- El orden de aplicación de los instrumentos para los equipos se estableció así:
  1. Proceso de consentimiento informado
  2. Cuestionario y escala para Equipo
  3. Entrevista para el Equipo

Ahora bien; si estas no se aplican después del consentimiento se continúa con los cuestionarios.

## 2.5. Consistencia interna de los instrumentos de investigación

### 2.5.1. Instrumentos jóvenes

#### 2.5.1.1. Cuestionario jóvenes tránsito a la vida adulta (CJOV-TVA)

Se ha realizado al análisis de fiabilidad del cuestionario; Se ha realizado el análisis de fiabilidad de la entrevista a jóvenes a través de un cuestionario desde la colaboración, de empatía, de madurez y por la fluidez en el lenguaje del o de la joven, percibidos por el entrevistador.

El cuestionario fue aplicado por la autora de la tesis, como única investigadora, quien tiene experiencia previa en investigación.

Como elemento de apreciación de la consistencia de la prueba, se les solicitó que cumplimentaran un pequeño cuestionario sobre las actitudes y aptitudes básicas de los jóvenes a la hora de responder al cuestionario. A continuación se reflejan los resultados de este cuestionario que, en términos generales, muestra una buena adaptación del modelo de entrevista a la población objeto de esta investigación y a los objetivos que se pretenden con ella, y una elevada fiabilidad en las respuestas ofrecidas por los jóvenes.

#### Colaboración

Por una parte, *el grado de colaboración de los jóvenes fue percibido por los entrevistadores como bueno o muy bueno (96,2%)*, siendo la colaboración muy buena en el 60,4% de los casos, y no existiendo ningún caso en que la colaboración no hubiera existido.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	13	24,5	24,5	24,5
	Bastante	32	60,4	60,4	84,9
	Poco	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

#### Madurez

En cuanto al nivel de madurez, también fue bastante representado en el 62,3% de la muestra y un 15,1% quienes reportaron un nivel bajo de madurez.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	12	22,6	22,6	22,6
	Bastante	33	62,3	62,3	84,9
	Poco	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

#### Lenguaje

Para la variable de lenguaje, la mayoría (60,4%) se manifestaron con un nivel bueno de lenguaje, seguido por el 22,6% referente a lenguaje muy bueno, y el 17% restante fueron para los niveles regular y malo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	12	22,6	22,6	22,6
	Bueno	32	60,4	60,4	83,0
	Regular	8	15,1	15,1	98,1
	Malo	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

**Sinceridad**

Por último, en la variable sinceridad, se evidenció un nivel alto para el 58,5% y un nivel poco para el 17%.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	13	24,5	24,5
	Bastante	31	58,5	83,0
	Poco	9	17,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0

**Estadísticos de fiabilidad**

Según el alfa de Cronbach hallado, la prueba tiene una magnitud de consistencia interna muy alta, ya que el coeficiente fue 0,945 y de elementos tipificados fue 0,946, resultados muy cercanos al 1 que significa la máxima confiabilidad.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los N de elementos tipificados	
,945	,946	4

**Estadísticos total-elemento**

De igual forma, si alguno de los elementos es eliminado de la prueba, su consistencia interna no se vería afectado, ya que según los estadísticos total – elemento, el alfa de Cronbach se mantiene por encima 0,905.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Colaboración	5,81	3,271	,881	,873	,924
Madurez	5,79	3,206	,945	,916	,905
Lenguaje	5,75	3,266	,792	,702	,953
Sinceridad	5,79	3,245	,862	,753	,930

## 2.5.1.2. Escala aportaciones del contexto institucional ACI

Se ha realizado el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, y también a través de la comparación de medias entre pares de preguntas similares.

**Estadísticos de fiabilidad**

Como se puede comprobar en las tablas adjuntas, el coeficiente Alfa de Cronbach presenta valores muy elevados, siendo  $\alpha = 0,878$  y el coeficiente tipificado  $\alpha = 0,883$ , lo que indica una magnitud muy alta del coeficiente de confiabilidad de la prueba, cerca del valor máximo, que es 1.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,878	,883	12

**Estadísticos total-elemento**

La confiabilidad es coherente con los estadísticos total – elemento, donde el coeficiente de alfa es  $\leq 0,859$  dada alguna eliminación de un elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Te sentiste atendido por los educadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas	79,85	383,152	,693	,834	,861
Te sentiste apoyado por los educadores, acompañado por ellos en las actividades	79,25	391,054	,704	,833	,861
Los educadores te exigían esforzarte en lo que hacías.	79,02	378,529	,713	,716	,859
Los educadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades.	78,38	407,261	,575	,553	,869
Los educadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.	79,65	382,309	,669	,627	,862
Los educadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.	80,21	411,621	,384	,296	,880
Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.	81,62	388,673	,573	,440	,868
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias?	80,94	389,781	,471	,327	,877

¿Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos?	79,87	393,138	,543	,625	,870
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales?	79,88	391,908	,585	,527	,867
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los educadores?	78,92	404,386	,658	,675	,865
¿Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros?	78,98	417,196	,397	,410	,878

### 2.5.1.3. Escala de Resiliencia (RS)

Se ha realizado el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, y también a través de la comparación de medias entre pares de preguntas similares.

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	53	100,0
	Excluidos	0	0
	Total	53	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Con respecto, al coeficiente de alfa fue de 0,852 y alfa de cronbach basada en los elementos tipificados de 0,868, ubican al instrumento dentro de una magnitud muy alta de consistencia interna.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,852	,868	25

#### Estadísticos total-elemento

Asimismo, si alguno de los elementos es eliminado del instrumento, este no pierde su nivel de consistencia, ya que según los estadísticos total – elemento, el alfa es  $\leq 0,841$ .

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
RS1	139,92	291,533	,349	,596	,849
RS2	139,42	293,324	,383	,642	,847
RS3	139,55	281,983	,501	,822	,843
RS4	139,00	293,654	,572	,725	,843
RS5	138,75	297,727	,550	,790	,845
RS6	138,75	298,804	,544	,706	,845
RS7	139,83	296,682	,242	,662	,853
RS8	138,98	302,211	,248	,518	,851
RS9	139,91	292,433	,357	,678	,848
RS10	139,32	287,299	,552	,626	,842

RS11	140,21	298,783	,180	,533	,857
RS12	140,17	284,874	,462	,736	,844
RS13	139,09	293,164	,434	,728	,846
RS14	139,26	287,813	,455	,601	,845
RS15	139,42	291,940	,376	,764	,847
RS16	139,15	291,592	,443	,647	,845
RS17	139,08	287,302	,609	,824	,841
RS18	139,17	290,298	,443	,790	,845
RS19	139,57	292,904	,380	,592	,847
RS20	139,58	294,094	,325	,592	,849
RS21	139,21	289,321	,478	,623	,844
RS22	140,28	285,591	,389	,665	,848
RS23	139,17	291,759	,481	,761	,844
RS24	139,15	286,131	,561	,630	,841
RS25	139,49	299,985	,197	,576	,854

## 2.5.2. Instrumentos equipos

### 2.5.2.1. Escala caracterización del modelo de intervención (CMI)

#### Estadísticos de fiabilidad

En el análisis de confiabilidad hecho a la escala CMI a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, se observa que con un resultado de 0,923 para 49 elementos, la escala demuestra una magnitud muy alta de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,923	49

#### Estadísticos total-elemento

Del mismo modo, el coeficiente de Alfa de Cronbach cuando se encuentra bajo la condición de eliminar cada uno de los 49 elementos, no se ve afectado significativamente, debido a que los valores son mayores a 0,919, por ende, es un instrumento con características satisfactorias para medir los modelos de intervención

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
11. En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad.	300,51	2475,974	,335	,922
12. Es conveniente hacer evaluaciones periódicas de la situación en que se encuentran los jóvenes en dificultad social después de terminada la intervención con ellos	297,70	2483,445	,289	,923
13. El estado debe mantener los recursos de intervención para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad.	298,56	2508,551	,128	,925

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social	298,91	2465,875	,397	,922
15.1. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la iniciativa necesaria para buscar empleo	299,93	2487,879	,300	,923
15.2. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo	299,97	2457,522	,497	,921
15.3. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste	300,36	2486,558	,302	,923
16. Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos	300,91	2456,364	,475	,921
17.1. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones laborales	300,85	2505,338	,176	,924
17.2. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones sociales (amigos, compañeros de apartamento)	300,82	2523,338	,090	,924
17.3. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones familiares	300,47	2545,322	-,021	,925
17.4. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en las relaciones con sus educadores	300,76	2476,464	,297	,923
18. Los jóvenes en dificultad social consumen sustancias psicoactivas	301,70	2549,421	-,041	,926
19. Los jóvenes en dificultad social, encuentran problemas para establecer una red social de apoyo (recursos sociales diferentes de las institucionales)	300,60	2507,801	,158	,924
20. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo.	300,01	2469,849	,375	,922
21. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral	299,89	2488,731	,281	,923
22.1. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	301,52	2441,322	,458	,921
22.2. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	301,56	2439,551	,432	,922
22.3. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	299,92	2416,261	,610	,920
22.4. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	299,56	2449,319	,564	,921
23. Los jóvenes en dificultad social se encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección	300,24	2556,511	-,074	,926



	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
24.1. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno social (grupos de iguales, amistades, pareja)	299,72	2429,156	,507	,921
24.2. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su entorno familiar	299,52	2441,857	,441	,922
24.3. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su situación y entorno institucional	298,97	2431,801	,502	,921
24.4. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo	298,87	2437,298	,591	,921
24.5. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y perspectivas laborales	299,09	2408,666	,636	,920
25. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven	299,49	2402,346	,624	,920
26. Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos	299,55	2382,343	,666	,919
27. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	299,24	2374,092	,681	,919
28. Los jóvenes en dificultad social asisten a los centros y programas de inserción socio-laboral de forma voluntaria (si la institución tiene)	299,95	2421,463	,473	,921
29. Los Jóvenes en dificultad social están motivados y se muestran activos y participativos en la intervención que se desarrolla con ello	299,95	2410,021	,638	,920
30. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	299,07	2434,437	,531	,921
31. Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido	299,98	2446,837	,437	,922
32. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse	301,25	2403,354	,511	,921
33. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes	302,41	2456,176	,337	,923

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
34. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social disponen de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas	301,06	2414,334	,493	,921
35.1. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en la intervención con adolescentes y/o jóvenes en dificultad social	298,83	2455,889	,338	,923
35.2. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en orientación profesional /laboral	298,66	2460,391	,354	,922
36. Se desarrollan actividades de coordinación frecuentes y sistemáticas entre los recursos específicos de inserción laboral y otros recursos sociales y educativo	300,22	2391,126	,619	,920
37. Se desarrolla intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social	299,41	2398,548	,612	,920
38. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta	300,94	2394,311	,555	,920
39. El grupo de iguales es un elemento educativo importante para facilitar el tránsito a la vida adulta del joven en dificultad social.	299,13	2486,763	,231	,923
40. La organización y diseño del espacio físico en que se desarrolla la intervención (en los recursos de inserción socio laboral) está pensado y adaptado al tipo de actividad que lleva a cabo	300,47	2417,415	,488	,921
41. Los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los educadores y profesionales que trabajan con ellos	299,18	2397,547	,662	,920
42.1. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) al inicio de la intervención /evaluación diagnóstica previa a la elaboración de proyectos, pr	299,80	2402,810	,559	,920
42.2. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) a lo largo del proceso seguido por la intervención	299,57	2419,131	,503	,921
42.3. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable): al final de la intervención (evaluación de resultados	299,52	2409,532	,577	,920
43. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los educadores y profesionales que atienden a esta población	300,53	2360,508	,664	,919
44. Los recursos económicos destinados a este tipo de intervención (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes	302,10	2390,536	,582	,920

**Estadísticos de la escala**

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
306,28	2545,249	50,450	49

### **ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS JÓVENES**

- 3.1. Institución A**
- 3.2. Institución B**
- 3.3. Institución C**
- 3.4. Institución D**
- 3.5. Institución E**
- 3.7. Institución G**
- 3.8. Institución H**

\* Estos anexos no se incluyen debido a que en su contenido se encuentra información confidencial, la cual será brindada solamente en el momento que el tribunal lo requiera como necesario.

### **ANEXO 4. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS EQUIPOS**

- 4.1. Institución A**
- 4.2. Institución B**
- 4.3. Institución D**
- 4.4. Institución F**

\* Estos anexos no se incluyen debido a que en su contenido se encuentra información confidencial, la cual será brindada solamente en el momento que el tribunal lo requiera como necesario.

## ANEXO 5. TABLAS Y GRÁFICOS DE RESULTADOS JÓVENES Y EQUIPO

### 5.1. El punto de vista de los jóvenes

#### 5.1.1. Trayectorias representativas

Tabla 1. Tipo de vivienda actual

Tabla 2. Diferencia de medias entre los dos tipos de trayectorias

Tabla 3. Responsable del pago de la vivienda

Tabla 4. Comparación de medias responsable del pago de vivienda

Tabla 5. Relaciones con quien vivía en el momento de la investigación

Figura 1. Convivencia con la familia en el momento del egreso

Tabla 6. Miembros de la familia con quien vivía en el momento de la investigación

Figura 2. Estado civil por trayectoria

Tabla 7. Comparación de medias por estado civil

Tabla 8. Duración de la unión

Tabla 9. Diferencia de medidas frente a la duración de la unión

Tabla 10. Motivos de divorcio/separación

Tabla 11. Tiempo de convivencia

Tabla 12. Comparación medias tiempo de convivencia

Tabla 13. Relación con los hijos

Figura 3. Ocupación al momento de la investigación

Tabla 14. Comparación de medias ocupación al momento de la investigación

Tabla 15. Tiempo sin trabajar

Figura 4. Motivo de desempleo

Tabla 16. Tiempo en total sin trabajo

Tabla 17. Comparación de medias tiempo total sin trabajo

Tabla 18. Formas de asumir los gastos durante el desempleo

Tabla 19. Comparación de medias de las formas de asumir los gastos durante el desempleo

Tabla 20. Ramas de actividad del trabajo en el momento de la investigación

Tabla 21. Cargo en el trabajo al momento de la investigación

Tabla 22. Sector económico empresa

Tabla 24. Forma de conseguir el último trabajo

Tabla 23. Tamaño de la empresa

Tabla 25. Comparación de medias en las formas de conseguir trabajo

Tabla 26. Satisfacción con el trabajo

Tabla 27. Sentimientos con su forma de hacer el trabajo

Tabla 28. Comparación de medias sentimientos frente a la forma de hacer el trabajo

Tabla 29. Tipo de contrato actual

Tabla 30. Duración del contrato actual

Tabla 31. Comparación de medias sobre duración del contrato actual

Tabla 32. Ambiente en el trabajo en el momento de la investigación

Tabla 33. Ingresos mensuales

Tabla 34. Comparación de medias sobre ingresos mensuales.

Tabla 35. Formas de invertir el dinero

Tabla 36. Prueba de Regresión: nivel de ingresos- nivel educativo

Tabla 37. Comparación de medias tipo de institución educativa posterior al egreso

Figura 5. Escolaridad alcanzada en el momento del egreso

Tabla 37.1 Comparación sistema educativo Español y Colombiano por niveles de educación

Figura 6. Estudios posteriores al egreso

Tabla 38. Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección.

- Tabla 39. Comparación entre medias estudios cursados después del egreso  
 Figura 7. Escolaridad alcanzada en el momento de la investigación.  
 Tabla 40. Comparación medias nivel de escolaridad alcanzado al momento de la investigación  
 Tabla 41. Microtrayectorias entre el nivel de estudios en el egreso y el momento de la investigación.  
 Figura 8. Etapa de estudio en que se encontraban en el momento de la investigación  
 Tabla 42. Tipo de enfermedad incapacitante  
 Tabla 43. Vinculación al sistema de salud  
 Tabla 44. Actividades en el tiempo libre  
 Tabla 45. Nivel de satisfacción con la vida por trayectoria  
 Figura 9. Niveles de satisfacción con la vida por ítem y trayectoria  
 Tabla 46. Comparación de medias niveles de satisfacción con la vida  
 Tabla 47. Correlación SWLS y número de hijos y de instituciones  
 Tabla 48. Correlación Niveles de satisfacción con la vida con ingresos y variables educativas  
 Tabla 49. Asociación entre SWLS y convivencia, estado civil, ocupación, sentimientos frente a la vida y fuentes de ayuda  
 Tabla 50. Proyección sobre las cosas que desea hacer  
 Tabla 51. Proyección sobre el trabajo que desea hacer  
 Tabla 52. Proyección sobre las personas que desea vivir  
 Tabla 53. Comparación medias personas con las que desea vivir  
 Tabla 54. Proyección sobre la vivienda  
 Tabla 55. Trayectorias en el tránsito a la vida adulta - Jóvenes  
 Figura 10. Network sobre la dimensión Trayectorias representativas tránsito a la vida adulta – Jóvenes
- 5.1.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta**
- Figura 11. Indicadores de una vida adulta responsable e independiente  
 Figura 12. Dificultades del tránsito a la vida adulta  
 Tabla 56. Significados sobre el tránsito a la vida adulta - Jóvenes  
 Figura 13. Significados sobre el tránsito a la vida adulta – Jóvenes  
 Tabla 57. Grado de resiliencia por trayectoria  
 Tabla 58. Comparación de Factores y características resilientes por trayectoria  
 Tabla 59. Correlación entre los componentes de la resiliencia y el número de hijos y de instituciones.  
 Figura 14. Factores resilientes por trayectoria  
 Figura 15. Características resilientes por trayectoria  
 Tabla 60. Correlación dimensiones de la resiliencia con número de hijos y número de instituciones.  
 Tabla 61. Correlación entre RS y ACI.  
 Tabla 62. Correlación entre características resilientes y ACI  
 Tabla 63. Modelo de regresión múltiple  
 Figura 16. Redes a la que pertenece  
 Tabla 64. Fuentes de ayuda ante las dificultades en el tránsito a la vida adulta  
 Tabla 65. Fuentes de ayuda ante problemas económicos  
 Tabla 66. Comparación de medias fuentes de ayuda ante problemas económicos  
 Tabla 67. Fuentes de ayuda ante el desempleo  
 Tabla 68. Comparación de medias fuentes de ayudas ante el desempleo  
 Tabla 69. Persona de protección con quien mantiene contacto  
 Tabla 70. Comparación de medias persona de protección con quien mantiene contacto  
 Tabla 71. Fuentes de resiliencia – Jóvenes  
 Tabla 72. Fuentes de resiliencia en protección- Jóvenes  
 Tabla 73. Factores de riesgo en protección - Jóvenes  
 Figura 17. Network factores de riesgo en el proceso de protección – Jóvenes  
 Tabla 74. Factores resilientes en protección - Jóvenes  
 Figura 18. Network factores resilientes en protección – Jóvenes  
 Tabla 75. Fuentes de resiliencia después del egreso - Jóvenes  
 Tabla 76. Factores de riesgo en el egreso - Jóvenes  
 Figura 19. Red factores de riesgo después del egreso - Jóvenes  
 Tabla 77. Factores resilientes después del egreso - Jóvenes  
 Figura 20. Network factores resilientes después del egreso - Jóvenes.  
 Figura 21. Network fuentes de resiliencia – Jóvenes
- 5.1.4. Elementos socioeducativos**
- Tabla 78. Edad de ingreso a protección  
 Tabla 79. Edad de egreso de protección

- Figura 22. Sentimientos frente a protección  
Figura 23. ¿Son importantes los programas de protección?  
Tabla 80. Razones de la importancia de los programas de protección  
Tabla 81. Cursos realizados durante la estancia en protección  
Figura 24. Recuerdos positivos de protección  
Figura 25. Recuerdos negativos de protección  
Figura 26. Utilidad del programa de protección  
Tabla 82. Razones por las que estaban mejor o está mejor ahora  
Tabla 83. Comparación de medias razones por las que estaba o está mejor  
Tabla 84. Aportaciones del contexto institucional al joven  
Tabla 85. Elementos socioeducativos- Jóvenes  
Tabla 86. Tipo de estrategias de intervención - Jóvenes  
Figura 27. Network tipo de estrategias de intervención - Jóvenes.  
Tabla 87. Características de las intervenciones con elementos socioeducativos - Jóvenes  
Figura 28. Network características de las intervenciones – Jóvenes  
Tabla 88. Incidencia de las intervenciones – Jóvenes  
Figura 29. Network incidencia de las intervenciones - Jóvenes  
Figura 30. Network sobre la dimensión elementos socioeducativos – Jóvenes

#### **5.1.5. Propuestas de los jóvenes para mejorar las intervenciones**

- Figura 31. Mejora el programa de protección  
Tabla 89. Los procesos de protección pueden mejorar  
Tabla 90. Aspectos a mejorar en protección  
Tabla 91. Propuestas para las intervenciones - Jóvenes

#### **5.2. El punto de vista de los equipos**

##### **5.2.1. Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta**

- Tabla 92. Trayectorias en el tránsito a la vida adulta - Equipos  
Figura 32. Network sobre la dimensión trayectorias representativas- Equipo

##### **5.2.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta**

- Figura 33. Indicadores de tránsito adecuado a la vida adulta  
Figura 34. Indicadores de fracaso frente al tránsito la vida adulta  
Tabla 93. Significados sobre el tránsito a la vida adulta - Equipos  
Figura 35. Network sobre la dimensión tránsito a la vida adulta – Equipos

##### **5.2.3. Fuentes de resiliencia**

- Tabla 94. Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta - Equipos  
Tabla 95. Fuentes de resiliencia en el proceso protección- Equipos  
Tabla 96. Factores de riesgo en protección - Equipos  
Figura 36. Network factores de riesgo en el proceso de protección - Equipos  
Tabla 97. Factores resilientes en protección - Equipos  
Figura 37. Network factores resilientes en el proceso de protección - Equipos  
Tabla 98. Fuentes de resiliencia después del egreso- Equipos  
Tabla 99. Factores de riesgo después del egreso – Equipos  
Figura 38. Network factores de riesgo después del egreso – Equipos  
Tabla 100. Factores resilientes después del egreso - Equipos  
Figura 39. Red factores resilientes después del egreso - Equipos  
Figura 40. Network: fuentes de resiliencia – Equipos

##### **5.2.4. Elementos socioeducativos**

- Figura 41. Aspectos de la intervención más eficaces en el tránsito adecuado a la vida adulta  
Figura 42. Obstáculos, impedimentos limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención  
Figura 43. Aspectos pueden definir una intervención inadecuada  
Figura 44. Intervenciones que deberían emprenderse con las familias  
Tabla 101. Itinerarios y estrategias socioeducativas  
Tabla 102. Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas  
Figura 45. Aspectos básicos en la formación de los profesionales.  
Figura 46. Principales modelos teóricos a seguir en la intervención.  
Figura 47. Características personales de los equipos  
Figura 48. Tipo de relación que establecen entre los jóvenes durante protección.  
Tabla 103. Aportaciones desde el contexto institucional  
Tabla 104. Valoración de los procesos de intervención  
Tabla 105. Correlaciones entre Valoración general de procesos y Cultura de trabajo

Tabla 106. Correlación entre Itinerarios socioeducativos y Cultura de trabajo, tabla completa

Tabla 107. Correlaciones entre Itinerarios y estrategias socioeducativas y Valoración de los procesos, tabla completa.

Tabla 108. Correlación ítems de Cultura del trabajo y Aportaciones del contexto institucional

Tabla 109. Correlación ítems de itinerarios y aportaciones

Tabla 110. Elementos socioeducativos - Equipos

Tabla 111. Intervenciones y sus resultados - Equipos

Figura 49. Network Incidencia de las intervenciones y sus resultados-Equipos

Figura 50. Network intervenciones y sus resultados – Equipos

Tabla 112. Tipo de estrategias de intervención – Equipos

Figura 51. Red tipo de estrategias de intervención – Equipos

Tabla 113. Características de las intervenciones – Equipos

Figura 52. Características de las intervenciones - Equipos

Figura 53. Network: elementos socioeducativos en las intervenciones – Equipos

#### **5.2.5. Propuestas de los equipos para mejorar las intervenciones**

Tabla 114. Propuestas de intervención - Equipos



## 5.1. El punto de vista de los jóvenes

### 5.1.1. Trayectorias representativas

Tabla 113. *Tipo de vivienda actual*

Tipo de vivienda actual	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alquiler compartido	9	17,0%	10	18,9%	19	35,8%
Alquiler individual	11	20,8%	5	9,4%	16	30,2%
Propia	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
Casa de egreso	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%
Propia compartida con familia de origen	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Batallón	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 114. *Diferencia de medias entre los dos tipos de trayectorias*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Tipo de vivienda actual*	340,000	691,000	-0,207	0,836

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,952 Sig.= 0,001 < 0,05

Tabla 115. *Responsable del pago de la vivienda*

Responsable del pago de la vivienda actual	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Entre los cohabitantes	11	20,8%	13	24,5%	24	45,3%
Solo el(la) joven	11	20,8%	7	13,2%	18	34,0%
Casa propia sin hipoteca	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Fuerzas armadas/policía	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Pareja	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Familiares	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 116. *Comparación de medias responsable del pago de vivienda*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Responsable del pago de la vivienda actual*	300,000	678,000	-0,974	0,330

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,802 Sig.= 0,000 &lt; 0,05

Tabla 117. Relaciones con quien vivía en el momento de la investigación

Relaciones con quien vive	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bien	7	13,2%	12	22,6%	19	35,8%
No vive con nadie	10	18,9%	5	9,4%	15	28,3%
Muy bien	4	7,5%	6	11,3%	10	18,9%
Regular	4	7,5%	2	3,8%	6	11,3%
Normal	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Mal	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

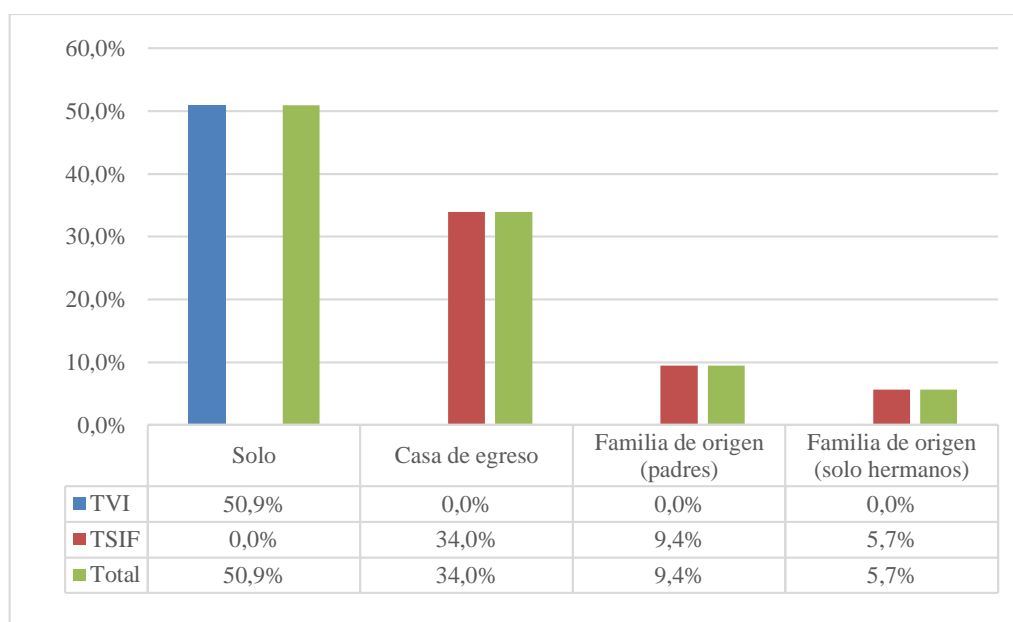


Figura 64. Convivencia con la familia en el momento del egreso

Tabla 118. Miembros de la familia con quien vivía en el momento de la investigación

Miembros de la familia con quien vive al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	TN	%
No vive con la familia	13	24,5%	14	26,4%	27	50,9%
Madre o padre y hermanos	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Pareja	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Pareja e hijos	5	9,4%	7	13,2%	12	22,6%
Hermano con o sin sobrinos	3	5,7%	2	3,8%	5	9,4%
Hijos	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%

Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%
-------	----	-------	----	-------	----	--------

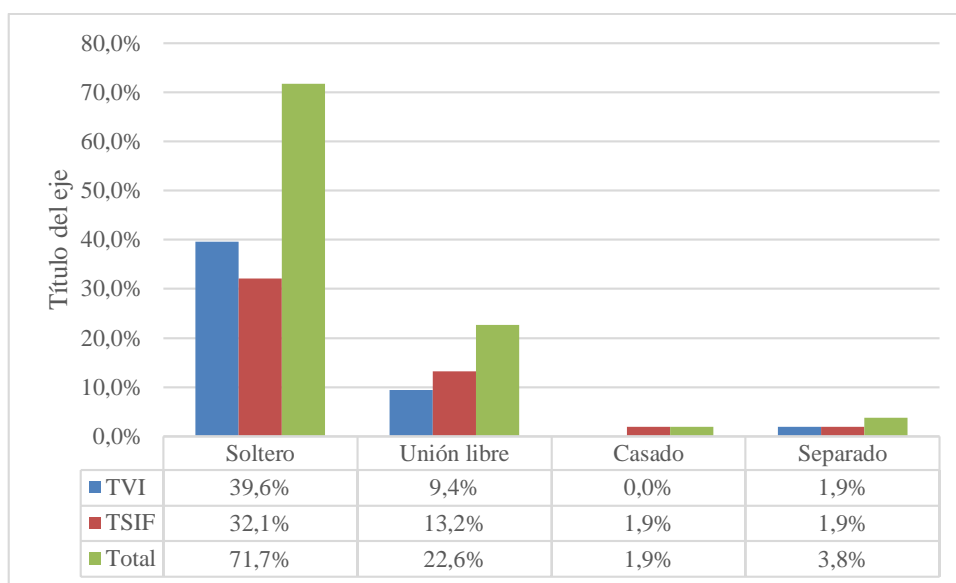


Figura 65. Estado civil por trayectoria

Tabla 119. Comparación de medias por estado civil

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Estado civil*	306,500	684,500	-1,006	0,315

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 3,047 Sig.= 0,000 &lt; 0,05

Tabla 120. Duración de la unión

Duración de la unión	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha tenido uniones de pareja	21	39,6%	17	32,1%	38	71,7%
Menos de un año	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Uno a dos años	2	3,8%	3	5,7%	5	9,4%
Dos a tres años	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Tres a cuatro años	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Seis a siete años	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Siete a ocho años	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Ocho a nueve años	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Nueve a diez años	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 121. Diferencia de medidas frente a la duración de la unión

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
--	---------------------	---------------	---	---------------------------

Duración de la unión*	297,500	675,500	-1,199	0,231
-----------------------	---------	---------	--------	-------

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,945 Sig.= 0,000 < 0,05

Tabla 122. *Motivos de divorcio/separación*

Motivos de divorcio/ Separación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha tenido uniones de pareja	21	39,6%	17	32,1%	38	71,7%
Vive con la pareja	5	9,4%	8	15,1%	13	24,5%
Visión de la vida diferente	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Se acabó el amor	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 123. *Tiempo de convivencia*

Tiempo de convivencia	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No convive con nadie	10	18,9%	5	9,4%	15	28,3%
Menos de un año	8	15,1%	6	11,3%	14	26,4%
Uno a dos años	6	11,3%	8	15,1%	14	26,4%
Dos años y un mes a tres años	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Tres años y un mes a cuatro años	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Más de cinco años	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 124. *Comparación medias tiempo de convivencia*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Tiempo de convivencia*	243,500	621,500	-1,974	0,048

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,817 Sig.= 0,003 < 0,05

Tabla 125. *Relación con los hijos*

Hijos según Trayectoria	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tiene	20	37,7%	17	32,1%	37	69,8%
Si tiene y vive con los hijos	7	13,2%	9	17,0%	16	30,2%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Hijos según Género	Género					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	% Columna	N	% columna	N	% Columna
No	27	77,1%	10	55,6%	37	69,8%

Si	8	22,9%	8	44,4%	16	30,2%
Total	35	100,0%	18	100,0%	53	100,0%

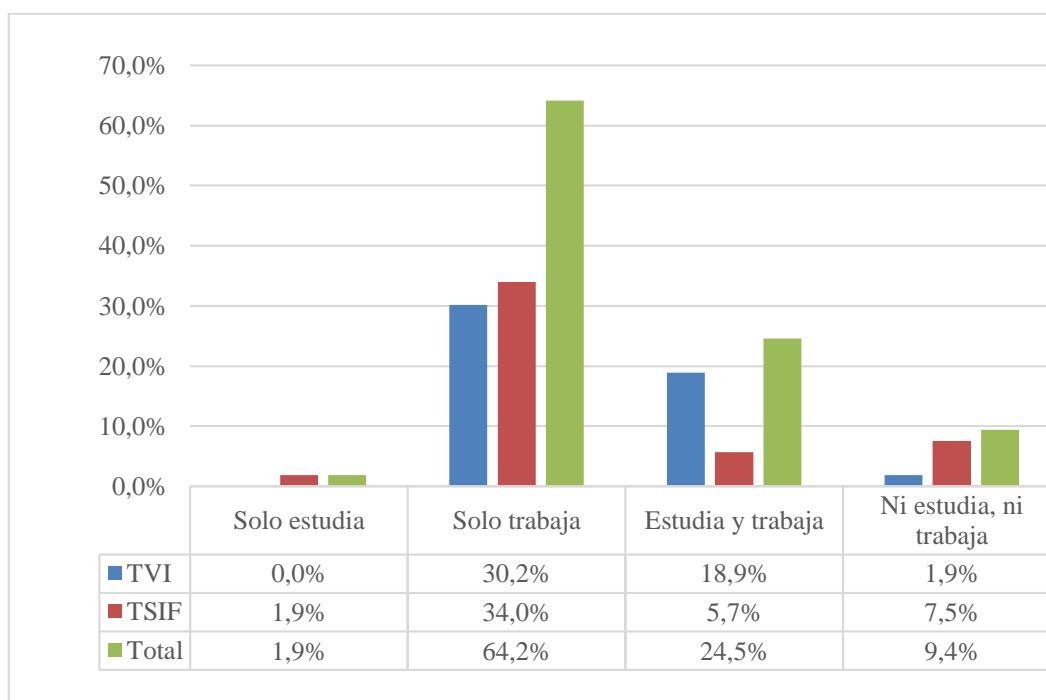


Figura 66. Ocupación al momento de la investigación

Tabla 126. Comparación de medias ocupación al momento de la investigación

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Ocupación actual*	313,000	664,000	-0,796	0,426

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,361 Sig.= 0,000 < 0,005

Tabla 127. Tiempo sin trabajar

Tiempo sin trabajar (Desde el último trabajo)	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
1 a 5 meses	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%
6 a 11 meses	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
1 a 2 años	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Está trabajando	26	49,1%	21	39,6%	47	88,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

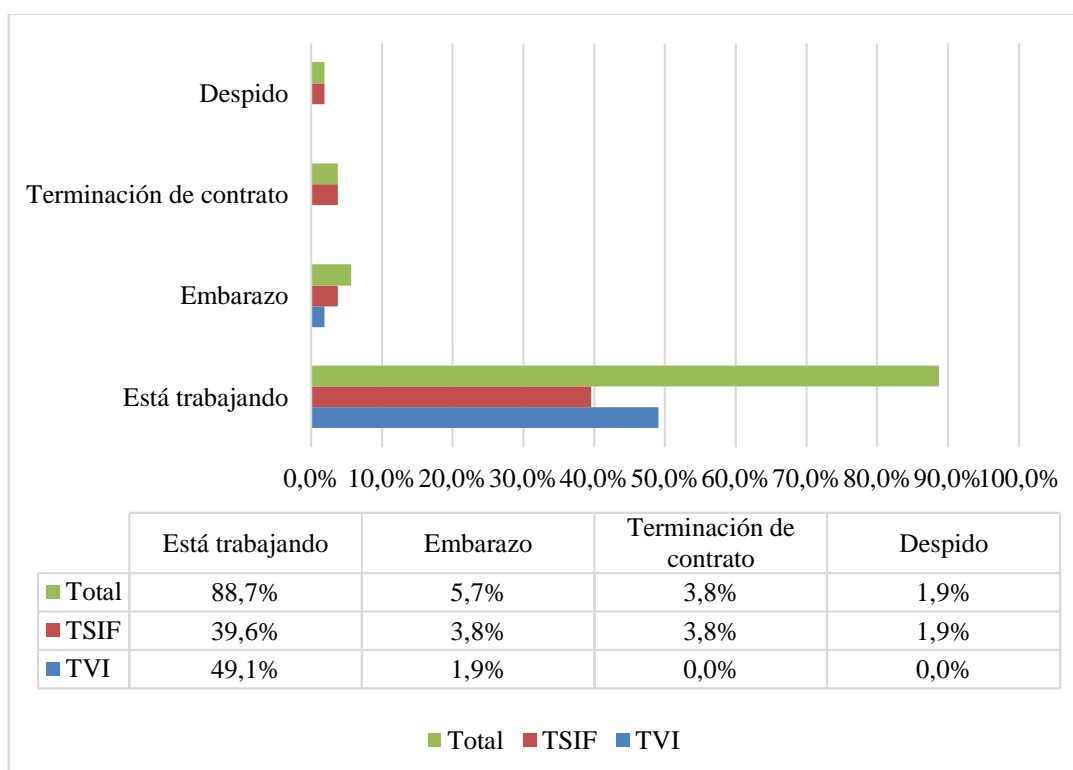


Figura 67. Motivo de desempleo

Tabla 128. Tiempo en total sin trabajo

Tiempo en total sin trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha estado sin trabajo	13	24,5%	4	7,5%	17	32,1%
Menos de un mes	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Uno a tres meses	8	15,1%	8	15,1%	16	30,2%
Cuatro a seis meses	3	5,6%	4	7,5%	7	13,2%
Siete a once meses	2	3,8%	6	11,3%	8	15,1%
Dos a tres años	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tiempo total sin trabajo con relación a cada trayectorias	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	% columna	N	% columna	N	%
No ha estado sin trabajo	13	48,1%	4	15,4%	17	32,1%
Menos de un mes	1	3,7%	1	3,8%	2	3,8%
Uno a tres meses	8	29,6%	8	30,8%	16	30,2%
Cuatro a seis meses	3	11,1%	4	15,4%	7	13,2%
Siete a once meses	2	7,4%	6	23,1%	8	15,1%
Dos a tres años	0	0,0%	3	11,5%	3	5,7%

Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%
-------	----	--------	----	--------	----	--------

Tabla 129. Comparación de medias tiempo total sin trabajo

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Tiempo en total sin trabajo*	187,500	565,500	-3,010	0,003

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 3,047 Sig.= 0,000 < 0,05

Tabla 130. Formas de asumir los gastos durante el desempleo

Formas de asumir gastos en el desempleo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Solicitando ayuda a personas conocidas	8	15,1%	20	37,7%	28	52,8%
No ha necesitado ayuda	10	18,9%	3	5,6%	13	24,5%
Usando los ahorros	5	9,4%	2	3,7%	7	13,2%
Buscando otro empleo	3	5,6%	1	1,8%	4	7,5%
Solicitando un préstamo (entidad bancaria)	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Formas de asumir gastos en el desempleo por grupo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	% Columna	N	% Columna	N	%
Solicitando ayuda	8	29,6%	20	76,9%	28	52,8%
No ha necesitado ayuda	10	37,0%	3	11,5%	13	24,5%
Usando los ahorros	5	18,5%	2	7,7%	7	13,2%
Buscando otro empleo	3	11,1%	1	3,8%	4	7,5%
Solicitando un préstamo	1	3,7%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Tabla 131. Comparación de medias de las formas de asumir los gastos durante el desempleo

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Formas de asumir los gastos durante el desempleo*	178,500	529,500	-3,358	0,001

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,259 Sig.= 0,000 < 0,005

Tabla 132. *Ramas de actividad del trabajo en el momento de la investigación*

Rama de actividad del trabajo en el momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Comercio/repación/restaurantes/hoteles	11	20,8%	4	7,5%	15	28,3%
Servicios sociales, comunales y personales (protección, educación, salud)	5	9,4%	8	15,1%	13	24,5%
Seguridad/fuerzas militares/policía	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
No está trabajando	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Industria manufacturera	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Transporte/almacenamiento/comunicaciones	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Construcción	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Suministro de electricidad, gas y agua	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Explotación de minas y canteras (incluye sector minero e hidrocarburos)	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 133. *Cargo en el trabajo al momento de la investigación*

Cargo trabajo al momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Industria: auxiliar/operario/a, encargado/a mantenimiento o supervisor	7	13,2%	3	5,7%	10	18,9%
Oficios varios: albañil, mecánico o carpintero	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
Otros oficios: secretario/a, monitor de ruta o instructor de conducción	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Seguridad: vigilante, soldado, policía o escolta	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
Comercio: dependiente, cajero/a, /asesor comercial	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
No está trabajando	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Tutor, educador, cuidador en institución de protección	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Otros profesionales: abogado(a), diseñador(a), ingeniero/a	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Cocina: chef, panadero/a	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Mozo/a, reponedor/a	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Altos cargos administrativos: gerente, dueño/a, jefe	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Mensajero/a, reparto	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Hostelería: camarero/a	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%



Tabla 134. *Sector económico empresa*

Sector económico empresa	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Servicios	19	35,8%	14	26,4%	33	62,3%
No está trabajando	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Servicios seguridad	2	3,8%	3	5,7%	5	9,4%
Construcción	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Manufactura	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Comercio	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Minero e Hidrocarburos	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 135. *Tamaño de la empresa*

Tamaño de la empresa	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Gran empresa	8	15,1%	9	17,0%	17	32,1%
Mediana empresa	5	9,4%	6	11,3%	11	20,8%
Pequeña empresa	6	11,3%	4	7,5%	10	18,9%
Microempresa	7	13,2%	2	3,8%	9	17,0%
No está trabajando en el momento	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 136. *Forma de conseguir el último trabajo*

Forma de conseguir el trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amigo/conocido	12	22,6%	8	15,1%	20	37,7%
Institución de protección	4	7,5%	6	11,3%	10	18,9%
Internet/periódico/letrado	5	9,4%	5	9,4%	10	18,9%
No está trabajando en la actualidad	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Empresa temporal de empleo	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Padrinos (Plan padrino)	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Recomendación jefe anterior	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Familiar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 137. Comparación de medias en las formas de conseguir trabajo

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Forma de conseguir el trabajo actual*	304,000	655,000	-0,856	0,386

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,361 Sig.= 0,000 < 0,005

Tabla 138. Satisfacción con el trabajo

Satisfacción con el trabajo actual	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mucho	17	32,1%	13	24,5%	30	56,6%
Bastante	6	11,3%	5	9,4%	11	20,8%
No está trabajando en la actualidad	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Poco	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Nada	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 139. Sentimientos con su forma de hacer el trabajo

Sentimientos con su forma de hacer trabajo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Lo hago muy bien	21	39,6%	14	26,4%	35	66,0%
La empresa me valora	3	5,7%	7	13,2%	10	18,9%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
No sé, llevo poco	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Sentimientos con su forma de hacer trabajo por grupo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	% columna	N	% columna	N	% Columna
Lo hago muy bien	21	77,8%	14	53,8%	35	66,0%
La empresa me valora	3	11,1%	7	26,9%	10	18,9%
No tiene trabajo	1	3,7%	5	19,2%	6	11,3%
No sé llevo poco	2	7,4%	0	0,0%	2	3,8%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Tabla 140. Comparación de medias sentimientos frente a la forma de hacer el trabajo

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
--	---------------------	---------------	---	---------------------------

Sentimientos con su forma de hacer el trabajo actual*	223,000	574,000	-2,714	0,007
---	---------	---------	--------	-------

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,597 Sig.= 0,000 < 0,05

Tabla 141. *Tipo de contrato actual*

Tipo de contrato actual	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Indefinido	9	17,0%	9	17,0%	18	34,0%
Termino temporal (definido)	9	17,0%	7	13,2%	16	30,2%
Tiene trabajo pero no contrato escrito (contrato oral)	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Obra y servicio	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Contrato civil de prestación de servicios <sup>102</sup>	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Es el dueño	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 142. *Duración del contrato actual*

Duración del contrato actual	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Entre 1 y 3 meses	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
6 meses 11 meses	3	5,6%	2	3,8%	5	9,4%
1 año	5	9,4%	4	7,6%	9	17,0%
Entre 2 y 3 años	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Indefinido	9	17,0%	9	17,0%	18	34,0%
Por duración del servicio	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
No sabe	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Es el dueño	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 143. *Comparación de medias sobre duración del contrato actual*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Duración del contrato actual*	260,500	611,500	-1,650	0,099

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,471 Sig.= 0,026 < 0,005

Tabla 144. *Ambiente en el trabajo en el momento de la investigación*

Ambiente en el trabajo en el momento de la investigación	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Muy bueno	12	22,6%	10	22,6%	22	41,5%
Bueno	11	20,7%	9	20,7%	20	37,7%
No tiene trabajo	1	1,9%	5	1,9%	6	11,3%
Regular	3	5,6%	2	5,6%	5	9,4%
Total	27	50,9%	26	50,9%	53	100,0%

Tabla 145. *Ingresos mensuales*

Ingresos mensuales SLMV (salario mínimo legal vigente)	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tiene ingresos actualmente	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Menos del salario mínimo/pago por mano de obra	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
Entre 1 y 2 SMLV	20	37,8%	14	26,4%	34	64,2%
Entre 2 y 3 SMLV	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Entre 3 y 4 SMLV	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Entre 4 y 5 SMLV	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Entre 6 y 7 SMLV	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 146. *Comparación de medias sobre ingresos mensuales.*

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Ingresos mensuales actuales (SLMV – Salario mínimo legal vigente)*	305,500	656,500	-0,945	0,344

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 2,361 Sig.= 0,000 < 0,005

Tabla 147. *Formas de invertir el dinero*

El dinero se invierte en	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Gastos de hogar y propios.	13	24,5%	9	17,0%	22	41,5%
Gastos de hogar, propios, estudios, ahorro y recreación.	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%

El dinero se invierte en	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tiene ingresos	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Gastos propios y ahorro	3	5,6%	2	3,8%	5	9,4%
Gastos de hogar, propios, estudios y ahorro.	2	3,8%	3	5,6%	5	9,4%
Solo gastos propios	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Gastos de hogar y ahorro	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Solo gastos de estudio	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Gastos propios y recreación.	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Gastos propios, estudios y ahorro	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 148. Prueba de Regresión: nivel de ingresos- nivel educativo

Modelo de Regresión:  $Y = A + X(B)$ 

Y: nivel de ingreso. X: nivel educativo. A: origen de la regresión. B: Efecto de X en Y

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,400
Coefficiente de determinación R <sup>2</sup>	0,160
Poder explicativo de X sobre Y en %	16,0
Error típico	1,277
Observaciones	53

Análisis de varianza					
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	Estadístico F	Valor crítico de F Prob. Error p
Regresión	1	15,841	15,841	9,717	0,003
Residuos	51	83,141	1,630		
Total	52	98,981			

	Coef. regresión A y B	Error típico	Estadístico Student t	Probabilidad Error p	Error p%	Nivel de confianza 100-p%
A.Intercepción	0,28	0,586	0,473	-	-	-
Variable X	0,28	0,088	3,117	0,003	0,3	99,7

Tabla 37. Comparación de medias tipo de institución educativa posterior al egreso

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Tipo de institución educativa posterior al egreso*	267,500	645,500	-1,868	0,062

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 3,208 Sig.= 0,000 &lt; 0,05

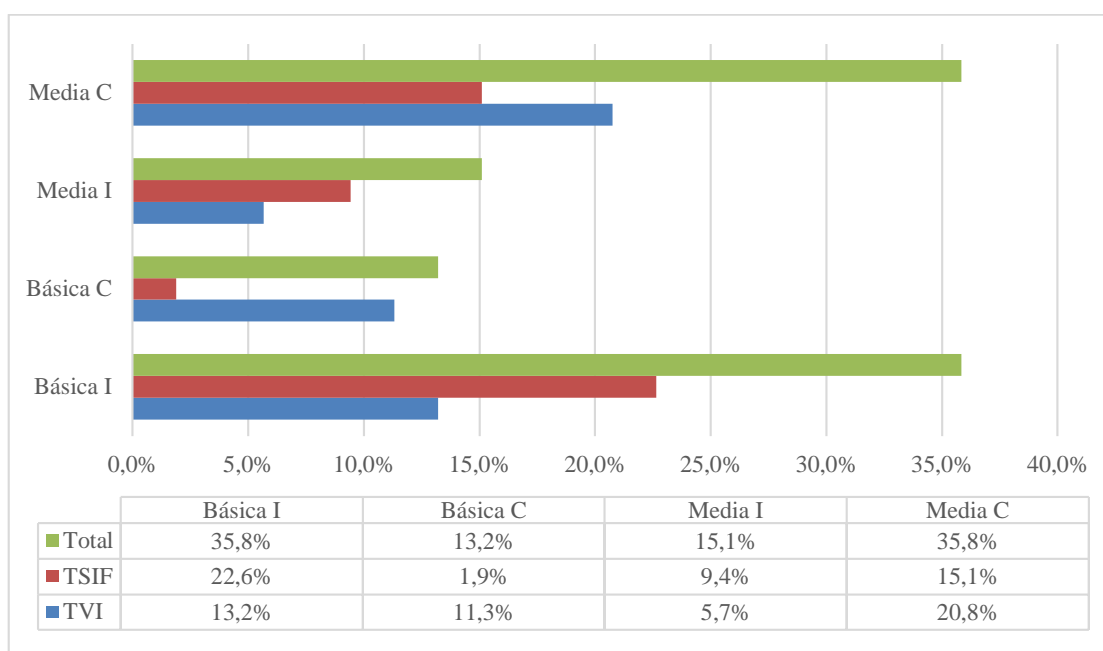


Figura 68. Escolaridad alcanzada en el momento del egreso

Tabla 149.1. Comparación sistema educativo Español y Colombiano por niveles de educación

Sistema Español		Sistema Colombiano	
Grado	Nivel y título	Grado	Nivel y título
Segundo de bachillerato	Bachiller con mención de modalidad	Undécimo grado	Máximo grado de educación media Bachiller Académico o Bachiller Técnico en la Especialidad,
Primero de bachillerato		Décimo grado	
Cuarto grado de educación secundaria obligatoria	ESO: Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Formación Profesional Específica de Grado Medio: Técnico de la correspondiente profesión. Formación Profesional Específica de Grado Superior: Técnico superior de la profesión	Noveno grado	Máximo grado de educación básica-obligatoria Certificado Término
Tercer grado de educación secundaria obligatoria		Octavo grado	
Segundo grado de educación secundaria obligatoria		Séptimo grado	
Primer grado de educación secundaria obligatoria		Sexto grado	
Sexto grado de educación primaria		Quinto grado	
Quinto grado de educación primaria			

Sistema Español		Sistema Colombiano	
Grado	Nivel y título	Grado	Nivel y título
Cuarto grado de educación primaria		Cuarto grado	
Tercero grado de educación primaria		Tercer grado	
Segundo grado de educación primaria		Segundo grado	
Primero grado de educación primaria		Primer grado	
Infantil		Transición	

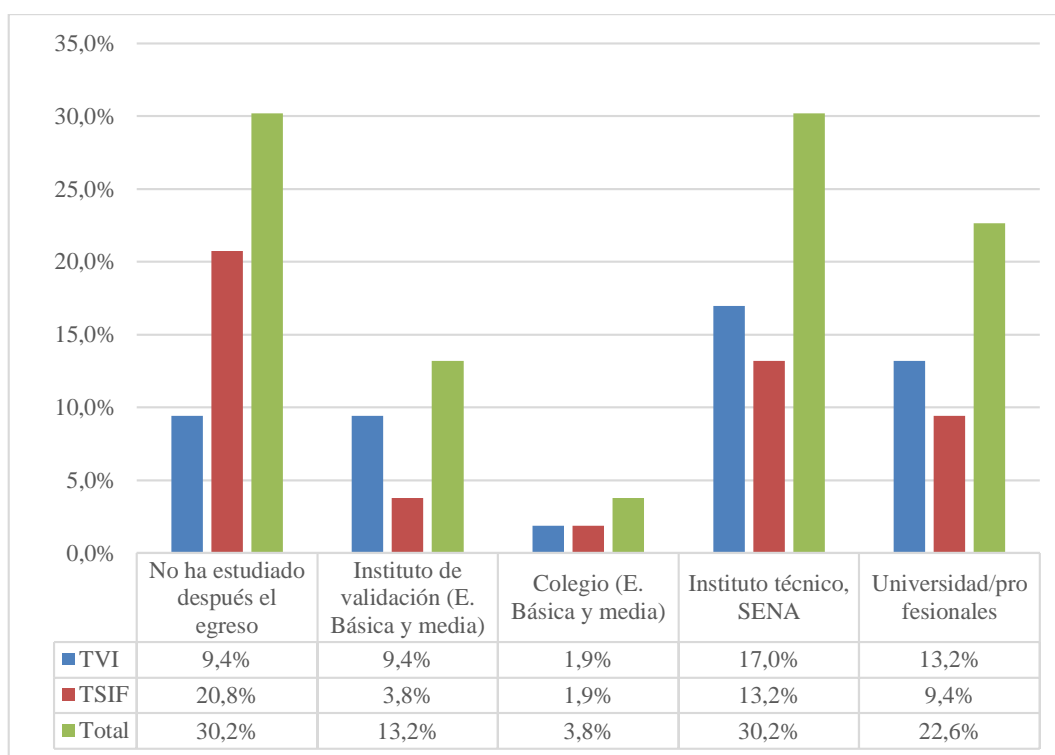


Figura 69. Estudios posteriores al egreso

Tabla 150. Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección.

Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección	Tipo de trayectoria					
	TVI	%	TSIH	%	Total	%
No reporta estudio	5	9,4%	11	20,8%	16	30,2%
Cocina	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%
Informática, soporte técnico, digitación	1	1,9%	3	5,7%	4	7,5%
Ingeniería	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Sociología, trabajo social, psicología, filosofía	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Administración, derecho, contaduría	1	1,9%	3	5,7%	4	7,5%
Técnico logística	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Comunicación	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Auxiliar en enfermería	3	5,7%	1	1,9%	4	7,5%

Estudios iniciados después del egreso del sistema de protección	Tipo de trayectoria					
	TVI	%	TSIH	%	Total	%
Educación Física	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Actuación, música	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Educación básica y media	6	11,3%	3	5,7%	9	17,0%
Idiomas	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 151. Comparación entre medias estudios cursados después del egreso

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Estudios cursados después egreso*	274,000	625,000	-1,418	0,156

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,776 Sig.= 0,004 < 0,05

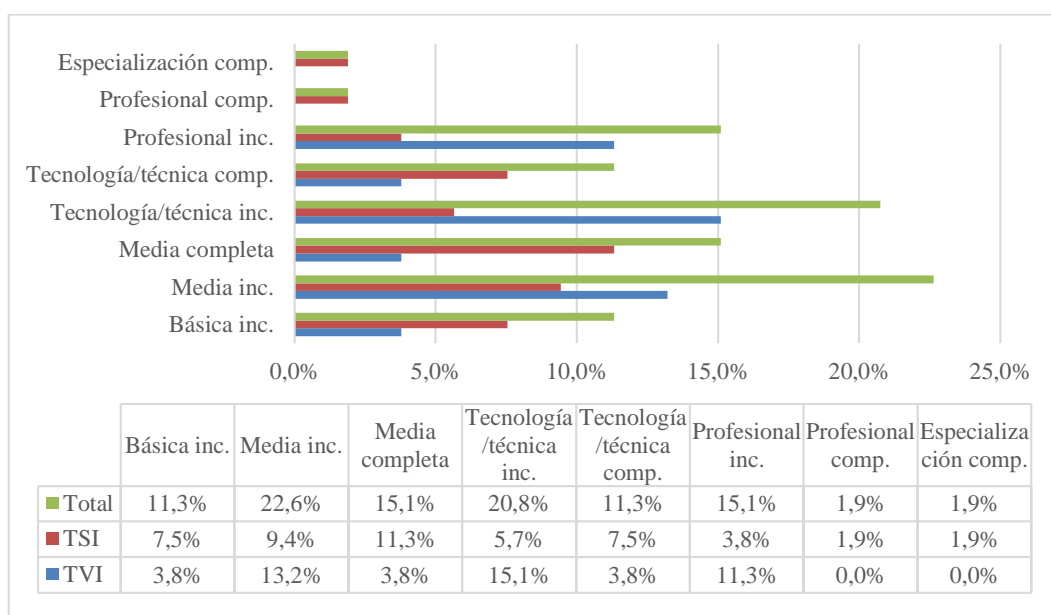


Figura 70. Escolaridad alcanzada en el momento de la investigación.

Tabla 152. Comparación medias nivel de escolaridad alcanzado al momento de la investigación

	t	Gl	Diferencia de medias	Sig. Asintót. (bilateral)
Nivel de escolaridad alcanzado al momento de la investigación*	0,112	51	0,063	0,911
	0,112	45,538	0,063	0,911

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 0,876 Sig.= 0,426 > 0,05



Tabla 153. Microtrayectorias entre el nivel de estudios en el egreso y el momento de la investigación.

Nivel al momento del egreso	Nivel al momento de la investigación	N	%
Básica incompleta	Básica incompleta	6	11,3
Básica incompleta	Media incompleta	5	9,4
Básica incompleta	Media completa	2	3,8
Básica incompleta	Tecnológica/técnica incompleta	2	3,8
Básica incompleta	Tecnológica/técnica completa	4	7,5
Básica completa	Media incompleta	1	1,9
Básica completa	Media completa	1	1,9
Básica completa	Tecnológica/técnica incompleta	3	5,7
Básica completa	Tecnológica/técnica completa	1	1,9
Básica completa	Profesional incompleta	1	1,9
Media incompleta	Media incompleta	6	11,3
Media incompleta	Media completa	1	1,9
Media incompleta	Profesional incompleta	1	1,9
Media completa	Media completa	4	7,5
Media completa	Tecnológica/técnica incompleta	6	11,3
Media completa	Tecnológica/técnica completa	1	1,9
Media completa	Profesional incompleta	6	11,3
Media completa	Profesional completa	1	1,9
Media completa	Especialización completa	1	1,9

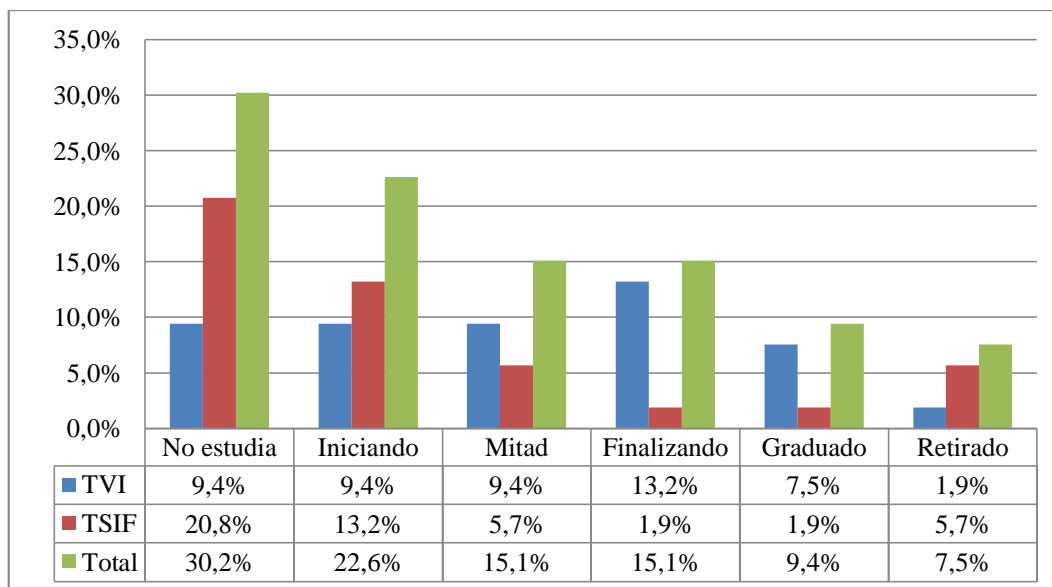


Figura 71. Etapa de estudio en que se encontraban en el momento de la investigación

Tabla 154. *Tipo de enfermedad incapacitante*

Tipo de enfermedad incapacitante	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ninguna	23	43,4%	21	39,6%	44	83,0%
Lesión simple sin consecuencias a largo plazo	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Enfermedad mental: trastorno bipolar	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Asma	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Gastritis	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Leucemia	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Epilepsia	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 155. *Vinculación al sistema de salud*

Vinculación al sistema de salud	Tipo de trayectoria				Total	
	TVI		TSIF		N	%
	N	%	N	%		
No responde	0	0,0%	1	18,9%	1	18,87%
Si	23	43,4%	22	41,5%	45	84,90%
No	4	7,5%	3	5,7%	7	13,20%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,00%

Tabla 156. *Actividades en el tiempo libre*

	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Familia	6	11,3%	5	9,5%	11	20,8%
Varias	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
Escuchar música	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
Hacer deporte	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
No tengo tiempo libre	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Hacer oficio	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Quedar con amigos, pareja	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Dormir	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Leer	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Salir de fiesta	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Ir de compras	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Viajar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Ir al cine o ver la tele	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No responde	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 157. Nivel de satisfacción con la vida por trayectoria

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Satisfacción con la vida	27,30	6,57	13	35	26,31	5,89	13	35	26,81	6,21	13	35

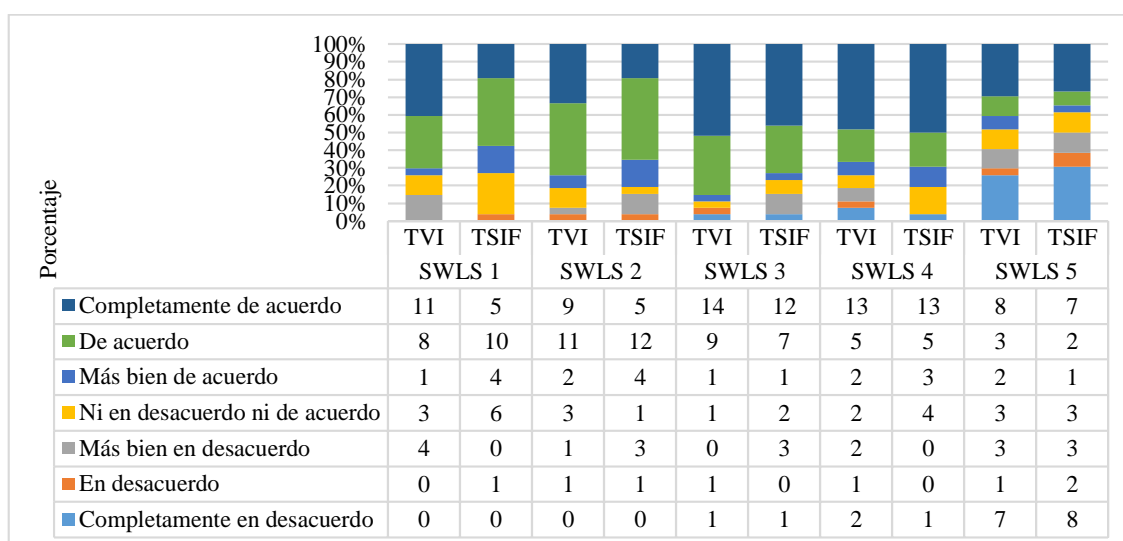


Figura 72. Niveles de satisfacción con la vida por ítem y trayectoria

Tabla 158. Comparación de medias niveles de satisfacción con la vida

	Prueba Kolmogorov – Smirnov		Prueba paramétrica				Prueba no paramétrica			
	Z	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót.
SWLS 8	0,75	0,613	0,576	51	0,567	0,19772	--	--	--	--
SWLS 1	1,92	0,001	--	--	--	--	305,000	683,000	-0,832	0,405
SWLS 2	2,23	0,000	--	--	--	--	295,000	646,000	-1,052	0,293
SWLS 3	2,30	0,000	--	--	--	--	314,500	665,500	-0,703	0,482
SWLS 4	1,90	0,079	--	--	--	--	329,000	707,000	-0,419	0,675
SWLS 5	0,75	0,613	0,613	51	0,542	0,415	--	--	--	--

Tabla 159. *Correlación SWLS y número de hijos y de instituciones*

	SWLS	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Número de hijos	0,018	0,898
Número de instituciones en que estuvo	-0,092	0,511

Tabla 160. *Correlación Niveles de satisfacción con la vida con ingresos y variables educativas*

	SWLS	
	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Ingresos mensuales actuales (SLMV 616.000 pesos y 26.570 pesos diarios)	0,084	0,55
Máximo nivel de escolaridad alcanzado al momento del egreso	0,126	0,369
Etapas en que se encuentra del proceso educativo en el momento de la investigación	0,162	0,247
Sentimiento frente a protección	-0,074	0,6
Máximo nivel de escolaridad alcanzado al momento de la investigación	0,209	0,132

\*p&lt;0,05

Tabla 161. *Asociación entre SWLS y convivencia, estado civil, ocupación, sentimientos frente a la vida y fuentes de ayuda*

	SWLS		
	Chi <sup>2</sup> de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Convivencia	19,560	19	,422
Estado civil	52,610	57	,640
Ocupación	51,055	57	,696
¿Cómo me va en la vida ahora?	82,703	114	,988
Sentimiento frente a la vida actual	164,594	171	,623
Fuentes de ayuda ante las dificultades en el tránsito a la vida adulta	247,452	247	,480

Tabla 162. *Proyección sobre las cosas que desea hacer*

Proyección sobre las cosas que desea hacer	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estudiar	7	13,2%	12	22,6%	19	35,8%
Trabajar en mejores condiciones	4	7,6%	6	11,3%	10	18,9%
Viajar	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Estar en familia, cuidar mis hijos	4	7,5%	2	3,8%	6	11,3%
Estudiar y trabajar	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%

Proyección sobre las cosas que desea hacer	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ayudar a personas que lo necesitan	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Hacer deporte	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Estudiar y viajar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No planear el futuro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Cuidar al perro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No responde	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 163. *Proyección sobre el trabajo que desea hacer*

Proyección sobre el trabajo que desea hacer	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
En algo que me gusta	8	15,1%	9	17,0%	17	32,1%
Empresa	4	7,6%	6	11,3%	10	18,9%
En lo mismo	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Cocina, bar	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Mi propia empresa	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
No planea su futuro	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Belleza	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Enfermería	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
No responde	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Centro de atención, fundación	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
En el Estado	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 164. *Proyección sobre las personas que desea vivir*

	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Con mi familia de origen	9	17,0%	4	7,5%	13	24,5%
Con mi propia familia	3	5,7%	7	13,2%	10	18,9%
Mi pareja	3	5,7%	7	13,2%	10	18,9%
Solo/a	5	9,4%	4	7,6%	9	17,0%
Amigos/as	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Hermanos/as	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%
Mi hijo	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No planea su futuro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No sé	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No responde	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 165. Comparación medias personas con las que desea vivir

Comparación de medias personas con las que desea vivir	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Proyección sobre las personas con que desea vivir*	305,000	683,000	-0,832	0,405

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,386 Sig.= 0,043 < 0,05

Tabla 166. Proyección sobre la vivienda

	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
En mi propia casa, apartamento	13	24,6%	13	24,5%	26	49,1%
En un piso alquilado	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
En otro país	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
En mi propio país	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Con mi propia familia	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
No responde	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%
En paz y armonía	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
No planear el futuro	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
En otra ciudad	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
En mi propio apartamento	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No sé	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 167. Trayectorias en el tránsito a la vida adulta - Jóvenes

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	TVI	TSI	Total
Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	53	TVI	29	Dificultad y sin apoyo	25	4	29
		TSIF	24	Instituciones y familia	7	17	24

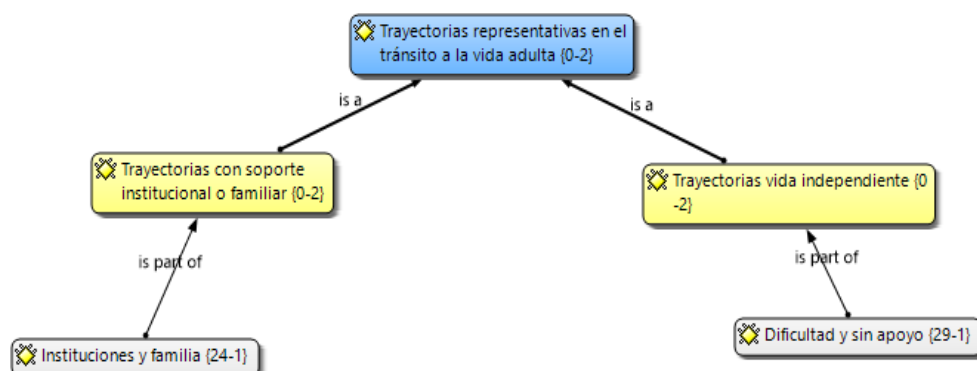


Figura 73. Network sobre la dimensión Trayectorias representativas tránsito a la vida adulta – Jóvenes

5.1.2. Significados sobre el tránsito a la vida adulta

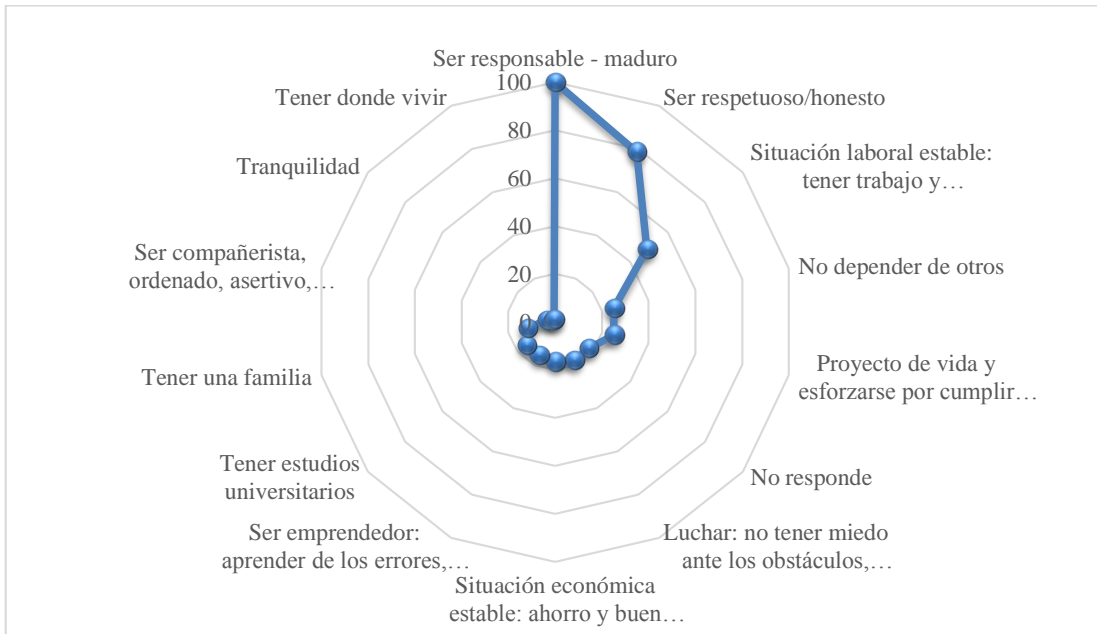


Figura 74. Indicadores de una vida adulta responsable e independiente

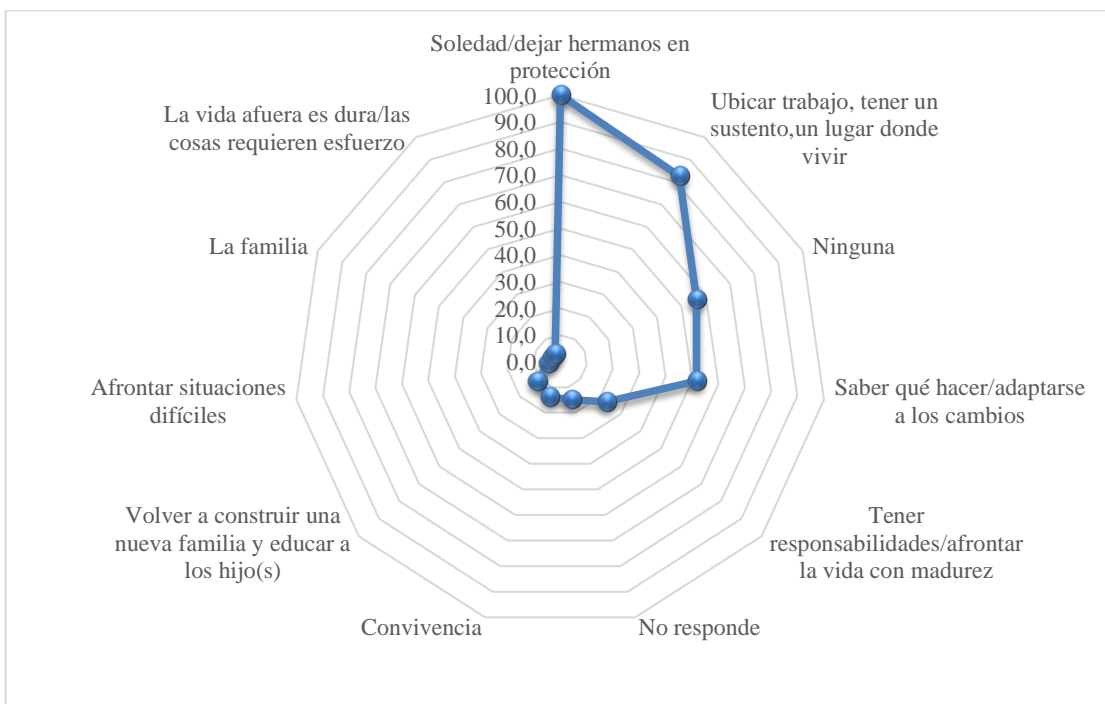


Figura 75. Dificultades del tránsito a la vida adulta

Tabla 168. Significados sobre el tránsito a la vida adulta – Jóvenes

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Significados sobre el tránsito a la vida adulta	TVI: 26 TSIF: 37 Total: 63	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	TVI: 16 TSIF: 10 Total: 26	Responsabilidad y proyección	16	10	26
		Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes que han estado en procesos de protección	TVI: 19 TSIF: 18 Total: 37	Responsabilidad y choque	19	18	37

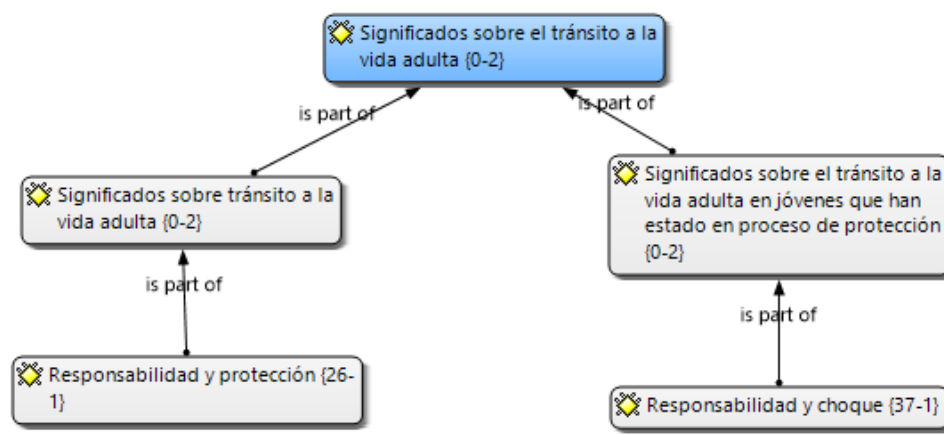


Figura 76. Significados sobre el tránsito a la vida adulta – Jóvenes

### 5.1.3. Fuentes de resiliencia

Tabla 169. Grado de resiliencia por trayectoria

Tipo de trayectoria											
TVI		TSIF				Total					
X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
144,22	16,24	101	173	146,27	19,45	100	175	145,23	17,74	100	175



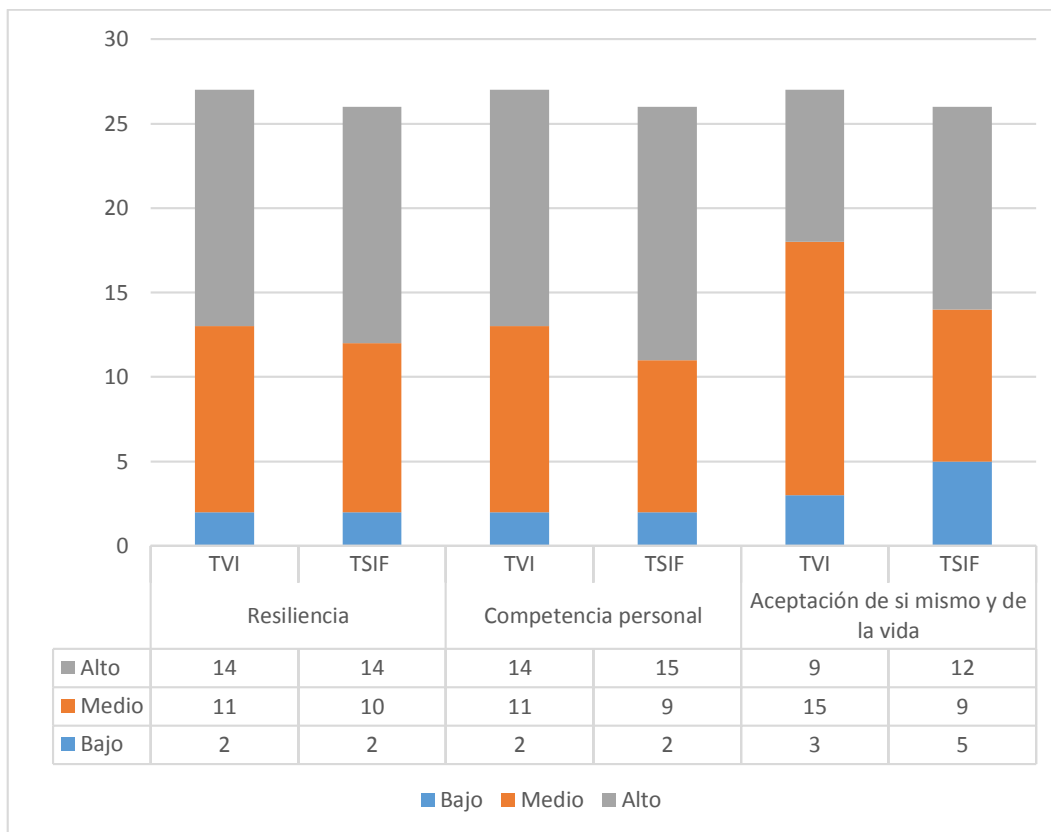


Figura 77. Factores resilientes por trayectoria

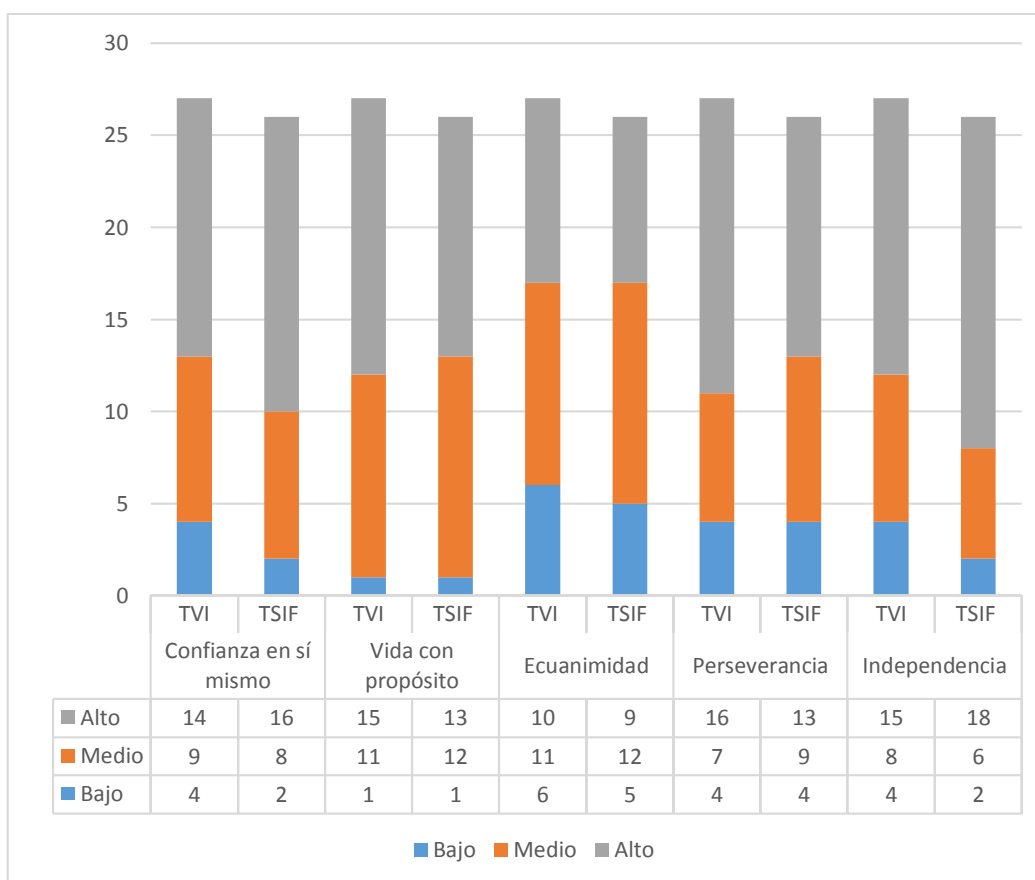


Figura 78. Características resilientes por trayectoria

Tabla 170. Comparación de Factores y características resilientes por trayectoria

	t	gl	Diferencia de medias	Sig. Asintót. (bilateral)
Resiliencia	-0,416	51	-2,047	0,679
RS: Competencia personal	-0,272	51	-0,972	0,787
RS: Aceptación de sí mismo	-0,586	51	-1,075	0,561
RSC1: Confianza en sí mismo	-0,716	51	-0,920	0,477
RSC2: Vida con propósito	0,160	51	0,168	0,874
RSC3: Ecuanimidad	-0,473	51	-0,647	0,638
RSC4: Perseverancia	0,119	51	0,155	0,906
RSC5: Independencia	-0,683	51	-0,803	0,498

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov cuya Sig > 0,05

Tabla 171. Correlación entre los componentes de la resiliencia y el número de hijos y de instituciones.

		RSC1: Confianza en sí mismo	RSC2: Vida con propósito	RSC3: Ecuanimidad	RSC4: Perseverancia	RSC5: Independencia
Número de hijos	Correlación de Pearson	0,024	-0,106	0,073	0,009	-0,045
	Sig. (bilateral)	0,865	0,451	0,605	0,95	0,747
Número de instituciones en que estuvo	Correlación de Pearson	-0,077	-0,118	-0,158	-,327*	-0,076
	Sig. (bilateral)	0,582	0,4	0,259	0,017	0,589

\*p<0,05

Tabla 172. Correlación dimensiones de la resiliencia con número de hijos y número de instituciones.

		Resiliencia	RS: Competencia personal	RS: Aceptación de sí mismo y de la vida
Número de hijos	Correlación de Pearson	-0,005	-0,04	0,065
	Sig. (bilateral)	0,974	0,777	0,645
Número de instituciones en que estuvo	Correlación de Pearson	-0,194	-0,253	-0,028
	Sig. (bilateral)	0,163	0,067	0,84

Tabla 173. *Correlación entre RS y ACI.*

		RS	RS: Competencia personal	RS: Aceptación de sí mismo y de la vida
Te sentiste atendido por los educadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas	Correlación de Pearson	0,146	0,126	0,147
	Sig. (bilateral)	0,297	0,37	0,294
Te sentiste apoyado por los educadores, acompañado por ellos en las actividades	Correlación de Pearson	0,069	0,046	0,097
	Sig. (bilateral)	0,625	0,749	0,492
Los educadores te exigían esforzarte en lo que hacías.	Correlación de Pearson	0,207	0,18	0,204
	Sig. (bilateral)	0,137	0,196	0,143
Los educadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades.	Correlación de Pearson	0,212	0,192	0,195
	Sig. (bilateral)	0,128	0,17	0,162
Los educadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.	Correlación de Pearson	0,041	0,032	0,048
	Sig. (bilateral)	0,769	0,819	0,734
Los educadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.	Correlación de Pearson	-0,177	-0,127	-0,226
	Sig. (bilateral)	0,206	0,365	0,103
Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.	Correlación de Pearson	0,002	-0,033	0,071
	Sig. (bilateral)	0,986	0,812	0,612
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias?	Correlación de Pearson	-0,025	-0,029	-0,012
	Sig. (bilateral)	0,857	0,839	0,93
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos?	Correlación de Pearson	-0,044	-0,016	-0,087
	Sig. (bilateral)	0,752	0,907	0,537
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales?	Correlación de Pearson	-0,013	0,025	-0,082
	Sig. (bilateral)	0,929	0,86	0,56
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los educadores?	Correlación de Pearson	0,077	0,044	0,12
	Sig. (bilateral)	0,585	0,755	0,392
¿Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros?	Correlación de Pearson	-0,06	-0,027	-0,108
	Sig. (bilateral)	0,668	0,845	0,443

Tabla 174. *Correlación entre características resilientes y ACI*

		RSC1	RSC2	RSC3	RSC4	RSC5
Te sentiste atendido por los educadores, escuchaban tus problemas y lo que les contabas	Correlación de Pearson	0,103	0,101	0,198	0,107	0,058
	Sig. (bilateral)	0,464	0,471	0,154	0,446	0,678
Te sentiste apoyado por los educadores, acompañado por ellos en las actividades	Correlación de Pearson	0,041	0,107	0,093	0,049	-0,013
	Sig. (bilateral)	0,775	0,452	0,512	0,73	0,928

		RSC1	RSC2	RSC3	RSC4	RSC5
Los educadores te exigían esforzarte en lo que hacías.	Correlación de Pearson	0,156	0,078	,272*	0,137	0,157
	Sig. (bilateral)	0,266	0,578	0,049	0,328	0,263
Los educadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades.	Correlación de Pearson	0,058	0,156	0,262	0,142	0,22
	Sig. (bilateral)	0,681	0,264	0,058	0,311	0,113
Los educadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.	Correlación de Pearson	-0,02	-0,004	0,156	0,14	-0,138
	Sig. (bilateral)	0,887	0,978	0,265	0,316	0,325
Los educadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.	Correlación de Pearson	-0,12	-0,235	-0,147	-0,094	-0,122
	Sig. (bilateral)	0,393	0,091	0,292	0,503	0,385
Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.	Correlación de Pearson	0,068	-0,056	0,151	-0,08	-0,102
	Sig. (bilateral)	0,626	0,692	0,28	0,567	0,469
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias?	Correlación de Pearson	-0,029	0,065	-0,079	-0,058	0,022
	Sig. (bilateral)	0,839	0,643	0,576	0,679	0,874
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos?	Correlación de Pearson	-0,01	-0,164	0,006	-0,084	0,057
	Sig. (bilateral)	0,943	0,24	0,965	0,551	0,683
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales?	Correlación de Pearson	-0,087	0,02	-0,078	0,049	0,062
	Sig. (bilateral)	0,536	0,888	0,577	0,729	0,659
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los educadores?	Correlación de Pearson	0,068	0,027	0,104	-0,077	0,185
	Sig. (bilateral)	0,626	0,846	0,458	0,584	0,186
¿Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros?	Correlación de Pearson	0,006	-0,075	-0,147	-0,052	0,038
	Sig. (bilateral)	0,969	0,591	0,294	0,71	0,786

\*p &lt; 0,05

Tabla 175. Modelo de regresión múltiple  $Y = A + X1 (B1) + X2 (B2) + X3 (B3)$ 

Estadísticas de la regresión							
Coeficiente de correlación múltiple R		0,546					
Coeficiente de determinación R <sup>2</sup>		0,298					
Poder explicativo del Modelo %		29,8					
Error típico		15,318					
Observaciones		53					
Análisis de varianza	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	Fisher F	Valor crítico de F	Error p%	Confianza 100-p%
Regresión	3	4879,34	1626,45	6,93	0,00	0,05	99,95
Residuos	49	11497,94	234,65				
	Coeficientes de regresión B1-B3	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Confianza	Error (p%)	100-p%

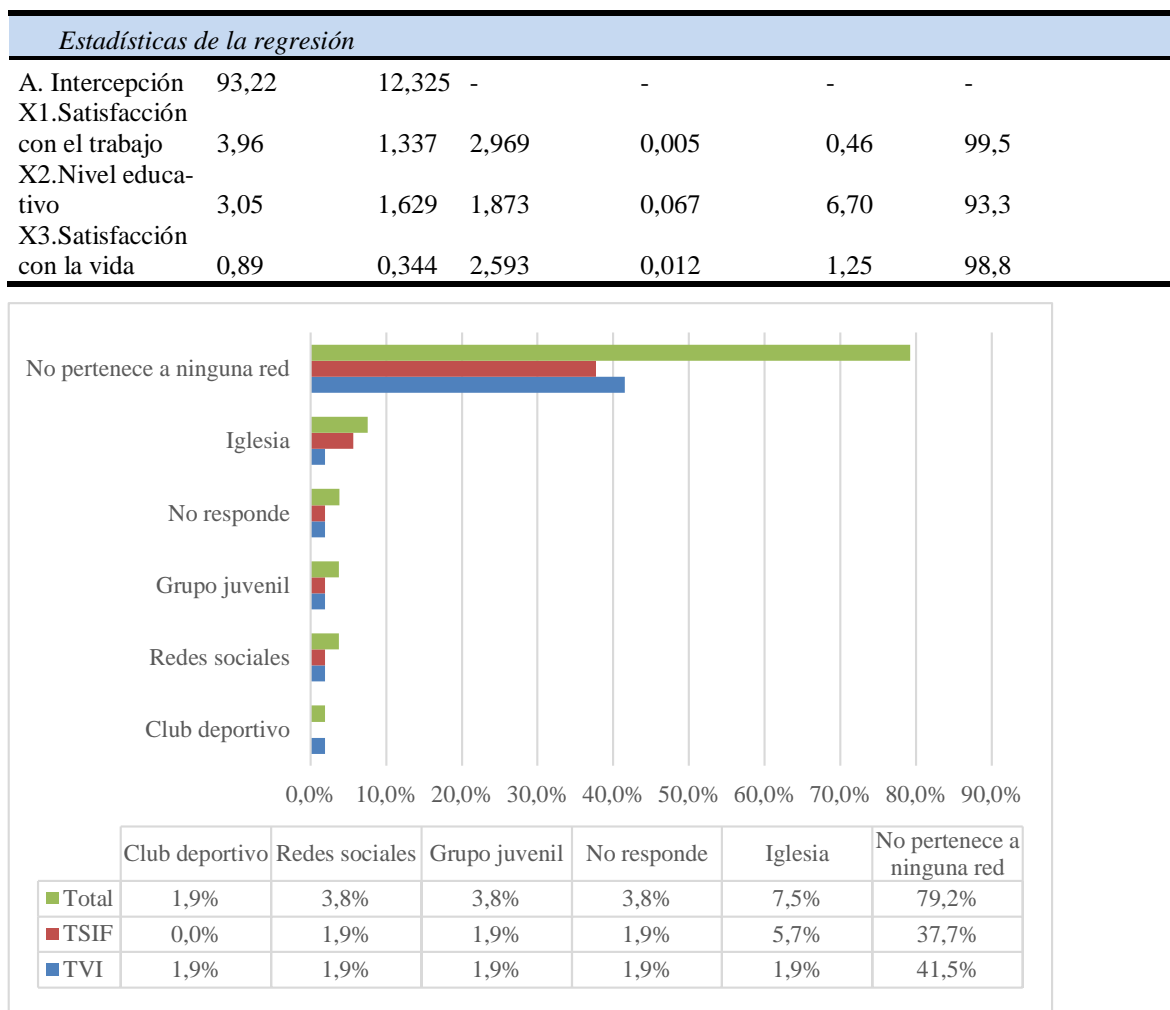


Figura 79. Redes a la que pertenece

Tabla 176. Fuentes de ayuda ante las dificultades en el tránsito a la vida adulta

Fuentes de ayuda ante dificultades en el tránsito a la vida adulta	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Propio esfuerzo	9	17,0%	7	13,2%	16	30,2%
Institución de protección	1	1,9%	7	13,2%	8	15,1%
Nuevos amigos	4	7,5%	2	3,8%	6	11,3%
Nueva familia	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Madrina, padrino	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Familia de origen	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%
No las resolví	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Amigos de protección	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Espiritual	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Novio/a	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No ha necesitado ayuda	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Todas	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
No responde	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 177. Fuentes de ayuda ante problemas económicos

Fuentes de ayuda ante problemas económicos	Tipo de trayectoria				Total	
	TVI		TSIF		N	%
	N	%	N	%		
No ha necesitado ayuda	10	18,9%	5	9,4%	15	28,3%
El/la joven	7	13,2%	3	5,7%	10	18,9%
Profesionales de la institución	2	3,8%	7	13,2%	9	17,0%
Pareja esposo/a o novio/a	3	5,7%	4	7,5%	7	13,2%
Padrino/madrina	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Hermano/a	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
No contesta	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Compañeros/as de trabajo	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Familia de origen, padre o madre	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Fuentes de ayuda ante problemas económicos	Tipo de trayectoria				Total %	
	TVI	% columna	TSIF	% columna	Total	%
No ha necesitado ayuda	10	37,0%	5	19,2%	15	28,3%
El/la joven	7	25,9%	3	11,5%	10	18,9%
Profesionales de la institución	2	7,4%	7	26,9%	9	17,0%
Pareja esposo/a o novio/a	3	11,1%	4	15,4%	7	13,2%
Padrino/madrina	0	0,0%	3	11,5%	3	5,7%
Hermano/a	2	7,4%	1	3,8%	3	5,7%
No contesta	1	3,7%	2	7,7%	3	5,7%
Compañeros/as de trabajo	1	3,7%	1	3,8%	2	3,8%
Familia de origen, padre o madre	1	3,7%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%

Tabla 178. Comparación de medias fuentes de ayuda ante problemas económicos

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Fuentes de ayuda ante problemas económicos*	323,000	674,000	-0,508	0,612

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,829 Sig.= 0,002 &lt; 0,005

Tabla 179. Fuentes de ayuda ante el desempleo

Fuentes de ayuda ante desempleo	Tipo de trayectoria						
		TVI		TSIF		Total	
		N	%	N	%	N	%
Sí mismo/a	17	32,1%	6	11,3%	23	43,4%	
Familia nueva, pareja o novio/a	3	5,7%	6	11,3%	9	17,0%	
Institución de protección	1	1,9%	7	13,2%	8	15,1%	
Hermanos/as	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%	
Amigos	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%	

Fuentes de ayuda ante desempleo	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Familia de origen	0	0,0%	3	5,7%	3	5,7%
Padrino/Madrina	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Fuentes de ayuda ante desempleo	Tipo de trayectoria						
	% columna		TSIF	% columna		Total	%
	N	%	N	%	N	%	
Sí mismo/a	17	63,0%	6	23,1%	23	43,4%	
Familia nueva, pareja o novio/a	3	11,1%	6	23,1%	9	17,0%	
Institución de protección	1	3,7%	7	26,9%	8	15,1%	
Hermanos/as	4	14,8%	1	3,8%	5	9,4%	
Amigos	1	3,7%	2	7,7%	3	5,7%	
Familia de origen	0	0,0%	3	11,5%	3	5,7%	
Padrino/Madrina	1	3,7%	1	3,8%	2	3,8%	
Total	27	100,0%	26	100,0%	53	100,0%	

Tabla 180. Comparación de medias fuentes de ayudas ante el desempleo

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Fuentes de ayuda ante desempleo*	159,000	510,000	-3,583	0,000

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,714 Sig.= 0,006 < 0,005

Tabla 181. Persona de protección con quien mantiene contacto

Persona de protección con quien mantiene contacto	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Compañeros del centro	12	22,7%	14	26,4%	26	49,1%
Educador	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
No tiene contacto con nadie de protección	5	9,4%	0	0,0%	5	9,4%
Varios	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Psicólogo(a)	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Trabajador(a) social	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Director(a) del centro	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
No responde	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Persona encargada de seguimiento post egreso	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 182. Comparación de medias persona de protección con quien mantiene contacto

	U de Mann – Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Persona de protección con quien mantiene contacto*	283,000	634,000	-1,291	0,197

\*Prueba Kolmogorov -Smirnov = 2,109 Sig.= 0,000 < 0,005

Tabla 183. Fuentes de resiliencia - Jóvenes

Dimensión	Familia	TVI	TSIF	Total
Fuentes de resiliencia (277 citas)	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	104	123	227
	Fuentes de resiliencia después del egreso	173	78	251

Tabla 184. Fuentes de resiliencia en protección- Jóvenes

Familia	TVI	TSIF	Total	Categoría	TVI	TSI	Total
Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	104	123	227	Factores de riesgo en el proceso de protección	63	41	104
				Factores resilientes en el proceso de protección	68	55	123

Tabla 185. Factores de riesgo en protección - Jóvenes

Categorías	Citas	Subcategorías	TVI	TSI	Total
Factores de riesgo en protección	TVI: 63	Incumplimiento de la norma	7	5	12
		Dificultades con los pares	4	1	5
		Dificultades con la familia de origen	5	3	8
	TSIF: 42	Dificultades con el equipo profesional	12	9	21
		Dependencia	7	2	9
		Proceso de institucionalización	17	15	32
		Dificultades en lo educativo	5	4	9
Total: 105	Políticas de protección	6	3	9	



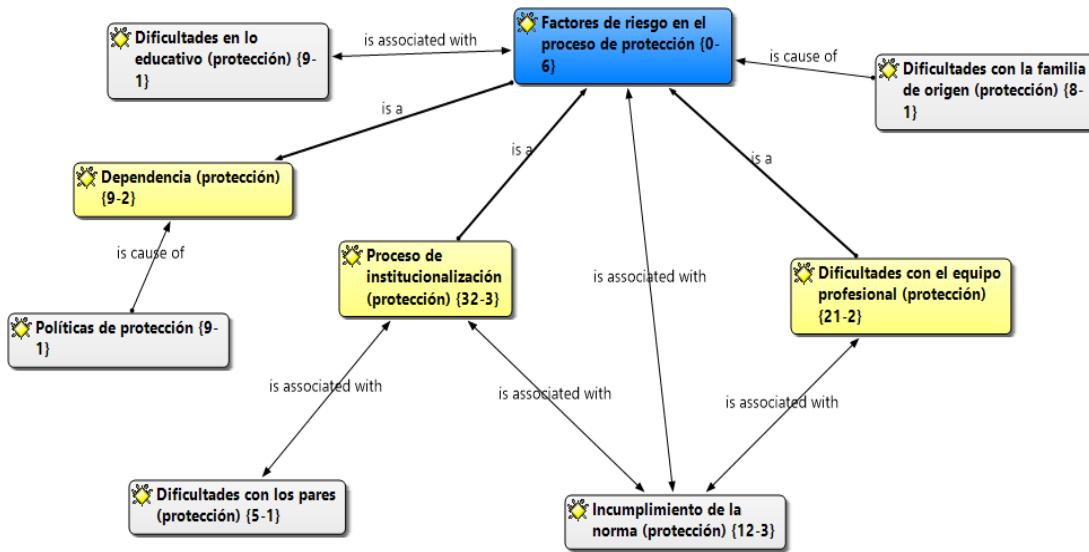


Figura 80. Network factores de riesgo en el proceso de protección – Jóvenes

Tabla 186. Factores resilientes en protección - Jóvenes

Citas	Subcategorías	TVI	TSIF	Total
Factores resilientes en el proceso de protección TVI: 68 TSIF: 55 Total: 123	Reconocimiento de oportunidades y logros	8	7	15
	Proyecciones a futuro	5	5	10
	Toma de decisiones y resolución de problemas	11	6	17
	Espiritualidad	3	4	7
	Oportunidades educativas	9	2	11
	Condiciones institucionales	13	6	19
	Relaciones con los compañeros	2	4	6
	Apoyo cercanía de los profesionales	17	21	38

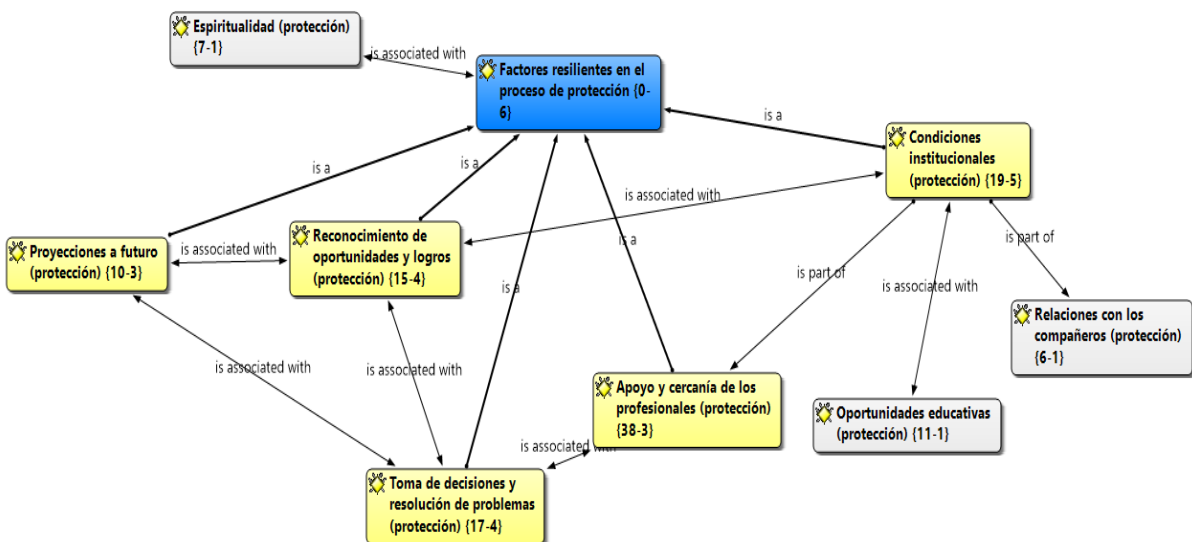


Figura 81. Network factores resilientes en protección – Jóvenes

Tabla 187. Fuentes de resiliencia después del egreso - Jóvenes

Familia	TVI	TSIF	Total	Categoría	TVI	TSI	Total
Fuentes de resiliencia después del egreso	173	78	251	Factores de riesgo después del egreso	66	30	96
				Factores resilientes después del egreso	107	48	155

Tabla 188. Factores de riesgo en el egreso - Jóvenes

Categoría	Citas	Subcategoría	TVI	TSIF	Total
Factores de riesgo en el egreso	TVI: 66 TSIF: 30 Total: 96	Sentimientos de soledad (egreso)	10	5	15
		Confusión y miedo al egreso	5	3	8
		Dificultades en la vida cotidiana en el egreso	11	6	17
		Embarazo y consumo de SPA (egreso)	9	3	12
		Dificultades con la familia (egreso)	5	1	6
		Dificultades en el estudio (egreso)	3	3	6
		Inestabilidad laboral (egreso)	17	9	26
		Dificultades económicas (egreso)	6	0	6

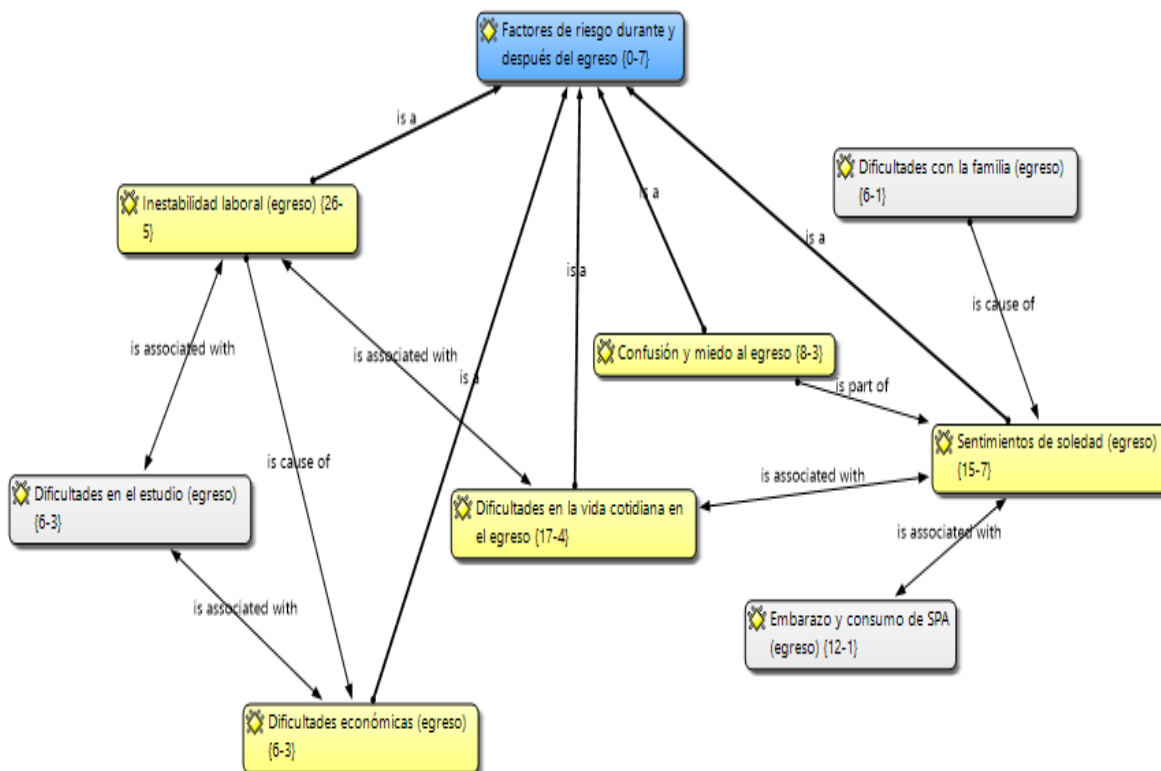


Figura 82. Red factores de riesgo después del egreso - Jóvenes

Tabla 189. Factores resilientes después del egreso - Jóvenes

Categoría	Citas	Subcategoría	TVI	TSIF	Total
Factores resilientes después del egreso	TVI: 107 TSIF: 48 Total: 155	Confrontación y esfuerzo	15	9	24
		Aceptación y cambio	9	1	10
		Espiritualidad	10	9	19
		Autonomía	15	4	19
		Sentido del humor	0	4	4
		Apoyo y ayuda de los profesionales	10	3	13
		El joven y la familia como fuentes de ayuda	10	4	14
		Ingreso a un trabajo	12	6	18
		Oportunidad de estudiar	7	1	8
		Redes	19	7	26

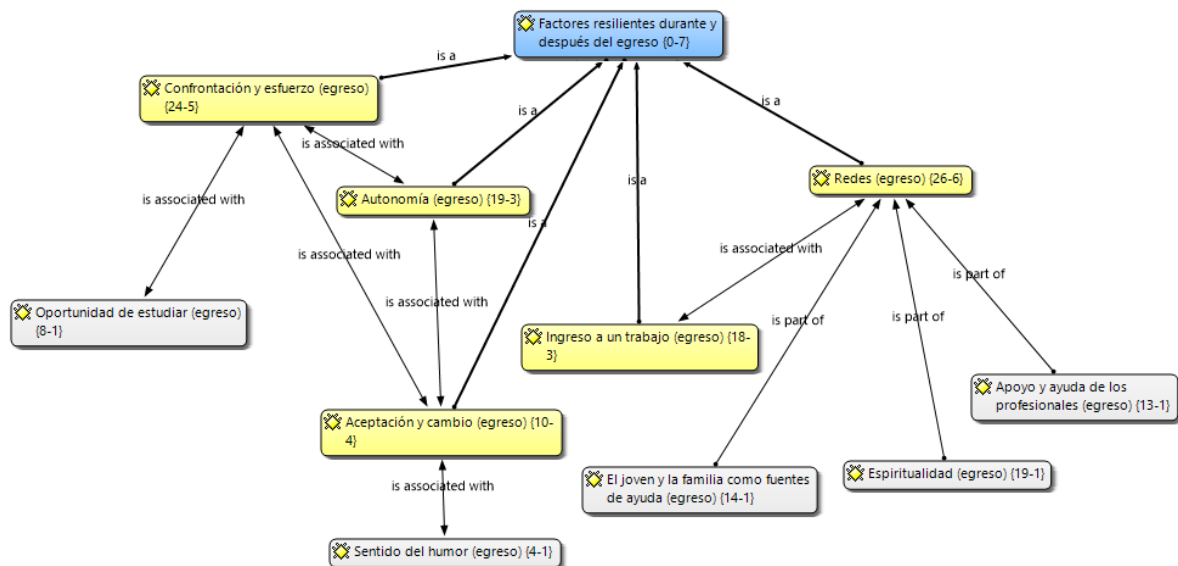


Figura 83. Network factores resilientes después del egreso - Jóvenes.



## 5.1.4. Elementos socioeducativos

Tabla 190. *Edad de ingreso a protección*

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Edad de ingreso a protección	8,33	2,48	3	14	6,88	3,99	0	15	7,62	3,35	0	15

Tabla 191. *Edad de egreso de protección*

	Tipo de trayectoria											
	TVI				TSIF				Total			
	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx	X	S	Mín	Máx
Edad de egreso de protección	18,22	0,5	18	20	18,31	0,6	18	20	18,26	0,5	18	20

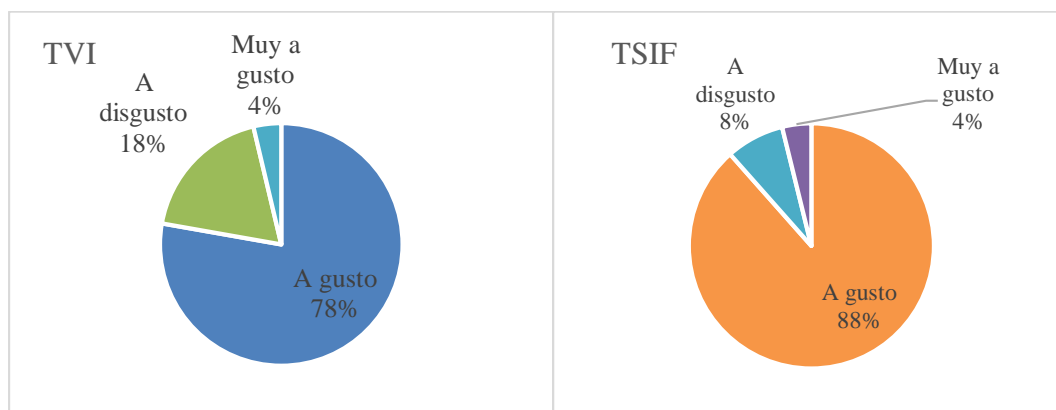


Figura 85. Sentimientos frente a protección

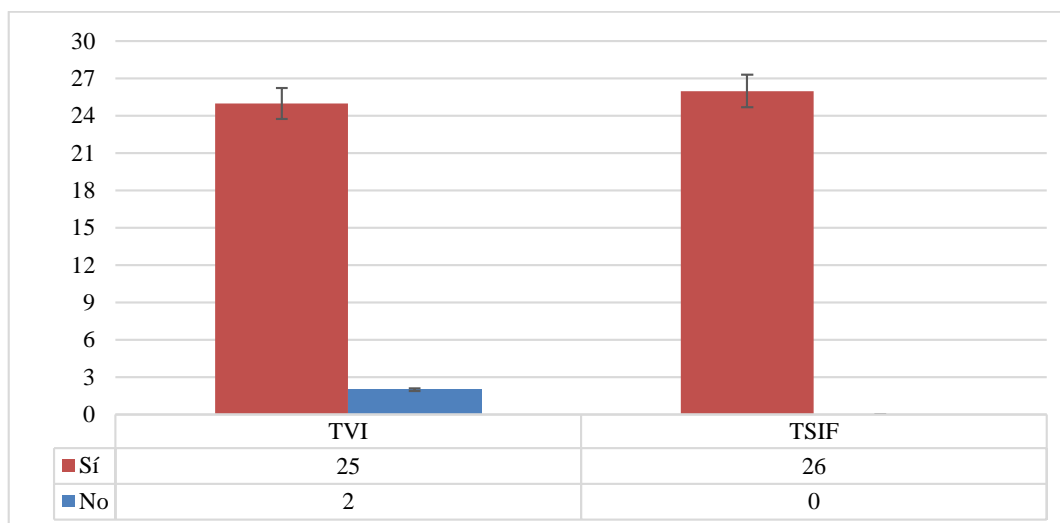


Figura 86. ¿Son importantes los programas de protección?

Tabla 192. Razones de la importancia de los programas de protección

Razones de la importancia de los programas de protección	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Es una ayuda necesaria para los niños/as que no tienen familia	15	28,3%	19	35,9%	34	64,2%
No sabe/ no responde	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
Ayuda a los jóvenes a no tomar malas decisiones	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Formación para el empleo	3	5,7%	0	0,0%	3	5,7%
Si pero mejorándolos	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Las familias no saben qué hacer con sus hijos	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Importante a cualquier edad	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Ayuda legal, papeles	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Mejoran la calidad de vida	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100%

Tabla 193. Cursos realizados durante la estancia en protección

Cursos realizados durante la medida de restablecimiento de derechos	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Cocina: panadería, ayudante de cocina o galletería	10	18,9%	15	28,3%	25	47,2%
Ninguno	12	22,6%	3	5,7%	15	28,3%
Logística, hotelería	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Belleza	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Artes	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Sistemas/contabilidad	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Electricidad	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Idiomas	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Marroquinería	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Carpintería	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

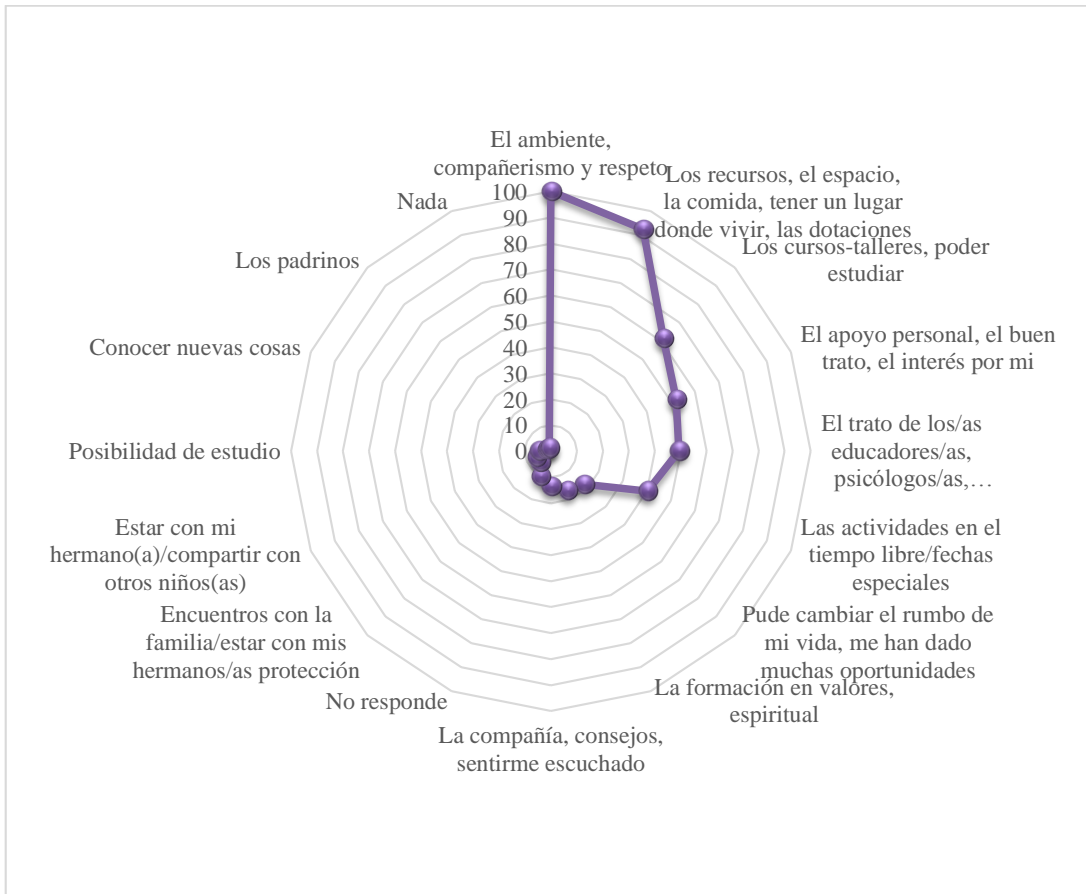


Figura 87. Recuerdos positivos de protección



Figura 88. Recuerdos negativos de protección

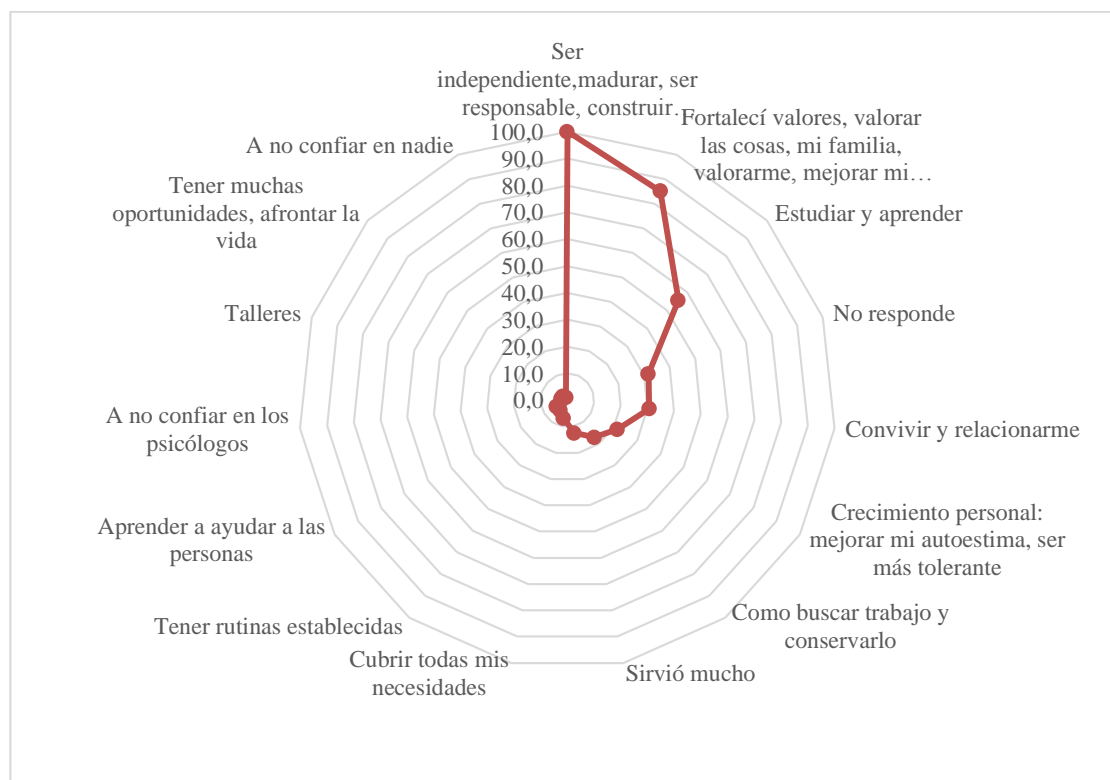


Figura 89. Utilidad del programa de protección

Tabla 194. Razones por las que estaban mejor o está mejor ahora

Razones por las que estaba mejor o está mejor ahora	Tipo de trayectoria				Total	
	TVI		TSIF			
	N	%	N	%	N	%
Antes mejor: tenía todo hecho, me ayudaban	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Antes: la realidad es muy dura	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Antes: podía estudiar	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Ahora tengo una familia/un hijo	1	1,9%	5	9,4%	6	11,3%
Ahora: tengo libertad	5	9,5%	6	11,3%	11	20,8%
Ahora: he cambiado y tengo apoyo	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Ahora: tengo todo lo que necesito	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
Ahora: aprendí a mejorar mi vida	3	5,7%	3	5,7%	6	11,3%
Ahora: trabajo	1	1,9%	1	1,9%	2	3,8%
Ahora: Soy más responsable e independiente. ahora trabajo	2	3,8%	3	5,6%	5	9,4%
Igual que antes	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Aún hay cosas por aprender	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
No responde	2	3,8%	1	1,9%	3	5,7%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>50,9%</b>	<b>26</b>	<b>49,1%</b>	<b>53</b>	<b>100,0%</b>



Tabla 195. Comparación de medias razones por las que estaba o está mejor

		T	gl	Diferencia de medias	Sig. Asintót. (bilateral)
Razones por las que estaba mejor o está mejor ahora*	Se han asumido varianzas iguales	-0,234	51	-0,350	0,816
	No se han asumido varianzas iguales	-0,234	50,760	-0,350	0,816

\*Prueba Kolmogorov – Smirnov = 1,182 Sig.= 0,122 &gt; 0,05

Tabla 196. Aportaciones del contexto institucional al joven

Aportaciones del contexto institucional al joven	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	X	S	X	S	X	S
Te sentiste atendido por los formadores escuchaban tus problemas y lo que les contabas	7,81	2,304	6,42	2,955	7,13	2,711
Te sentiste apoyado por los formadores acompañado por ellos en las actividades	8,27	1,991	7,15	2,738	7,71	2,436
Los formadores te exigían esforzarte en lo que hacías.	8,44	2,154	7,38	3,299	7,92	2,800
Los formadores te pedían ser responsable y cumplir con las actividades.	8,81	1,922	8,35	2,545	8,58	2,240
Los formadores te preguntaban y contaban contigo cuando se tomaban decisiones sobre tu futuro.	7,59	2,515	6,96	3,130	7,28	2,824
Los formadores sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas que surgían.	6,70	2,771	6,77	2,997	6,74	2,857
Tus compañeros sabían cómo resolver situaciones imprevistas o conflictivas.	6,07	2,814	4,62	2,954	5,36	2,949
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los defensores de familias?	3,52	2,548	4,69	3,792	4,09	3,242
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los psicólogos?	6,78	2,736	7,35	3,123	7,06	2,918
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los trabajadores sociales?	7,04	2,549	7,04	3,079	7,04	2,794
¿Qué calificación le das a tu relación en general con los formadores	7,59	2,438	8,38	1,722	7,98	2,135
¿Qué calificación das a tu relación con los otros compañeros?	7,85	2,727	8,12	2,321	7,98	2,515

Tabla 197. Elementos socioeducativos- Jóvenes

Dimensión	TVI	TSIF	Total	Familia	TVI	TSIF	Total
Elementos socioeducativos en las intervenciones	93	97	190	Tipo de estrategias de intervención	44	44	88
				Características de las intervenciones	15	19	34
				Incidencia de las intervenciones	34	34	68

Tabla 198. Tipo de estrategias de intervención - Jóvenes

Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Tipo de estrategias de intervención	TVI: 44 TSIF: 44 Total: 88	Construcción de proyecto de vida	5	6	11
		Lúdicas	2	2	4
		Talleres y búsqueda de empleo	17	8	25
		Para el ahorro	7	5	12
		Responsabilidad y respeto	4	5	9
		Disciplina	5	8	13
		Con la familia	0	4	4
Manejo de emociones	4	6	10		

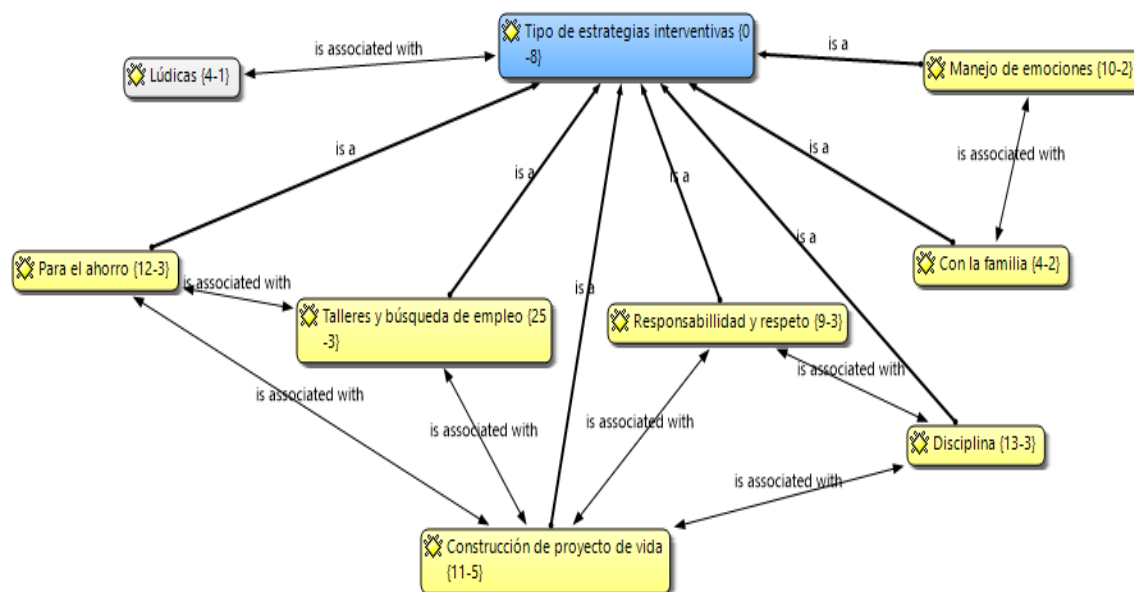


Figura 90. Network tipo de estrategias de intervención - Jóvenes.

Tabla 199. Características de las intervenciones con elementos socioeducativos - Jóvenes

Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Características de las intervenciones	TVI: 15 TSIF: 19 Total: 34	Confianza y apoyo	6	11	17
		Explicativas e Informativas	6	5	11
		Reflexivas	3	3	6

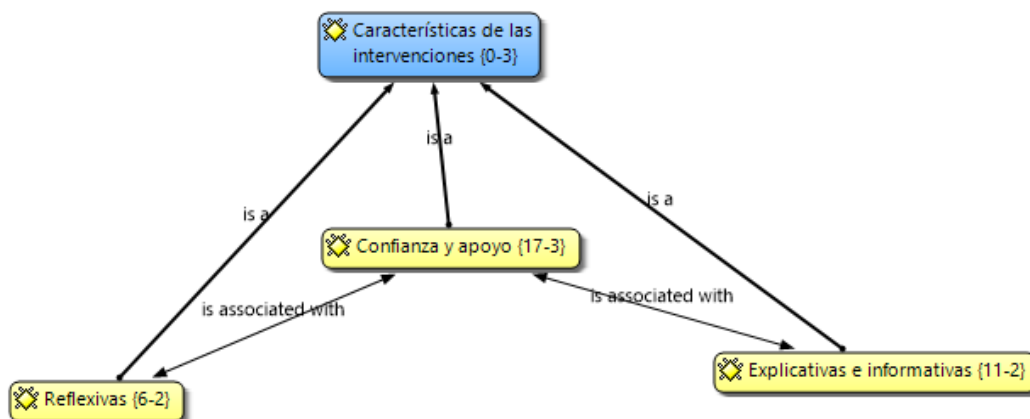


Figura 91. Network características de las intervenciones – Jóvenes

Tabla 200. Incidencia de las intervenciones – Jóvenes

Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Incidencia de las intervenciones	TVI: 29	Buenas prácticas: inserción, disciplina, proyecto de vida y apoyo emocional	15	8	23
	TSIF: 25	Lo socioeducativo de la intervención	14	17	31
	Total: 54				

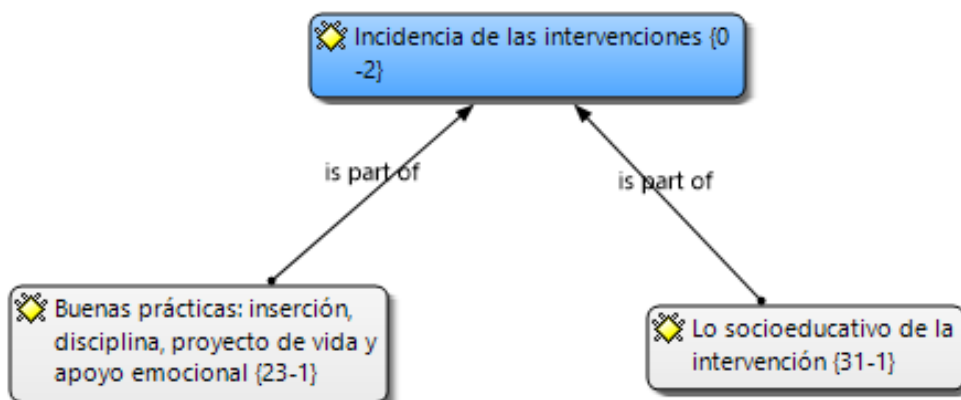


Figura 92. Network incidencia de las intervenciones - Jóvenes

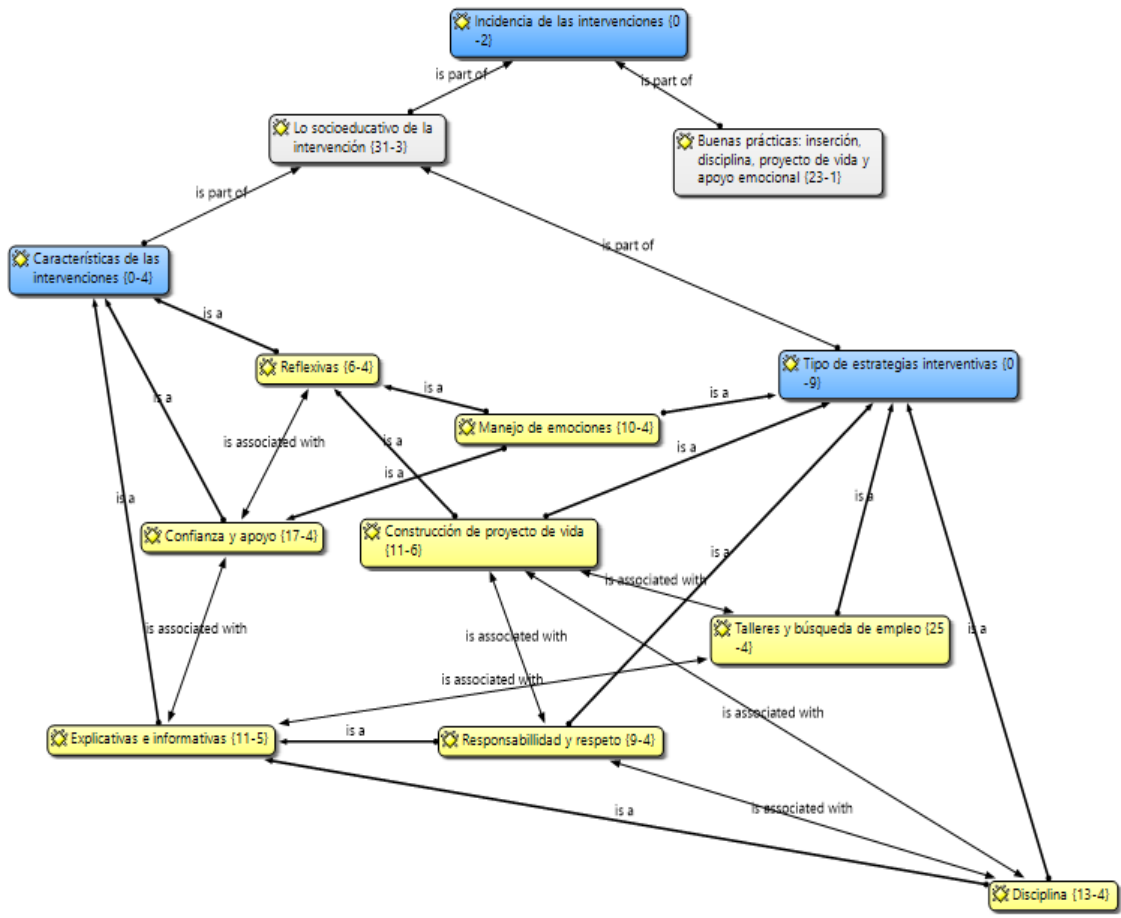


Figura 93. Network sobre la dimensión elementos socioeducativos – Jóvenes

5.1.5. Propuestas de los jóvenes para mejorar las intervenciones

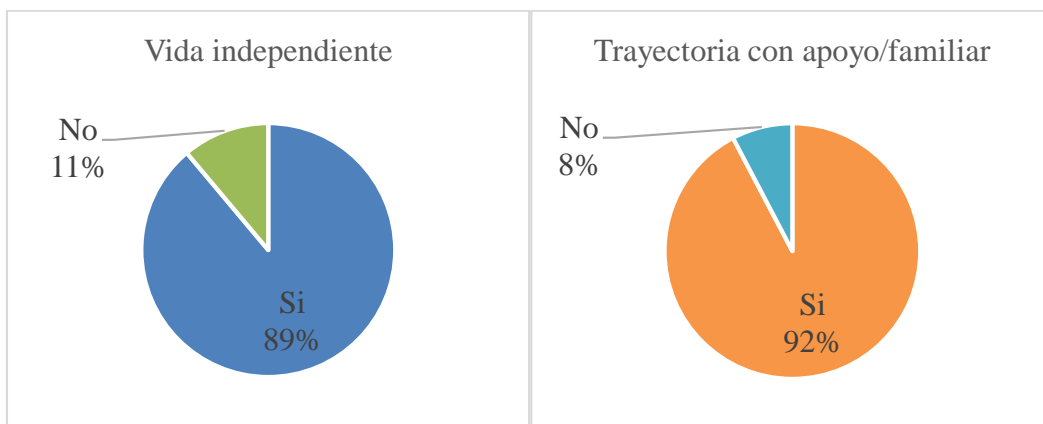


Figura 94. Mejora el programa de protección

Tabla 201. *Los procesos de protección pueden mejorar*

Los procesos de protección pueden mejorar	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Participación: trato a los niños/as y adolescentes que se les tenga en cuenta	6	11,3%	4	7,6%	10	18,9%
Generar más contactos con otras personas externas a protección	4	7,6%	6	11,3%	10	18,9%
Tener más profesionales por niño	1	1,9%	7	13,2%	8	15,1%
Ayudar al egreso con contactos laborales	3	5,7%	4	7,5%	7	13,2%
Tener más recursos económicos por niño	4	7,5%	3	5,7%	7	13,2%
Mostrarle a los jóvenes la realidad fuera del ICBF	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
No responde	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%
Mejorar relaciones con los profesionales	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 202. *Aspectos a mejorar en protección*

Aspectos a mejorar en protección	Tipo de trayectoria					
	TVI		TSIF		Total	
	N	%	N	%	N	%
Acceso a la educación superior, mejor calidad en educación	7	13,2%	7	13,2%	14	26,4%
Otras formas de castigar	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
No tiene nada que cambiar, todo está muy bien	3	5,6%	2	3,8%	5	9,4%
Mayor diversidad de talleres, actividades recreativas	1	1,9%	4	7,5%	5	9,4%
Recursos económicos para las instalaciones, alimentación, calidad de los colegios	1	1,9%	3	5,6%	4	7,5%
Aumento de relaciones con la familia y con otros pares	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%
Personal del centro: educador, psicólogo, trabajador social, director	3	5,6%	1	1,9%	4	7,5%
No responde	4	7,5%	0	0,0%	4	7,5%
Mayor autonomía: menor sobreprotección, permitir trabajar más temprano y validar estudios	1	1,9%	2	3,8%	3	5,7%
Preparación para el egreso: transporte, trabajo, vivienda	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
Contacto con el defensor	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%
Mayores posibilidades de ser adoptados	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
Total	27	50,9%	26	49,1%	53	100,0%

Tabla 203. *Propuestas para las intervenciones - Jóvenes*

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	TVI	TSIF	Total
Propuestas para intervenciones socioeducativas y psicosociales en el tránsito a la vida adulta	TVI: 23 TSIF: 21 Total: 44	Propuestas intervención	TVI: 23 TSIF: 21 Total: 44	Propuestas a los profesionales	3	7	10
				Propuestas a la institución	13	8	21
				Propuestas al sistema de protección	7	6	13

5.2. El punto de vista de los equipos

5.2.1. Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta

Tabla 204. Trayectorias en el tránsito a la vida adulta - Equipos

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	Citas
Trayectorias representativas en el tránsito a la vida adulta	45	TVI	18	Autonomía y soledad	18
		TSIF	27	Pautas de dependencia	27

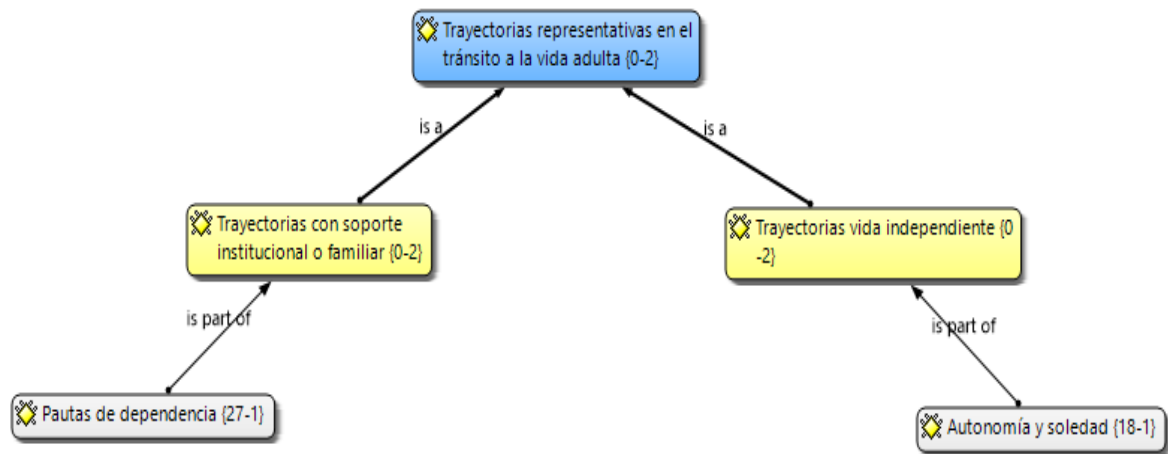


Figura 95. Network sobre la dimensión trayectorias representativas- Equipo

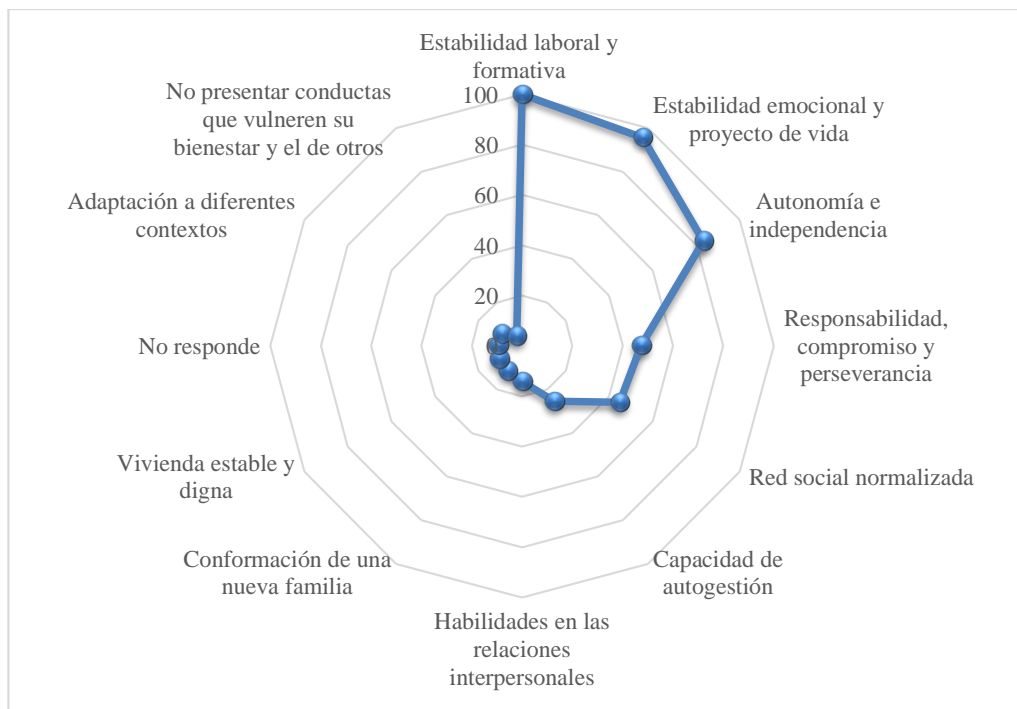


Figura 96. Indicadores de tránsito adecuado a la vida adulta

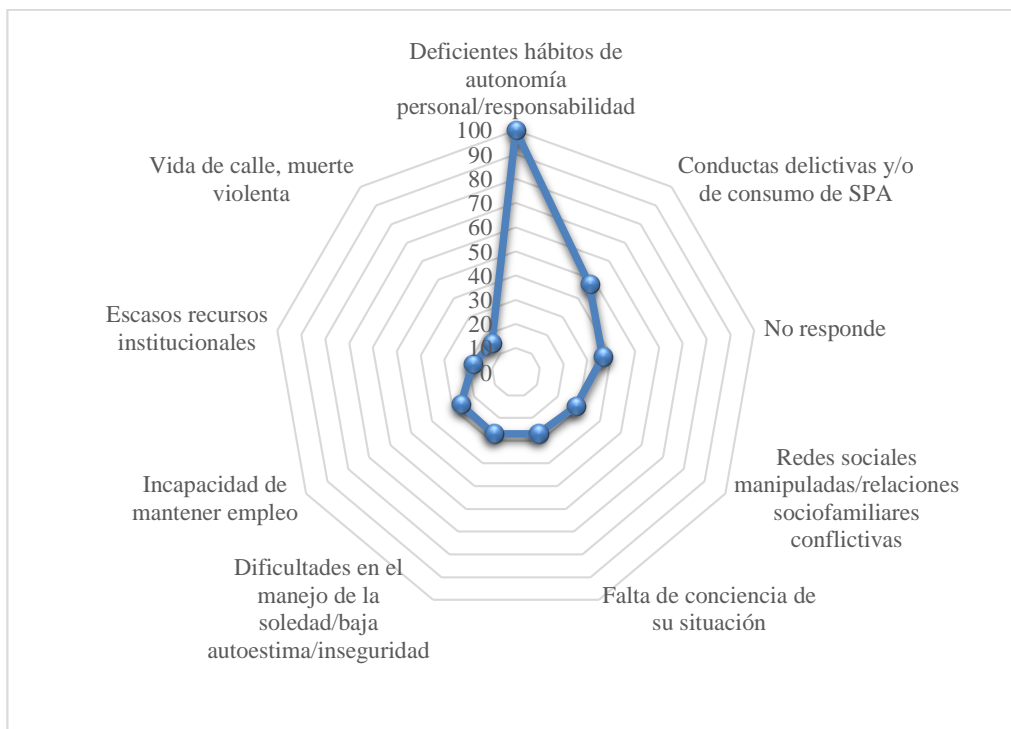


Figura 97. Indicadores de fracaso frente al tránsito la vida adulta.

Tabla 205. Significados sobre el tránsito a la vida adulta - Equipos

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	Citas
Significados sobre el tránsito a la vida adulta	62	Significados sobre el tránsito a la vida adulta	33	Madurez, responsabilidad y autonomía	33
		Significados sobre el tránsito a la vida en jóvenes que han estado en procesos de protección	29	Oportunidades y ausencia de redes	29

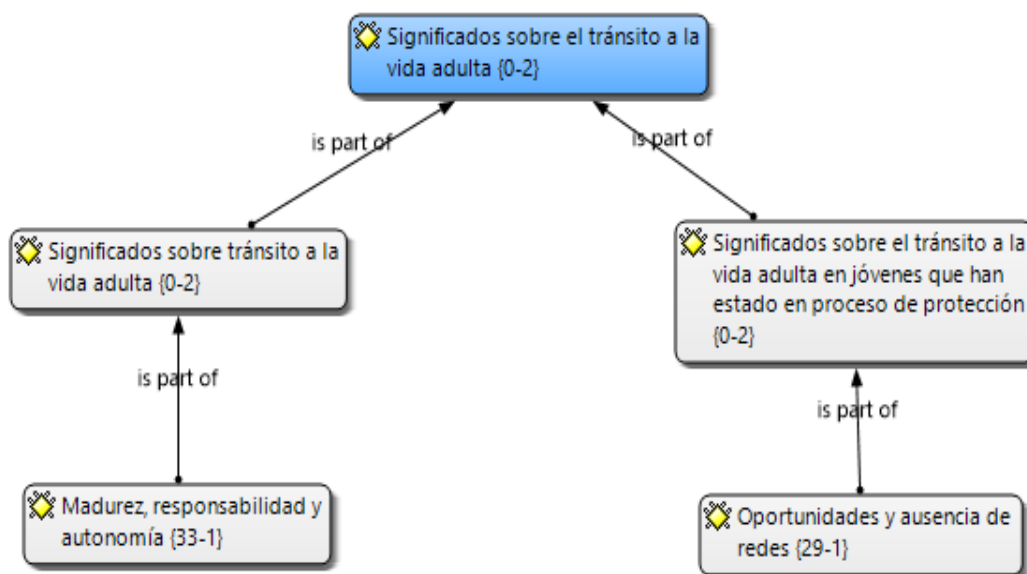


Figura 98. Network sobre la dimensión tránsito a la vida adulta – Equipos

## 5.2.3. Fuentes de resiliencia

Tabla 206. *Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta - Equipos*

Dimensión	Familia	Citas	Categoría	Citas
Fuentes de resiliencia en el tránsito a la vida adulta (262 citas)	Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	163	Factores de riesgo durante el proceso de protección	114
			Factores resilientes durante el proceso de protección	49
	Fuentes de resiliencia después del egreso	99	Factores de riesgo después del egreso	54
			Fuentes de resiliencia después del egreso	45

Tabla 207. *Fuentes de resiliencia en el proceso protección- Equipos*

Familia	Citas	Categoría	Citas
Fuentes de resiliencia en el proceso de protección	163	Factores de riesgo en el proceso de protección	114
		Factores resilientes en el proceso de protección	49

Tabla 208. *Factores de riesgo en protección - Equipos*

Categoría	Citas	Subcategoría	Citas
Factores de riesgo en el proceso de protección	114	Visión negativa	5
		Incumplimiento de la norma	5
		Dificultades con la familia de origen	6
		Dificultades con el equipo profesional	5
		Dependencia y asistencialismo	13
		Dificultades en las condiciones institucionales	9
		Dificultades en la escolarización	9
		Políticas de protección como factor de riesgo	62



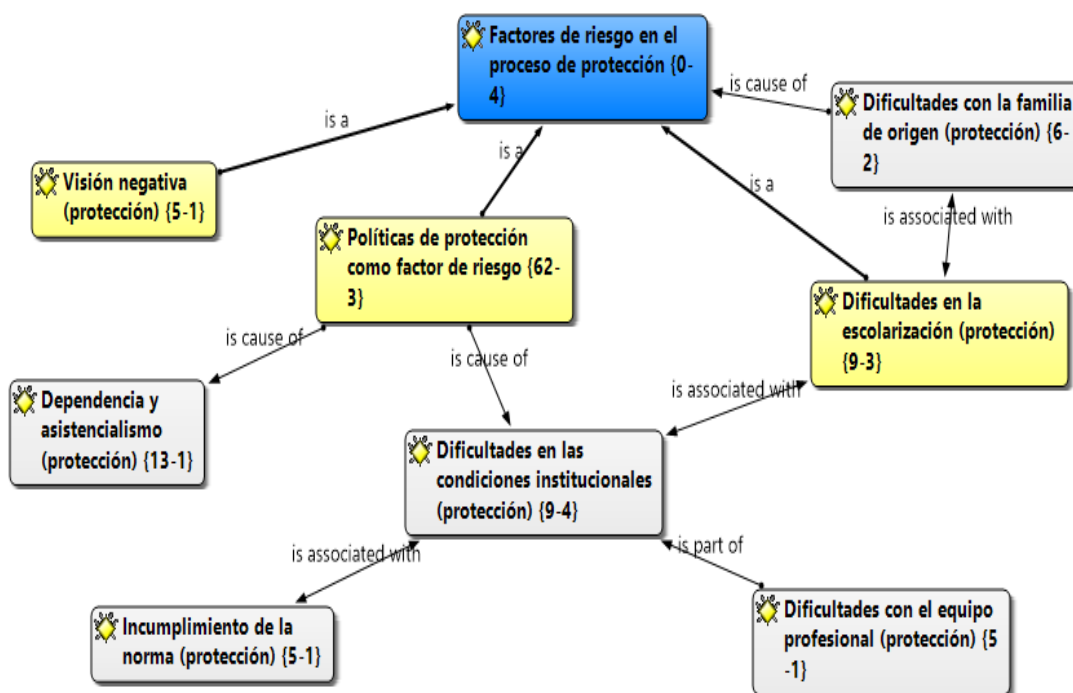


Figura 99. Network factores de riesgo en el proceso de protección – Equipos

Tabla 209. Factores resilientes en protección - Equipos

Categorías	Citas	Subcategoría	Citas
Factores resilientes en el proceso de protección	71	Proyección a futuro (protección)	3
		Espiritualidad (protección)	6
		Oportunidades educativas	7
		Recursos institucionales	17
		Apadrinamiento (protección)	3
		Relaciones con los profesionales (protección)	7
		Políticas de protección como factor resiliente	6

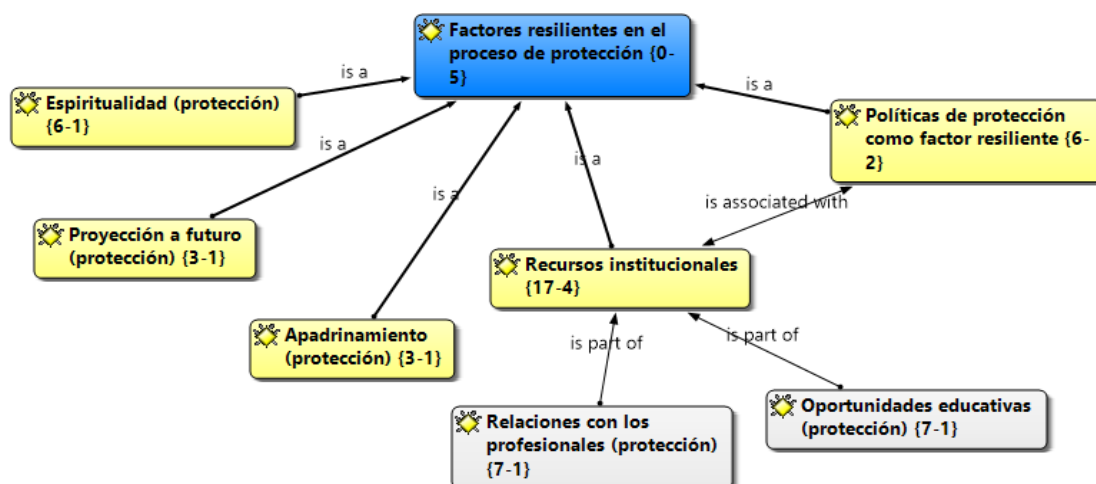


Figura 100. Network factores resilientes en el proceso de protección - Equipos.

Tabla 210. Fuentes de resiliencia después del egreso- Equipos

Familia	Citas	Categoría	Citas
Fuentes de resiliencia después del egreso	99	Factores de riesgo después del egreso	54
		Factores resilientes después del egreso	45

Tabla 211. Factores de riesgo después del egreso – Equipos

Categoría	Citas	Subcategoría	Citas
Factores de riesgo después del egreso	51	Sentimientos de soledad	15
		Confusión/Ausencia de proyecciones en el egreso	4
		Adaptación a la realidad externa	7
		Embarazo, prostitución, delincuencia y consumo de SPA	6
		Dificultades con la familia	6
		Dificultades en la vinculación y continuidad educativa	5
		Dificultades en la vinculación laboral	9

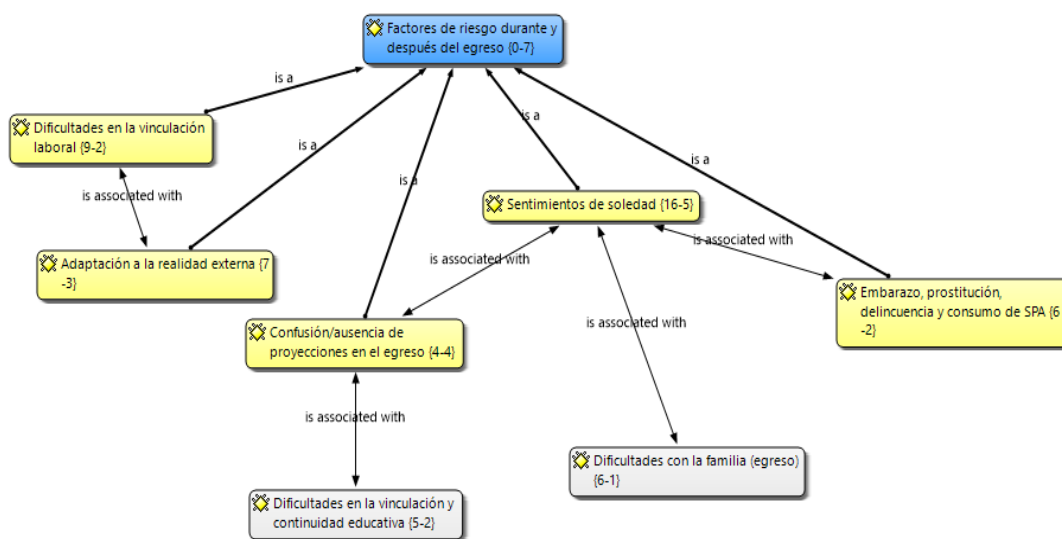


Figura 101. Network factores de riesgo después del egreso – Equipos

Tabla 212. Factores resilientes después del egreso - Equipos

Categoría	Citas	Subcategorías	Citas
Factores resilientes después del egreso	45	Relaciones con los profesionales	22
		Redes, familia y amigos	13
		Competencia personal	10

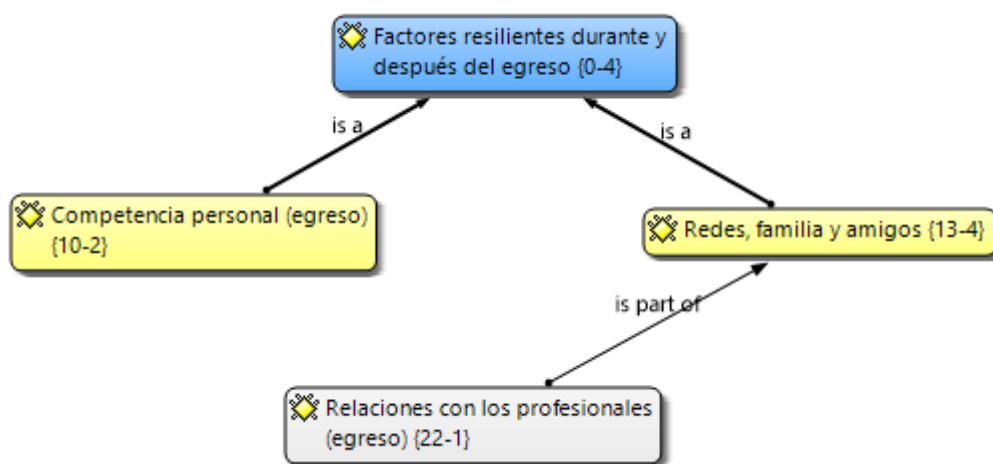


Figura 102. Red factores resilientes después del egreso - Equipos



5.2.4. Elementos socioeducativos

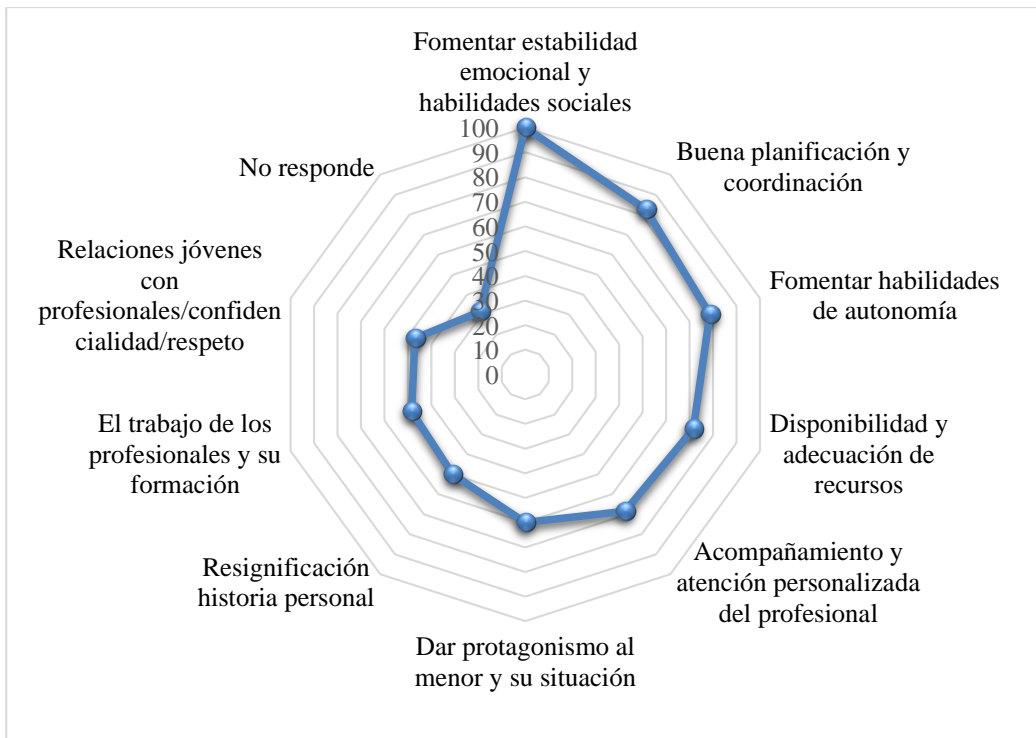


Figura 104. Aspectos de la intervención más eficaces en el tránsito adecuado a la vida adulta

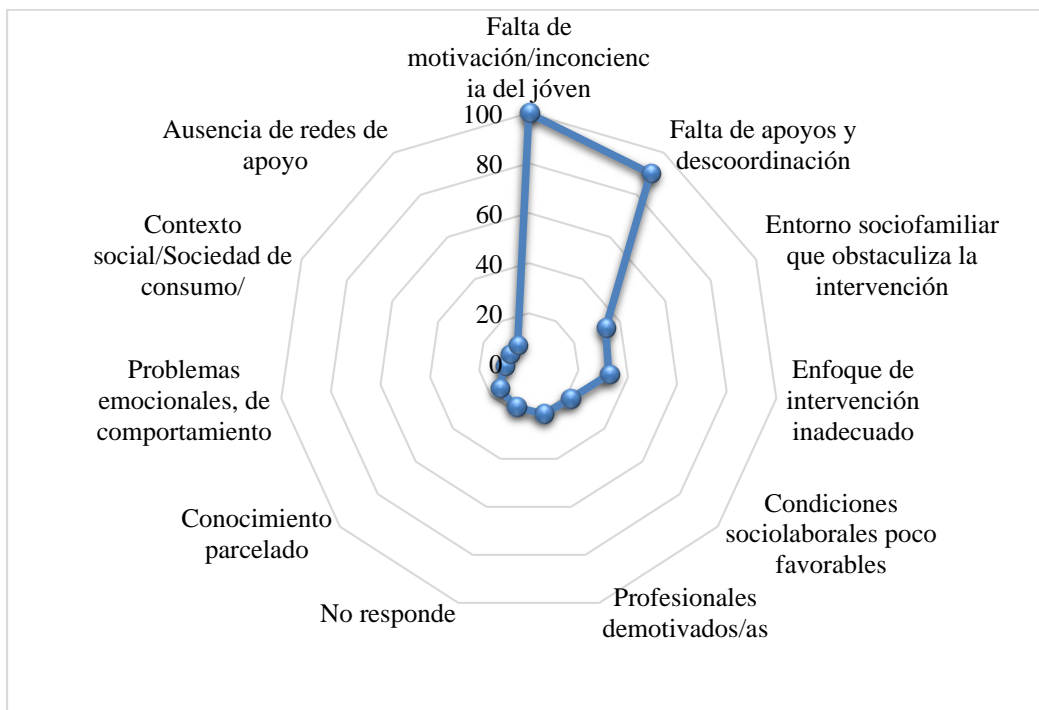


Figura 105. Obstáculos, impedimentos limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención

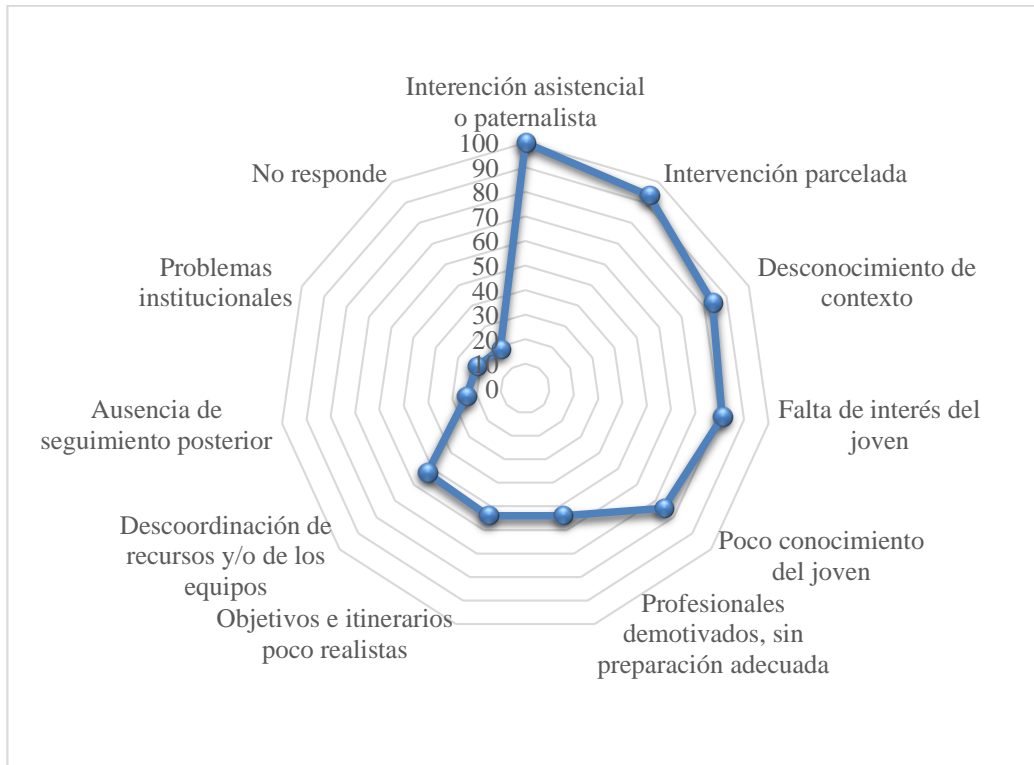


Figura 106. Aspectos pueden definir una intervención inadecuada

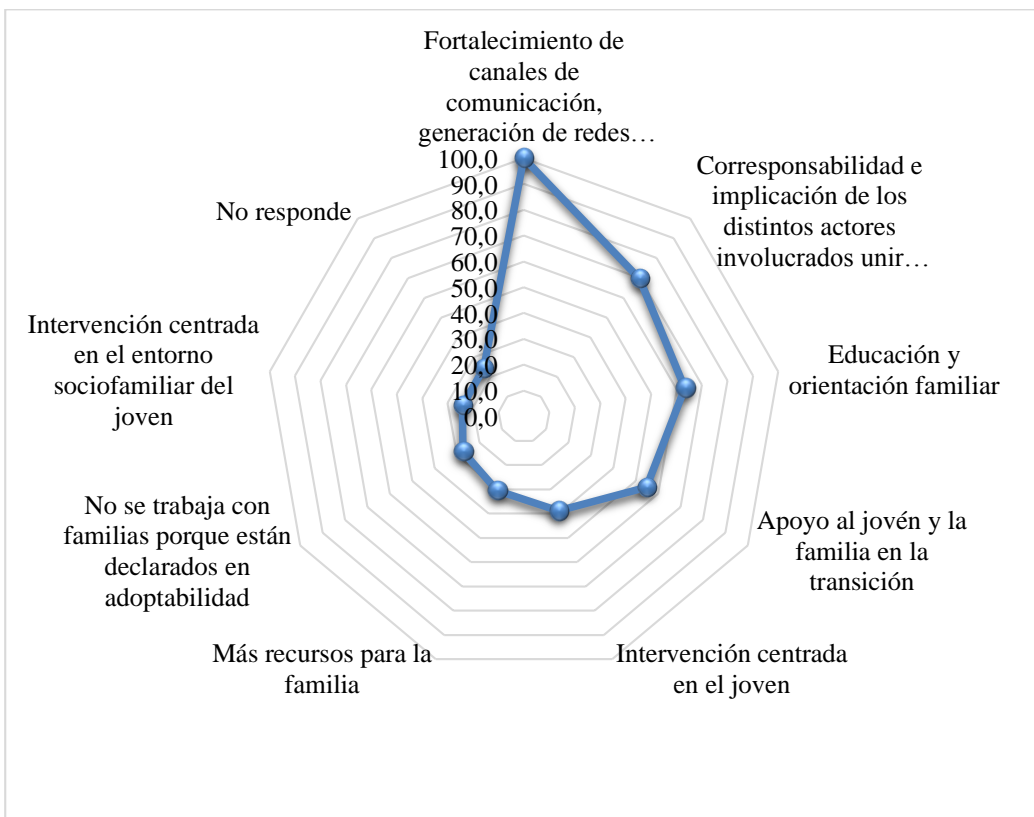


Figura 107. Intervenciones que deberían emprenderse con las familias

Tabla 213. *Itinerarios y estrategias socioeducativas*

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
11. En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un período máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad.	90	1	5,88	1,841	1	10
12. Es conveniente hacer evaluaciones periódicas de la situación en que se encuentran los jóvenes en dificultad social después de terminada la intervención con ellos	91	0	8,59	1,966	1	10
15.1. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la iniciativa necesaria para buscar empleo	91	0	6,41	1,891	2	10
15.2. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo	91	0	6,40	1,757	2	10
15.3. Cuando finaliza la intervención con los jóvenes en dificultad social ellos tienen la capacidad necesaria para mantener el puesto de trabajo y adaptarse a los requerimientos de éste	90	1	6,02	1,716	2	10
17.1. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones laborales	90	1	5,56	1,972	1	9
17.2. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones sociales (amigos, compañeros de apartamento)	91	0	5,52	1,991	1	9
17.3. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en sus relaciones familiares	91	0	5,85	2,108	1	10
17.4. Los jóvenes en dificultad social son conflictivos en las relaciones con sus formadores	91	0	5,53	2,136	1	10
18. Los jóvenes en dificultad social consumen sustancias psicoactivas	90	1	4,69	2,201	1	10
19. Los jóvenes en dificultad social, encuentran problemas para establecer una red social de apoyo (recursos sociales diferentes de las institucionales)	91	0	5,74	2,081	1	10
20. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo.	91	0	6,30	1,894	2	10
21. Los jóvenes en dificultad social tienen interés por mejorar su situación laboral	90	1	6,51	1,743	2	10
22.1. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	90	1	4,90	2,131	1	9
22.2. Al inicio de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	91	0	4,82	2,355	1	9
22.3. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran unos valores éticos firmes	90	1	6,44	1,932	1	10

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
22.4. Después de la intervención los jóvenes en dificultad social muestran un comportamiento social responsable	91	0	6,71	1,635	1	10
23. Los jóvenes en dificultad social se encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección	90	1	6,10	2,000	1	10
24.1. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno social (grupos de iguales, amistades, pareja)	90	1	6,61	2,217	1	10
24.2. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su entorno familiar	89	2	6,89	2,134	1	10
24.3. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su situación y entorno institucional	90	1	7,46	2,040	2	10
24.4. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen: su proyecto y entorno educativo	91	0	7,46	1,778	3	10
24.5. Los formadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su proyecto y posibilidades laborales	90	1	7,34	1,973	1	10
25. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos proyectos personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven	91	0	6,85	2,260	1	10
26. Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los formadores y profesionales que trabajan con ellos	90	1	6,69	2,462	1	10
30. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	91	0	7,19	2,011	1	10
34. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social disponen de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas	90	1	5,36	2,510	1	10
37. Se desarrolla intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social	90	1	6,91	2,335	1	10
38. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta	88	3	5,45	2,559	1	10
40. La organización y diseño del espacio físico en que se desarrolla la intervención (en los recursos de inserción socio laboral) está pensado y adaptado al tipo de actividad que lleva a cabo	90	1	5,94	2,451	1	10



Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
42.1. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) al inicio de la intervención /evaluación diagnóstica previa a la elaboración de proyectos	90	1	6,56	2,366	1	10
42.2. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable) a lo largo del proceso seguido por la intervención	89	2	6,84	2,210	2	10
42.3. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención (referido al tránsito del joven a la vida adulta independiente y responsable): al final de la intervención (evaluación de resultados)	90	1	6,83	2,158	2	10

Tabla 214. *Cultura del trabajo y actuaciones con las empresas*

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
16. Los jóvenes en dificultad social encuentran trabajos relacionados con los intereses personales y se sienten satisfechos en ellos	91	0	5,37	1,793	1	10
31. Los jóvenes en dificultad social tienen empleos relacionados con la formación que han recibido	90	1	6,33	2,109	1	10



Figura 108. Aspectos básicos en la formación de los profesionales.

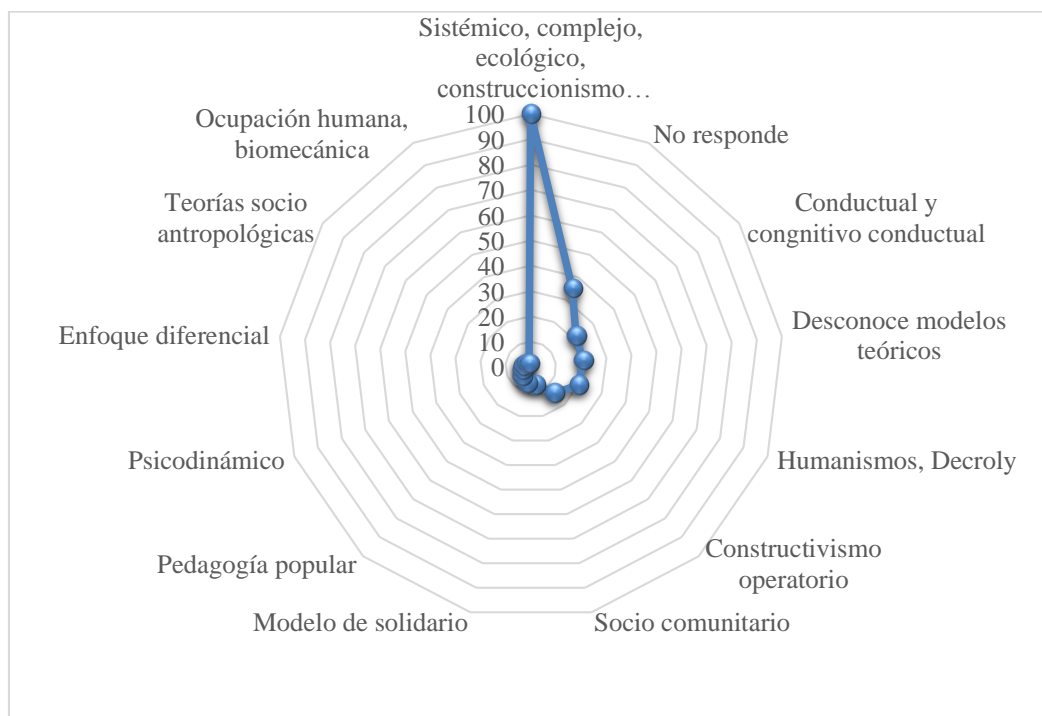


Figura 109. Principales modelos teóricos a seguir en la intervención.

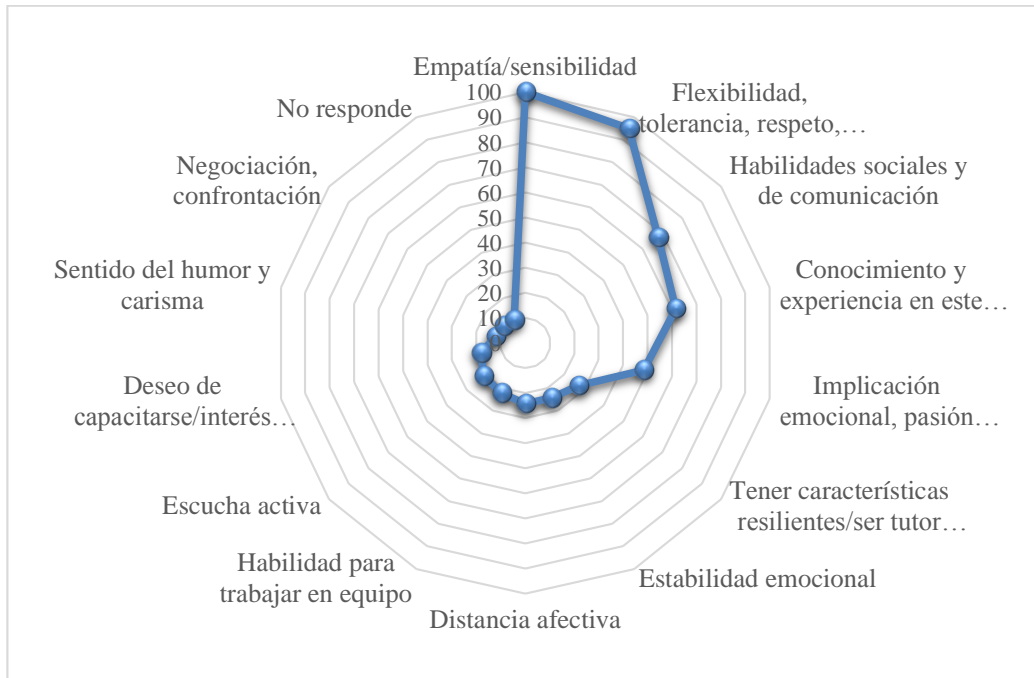


Figura 110. Características personales de los equipos

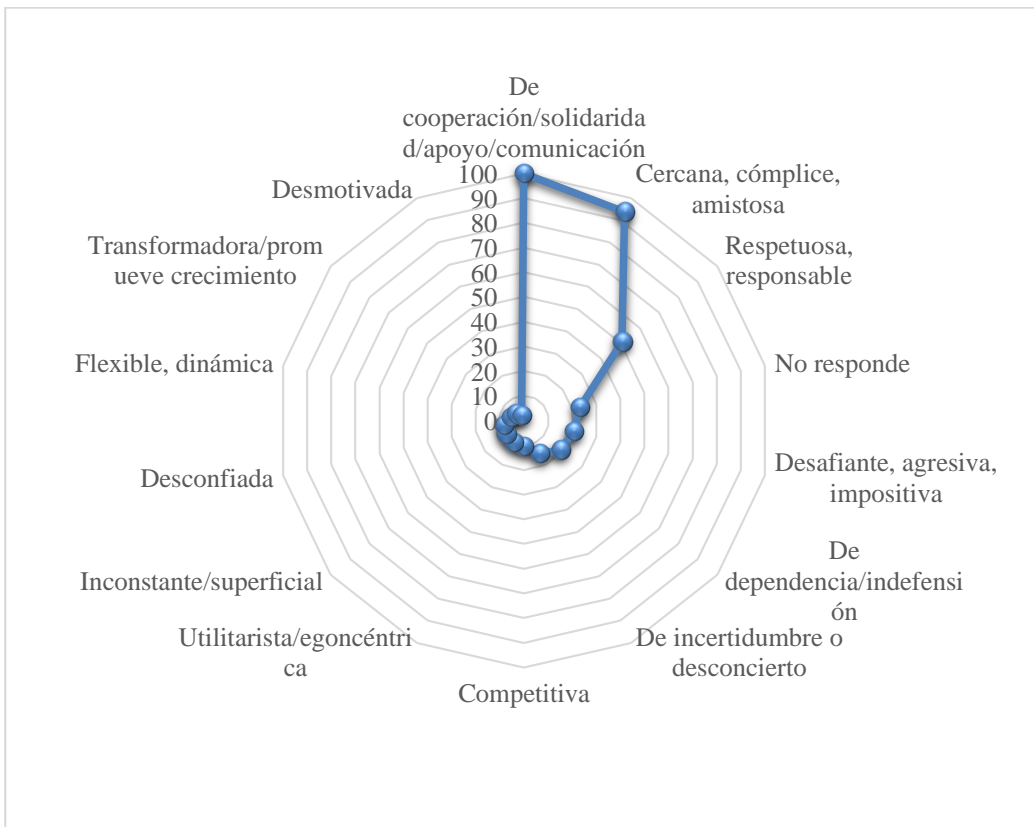


Figura 111. Tipo de relación que establecen entre los jóvenes durante protección.

Tabla 215. *Aportaciones desde el contexto institucional*

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos				
13. El estado debe mantener los recursos de intervención para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad.	91	0	7,67	2,432	1	10
27. Los formadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social son exigentes con el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta	91	0	7,10	2,450	1	10
32. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social están diversificados y son adecuados para atender a las diferentes situaciones que pueden presentarse	90	1	5,16	2,639	1	10
33. Los recursos destinados a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son suficientes	90	1	3,98	2,495	1	10
35.1. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en la intervención con adolescentes y/o jóvenes en dificultad social	91	0	7,41	2,458	1	10
35.2. Los profesionales que trabajan en los equipos de protección deben tener experiencia previa en orientación profesional /laboral	90	1	7,73	2,081	1	10
36. Se desarrollan actividades de coordinación frecuentes y sistemáticas entre los recursos específicos de inserción laboral y otros recursos sociales y educativo	90	1	6,18	2,359	2	10
41. Los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los formadores y profesionales que trabajan con ellos	91	0	7,13	2,187	1	10
43. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los formadores y profesionales que atienden a esta población	91	0	5,75	2,771	1	10
44. Los recursos económicos destinados a este tipo de intervención (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales) son suficientes	91	0	4,15	2,586	1	10

Tabla 216. *Valoración de los procesos de intervención*

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Valores	Perdidos				
14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social	91	0	7,38	1,914	2	10

Ítems	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Valores	Perdidos				
28. Los jóvenes en dificultad social asisten al programa de preparación para la vida independiente	88	3	6,42	2,448	1	10

Tabla 217. *Correlaciones entre Valoración general de procesos y Cultura de trabajo*

Cultura del trabajo	Valoración de los procesos		
	14	28	
16	Correlación de Pearson	0,204	,291*
	Sig. (bilateral)	0,053	0,006
31	Correlación de Pearson	0,068	,324*
	Sig. (bilateral)	0,524	0,002

Tabla 218. *Correlación entre Itinerarios socioeducativos y Cultura de trabajo, tabla completa*

Itinerarios y estrategias socioeducativas	Cultura del trabajo		
	16	31	
11	Correlación de Pearson	,291*	,243*
	Sig. (bilateral)	0,005	0,022
12	Correlación de Pearson	,274*	0,01
	Sig. (bilateral)	0,009	0,926
15.1	Correlación de Pearson	,286*	0,182
	Sig. (bilateral)	0,006	0,086
15.2	Correlación de Pearson	,482*	,244*
	Sig. (bilateral)	0	0,02
15.3	Correlación de Pearson	,364*	,298*
	Sig. (bilateral)	0	0,005
17.1	Correlación de Pearson	-0,009	0,023
	Sig. (bilateral)	0,934	0,828
17.2	Correlación de Pearson	-0,048	-0,155
	Sig. (bilateral)	0,648	0,145
17.3	Correlación de Pearson	-0,161	-0,201
	Sig. (bilateral)	0,127	0,057
17.4	Correlación de Pearson	0,035	0
	Sig. (bilateral)	0,742	1
18	Correlación de Pearson	-0,093	-,222*
	Sig. (bilateral)	0,385	0,037
19	Correlación de Pearson	-0,072	-0,006
	Sig. (bilateral)	0,5	0,955
20	Correlación de Pearson	,304*	0,195
	Sig. (bilateral)	0,003	0,065
21	Correlación de Pearson	,300*	0,208
	Sig. (bilateral)	0,004	0,051
22.1	Correlación de Pearson	,326*	,220*
	Sig. (bilateral)	0,002	0,038
22.2	Correlación de Pearson	,339*	0,069
	Sig. (bilateral)	0,001	0,517

22.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,319* 0,002	0,144 0,177
22.4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,310* 0,003	,294* 0,005
23	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,108 0,313	-,414* 0
24.1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,174 0,101	,265* 0,012
24.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,267* 0,012	,398* 0
24.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,222* 0,036	,402* 0
24.4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,224* 0,033	,440* 0
24.5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,366* 0	,459* 0
25	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,308* 0,003	,328* 0,002
26	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,320* 0,002	,460* 0
30	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,258* 0,014	,414* 0
34	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,193 0,068	0,124 0,245
37	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,275* 0,009	,314* 0,003
38	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,262* 0,014	,307* 0,004
40	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,237* 0,024	,225* 0,033
42.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,267* 0,011	,274* 0,009
42.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,310* 0,003	,348* 0,001

\*p &lt; 0,05

Tabla 219. Correlaciones entre Itinerarios y estrategias socioeducativas y Valoración de los procesos, tabla completa.

		14	28
11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,427* 0	,330* 0,002
12	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,199 0,059	0,162 0,13
15.1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,362* 0	0,075 0,487
15.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,457* 0	,311* 0,003
15.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,304* 0,004	0,168 0,12
17.1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,068 0,523	0,13 0,23
17.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,061 0,566	0,064 0,554

		14	28
17.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,073 0,49	-0,046 0,672
17.4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,105 0,323	0,148 0,169
18	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,009 0,929	0,086 0,426
19	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,051 0,632	0,097 0,367
20	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,385* 0	0,141 0,191
21	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,361* 0	0,196 0,069
22.1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,266* 0,011	0,188 0,082
22.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,267* 0,011	0,083 0,441
22.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,317* 0,002	0,172 0,111
22.4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,266* 0,011	,376* 0
23	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,354* 0,001	-0,095 0,38
24.1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,166 0,118	,269* 0,011
24.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,234* 0,028	,276* 0,01
24.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,129 0,226	,420* 0
24.4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,212* 0,044	,372* 0
24.5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,302* 0,004	,489* 0
25	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,386* 0	,349* 0,001
26	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,310* 0,003	,302* 0,005
30	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,296* 0,004	,291* 0,006
34	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,103 0,336	,447* 0
37	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,225* 0,033	,409* 0
38	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,137 0,204	,392* 0
40	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,081 0,446	,418* 0
42.2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,229* 0,031	,392* 0
42.3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,154 0,147	,456* 0

\*p &lt; 0,05

Tabla 220. *Correlación ítems de Cultura del trabajo y Aportaciones del contexto institucional*

		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
16	Correlación de Pearson	,230*	,305*	,425*	0,095	0,132	0,134	,235*	,410*	,357*	0,182
	Sig. (bilateral)	0,028	0,003	0	0,375	0,214	0,207	0,026	0	0,001	0,085
31	Correlación de Pearson	0,043	,372*	,519*	0,137	,346*	,287*	,299*	,404*	,214*	0,173
	Sig. (bilateral)	0,687	0	0	0,199	0,001	0,006	0,004	0	0,043	0,104

\*p <  
0,05

Tabla 221. *Correlación ítems de itinerarios y aportaciones*

		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
11	Correlación de Pearson	0,141	,213*	0,164	0,136	0,001	,212*	,254*	,382*	0,147	0,145
	Sig. (bilateral)	0,186	0,043	0,125	0,203	0,995	0,046	0,016	0	0,166	0,174
12	Correlación de Pearson	,223*	0,17	0,085	0,039	0,03	0,031	,230*	0,162	,321*	0,189
	Sig. (bilateral)	0,034	0,107	0,424	0,714	0,778	0,771	0,029	0,124	0,002	0,072
15.1	Correlación de Pearson	0,191	0,138	,256*	0,111	0,16	0,058	0,114	,264*	,344*	0,171
	Sig. (bilateral)	0,069	0,194	0,015	0,296	0,13	0,584	0,286	0,012	0,001	0,105
15.2	Correlación de Pearson	,242*	,298*	,218*	0,094	,261*	0,124	0,204	,307*	,315*	,211*
	Sig. (bilateral)	0,021	0,004	0,039	0,379	0,013	0,244	0,053	0,003	0,002	0,044
15.3	Correlación de Pearson	0,066	0,154	,378*	,259*	0,177	0,068	0,097	,268*	,333*	,269*
	Sig. (bilateral)	0,536	0,148	0	0,014	0,096	0,529	0,365	0,011	0,001	0,01
17.1	Correlación de Pearson	0,003	0,051	0,137	0,061	-0,059	0,136	,217*	0,019	0,065	,262*
	Sig. (bilateral)	0,981	0,631	0,201	0,568	0,582	0,203	0,041	0,859	0,544	0,012
17.2	Correlación de Pearson	-0,125	-0,04	-0,094	0,025	0,091	0,054	0,136	-0,046	-0,081	0,069
	Sig. (bilateral)	0,237	0,705	0,379	0,816	0,393	0,613	0,201	0,662	0,446	0,518
17.3	Correlación de Pearson	-0,062	-0,169	-0,078	0,069	-0,071	-0,047	0,051	-0,167	-0,117	0,076
	Sig. (bilateral)	0,559	0,109	0,465	0,515	0,501	0,661	0,636	0,114	0,269	0,476



		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
17.4	Correlación de Pearson	-0,041	-0,006	0,093	0,141	0,187	0,165	0,14	0,033	0,083	,255*
	Sig. (bilateral)	0,699	0,956	0,383	0,185	0,076	0,121	0,189	0,76	0,435	0,015
18	Correlación de Pearson	-,207*	-0,087	0,063	0,095	-,229*	-,273*	0,043	-0,106	0,098	0,026
	Sig. (bilateral)	0,05	0,413	0,556	0,376	0,03	0,01	0,687	0,321	0,357	0,81
19	Correlación de Pearson	-0,07	-0,025	0,009	0,085	0,086	-0,002	0,114	0,052	0,131	0,204
	Sig. (bilateral)	0,509	0,812	0,931	0,425	0,416	0,987	0,284	0,627	0,216	0,053
20	Correlación de Pearson	,253*	,252*	0,156	0,061	0,06	0,164	0,179	,390*	,315*	0,179
	Sig. (bilateral)	0,016	0,016	0,141	0,571	0,574	0,122	0,092	0	0,002	0,09
21	Correlación de Pearson	,286*	,277*	0,194	0,013	0,141	,238*	,209*	,362*	,353*	0,193
	Sig. (bilateral)	0,006	0,008	0,068	0,904	0,186	0,025	0,049	0	0,001	0,068
22.1	Correlación de Pearson	,247*	,370*	,333*	,266*	0,028	,221*	,335*	,283*	,224*	,310*
	Sig. (bilateral)	0,019	0	0,001	0,012	0,79	0,038	0,001	0,007	0,034	0,003
22.2	Correlación de Pearson	,261*	,433*	,336*	,247*	-0,091	0,065	,355*	,361*	,405*	,285*
	Sig. (bilateral)	0,012	0	0,001	0,019	0,39	0,545	0,001	0	0	0,006
22.3	Correlación de Pearson	,316*	,392*	,212*	,247*	0,141	,255*	,238*	,461*	,357*	,391*
	Sig. (bilateral)	0,002	0	0,047	0,02	0,186	0,016	0,025	0	0,001	0
22.4	Correlación de Pearson	0,186	,459*	,325*	,232*	0,073	0,187	,249*	,393*	,357*	,307*
	Sig. (bilateral)	0,078	0	0,002	0,028	0,489	0,077	0,018	0	0,001	0,003
23	Correlación de Pearson	0,089	0,022	-,282*	0,067	0,101	-0,014	0,009	0,029	0,034	0,008
	Sig. (bilateral)	0,402	0,84	0,007	0,532	0,344	0,9	0,935	0,789	0,752	0,942
24.1	Correlación de Pearson	0,057	,383*	,245*	0,198	0,021	,316*	,326*	,257*	,234*	,244*
	Sig. (bilateral)	0,596	0	0,02	0,063	0,842	0,003	0,002	0,014	0,026	0,021
24.2	Correlación de Pearson	-0,074	,348*	,225*	0,043	0,139	,229*	,225*	,213*	,231*	0,127
	Sig. (bilateral)	0,488	0,001	0,035	0,692	0,193	0,032	0,035	0,045	0,03	0,235
24.3	Correlación de Pearson	-0,048	,511*	,225*	,220*	,246*	,479*	,333*	,371*	0,188	0,18
	Sig. (bilateral)										

		13	27	32	33	35.1	35.2	36	41	43	44
	Sig. (bilateral)	0,653	0	0,034	0,039	0,02	0	0,001	0	0,076	0,09
24.4	Correlación de Pearson	-0,008	,566*	,268*	0,025	0,185	,356*	,372*	,427*	,276*	0,173
	Sig. (bilateral)	0,939	0	0,011	0,815	0,079	0,001	0	0	0,008	0,101
24.5	Correlación de Pearson	0,032	,647*	,357*	0,157	,236*	,389*	,461*	,532*	,416*	,243*
	Sig. (bilateral)	0,765	0	0,001	0,142	0,025	0	0	0	0	0,021
25	Correlación de Pearson	0,057	,803*	,281*	0,059	,221*	,274*	,495*	,481*	,574*	0,154
	Sig. (bilateral)	0,589	0	0,007	0,58	0,035	0,009	0	0	0	0,144
26	Correlación de Pearson	0,1	,796*	,227*	0,065	,351*	,347*	,595*	,536*	,538*	,289*
	Sig. (bilateral)	0,349	0	0,032	0,548	0,001	0,001	0	0	0	0,006
30	Correlación de Pearson	0,167	,454*	0,194	0,019	,421*	,268*	,297*	,389*	,290*	,328*
	Sig. (bilateral)	0,113	0	0,067	0,856	0	0,011	0,005	0	0,005	0,002
34	Correlación de Pearson	0,015	,363*	,392*	,540*	,321*	0,176	,320*	,493*	,414*	,507*
	Sig. (bilateral)	0,885	0	0	0	0,002	0,099	0,002	0	0	0
37	Correlación de Pearson	-0,059	,377*	,263*	0,02	,232*	,209*	,417*	,360*	,466*	,361*
	Sig. (bilateral)	0,58	0	0,013	0,851	0,028	0,05	0	0	0	0
38	Correlación de Pearson	0,017	,399*	,261*	0,072	0,169	0,194	,515*	,354*	,610*	,401*
	Sig. (bilateral)	0,878	0	0,014	0,503	0,116	0,072	0	0,001	0	0
40	Correlación de Pearson	0,053	0,193	,429*	,339*	0,171	0,142	,417*	,534*	,429*	,555*
	Sig. (bilateral)	0,619	0,069	0	0,001	0,106	0,183	0	0	0	0
42.1	Correlación de Pearson	0,039	,378*	,315*	,268*	0,19	,256*	,458*	,373*	,410*	,490*
	Sig. (bilateral)	0,718	0	0,003	0,011	0,073	0,016	0	0	0	0
42.2	Correlación de Pearson	-0,02	,485*	,363*	,281*	,230*	,359*	,392*	,407*	,486*	,378*
	Sig. (bilateral)	0,854	0	0	0,008	0,03	0,001	0	0	0	0
42.3	Correlación de Pearson	-0,005	,519*	,423*	,230*	0,156	,316*	,502*	,429*	,551*	,386*
	Sig. (bilateral)	0,963	0	0	0,03	0,142	0,003	0	0	0	0

\*p &lt; 0,05

Tabla 222. Elementos socioeducativos - Equipos

Dimensión	Total	Familia	Total
Elementos socioeducativos	537	Intervenciones y sus resultados	214
		Tipo de estrategias de intervención	206
		Características de las intervenciones	117

Tabla 223. Intervenciones y sus resultados - Equipos

Familia	Citas	Categoría	Citas
Intervenciones y sus resultados	200	Lo socioeducativo de las intervenciones	111
		Buenas prácticas: rituales, casa de egreso y el posinstitucional	57
		Logros y dificultades de los procesos de intervención	32

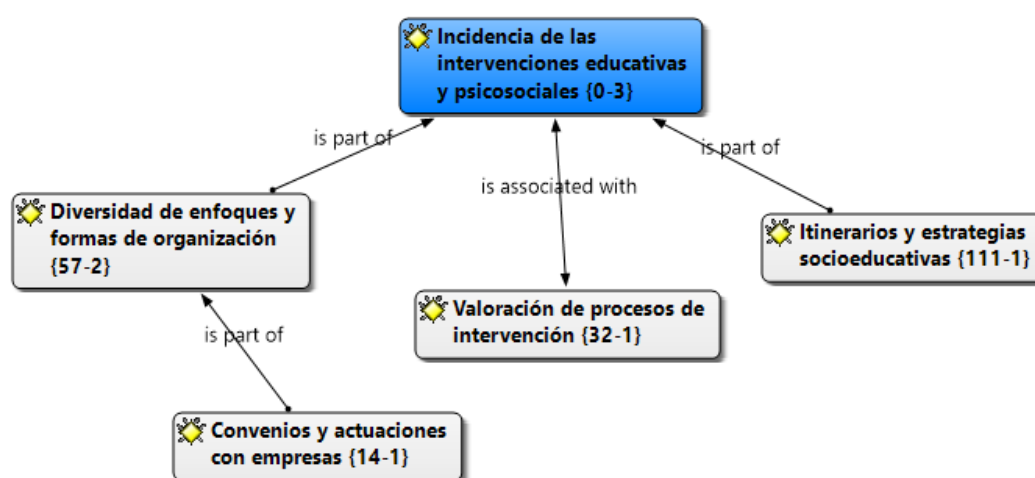


Figura 112. Network Incidencia de las intervenciones y sus resultados-Equipos

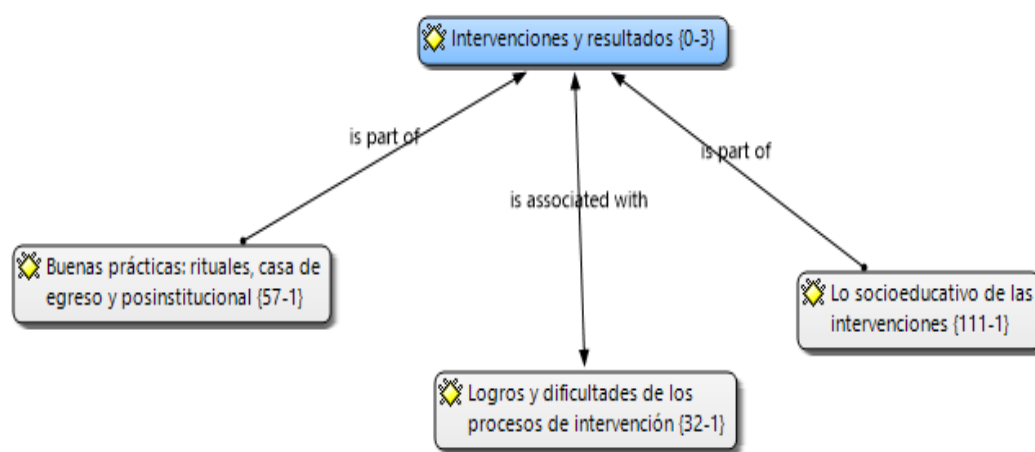


Figura 113. Network intervenciones y sus resultados – Equipos

Tabla 224. Tipo de estrategias de intervención – Equipos

Familia	Citas	Categoría	Citas
Tipo de estrategias de intervención	206	Construcción del proyecto de vida	50
		Estrategias centradas en el desarrollo de la autonomía	32
		Preparación e inserción al mundo laboral	30
		Con la familia	26
		Formación de normas y valores	24
		Manejo de emociones	22
		Lúdico formativas	14
		Para el ahorro	8

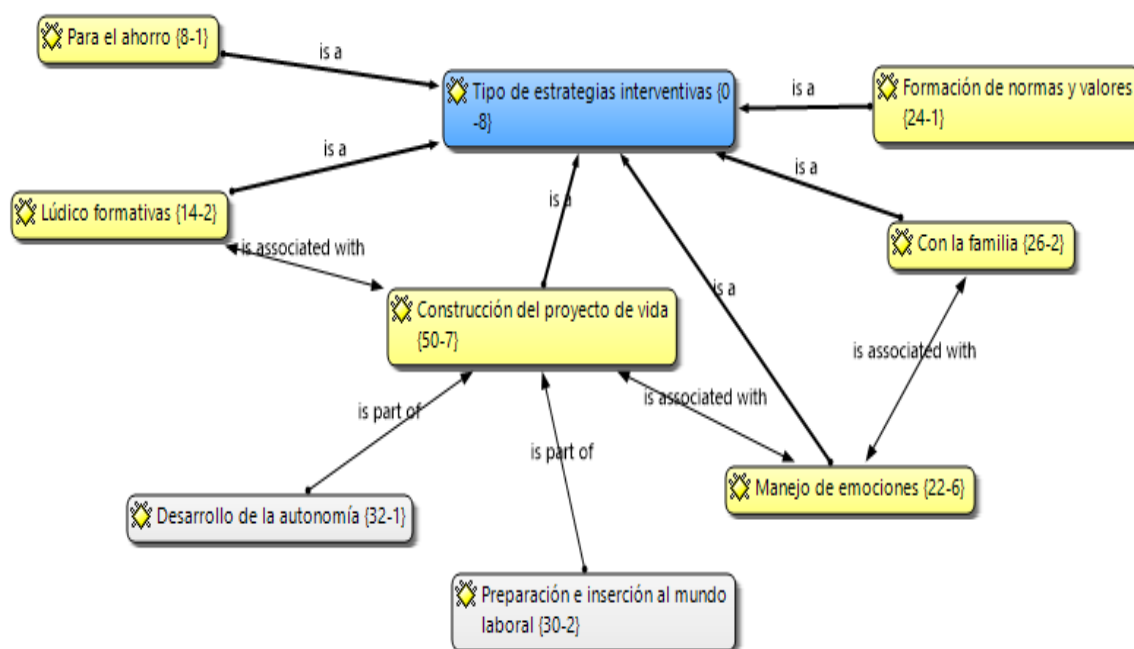


Figura 114. Red tipo de estrategias de intervención – Equipos

Tabla 225. Características de las intervenciones – Equipos

Familia	Citas	Categoría	Citas
Características de las intervenciones	117	Empatía/vínculo	45
		Acompañamiento y acercamiento informal	24
		Diálogo y escucha	18
		Empoderamiento	18
		Participación en la toma de decisiones	12

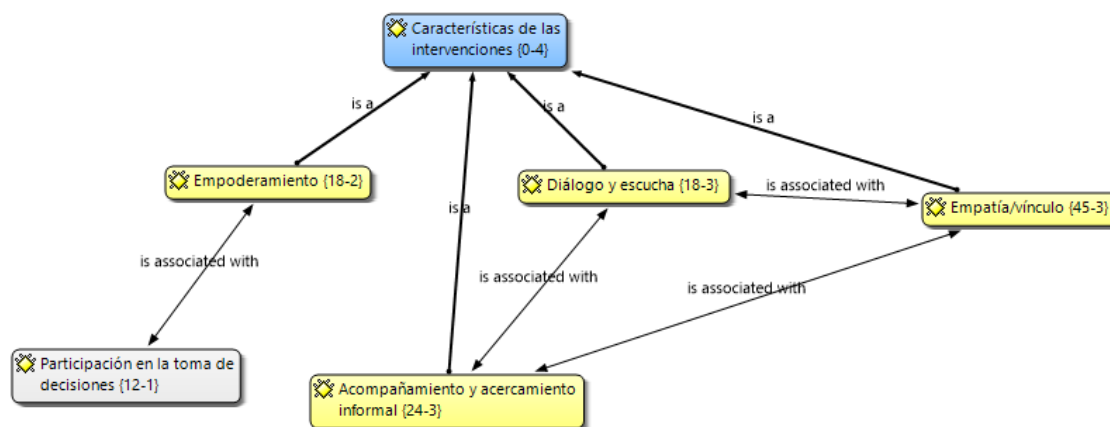


Figura 115. Características de las intervenciones – Equipos

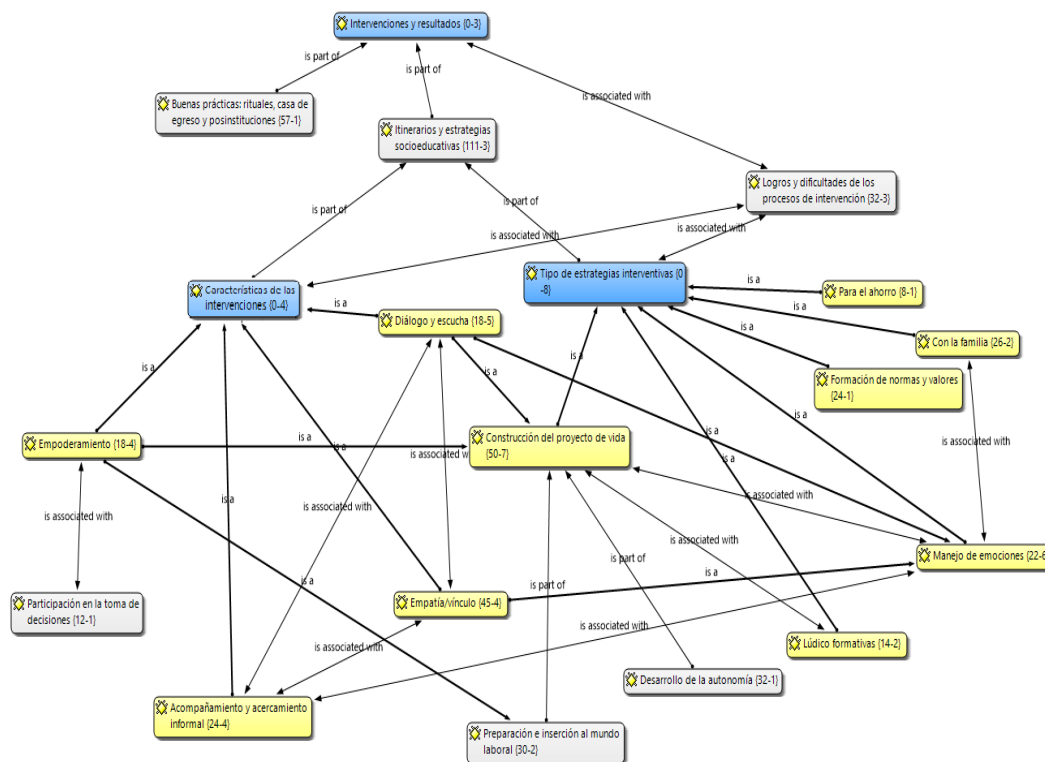


Figura 116. Network: elementos socioeducativos en las intervenciones – Equipos

### 5.2.5. Propuestas de los equipos para mejorar las intervenciones

Tabla 226. Propuestas de intervención - Equipos

Dimensión	Citas	Familia	Citas	Categoría	Citas
Propuestas de intervención	47	Propuestas intervención	47	Propuestas a los profesionales	9
				Propuestas a la institución	13
				Propuestas al sistema de protección	25