

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación.
2. **TÍTULO:** Validez de contenido de un programa de resiliencia dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy de la ciudad de Bogotá.
3. **AUTOR:** Juan Manuel Díaz Oñoro
4. **LUGAR:** Bogotá, D. C.
5. **FECHA:** Junio de 2011
6. **PALABRAS CLAVE:** Violencia intrafamiliar, familia, escuela, resiliencia, autovaloración, autorregulación, competencias individuales, habilidades sociales, educación.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** es el resultado del trabajo de investigación hecho con adolescentes y sus familias del Club Amigó Kennedy, con el fin de diseñar y validar un programa de resiliencia dirigido a adolescentes buscando promover la resiliencia con base en cuatro categorías conceptuales de esta: autovaloración, autorregulación, competencias individuales y habilidades sociales.
8. **LINEA DE INVESTIGACIÓN:** Formación y práctica pedagógica.
9. **FUENTES CONSULTADAS:** ALONSO, José & CASTELLANOS, José. (2006). Por un enfoque integral de la violencia. *Intervención Psicosocial*, 15 (3), 253 – 274. ÁLVAREZ, Leonardo. (2008). Modelos ecológicos de la violencia familiar. Los sistemas autoritarios y de género como posibles referentes explicativos a su interior. *Perspectivas en psicología*, 5(1), 128 – 134. ALTAREJOS, Francisco. (2004). Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad. *Estudios sobre educación*, 7, 45 – 66. ARANCIAGA, M. (1997). Violencia social y escolar. Tomado de <http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol10.pdf> el 13 de noviembre de 2010. ARIAS, Jesús; PERALTA, Francisco & SÁNCHEZ, Dolores. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21 (4), 548 – 554. BARRY, Danny. (2003). La familia. Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos18/familia/familia.shtml> el 9 de febrero de 2010. BARUDY, Jorge. (2008). *Los Buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Tomado de <http://www.addima.org/Documentos/LOS%20BUENOS%20TRATOS%20Y%20LA%20RESILIENCIA%20INFANTIL%20EN%20LA%20PREVENCIÓN%20DE%20LOS%20TRASTORNOS.pdf> el 12 de marzo de 2010. BERNARD, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco, West. Ed Regional Educational Laboratory. BOLÍVAR, Antonio. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación*, 339, 119 – 146. BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma. BRASLAVSKY, Cecilia. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio*, 4 (1). CAMACHO, Cristina & CAMACHO, Marta. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1 – 27. CARDOZO, Griselda & ALDERETE, Ana. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 48 – 82. CEREZO RAMIREZ, F. (2002). Conductas agresivas en la edad escolar “Aproximación teórica y metodológicas. Propuesta de intervención”. Ediciones Pirámide. CHINCHILLA, Emilio. (2008). Experiencias de resiliencia de estudiantes de undécimo año del colegio Daniel Oduber

Quirós. *Revista Educación*, 32 (2), 85 – 96. **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. (1948).** DELORS, Jacques. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Santillana. UNESCO. **FLICK, Uwe. (2004).** Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Ediciones Morata. **GARCÍA, Francisco. (2001).** Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde diferentes escuelas psicológicas. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias: Modelo ecológico, Modelo integral. Universidad de Murcia. **GELLES, R. (1980).** Violence in family: a review of research in the seventies. *Journal of marriage and the family*, 42, (873 – 885). New York: Oxford University Press. **GÓMEZ, José; LUENGO, Ángeles & ROMERO, Estrella. (2002).** Prevención del consumo de drogas en la escuela: cuatro años de seguimiento de un programa. *Psicothema*, 14 (4), 685 – 692. **GONZÁLEZ, Freddy. (2008).** Hacia una visión de alteridad en familias con pobreza económica. *Revista Ciencias Sociales*, 120 (2), 25 – 34. **GROTBERG, E. (1995).** Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Traducido por Suárez Ojeda. Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos. **HENDERSON, N.; Milstein, M. M. (2003).** Resiliencia en la Escuela, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A. **JIMÉNEZ, Teresa. (2011).** Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychological Intervention*, 20 (1), 53 – 61. **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1994).** Bogotá. **LEYMARIE, Philippe. (2009).** “Los ejércitos se preparan para el combate urbano”, *Rebelión*. Disponible en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=839>, (visitada 18/04/2010). **LÓPEZ, Marisa & ROMO, Pepe. (2006).** Los niños también necesitan límites. *Consumer Eroski, la revista del consumidor de hoy*, 98, 1 – 48. **MAHECHA, Juan & MARTÍNEZ, Nancy. (2005).** Conductas parentales y perfil sociofamiliar en estratos socioeconómicos bajos de Bogotá. *Suma Psicológica*, 12 (2), 175 – 195. **MARCUELLO, Ángel.** Autoestima y superación: técnicas para su mejora. Recuperado el 2 de junio de 2011, de <http://www.psicologia-online.com/autoayuda/autoestima/autosuperacion.shtml>. **MARTÍNEZ, Belén; MUSITU, Gonzalo; AMADOR, Luis & MONREAL, María. (2010).** Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados; un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología: teoría y práctica*, 12 (2), 3 – 16. **MARTÍNEZ, Isabel. (2008).** Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: influencia del contexto familiar. *Psicología Educativa*, 14 (2), 91 – 102. **MATHESON, D. (1985).** Psicología experimental. México: Editorial Continental. **MIDWINTER, Eric. (1973).** Patterns of community education. London, Ward Lock. Tomado de http://pdf.rincondelvago.com/familia_3.html el 6 de junio de 2011. **MORGADO, Beatriz; GONZÁLEZ, Maria & JIMÉNEZ, Irene. (2003).** Familias monoparentales: problemas, necesidades y recursos. *Portularia* 3, 137 – 160. **MUNÉVAR, Roxana & SALGUERO, Sandra. (2005).** Significado de la violencia escolar en la comunidad educativa de un colegio de la localidad 19 – Ciudad Bolívar – En Bogotá. **MUNIST, Mabel et al. (1998).** Manual de identificación y promoción de la resiliencia. Washington: Organización Mundial de la Salud. **NAVIA, José. (2007).** Colegios: ¿cómo enfrentar el conflicto? Al día con las noticias, monitoreo de prensa. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el día 2 de junio de 2011, de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-132092.html>. **NOVOA, Dafne & JARES, Yailin. (2005).** Estudios preliminares acerca de la influencia de la familia en la conformación de la autovaloración del adolescente. *Santiago*, 108, 530 – 553. **POZECK, Beatriz et al. (2006).** La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 40 – 49. **REYES, Mario. (2007).** Efecto del programa “Descubriendo la vida” sobre los niveles bajos de resiliencia en un grupo de estudiantes. *UCMaula – Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 33, 61 – 75. **RODRÍGUEZ, Martha. (2009).** Familia en

la escuela. Resiliencia familiar. 1ra edición. Buenos Aires: Durken. **ROMEO, I. (2005)**. Trastornos del aprendizaje escolar. ¿Qué es el fracaso escolar? Consultado el 2 de junio de 2011 en <http://www.drromeu.net/fracaso.htm>. **RUTTER, M. (1993)**. *Resilience: some conceptual considerations*” *journal of adolescent health*, 14, (8). **SALM, Randall. (1998)**. La solución de conflictos en la escuela, una guía práctica para maestros. 1ra edición. Bogotá: Magisterio. **SANDOVAL, C. (1997)**. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Bogotá, Colombia: Corcas Editores Ltda. **SANTILLÁN, Laura. (2009)**. Antropología de la crianza: la producción social de un “padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica*, 13 (2), 265 – 289. **TORTOSA, José. (2010)**. Las nuevas violencias en la crisis global. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 36, 41 – 52. **TUR, Ana; MESTRE, María & DEL BARRIO, María. (2004)**. Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 75 – 88. **VANISTENDAEL, S. (1994)**. La Resiliencia, un concepto largo tiempo ignorado. BICE, Ginebra, Suiza. **VEGA, Natalia. (2009)**. "La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización", en Luciano Alonso y Adriana Falchini, eds., Memoria e Historia del Pasado Reciente. Problemas didácticos y disciplinares, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, en prensa 2009. Tomado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf el 11 de junio de 2011. **VILLALBA, Cristian. (2003)**. El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial*, 12 (3), 283 – 299. **VIVES, Padre Juan Antonio. (2000)**. Identidad amigoniana en acción. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. **Exposición de los directivos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) ante la Comisión Nacional de Desarrollo el 12 de septiembre de 2003, citado por Pérez, 2009**, tomado de <http://www.monografias.com/trabajos70/educacion-cohesion-social-participacion-democratica/educacion-cohesion-social-participacion-democratica.shtml>.

10. **CONTENIDOS:** El estudio consta de cuatro capítulos, ordenados de la siguiente manera: el capítulo primero trata cómo la educación se constituye en la respuesta para afrontar las diferentes situaciones problema que emergen en una sociedad, y en el contexto congregacional amigoniano, este concepto impregna la labor de la pedagogía amigoniana buscando dar al joven elementos para que resignifique su proyecto de vida, partiendo de una educación desde el corazón y de forma individualizada. El capítulo segundo trata de cómo la violencia intrafamiliar afecta el desarrollo del adolescente en su escolaridad, y evidencia de qué manera, una vez interviniendo las situaciones violentas en el seno de las familias, estas deben articularse con la escuela y viceversa para influenciar positivamente el entorno académico del adolescente. El capítulo tercero muestra cómo la educación resiliente es la respuesta concreta a la realidad de contexto de los adolescentes del Club Amigó Kennedy, y en las demás instituciones amigonianas, para prevenir e intervenir la violencia intrafamiliar y generar mejores expectativas de vida, tanto académica como familiar y social, de estos adolescentes y sus familias. Y el capítulo cuarto realiza una introducción al Programa de resiliencia dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy, basado en las categorías conceptuales de la resiliencia, en la Rueda de la Resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2003), y referenciado por el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).
11. **METODOLOGIA:** La presente es una investigación educativa de enfoque cualitativo, aplicada al ámbito educativo. Este tipo de investigación se caracteriza por un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios que, apoyados en un marco teórico o en uno de

referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definido, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. (Flores y Flores, 2005)

Participantes

Esta investigación se realizó en el Club Amigó Kennedy, de la ciudad de Bogotá. Este club amigó forma parte de los programas de Medio Social Comunitario que dirige la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos o “Amigonianos”. Un grupo de adolescentes de este club amigó forman parte de esta investigación, los cuales presentan episodios de violencia intrafamiliar que les ha dificultado su desarrollo personal y su desenvolvimiento académico en las instituciones educativas en la que cursan sus estudios. Con ellos y sus familias se realizaron grupos focales, así como entrevistas semiestructuradas abiertas, y se tomó información consignada en las Fichas socio-demográficas que maneja el club amigó.

Una vez recolectada la información se analizó y se clasificó reduciendo los datos de una manera sistemática y ordenada. Se fraccionó la información en unidades temáticas (Párrafos). Se aplicó la técnica de Análisis de contenido y se realizó un análisis de matrices. Luego se procedió a la triangulación de la información.

Los resultados arrojaron una constante de violencia intrafamiliar y bajo rendimiento académico. Sin embargo, se encontraron potenciales factores resilientes en los adolescentes. Finalmente se levantaron los indicadores de validez de acuerdo con los resultados del estudio lo cual permitió diseñar y elaborar un programa de resiliencia. El estudio desarrolló cuatro capítulos así.

1. La educación y Pedagogía Amigoniana.
2. Violencia, Familia y Escuela.
3. La resiliencia un modelo educativo para prevenir y superar la violencia en la familia y la escuela.
4. Programa educativo desde el modelo de la resiliencia.

12. CONCLUSIONES: Se presentan familias monoparentales, existe pobreza económica, hay presencia de violencia intrafamiliar y ausencia de pautas adecuadas de crianza, pobre o regular desempeño académico en la mayoría de los adolescentes, presencia de potenciales factores resilientes en los adolescentes, lo cual permitirá la adquisición de herramientas y elementos para la superación de los factores adversos de violencia en la familia y escuela.

**VALIDEZ DE CONTENIDO DE UN PROGRAMA DE RESILIENCIA DIRIGIDO A
ADOLESCENTES DEL CLUB AMIGÓ KENNEDY**

JUAN MANUEL DÍAZ OÑORO

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2011**

**VALIDEZ DE CONTENIDO DE UN PROGRAMA DE RESILIENCIA DIRIGIDO A
ADOLESCENTES DEL CLUB AMIGÓ KENNEDY**

JUAN MANUEL DÍAZ OÑORO

Trabajo para obtener el título de Magister en Ciencias de la Educación

Directora

Mgr Floralba Barrero Rivera

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2011**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma de jurado

Firma de jurado

Bogotá, D.C. Junio de 2011

Agradecimientos

A Dios por darme la vida y la oportunidad de encontrarme en un espacio que me permite interactuar con los jóvenes y darles una luz para que logren superar sus dificultades.

A mi familia por darme siempre y sin condiciones el apoyo que he sentido durante toda mi vida y en especial en este momento de mi carrera y mi estudio de maestría

A mi Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos por recibir a este humilde siervo y por darme la oportunidad de formarme para poder servirle a Dios en medio de los jóvenes que tiene como destinatarios de su misión

A la Universidad de San Buenaventura, por la sabiduría espiritual e intelectual que sabe entregar a sus formandos para ser mejores seres humanos para Dios, su propia vida y la sociedad.

A mi asesora de tesis, la profesora Floralba Barrero, por su colaboración y acompañamiento constante, desinteresado y exigente, para hacer de nuestro proyecto un aporte valioso para todos aquellos que puedan necesitarlo.

Dedicatoria

*Quiero dedicar este fruto de mis esfuerzos
a mi Congregación de Terciarios Capuchinos,
religiosos y laicos que trabajan en ella,
donde estoy seguro que su aplicación dará
grandes frutos y donde recibiré
todo el apoyo por parte de mis superiores.*

Tabla de contenido

RAE, i	
Resumen, xiv	
Introducción, 1	
Preguntas nucleares de la Investigación, 2	
Objetivo general, 2	
Objetivos específicos, 3	
Justificación, 3	
Antecedentes, 8	
Categorías orientadoras, 15	
Metodología, 17	
Unidad de análisis, 17	
Unidad de trabajo, 17	
Instrumentos, 17	
Procedimiento, 18	
Recolección de información, 19	
Análisis matricial, 20	
Presentación de resultados, 21	
Capítulo I La educación y la Pedagogía Amigoniana, 24	
Capítulo II Violencia, Familia y Escuela, 34	
Capítulo III. La resiliencia un modelo educativo para prevenir y superar la violencia en la familia y la escuela, 41	
Capítulo IV Programa educativo desde el modelo de la resiliencia, 52	
Discusión final, 54	
Referencias bibliográficas, 67	

Anexos, 71

Apéndices, 85

LISTA DE FIGURAS

TABLA 1	TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS TOMADOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, LOS GRUPOS FOCALES Y LA CONSULTA DE LAS FICHAS SOCIODEMOGRÁFICAS.	Pág. 23
TABLA 2	INDICADORES DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA DE RESILIENCIA.	Pág. 23
FIGURA 1	LA RUEDA DE LA RESILIENCIA	Pág. 45

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	MATRÍZ DESCRIPTIVA GRUPOS FOCALES	Pág. 71
ANEXO 2	MATRÍZ DESCRIPTIVA ENTREVISTAS ABIERTAS	Pág. 78
ANEXO 3	MATRIZ DESCRIPTIVA CATEGORÍAS EMERGENTES	Pág. 81
ANEXO 4	PROTOCOLO DE GRUPOS FOCALES	Pág. 83
ANEXO 5	PROTOCOLO DE ENTREVISTA ABIERTA PERSONAL	Pág. 84
APÉNDICE A.	FICHA INTEGRAL	Pág. 85
APÉNDICE B.	PLAN DE ACCIÓN REEDUCATIVO	Pág. 90
APÉNDICE C.	PROGRAMA DE RESILIENCIA DIRIGIDO A ADOLESCENTES, PADRES Y MAESTROS DEL CLUB AMIGÓ KENNEDY	Pág. 93

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito encontrar la validez de contenido de un programa de resiliencia, en el Club Amigó Kennedy, institución de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. Para ello, referenció la educación como práctica social. Se realizó una revisión del sentido de la violencia, de los modelos que subyacen en torno a ella, en especial, en la escuela y familia. Se utilizó la formulación del modelo ecológico de Bronfenbrenner y las categorías que subyacen al estudio de la Resiliencia. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo que permitió obtener un diagnóstico de los estudiantes del Club Amigó, mediante la aplicación de: entrevista abierta, ficha integral, plan de acción reeducativo y grupos focales. Los resultados mostraron que los estudiantes reportaban: “Violencia Intrafamiliar” y “Bajo desempeño escolar”. Sin embargo, existen potenciales factores de resiliencia en los adolescentes, lo cual permitió diseñar un programa de Resiliencia, desde los referentes teóricos, para ser aplicado en las distintas instituciones de la Congregación. Los capítulos del estudio son: 1. La educación y la Pedagogía Amigoniana; 2. Violencia, Familia y Escuela, 3. La resiliencia: un modelo educativo para prevenir y superar la violencia en la familia y la escuela y 4. Programa educativo desde el modelo de la resiliencia.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio logró la validez de contenido, de un programa educativo en resiliencia para estudiantes del Club Amigo Kennedy, ciudad de Bogotá. El estudio se fundamenta en la educación como práctica social, tomándola como herramienta central para la convivencia de la humanidad; dado que la población objeto de estudio, guarda una constante de violencia en las historias de vida de los adolescentes. Este hallazgo, permitió formular un programa educativo desde los referentes teóricos de la Resiliencia, con el fin de

que los estudiantes superen la adversidad y logren mejores desempeños en familia y escuela, categorías orientadoras del estudio.

El proceso de investigación se realizó en diferentes momentos: un primer momento, donde se describe el interés de la comunidad de Terciarios Capuchinos por ofrecer mejores entornos educativos a los estudiantes víctimas de la violencia intrafamiliar que acuden al Club Amigó. El segundo momento responde a un estudio de enfoque cualitativo que buscó realizar un diagnóstico en la población objeto de estudio, mediante la aplicación de entrevista semiestructurada con pregunta abierta, fichas sociodemográficas y grupos focales, información que fue validada desde la triangulación. Finalmente el estudio, de acuerdo con sus resultados, levantó indicadores de validez, lo cual permitió construir el Programa educativo desde la resiliencia.

El estudio desarrolló cuatro capítulos, ordenados de la siguiente manera: el capítulo primero evidencia la educación como la respuesta para afrontar las diferentes situaciones problema, por ejemplo, la violencia en la sociedad. Por otra parte, se toma en cuenta cómo este concepto de educación impregna la labor de la pedagogía amigoniana, buscando dar al joven elementos para que resignifique su proyecto de vida, partiendo de una “educación desde el corazón” y una “educación de forma individualizada” (Vives, 2000).

El capítulo segundo muestra cómo la violencia intrafamiliar afecta el desarrollo del adolescente en su escolaridad, y muestra de qué manera las familias deben articularse con la escuela y viceversa para influenciar positivamente el entorno académico del adolescente.

En el capítulo tercero se muestra cómo la educación resiliente es la respuesta concreta a la realidad del contexto de los adolescentes del Club Amigó Kennedy, y en las demás instituciones amigonianas, para prevenir e intervenir la violencia intrafamiliar desde el desarrollo de programas educativos que favorezcan y generen mejores expectativas de vida, tanto académica como personal, familiar y social, de estos adolescentes y sus familias.

El capítulo cuarto realiza una introducción al Programa de resiliencia dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy, basado en las categorías conceptuales de la resiliencia, en la Rueda de la Resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2003) y referenciado por el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

Preguntas nucleares de la investigación

¿Cómo reconocer el fenómeno de la violencia desde sus distintas dimensiones?

¿Cómo prevenir e intervenir la violencia intrafamiliar?

¿Cómo generar y cultivar resiliencia en adolescentes y sus familias?

¿Cómo lograr la validez de contenido de un Programa de Resiliencia para adolescentes del Club Amigó Kennedy, Terciarios Capuchinos, de la Ciudad de Bogotá?

Objetivo General.

Determinar la validez de contenido de un programa de resiliencia, dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy de la ciudad de Bogotá.

Objetivos Específicos.

Realizar un diagnóstico de la población.

Establecer indicadores de validez del programa de resiliencia.

Diseñar un programa de resiliencia dirigido a adolescentes.

Validar el Programa de resiliencia.

Justificación

“El asunto de la violencia reviste singular importancia teórica, ya que se constituye en la base para afrontar una serie de prácticas cotidianas que toman como objeto a diversos agentes sociales, sean estos individuos o grupos” (Foladori, 2009, p 18).

Las violencias, a lo largo de la historia del planeta, se han generado, de acuerdo con la evolución de las civilizaciones, por diferentes factores: económicos, sociales, políticos, culturales y militares que han intervenido y siguen interviniendo. Tortosa (2010), dice que *“la crisis global, además, no afecta de la misma forma a todos los países: la desigualdad entre países y dentro de los países seguirá siendo un criterio de vulnerabilidad ante las circunstancias adversas, y no son de descartar proyecciones bélicas hacia el exterior de problemas internos complejos”* (p. 48). Pero también esta misma crisis, influenciada por acontecimientos históricos (por ejemplo, el imperialismo estadounidense en América Latina), genera dentro de muchos países una inestabilidad gubernamental que puede desembocar en conflictos internos, guerras civiles, presencia de guerrillas y grupos armados al margen de la ley. Leymarie (2009), afirma que *“tres cuartos de los conflictos se desarrollan hoy en día en centros urbanos, en medio de las poblaciones, cuando no en contra de ellas¹”*.

Tortosa concluye con cuatro premisas que recogen con claridad los factores causantes de violencia:

1. La violencia estructural es generada por la falta de promoción de la justicia.
2. El hambre y la pobreza generan más muertes que la misma violencia, sin negar que son a su vez generadores de violencia por causa de que quien tiene hambre busca a como dé lugar la forma de alimentarse.
3. La criminalidad económica se equipara a la criminalidad violenta, por cuanto aquella genera sentimiento de impotencia frente a la lucha contra la corrupción

¹ Tomado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=83972> el 18 de abril de 2010.

y el deseo de implantar valores éticos para la administración del dinero público, donde los más beneficiados son los sectores poderosos y opulentos.

4. La lucha de clases se ha considerado eufemísticamente como “los de abajo desestabilizando el orden social”; pero la crisis global actual muestra que más bien es la lucha de los de las clases altas contra los de las clases bajas, ya que las primeras ejercen su lucha por no dejarse quitar los privilegios obtenidos a base de deshonestidades y de manejos oscuros, construyendo una hegemonía de corrupción, propiciando el hambre y la vulneración de derechos fundamentales de los otros.

En este orden de ideas, todos los países afectados por esta crisis han venido desarrollando distintos tipos de violencia, sobre todo a lo largo de estos últimos cincuenta o cien años. Y nuestro país no ha sido la excepción.

La violencia social que caracteriza al país desde hace varias décadas genera una serie de sentimientos que se van volcando y reflejando en el sentir de la comunidad.

La violencia en Colombia se ha manifestado en tres dimensiones:

- Violencia política, propiciada por los actores públicos y políticos, a través de los desacuerdos generados entre los partidos de más tradición en el país que, a su vez, ocasionaron el éxodo al monte por parte de aquellos que se sintieron perjudicados por esta violencia y formaron los primeros grupos armados al margen de la ley.
- Violencia económica, que es la que se genera por la búsqueda de recursos económicos y los medios de subsistencia por fuera de los canales institucionales. Esto debido al manejo desigual de las riquezas nacionales, donde unos pocos se benefician de las ganancias brutas y muchos quedan al margen de esta repartición de bienes, generándose además monopolios y

prebendas a los más poderosos, a través de políticas ambiguas de favorecimiento a la clase económica dirigente. Además de las acciones realizadas por el narcotráfico que, a su vez, producen violencia dentro de estos grupos ilegales, llegándose a la llamada violencia organizada.

- Violencia moralista, aquella generada por quienes se hacen abanderados de las buenas costumbres y pretenden eliminar a aquellos que sostienen prácticas que atentan contra la buena moral de la sociedad.

Los niños y adolescentes, expuestos a estas y a otras características de la violencia nacional (a través de los medios de comunicación –noticieros, programas, etc.- incursiones de grupos armados al margen de la ley, emociones como ira, miedo y ansiedad) van viendo como “normal” y cotidiana estas manifestaciones de violencia, y deducen que esta es la forma de solucionar situaciones problemáticas y de alcanzar objetivos que se ven lejanos por falta de recursos.

Alonso y Castellanos (2006), afirman que, iniciando la década de los '70, se comenzó a hablar en algunos países sobre violencia intrafamiliar, una vez se empezó a tomar conciencia del reconocimiento de los derechos humanos a colectivos como mujeres, niños y discapacitados, mientras al mismo tiempo se levantaba el velo de privacidad que cubría la dinámica familiar. Gelles (1993, citado por Alonso y Castellanos, 2006), afirma que *“la violencia intrafamiliar, en general, y los malos tratos infantiles, en particular, son algunos de los problemas más graves que afectan negativamente al desarrollo y socialización de los niños y niñas”* (Alonso y Castellanos, 2006, p. 257). Por todo esto, la educación es la esperanza para trabajar en escuelas resilientes, teniendo en cuenta que la resiliencia es la capacidad de superar la adversidad y salir de ella. En este sentido, Henderson y Milstein (2003), dicen que existen pruebas de que las escuelas pueden ser constructoras de resiliencia, ya que después de la familia, la escuela es el lugar más propicio

para que los estudiantes experimenten las condiciones que construyen la resiliencia, y las escuelas deben garantizar que estas condiciones se den para todos los alumnos sin excepción.

En este sentido, la realidad muestra que existen familias disfuncionales y violentas, que inciden en el rendimiento académico de los adolescentes. Si es necesario construir ambientes resilientes en la escuela, del mismo modo es necesario hacerlo en el seno de la familia, que es el primer espacio de socialización que tiene el ser humano en su vida. Se verá a continuación cómo, para prevenir y/o reconstruir procesos de socialización rotos por situaciones de violencia en la escuela, se debe trabajar primero dentro de la familia para poder dar con las causas posibles de la expresión de violencia de muchos de nuestros escolares.

En esta perspectiva, la evidencia empírica apoya la resiliencia como referente que permite la construcción de un modelo educativo, el cual es un factor clave para la prevención y/o corrección de la violencia escolar, propendiendo al cultivo de los *factores resilientes*. La construcción de programas educativos se convierte, por tanto, en una solución de envergadura para afrontar estas situaciones de violencia intrafamiliar de la cual son víctimas los niños y adolescentes. Por esta razón la propuesta de diseñar y validar un programa de resiliencia dirigido a adolescentes busca influenciar el entorno familiar y escolar que rodea a los estudiantes.

Este proyecto abarca una población de niños y adolescentes vulnerables que están en nuestros clubes por sistema de Responsabilidad Penal y Restablecimiento de derechos, de los cuales la mayoría son de estrato medio – bajo, específicamente el Club Amigó Kennedy. La localidad de Kennedy es la número ocho del Distrito Capital de Bogotá, y se encuentra ubicada al suroccidente de la ciudad. Se destaca por ser la más poblada de la ciudad con más de un millón de habitantes.

El Club Amigó Kennedy atiende un total de 100 niños, en modalidad de externado (4 horas en jornada contraria a la académica en la que se encuentran matriculados los niños, niñas y adolescentes en cada una de las instituciones de la localidad cercanas al club amigó), trabajando mancomunadamente con el Centro Zonal del I.C.B.F. de la localidad de Kennedy.

Estos adolescentes presentan, en el ámbito académico: repitencia de años, abandono escolar, desinterés académico y falta de un proyecto de vida, falta de hábitos de estudio.

Dentro de la tipología de familias de estos adolescentes, se encuentran: familias monoparentales, familias extensas; además existen pautas de crianza difusas o erróneas, inestabilidad económica o emocional y problemas de pareja. Se presenta violencia generalizada. Debido a estas situaciones familiares, durante el último año, los adolescentes entre 12 y 14 años que han ingresado a este Club Amigó vienen presentando bajo rendimiento escolar en sus instituciones educativas.

En el marco del anterior contexto se formula la siguiente pregunta:

¿Cómo validar un programa de resiliencia dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy de la ciudad de Bogotá?

Antecedentes

Dentro del modelo pedagógico amigoniano², utilizado en todas las instituciones de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, tanto del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, como de las instituciones educativas propias de la congregación y de los programas de Medio Social Comunitario, no se registra, o se registra de manera mínima, el abordaje del tema de la resiliencia para ninguno de los

² El término “amigoniano” hace referencia a todo lo que tiene que ver con la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, denominados también “Amigonianos”, sobre todo en lo relacionado con el trabajo pedagógico realizado con niños, niñas y adolescentes infractores de la ley; con problemáticas de uso y abuso de sustancias psicoactivas (drogas alucinógenas y otros) y con medidas de protección. Este trabajo pedagógico se verá desglosado en detalles dentro del capítulo I de la presente tesis.

procesos educativos y reeducativos llevado a cabo con los niños, niñas y adolescentes de todos estos programas. Sólo la existencia de algún folleto de elaboración manual tocando el tema circula dentro de algunas (muy pocas) instituciones de la comunidad, lo que indica la mínima inclusión de este tema en el andamiaje pedagógico de los procesos con adolescentes.

De igual manera, se realizó una revisión bibliográfica sobre la temática motivo de interés, en las bibliotecas Luis Ángel Arango, Virgilio Barco y Nacional, y a través de la consulta de bases de datos en internet. Se ha podido constatar que la mayoría de estudios han sido dirigidos hacia la resiliencia frente a factores estresantes, marginalidad, características personales, las condiciones familiares, el uso de drogas, la selección del par, la actuación escolar, entre otras.

Se tiene evidencia hasta el momento de la existencia de un material que relaciona directamente la familia y la escuela, pero abordando este desde la resiliencia familiar. Rodríguez (2009), plantea que el “conocimiento de lo que sucede en la familia y con ella es de gran importancia para la escuela, ya que la cohesión y flexibilidad del sistema familiar determina de alguna manera el estilo de relación que ha de mantener con la escuela” (p. 7).

Rodríguez habla específicamente del mesosistema familia - escuela, al que se refiere en los siguientes términos:

“Tanto la cultura escolar como la familiar hablan y escuchan los discursos que afianzan sus mitos. El mundo psíquico del adolescente moldeado por sus representaciones familiares y escolares de personas que para él son significativas estructuran su mundo interior. En la vida cotidiana las relaciones familiares, sus costumbres y sus hábitos, lo mismo que las tradiciones, los rituales y la mística escolar provocan emociones. Los adolescentes, además de recordarlas como puntos de sus referencias temporales, las actualizan como puntos de referencia

socializadores: la escuela, los profesores, los compañeros". (Rodríguez, 2009, p. 60)

Todo esto para concluir que los sistemas educativos actuales no son capaces de incluir dentro de sus currículos educativos contenidos que den respuesta a las realidades de la sociedad actual, ya que el desborde emocional de los adolescentes ha superado con creces a la escuela y a los padres, y que "el mesosistema constituido por la familia y la escuela, debiera asumir la responsabilidad y el protagonismo por el solo hecho de ejercer la palabra tanto en el contexto social, como en el contexto familiar" (Ibíd., p. 61).

Así mismo concluye con unas recomendaciones tanto para comprender el sistema familiar, manifestando que es posible detectar en poblaciones la relación positiva entre relaciones familiares y estresores del ciclo vital, de modo que se trabajen en la escuela por profesionales, donde los miembros de la familia podrán experimentar los cambios a través del uso de los factores protectores de resiliencia; como para la capacitación docente, donde se tengan en cuenta elementos como relaciones familiares deseadas, la composición familiar, concepto de familia, todo esto pensando en un espacio de reflexión posible de ser trabajado.

Munévar y Salguero (2005), referencian los causales de la violencia escolar en la relación intrafamiliar y su reflejo en la escuela; en esta investigación se plantea, de acuerdo con Díez (1999) que "la familia y los centros escolares deben convertirse, para los jóvenes, en lugares de encuentro y diálogo sobre los modelos de convivencia, las normas de comportamiento y expectativas de futuro" (Munévar y Salguero, 2005, p. 30). Así mismo, "es evidente que ni la familia ni la escuela podrán cumplir con esta función si no se evoluciona hacia formas de comportamiento interno y de comunicación interpersonal que sean más realistas, más flexibles, más participativas y más negociadoras" (Ibíd.). Por otro lado, este autor, citando a Símiles, Estrada et al., afirma que "los niños de familias intactas

rinden mejor académica y socialmente que los niños de familias reconstruidas y uniparentales” (Munévar y Salguero, 2005, p. 32). Dentro de la familia la organización jerárquica fija e inamovible, la distribución desigual del poder, la presencia de interacciones rígidas, la fuerte adhesión a los modelos dominantes de género y la aceptación del abuso familiar que deja indefensa a la víctima (Munévar y Salguero, 2005 p. 33) son factores propiciadores de violencia, los cuales se asocian a problemas de rendimiento académico en los jóvenes. También plantea Munévar, citando a Ortega y cols. (1997), que la escuela tiene mucho que decir en cuanto a su formación para la democracia, la equidad, la tolerancia, la participación y el respeto a la diferencia (Munévar y Salguero, 2005, p. 37), de modo que la escuela se convierte, no en el lugar donde el estudiante va a descubrir verdades, sino que se constituye en el entorno donde se va a encontrar significados que le permiten comprender su realidad. Por eso es destacable una escuela con una propuesta educativa basada en valores, donde existan procesos de creación y distribución de conocimientos ligados a hechos que representen aprendizajes de la vida real, de modo que se adquieran habilidades en la resolución de conflictos, la participación y el poder.

En el tema de la resiliencia existe mucho material construido alrededor del concepto como tal, y de su aplicación para diversas situaciones personales. Munist et. al. (1998), con el auspicio de la Organización Panamericana de la Salud, han publicado el *Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, que expone algunas definiciones de la palabra “resiliencia” propuestas por varios autores: el ICCB, Institute on Child Resilience and Family (1994), dice que la resiliencia es una habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva; Löesel, Blieneser y Kferl, (1989), definen la resiliencia como un enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos; Grotberg (1995), dice que es la capacidad del ser humano para hacer frente a las

adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas; Vanistendael (1994), afirma que la resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles; Rutter (1992), ha dicho que la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo; Suárez Ojeda (1995), ha afirmado que la resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos; y Osborn (1996), dice que la resiliencia es un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños.

Otros autores, a través de sus escritos y publicaciones en revistas de sus investigaciones, han aportado al tema de la resiliencia. Poseck (2006), afirma que la psicología tradicional ha ignorado el papel de la resiliencia como elemento vital en la superación de eventos traumáticos del individuo. Afirma además que si bien es cierto, que se espera que una persona que ha sufrido un evento traumático tenga una patología (trastorno, trastorno retardado), la resiliencia puede ayudar a que la persona consiga mantener un equilibrio estable sin que afecte a su rendimiento y a su vida cotidiana, ya que

muchas de estas personas consiguen encontrar recursos latentes e insospechados para su recuperación. Se ha demostrado a través de diversos estudios, citados por la autora, que la experiencia con niños ha demostrado que la presencia de padres o cuidadores competentes se relaciona con la resiliencia, y que esta relación estaba mediada por la experiencia de emociones positivas que pueden ser utilizadas como estrategias de afrontamiento. Una de las conclusiones fundamentales de la autora es que *“en situaciones extremas el ser humano tiene la oportunidad de volver a construir su forma de entender el mundo y sus valores”* (Poseck et al, 2006, p. 47).

Cardozo y Alderete (2009), aportan a este estudio, donde tratan la situación de adolescentes escolarizados de ambos sexos en un nivel socioeconómico bajo en Argentina. Comparando dos grupos de estos estudiantes (resilientes – no resilientes), las autoras encontraron diferencias en conceptos como autoconcepto, redes de apoyo, inteligencia y sucesos estresantes de la vida por problemas personales. Utilizaron una muestra definitiva de 210 estudiantes en un rango de edad entre los 12 y 18 años, y utilizaron cuatro clases de medidas: una que incluyó instrumentos para evaluar la resiliencia, donde midieron síntomas de salud mental, adaptación social y competencias sociales; otra que incluyó instrumentos para evaluar el control de adversidades previas (sucesos vitales estresantes), otra que incluyó instrumentos para evaluar recursos del adolescente, donde se midieron factores como inteligencia, autorregulación de habilidades emocionales-cognitivas y autoconcepto; y otra donde evaluaron recursos del entorno: familia, escuela y grupo de pares. El análisis realizado de estas medidas indica que el autoconcepto es la variable que mejor predice la resiliencia, así como el soporte social. Además confirmaron que los jóvenes expuestos a circunstancias adversas del entorno, producto de condiciones socioeconómicas precarias, presentan una mala adaptación social, así como presencia de síntomas de salud mental.

Con base en un programa realizado en el Perú, llamado “Descubriendo la vida”, sobre los niveles bajos de resiliencia en un grupo de estudiantes, Reyes (2007), aplica un material donde pretendía identificar y ejecutar acciones que permitieran a los niños fortalecer e incrementar su capacidad resiliente. Utilizó un Inventario de Factores Personales de Resiliencia, donde midió autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad en 114 estudiantes, de los cuales 14 obtuvieron bajos niveles de resiliencia, que fueron aquellos a quienes se les intervino utilizando el programa, aplicando la metodología de pretest – postest. Entre las conclusiones que expone en su artículo de investigación se encuentra que, si bien el programa aplicado, en términos generales, da buenos resultados, a nivel de los factores de resiliencia evaluados no produce efectos positivos debido al escaso trabajo que se desarrolla en el colegio en relación con el aprendizaje de los diversos factores que fortalecen al niño; por lo que afirma que futuros trabajos deberán clarificar la conformación y el trabajo de los factores de resiliencia afectados, sobre todo por parte del centro educativo donde estudian los niños.

En Costa Rica, Chinchilla (2008), expone una experiencia tenida con dos adolescentes de último grado de una institución educativa, donde propone mostrar el ejemplo de cómo las personas con circunstancias negativas en su vida pueden ser exitosas en el colegio, hecho que los distingue de muchos otros que abandonan el sistema educativo. Retoma cada caso, donde luego de una narración de historias de vida, hace un análisis de experiencias de resiliencia, teniendo en cuenta los factores de riesgo, los factores protectores y los pilares de resiliencia presentados en cada caso. Concluye luego que estos factores y pilares fueron fundamentales para que las causas de riesgo no fuesen determinantes en las vidas de los dos adolescentes. Estos elementos base para que las estudiantes salieran adelante fueron los siguientes: sociabilidad, autoestima fuerte, capacidad para reflexionar sobre su propia vida y establecer conclusiones, conciencia sobre

los valores morales y su puesta en práctica, presencia de un adulto que otorgue confianza, respeto y cariño, sea un modelo a seguir y brinde independencia; presencia de amigos y compañeros verdaderos.

En lo que respecta a investigaciones que utilizan como referente teórico algún modelo ecológico, Álvarez (2008), hace una revisión acerca de modelos ecológicos explicativos de la violencia familiar, basándose en modelos como la red social de Sluzki, el modelo de Bronfenbrenner, el interactivo de la violencia familiar de Stith y Rosen, el multifuncional de Gabarino, el multicomponencial de Barcelata y el de los sistemas autoritarios de Bruner propuesto por Ravazzola. El autor desglosa elementos que interjuegan al interior de dichas interacciones y estructuras del sistema familiar, ofreciendo pautas para la comprensión e intervención de la problemática de la violencia familiar. Resalta en este escrito el modelo de Bronfenbrenner, donde se muestra una interacción que se presenta desde un círculo interior o microsistema que corresponde a la familia, un círculo intermedio que corresponde a la red social personal y un círculo externo o macrosistémico que corresponde a la sociedad con sus valores, cultura, poder político y económico. Dentro de este modelo convergen los otros expuestos por el autor, ya que en últimas cada contexto en el que interactúa un individuo se encuentra también influenciados por los actores que se desenvuelven en cada uno de ellos, y cada sistema en particular (desde el micro hasta el macro) hace impacto y es a su vez impactado por las manifestaciones individuales, sociales y culturales de los individuos y los espacios en los que se desarrolla. Para el presente estudio se tendrá como referente teórico este modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Por otra parte, Henderson y Milstein (2003), se han dedicado a la investigación en el campo educativo y centraron sus intereses en el liderazgo educacional con el enfoque de la resiliencia, cuyo modelo se fundamentó en la construcción de fortalezas internas del individuo, tomando como base los factores protectivos y ambientales que posee cada

persona. Estos investigadores adaptaron y aportaron un modelo para docentes y directivos que apuestan por un cambio inminente de cara a lograr una comunidad educativa inclusiva, dentro de sociedades cada vez más competitivas y desiguales. En este trabajo emplean la Rueda de la Resiliencia no sólo para diagnosticar, sino para promover la resiliencia en la escuela, en el niño que ha experimentado fracaso escolar y en los docentes. A partir de estos aportes se ha sustentado el diseño del programa de resiliencia que trabaja este proyecto.

Categorías Orientadoras

Las principales categorías orientadoras que ha arrojado el presente estudio son: familia y escuela. Se presentan otras categorías que fueron las que orientaron la recolección de datos, basadas en lo propuesto por el grupo de investigación del Centro de Investigaciones de Desarrollo Humano CIDHUM³, en el que Amar et. al. (2003), con base en un examen exhaustivo de bibliografía sobre la resiliencia para superar la violencia intrafamiliar, identifican cuatro categorías en las que sustentan su modelo de análisis. Estas categorías permitieron establecer a los autores en su investigación, la participación y la clase de mecanismos psicológicos que actúan en la asimilación de traumatismos, sobre todo los procedentes de ambientes y sucesos adversos familiares. Estas categorías son:

1. Autovaloración: en esta categoría se tuvieron en cuenta factores como autoestima, capacidad de auto percepción, solución de problemáticas personales.
2. Autorregulación: en esta categoría se tuvieron en cuenta factores como la capacidad de toma de decisiones, la influenciabilidad de otras personas, la manera de defender sus propios criterios y la forma en que se asumen equivocaciones.

³ Grupo de investigación perteneciente a la Universidad del Norte, Barranquilla

3. Competencias Individuales: en esta categoría se tuvieron en cuenta factores como la manera en que se afrontan dificultades, ideas y proyecciones personales, percepción de sus capacidades y cualidades.
4. Habilidades sociales: en esta categoría se tuvieron en cuenta factores como capacidad relacional, percepción de confianza, capacidad de escucha, trabajo en equipo, valoración del otro.

MÉTODOLOGÍA

Unidad de análisis

La unidad de análisis para esta investigación la conformó el diseño y validación de un programa de resiliencia, dirigido a adolescentes y familias, el cual se construyó en coherencia con las cuatro categorías de la Resiliencia, formuladas por Amar et al. (2003), 1) Autovaloración, 2) Autorregulación, 3) Competencias Individuales y 4) Habilidades Sociales.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo de esta investigación la conformó un grupo de 50 adolescentes entre 12 y 14 años, seleccionados según el perfil psicosocial que presentaban de acuerdo con la Ficha Integral y el Plan de Acción Reeducativo, instrumentos del Club Amigó Kennedy, en los que debía demostrarse manifestaciones de violencia intrafamiliar y desempeño escolar bajo, con el fin de evidenciar en ellos potenciales factores resilientes.

Instrumentos

Entrevista abierta personal. Vega (2009), afirma que la entrevista abierta tiene la potencialidad de *“habilitar la percepción, por parte del entrevistador, de aquellos elementos que él desconoce y forman parte de ese mundo experiencial y simbólico del actor al cual pretende acceder”*⁴ (p. 1). Para nuestra investigación esta entrevista permitió evaluar los factores protectores asociados con la conducta resiliente en los adolescentes involucrados en la investigación. Se construyó la entrevista con base en las mencionadas categorías de la resiliencia.

Se realizaron grupos focales, que son una herramienta consistente en una reunión *“con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación”*⁵. En estos grupos focales se indagaron en los adolescentes y sus familias, sus experiencias en la escuela y en su vida

⁴ Tomado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf el 11 de junio de 2011.

⁵ Tomado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/Guia%20grupo%20Focal.pdf> el 11 de junio de 2011.

familiar, con el fin de encontrar elementos de análisis, que permitieran conocer situaciones familiares de los adolescentes.

Para consultar el estado psicosocial y familiar de los adolescentes, con el fin de seleccionar la población muestra, se utilizó la Ficha Integral y el Plan de Acción Reeducativo, derivado del Plan de Atención Individual y Familiar, elaborado por los Religiosos Terciarios Capuchinos para sus programas de atención en Medio Social Comunitario, con el cual se recogen datos importantes y se hace diagnóstico de los adolescentes que ingresan a los clubes amigos de esta congregación. (R. T. C., 2008)

Procedimiento

El proyecto consta de tres fases:

1ª Fase: Se realizaron los grupos focales con adolescentes y padres de familia, con el fin de indagar las realidades de las interacciones entre los adolescentes, sus familias y la escuela. Además se consultaron las Fichas Integrales y el Plan de Acción Reeducativo (P.A.R.) de los adolescentes que están en la institución, con el fin de sustraer información acerca del estado sociofamiliar de los menores con base en componentes como el familiar, económico, académico, psicológico, nutricional, salud y terapéutico. (Ver el protocolo en el anexo 4 y la ficha integral y el formato del P.A.R. en los apéndices A y B)

2ª Fase: En esta fase se desarrollaron las entrevistas abiertas en los adolescentes. Luego se cotejaron los resultados arrojados tanto por los grupos focales como por las entrevistas y las fichas integrales y el plan de acción reeducativo.

3ª Fase: Se diseñó el programa de resiliencia, de acuerdo con los indicadores de validez del estudio según los resultados arrojados por los instrumentos y los grupos focales. Luego de diseñado el programa, se obtuvo la validez de contenido a través de jueces expertos.

Recolección de información

Esta etapa hace referencia a la manera como se clasificaron y redujeron los datos de una manera sistemática y ordenada. Sandoval (1997), afirma que la organización de la información pasa por varias fases:

- Información textual.
- Categorías descriptivas.
- Categorías descriptivas identificadas y construcción de categorías.

Para lograr lo anterior, se transcribió todo el material de los grupos focales y de las entrevistas abiertas. Se fraccionó la información en unidades temáticas (párrafos). Por medio de la técnica de análisis de contenido, la cual realiza inferencias válidas y confiables de datos para analizar la comunicación en un contexto (Matheson, 1985), se agruparon los reportes escogidos.

La validez de la información obtenida se logró a través de la triangulación de los resultados, la cual consistió en cotejar los resultados obtenidos tanto de los grupos focales realizados como de las entrevistas aplicadas, comparándolos con los datos revisados de las fichas integrales y los planes de acción reeducativos de los adolescentes del club amigo.

De este cotejo se tomaron los datos más relevantes en cuanto a la recurrencia de su aparición y a la relevancia y pertinencia del estudio, con los cuales se elaboraron los indicadores que contribuyeron a soportar la construcción del programa de resiliencia.

Análisis Matricial

Se utilizó como recurso metodológico el análisis matricial propuesto por Miles y Huberman (1984), citado por Bonilla y Rodríguez (1997, p. 146), “las matrices constituyen

un recurso útil para describir la información”. Esta fase se desarrolló a partir de los dos niveles de análisis que se describen a continuación:

Nivel Análisis Descriptivo:

Matriz 1 Agrupación de información por temas (Padres de familia, tomada de los grupos focales – anexo 1)

Matriz 2 Agrupación de Información por temas (Estudiantes, tomada de los grupos focales y las entrevistas abiertas – anexo 1 y 2)

Se incluyó la información estudiada en la Ficha Integral y en el Plan de Acción Reeducativo de cada adolescente (apéndices A y B), para finalmente triangular la información desde los tres estamentos y se consolidó la Matriz 3 (ver tabla 1), y se diligenció la matriz descriptiva donde se dialogó con los referentes teóricos que subyacen al estudio.

El programa educativo, una vez validado por jueces expertos, se entregó a las directivas del Club Amigó Kennedy, con el fin de aplicarlo en otros contextos de instituciones educativas de los Terciarios Capuchinos. (Ver Apéndice C).

Presentación de resultados

Con base en el análisis matricial realizado y desde la aplicación de los grupos focales, cuyo objetivo era analizar los contextos familiar y escolar con los adolescentes y sus familias, se evidencia que existen problemas de comunicación dentro de las familias; se da maltrato psicológico, verbal o físico por parte de algún miembro de las familias a los adolescentes (violencia intrafamiliar); se presentan problemas económicos en las familias debido a la existencia de subempleo generalizado que no genera los suficientes ingresos a

las familias. Además estas familias son, en su gran mayoría, familias monoparentales, siendo la madre quien asume como cabeza de hogar; es evidente la victimización de los miembros adultos de la familia aprovechando la situación de vulnerabilidad en que se encuentran, propiciando que los adolescentes no aprendan a asumir sus propias situaciones y generen estrategias creativas para solucionarlas; y por último se presenta bajo desempeño académico en la mayoría de los estudiantes debido a todas las situaciones descritas arriba que suceden en torno a las familias (ver anexo 1). De esta información surgieron unas categorías emergentes basadas en situaciones que suceden dentro de las instituciones escolares donde estudian los adolescentes: pandillismo escolar y uso de sustancias psicoactivas, que ellos manifiestan se presentan cotidianamente en los centros escolares (ver anexo 3)

A partir del diagnóstico hecho con base en la aplicación de la entrevista abierta, se evidencia en los adolescentes potenciales factores resilientes que permiten hacer un trabajo de promoción de resiliencia en ellos con impacto en sus familias y escuelas. Habiendo clasificado la entrevista en las cuatro categorías conceptuales de la resiliencia nos encontramos con los siguientes resultados: existe potencialidad para el trabajo en equipo y el reconocimiento y relación con el otro, se cuenta con aptitudes y actitudes para la resolución de problemas y conflictos, que les permite a los adolescentes saber afrontar situaciones problema en sus contextos familiares y sociales, y generar creativamente alternativas de solución a estas situaciones; poseen los adolescentes altas capacidades para tomar decisiones y defender sus puntos de vista. Sin embargo, debe hacerse bastante hincapié en este aspecto, ya que puede presentarse debilidad a la hora de asumir responsabilidades en esas decisiones tomadas; los jóvenes se reconocen con condiciones intelectuales apropiadas para asumir las actividades escolares y cumplir con las responsabilidades asignadas en este aspecto (ver anexo 2)

Las fichas sociodemográficas que, como se ha dicho, fueron instrumentos consultados para evidenciar el estado psicosocial y familiar de los adolescentes, no arrojan una realidad muy distinta de la constatada en los grupos focales, es decir, en estas fichas se encontraron antecedentes de violencia intrafamiliar, comunicación inadecuada, roles y límites difusos de los miembros de la familia, pobreza económica, falta de estrategias de afrontamiento de las situaciones familiares y escolares, y escolaridad extraedad de la mayoría de los adolescentes entrevistados. (Ver los formatos en los apéndices A y B.)

La triangulación de esta información permitió dar cuenta de factores recurrentes presentados por los adolescentes y sus familias en cuanto a sus realidades familiares y escolares (ver tabla 1).

Una vez realizada la triangulación, esta permitió construir los indicadores de validez que recogen la información obtenida de los grupos focales, de las entrevistas abiertas y las fichas integrales y planes de acción reeducativos de los adolescentes, condensan la información recogida, y contribuyen a la construcción del programa de resiliencia, el cual dialoga con las categorías que subyacen al concepto de resiliencia (ver tabla 2).

TABLA 1

Triangulación de resultados tomados de la entrevista abierta, los grupos focales y la consulta de las fichas integrales y los planes de acción reeducativos de los adolescentes.

TRIANGULACIÓN			
FICHA DEMOGRÁFICA	SOCIO	GRUPOS FOCALES	ENTREVISTA ABIERTA Y SEMIESTRUCTURADA
Historias familiares con antecedentes de violencia.		Poco uso de diálogo en la resolución de problemas	Potencialidad para el trabajo en equipo.

Comunicación inadecuada, roles confusos, límites difusos.	Maltrato psicológico, verbal o físico en alguno de los miembros de la familia.	Capacidad para relacionarse con otros.
Pobreza económica	Subempleo generalizado	Aptitud para resolver problemas.
Falta de estrategias de afrontamiento.	Victimización de los miembros adultos de la familia	Capacidad para tomar decisiones y defender su propia postura.
Escolaridad de extraedad.	Desenvolvimiento regular en la vida académica.	Autorreconocimiento de las capacidades intelectuales.

TABLA 2

Indicadores de validez-

INDICADORES DE VALIDEZ
✓ SE PRESENTAN FAMILIAR MONOPARENTALES
✓ EXISTE POBREZA ECONÓMICA
✓ HAY MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y AUSENCIA DE PAUTAS DE CRIANZA ADECUADAS
✓ POBRE O REGULAR DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA MAYORÍA DE LOS ADOLESCENTES
✓ PRESENCIA DE POTENCIALES FACTORES RESILIENTES EN LOS ADOLESCENTES

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA AMIGONIANA

Educación

La educación se constituye en la respuesta para afrontar las diferentes situaciones problema que emergen en una sociedad. Lo afirma la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI en el informe dado a la Unesco: la educación

“Constituye como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La principal función de la educación es el desarrollo continuo de las personas y de la sociedad en la realización de esos ideales para poder llegar al desarrollo humano, más armonioso y genuino, para que retroceda la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, entre otros males, causados por la conducta de los mismos seres humanos”. (Delors, J. 1996, p. 14)

La formación del niño, futuro hombre de la sociedad, se encuentra bajo la responsabilidad de las instituciones educativas, que deben fomentar la corresponsabilidad social de entregar a las naciones seres humanos capaces de hacer valer su liderazgo para guiar a sus pueblos a un futuro con mayores posibilidades. Ante esto, Delors afirma también que

“la educación es también un clamor de amor por la infancia y por la juventud, a quienes tenemos que integrar en la sociedad en el lugar que le corresponde, por medio del sistema educativo, pero también en la familia, en la comunidad de base y en la organización social que es la nación”.
(ibíd.)

Es fundamentalmente una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos técnicos y prácticos. En ella debe existir una relación directa y personal entre el profesor y el estudiante, para lo cual debe aquél tener los conocimientos del medio en el que viven los niños, y hacer un buen uso de los medios de comunicación para poder contribuir en el desarrollo personal e intelectual del alumno.

La educación entraña la misión de permitir a todos, sin excepción, fructificar todos los talentos y todas las capacidades de creatividad, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y de realizar su proyecto personal.

De acuerdo con el Informe de la Unesco (1996), la educación se basa en cuatro grandes pilares:

1. “Aprender a conocer. Teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.
2. Aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.
3. Aprender a ser. Este era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo

- XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también, por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.
4. Aprender a vivir juntos. Conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación”. (Delors, 1996).

Estos pilares de la educación, entendidos como una forma de interacción social, una vez aplicados en la escuela, podrían contribuir a ofrecer escenarios más pacíficos en el ámbito escolar, por cuanto se evidencia en la actualidad un marcado crecimiento de violencia y agresión en las aulas escolares. De acuerdo a Braslavsky (2006), la educación debe *“servir a las personas y a los grupos para operar en el mundo y para sentirse bien operado en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno”* (p. 11). La autora cita una reunión de la UNESCO (2003), realizada en Brasil, donde el planteamiento expuesto consistía en si una educación de calidad consiste en formar las emociones, las habilidades prácticas o la razón;

y dice que los que defendían la primera postura argumentaban que es necesario que la gente quiera vivir junta, que quiera vivir en paz, que busque revertir las tendencias a las desigualdades y a la violencia en todas sus formas, “debe formarse gente que sepa amar”; mientras que los partidarios de la segunda postura decían que la gente debe aprender a ganarse su propio sustento por medio de su trabajo; mientras que los terceros basaban su postura en la formación racional, es decir, basando la educación en la formación del raciocinio. Todas estas, según Braslavsky, históricamente, no lograron el equilibrio necesario que además se resolvió mal. Una de las formas en las que se pueden desarrollar los pilares de la educación se basa diez factores, propuestos por la autora, que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos, los cuales se enumeran someramente a continuación:

1. “El foco en la pertinencia personal y social, según el cual debe aprenderse lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad.
2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados, donde se debe valorar altamente la educación de los pueblos y su capacidad de aprendizaje al mismo tiempo que a sus docentes.
3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores, lo cual garantiza un “círculo virtuoso” en la relación entre docentes y sociedad.
4. La capacidad de conducción de los directores e inspectores, ya que presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas que promueven aprendizajes de calidad.
5. El trabajo en equipo dentro de las escuelas y de los sistemas educativos, donde una experiencia de desarrollo curricular compartido entre docentes son una clave para el logro de una educación de calidad.

6. Las alianzas entre escuelas y agentes educativos, donde la comprensión de la situación de otros por parte de los actores de la educación (escuelas, familias, sociedad), permite ofrecer algo a los otros en el espacio de valores, compartido o compatible.
7. El currículo en todos sus niveles, que deben atravesar tanto la estructura administrativa de una escuela, como las áreas disciplinares con focos claros, y el accionar cotidiano de los estudiantes para intervenirlo desde la escuela misma.
8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos, que dependen mucho de la inversión económica que se haga y que permite una variedad de recursos escolares.
9. La pluralidad y la calidad de las didácticas, donde se presenta un espacio para comprender que existen diversos caminos que conducen al aprendizaje, así como los profesores y los contextos.
10. Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales, condición indispensable para el mejoramiento de la educación”. (Braslavsky, 2006, p. 21 – 36).

Bajo estas pautas, la educación debe constituirse como un instrumento indispensable para prevenir la violencia y mejorar la convivencia, para que de esta forma la humanidad construya una sociedad pacífica, libre y justa, teniendo en cuenta que la principal función de la educación es el desarrollo continuo de las personas y de la sociedad en la realización de esos ideales para poder llegar al desarrollo humano, más armonioso y genuino.

Por su parte, La Ley General de Educación, en su primer artículo, dice que *“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”*, lo cual implica que todos los estamentos involucrados en el

ofrecimiento del servicio educativo deben tener en cuenta estas premisas y garantizar este espacio a todos los interesados, así como favorecer mecanismos para la mejora de la calidad educativa, a fin de responder mejor a las necesidades del mundo actual.

"La educación es una práctica social ubicada en un proceso socio-histórico determinado al cual debe responder creativamente. La función principal del proceso educativo en un país subdesarrollado debe ir encaminada a colaborar en la transformación de las estructuras que perpetúan ese estado social, y a re-definir el proyecto de una sociedad liberada" (Exposición de los directivos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) ante la Comisión Nacional de Desarrollo el 12 de septiembre de 2003, citado por Pérez, 2009, tomado de [http://www.monografias.com/trabajos70/educacion-cohesion-social-participacion-democratica.shtml](http://www.monografias.com/trabajos70/educacion-cohesion-social-participacion-democratica/educacion-cohesion-social-participacion-democratica.shtml).)

Teniendo en cuenta todos estos elementos, la educación se convierte en la oportunidad de estos estudiantes, que experimentan violencia intrafamiliar y cuyos contextos sociales son deprimidos, para que puedan proyectarse a futuro como aquellas personas capaces de emprender procesos transformadores de su propio entorno familiar y de sus propias vidas, generando propuestas que mejoren los hábitats comunes en los que se encuentran inmersos.

Toda esta caracterización de la educación es pertinente dentro del modelo que la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos ha venido abordando desde sus inicios, pero con un tinte muy particular dado por el tipo de población a la que viene atendiendo dentro de su misión: población vulnerable en sus contextos familiar y social. Esta pedagogía se conoce como pedagogía reeducativa o "*Amigoniana*", llamada así en honor del fundador de esta congregación: Fray Luis Amigó.

Pedagogía Reeducativa o "amigoniana".

En el año de 1889, un fraile inquieto llamado Luis Amigó y Ferrer, capuchino, fundó una congregación cuyo fin sería promover *“la cristiana educación de los niños y jóvenes apartados del camino de la verdad y del bien”*.⁶ A principios del siglo XX, el concepto de *reeducación* en Europa aún no era popular, pero sí era lo más parecido a lo que estos frailes (Terciarios Capuchinos - Amigonianos) estaban realizando y que iniciaron en la Escuela de Reforma Santa Rita (actualmente Colegio Santa Rita, Madrid, España). Y tres grandes pilares propuestos por el padre Luis Amigó son los que permiten desarrollar la primera propuesta de reeducación: piedad, estudio y trabajo; y la estructura del proceso se despliega en varias etapas: reflexión, esperanza, perseverancia y confianza, con lo que se busca la inserción de estos jóvenes a la cultura, a la sociedad, al mundo: *“su pedagogía el amor, su mejor arma el sacrificio, su mejor método la paciencia y la unión... la pedagogía del amor es paciente, es servicial, no busca interés, no se irrita, todo lo excusa, todo lo cree, todo lo espera y todo lo soporta”*, como lo afirma el padre Agripino González en la biografía que escribe sobre Fray Luis Amigó y Ferrer.

A partir de ahí, se empieza a tomar influencias de ciencias como la pedagogía experimental, basada en el método de la observación y de la experimentación. Pero, sobre todo, son las características de la espiritualidad de la comunidad las que, unidas a los soportes científicos adquiridos, van a dar el verdadero significado al trabajo apostólico con los niños, niñas y adolescentes, a través del acompañamiento constante y de la no presencia de policía, lo que convertía los centros de reeducación en casas acogedoras, donde los frailes, que se encargaban de las secciones donde residían los adolescentes, querían y se hacían querer de estos.

⁶ Cf. OCLA 1780

Es así como tenemos entonces las siguientes características de la pedagogía amigoniana, de acuerdo con el padre Vives (2000)⁷

- Que el menor encuentre sentido a la vida, donde pueda encontrar el lado positivo de ésta y aprovecharla plenamente, educando desde y con el sentimiento, apelando a los sentimientos nobles del educando, y tratándolo con afecto, de modo que la felicidad sea el referente principal (luego del espiritual) de la propuesta pedagógica.
- Que el menor fortalezca la voluntad, donde se educa al joven para que pueda dominar sus instintos, con base en la valoración de la fortaleza y del esfuerzo sobre el acomodamiento. De este modo se forma una persona autónoma y libre.
- La firme creencia en la bondad del ser humano y, en consecuencia, en la del joven que llega a nuestros centros. Fundamental es el tener fe en el cambio que presentará en su vida el menor que llega a ella, sacudido por las dificultades de la existencia, y recuperar luego su dignidad de hijo de Dios, hecho a imagen y semejanza de Él.
- Que el menor se sienta en un ambiente familiar, que le provea de los elementos necesarios para la futura resocialización después de terminado su proceso reeducativo. En este aspecto son importantes detalles pequeños como el compartir los espacios con ellos (deporte, estudio, etc.) y mantener una convivencia sana que permita el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

De ahí se desprende entonces lo que el autor llama el sentimiento pedagógico amigoniano, también caracterizado por:

⁷ VIVES, Juan Antonio. Identidad Amigoniana en Acción. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. Págs, 47 - 115

- Un contrato de simpatía, que arranca desde la acogida cariñosa cuando el menor llega a nuestros institutos, pasa por el conocimiento por la vía del corazón con una relación de estima y afecto, y culmina con la educación desde la cercanía que se caracteriza por la presencia cariñosa y constante entre los menores.
- La atención a la individualidad, donde se quiere al otro como es, sin mirar sus errores (teniendo en cuenta las graves faltas con las que ingresa la mayoría de nuestros muchachos); y sobre todo, donde se tiene preferencia por el más necesitado, el más carente.
- Una fidelidad inquebrantable, donde, a pesar de las dificultades, quien está acompañando el proceso de los menores se mantenga sin desfallecer, dando siempre respuesta a las necesidades de los educandos, y donde las capacidades de abnegación y trabajo constante con los jóvenes que tenga el educador se verán puestas a prueba.
- La credibilidad y el testimonio, porque quien da pautas de comportamiento y no las cumple él mismo, se hace incoherente para los jóvenes, sobre todo estos que necesitan observar en sus educadores un testimonio coherente de que la vida se puede vivir sin necesidad de “desviarse de la verdad y el bien”, que la actitud correcta de vida, junto con la coherencia con que se viva, se convierten en el principal estimulante durante el proceso reeducativo de los menores.

De este modo, entonces, es posible afirmar que la pedagogía amigoniana dialoga los referentes educativos propuestos tanto como por Delors como por Braslavsky; y hace factible la construcción de la propuesta educativa resiliente para familia y escuela. Por tanto, los elementos aportados permiten la conciencia del objetivo trazado en esta construcción, y busca la intervención del adolescente y su familia, para lograr el restablecimiento de los vínculos familiares por medio de la oferta de afecto y la promoción

de capacidades innatas en el adolescente que ayudan a fortalecer el medio familiar y que a su vez impacte en su desenvolvimiento escolar.

CAPÍTULO II

VIOLENCIA, FAMILIA Y ESCUELA

Tortosa (2010), afirma que existe una crisis global generada por una acumulación de varias crisis: una *crisis económica* generada por la afectación del sistema económico mundial; una *crisis alimentaria* provocada por la inestabilidad de los precios de los alimentos, afectando sobre todo a continentes tercermundistas como África subsahariana y

Asia; una *crisis energética* por cuanto la dependencia del petróleo ha dominado el horizonte económico y de subsistencia de muchas naciones; y una crisis medioambiental que se basa en el cambio climático que influye a su vez en la producción de alimentos cuya balanza se inclinaría mayoritariamente hacia los países industrializados. Todos estos ingredientes aportan actualmente a la cocción de un caldo de violencia que azota sobre todo, también, a los países en vías de desarrollo, sobre todo cuando estos son dominados o tienen influencia geopolítica de aquellos industrializados.

Alonso y Castellanos (2006), afirman que comenzando la década de los '70 se comenzó a hablar en algunos países sobre violencia intrafamiliar una vez se empezó a tomar conciencia del reconocimiento de los derechos humanos a colectivos como mujeres, niños y discapacitados, mientras al mismo tiempo se levantaba el velo de privacidad que cubría la dinámica familiar. Gelles (1993, citado por Alonso y Castellanos, 2006) afirma que *“la violencia intrafamiliar, en general, y los malos tratos infantiles, en particular, son algunos de los problemas más graves que afectan negativamente al desarrollo y socialización de los niños y niñas”* (Alonso y Castellanos, 2006, p. 257). A esto se agrega, de acuerdo con toda la literatura especializada existente, que existen dos grandes tipos de carencias generadoras de cuadros de violencia en la familia: la carencia de recursos (económicos, habitacionales, laborales, etc.) y las dificultades emocionales (empatía, frialdad emotiva, problemas de identidad y autoestima, etc.) (Milner, 1999; Gracia/Musito, 1993; Pérez/de Paul, 2002; citados por Alonso y Castellanos, 2006).

Por otra parte, *“la familia es siempre un subgrupo, de un grupo más amplio en un período histórico particular”* (Rodríguez, 2009, p. 40). Según el artículo 16, numeral 3, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la familia *“es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”*.

Sin embargo, no existe una definición exacta ni establecida de la familia, pero es posible decir que la familia constituye un elemento fundamental de la persona como tal, puesto que nos formamos en una identidad desde el seno de una familia, lo vivido en el seno de un ambiente familiar ejerce su influencia para la identidad personal de los componentes de esa familia (Barry, 2003. Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos18/familia/familia.shtml?monosearch#instit>)

Pero Aranciaga (1997), dice que la familia es el lugar donde los seres humanos se desarrollan biológica y psíquicamente, y donde construyen su identidad a partir de la afectividad y la transmisión de valores. Aquí radica la prioridad de la familia como célula social, por cuanto garantiza y pone las bases para la formación integral de la persona.

*“La familia es el principal agente o factor de la Educación: incluso podemos decir que es el factor fundamental del ser humano. Su función educadora y socializadora está en base a que como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos”.*⁸ Por eso, según Barry (2003), *“la familia constituye el medio por el cual el sujeto en formación, el niño, recibe las primeras informaciones, aprende actitudes y modos de percibir la realidad, construyendo así los contextos significativos iniciales”*⁹. Además, *“como parte integrante de la red social más amplia, la familia es portadora de un sistema de ideas, creencias, valores, actitudes que tamiza a través de su propia dinámica, de sus mitos y rituales”*¹⁰.

Barry también habla de tres aspectos claves dentro de la familia: Ambiente familiar, agresividad y afectividad.

⁸ Tomado de http://pdf.rincondelvago.com/familia_3.html el 6 de junio de 2011.

⁹ Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos18/familia/familia.shtml> el 9 de febrero de 2010.

¹⁰ *Ibíd.*

En cuanto a la agresividad en la familia, el autor dice que se manifiesta de muchas formas, las cuales pueden reducirse a tres principales: agresión física, agresión verbal y agresión actitudinal; esta última se manifiesta en el negativismo y la evasión. Todas estas pueden tener cabida en la familia.

Barry afirma también que las causas de la agresividad son múltiples, entre las cuales se encuentran:

- “La agresividad entre los padres; puede ser producto, bien de las frustraciones originadas en la familia, o de la vida profesional y social de los padres.
- Entre los padres y los hijos; también se dan como causa de la agresividad las frustraciones y la descarga de problemas. Las frustraciones más frecuentes del padre son las esperanzas que puso en el hijo, esperanzas lejanas de gran situación social o esperanzas próximas, como de buen rendimiento académico con resultados excelentes”¹¹.

Con relación a la influencia de la familia en la vida personal, afirma el autor que *“los estímulos familiares influyen durante más tiempo que cualquier otro tipo de estímulos educativos en la formación del hombre. La familia es el elemento más importante en la formación de una persona, debido a la importancia que el amor familiar, y concretamente el de la madre, tiene en el desarrollo del niño”*¹².

Con respecto a la influencia en la educación familiar, Barry dice que el hecho de que la familia sea una comunidad con distintos elementos que la constituyen, todos y cada uno de ellos ejercen su particular influencia en la educación de la humanidad, convirtiendo la educación en una realidad compleja.

¹¹ Ibíd.

¹² Ibíd.

Por último, el autor clasifica diversos tipos de familias según la conformación de estas, basado en que la familia es un conjunto de personas con parentesco que viven o no bajo un mismo techo:

- “Familia nuclear: formada por padre, madre e hijo, es la típica familia clásica.
- Familia monoparental: sólo hay un padre o madre e hijos o hijas.
- Familia monoparental extendida: hay un progenitor, hijos o hijas y personas de la familia.
- Familia monoparental compleja: hay un progenitor y a su cargo hijos o hijas y comparte vida con personas ajenas a la familia.
- Familia unipersonal: es una familia formada por un componente (soltero).
- Familia compleja: es una familia en la que en casa viven personas familiares y no familiares.
- Familia extendida: es una familia que comparte hogar con personas familiares.
- Familia bis: es una familia en la que se produce una ruptura en la pareja y cada miembro de ésta forma una familia nueva.
- Familia de hecho: este tipo de familia tiene lugar cuando la pareja convive sin haber ningún enlace legal.
- Familia formada por parejas de homosexuales y lesbianas: familias de gays y lesbianas que tienen hijos”¹³.

Interacción entre familia y escuela para prevenir e intervenir la violencia.

La escuela debe ejercer su influencia positiva en la creación de espacios apropiados para el desarrollo del educando. Del mismo modo, la calidad de la interacción entre familia y escuela contribuirá o no en el fortalecimiento de los procesos formativos de los

¹³ *Ibíd.*

estudiantes y en la intervención de las realidades familiares de estos para minimizar los factores causales de violencia. Por tales razones la escuela

“debe cumplir varias funciones:

- Facilitar la asimilación de la cultura social, permitiendo al individuo el desarrollo de sus capacidades, al tiempo que le preparan para adaptarse a la sociedad.
- Contrarrestar los efectos del medio social más inmediato (la familia) para que la persona entre en contacto con otro entorno más amplio.
- Coordinar las influencias del ambiente social en que se mueve la familia para igualar las posibilidades de su desarrollo personal”¹⁴.

Entre los logros que se derivan de la escolarización, estarían los siguientes: la adquisición del lenguaje, potenciación de la memoria y la atención, la capacidad de resolver problemas a priori y el desarrollo emocional de habilidades sociales y sistemas de autoevaluación.

Para fortalecer estos aspectos en el desarrollo del niño, es fundamental la participación de la familia directamente en las acciones educativas de la escuela, ya que ambas contribuyen al desarrollo evolutivo de los adolescentes. Una participación sesgada o pasiva, cuando no nula, genera desinterés también en los estudiantes; de igual modo ocurre cuando la escuela cierra el acceso positivo a los padres de familia para que conozcan y se integren en los espacios académicos de su hijo. Midwinter (1973), nos sugiere cuatro frases para la integración positiva entre la familia y la escuela:

- 1) “Presentación: el propósito es ofrecer a los padres información sobre la filosofía y los objetivos, las actividades y el funcionamiento general de la escuela.

¹⁴ Tomado de http://pdf.rincondelvago.com/familia_3.html el 6 de junio de 2011.

- 2) Exposición: abrir la escuela a la opinión pública facilitando el acceso a ésta y recurriendo a sus funciones sociales y educativas, tales como exposiciones, representaciones teatrales, actividades deportivas, muestras de arte y artesanía, etc.
- 3) Mejoras en el local: asegurar que la escuela resulte atractiva y ofrezca un espacio para las actividades de los padres. También añadiría que la escuela ofrezca un local habilitado para las entrevistas con los padres.
- 4) Participación: hacer participar a los padres directamente en el proceso educativo mediante asociaciones de padres, actos conjuntos (charlas, cursillos, etc.), actividades en el hogar relacionados con el aprendizaje del niño”¹⁵.

De este modo, según Bolívar (2006), es fundamental reconocer el papel crítico que la familia desempeña en el desenvolvimiento académico de los estudiantes, ya que su influencia es más efectiva si estos se ven acompañados y apoyados por sus respectivas familias; y este apoyo familiar se ve reforzado cuando existe una implicación de las familias en las tareas educativas desarrolladas por la escuela.

Todo este contexto expuesto es motivo para la implementación de una estrategia educativa que permita trabajar la parte relacional de los miembros de las familias de los adolescentes del Club Amigó Kennedy, de manera que los niveles de violencia intrafamiliar decrezcan o desaparezcan, con el fin de que las relaciones familia – escuela se transformen en relaciones positivas donde cada uno de estos espacios pueda dar su aportación al crecimiento y desarrollo integral de estos adolescentes. Un proceso de resiliencia, tema que se abordará en el siguiente capítulo, debe tener en cuenta el aspecto relacional familia – escuela, como espacios significativos donde los adolescentes puedan ser partícipes activos de su institución y así mismo que puedan obtener estrategias para desenvolverse en su

¹⁵ *Ibíd.*

espacio psicosocial, de modo que sus proyectos de vida sean de alta calidad y con expectativas elevadas, de acuerdo al propio reconocimiento de sus capacidades personales, habilidad que se logra con un trabajo en común entre familia y escuela, lo cual busca fundamentalmente este proyecto.

CAPÍTULO III.

LA RESILIENCIA: UN MODELO EDUCATIVO PARA PREVENIR Y SUPERAR LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA Y LA ESCUELA.

Precisamente, en este marco visto sobre cómo la violencia ejerce su influencia en todos los ambientes en los que se desenvuelve el niño y el adolescente, pero sobre todo en la familia y la escuela, se diseña una propuesta para lograr la prevención, comprensión e intervención de la violencia escolar, basada en el modelo ecológico de Bronfenbrenner y que permite la construcción de un modelo educativo fundamentado en la resiliencia.

En cuanto al contexto escolar, Henderson y Milstein citan a Rirkin y Hoopman (1991), afirmando que “la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”.

En esta última definición, los autores dejan en claro que “en la actualidad todo alumno, y de hecho toda persona, joven o mayor, necesita desarrollar resiliencia”.

En esta perspectiva, la evidencia empírica apoya la resiliencia como referente que permita la construcción de un modelo educativo, el cual se convierta en factor clave para la prevención y/o corrección de la violencia (escolar y familiar), propendiendo al cultivo de los *factores resilientes*. Al respecto, Henderson y Milstein (2003), dicen que los factores protectores son características de la persona o del ambiente que ayudan a mitigar el impacto negativo de las situaciones adversas que la persona tiene en su vida. También afirman que las escuelas pueden aportar condiciones favorables para promover el cultivo de estos factores, a través de programas educativos efectivos de prevención y de promoción y currículos diseñados teniendo en cuenta el desarrollo de estos factores protectivos de resiliencia. El objetivo es la construcción de factores resilientes en toda la comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos, empleados.

El siguiente cuadro¹⁶ muestra una lista de estos factores resilientes a promover:

Factores protectores internos: Características individuales que facilitan la resiliencia	
1.	Presta servicios a otros y/o a una causa
2.	Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas
3.	Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4.	Sentido del humor.
5.	Control interno.
6.	Autonomía, independencia.
7.	Visión positiva del futuro personal.
8.	Flexibilidad.
9.	Capacidad área el aprendizaje y conexión con este.
10.	Automotivación.
11.	“Es idóneo” en algo; competencia personal.
12.	Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.
Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia	
1.	Promueve vínculos estrechos.
2.	Valora y alienta la educación.
3.	Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
4.	Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5.	Fomenta relación es de apoyo con muchas otras personas afines.
6.	Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.
7.	Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8.	Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9.	Promueve el establecimiento y el logro de metas.
10.	Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación)
11.	Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12.	Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Fuente: Adaptado de Richardson y otros (1990); Bernard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalano y Miller (1992); citado por Henderson y Milstein (2003)

Esto implica que, si bien desde la propia persona aparecen una serie de factores que facilitan la resiliencia, los espacios sociales de desenvolvimiento vital (hogar, escuela, barrio, etc.) deben ser propiciadores de ambientes positivos que permitan, a la vez de cultivar estos factores internos, la construcción de tejidos y situaciones vitales que le permitan al niño desarrollar esas potencialidades internas. Más adelante se verá cómo la familia debe ser gestora de buen trato y la escuela garante de construcción de resiliencia para poder hacer frente a esta problemática de la violencia intrafamiliar.

¹⁶ Fuente: Adaptado de Richardson y otros (1990); Bernard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalano y Miller (1992); citado por Henderson y Milstein (2003)

La propuesta que sigue desea abarcar el nivel más cercano al individuo, que es la familia, y uno de los espacios más próximos al individuo después de la familia: la escuela. El microsistema, que comprende, como ya se ha visto, todas las acciones, roles y relaciones interpersonales del ser humano con relación en un entorno cercano, en este caso, los mencionados familia y escuela, y teniendo en cuenta que “el desarrollo humano supone la progresiva relación entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive” (Bronfenbrenner, 1979; citado por García, 2001), se puede comprender cómo las interacciones entre familia y escuela pueden afectar de manera positiva o negativa el desarrollo del niño en los entornos académicos, y de su desarrollo en el entorno familiar.

Las dinámicas que se establezcan en este microsistema, impactan de manera favorable o desfavorable en todos los sistemas que influyen en el individuo, de lo que se deriva que los ambientes de violencia registrados en la familia penetran en la escuela, en el barrio, etc. Un microsistema violento genera actitudes y acciones de violencia en el exosistema, donde la familia extensa se ve afectada por los comportamientos agresivos de uno de los miembros de la familia; un niño maltratado violentamente busca desahogar ese maltrato ejerciendo comportamientos violentos con sus compañeros y tratando de forma irrespetuosa a sus docentes. Un niño que presenta problemas de agresión escolar es un delincuente en potencia, cuyos actos agresivos afectan la sociedad, produciendo un ambiente social cargado de temores que a su vez descargará violentamente sobre el agresor. Los barrios donde se observan índices de violencia altos muestran en sus individuos unos significativos componentes violentos en sus familias, que se trasladan a la escuela, la cual no alcanza a dar abasto para contener esta problemática, y se desborda a las calles. Y en esta dinámica, la misma persona se encuentra alienada y vulnerada en su dignidad y en sus derechos.

En este orden de ideas, y según García (2001), la persona es una entidad en desarrollo y dinámica, cuyas interacciones con el ambiente se dan de manera bidireccional; es decir, existe una reciprocidad en estas relaciones, donde cada entorno bebe del otro y viceversa, presentándose, como ya se ha dicho, situaciones que son consecuencia de esta interacción, que a su vez dependen de la manera como se presenta el desempeño de los individuos en cada uno de esos entornos. Por esta razón, la propuesta busca atender directamente el entorno escolar, sin dejar de lado el ambiente familiar que rodea a los estudiantes, ya que allí se propician comportamientos y sentimientos positivos o negativos debido a la influencia que los padres ejercen sobre ellos a través de las pautas de crianza establecidas.

Un modelo educativo fundamentado en la resiliencia debe partir del esquema de la Rueda de la Resiliencia, propuesta por Henderson y Milstein (2003), con base en investigaciones de otros autores como Hawkins, Catalano y Miller (1992); y Bernard (1991). Ellos proponen seis pasos para promover la resiliencia en la escuela, pero que también pueden ser aplicados a contextos como el familiar. Estos seis pasos que presenta esta rueda de la resiliencia están recogidos en dos etapas definidas de la siguiente manera:

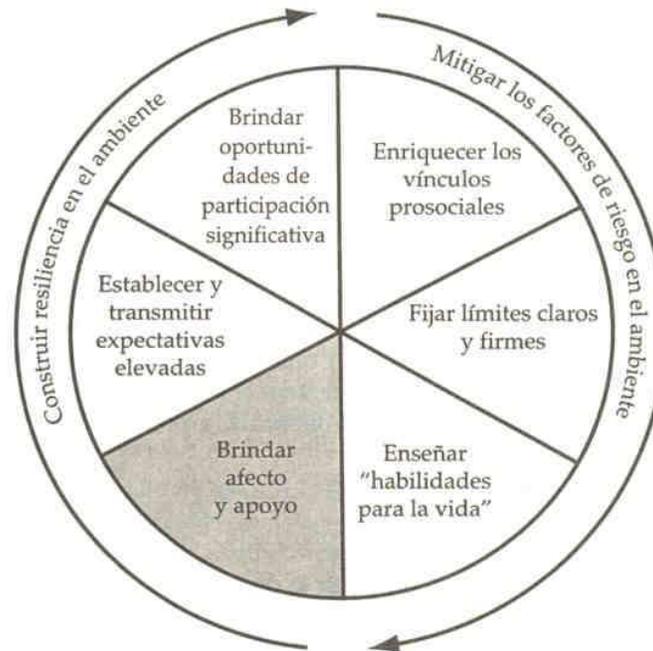
1. Mitigar el riesgo.
2. Construir resiliencia.

Los pasos contenidos en la etapa de Mitigar el riesgo buscan propiciar estrategias para disminuir el riesgo en la vida de los niños y jóvenes, para promover ambientes resilientes. Estos pasos son:

- a. *Enriquecer los vínculos*, con el fin de fortalecer los lazos existentes entre los individuos. Lo anterior, demuestra que los niños con vínculos afectivos positivos incurrirán menos en conductas de riesgo que aquellos que no los poseen.
- b. *Fijar límites claros y firmes*, donde se elaboran propuestas que tiendan a que las personas reconozcan normas y reglas; pero sobre todo que sea capaz de

proponerlas y cumplirlas, de modo que se expliciten expectativas de conducta existentes.

- c. *Enseñar habilidades para la vida*, entre las cuales se encuentran: resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, habilidades para la comunicación, toma de decisiones y manejo sano del estrés.



La rueda de la resiliencia
Fuente: Henderson y Milstein (2003), p. 31

Los pasos contenidos en la etapa de Construir resiliencia buscan precisamente elementos para propiciarla. Estos pasos son:

- a. *Brindar afecto y apoyo*. Que equivalen a respaldo y aliento incondicionales. No es posible superar las adversidades si no es por el afecto que se recibe. Por ejemplo, los pares e inclusive las mascotas son vitales por su función como constructores de resiliencia para las personas.
- b. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*. Toda expectativa elaborada genera motivación y deseos de trabajar y de proyectarse, lo que requiere que

estas sean realistas a la vez que altas. El reconocimiento de habilidades y de capacidades personales son una estrategia fundamental a la hora de elaborar metas y proyectos que incluyan la participación activa de las personas.

- c. *Brindar oportunidades de participación significativa.* El otorgamiento de altas cuotas de responsabilidad en la elaboración y construcción de espacios vitales y de garantías que los preserven con un alto contenido de beneficios para una comunidad a que cada participante construya elementos de autoestima alta. Por eso las oportunidades de participación activa en la resolución de problemas, en la toma de decisiones y en la planificación y ejecución de metas y proyectos genera elementos de resiliencia altamente valiosos, por lo que se hace necesario construir espacios prácticos y que estén atentos al mundo real.

Si es necesario construir ambientes educativos resilientes en la escuela, del mismo modo es necesario hacerlo en el seno de la familia, que es el primer espacio de socialización que tiene el ser humano en su vida. Se verá a continuación cómo, para prevenir y/o reconstruir procesos de socialización rotos por situaciones de violencia en la escuela, se debe trabajar primero dentro de la familia para poder dar con las causas posibles de la expresión de violencia de muchos de nuestros escolares.

Barudy (2009), afirma que “*uno de los derechos fundamentales de los niños, las niñas y los jóvenes es que sus necesidades sean satisfechas para desarrollarse y alcanzar la madurez. Esto es una tarea no solo de sus padres cuidadores sino del conjunto de la sociedad*” (p. 1). Con base en esta premisa, arranca su propuesta del buen trato como factor protectorio de resiliencia en los niños, niñas y adolescentes. De aquí que base también su propuesta en que los comportamientos agresivos de los menores (incluidos los trastornos de comportamiento) tienen su origen en el maltrato recibido en el ámbito de su familia, esto debido a que la familia no ha sido capaz de proporcionarle un clima afectivo adecuado y las

instituciones un contexto educativo donde los malos tratos no han permitido a su vez el desarrollo de la resiliencia.

Según esta propuesta, la raíz del problema se encuentra en el daño de la práctica de las competencias parentales, las cuales se refieren a las capacidades de los padres para atender, cuidar, proteger y educar a sus hijos, que a su vez descienden de contextos e historias familiares con problemática similar. Por eso Barudy afirma que *“todos los niños y niñas y en particular aquellas víctimas de malos tratos tienen el derecho de acceder a una parentalidad social capaz de satisfacer sus necesidades y respetar sus derechos”* (p. 4), de modo que, cuando falla el cuidado parental, un adulto debe ser capaz de asumir el rol de padre bien tratante que garantice el ejercicio de esta función parental, de ahí la importancia de la presencia de adultos significativos dentro de un colectivo que influyan positivamente en el desarrollo de los menores y que se constituyan en verdaderos “tutores” con presencia en ambientes escolares resilientes.

No sobra mencionar cuáles son esas capacidades parentales fundamentales para el buen trato. Son:

1. La capacidad de apegarse a sus hijos, referente a los *“recursos emotivos, cognitivos y conductuales”* (p. 5) con que cuentan los padres para vincularse afectivamente a sus hijos y responder a sus necesidades, y
2. La empatía, descrita como *“la capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos, a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales por medio de las cuales manifiestan sus necesidades”* (p. 5).
3. Los modelos de crianza, con los que se responde a las demandas de cuidado de los hijos, a la protección y a la educación de los hijos.
4. La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios, poniendo en práctica la *“capacidad de pedir, aportar y recibir*

ayuda de sus redes familiares y sociales” (p. 6) y también de las redes institucionales.

Por tales razones, la escuela se debe convertir en otra fuente básica de apoyo para los niños y niñas en la superación de eventos traumáticos familiares o en el contexto social. Así el medio escolar se convierte para muchos de nuestros menores en la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después del hogar, a veces la única.

Por último, veremos cómo la escuela se puede convertir en un factor promotor de resiliencia y, al mismo tiempo de preventivo y corrector de situaciones de violencia escolar.

Para la propuesta de construcción de resiliencia en la escuela, se tendrán en cuenta los elementos propuestos en la rueda de la resiliencia, que cazan perfectamente dentro de la propuesta de buen trato presentada por Barudy, que a su vez fortalece la teoría del afecto dentro de aquella. Con esto se busca sobre todo la prevención, la comprensión e intervención de la violencia escolar y la restauración de los vínculos relacionales en el ámbito escolar; propuesta tal que puede ser extendida al ámbito familiar y social. Se exponen a continuación algunas ideas para aplicar el modelo de la rueda de la resiliencia en la familia, la escuela y el barrio:

1. *Enriquecer los vínculos.* Henderson y Milstein proponen, en este paso, vincular a la familia en el proceso educativo de los menores, otorgándoles roles significativos en la escuela y otras variadas formas de participación, promoviendo también el sano acompañamiento de los miembros de la familia a sus hijos. **Así mismo proveer de actividades a los escolares que les implique establecer lazos positivos entre pares:** actividades deportivas y culturales, clubes juveniles, servicio social, etc.

Las juntas de acción locales, así como los gobiernos locales, deben velar porque existan **espacios en los barrios en donde los menores puedan**

también socializar sus cualidades y puedan sentirse miembros estimados dentro de su comunidad vecinal.

2. *Fijar límites claros y firmes.* Los alumnos deben **participar activamente** en la toma de decisiones escolares, en la construcción de normas y reglas que regulen los comportamientos dentro del recinto académico, al tiempo que los límites se base en acciones afectuosas antes que punitivas. Del mismo modo, es pertinente **que la comunidad educativa, incluyendo a la familia, conozcan y comprendan las políticas de la escuela.** De igual modo **la fijación de límites claros** dentro de la familia le permite al menor autorregularse y saber sopesar los riesgos de sus acciones y la toma asertiva de decisiones.
3. *Enseñar habilidades para la vida.* El **aprendizaje cooperativo** es fundamental para el **desarrollo de habilidades**, ya que aquel promueve la inclusión de estas a través del **trabajo en grupo**, que a su vez propicia llevarse bien con los demás, expresar opiniones, fijarse metas y tomar decisiones. Esto fortalece la relación con los pares que se convierten en transmisores y multiplicadores de habilidades entre ellos mismos.
4. *Brindar afecto y apoyo.* Pilar fundamental para toda construcción de resiliencia. Elementos sencillos pero cruciales como **conocer los nombres de los estudiantes**, tomar en cuenta a todos los alumnos, estimular a los que se muestran desinteresados, intervenir cuando alguno de los estudiantes presenta dificultades. Aquí **la construcción de relaciones de afecto entre profesor y alumnos y entre alumnos** es de vital importancia. Del mismo modo en el ámbito familiar es importante aplicar estos elementos.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Partiendo de los mensajes de ánimo como “tú puedes hacerlo”, “creo que eres capaz de hacerlo”, “lo que te pido que hagas es muy importante”, etc., generan **confianza y autoestima alta en los alumnos**. De igual modo, cuando un currículo ofrece expectativas altas pero alcanzables, permite que los estudiantes se **asocien de manera cooperativa** antes de que surja alguna competencia entre ellos, al tiempo que se responde a las motivaciones internas de los estudiantes.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* La escuela y la familia deben brindar espacios significativos de participación a los estudiantes. **Las cargas de responsabilidad dejadas en hombros de los menores suelen activar positivamente los resortes de la autoestima y el autoconocimiento de ellos**. Un programa de mediación escolar, la dirección de una revista, la organización de la casa, son actividades que permiten desarrollar las capacidades de los niños y medir su responsabilidad y liderazgo, además de hacerlos sentir valorados.

La propuesta, como se ve, busca impactar positivamente el microsistema del individuo, generando una visión también positiva de sí mismo y del entorno que lo rodea, de igual manera lo capacita para llevar a su propio contexto herramientas que permitan cultivar la resiliencia en cada persona, que a su vez lo construya en su familia, generando pautas para la prevención y resolución de los conflictos existentes en este sistema; de modo que se cause un impacto a nivel social y que produzca una transformación en el macrosistema, es decir, un cambio de pensamiento y de sentimientos, de actitudes, de creencias y de herencias culturales.

CAPÍTULO IV

PROGRAMA EDUCATIVO DESDE EL MODELO DE LA RESILIENCIA.

Gelles (2003, citado por Alonso y Castellanos, 2006) afirma que *“la violencia intrafamiliar, en general, y los malos tratos infantiles, en particular, son algunos de los problemas más graves que afectan negativamente al desarrollo y socialización de los niños y niñas”*.

En el contexto de nuestra investigación, hemos encontrado que es pertinente trabajar un modelo educativo con base en resiliencia teniendo en cuenta cuatro categorías en las que debe desarrollarse una propuesta que permita promover los factores resilientes que se encuentran agrupados en tales categorías, que son: Autovaloración (autoestima, capacidad de auto percepción, solución de problemáticas personales), Autorregulación (capacidad de toma de decisiones, la influenciabilidad de otras personas, la manera de defender sus propios criterios y la forma en que se asumen equivocaciones), Competencias Individuales (manera en que se afrontan dificultades, ideas y proyecciones personales, percepción de sus capacidades y cualidades) y Habilidades Sociales (capacidad relacional, percepción de confianza, capacidad de escucha, trabajo en equipo, valoración del otro), que son cualidades resilientes que poseen como potencial los adolescentes participantes de esta investigación.

Con base en este planteamiento, se hace necesaria la implementación de programas diseñados o adaptados por pedagogos y educadores, y dirigidos a adolescentes, padres y maestros que se encuentran inmersos en contextos educativos donde participan niños con vulnerabilidad familiar,, social y escolar.

El programa que se presenta en las páginas siguientes fue elaborado con el propósito de constituirse en una guía para orientar el trabajo de promoción de resiliencia con base en las cuatro categorías mencionadas y teniendo como soporte la Rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) y el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Dicho manual brinda las pautas básicas para que los adolescentes y sus familias desarrollen cualidades resilientes que les permitan minimizar o reducir a cero los niveles de violencia intrafamiliar que influyen negativamente en su desempeño escolar y social en general. Se espera que a través de este programa, se facilite el

desarrollo de los ambientes familiares y escolares de los adolescentes fortaleciendo los vínculos de estos con los miembros de sus familias, profesores y compañeros, lo cual permita la disminución de la violencia intrafamiliar e incrementar el nivel académico de los adolescentes, logrando que a futuro no reproduzcan el modelo violento que han experimentado en los distintos ambientes sociales.

DISCUSIÓN FINAL

La discusión de esta investigación se centró en los indicadores de validez para el diseño del programa de resiliencia y en las cuatro categorías de factores resilientes en los

adolescentes (autovaloración, autorregulación, competencias individuales y habilidades sociales), partiendo de los grupos humanos participantes en la investigación: adolescentes y padres de familia. Los resultados arrojados por el diagnóstico realizado permitieron el establecimiento de indicadores de validez que son corroborados en la presente discusión, teniendo como premisas fundamentales la evidencia de situaciones problema dentro de las familias de los adolescentes, que inciden negativamente en su desempeño escolar. De igual modo, los resultados arrojados por las entrevistas abiertas basadas en las categorías conceptuales de la resiliencia, permitieron constatar los potenciales factores resilientes de los adolescentes, para de este modo hacer un trabajo de promoción de resiliencia con los adolescentes y sus familias, buscando elevar la calidad de vida de esta población vulnerable del Club Amigo Kennedy y, por extensión, de los demás programas amigonianos del país.

Para mostrar con mayor claridad y consistencia las diferentes situaciones presentadas en el ámbito familiar de los adolescentes, se exponen a continuación, con base en los indicadores de validez establecidos, las diferentes manifestaciones de la población entrevistada en esta investigación, con lo que se confirma las realidades intrafamiliares y los factores resilientes para contrarrestar estas realidades.

Con relación a los grupos focales, evidenciamos los siguientes aspectos:

Sobre el tema “Familia” – grupo focal con adolescentes

En lo que respecta a la RESPONSABILIDAD PARENTAL, algunos adolescentes afirman que sus padres no son responsable con ellos, *“no hay responsabilidad de mi papá para conmigo”*. La mayoría de los adolescentes viven sólo con su mamá, y sus papás son bastante distantes en cuanto a la atención para con ellos. Afirma Santillán (2009), que *“en las últimas décadas, las transformaciones económicas, políticas y sociales que tuvieron lugar a nivel global y sus efectos – la profundización de la desigualdad – produjeron, en nuestra región de América Latina, un nuevo escenario para las reclamaciones mutuas entre*

los espacios ‘domésticos’ (como la familia) y los ‘públicos’ (tales como la escuela)” (p. 266). Lo que indica que las pautas de crianza y la responsabilidad parental dan razón del contexto y las condiciones socioeconómicas, además del cultural y político, de un grupo social determinado.

En cuanto a la COMUNICACIÓN FAMILIAR, los adolescentes manifiestan que en su familia hace falta comunicación y que no se ha hecho nada por mejorarla. Otro adolescente manifiesta poca comunicación de su padre hacia él, *“mi papá no comparte casi tiempo con nosotros, a él no le gusta hablar conmigo”*. Otros adolescentes manifiestan tener problemas de comunicación con sus padres, especialmente con la figura paterna, *“no me la llevo bien con mi papá, siempre me grita”, “con mi papá la relación es mal, no me la llevo bien con él”*. El adolescente es consciente de la falta de comunicación familiar en su hogar. Existen problemas de comunicación familiar que no permiten que los adolescentes tengan elementos positivos para desarrollar este aspecto en sus relaciones interpersonales. La comunicación familiar, durante la infancia y la adolescencia, juega un papel fundamental en los procesos de desarrollo del niño y el adolescente. López et. al. (2005), afirman que el contexto familiar es fundamental en el proceso psicológico del niño y que los problemas de comunicación familiar son uno de los factores de riesgo que pueden generar baja autoestima, problemas académicos y de relaciones sociales.

En el examen de las PAUTAS DE CRIANZA – LÍMITES, una adolescente manifestó que su mamá le pone límites que ella concibe como adecuados, *“...[mi mamá] me pone límites: es una mamá ejemplar”*. Sin embargo, en términos generales, los padres de estos adolescentes no saben poner límites adecuados a sus hijos, y estos perciben como pertinentes los límites impuestos por la fuerza, el maltrato y el castigo. Los límites durante la crianza forman hábitos fuertes en el ser humano. Romo y López (2006), afirman que *“Los niños necesitan ser guiados por los adultos y para ello es fundamental establecer reglas*

con las que fortalecen conductas y logran su crecimiento personal” (p. 25). “Los límites se deben orientar al comportamiento del niño, no a la expresión de sus sentimientos. Se le puede exigir que no haga algo, pero no se le puede pedir, por ejemplo, que no sienta rabia o que no llore” (ibíd.).

Las manifestaciones sobre VIOLENCIA INTRAFAMILIAR – MALTRATO, en las familias son recurrentes. Los adolescentes refieren variadas formas de resolución de problemas en casa, *“algunas veces hablando y otras me pega con lo que encuentre”*, *“cuando mi mamá se pone brava, [me pega] con lo que encuentra... luego se dialoga”*. Un adolescente reporta que la intervención de miembros de la familia extensa en la solución de problemas empeora las cosas, *“...dialogando hasta que llegan los tíos y se arma un problema”*. Se emplea el castigo físico la mayoría de las veces para resolver las dificultades con los hijos, y el diálogo se usa ya como último término y de forma inadecuada. La intervención de miembros de la familia extensa del adolescente muchas veces contribuye a empeorar la situación. Los castigos físicos, bajo ningún concepto, deben ser utilizados, por más carga de afecto que puedan llevar. Al respecto, Martínez (2008), afirma que los castigos físicos dados “por afecto” no modularon o impidieron comportamientos antisociales de los hijos; y que por el contrario, influyen negativamente en los aspectos académicos, familiares, sociales y físicos del niño y el adolescente.

Sobre el tema “Escuela” – grupo focal con adolescentes

Así como la constante familiar es de violencia, del mismo modo el BULLYING es una situación presentada reiteradamente en las instituciones educativas de este sector de la ciudad. Algunos adolescentes se quejan de que son objeto de burlas u otra serie de agresiones por parte de sus demás compañeros, *“Son bien, pero siempre se burlan de mi apellido”*, *“las niñas le pegan a los más pequeños, y uno pone la queja a la coordinadora y*

dice que solo son niñas”. Los estudiantes están siendo víctimas de acoso escolar o *bullying* dentro de sus instituciones, y esto muchas veces no es atendido de manera adecuada por el cuerpo docente institucional. El *Bullying*, implica una repetición continua de las burlas o las agresiones y puede provocar la exclusión de la víctima. (Cerezo, 2001). Esta realidad, sumada a la realidad familiar que viven los adolescentes, incide de manera más grave aún en el desempeño académico de estos, ya que factores como la autoestima y la autovaloración del adolescente son impactadas de manera negativa, observándose las consecuencias ya conocidas de bajo desempeño académico, conductas violencia a modo de desquite o venganza, llegando incluso al suicidio.

Sobre el tema “Familia” – grupo focal con padres de familia

Las familias de los adolescentes del club amigó son, en su gran mayoría, FAMILIAS MONOPARENTALES. La mayoría de las madres asistentes manifiestan que son cabeza de familia ya que se han separado de sus esposos o han vivido situaciones de violencia en sus lugares de origen: *“soy desplazada de la violencia y soy separada de mi marido”*, *“mi hijo no ha tenido la figura del padre”*. Las condiciones en las que las madres deben atender a sus hijos son más difíciles sin la presencia de la pareja, y sobre todo de una pareja y una relación estable con ella. La mayoría de hogares monoparentales tiene como cabeza una mujer que es la madre. Morgado et al. (2003) afirma que son cuatro los problemas que afrontan las familias monoparentales: económicos, cuidado de los hijos, percepción de sobre carga de roles y emocionales. Esto confirma que las madres cabeza de hogar de esta investigación deben afrontar un sinnúmero de vicisitudes en sus hogares, las cuales no permiten que la crianza de sus hijos sea la más adecuada, además que deban asumir tareas dobles para poder cumplir con todo lo que requiere el acompañamiento de los menores. Por otra parte, Villalba (2003) afirma que *“la relación emocional estable con al*

menos uno de los padres u otra persona significativa... protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso" (p. 292), lo que indica que es posible trabajar sobre la base de la relación afectiva fuerte que exista entre los adolescentes y, en este caso, la madre cabeza de familia.

La RESPONSABILIDAD PATERNA muchas veces está ausente de la vida de los adolescentes y se encuentra estrechamente relacionada con la familia monoparental. Varias madres afirmaron que sus parejas no se responsabilizan lo suficiente de sus hijos. *"El papá de dos de mis nietos que asisten [al club amigo] manda un mercadito y nada más"*, *"mi hijo no ha tenido la figura del padre y me ha dado problemas"*. Falta la figura paterna en la mayoría de hogares, y esta figura solamente cumple algunas responsabilidades con los hijos y el hogar. Mahecha y Martínez (2005), afirman que el evento de abandono por parte de los padres puede generar creencias erróneas en los hijos por parte de la paternidad, y que tener un solo padre genera mayores dificultades de interacción, de establecimiento de reglas y de comunicación afectiva. Esto muestra entonces que nuestra población se encuentra altamente vulnerable a asumir conductas de riesgo social ya que se encuentran expuestos a hogares monoparentales que en buena parte son producto del abandono de alguno de los progenitores.

La manifiesta POBREZA ECONÓMICA de las familias de los adolescentes del club amigo Kennedy, incide en las formas de comportamiento y de afrontamiento de otras situaciones problema por parte de los menores. Algunas madres asistentes, como ya se ha descrito, manifiestan tener problemas económicos, *"He tenido dificultades en el hogar por la situación económica, estamos en una casa en sucesión, la falta de trabajo nos afecta mucho y yo sobre llevo la situación"*. Las dificultades económicas agudizan muchas veces las situaciones familiares, ya que estas dificultades se convierten en estresores e impulsan a los padres a manifestar este estrés con reacciones negativas con sus hijos. Las precarias

condiciones económicas se convierten en un factor desencadenante de fracaso escolar (Romeo, 2005). Estas familias, de acuerdo con González (2008), no solamente presentan dificultades de vivienda, sino de exclusión social por el poco acceso a nuevas oportunidades; además de estar expuestas a situaciones de crisis y al vivenciar diversas dificultades de manera simultánea, a lo que se suma el número de hijos pequeños que conviven.

A la hora de abordar las PAUTAS DE CRIANZA en los hogares, en su mayoría las madres manifiestan querer dar un mejor nivel de vida a sus hijos, *“yo no quiero que ellos tengan la vida que yo tuve”, “yo me crié sin papá ni mamá”*. No se quiere reproducir modelo de vida de los padres en los hijos. Si bien es cierto que, en general, los patrones de crianza son de carácter hereditario (Gelles y Strauss, 1980), las madres de familia tienen la conciencia de querer transmitir a sus hijos pautas de crianza distintas a las que ellas tuvieron y donde manifiestan diversas situaciones vividas: maltrato y violencia intrafamiliar, pobreza económica, exclusión social, etc.

Se reiteran las manifestaciones de VIOLENCIA INTRAFAMILIAR – MALTRATO. Una abuela manifiesta abandono de su nieto por parte de la mamá (su hija) *“Soy abuela de una alumna del club, porque la mamá no ha afrontado la crianza de ella, los ha dejado abandonados”*. Otra mamá manifestó que cuando le ponen quejas de sus hijos el papá los maltrata *“el papá cuando le ponen quejas, se pone a golpear a los niños y los maltrata”*. Se evidencia maltrato de uno de los padres por abandono y negligencia. También las reacciones inadecuadas de maltrato a la hora de corregir a los hijos son utilizados como herramientas de crianza. Muchos estudios han manifestado la relación entre ambiente familiar y ambiente escolar, donde el primero influye de manera contundente en el segundo. Martínez et al. (2010) afirman que el apoyo parental a los adolescentes por sí mismos son recursos que a su vez generan otros recursos familiares y escolares

significativos en el adolescente, idea que sostiene también Tur et al. (2004) al referir que los patrones de crianza utilizados influyen en el adolescente de manera positiva o negativa en la producción de sus comportamientos y en su estabilidad emocional. En los adolescentes de esta investigación se evidencia la carencia y/o el abandono y maltrato por parte de ambos o alguno de sus padres en la manera como perciben a su misma familia (sin negar los evidentes elementos resilientes que presentan los adolescentes) y en cómo se desenvuelven en el ámbito escolar.

De igual modo, la VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, en este caso en contra de la pareja, forman parte de la realidad cotidiana de estas familias. Una de las madres manifiesta recibir golpes de su pareja, *“He sufrido muchos golpes en mi hogar por parte de mi esposo”*. Esta es una de las muestras más fehacientes de violencia intrafamiliar. La sociedad en la que transcurre la vida de los adolescentes, sobre todo en las clases populares, está llena de espacios en los que la violencia es protagonista de primer orden en la cotidianidad de su existencia. La cultura machista de esta sociedad hace permisivo sobre todo el maltrato hacia las mujeres, bajo la excusa de que el hombre está ejerciendo su autoridad. Alonso y Castellanos (2006) afirman que la violencia es el uso del poder en negativo. Lo anterior reafirma la necesidad de trabajar la resiliencia de igual modo en las familias de los adolescentes de esta investigación.

Sobre el tema “Escuela” – grupo focal con padres de familia

La COMUNICACIÓN FAMILIAR es otro de los indicadores en los que las familias de los adolescentes del club amigó Kennedy manifiestan marcadas limitaciones. Los padres de familia manifiestan que sus hijos les cuentan muy poco del colegio, algunos datos sobre *“lo que hacen algunos pandilleros”*. Si bien los adolescentes manifiestan algunas situaciones de sus institutos educativos (pandillismo, uso de sustancias

psicoactivas), el problema comunicativo en los hogares sigue saliendo a relucir en este aspecto. Según López et al. (2005), la comunicación positiva con al menos uno de los padres se “relaciona positivamente con la autopercepción que tiene de su funcionamiento escolar” (p. 87).

La mala comunicación de estos adolescentes con sus padres (con el que convivan) conlleva a estos a que no tengan una adecuada percepción y análisis de las problemáticas de su entorno escolar e impide una adecuada toma de decisiones de estos adolescentes frente a las situaciones de su institución.

A pesar de las situaciones familiares de estos menores, existe, así sea de forma incipiente, un ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO ACADÉMICO. Las madres en general manifiestan su apoyo a sus hijos en lo que respecta al colegio, “*Hay disciplina en casa*”, “*yo les ayudo a hacer las tareas hasta donde puedo, ya que no terminé el bachillerato*”, “*en lo que yo pueda hacer, les ayudo*”. En las familias, de una u otra forma, hay una conciencia de compromiso y de apoyo a los adolescentes en sus labores académicas. Rodríguez (2007) afirma que “*la mejora de la conducta social o académica tiene relación con el grado de cooperación entre padres y maestros*” (p. 57). Lo anterior es clave, ya que si bien es cierto que las familias (las madres) hacen un esfuerzo por colaborar a sus hijos en las labores académicas, hace falta mayor énfasis en la relación entre padres y docentes, de modo que se vea la integralidad de la formación del adolescente que les posibilite una respuesta positiva en sus procesos escolares. Esto evidencia una limitante en la visión de la influencia familiar en la vida académica de los adolescentes, sin negar el esfuerzo válido hecho al apoyar la realización de tareas de los hijos.

Vistas ya las situaciones familiares de los adolescentes del Club Amigó Kennedy, se expone a continuación lo pertinente a lo evidenciado en las entrevistas abiertas basadas en las categorías conceptuales de la resiliencia.

Categorías de Resiliencia – Entrevistas Abiertas con adolescentes

AUTOVALORACIÓN. En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como autoestima, capacidad de auto percepción, solución de problemáticas personales. La mayoría de los adolescentes han respondido que se consideran como personas valiosas delante de los demás, que se sienten a gusto consigo mismos a pesar de reconocer que tiene cosas que pueden mejorar, y tienen en general elementos para afrontar situaciones de frustración personal aunque en esta última valoración existen más dificultades para precisamente superar los momentos en que sienten que no son buenos para nada o que no alcanzan a cumplir las expectativas que otras personas esperan de ellos. Todas estas manifestaciones se presentan a pesar de las circunstancias adversas tanto familiares como socio económicas en las que viven los adolescentes. En la adolescencia, según Novoa y Jares (2005), la autovaloración se afianzará de acuerdo con la actitud que la familia adopte frente a sus hijos adolescentes, ya que esta determina precisamente esa autovaloración. De este modo evidenciamos que los adolescentes de la investigación, a pesar de las dificultades familiares que presentan, poseen una alta valoración de sí mismos, o por lo menos poseen características de tal manera que se puede trabajar para profundizar estas características.

AUTORREGULACIÓN. En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como la capacidad de toma de decisiones, la influenciabilidad de otras personas, la manera de defender sus propios criterios y la forma en que se asumen equivocaciones. En esta categoría de la entrevista, los adolescentes manifiestan características positivas en cuanto a mantenerse firmes en una opinión o punto de vista que tengan, así como de no dejarse influencias por la opinión de los demás a la hora de desenvolverse; se muestran además con la consciencia suficiente como para reconocer un error cometido y poder remediarlo. Se muestran más débiles a la hora de defender sus puntos de vistas, aún cuando han mostrado

su fortaleza a la hora de defender lo que piensan. Covarrubias et al. (2005) afirman que a través del estilo de crianza de los padres, estos muestran al adolescente la manera en que pueden regular “la forma, el contenido y la calidad de sus acciones cotidianas”. De igual modo Arias et al. (2009) muestran cómo los niveles altos o bajos de autorregulación muestran una alta o baja percepción de ocurrencia comportamientos desajustados en su entorno. Altarejos (2004), basado en estudios sobre Goleman, lo cita para mostrar que no hay habilidad psicológica más importante que la de autocontenerse o resistir al impulso, y subraya la importancia de autorregularse en aras de alcanzar un objetivo. Con base en esta afirmación, es posible deducir que la capacidad de autorregularse de los adolescentes es positiva en medio de las limitaciones de su contexto familiar, permitiendo de esta manera una cierta autonomía y seguridad en lo que realizan.

COMPETENCIAS DEL NIÑO (INDIVIDUALES). En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como la manera en que se afrontan dificultades, ideas y proyecciones personales, percepción de sus capacidades y cualidades. A las preguntas de la entrevista correspondientes a esta categoría, los adolescentes expresan su fortaleza a la hora de afrontar dificultades cuando de alcanzar una meta se trata. Del mismo modo son capaces de reconocer algunos logros obtenidos en lo que va transcurrido de su vida, al tiempo que se reconocen como personas con cualidades y capacidades para asumir responsabilidades y para desenvolverse en algún aspecto de su vida. El establecerse metas claras y asumir responsabilidades tiene una gran relación con la autoestima, ya que esta se determina por el balance entre los logros y fracasos obtenidos (Marcuello, 2011). En esta medida, los adolescentes reconocen altamente sus capacidades personales, así como sus metas y logros, lo que les permite hacer una proyección positiva de su vida y los hace capaces de ir construyendo un proyecto de vida donde pueden identificar la meta a alcanzar en sus vidas.

HABILIDADES SOCIALES. En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como capacidad relacional, percepción de confianza, capacidad de escucha, trabajo en equipo, valoración del otro. A esta parte de la entrevista, en cuanto a las habilidades sociales, la gran mayoría de los adolescentes respondieron que gustaban de escuchar a los otros en sus problemas, de modo que son capaces de reconocer la importancia de la otra persona en sus vidas y pueden evidenciar el nivel de confianza que los demás tienen en ellos; paradójicamente, de manera casi que equitativa manifestaron la facilidad o dificultad en comunicarse con la gente, debido a factores como timidez, desconfianza o incluso apatía. Esto mismo se presentó a la hora de abordar el trabajo en equipo, donde los comportamientos son diversos, pasando desde el no gusto por el trabajo mancomunado hasta el gusto total por el mismo, así como la capacidad de ponerse en servicio a los demás. Haciendo uso de las habilidades sociales, la persona puede manifestar sus sentimientos cómodamente, ejercer derechos personales sin negar los derechos de otros, actuar con base en intereses personales (cfr. Camacho y Camacho, 2005). Con base en las respuestas a esta parte de la entrevista, son las habilidades sociales donde más se debe trabajar con los adolescentes, ya que al manifestar timidez al abordar a la otra persona y presentar algunas dificultades en el trabajo en equipo, se pueden presentar vulneraciones a los derechos de los otros, no reconocimiento de las capacidades de los otros y sentirse frustrados.

Categorías emergentes – grupos focales

PANDILLISMO ESCOLAR. Algunos adolescentes se manifestaron sobre la existencia de pandillas en las instituciones, *“hay mucha pandilla en el colegio, atracaron a un profesor, ha ido la policía a hacer presencia, ha habido armas en el colegio”*. El pandillismo juvenil es una realidad que hace presencia en las escuelas e instituciones educativas. Una publicación de El Tiempo (2007), recogida en la página web del Ministerio

de Educación Nacional, describe cómo las situaciones vulnerables de los entornos escolares se cuelean en los colegios distritales sobre todo, y los docentes no tienen elementos suficientes para abordar debidamente estas problemáticas.

USO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LA ESCUELA. Los adolescentes afirman ser testigos de consumo de sustancias psicoactivas en sus colegios, *“las niñas consumen bóxer en el baño y los hombres marihuana”*, *“se ve mucha droga”*. La presencia de drogas en las instituciones escolares es una realidad que debe ser afrontada de manera certera. Se ven frecuentes episodios en instituciones de todos los estratos. Esta problemática, que no es nueva en las instituciones educativas, viene a engrosar las dificultades de los niños y adolescentes que asisten a las escuelas, más cuando los escolares llegan con un gran número de vicisitudes a nivel del hogar y del barrio; y a su vez, esta situación de uso de sustancias psicoactivas por parte de los adolescentes pone de manifiesto las diversas problemáticas que viven a nivel de familia y de barrio. Gómez et al. (2002), hablan sobre programas que pueden ser positivos para la prevención y manejo del uso de drogas en la escuela. Jiménez (2011), habla sobre cómo el clima familiar influye positiva o negativamente en la elaboración de autoconceptos por parte del adolescente en ambientes como la familia, la escuela, las habilidades sociales y la apariencia física, lo que hace imperativo realizar un trabajo de fortalecimiento de autoestima en los adolescentes del club Amigó, ya que la autoestima escolar y familiar, de acuerdo con esta autora, constituyen un factor protector frente al consumo de drogas y otras conductas de riesgo.

Con base en toda esta información recogida y analizada se ve pertinente el diseño de un programa de resiliencia dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy, ya que a través de esta estrategia educativa, basada en la educación resiliente y en la resiliencia familiar es posible dar soluciones a esta problemática de familia y escuela en los menores que asisten a este club, lo que permite elevar la calidad de vida de las personas en esta

localidad de Kennedy. Lograr unos ambientes resilientes en familia y escuela, así como el cultivo de factores resilientes en los adolescentes, genera expectativas de vida más elevadas en ellos y les da herramientas para poder desarrollarse debidamente por medio de la aplicación de los talleres propuestos para la autovaloración, la autorregulación, las competencias individuales y las habilidades sociales. Esta aplicación logrará impactar de manera positiva no solo el desarrollo personal, sino hacer influencia en el medio familiar y social, de acuerdo con el modelo ecológico, puesto que el desarrollo positivo del ser humano en crecimiento permite que este genere también estrategias para transformar su medio cercano o microsistema. A largo plazo beneficiará el entorno social como la cuadra y el barrio, formando liderazgos positivos que repliquen el modelo resiliente que se quiere aplicar en este contexto del Club Amigó Kennedy, dando así razón a la premisa que afirma que la educación resiliente es la respuesta para generar alternativas de cambio y desarrollo en la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, José & CASTELLANOS, José. (2006).** Por un enfoque integral de la violencia. *Intervención Psicosocial*, 15 (3), 253 – 274.
- ÁLVAREZ, Leonardo. (2008).** Modelos ecológicos de la violencia familiar. Los sistemas autoritarios y de género como posibles referentes explicativos a su interior. *Perspectivas en psicología*, 5(1), 128 – 134.
- ALTAREJOS, Francisco. (2004).** Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad. *Estudios sobre educación*, 7, 45 – 66.
- ARANCIAGA, María. (1997).** Violencia social y escolar. Tomado de <http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol10.pdf> el 13 de noviembre de 2010.
- ARIAS, Jesús; PERALTA, Francisco & SÁNCHEZ, Dolores. (2009).** Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21 (4), 548 – 554.
- BARRY, Danny. (2003).** La familia. Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos18/familia/familia.shtml> el 9 de febrero de 2010.
- BARUDY, Jorge. (2008).** *Los Buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento.* Tomado de <http://www.addima.org/Documentos/LOS%20BUENOS%20TRATOS%20Y%20LA%20RESILIENCIA%20INFANTIL%20EN%20LA%20PREVENCIÓN%20DE%20LOS%20TRASTORNOS.pdf> el 12 de marzo de 2010.
- BERNARD, B. (1991).** *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco, West. Ed Regional Educational Laboratory.
- BOLÍVAR, Antonio. (2006).** Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación*, 339, 119 – 146.
- BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (1997).** Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma.
- BRASLAVSKY, Cecilia. (2006).** Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio*, 4 (1)
- CAMACHO, Cristina & CAMACHO, Marta. (2005).** Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1 – 27.
- CARDOZO, Griselda & ALDERETE, Ana. (2009).** Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 48 – 82.
- CEREZO RAMIREZ, F. (2002).** Conductas agresivas en la edad escolar “Aproximación teórica y metodológicas. Propuesta de intervención”. Ediciones Pirámide.
- CHINCHILLA, Emilio. (2008).** Experiencias de resiliencia de estudiantes de undécimo año del colegio Daniel Oduber Quirós. *Revista Educación*, 32 (2), 85 – 96.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. (1948)

DELORS, Jacques. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Santillana. UNESCO.

FLICK, Uwe. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Ediciones Morata.

GARCÍA, Francisco. (2001). Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde diferentes escuelas psicológicas. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias: Modelo ecológico, Modelo integral. Universidad de Murcia.

GELLES, R. (1980). Violence in family: a review of research in the seventies. *Journal of marriage and the family*, 42, (873 – 885). New York: Oxford University Press.

GÓMEZ, José; LUENGO, Ángeles & ROMERO, Estrella. (2002). Prevención del consumo de drogas en la escuela: cuatro años de seguimiento de un programa. *Psicothema*, 14 (4), 685 – 692.

GONZÁLEZ, Freddy. (2008). Hacia una visión de alteridad en familias con pobreza económica. *Revista Ciencias Sociales*, 120 (2), 25 – 34.

GROTBERG, E. (1995). Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Traducido por Suárez Ojeda. Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos.

HENDERSON, N.; Milstein, M. M. (2003). Resiliencia en la Escuela, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

JIMÉNEZ, Teresa. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychological Intervention*, 20 (1), 53 – 61.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1994). Bogotá.

LEYMARIE, Philippe. (2009). “Los ejércitos se preparan para el combate urbano”, *Rebelión*. Disponible en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=839>, (visitada 18/04/2010).

LÓPEZ, Marisa & ROMO, Pepe. (2006). Los niños también necesitan límites. *Consumer Eroski, la revista del consumidor de hoy*, 98, 1 – 48.

MAHECHA, Juan & MARTÍNEZ, Nancy. (2005). Conductas parentales y perfil sociofamiliar en estratos socioeconómicos bajos de Bogotá. *Suma Psicológica*, 12 (2), 175 – 195.

MARCUELLO, Ángel. Autoestima y superación: técnicas para su mejora. Recuperado el 2 de junio de 2011, de <http://www.psicologia-online.com/autoayuda/autoestima/autosuperacion.shtml>

MARTÍNEZ, Belén; MUSITU, Gonzalo; AMADOR, Luis & MONREAL, María. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados; un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología: teoría y práctica*, 12 (2), 3 – 16.

- MARTÍNEZ, Isabel. (2008).** Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: influencia del contexto familiar. *Psicología Educativa*, 14 (2), 91 – 102.
- MATHESON, D. (1985).** Psicología experimental. México: Editorial Continental.
- MIDWINTER, Eric. (1973).** Patterns of community education. London, Ward Lock. Tomado de http://pdf.rincondelvago.com/familia_3.html el 6 de junio de 2011.
- MORGADO, Beatriz; GONZÁLEZ, María & JIMÉNEZ, Irene. (2003).** Familias monoparentales: problemas, necesidades y recursos. *Portularia* 3, 137 – 160.
- MUNÉVAR, Roxana & SALGUERO, Sandra. (2005).** Significado de la violencia escolar en la comunidad educativa de un colegio de la localidad 19 – Ciudad Bolívar – En Bogotá.
- MUNIST, Mabel et al. (1998).** Manual de identificación y promoción de la resiliencia. Washington: Organización Mundial de la Salud.
- NAVIA, José. (2007).** Colegios: ¿cómo enfrentar el conflicto? Al día con las noticias, monitoreo de prensa. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el día 2 de junio de 2011, de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-132092.html>.
- NOVOA, Dafne & JARES, Yailin. (2005).** Estudios preliminares acerca de la influencia de la familia en la conformación de la autovaloración del adolescente. *Santiago*, 108, 530 – 553.
- POZECK, Beatriz et al. (2006).** La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 40 – 49.
- REYES, Mario. (2007).** Efecto del programa “Descubriendo la vida” sobre los niveles bajos de resiliencia en un grupo de estudiantes. *UCMaula – Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 33, 61 – 75.
- RODRÍGUEZ, Martha. (2009).** Familia en la escuela. Resiliencia familiar. 1ra edición. Buenos Aires: Durken
- ROMEO, I. (2005).** Trastornos del aprendizaje escolar. ¿Qué es el fracaso escolar? Consultado el 2 de junio de 2011 en <http://www.drromeu.net/fracaso.htm>.
- RUTTER, M. (1993).** *Resilience: some conceptual considerations” journal of adolescent health*, 14, (8).
- SALM, Randall. (1998).** La solución de conflictos en la escuela, una guía práctica para maestros. 1ra edición. Bogotá: Magisterio.
- SANDOVAL, C. (1997).** Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Bogotá, Colombia: Corcas Editores Ltda.
- SANTILLÁN, Laura. (2009).** Antropología de la crianza: la producción social de un “padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica*, 13 (2), 265 – 289.
- TORTOSA, José. (2010).** Las nuevas violencias en la crisis global. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 36, 41 – 52.

- TUR, Ana; MESTRE, María & DEL BARRIO, María. (2004).** Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 75 – 88.
- VANISTENDAEL, S. (1994).** La Resiliencia, un concepto largo tiempo ignorado. BICE, Ginebra, Suiza.
- VEGA, Natalia. (2009).** "La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización", en Luciano Alonso y Adriana Falchini, eds., *Memoria e Historia del Pasado Reciente. Problemas didácticos y disciplinares*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, en prensa 2009. Tomado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf el 11 de junio de 2011.
- VILLALBA, Cristian. (2003).** El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial*, 12 (3), 283 – 299.
- VIVES, Padre Juan Antonio. (2000).** *Identidad amigoniana en acción*. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Exposición de los directivos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) ante la Comisión Nacional de Desarrollo el 12 de septiembre de 2003, citado por Pérez, 2009,** tomado de <http://www.monografias.com/trabajos70/educacion-cohesion-social-participacion-democratica/educacion-cohesion-social-participacion-democratica.shtml>. el 12 de marzo de 2010.

ANEXO 1

MATRÍZ DESCRIPTIVA GRUPO FOCAL ADOLESCENTES

SESIÓN	CONTENIDO	ANÁLISIS DE CONTENIDO	CONCLUSIÓN
S1	Algunos adolescente afirma que su padre no es responsable con él, <i>“no hay responsabilidad de mi papá para conmigo”</i> .	La mayoría de los adolescentes viven solo con su mamá, y sus papás son bastante distantes en cuanto a la atención para con ellos.	Afirma Santillán (2009) que <i>“en las últimas décadas, las transformaciones económicas, políticas y sociales que tuvieron lugar a nivel global y sus efectos – la profundización de la desigualdad – produjeron, en nuestra región de América Latina, un nuevo escenario para las reclamaciones mutuas entre los espacios ‘domésticos’ (como la familia) y los ‘públicos’ (tales como la escuela)”</i> (p. 266). Lo que indica que las pautas de crianza y la responsabilidad parental dan razón del contexto y las condiciones socioeconómicas, además del cultural y político, de un grupo social determinado.
	Un adolescente manifiesta que en su familia hace falta comunicación y que no se ha hecho nada por mejorarla. Otro adolescente manifiesta poca comunicación de su padre hacia él, <i>“mi papá no comparte casi tiempo con nosotros, a él no le gusta hablar conmigo”</i> . Otros adolescentes manifiestan tener problemas de comunicación con sus padres, especialmente con la figura paterna, <i>“no me la llevo bien con mi papá, siempre me grita”, “con mi papá la</i>	El adolescente es consciente de la falta de comunicación familiar en su hogar. Existen problemas de comunicación familiar que no permiten que los adolescentes tengan elementos positivos para desarrollar este aspecto en sus relaciones interpersonales.	La comunicación familiar, durante la infancia y la adolescencia, juega un papel fundamental en los procesos de desarrollo del niño y el adolescente. López et. al. (2005), afirman que el contexto familiar es fundamental en el proceso psicológico del niño y que los problemas de comunicación familiar son uno de los factores de riesgo que pueden generar baja autoestima, problemas académicos y de relaciones sociales.

	<i>relación es mal, no me la llevo bien con él”.</i>		
	Una adolescente manifestó que su mamá le pone límites adecuados, “...[mi mamá] <i>me pone límites: es una mamá ejemplar</i> ”.	En términos generales, los padres de estos adolescentes no saben poner límites adecuados a sus hijos.	Los límites durante la crianza forman hábitos fuertes en el ser humano. Romo y López (2006) afirman que “Los niños necesitan ser guiados por los adultos y para ello es fundamental establecer reglas con las que fortalecer conductas y lograr su crecimiento personal” (p. 25). Los límites se deben orientar al comportamiento del niño, no a la expresión de sus sentimientos. Se le puede exigir que no haga algo, pero no se le puede pedir, por ejemplo, que no sienta rabia o que no llore”.
	Los adolescentes manifiestan variadas formas de resolución de problemas en casa, “ <i>algunas veces hablando y otras me pega con lo que encuentre</i> ”, “ <i>cuando mi mamá se pone brava, [me pega] con lo que encuentra... luego se dialoga</i> ”. Un adolescente reporta que la intervención de miembros de la familia extensa en la solución de problemas empeora las cosas, “ <i>...dialogando hasta que llegan los tíos y se arma un problema</i> ”.	Se emplea el castigo físico la mayoría de las veces para resolver las dificultades con los hijos, y el diálogo se usa ya como último término y de forma inadecuada. La intervención de miembros de la familia extensa del adolescente muchas veces contribuye a empeorar la situación.	Los castigos físicos, bajo ningún concepto, deben ser utilizados, por más carga de afecto que puedan llevar. Al respecto, Martínez (2008), afirma los castigos físicos dados “por afecto” no modularon o impidieron comportamientos antisociales de los hijos; y que por el contrario, influye negativamente en los aspectos académicos, familiares, sociales y físicos del niño y el adolescente.
S1	ESCUELA		

	<p>Algunos adolescentes se quejan de que son objeto de burlas u otra serie de agresiones por parte de sus demás compañeros, <i>“Son bien, pero siempre se burlan de mi apellido”</i>, <i>“las niñas le pegan a los más pequeños, y uno pone la queja a la coordinadora y dice que solo son niñas”</i>.</p>	<p>Los estudiantes están siendo víctimas de acoso escolar o <i>bullying</i> dentro de sus instituciones, y esto muchas veces no es atendido de manera adecuada por el cuerpo docente institucional.</p>	<p>El bullying implica una repetición continua de las burlas o las agresiones y puede provocar la exclusión de la víctima. (Cerezo, 2001). Esta realidad, sumada a la realidad familiar que viven los adolescentes, incide de manera más grave aún en el desempeño académico de estos, ya que factores como la autoestima y la autovaloración del adolescente son impactadas de manera negativa, observándose las consecuencias ya conocidas de bajo desempeño académico, conductas violencia a modo de desquite o venganza, llegando incluso al suicidio.</p>
--	--	---	--

MATRÍZ DESCRIPTIVA GRUPO FOCAL PADRES DE FAMILIA

SESIÓN	CONTENIDO	ANÁLISIS DE CONTENIDO	CONCLUSIÓN
S2	<p>La mayoría de las madres asistentes manifiestan que son cabeza de familia ya que se han separado de sus esposos o han vivido situaciones de violencia en sus lugares de origen: <i>“soy desplazada de la violencia y soy separada de mi marido”, “mi hijo no ha tenido la figura del padre”</i>.</p>	<p align="center">FAMILIA</p> <p>Las condiciones en las que las madres deben atender a sus hijos son más difíciles sin la presencia de la pareja, y sobre todo de una pareja y una relación estable con ella.</p>	<p>La mayoría de hogares monoparentales tiene como cabeza una mujer que es la madre. Morgado et al. (2003) afirma que son cuatro los problemas que afrontan las familias monoparentales: económicos, cuidado de los hijos, percepción de sobre carga de roles y emocionales. Esto confirma que las madres cabeza de hogar de esta investigación deben afrontar un sinnúmero de vicisitudes en sus hogares, las cuales no permiten que la crianza de sus hijos no sea la más adecuada, además que deban asumir tareas dobles para poder cumplir con todo lo que requiere el acompañamiento de los menores. Por otra parte, Villalba (2003) afirma que <i>“la relación emocional estable con al menos uno de los padres u otra persona significativa... protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso”</i> (p. 292), lo que indica que es posible trabajar sobre la base de la relación afectiva fuerte que exista entre los adolescentes y, en este caso, la madre cabeza de familia.</p>
	<p>Varias madres afirmaron que sus parejas no se responsabilizan lo suficiente de sus hijos. <i>“El papá de dos de mis nietos que asisten [al club amigó] manda un mercadito y nada más”, “mi hijo no ha</i></p>	<p>Falta la figura paterna en la mayoría de hogares, y esta figura solamente cumple algunas responsabilidades con los hijos y el hogar.</p>	<p>Mahecha y Martínez (2005) afirman que el evento de abandono por parte de los padres puede generar creencias erróneas en los hijos por parte de la paternidad, y que tener un solo padre genera mayores</p>

	<p><i>tenido la figura del padre y me ha dado problemas”.</i></p>		<p>dificultades de interacción, de establecimiento de reglas y de comunicación afectiva. Esto muestra entonces que nuestra población se encuentra altamente vulnerable a asumir conductas de riesgo social ya que se encuentran expuestos a hogares monoparentales que en buena parte son producto del abandono de alguno de los progenitores.</p>
	<p>Algunas madres asistentes manifiestan tener problemas económicos, <i>“He tenido dificultades en el hogar por la situación económica, estamos en una casa en sucesión, la falta de trabajo nos afecta mucho y yo sobre llevo la situación”.</i></p>	<p>Las dificultades económicas agudizan muchas veces las situaciones familiares, ya que estas dificultades se convierten en estresores e impulsan a los padres a manifestar este estrés con reacciones negativas con sus hijos.</p>	<p>Las precarias condiciones económicas se convierten en un factor desencadenante de fracaso escolar (Romeo, 2005). Estas familias, de acuerdo con González (2008), no solamente presentan dificultades de vivienda, sino de exclusión social por el poco acceso a nuevas oportunidades; además de estar expuestas a situaciones de crisis y al vivenciar diversas dificultades de manera simultánea, a lo que se suma el número de hijos pequeños que conviven.</p>
	<p>En su mayoría las madres manifiestan querer dar un mejor nivel de vida a sus hijos, <i>“yo no quiero que ellos tengan la vida que yo tuve”, “yo me crié sin papá ni mamá”.</i></p>	<p>No se quiere reproducir modelo de vida de los padres en los hijos.</p>	<p>Si bien es cierto que, en general, los patrones de crianza son de carácter hereditario (Gelles y Strauss, 1980), las madres de familia tienen la conciencia de querer transmitir a sus hijos pautas de crianza distintas a las que ellas tuvieron y donde manifiestan diversas situaciones vividas: maltrato y violencia intrafamiliar, pobreza económica, exclusión social, etc.</p>
	<p>Una abuela manifiesta abandono de su nieto por parte de la mamá (su hija) <i>“Soy abuela de una alumna del club, porque la</i></p>	<p>Se evidencia maltrato de uno de los padres por abandono y negligencia. También las reacciones inadecuadas de</p>	<p>Muchos estudios han manifestado la relación entre ambiente familiar y ambiente escolar, donde el primero</p>

	<p><i>mamá no ha afrontado la crianza de ella, los ha dejado abandonados”.</i></p> <p>Otra mamá manifestó que cuando le ponen quejas de sus hijos el papá los maltrata <i>“el papá cuando le ponen quejas, se pone a golpear a los niños y los maltrata”.</i></p>	<p>maltrato a la hora de corregir a los hijos son utilizados como herramientas de crianza.</p>	<p>influye de manera contundente en el segundo. Martínez et al. (2010) afirman que el apoyo parental a los adolescentes por sí mismos son recursos que a su vez generan otros recursos familiares y escolares significativos en el adolescente, idea que sostiene también Tur et al. (2004) al referir que los patrones de crianza utilizados influyen en el adolescente de manera positiva o negativa en la producción de sus comportamientos y en su estabilidad emocional.</p> <p>En los adolescentes de esta investigación se evidencia la carencia y/o el abandono y maltrato por parte de ambos o alguno de sus padres en la manera como perciben a su misma familia (sin negar los evidentes elementos resilientes que presentan los adolescentes) y en cómo se desenvuelven en el ámbito escolar.</p>
	<p>Una de las madres manifiesta recibir golpes de su pareja, <i>“He sufrido muchos golpes en mi hogar por parte de mi esposo”.</i></p>	<p>Esta es una de las muestras más fehacientes de violencia intrafamiliar.</p>	<p>La sociedad en la que transcurre la vida de los adolescentes, sobre todo en las clases populares, está llena de espacios en los que la violencia es protagonista de primer orden en la cotidianidad de su existencia. La cultura machista de esta sociedad hace permisivo sobre todo el maltrato hacia las mujeres, bajo la excusa de que el hombre está ejerciendo su autoridad. Alonso y Castellanos (2006) afirman que el la violencia es el uso del poder en negativo.</p> <p>Lo anterior reafirma la necesidad de trabajar la resiliencia de igual modo en las</p>

			familias de los adolescentes de esta investigación.
	ESCUELA		
	Los padres de familias manifiestan que sus hijos les cuentan muy poco del colegio, algunos datos sobre <i>“lo que hacen algunos pandilleros”</i> .	Si bien los adolescentes manifiestan algunas situaciones de sus institutos educativos (pandillismo, uso de sustancias psicoactivas), el problema comunicativo en los hogares sigue saliendo a relucir en este aspecto.	Según López et al. (2005), la comunicación positiva con al menos uno de los padres se “relaciona positivamente con la autopercepción que tiene de su funcionamiento escolar” (p. 87). La mala comunicación de estos adolescentes con sus padres (con el que convivan) conlleva a estos a que no tengan una adecuada percepción y análisis de las problemáticas de su entorno escolar e impide una adecuada toma de decisiones de estos adolescentes frente a las situaciones de su institución.
S2	Las madres en general manifiestan su apoyo a sus hijos en lo que respecta al colegio, <i>“Hay disciplina en casa”, “yo les ayudo a hacer las tareas hasta donde puedo, ya que no terminé el bachillerato”, “en lo que yo pueda hacer, les ayudo”</i> .	En las familias, de una u otra forma, hay una conciencia de compromiso y de apoyo a los adolescentes en sus labores académicas.	Rodríguez (2007) afirma que <i>“la mejora de la conducta social o académica tiene relación con el grado de cooperación entre padres y maestros”</i> (p. 57). Lo anterior es clave, ya que si bien es cierto que las familias (las madres) hacen un esfuerzo por colaborar a sus hijos en las labores académicas, hace falta mayor énfasis en la relación entre padres y docentes, de modo que se vea la integralidad de la formación del adolescente que les posibilite una respuesta positiva en sus procesos escolares. Esto evidencia una limitante en la visión de la influencia familiar en la vida académica de los adolescentes, sin negar el esfuerzo válido hecho al apoyar la realización de tareas de los hijos.

ANEXO 2

MATRÍZ DESCRIPTIVA ENTREVISTAS ABIERTAS

SESIÓN	CONTENIDO	ANÁLISIS DE CONTENIDO	CONCLUSIÓN
	AUTOVALORACIÓN		
S3	<p>En esta categoría, la mayoría de los adolescentes han respondido que se consideran como personas valiosas delante de los demás, que se sienten a gusto consigo mismos a pesar de reconocer que tiene cosas que pueden mejorar, y tienen en general elementos para afrontar situaciones de frustración personal aunque en esta última valoración existen más dificultades para precisamente superar los momentos en que sienten que no son buenos para nada o que no alcanzan a cumplir las expectativas que otras personas esperan de ellos.</p> <p>Todas estas manifestaciones se presentan a pesar de las circunstancias adversas tanto familiares como socio económicas en las que viven los adolescentes.</p>	<p>En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como autoestima, capacidad de auto percepción, solución de problemáticas personales.</p>	<p>En la adolescencia, según Novoa y Jares (2005), la autovaloración se afianzará de acuerdo con la actitud que la familia adopte frente a sus hijos adolescentes, ya que esta determina precisamente esa autovaloración.</p> <p>De este modo evidenciamos que los adolescentes de la investigación, a pesar de las dificultades familiares que presentan, poseen una alta valoración de sí mismos, o por lo menos poseen características de tal manera que se puede trabajar para profundizar estas características.</p>
	AUTORREGULACIÓN		
S3	<p>En esta categoría de la entrevista, los adolescentes manifiestan características positivas en cuanto a mantenerse firmes en una opinión o punto de vista que tengan, así como de no dejarse influencias por la opinión de los demás a la hora de desenvolverse; se muestran además con la consciencia suficiente como para reconocer un error cometido y poder remediarlo. Se muestran más débiles a la hora de defender</p>	<p>En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como la capacidad de toma de decisiones, la influenciabilidad de otras personas, la manera de defender sus propios criterios y la forma en que se asumen equivocaciones.</p>	<p>Covarrubias et al. (2005) afirman que a través del estilo de crianza de los padres, estos muestran al adolescente la manera en que pueden regular “la forma, el contenido y la calidad de sus acciones cotidianas”. De igual modo Arias et al. (2009) muestran cómo los niveles altos o bajos de autorregulación muestran una alta o baja percepción de ocurrencia comportamientos desajustados en su</p>

	<p>sus puntos de vistas, aún cuando han mostrado su fortaleza a la hora de defender lo que piensan.</p>		<p>entorno. Altarejos (2004), basado en estudios sobre Goleman, lo cita para mostrar que no hay habilidad psicológica más importante que la de autocontenerse o resistir al impulso, y subraya la importancia de autorregularse en aras de alcanzar un objetivo. Con base en esta afirmación, es posible deducir que la capacidad de autorregularse de los adolescentes es positiva en medio de las limitaciones de su contexto familiar, permitiendo de esta manera una cierta autonomía y seguridad en lo que realizan.</p>
	COMPETENCIAS INDIVIDUALES		
S3	<p>A las preguntas de la entrevista correspondientes a esta categoría, los adolescentes expresan su fortaleza a la hora de afrontar dificultades cuando de alcanzar una meta se trata. Del mismo modo son capaces de reconocer algunos logros obtenidos en lo que va transcurrido de su vida, al tiempo que se reconocen como personas con cualidades y capacidades para asumir responsabilidades y para desenvolverse en algún aspecto de su vida.</p>	<p>En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como la manera en que se afrontan dificultades, ideas y proyecciones personales, percepción de sus capacidades y cualidades.</p>	<p>El establecerse metas claras y asumir responsabilidades tiene una gran relación con la autoestima, ya que esta se determina por el balance entre los logros y fracasos obtenidos (Marcuello, 2011). En esta medida, los adolescentes reconocen altamente sus capacidades personales, así como sus metas y logros, lo que les permite hacer una proyección positiva de su vida y los hace capaces de ir construyendo un proyecto de vida donde pueden identificar la meta a alcanzar en sus vidas.</p>
	HABILIDADES SOCIALES		
S3	<p>A esta parte de la entrevista, en cuanto a las habilidades sociales, la gran mayoría de los adolescentes respondieron que gustaban de</p>	<p>En esta categoría se tuvieron en cuenta factores como capacidad relacional, percepción de confianza, capacidad de</p>	<p>Haciendo uso de las habilidades sociales, la persona puede manifestar sus sentimientos cómodamente, ejercer</p>

	<p>escuchar a los otros en sus problemas, de modo que son capaces de reconocer la importancia de la otra persona en sus vidas y pueden evidenciar el nivel de confianza que los demás tienen en ellos; paradójicamente, de manera casi que equitativa manifestaron la facilidad o dificultan en comunicarse con la gente, debido a factores como timidez, desconfianza o incluso apatía. Esto mismo se presentó a la hora de abordar el trabajo en equipo, donde los comportamientos son diversos, pasando desde el no gusto por el trabajo mancomunado hasta el gusto total por el mismo, así como la capacidad de ponerse en servicio a los demás.</p>	<p>escucha, trabajo en equipo, valoración del otro.</p>	<p>derechos personales sin negar los derechos de otros, actuar con base en intereses personales (cfr. Camacho y Camacho, 2005) Con base en las respuestas a esta parte de la entrevista, son las habilidades sociales donde más se debe trabajar con los adolescentes, ya que al manifestar timidez al abordar a la otra persona y presentar algunas dificultades en el trabajo en equipo, se pueden presentar vulneraciones a los derechos de los otros, no reconocimiento de las capacidades de los otros y sentirse frustrados.</p>
--	--	---	---

ANEXO 3
CATEGORÍAS EMERGENTES

SESIÓN	CONTENIDO	ANÁLISIS DE CONTENIDO	CONCLUSIÓN
	PANDILLISMO ESCOLAR		
S1	Algunos adolescentes se manifestaron sobre la existencia de pandillas en las instituciones, <i>“hay mucha pandilla en el colegio, atracaron a un profesor, ha ido la policía a hacer presencia, ha habido armas en el colegio”</i> .	El pandillismo juvenil es una realidad que hace presencia en las escuelas e instituciones educativas.	Una publicación de El Tiempo (2007), recogida en la página web del Ministerio de Educación Nacional, describe cómo las situaciones vulnerables de los entornos escolares se cuelean en los colegios distritales sobre todo, y los docentes no tienen elementos suficientes para abordar debidamente estas problemáticas.
	SUSTANCIAS PSICOACTIVAS (SPA)		
S1	Los adolescentes afirman ser testigos de consumos de sustancias psicoactivas en sus colegios, <i>“las niñas consumen bóxer en el baño y los hombres marihuana”</i> , <i>“se ve mucha droga”</i> .	La presencia de drogas en las instituciones escolares es una realidad que debe ser afrontada de manera certera. Se ven frecuentes episodios en instituciones de todos los estratos.	Esta problemática, que no es nueva en las instituciones educativas viene a engrosar las problemáticas de los niños y adolescentes que asisten a las escuelas, más cuando los escolares llegan con un gran número de vicisitudes a nivel del hogar y del barrio; y a su vez, esta situación de uso de sustancias psicoactivas por parte de los adolescentes pone de manifiesto las diversas problemáticas que viven a nivel de familia y de barrio. Gómez et al. (2002) hablan sobre programas de prevención que pueden ser positivos para la prevención y manejo del uso de drogas en la escuela. Jiménez (2011) habla sobre cómo el clima familiar influye positiva o

			<p>negativamente en la elaboración de autoconceptos por parte el adolescente en ambientes como la familia, la escuela, las habilidades sociales y la apariencia física, lo que hace imperativo realizar un trabajo de fortalecimiento de autoestima en los adolescentes del club amigó, ya que la autoestima escolar y familiar, de acuerdo con esta autora, constituyen un factor protectorio frente al consumo de drogas y otras conductas de riesgo.</p>
--	--	--	---

ANEXO 4.

Protocolo de Grupos Focales

PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL NIÑOS DEL PROGRAMA CLUB AMIGÓ KENNEDY

EJES TEMÁTICOS	POSIBLES PREGUNTAS
FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es su familia? • ¿Cómo perciben a sus padres? • ¿Cómo son las relaciones entre los miembros? • ¿De qué forma solucionan las dificultades en su familia?
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Describa el ambiente de su colegio. • Características de su salón de clases • ¿Cómo son las relaciones con sus compañeros? • ¿De qué tipo son las relaciones de los profesores con ustedes? • ¿Cómo son sus relaciones con sus compañeros? • En los descansos, ¿de qué forma se comportan los estudiantes?

PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL PADRES DE FAMILIA DEL PROGRAMA CLUB AMIGÓ KENNEDY

EJES TEMÁTICOS	POSIBLES PREGUNTAS
FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es su familia? • ¿Cómo perciben a sus hijos? • ¿Cómo son las relaciones entre los miembros? • ¿De qué forma solucionan las dificultades en su familia?
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Describa cómo percibe el ambiente del colegio donde estudia su hijo. • ¿Cómo son las relaciones de su hijo con sus compañeros? • ¿De qué tipo son las relaciones de los profesores con ustedes? • ¿Con qué compañeros del colegio se relacionan sus hijos? • ¿Cómo comunican sus hijos lo que les sucede (y sucede) en el colegio? • Describa qué dificultades ha podido tener su hijo en el colegio.

ANEXO 5. Protocolo de Entrevista abierta personal

EJES	PREGUNTAS
AUTOVALORACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me considero como persona delante de los demás? 2. ¿Hay cosas que puedo mejorar de mí, pero en general me siento a gusto conmigo mismo? 3. ¿Por qué creo que soy una persona tan valiosa como las demás? 4. Si en algún momento piensas que no eres bueno para nada, ¿qué haces?
AUTORREGULACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué actitudes demuestro que no me dejo llevar por lo que los demás me dicen? 2. ¿Las opiniones de los demás influyen mucho cuando tengo que tomar una decisión? ¿Por qué? 3. ¿Cómo hago para remediar un error que cometo? 4. ¿De qué forma defiendo mis puntos de vista y lo que pienso frente a los demás?
COMPETENCIAS DEL NIÑO	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me echo para atrás ante cualquier obstáculo? ¿Por qué? 2. Describo algunas de las metas que he logrado en mi vida. 3. ¿En qué cosas que hago veo que soy muy bueno? Describe.
HABILIDADES SOCIALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Encuentro dificultades para hablar con la gente? ¿Por qué? 2. ¿Cómo me doy cuenta que los demás confían en mí? 3. ¿De qué forma reacciono cuando alguien me cuenta sus problemas? ¿Por qué? 4. ¿Soy callado? ¿Por qué? 5. ¿Cómo me comporto en el trabajo en equipo? ¿Me gusta? ¿Por qué? 6. ¿Pienso que todos somos importantes y necesarios? ¿Por qué?

Apéndice A. Ficha Integral

	CONGREGACION DE RELIGIOSOS TERCARIOS CAPUCHINOS PROVINCIA DE SAN JOSE MIS.A.P. NUEVAS PRESENCIAS Clubes Amigó	
	Proceso: GESTIÓN DE ATENCIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL	
	FICHA INTEGRAL	
	CÓDIGO: PGAFI-	VERSIÓN:

FICHA INTEGRAL

CENTRO ZONAL _____ HISTORIA _____

MODALIDAD _____ HIST. INTERNA _____

Fecha de Recepción _____

A. IDENTIFICACIÓN Y DATOS FAMILIARES

FOTO

APELLIDOS _____ NOMBRES _____

FECHA DE NACIMIENTO _____ LUGAR _____

DOCUMENTO DE IDENTIDAD _____

ACUDIENTE _____ C.C. _____ PARENT. _____

MUNICIPIO _____ BARRIO _____

DIRECCIÓN _____ TELÉFONO _____

EPS _____ SISBEN _____

CONTRIBUTIVO _____ BENEFICIARIO _____ SUBSIDIADO _____

MOTIVO DE LA MEDIDA: _____

MEDIDAS ANTERIORES: _____

NOMBRES	EDAD	PARENTESCO	NIVEL EDUCA	ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN	INGRESOS

B. ÁREA PEDAGÓGICA Y OCUPACIONAL

1. ANTECEDENTES ACADÉMICOS Y/O OCUPACIONALES (formación académica cursada, logros, reconocimientos, deserciones, repitencia, tiempo sin estudiar, cambios frecuentes de instituciones educativas).

Ultimo grado aprobado _____ año _____

2. OCUPACIÓN ACTUAL

2.1. Situación académica

Estudia SI _____ NO _____

Nombre de la Institución _____ Curso _____

Dirección _____ Barrio _____

Teléfono _____ Horario _____

Zona Urbana _____ Zona Rural _____

Proyección académica y/u ocupacional (Objetivos y metas a corto y mediano plazo)

Asignaturas de mayor agrado _____

Asignaturas de mayor dificultad _____

Relaciones con compañeros y maestros

Causa del retiro (en caso de no estar estudiando)

2.2 Tiempo libre (grupos de interés, pasatiempos favoritos, deportes, tipo de música, ligas deportivas, asociaciones, entre otras)

2.3 Experiencia Laboral SI _____ NO _____

Nombre de la empresa _____ Oficio desarrollado _____

Dirección _____ Barrio _____

Tiempo de vinculación _____ Horario _____

Otros oficios o experiencias laborales:

Proyección laboral (objetivos y metas a corto y mediano plazo)

CONCEPTO _____

C. ÁREA SOCIOFAMILIAR

GENOGRAMA (a tinta)

1. HISTORIA FAMILIAR (Antecedentes, aspectos relevantes)

2. DINÁMICA ACTUAL (Comunicación adecuada vs. inadecuada, roles: congruentes, confusos, periféricos, físico o psicológico, jerárquica, límites: rígidos, difusos. Claros. Subsistemas, coaliciones, triangulaciones, cohesión, adaptabilidad)

3. Recursos de la familia (Afectividad, apoyo de la familia extensa, soporte intergeneracional, redes formales e informales, económicas, laborales y académicos)

4. Aspectos de la vivienda (Tenencia – Distribución – Contexto Social)

5. Expectativas de la Familia (Partiendo de las necesidades e intereses reales de la familia: cambios esperados y a que se comprometen)

6. Pauta Intergeneracional a la medida

CONCEPTO _____

D. AREA DE PSICOLOGÍA

A. MOTIVO DE CONSULTA (situaciones que generan dificultad actualmente, percepción de la medida legal):

B. ANTECEDENTES:

1. Prenatales (Planificado, inesperado, rechazado, aceptado, eventos relevantes):_____

2. Nacimiento e Infancia (0-12 años) (Normal, cesárea, prematuro, eventos relevantes: edad lenguaje, edad caminado, dificultades aprendizaje, procesos de socialización):_____

3. Adolescencia (12-18 años) (Eventos significativos, estrategias de afrontamiento, fortalezas y debilidades de la Historia Biográfica): APLICA: SI NO

4. Antecedentes médicos y/o psicológicos-psiquiátricos (Explorar motivos):_____

C. PERÍODOS DE:

	SI	NO	Veces último mes	¿Hace cuánto tiempo surgen?
Sentir ansiedad, preocupación, temores, tensión:				
Sentir tristeza, llanto, depresión, desánimo, desinterés por hacer actividades:				
Tener alucinaciones (ver o escuchar cosas que no existen):				
Tener dificultad para concentrarse, memorizar o entender cosas:				
Presenta pensamientos de suicidio:				
Ha intentado quitarse la vida:				
Reaccionar de forma violenta no controlando impulsos				
Dificultades para dormir, despertarse en la noche o conciliar el sueño				
Dificultades para comer, desórdenes alimenticios o inapetencia				

D. APARIENCIA GENERAL (Actitud, ubicación temporal, procesos cognitivos): _____

E. USO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS (Otras adicciones: Video-juegos, compras, mentiras, hurto, comida):

Sustancia	Si	No	Edad Inicial	Frecuencia de Consumo			Vía de Administración	Tiempos de Abstinencia
				Veces Día	Veces Semana	Veces mes		
1. Alcohol								
2. Tabaco								
3. Marihuana								
4. Inhalantes								
5. Cocaína								
6. Otros								
7. Otras Adicciones								

1. ¿Cuál ha sido la Sustancia Psicoactiva o pauta adictiva de mayor impacto y por qué la persona cree que la usa?

2. Procesos motivacionales actuales, orientación vital, sentido de vida: _____

CONCEPTO: _____

EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

Trabajo Social

P. Reeducativa y/o
Terapia Ocupacional

Psicología

Apéndice B. Plan de Acción Reeducativo



CONGREGACION DE RELIGIOSOS TERCARIOS CAPUCHINOS
 PROVINCIA DE SAN JOSE
 MIS.A.P.
 NUEVAS PRESENCIAS
 Clubes Amigó

Proceso: **GESTIÓN DE ATENCIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL**

PAR – PLAN DE ACCIÓN REEDUCATIVO

CÓDIGO: PGAFI-

VERSIÓN:

Página civ

PAR – PLAN DE ACCIÓN REEDUCATIVO¹⁷

1. IDENTIFICACIÓN

Nombres y Apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____ NUIP/
 documento de identidad: _____

Modalidad: _____ Historia No. _____

Fecha de ingreso: _____

Fecha de elaboración: _____

2. MOTIVO DE INGRESO:

3. DIAGNÓSTICO INTEGRAL: _____

4. PLAN POR ÁREA DE DERECHO

COMPONENTES	OBJETIVOS	METAS (CON TIEMPOS)	ACTIVIDADES
Familiar: Conjunto de acciones tendientes a privilegiar la participación activa y permanente de la red de apoyo familiar en el proceso de restitución de derechos.			

¹⁷ PLATINFA)Plan de atención individual y Familiar

<p>Pedagógico – Ocupacional: Conjunto de acciones orientadas al desarrollo humano, a hacer efectivo el derecho a la educación y a la formación en valores fundamentales. Acciones orientadas al desarrollo de habilidades y destrezas a través de un modelo de ocupación humana.</p>			
<p>Socio legal: Conjunto de acciones orientadas al cumplimiento de la medida en un contexto real de socialización y sentido de vida.</p>			
<p>Cultural y de Convivencia: Conjunto de acciones orientadas a modificar los imaginarios y representaciones sociales sobre niñez, las prácticas sociales frente a los niños, niñas y adolescentes, las pautas de interacción con ellos y formarlos en el ejercicio de la autonomía, la ciudadanía, la toma de decisiones, la iniciativa y la responsabilidad social.</p>			

<p>Terapéutico: Conjunto de acciones orientadas a la reconstrucción de procesos vitales, restitución de vínculos y elaboración de duelos, con el fin de posibilitar el desarrollo personal, familiar y social del niño, niña o adolescente así como su estabilidad afectiva y emocional.</p>			
<p>Salud y nutrición: Conjunto de acciones orientadas a la organización y gestión de la atención en salud, la vigilancia nutricional y la prestación de un servicio de alimentos de acuerdo con los requerimientos nutricionales de los niños según, sexo, edad y condición física;</p>			
<p>Gestión: Capacidad que deben tener las instituciones prestadoras de servicios de protección para articularse y establecer alianzas con otros actores del sistema, especialmente con los entes territoriales, con salud y con educación.</p>			

OBSERVACIONES: _____

Firma niño, niña o adolescente: _____ **Firma Familia:**

Firma y sello profesionales: _____

_____	_____	_____
Pedagogía Reeducativa	Psicología Nutrición	Trabajo Social

Apéndice C. Programa de resiliencia dirigido a adolescentes del Club Amigó Kennedy

En el contexto de nuestra investigación, hemos encontrado que es pertinente trabajar un modelo educativo con base en resiliencia teniendo en cuenta cuatro categorías en las que debe desarrollarse una propuesta que permita promover los factores resilientes que se encuentran agrupados en tales categorías, que son: Autovaloración (autoestima, capacidad de auto percepción, solución de problemáticas personales), Autorregulación (capacidad de toma de decisiones, la influenciabilidad de otras personas, la manera de defender sus propios criterios y la forma en que se asumen equivocaciones), Competencias Individuales (manera en que se afrontan dificultades, ideas y proyecciones personales, percepción de sus capacidades y cualidades) y Habilidades Sociales (capacidad relacional, percepción de confianza, capacidad de escucha, trabajo en equipo, valoración del otro), que son cualidades resilientes que poseen como potencial los adolescentes participantes de esta investigación.

Con base en este planteamiento, se hace necesaria la implementación de programas diseñados o adaptados por pedagogos y educadores, y dirigidos a adolescentes, padres y maestros que se encuentran inmersos en contextos educativos donde participan niños con vulnerabilidad familiar,, social y escolar.

El programa que se presenta en las páginas siguientes fue elaborado con el propósito de constituirse en una guía para orientar el trabajo de promoción de resiliencia con base en las cuatro categorías mencionadas, haciendo diálogo con la propuesta de la Rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) y el con el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Dicho programa brinda las pautas básicas para que los adolescentes y sus familias desarrollen cualidades

resilientes que les permitan minimizar o reducir a cero los niveles de violencia intrafamiliar que influyen negativamente en su desenvolvimiento escolar y social en general. Se espera que a través de este programa, se facilite el desarrollo de los ambientes familiares y escolares de los adolescentes fortaleciendo los vínculos de estos con sus familias, profesores y compañeros del Club Amigó Kennedy y de los programas institucionales de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos en el país.

Para desarrollar este programa se diseñó una guía que contiene los siguientes apartados:

- **OBJETIVOS:** Orientar que se quiere lograr con las sesión
- **ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA:** Corresponde al diseño de las actividades que desarrollan los objetivos de la sesión.
- **FUENTES Y RECURSOS:** Apoyos teóricos, físicos y humanos, así como de páginas especializadas de búsqueda.

Además se diseñó un perfil de entrada que tiene como propósito ubicar al adolescente en las categorías de la resiliencia (autorregulación, autovaloración, competencias individuales, habilidades sociales). El estudiante encuentra en su perfil de entrada algunas características que lo identifican potencialmente o activamente en estas cuatro categorías. Se busca que al finalizar la capacitación el estudiante compare los avances frente a su perfil de ingreso y perfil final.

El siguiente programa está diseñado para ser aplicado indistintamente en los espacios de familia y escuela, trabajados por los mismos adolescentes y/o bajo la supervisión del(a) padre/madre de familia y/o docente según sea pertinente.

OBJETIVO GENERAL.

Promover la resiliencia en los adolescentes y padres de familia de los adolescentes que asisten al Club Amigó Kennedy, partiendo de cuatro categorías fundamentales que son: autovaloración, autorregulación, competencias individuales y habilidades sociales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Desarrollar el cuestionario de entrada, el cual está basado en las cuatro categorías de resiliencia aplicadas en el presente programa.

2. Elaborar el perfil de entrada que permite identificar la(s) categoría(s) de una educación resiliente, en la(s) cual(es) el adolescente se ubica una vez responde a las preguntas del cuestionario.
3. Iniciar la aplicación de los talleres.
4. Comparar los perfiles de entrada y de salida una vez recibida la capacitación.

ELABORACIÓN DEL PERFIL

ACTIVIDAD 1.

*Cuestionario de entrada*¹⁸.

A continuación encontrarás una serie de preguntas que debes contestar sinceramente. Contesta al frente de cada pregunta SI o NO. Al finalizar el cuestionario encontrarás las respuestas que se acercan al ideal de una persona con características de personalidad resiliente. Procede a calificar con base en tus respuestas.

EJES	PREGUNTAS	RESPUESTAS	
		SI	NO
AUTOVALORACIÓN	1. Me considero una persona menos importante que los demás.		
	2. Hay cosas que puedo mejorar de mí, pero en general me siento a gusto conmigo mismo.		
	3. Siento que soy una persona tan valiosa como las demás.		
	4. De vez en cuando pienso que no soy bueno para nada		
AUTORREGULACIÓN	1. Me dejo llevar por lo que los demás me dicen.		
	2. Las opiniones de los demás influyen mucho cuando tengo que tomar una decisión.		
	3. Si cometo un error, sé que puedo remediarlo.		
	4. Defiendo respetuosamente mis puntos de vista y lo que pienso frente a los demás.		
COMPETENCIAS DEL NIÑO (Competencias Individuales)	1. Me echo para atrás ante cualquier obstáculo.		
	2. He logrado metas importantes.		
	3. Hay cosas en las que soy muy bueno en lo que hago.		
	4. No me creo capaz de superar los obstáculos que se me presentan.		
HABILIDADES SOCIALES	1. Encuentro dificultades para hablar con la gente.		
	2. Pienso que soy una persona en quien se puede confiar.		
	3. No soporto cuando los otros me cuentan sus problemas.		
	4. Me gusta trabajar con otros en equipo.		

PERFIL

Apellidos _____ Nombres _____

¹⁸ Con base en la propuesta de BARRERO, Floralba, 2011.

Edad _____

Sexo ____

Grado _____

A partir del cuestionario resuelto se pueden obtener cuatro puntuaciones, en los aspectos relacionados a continuación:

Autovaloración (AV), Autorregulación (AR), Competencias Individuales (CI), Habilidades Sociales (HS)

Para elaborar tu perfil en las categorías de resiliencia, hay que obtener las puntuaciones (PD) en los aspectos anteriores, transformarlos en porcentaje y trasladarlos al perfil.

- En cada aspecto compara tus respuestas con las que aparecen aquí debajo, que son las que se ajustan a las que serían el ideal de una persona resiliente, y marca con una X las que coinciden.
- Cuenta el total de X en cada columna y anótalo en el espacio que hay al final.
- Conviértelo en porcentaje.
- Trasládalo a la rejilla y grafica los valores correspondientes y obtén tu perfil.

AV (Autovaloración) AR (Autorregulación) CI (Competencias Individuales) HS (Habilidades Sociales)

1. No _____	1. No _____	1. No _____	1. No _____
2. Sí _____	2. No _____	2. Sí _____	2. Sí _____
3. Sí _____	3. Sí _____	3. Sí _____	3. No _____
4. No _____	4. Sí _____	4. No _____	4. Sí _____
P (%) _____	P (%) _____	P (%) _____	P (%) _____

%	AV	AR	CI	HS	%
100					100
90					90
80					80
70					70
60					60
50					50
40					40
30					30
20					20
10					10

SOCIALIZACIÓN DE LOS PERFILES

CONCLUSIONES

Autovaloración

Parte de la rueda de la resiliencia: Enriquecer los vínculos sociales y Brindar afecto y apoyo. En esta categoría se busca potenciar factores como autoestima, capacidad de auto percepción, solución de problemáticas personales.

ACTIVIDAD 2

*El juego de la autoestima*¹⁹

- ♣ OBJETIVO: Enseñar a los participantes qué es la autoestima y cuáles cosas le afectan.
- ♣ MATERIALES: Hojas de papel (todas del mismo tamaño) para cada miembro del grupo.
- ♣ TIEMPO: De 20 a 35 minutos.

NOTA IMPORTANTE:

Cerciórese de tener por lo menos la misma cantidad de frases para recuperar la autoestima que para “quitarla”. Añada a las frases los detalles, o invente nuevas frases que reflejen lo más fielmente posible las situaciones que ocurren a una persona en su comunidad.

♣ METODOLOGÍA:

- a) Pregunte al grupo si alguien sabe qué significa “autoestima”. Si nadie sabe, explíqueles que la autoestima es la forma en que una persona se siente con respecto a sí misma, y que la autoestima está estrechamente relacionada con nuestra familia y nuestro medio ambiente. Explíqueles que cada día enfrentamos cosas o sucesos que afectan la forma en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos. Por ejemplo, si peleamos con nuestros padres o familiares, o si un amigo nos critica, puede hacerle daño a nuestra autoestima.
- b) Entregue una hoja de papel a cada participante, explicándole que está respuesta su autoestima. Explíqueles que usted leerá una lista de sucesos que pueden pasar durante el día y qué le hacen a nuestra autoestima.
- c) Dígales que cada vez que usted lea una frase, ellos arrancaran un pedazo de la hoja, y que el tamaño del pedazo que quiten significa más o menos la proporción a su autoestima que este suceso quitará. Deles un ejemplo después de leer la primera frase por quitar un pedazo de su hoja, diciéndole: “eso me afecta mucho”, “eso no me afecta mucho”.
- d) Lea las frases de la siguiente lista (“quitar la autoestima”) que usted considere apropiadas, o haga sus propias frases.
- e) Después de haber leído todas las frases que “quitan” la autoestima, explíqueles que ahora van a recuperar la autoestima. Dígales que reconstruirán su autoestima por pedazos, en la misma manera en que la quitaron.
- f) Comenten los puntos de discusión.

Quitar la autoestima (frases)

Imagina que en la última semana te ha pasado lo siguiente:

¹⁹ Tomado de

<http://biblioteca.reduc.edu.cu/biblioteca.virtual/construcciones/LIBROS/Pedagogia/Psicologia/COMUNIC%20POSITIVA%20EN%20EDUC.pdf> el 20 de agosto de 2003

- Una pelea con tu novio o novia (familiar, amigo, etc.) que no ha terminado.
- Tu jefe o tu maestr@ te criticó sobre tu trabajo.
- Un grupo de amigos cercanos no te incluyó en un paseo.
- Uno de tus padres te criticó y te llamó ‘malcriad@’.
- Un amig@ reveló un secreto que tú le dijiste en confianza.
- Algún rumor que surgió sobre tu ‘reputacion’.
- Tu novi@ te dejó por otr@ muchach@.
- Un grupo de amigos se burló de ti por tu forma de peinado o la ropa que llevas puesta.
- Sacaste malas notas en tu examen o fracasaste en tu trabajo.
- Tu equipo favorito de fútbol perdió un juego importante.
- Un muchach@ que te cae bien rechazó tu invitación a salir contigo.

Recuperar la autoestima (frases)

En la última semana, imagina que te ha pasado lo siguiente:

- Algún compañer@ de trabajo o escuela te pidió tus consejos sobre un asunto delicado.
- Un (a) muchach@ que te gusta te invitó a salir.
- Tu padre o tu madre te dijo de repente que te quiere mucho.
- Recibiste una carta o una llamada de tu amig@ antigu@.
- Sacaste buenas notas en tu examen o tuviste éxito en tu trabajo.
- Un muchach@ aceptó tu invitación a salir contigo.
- Tu equipo favorito de fútbol ganó un juego importante.
- Tus compañeros de clase te nombraron como líder de esta.
- Ganaste una beca para estudiar en tu colegio preferido.
- Tu novi@ te mandó una carta de amor.
- Todos tus amig@s dijeron que les encantan tu ropa o peinado.

Puntos de discusión.

- ❖ ¿Todos recuperaron su autoestima?
- ❖ ¿Cuál fue el suceso que más quitó de tu autoestima? ¿Por qué?
- ❖ ¿Cuál fue el suceso que menos dañó tu autoestima? ¿Por qué?
- ❖ ¿Cuál fue el suceso más importante para recuperar la autoestima?
- ❖ ¿Qué podemos hacer para defender nuestra autoestima cuando nos sentimos atacados?
- ❖ ¿Qué podemos hacer para ayudar a nuestros amigos y familiares cuando su autoestima está baja?

Añada algunos puntos de discusión para algunas preguntas que incluya.

ACTIVIDAD 3

Importancia de la autoestima “mirando a mí mism@”.

- ♣ OBJETIVO: valorarse a sí mismo para mejorar cada día más.
- ♣ MATERIALES: fotocopias.
- ♣ TIEMPO: Una hora.
- ♣ METODOLOGÍA: hacerse y responderse los siguientes cuestionamientos.

¿Cuáles son las 4 cosas que me gustan de mí mism@?

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |

¿Cuáles son las 4 cosas que no me gustan de mi mism@?

- | | |
|----------------|---------------------------|
| FÍSICAS | DE MI PERSONALIDAD |
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |

Cosas que hago que me hacen sentir orgulloso

- | | |
|----------------|---------------------------|
| FÍSICAS | DE MI PERSONALIDAD |
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |

Cosas que hago y que podría hacer mejor

- | | |
|----------------|---------------------------|
| FÍSICAS | DE MI PERSONALIDAD |
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |

La idea del ejercicio es realizarlo todos los días durante al menos una o dos semanas, de modo que a nivel mental se puedan ir afianzando los autoconceptos que se convertirán en ideas fuerza que motivarán el desarrollo del día

ACTIVIDAD 4

Una entrevista con mi persona²⁰

- ♣ **OBJETIVO:** Dar a los participantes la oportunidad de aprender que cualidades positivas ven los demás en ellos.
- ♣ **MATERIALES:** Hoja de trabajo “Entrevista acerca de mi persona”.
- ♣ **TIEMPO:** Dos o tres días para los participantes como individuos; 30 minutos para discusión en grupo.
- ♣ **METODOLOGÍA:**

²⁰ Tomado de

<http://biblioteca.reduc.edu.cu/biblioteca.virtual/construcciones/LIBROS/Pedagogia/Psicologia/COMUNIC%20POSITIVA%20EN%20EDUC.pdf> el 20 de agosto de 2003

- a) Introduzca esta actividad diciéndole al grupo que algunas veces otras personas reconocen nuestras cualidades mucho mejor que nosotros mismos.
- b) Distribuya la hoja de trabajo y pida a los participantes que escriban su nombre en el centro y luego complete el espacio que dice “yo mismo”, escribiendo en el tres cosas que le gusten de sí mismos.
- c) Luego, dígales que su tarea es elegir cuatro espacios de la forma y “entrevistar” a la persona descrita en cada espacio. Durante la entrevista, ellos van a formular la pregunta “¿cuáles son las tres cosas que te gustan de mí?” y registre esas preguntas en el espacio apropiado.
- d) Asegurase de fijar una fecha y tiempo límite para la realización de la entrevista y asigne tiempo para discutir esta actividad en su próxima reunión, usando los siguientes puntos de discusión>
 - ¿Qué sientes al saber lo que a la gente le gusta de ti?
 - ¿Conociste o te diste cuenta de algunas cualidades que no sabías que tenías?
 - ¿Te molestaste si nadie menciona una cualidad que tú considerabas importante?
 - ¿Más de una persona menciona la misma cualidad positiva de ti?
 - ¿Le dices a las personas que te rodean lo que te gusta de ellas?
- e) Comenten los puntos de discusión en la próxima reunión.

ACTIVIDAD 5

*Mi bandera personal*²¹.

- ♣ OBJETIVO: Ayudar a los participantes a considerar sus habilidades y debilidades.
- ♣ MATERIALES: Hojas de trabajo “mi bandera personal”, marcadores para cada miembro del grupo, pizarrón, papel periódico.
- ♣ TIEMPO: De 20 a 35 minutos.

NOTA IMPORTANTE:

Si se trabaja con jóvenes, tener en cuenta que para algunos de ellos las preguntas sobre los sueños o sobre cómo les gustaría ser recordados les parecerán muy abstractas. En este caso, use preguntas que sean más concretas, tales como lo que más les gusta de su familia. Lo ideal es mezclar las preguntas abstractas con las concretas. Este ejercicio, como ya se ha dicho, puede trabajarse en familia.

♣ METODOLOGÍA:

- a) De a cada participante una copia de la hoja de trabajo.
- b) Elija seis de las preguntas a continuación.
- c) Introduzca la actividad y lea las seis preguntas en voz alta y escríbalas en papel periódico o en el pizarrón. (Si son adolescentes, explíqueles que una bandera usualmente representa un país y que la bandera explica algo sobre el país y su historia). Dígales que van a hacer su propia bandera personal.
- d) Pida a los participantes que respondan a cada pregunta trazando un dibujo, diseño o símbolo en el área apropiada (por ejemplo, en el espacio número uno, que pregunta acerca de los logros personales, una persona que es bueno en música puede dibujar un instrumento musical. Explíquele que no se refiere a sus habilidades artísticas, sino que les gustaría que

²¹ Tomado de

<http://biblioteca.reduc.edu.cu/biblioteca.virtual/construcciones/LIBROS/Pedagogia/Psicologia/COMUNIC%20POSITIVA%20EN%20EDUC.pdf> el 20 de agosto de 2003

utilizara su imaginación y creatividad. Los que no quieren dibujar pueden poner una frase o algunas palabras)

- e) Deles 15 o 20 minutos para diseñar sus banderas.
- f) Después en la bandera, pídale que formen pequeños grupos para que compartan sus dibujos; luego reúna el grupo grande para discusión.
- g) Comente los puntos de discusión.

Preguntas para la bandera

- ¿Cuál piensas que ha sido el máximo logro en tu vida hasta ahora?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?
- ¿Qué es lo que más valoras de tu vida?
- Menciona tres cosas o actividades en las que eres bueno.
- ¿Qué te gustaría mejorar de ti mismo?
- Si fueras una persona importante, ¿cuál serías?
- Si mueres hoy, ¿por qué te gustaría ser recordado?
- ¿Qué es lo que más les gusta (cualidad o logro) de ti a los miembros del otro sexo?
- ¿Quién es la persona que más admiras?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu cultura o país?
- ¿Cuál es tu sueño o aspiración más alta?

Puntos de discusión.

- ❖ ¿Cómo te sentiste al contar a otros tus habilidades y sueños? ¿Te fue difícil contar tu historia personal a otros?
- ❖ ¿Habías pensado en esas cosas antes?
- ❖ ¿Qué aprendiste de ti mismo?

Incluya algunos puntos de discusión de las palabras que están en la bandera.

Actividades opcionales.

- ✂ Ayude a los participantes a trabajar juntos para dibujar y diseñar una bandera para su escuela, su grupo cultural o étnico, su grupo de **cómo planear mi vida**, o su comunidad; y exponga las banderas en un lugar público o prominente.
- ✂ Como tarea, pida a los participantes que hagan una bandera para su familia y/o para su escuela.

ACTIVIDAD 6

Mensajes y muestras de afecto.

- ♣ **OBJETIVO:** Suscitar en los participantes demostraciones de afecto hacia las personas que lo rodean.
- ♣ **MATERIALES:** Cartelera con frases de afecto y/o con ilustraciones de demostraciones de cariño (abrazos, besos, etc.), octavos de cartulina, marcadores, cd música de relajación, papel de colores, pegamento, lana.
- ♣ **TIEMPO:** De 30 a 50 minutos, dependiendo del grupo.
- ♣ **PROCEDIMIENTO:**
 - a) Cada participante elaborará un pequeño cartel adornado por los bordes, de modo que quede espacio para escribir, y se lo colgará al cuello.
 - b) Se comienza a amenizar el espacio con música de relajación.

- c) Se solicita a los participantes que caminen por el recinto donde estén ubicados con los ojos cerrados, y en el momento en que se encuentren con otra persona, abren los ojos y le escriben una frase positiva y le dan una muestra de cariño de manera efusiva (un abrazo, un beso, un apretón de manos, una palmada en la espalda, etc.). cuando le escriba la frase y le dé el gesto de afecto, dirá la frase en voz alta mencionando el nombre de la persona a quien le dirige la frase.
- d) Repetirá el mismo ejercicio hasta que no le falte ninguna persona.
- e) Discusión. En este espacio retroalimentarán y evaluarán el ejercicio.

Autorregulación

Parte de la rueda de la resiliencia: Fijar límites claros y firmes. En esta categoría se busca potenciar factores como la capacidad de toma de decisiones, la influenciabilidad de otras personas, la manera de defender sus propios criterios y la forma en que se asumen equivocaciones.

ACTIVIDAD 7

“Código de conducta personal” (Salm, 1998)

- ♣ OBJETIVO: Desarrollar comportamientos pacíficos en situaciones de frustración o ira.
- ♣ TIEMPO: 30 minutos.
- ♣ MATERIALES: Hojas y lápices.
- ♣ METODOLOGÍA:

- a) Explicar el propósito: cuando sentimos ira necesitamos una guía para nuestro comportamiento.
- b) Los participantes deben terminar cada una de las siguientes frases:
 - En situaciones de frustración, intentaré...
 - Cuando me sienta enojado y agresivo, intentaré...
 - Cuando esté en una situación conflictiva, intentaré...
- c) Discusión: ¿Qué escribieron ustedes?, ¿cómo decidieron estas acciones?, ¿qué es un código de conducta personal ¿qué tipo de compromiso están haciendo?, ¿será fácil o difícil mantener este compromiso?, ¿cómo podemos ayudar a los demás para mantener estos compromisos?
- d) Cuando somos muy agresivos tenemos que aprender a manejar la agresividad y a reducirla. Para ello se puede llevar a cabo lo siguiente:
 - Recordar en qué situaciones sentimos ira.
 - Determinar qué acción pacífica podemos hacer.
 - Practicar estas situaciones o acciones.
 - Llevar a cabo estas acciones cuando se presenten situaciones reales.
- e) Es positivo escribir cada una de estas acciones pacíficas para recordarlas continuamente y recordar usarlas en los momentos críticos que se presenten.

ACTIVIDAD 8

“Quiero que, tengo que...” (Salm, 1998)

- ♣ OBJETIVO: examinar las consecuencias de control interno de nuestras vidas y la responsabilidad.
 - ♣ TIEMPO: 30 a 60 minutos.
 - ♣ MATERIALES: Hojas y lápices.
 - ♣ METODOLOGÍA:
- a) Los participantes deben escribir mínimo cinco cosas que tienen que hacer en la clase/casa/trabajo, con el formato: “Yo tengo que hacer_____”.
 - b) Ellos deben escribir nuevamente las frases, pero esta vez con la frase “Yo elijo hacer_____”.
 - c) Determinar con los miembros del grupo de trabajo cuáles de las cinco (o más) cosas todavía son “tener que...” porque son impuestas por otras personas.
 - d) Hacer un listado de controles impuestos por la familia, amigos, escuela, comunidad, etc.
 - e) Hacer un listado de controles impuestos por uno mismo o internos (ejemplo: cerciorarte que se te vea siempre arreglado antes de salir a jugar con los amigos)
 - f) Discusión:
 - ¿Con qué frecuencia dicen “quiero que...”?
 - ¿Por qué no aceptamos más responsabilidades por nuestras acciones?
 - ¿Cuáles son las diferencias entre controles externos e internos?
 - ¿Podemos aumentar el control interno?

ACTIVIDAD 9

*“Cómo ser firme sin ofender a los demás”*²²

²² Tomado de

<http://biblioteca.reduc.edu.cu/biblioteca.virtual/construcciones/LIBROS/Pedagogia/Psicologia/COMUNIC%20POSITIVA%20EN%20EDUC.pdf> el 20 de agosto de 2003

- ♣ OBJETIVO: Desarrollar la capacidad de resistir a las presiones externas.
- ♣ MATERIALES: Fotocopia “decir no y con claridad” para cada participante.
- ♣ TIEMPO: De 30 minutos.
- ♣ PROCEDIMIENTO:
 - a) Todos juntos, se lee la historia de la hoja “Cómo ser firme sin ofender a los demás (Practicamos cómo resistir la presión del grupo)”.
 - b) En subgrupos más pequeños, eligen cómo se comportarían en la misma situación (respuesta pasiva o agresiva o firme) y el porqué.
 - c) Se realiza una puesta en común final de todos los subgrupos. Se discuten las respuestas.

Hoja anexa

**“Cómo ser firme sin ofender a los demás”
(O cómo resistir la presión del grupo)**

Todos necesitamos formar parte de un grupo. En el grupo encontramos seguridad, amistad, apoyo, defensa de nuestros intereses,... Pero, también nos sentimos obligados a hacer cosas que no deseamos. Si queremos evitar ser obligados a hacer o decir cosas que de otra forma no haríamos, debemos ser capaces de resistir la presión del grupo.

Leemos el siguiente texto:

Carlos no quiere robar en un “Carulla”. Sus amigos Manuel, Francisco y Paula quieren convencerle para que distraiga a la cajera mientras los otros roban. Él no quiere, pero no se atreve a decirles no por miedo a que le llamen “gallina”. Al final...

- Opción a (agresiva): se enfada con los amigos de malas maneras y se escapa.
- Opción b (sumisa): se deja llevar.
- Opción c (asertiva): les dice que se siente mal si le obligan, que quiere seguir siendo amigo de ellos pero que no le obliguen.

En subgrupos, reflexionamos sobre las ventajas y las desventajas de cada opción:

- Opción a (agresiva):
 - ✓ Se consigue el objetivo de no robar.
 - ✓ El costo emocional es alto.
 - ✓ Las relaciones personales se deterioran enseguida.
 - ✓ Existe coste biológico: sobrecarga del organismo
- Opción b (sumisa):
 - ✓ No se consigue objetivo.
 - ✓ El costo emocional es alto.
 - ✓ A corto plazo parecen deteriorarse poco las relaciones, pero a largo plazo se deterioran bastante.
 - ✓ Se deja que los derechos personales sean violados
- Opción c (asertiva):
 - ✓ Se consigue el objetivo.
 - ✓ El costo emocional es mínimo.
 - ✓ Las relaciones personales apenas se deterioran.
 - ✓ Se consigue defender los derechos personales

¿Cómo nos comportaríamos en la misma situación?

Competencias individuales

Parte de la rueda de la resiliencia: Establecer y transmitir expectativas elevadas. En esta categoría se busca potenciar factores como la manera en que se afrontan dificultades, ideas y proyecciones personales, percepción de sus capacidades y cualidades.

ACTIVIDAD 10

Mi presente y mi futuro

- ♣ OBJETIVO: Ayudar a los educandos a ser conscientes de si mismos, de lo que les gusta y lo que les disgusta, de sus cualidades únicas y sus metas futuras.
- ♣ MATERIALES: Hojas de papel y marcadores para cada miembro del grupo, tijeras, goma (pegante), revistas viejas, periódicos, catálogos, etc. Para recortar.
- ♣ TIEMPO: De 40 a 50 minutos.
- ♣ METODOLOGÍA:
 - a) De a cada educando un pedazo de papel y un marcador.
 - b) Pida a los educandos que doblen las hojas a la mitad y escriban en la parte superior de cada una “este es mi futuro” como se ilustra a continuación:

Este soy yo	Este es mi futuro
-------------	-------------------

- c) Ahora díales que corten fotografías, palabras, dibujos (o que hagan sus propios dibujos) y frases de las entrevistas que simbolicen cosas de si mismos y de su futuro. Por el lado que dice “este soy yo”, los ejemplos deben incluir rasgos y partes del cuerpo, ropa, pasatiempos o logros, rasgos de personalidad, etc. Estos deberán estar pegados en forma de collage. Por el otro lado, que dice “este es mi futuro” se sugieren vacaciones o cualquier otro aspecto de la vida futura. Estos pueden ser pegados en el otro lado de la hoja.
- d) Concédales 25 a 30 minutos para completar sus hojas.
- e) Comente los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

- ❖ ¿Utilizo algún símbolo positivo y negativo para el “yo”? ¿Todos negativos? ¿todos positivos? ¿Por qué?
- ❖ ¿Es difícil o fácil imaginarse cómo será el futuro?
- ❖ ¿Cómo llegarás a tu futuro? ¿Será posible o no? ¿Cuáles serán los obstáculos?
- ❖ ¿Puso alguien el mismo símbolo, o un símbolo semejante, en ambos lados para representar “lo que soy y seré en el futuro”?
- ❖ ¿Qué papel juega la realidad social en el cumplimiento de nuestras metas?

Actividades opcionales

- ✍ Pida a los participantes que durante el tiempo fuera de clase, produzcan un “Libro de mi vida”. El libro consistirá en una historia personal desde el nacimiento hasta el presente, si es posible con fotografías, con una lista de familia, los amigos, las escuelas a la que he asistido, etc. Esos libros se podrían exhibir durante la clausura.
- ✍ Organice a los jóvenes en grupos de trabajo para crear un afiche o mural llamado “este es mi país” (comunidad, grupo étnico o escuela), este es nuestro futuro”. Procure que el mural se exponga en un lugar visible.
- ✍ Solicite que los participantes hagan una lista de los obstáculos que pudieran impedirles lograr sus deseos para el futuro, y que la escriban en la línea que divide las dos mitades del afiche en una página separada. En grupo, discutan tres maneras de superar cada uno de los obstáculos.

ACTIVIDAD 11

*El juego de las bolsas*²³

- ♣ **OBJETIVO:** Practicar la toma de decisiones. Reflexionar sobre las razones por las que elegimos una opción y no otras, y sobre lo difícil de tomar decisiones si no se tiene toda la información.
- ♣ **MATERIALES:** Tantas bolsas negras de basura (tamaño papelería) y lazos para atarlas como participantes. Distintos regalos, diferentes en formas y peso, uno para cada bolsa. Una hoja “El juego de las bolsas (elegimos regalos)” y un bolígrafo para cada participante.
- ♣ **TIEMPO:** 30 minutos.
- ♣ **METODOLOGÍA:**
 - a) Deben elegir entre distintas bolsas que contienen diferentes regalos secretos siguiendo los pasos de la hoja “El juego de las bolsas (elegimos regalos)”.

²³ *ibid*

- b) Comparten las respuestas a las preguntas de dicha hoja.

“El juego de las bolsas (elegimos regalos)”

- a) Delante de nosotros, sobre la mesa, tenemos bolsas cerradas (algunas más que participantes) que contienen cada una un regalo diferente. Se trata de que cada uno elija uno de los regalos siguiendo los siguientes pasos:
1. Elegir una bolsa sin tocarla y decir por qué la hemos elegido.
 2. Levantar la bolsa para calcular su peso y decidir si seguimos eligiéndola o queremos cambiarla con otra de las que han o no han elegido los compañeros.
 3. Palpamos el regalo a través de la bolsa y optamos de nuevo por decidir si cambiamos o no de bolsa, diciendo el porqué de nuestra decisión.
 4. Abrimos la bolsa, miramos dentro y expresamos nuestra satisfacción o no con la elección.
- b) Compartimos las respuestas a las siguientes preguntas:
1. ¿Es difícil tomar decisiones si no se tiene toda la información?
 2. ¿Tomamos algunas veces decisiones sin pararnos a pensar si tenemos toda la información que necesitamos?
 3. ¿En qué cuestiones elegimos sin pensar en las consecuencias de las distintas opciones?
 4. ¿Cuántas decisiones tomamos por intuición?
 5. ¿Influyen nuestros valores en la toma de decisiones?

Actividad 12

“Cómo resolver problemas”. (Salm, 1998)

- ♣ OBJETIVO: Enseñar a los participantes un método sencillo para solucionar sus problemas interpersonales.
 - ♣ MATERIALES: Tablero y tiza (o en su lugar papel periódico y marcadores)
 - ♣ TIEMPO: 30 minutos.
 - ♣ METODOLOGÍA:
- a) Explicarles que así como se pueden aprender procesos para las matemáticas, las ciencias, la conducción, la cocina, etc., también en las relaciones existen procesos o modelos para solucionar los problemas que existen entre las personas. Estos modelos son más flexibles debido a que cada situación es diferente. Si quieren ellos pueden modificar el modelo.
- b) Los participantes deben seleccionar cinco problemas que han ocurrido entre ellos. Usando el modelo, todo el grupo participante debe trabajar junto para solucionar los cinco problemas.
- c) Realizar las siguientes preguntas:
- ¿Cuál es el problema? ¿Entre quiénes se presentan?
 - ¿Cuáles son las soluciones posibles?
 - ¿Qué puedo hacer, cuándo, cómo y dónde?
- d) En parejas, ellos deben escoger otros dos conflictos personales e intentare solucionarlos usando el modelo.
- e) Es un grupo grande, compartir los diferentes resultados. Buscar aspectos similares y diferentes. ¿Cómo sirve la creatividad?
- Nota:** para adolescentes se debe establecer este modelo:
- a) Establecer un acuerdo para hablar y definir las reglas.
 - b) Explicar la situación sin culpar a nadie. La otra persona debe parafrasear y resumir los hechos y sentimientos.
 - c) Definir el problema, sin enfocarse en las personas.

- d) Generar muchas alternativas u opciones, sin juzgarlas.
- e) Escoger la mejor idea, basándose en criterios razonables y útiles y elaborar un acuerdo final. Sea específico: quién, qué, cómo, cuándo y dónde.

Habilidades sociales

Parte de la rueda de la resiliencia: Enseñar habilidades para la vida y Brindar oportunidades de participación significativa. En esta categoría se busca potenciar factores como capacidad relacional, percepción de confianza, capacidad de escucha, trabajo en equipo, valoración del otro.

ACTIVIDAD 13

¿Cómo puedo cultivar los aprendizajes básicos de convivencia social?

- ♣ OBJETIVO: ayudar a autoevaluarse en cada uno de los espacios que tiene el alumno para convivir en el medio en que se encuentre.
- ♣ MATERIALES: Fotocopias.
- ♣ TIEMPO: una hora.
- ♣ METODOLOGÍA: Cada uno evaluará su comportamiento en cada uno de los espacios que se proponen a continuación. Lo harán de manera clara, ojalá detallada, para así tener elementos de los cuales podamos luego generar estrategias de mejora y/o fortalecimiento según haya eventos negativos o positivos en la descripción de los comportamientos.

LA CASA

EL BARRIO O LA VEREDA

LA ESCUELA O EL COLEGIO

Una vez realizado el ejercicio de manera individual, se procede a la socialización por parte de cada uno de los participantes, para luego encontrar estrategias de mejoramiento o de fortalecimiento en cada uno de los espacios exactamente como hicieron en cada uno de los cuadros anteriores.

ACTIVIDAD 14

“Lenguaje sobre sí me importa” (Salm, 1998)

- ♣ OBJETIVO: Aprender una manera para responder de manera eficaz ante situaciones difíciles y problemáticas.
 - ♣ TIEMPO: 30 minutos.
 - ♣ MATERIALES: Tablero, papel y lápices.
 - ♣ METODOLOGÍA:
- a) Explicar que a veces nos encontramos ante situaciones en las cuales debemos exigir nuestros derechos pero no sabemos qué decir ni qué hacer. Ademas, cuando estamos enojados o lastimados, es aún más difícil responder de manera no violenta. Normalmente queremos la venganza. El Dr. Martin Luther King dijo “la violencia trae más violencia”.
 - b) Por eso, tenemos que aprender maneras de cómo responder ante conflictos, la cuales deben estar enfocadas en el problema para intentar mejorar nuestra relación. El método utiliza el lenguaje “sí me importa” y eso significa que sí me preocupo por ti.
 - c) El método tiene cuatro pasos:
 - Usar el nombre del otro... José.
 - Decir cómo te sientes... Me siento enojado.
 - Identificar el problema... cuando tú me llamas tonto...
 - Decir lo que quieres... Por favor no digas eso.
 - d) Escribir estos ejemplos en el tablero. Ellos deben escribir sus respuestas, usando el lenguaje “sí me importa”.
 - Tu amigo dice que estás hablando a sus espaldas.
 - Un compañero califica a tu mamá con un apodo muy grosero.
 - Un amigo te ha robado algo.
 - Un compañero te grita usando un insulto sobre tu raza o tu origen.
 - Alguien no te hace caso.
 - Alguien o te respeta.
 - e) Discusión: ¿qué situaciones te producen ira? ¿Puedes usar en ellas el lenguaje de “sí me importa”?

ACTIVIDAD 15

“Discurso de un minuto” (Salm, 1998)

- ♣ OBJETIVO: practicar el escuchar de manera eficaz y el parafraseo.
 - ♣ TIEMPO: 45 minutos.
 - ♣ MATERIALES: lápiz y lista de chequeo del observador.
 - ♣ METODOLOGÍA:
- a) Los participantes deben practicar las actividades de escucha activa antes de esta actividad.
 - b) Formar grupos de tres personas. Cada grupo tendrá una persona que escucha, una persona que habla y un observador. Escribir la lista de chequeo del observador en el tablero para que los estudiantes la anoten en sus cuadernos.
 - c) La lista de chequeo del observador es:

PERSONA QUE HABLA	SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
-------------------	---------	----------	---------	-------

Miró atentamente al otro				
Habló claramente				
Usó gestos con las manos y el cuerpo				
Usó los gestos faciales apropiados				
Persona que escucha				
Miró atentamente a la persona que habla				
Escuchó sin interrumpir				
Usó gesto o lenguaje no verbal (expresiones faciales, movimientos, movimientos de cabeza, etc.)				
Usó respuestas verbales apropiadas (sí, ajá)				
Parafraseó con certeza lo que fue dicho.				

- d) Haremos una actividad que se llama “el discurso de un minuto”. Cada persona tendrá un minuto para hablar sobre el tema: “la experiencia más loca de mi vida”. (se pueden escoger también otros temas, pero deben tener carácter reflexivo o personal: mi hobby, la cosa más importante que hice, la persona a quien más respeto). Cada persona tendrá la oportunidad de ser la persona que escucha, la persona que habla y el observador.
- e) Los roles son los siguientes:
- La persona que escucha tiene que escuchar atentamente sin interrumpir. Sin embargo, debe motivar a la persona que habla a hablar, bien sea con los ojos, con un “sí”, o usando una postura relajada, etc. Cuando la persona que habla termina, la persona que escucha tiene que parafrasear todo, especialmente los sentimientos, los hechos y los intereses.
 - La persona que habla tiene que mirar atentamente a la persona que escucha y hablar clara y concretamente.
 - El observador tiene que observar a la persona que habla y a la persona que escucha, y calificarlos usando la lista de chequeo del observador. Esta es la única persona que tiene que cumplir con la lista de chequeo.
- f) De nuevo, cada persona tendrá el turno de hacer cada rol. Haremos tres discursos.
- g) Discusión: ¿fue fácil o difícil parafrasear lo que dijo el otro? ¿Por qué? ¿Qué tienes que hacer para escuchar eficazmente? ¿Cuándo estás escuchando bien, entiendes de manera clara lo que está diciendo la persona que habla? ¿Por qué? ¿Cómo puede esta habilidad ayudarnos a resolver nuestros conflictos?

ACTIVIDAD 16

“Elaborando la constitución”

- ♣ OBJETIVO: Generar participación activa en la elaboración de pautas de convivencia.
 - ♣ TIEMPO: 1 hora.
 - ♣ MATERIALES: Urna, lápices, marcadores, hojas blancas, tablero y papel periódico.
 - ♣ METODOLOGÍA:
- a) Reunir los participantes en grupos de máximo seis personas.
 - b) Se eligen luego máximo cinco representantes de todo el grupo (dependiendo del número de personas), los cuales serán los encargados de dar las directrices correspondientes luego del punto C.
 - c) De acuerdo con el espacio correspondiente (aula de clase, hogar), cada grupo propondrá, previo consenso de grupo, por lo menos cinco a pautas normativas para la convivencia en el espacio en que se esté generando la alternativa (máximo 10 propuestas).

- d) Cada grupo pasará por escrito a los representantes elegidos las cinco o más pautas que haya considerado pertinentes.
- e) Los representantes se reunirán a evaluar las propuestas y a separar y/o unificar las propuestas que coincidan en dos o más grupos. Luego, frente a la asamblea, se expondrán las propuestas generales y se procederá a votación para escoger las 10 más pertinentes y significativas.
- f) Discusión: ¿Por qué es importante establecer pautas y normas en una comunidad? ¿Por qué (por grupos) consideraron importantes las propuestas que el grupo generó para elaborar la constitución? ¿Qué pretendías con dichas propuestas? ¿En qué beneficiará a la comunidad (del aula, de la familia, de la institución) la elaboración de estas pautas?
- g) Los representantes elegidos deben entregar un acta de lo sucedido en la reunión.