



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN**

**ESTUDIO DE NECESIDADES SOBRE FACTORES DE PROTECCIÓN Y DE  
RIESGO ASOCIADOS A RESILIENCIA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES  
DEL COLEGIO PAULO VI, UBICADO EN LA COTA 905: UNA PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN**

**Tutor**

**Gustavo Medina**

**Autoras**

**Gabriela Hernández**

**Mayerling Meneses**

**Caracas, Agosto, 2019**



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN**

**ESTUDIO DE NECESIDADES SOBRE FACTORES DE PROTECCIÓN Y DE  
RIESGO ASOCIADOS A RESILIENCIA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES  
DEL COLEGIO PAULO VI, UBICADO EN LA COTA 905: UNA PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN**

Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, como requisito parcial para obtener el título de Licenciadas en Psicología.

**TUTOR**

Medina, Gustavo

**AUTORES**

Hernández, Gabriela<sup>1</sup>  
Meneses, Mayerling<sup>2</sup>

**Caracas, Agosto, 2019**

---

<sup>1</sup> Departamento Asesoramiento Psicológico y Orientación, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Para correspondencia en relación con el presente trabajo de investigación, favor comunicarse a las siguientes direcciones: gabylochablogger@gmail.com

<sup>2</sup> Departamento Asesoramiento Psicológico y Orientación, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Para correspondencia en relación con el presente trabajo de investigación, favor comunicarse a las siguientes direcciones: mayerlingmeneses18@gmail.com

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a la UCV, por las gratas vivencias que nos ha permitido he vivir dentro de sus aulas de clases, por ofrecernos un espacio donde pudiéramos desarrollarnos a nivel personal y en habilidades académicas. Por abrirnos las puertas a un mundo lleno de oportunidades y de sueños.

A la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación y a los profesores que nos han dado clase y han transmitido lo mejor que ellos saben, con especial mención a la profesora Nereida Brito, por cada palabra de apoyo expresada, por su entrega y amor reflejado en cada clase que daba. Al profesor Andrés Sanz, por hacernos enamorar de la mención Asesoramiento Psicológico y Orientación, por mostrarse tan auténtico siempre. Y también a las profesoras, Mercedes Baltasar y Flor Obregón, por las huellas que han dejado en nosotras.

A nuestro tutor Gustavo Medina, por acompañarnos y guiarnos durante este proceso, por todo el esfuerzo y dedicación dirigida a la consecución de la meta establecida, por motivarnos e incentivarlos a esforzarnos a pesar del cansancio y posibles temores.

A los profesores Josnil Rojas y Daniel Pérez, que en diferentes oportunidades nos apoyaron dando ideas, corrigiendo parte importante de lo que actualmente constituye nuestro trabajo de grado.

A la Directora del Colegio Paulo VI, Rosana Herrera, quien depositó su confianza en nosotras y nos abrió la puerta de la institución. También a sus estudiantes quienes accedieron a participar en esta investigación en forma voluntaria.

Finalmente agradecemos a Dios, quien a pesar de ser nombrado de último es el primero en nuestra lista, porque gracias a Él, tuvimos la salud, la fuerza, la resiliencia para poder llegar a donde estamos ahora. Además agradecemos a nuestra familia, en especial a nuestros padres y a nuestros amigos, quienes nos infundieron ánimos a lo largo de este proceso de realización de nuestro trabajo de grado.

## **DEDICATORIA**

Este trabajo va dedicado principalmente a Dios y a mi madre, demás familiares, amigos, profesores y compañeros de clase, que me han acompañado durante este trayecto lleno de experiencias. Así como a cada uno de los jóvenes que formaron parte del estudio y que me recuerdan que bien vale la pena seguir contribuyendo al país a través de nuestros conocimientos adquiridos durante esta hermosa carrera y la vida en general.

Gabriela Hernández

A todas aquellas personas que han contribuido en mi crecimiento y que de una u otra forma me animaron a que iniciara mi etapa universitaria y lograra culminarla de manera exitosa. A mi familia por tenerme paciencia y comprensión en los momentos estresantes. También a los jóvenes que formaron parte del presente trabajo, por colaborarnos en su realización, por abrirse a la posibilidad de vivir esta experiencia.

Mayerling Meneses

**ESTUDIO DE NECESIDADES SOBRE FACTORES DE PROTECCIÓN Y DE RIESGO ASOCIADOS A RESILIENCIA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL COLEGIO PAULO VI, UBICADO EN LA COTA 905: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

gabyluchablogger@gmail.com y mayerlingmeneses18@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

Agosto, 2019

**RESUMEN**

El presente estudio constituye una propuesta de programa de asesoramiento Psicológico sobre resiliencia a partir de un estudio de necesidades, en el que se identificaron factores de riesgo y de protección en adolescentes. Se utilizó la metodología mixta con un diseño transversal de nivel descriptivo. El grupo objeto de estudio estuvo conformado por 171 estudiantes de bachillerato, desde primero hasta cuarto año del Colegio Paulo VI, ubicado en el barrio la Cota 905. Para determinar cuáles eran los factores de protección y de riesgo de este grupo de jóvenes se construyó y aplicó un cuestionario adaptado a las características del grupo estudiado, se identificó al grupo de segundo año como uno de los más vulnerables por presentar una menor propiedad del factor optimismo e independencia, así como una mayor propiedad de conductas violentas, de consumo de alcohol y de problemáticas asociadas al manejo emocional. La propuesta de programa fue evaluada a nivel cualitativo en cuanto a pertinencia y adecuación, lo que permitió tener una propuesta ajustada a las características de la población a la cual va dirigida.

**Palabras claves:** Resiliencia, estudiantes de educación media, factores de protección, factores de riesgo, programa de intervención, asesoramiento psicológico.

**STUDY OF REQUIREMENTS ON PROTECTION AND RISK FACTORS  
ASSOCIATED WITH RESILIENCE IN A SAMPLE OF STUDENTS OF THE  
COLLEGE PAULO VI, LOCATED AT THE 905 COTA: A PROPOSAL FOR  
INTERVENTION**

Hernández, G. y Meneses, M.

Central University of Venezuela

August, 2019

**ABSTRACT**

The present study constitutes a proposal for a psychological counseling program on resilience based on a needs study, in which risk and protective factors were identified in adolescents. The mixed methodology was used with a transversal design of a descriptive level. The group studied was made up of 171 high school students, from first to fourth year of the Paulo VI College, located in the neighborhood of La Cota 905. To determine what were the protection and risk factors of this group of young people, it was built and applied a questionnaire adapted to the characteristics of the group studied, the second year group was identified as one of the most vulnerable due to the fact that it has less property of optimism and independence, as well as a greater property of violent behavior, alcohol consumption and Problems associated with emotional management. The program proposal was evaluated at a qualitative level in terms of relevance and adequacy, which allowed having a proposal adjusted to the characteristics of the population to which it is addressed.

**Keywords:** Resilience, middle school students, protective factors, risk factors, intervention program, psychological counseling.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
RESUMEN .....	v
ABSTRACT .....	vi
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN .....	5
III. OBJETIVOS .....	15
Objetivo General .....	15
Objetivos Específicos .....	15
IV. MARCO TEÓRICO.....	16
4.1. Resiliencia .....	16
4.1.1. Antecedentes .....	16
4.1.2. Definiciones .....	21
4.1.3. Variables Sociodemográficas asociadas a Resiliencia .....	24
4.1.4. Resiliencia en el ámbito educativo.....	29
4.1.5. Promoción y desarrollo de la resiliencia .....	33
4.2. Factores protectores y de riesgo asociados a resiliencia .....	37
4.2.1. Definición .....	39
4.2.2. Propuestas teóricas en el estudio de factores protectores y factores de riesgo asociados a resiliencia .....	39
4.2.3. Integración de algunos modelos.....	41
4.3. Asesoramiento Psicológico .....	55
4.3.1. Definiciones .....	55
4.3.2. Dimensiones del asesoramiento psicológico .....	56
4.3.3. Niveles de intervención .....	58
4.3.4. Asesoramiento psicológico grupal .....	58
4.3.5. Asesoramiento psicológico y promoción de la resiliencia .....	59
4.4. Programas de asesoramiento psicológico .....	60
4.4.1. Definición .....	60
4.4.2. Elementos de un programa de asesoramiento psicológico .....	61

4.4.3. Pasos en la elaboración de un programa de asesoramiento psicológico .....	62
4.5. Estudio de necesidades .....	63
4.5.1. Definiciones .....	63
4.5.2. Relevancia e implicaciones del estudio de necesidades .....	65
4.5.3. Pasos para la realización de los estudios de necesidades. ....	67
V. MARCO METODOLÓGICO.....	69
5.1. Tipo de investigación.....	69
5.2. Diseño de Investigación.....	70
5.3. Población y muestra.....	70
5.4. Variables a estudiar.....	70
5.4.1. Factores de protección.....	70
5.4.2. Factores de riesgo.....	71
5.5. Materiales.....	71
5.6. Procedimiento.....	74
5.6.1. Fase preparatoria .....	74
5.6.2. Fase de ejecución .....	80
5.6.3. Fase de evaluación .....	80
5.6.4. Fase de diseño y evaluación de la propuesta de programa de asesoramiento psicológico.....	82
5.7. Consideraciones éticas .....	83
VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	85
6.1. Análisis cuantitativo .....	85
6.1.1. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas.....	85
6.1.2. Resultados del cuestionario de factores de riesgo y factores de protección .....	92
6.2. Análisis cualitativo de preguntas abiertas del cuestionario de factores de protección de riesgo.....	159
6.2.1. Categorías identificadas a través del análisis de contenido .....	159
6.3. Propuesta de programa de intervención.....	187
CONCLUSIONES .....	211
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....	215
REFERENCIAS .....	217
ANEXOS.....	235



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Tabla de especificaciones. Factores protectores y de riesgo.....	73
<b>Tabla 2.</b> Frecuencia y porcentaje de hombres y mujeres de la muestra.....	86
<b>Tabla 3.</b> Frecuencia y porcentaje de la relación y situación de los padres.....	89
<b>Tabla 4.</b> Frecuencia y porcentaje de convivencia de los participantes.....	91
<b>Tabla 5.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 1 ¿Buscas solución a los problemas?.....	93
<b>Tabla 6.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 2 ¿Qué tan importante es para ti ser él (la) mejor en cada materia?.....	94
<b>Tabla 7.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 3 ¿Tomas decisiones por tu cuenta?.....	95
<b>Tabla 8.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 4 ¿Te esfuerzas por lograr tus metas?.....	96
<b>Tabla 9.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 5 ¿Consideras que las personas te quieren con tus cualidades y defectos?.....	98
<b>Tabla 10.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 6 ¿Qué tan valioso (a) sientes que eres?.....	99
<b>Tabla 11.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 7 ¿Te preocupas por lo que los demás piensan u opinan de ti?.....	100
<b>Tabla 12.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 8 ¿Cambias de opinión para ser aceptado (a) por tus compañeros?.....	101
<b>Tabla 13.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 9 ¿Te sientes capaz de sonreír cuando estás pasando por un problema?.....	104
<b>Tabla 14.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 10 ¿Consideras que eres gracioso (a)?.....	105
<b>Tabla 15.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 11 ¿Te gusta buscar diferentes soluciones para un problema?.....	108
<b>Tabla 16.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 12 ¿Reconoces que cosas están bien y que cuales están mal?.....	110

<b>Tabla 17.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 13 ¿Eres capaz de asumir las consecuencias de lo que haces?.....	111
<b>Tabla 18.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 14 ¿Le ves el lado “bueno” a las situaciones negativas que te pasan?.....	112
<b>Tabla 19.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 15 ¿Tus creencias religiosas te dan fortaleza para enfrentar los problemas?.....	115
<b>Tabla 20.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 16 ¿Crees que Dios te ayuda a solucionar tus problemas?.....	116
<b>Tabla 21.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 17 ¿Reflexionas sobre la forma en la que te comportas?.....	118
<b>Tabla 22.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 18 ¿Te alejas de los demás y estas solo (a) cuando estás pasando por un momento difícil?.....	119
<b>Tabla 23.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 19 ¿Eres capaz de hacerte amigo (a) de nuevas personas?.....	121
<b>Tabla 24.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 20 ¿Consideras que las personas de tu comunidad te quieren y valoran?.....	122
<b>Tabla 25.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 21 ¿Obtienes calificaciones altas?.....	124
<b>Tabla 26.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 22 ¿Te esfuerzas por salir bien en los exámenes y trabajos escolares?.....	125
<b>Tabla 27.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 23 ¿Te gustaría estudiar una carrera en la universidad?.....	126
<b>Tabla 28.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 24 ¿Cumples con todas las reglas expuestas por tus padres?.....	128
<b>Tabla 29.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 25 ¿Recibes consejos de tus familiares?.....	129
<b>Tabla 30.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 26 ¿Tus padres te corrigen o regañan cuando haces algo que está mal?.....	129
<b>Tabla 31.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 27 ¿En tu casa suelen asignarte responsabilidades o quehaceres del hogar?.....	130

<b>Tabla 32.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 28 ¿Hay personas que te ponen límites para evitar que tengas un problema o corras peligro?.....	132
<b>Tabla 33.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 29 ¿Recibes apoyo de tu familia cuando estas en problemas?.....	133
<b>Tabla 34.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 30 ¿Crees que tus padres te escuchan cuando tienes que decirles algo importante?.....	134
<b>Tabla 35.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 31 ¿En la semana cuantas horas pasas compartiendo y divirtiéndote con tu familia?.....	135
<b>Tabla 36.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 32 ¿En tu casa hay un ambiente de tranquilidad y armonía?.....	136
<b>Tabla 37.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 33 ¿Actúas en forma agresiva con tus compañeros?.....	138
<b>Tabla 38.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 34 ¿Actúas en forma agresiva con tus familiares?.....	139
<b>Tabla 39.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 35 ¿Has hecho acoso escolar o bullyn a algún (a) compañero (a)?.....	140
<b>Tabla 40.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 36 ¿Tomas bebidas alcohólicas?.....	142
<b>Tabla 41.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 37 ¿Has probado algún tipo de droga?.....	143
<b>Tabla 42.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 38 ¿Fumas cigarrillos?.....	144
<b>Tabla 43.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 39 ¿Has probado alguna de las siguientes sustancias?.....	146
<b>Tabla 44.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 40 ¿Si alguien te ofreciera probar algún tipo de droga, como reaccionarias?.....	147
<b>Tabla 45.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 41 ¿Has tenido relaciones sexuales usando métodos anticonceptivos de barrera (condón masculino o femenino), diafragma?.....	150
<b>Tabla 46.</b> Comparación entre grupos para la pregunta 42 ¿Han intentado o han tocado tu cuerpo sin tu permiso?.....	151

**Tabla 47.** Comparación entre grupos para la pregunta 43 ¿Hay problemas económicos en tu casa?.....154

**Tabla 48.** Comparación entre grupos para la pregunta 44 ¿De dónde provienen los ingresos económicos en tu hogar?..... 155

**Tabla 49.** Comparación entre grupos para la pregunta 45 ¿Cuántas comidas consumes al día?..... 156

**Tabla 50.** Frecuencia de categorías resultantes de análisis cualitativo por grupo.....174

**Tabla 51.** Observaciones de las expertas para las sesiones del programa.....190

**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Distribución del grado cursado por los estudiantes.....	87
<b>Figura 2.</b> Distribución de la muestra en edad.....	87
<b>Figura 3.</b> Distribución del turno cursado por los estudiantes.....	88

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Formato de valoración de expertos para creación del instrumento.....	236
<b>Anexo 2.</b> Cuadro resumen de las valoraciones y sugerencia de los expertos teóricos con respecto al cuestionario de factores de protección y de riesgo.....	242
<b>Anexo 3.</b> Cuestionario de factores de protección y de riesgo.....	243
<b>Anexo 4.</b> Codificación de pregunta abierta.....	245
<b>Anexo 5.</b> Formato de validación de la propuesta de programa.....	248
<b>Anexo 6.</b> Manual de facilitador de la propuesta de programa de intervención.....	273

## ÍNDICE DE ANEXOS DEL MANUAL DE FACILITADOR

<b>Anexo 1.</b> Formato de evaluación de la sesión.....	311
<b>Anexo 1.</b> Formato de evaluación de sesión (continuación).....	312
<b>Anexo 2.</b> Formato para la sesión 1 actividad 3 “Autoconocimiento emocional”.....	313
<b>Anexo 3.</b> Material para utilizar en la sesión 1 actividad 5 “Descifrando la emoción”.....	314
<b>Anexo 4.</b> Material para reproducir en la sesión 2 Actividad 2 “¿Cuál de los dos eres?”...315	
<b>Anexo 5.</b> Material para la sesión 2 actividad 3 “Rebatiendo nuestro yo pesimista”.....	316
<b>Anexo 6.</b> Material para la sesión 2 Actividad 8 “Completamiento de frases”.....	317
<b>Anexo 7.</b> Material para la sesión 3 Actividad 3 “Identificando mi estilo.....	318
<b>Anexo 8.</b> Material para la sesión 3 actividad 5 “La asertividad en acción”.....	319
<b>Anexo 9.</b> Material para sesión 3 actividad 6” Re filmando la escena”.....	320
<b>Anexo 10.</b> Material para guiarse en la sesión 4 actividad 2 “Leo tu espalda”.....	321
<b>Anexo 11.</b> Material para la sesión 4 actividad 3 “¿Por qué fulanito hace lo que hace?.....	322
<b>Anexo 12.</b> Material para la sesión 5 actividad 3 “Ahora siento”.....	323
<b>Anexo 13.</b> Material para la sesión 6 actividades 4 “Automotivación”.....	324

## I. INTRODUCCIÓN

El ser humano también enfrenta, al igual que la naturaleza, momentos de adversidad a lo largo de su vida. Desde que empezaron sus asentamientos, el hombre ha enfrentado una serie de eventos y fenómenos que le han exigido utilizar sus recursos para poder continuar con su evolución y desarrollo. Aquí se presenta la particularidad, en algunas personas, quienes sobresalen por su forma de adaptarse, de resistir, y de llegar a transformarse en medio de situaciones difíciles.

Desde los primeros momentos de vida del ser humano, se halla en constante evolución. Haciendo un recuento, a través de la historia y vivencias personales, se pueden encontrar diversas personas que, tras una crisis (pérdidas familiares, debacles económicas, accidentes violentos, e inesperadas catástrofes naturales), han logrado superar estos infortunios y salir fortalecidos de los mismos.

De tal manera que, en muchas culturas, las leyendas, canciones, historias cotidianas, cuentos de ciencia ficción, han estado inspirados en las fortalezas de las personas para hacer frente a momentos difíciles, promoviendo de alguna forma la capacidad de ser resiliente. Uno de los ejemplos más célebres es el relato de Víctor Frankl en su libro *el hombre en busca de sentido*, donde relata su experiencia en los campos de concentración y su capacidad para trascender esas dificultades y descubrir una verdad más profunda. Esta obra se trata de una muestra importante de resiliencia. A pesar de que, en ningún pasaje se menciona expresamente la palabra, tal historia es un paradigma para preguntarse un aspecto. ¿Cómo este hombre se pudo desarrollar de forma idónea en un ambiente tan hostil? Esto por mencionar un ejemplo, de los muchos que se pueden conseguir. En este sentido, la resiliencia pareciera estar presente en varias personas de manera discreta.

Se puede decir que, el papel de la resiliencia en el desarrollo del ser humano, pareciera haber existido siempre. Sin embargo, tal capacidad aparentemente se transforma de acuerdo a la evolución, lo cual permite al humano continuar con su crecimiento como especie. Es importante considerar que por, varias décadas, estas actitudes no estaban asociadas a un concepto de resiliencia, sino que se relacionaba con otras construcciones o términos similares. Como, por ejemplo, con la conocida idea del “ave fénix”, invulnerabilidad, afrontamiento, entre otros.

Sin embargo, es preciso identificar este último proceso de significación en la construcción del concepto de resiliencia. Basta saber que ella, como palabra, tiene sus antecedentes en forma independiente. Pero, más importante es no olvidar que, si bien ahora tal capacidad se conoce bajo el término de resiliencia, en el pasado se le denominó de otra manera, encerrando los usos y costumbres de ese entonces. En el Diccionario de la Real Academia Española (2001), se encuentra el vocablo resiliencia, el cual fue definido por primera vez, desde el ámbito de la metalurgia, aludiendo a la capacidad de los metales de recuperar su estructura, pese a que se habían sometido a altas temperaturas y se habían modificado. Luego fue tomado por las ciencias sociales, las cuales lo emplearon de forma bastante similar. Pero, esta vez, aplicada la palabra al ser humano (Forés y Grané, 2008).

Así surgieron tres periodos, o reconocidas décadas, en el estudio de la resiliencia. Una primera etapa centrada en el estudio de los factores protectores, tal como lo reflejan las investigaciones realizadas por Werner y Smith (1982) y Rutter (1992). Una segunda fase ve a la resiliencia como proceso y en su posibilidad de ser desarrollada. Finalmente se encuentra un periodo enfocado en cómo potenciar esta cualidad en distintos grupos de personas. Esto último, incluye el ámbito educativo, y por ende, al de educación media general.

Así tres generaciones han contribuido a lo que se entiende actualmente como resiliencia en las ciencias sociales. Cada una agrega elementos importantes. El concepto pasa de solo poder reconocer que el individuo es resiliente, una vez ya adaptado, a verlo como un proceso que puede adquirirse en cualquier momento de la vida. Esta última noción está enfocada desde las fortalezas que poseen las personas, lo que pareciera adquirir mayor importancia a nivel social, cultural e individual.

La literatura científica más reciente ha presentado a la resiliencia como la respuesta adecuada y saludable ante la adversidad, a pesar de que tiempo atrás, las conductas resilientes fueron consideradas inusuales e incluso catalogadas como patológicas. Los autores siguen interesados en el estudio, ya que, por las investigaciones hechas, se ha encontrado que la resiliencia no es un rasgo que las personas tienen o no, sino que, es un conjunto de conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas. Esto ha motivado la realización de programas de prevención y promoción de la resiliencia, de los factores protectores que la fomentan y la disminución de factores de riesgo.



Por ejemplo, en el rendimiento académico, que pareciera ser algo muy individual, se ha demostrado que intervienen múltiples variables más allá de la inteligencia. Las consecuencias de esa multiplicidad afecta no solo al estudiante sino también a su entorno más inmediato. Tanto así que, como se ha mencionado, el ser humano pareciera que ha podido seguir desarrollándose, debido a las personas que han logrado hacer un uso eficiente de sus recursos para hacer frente a las adversidades. Por ejemplo, Albert Einstein, que a la edad de 15 años, algunos de sus profesores decían que “no llegaría a nada en la vida”. Y Thomas Edison que padeció varios contratiempos durante sus investigaciones, no veía sus fallas como fracasos sino como formas de no hacer las cosas.

Ellos tuvieron en común que no se rindieron y siguieron adelante cuando las cosas no funcionaban como esperaban. Lograron adaptarse y recuperarse de los contratiempos a través de una actitud resiliente, logrando superar las diferentes adversidades que se le presentaron, esa disposición tuvo consecuencias no solo a nivel individual sino en cómo el ser humano percibía el mundo.

Este tipo de mensajes recibidos por estos personajes en esa oportunidad, pero tal vez expresado de forma menos directa, aun pareciera existir en el ámbito educativo, donde tradicionalmente ha predominado la detección de defectos en lugar de la identificación de fortalezas. Parece pertinente preguntarse, ¿cuántos posibles aportes, ya sean grandes o pequeños, se están viendo frustrados por prevalecer en el enfoque analítico de las fallas de los estudiantes en vez de promover la resiliencia? Visto así, se trata de que un aprendizaje pueda ser útil más allá de las particularidades de cada quien. Todos pueden aprender a ser resilientes e impactar en la vida de sus allegados; incluso a nivel social, como en el caso de muchos de los personajes reconocidos en el ámbito científico y en otra variedad de escenarios.

Ante la potencial influencia que tienen los espacios educativos en la promoción y desarrollo de la resiliencia, el presente trabajo se planteó proponer un programa de intervención específicamente en ese ámbito, basado en un estudio de necesidades sobre factores de riesgo y protección asociados a resiliencia dirigido a un grupo de estudiantes del Colegio Paulo IV ubicado en la Cota 905, para poder generar mayores aportes prácticos en relación a esta capacidad protectora, que pueda servir como punto de partida para futuras investigaciones a nivel nacional y contribuir a la formación de entornos educativos que

consideren el aprendizaje cognitivo y afectivo que permita a sus estudiantes dar respuestas resilientes en situaciones adversas .

Este trabajo está compuesto por siete capítulos. Inicialmente, se presenta la introducción como capítulo I, donde se expone una rápida perspectiva del tema tratado en la investigación, planteamiento del problema y la justificación, siendo el capítulo II, en donde se expone área problemática, sus causas, consecuencias y posible intervención, junto a las razones que la avalan, lo que sirvió de guía para llevar a cabo el presente estudio. En el capítulo III se dan a conocer los objetivos planteados y en el capítulo IV se expone evidencia teórica y conceptos básicos relacionados con resiliencia y los factores de riesgo y de protección, investigaciones realizadas en poblaciones compuestas por estudiantes de educación media, los lineamientos para la realización de los estudios de necesidades y programas de asesoramiento psicológico grupal.

Posteriormente, en el capítulo V se detalla el marco metodológico para esta investigación, indicando como estuvo compuesta la muestra, el tipo y diseño de investigación seleccionados, las definiciones teóricas y operacionales de las variables medidas, las técnicas e instrumentos diseñados y aplicados, procedimientos y fases seguidas tanto para la construcción del cuestionario y la concreción de la propuesta del programa, consideraciones éticas mantenidas a lo largo del trabajo de investigación. Seguidamente, en el capítulo VI se muestra el análisis y discusión de los resultados; en el capítulo VII, las conclusiones a las cuales se llegó; en el capítulo VIII, se especifican las limitaciones encontradas y se ofrecen las recomendaciones que valdría tomar en cuenta para futuras investigaciones.

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

En el siguiente apartado se señalan aquellos vacíos teóricos y metodológicos que otorgaron relevancia y generaron la necesidad de estudiar el tema de la resiliencia más allá de una perspectiva teórica. Se justifica el uso de la población y se menciona la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y las unidades metodológicas a las que conllevó el presente trabajo de grado.

La literatura consultada da evidencia de que la resiliencia es un constructo que ha sido tema de investigación de diversos teóricos durante largo tiempo. Se ha convertido en una práctica multidisciplinaria en muchas regiones del mundo y en diversos ámbitos tales como el educativo, social, empresarial, médico, psicológico, ecológico, entre otros.

La investigación científica sobre este tópico, en el ámbito de la Psicología, empezó en los años 50. Los hallazgos iniciales tuvieron lugar en la década de los 80 del siglo XX. En ellos se ubica a la resiliencia como un concepto útil en el campo de la educación, por las aplicaciones que pareciera tener en esta área. Werner y Smith (1982) sostuvieron, a partir de sus estudios pioneros, que existe un alto porcentaje de estudiantes, aunque sin conocerse la proporción exacta, que están en una condición de vulnerabilidad psicosocial por la suma de los factores de riesgo que están viviendo, los cuales caracterizan a sus entornos inmediatos.

Muchos de los jóvenes que están en condiciones de vulnerabilidad son aquellos que cursan algún grado de Educación Media y se encuentran en la adolescencia, entendiéndose como el período que, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009), inicia alrededor de los 11 o 12 años edad y va culminando a los 19 o 20 años. En relación al periodo evolutivo de la adolescencia se conoce como una etapa de crecimiento y de crisis, que antecede a la madurez. Se tiene presente, durante esta temporada, una serie de transiciones físicas, psicológicas, cognoscitivas y sociales. Ellas, al ser dependientes del ambiente y la fuerza interior del individuo, pueden enfrentarse.

Sumado a la existencia de factores, como niveles socioeconómicos bajos y desventajas culturales y sociales, por nombrar solo algunas, en opinión de Sarquis y Zacariño (2004) se encontró también que estos jóvenes se enfrentan a las características intrínsecas de la adolescencia, que incluyen cambios de diversa índole, un proceso de

transición de la infancia a la adultez, el deseo y la búsqueda de pertenencia a grupos, la ejecución de nuevos roles sociales, exigencias académicas y la toma de decisiones sobre su futuro. Autores como Vinaccia, Quiceno y San Pedro (2007) mencionan que “cada uno de los cambios vivido en la adolescencia requieren en cada caso una adaptación y el uso de estrategias de afrontamiento por parte de los jóvenes” (p.140).

Según Vinaccia, Quiceno y San Pedro (2007):

Cuando el adolescente se percibe incapaz de enfrentar esas situaciones, comienza a experimentarlas de manera problemática, evadiéndolas y mostrando conductas poco eficaces, en algunos casos de evitación, por ejemplo: refugiarse en sustancias ilegales o bebidas alcohólicas para no pensar en su futuro, exigencias sociales, y sus propias expectativas, ocasionando efectos negativos en su vida, en la vida familiar y posiblemente en su entorno social (p.141).

A estos elementos de riesgo, hay que agregarle las exigencias particulares de los recintos educativos, donde se premia y exige que los estudiantes puedan permanecer centrados e implicados en sus estudios, pese a las distracciones y obstáculos que se presentan en el proceso (Duckwork, Peterson, Matthew y Kelly, 2007). A veces, se pudiera pensar que algunas de las dificultades que los estudiantes presentan, se refieren únicamente a eventos traumáticos. Pero esto no es así necesariamente. El alumno se expone a manifestaciones de resiliencia, en momentos en que se enfrenta a desafíos y cambios inherentes a distintos periodos evolutivos. Por ejemplo, como la niñez, la adolescencia, la adultez, entre otros. Estas etapas pueden crear vulnerabilidad y afectar el éxito académico (Davino, 2013).

Como se ha observado, un punto de confluencia en las investigaciones sobre resiliencia ha sido la consideración de los recintos escolares. Por un lado, estos últimos representan espacios idóneos para promover el aprendizaje de la vida. Mientras, que, por otro lado, estos mitigan los efectos considerados como riesgosos para el desarrollo de problemas en el área académica y social, a fin de que se tengan expectativas altas, oportunidades de participación, se reduzca el nivel de estrés, se aumente la salud emocional, se promuevan factores protectores que constituyen la resiliencia (Rutter, 1993; Wang y Gordon, 1994; Hiew, Mori, Shimizu y Tominaga, 2010).

De las investigaciones realizadas, y presentadas en su mayoría, tanto en el continente americano y europeo, se deduce que los autores ubican a la resiliencia como un

tema de significativa relevancia en el ámbito educativo, por el tipo de población que se encuentra en estos sectores, quienes constituyen el futuro. Aquí, se advierte el potencial rol que tienen los colegios, como espacios nutritivos, de arraigo, de desarrollo colectivo de habilidades, no solo intelectuales sino para la vida.

Si bien los hallazgos mencionados anteriormente, corresponden a los realizados por la sociedad anglosajona y europea, cabe también señalar el trabajo realizado en países latinoamericanos sobre este tópico.

Debido a que en Latinoamérica se han identificado diversos factores de riesgo, que no han disminuido significativamente, se hace necesario emprender una labor preventiva creando posibilidades de supervivencia socialmente aceptables. La idea es que ellas fortalezcan una capacidad de crear una fuerza vital constructiva, pese a las dificultades (Dona, 1995).

Grotberg (1995), reflejó la necesidad de trascender del estudio tradicional individual al estudio y promoción de la resiliencia desde un enfoque comunitario. Esta última figura pertinente para los países latinoamericanos. Por un lado, dadas las condiciones que caracterizan a estas naciones en materia económica, política y social. Por otro parte, se suman las influencias que poseen las interpretaciones que, a nivel social o colectivo, se tengan respecto a determinada situación difícil. Si esta última es de índole negativa, por ende, el agravamiento del sufrimiento de la persona se incrementa; lo cual expone esta necesidad a futuros estudiosos en el área.

Los planteamientos de Melillo y Suárez (2001) concuerdan con los de Grotberg. Desde la opinión de ellos, es en ocasiones la misma comunidad la que genera las adversidades o dificultades, por lo que, promover la resiliencia en estos grupos de personas, sería exigirles un cambio. Este autor, defiende el uso de los programas educativos y de intervención que promueven la resiliencia en personas, familias o comunidades.

Sumado a lo anterior, se ha podido observar en el ámbito educativo, la existencia de una gran diversidad de realidades sociales. En ese entorno, la idea es que se brinden las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Los estudiantes deberían estar preparados en la formación profesional, inserción laboral, participación social, convivencia, entre otros. Las carencias formativas llevan a los jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja laboral y social y, en consecuencia, a un bajo

autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. (Uriarte, 2006).

En investigaciones realizadas, se ha encontrado un asunto crucial. Los estudiantes que tienen poca confianza en sí mismos suelen ser más vulnerables ante las situaciones difíciles y que generen estrés frecuentemente, lo que los hace menos resilientes. Ellos llegan al punto de padecer trastornos de diversa índole, que afectan su rendimiento, sus relaciones sociales y su efectividad (Solórzano y Ramos, 2006).

En México se realizó un estudio del cual formaron parte 200 adolescentes, entre edades de 14 y 18 años que cursaban niveles de secundaria y preparatoria. A ellos, se les aplicó el Cuestionario de Resiliencia (Fuerza y Seguridad Personal). El estudio arrojó como resultado que los adolescentes engloban la resiliencia en seis factores: seguridad personal, autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia. La dimensión que tuvo la media más alta fue la de familia. Una dimensión, que se consideró un área importante de reencuadrar o reorientar para facilitar el proceso de construir resiliencia, fue la de baja autoestima (González, Valdez y Zabala, 2008).

Por otra parte, investigaciones previas han arrojado en sus resultados que, los estudiantes, especialmente entre los 15 y 22 años, se caracterizan por un bajo grado de resiliencia (Sánchez, 2016).

Los estudiantes de educación media suelen ubicarse en el margen de edades correspondiente a la adolescencia. Encontrarse en esta etapa de alguna forma, constituye el paso de la niñez a la adultez. Por lo tanto, es necesario que se les prepare para ingresar a las instituciones de educación superior. O, en otro caso, para participar en el campo laboral a fin de que sean capaces de responder a las exigencias de diversa índole, que en estos espacios se requieren.

Para avalar lo anteriormente expuesto, se considera preciso reseñar algunos de los estudios realizados en el área de resiliencia, particularmente referidas a jóvenes en Venezuela.

Se ha hallado que los adolescentes venezolanos, se ven expuestos ante factores de riesgo tales como la inseguridad, delincuencia y problemas de convivencia, lo que concuerda con la investigación llevada a cabo en el 2011 por el Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC), la cual registró la ocurrencia de 16.030

asesinatos y 1.625 secuestros, sin mencionar otros delitos, como robo y el hurto, reportados como fenómenos comunes en las ciudades que integran el territorio nacional; “en el caso de los índices de criminalidad el rasgo distintivo en el país, es el constante aumento desde 1999, siendo reconocida como una de las capitales más peligrosas del mundo” (Cedeño, 2013, p. 1).

En tal sentido, para dar evidencia de la ocurrencia de estos eventos, cabe mencionar el trabajo realizado por Zubillaga y Hanson (2018), en el que reseñan los acontecimientos del 13 de julio del 2015, en la que ocurrieron hechos violentos, resultando en la muerte de varias personas y una cantidad considerable de heridos, hecho protagonizado por la Operación Liberación del Pueblo (OLP), que son operativos militarizados que se realizan desde el 2015 y que tienen como objetivo la toma militarizada de los barrios. En este estudio mencionaron que, en el 2016, “fueron asesinadas 21.752 personas, de las cuales 4.667 fueron cometidas por distintas fuerzas policiales” (p.33).

Todos estos elementos probablemente impacten, en cómo los adolescentes de los sectores populares se plantean su futuro, su rol en la sociedad, la imagen que tengan sobre el valor de la vida, sobre su autoimagen, su actuar en sociedad; ya que, como se mencionó anteriormente, el adolescente busca pertenecer a un grupo, y se le puede presentar estos grupos delictivos como una posible opción a considerar, porque están susceptibles a la presión e influencia social, y “presentan un déficit para pensar en las posibles consecuencias de sus actos, esto debido a una corteza prefrontal en desarrollo” (Rosabal, Romero, Gaquín y Hernández, 2015, p.220 ).

Aun así, es importante tener en cuenta el sistema familiar en el que crecen los jóvenes y no solo pensar en función de la sociedad, ya que la familia puede verse como la primera escuela donde se enseñan las bases de convivencia, normas de comportamiento y es una primera aproximación al cumplimiento o no de expectativas externas.

En este sentido al caracterizar a la familia venezolana y específicamente aquellas familias de zonas populares, algunos autores, entre ellos Recagno-Puente, Otálora y Mora (2006), encontraron a una familia principalmente constituida por madres e hijos, siendo común la ausencia del padre, es decir, existe primacía del matricentrismo, y regularmente los hijos tienden a presentar problemas con sus parejas en el futuro, debido a que repiten el

ciclo de relaciones que conocen, por otra parte estas familias tienden a presentar poca planificación del futuro y vivir más desde el ambiente de la inmediatez.

En cuanto a los estudios que caracterizan la vida cotidiana de los adolescentes de familias populares, se encontró que los autores: Recagno-Puente, Otálora y Mora (2006) y Zuñiga (2016), quienes describieron los siguientes elementos: relaciones cercanas y de apego con los familiares, colaboración en el cuidado de los hermanos o la iniciación prematura en el mercado laboral, debido a peticiones implícitas o explícitas de ayuda económica de parte de la familia. También se encuentra que los jóvenes se desvinculan de la creación de un proyecto de vida factible y por ende, encuentran obstáculos para continuar su formación académica.

Por su parte, Cecodap (2018), presentó los hallazgos encontrados, respecto a las condiciones sociales de los niños, niñas y adolescentes, específicamente cómo impacta los cambios que viene sufriendo el país; con este propósito solicitaron a Centro de Investigación Social (CISOR) un estudio que exploraba los cambios en la vida familiar provocado por la difícil coyuntura del país y que podían atender en el disfrute de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes del área metropolitana, encontrado los siguientes resultados:

En términos alimenticios, el 98,2% de los entrevistados afirmaron que, en el último año, se dio un cambio en la alimentación de sus hogares. De 1099 hogares tan solo 5 cinco describieron esos cambios en términos favorables, el resto de los hogares se expresaron a través de quejas o consideraciones negativas, ya que están constantemente preocupados y en desagrado por “no conseguir los alimentos” o el elevado precio de los mismos, por ejemplo, aquellos que representan fuente de proteína, como lo eran las leguminosas (Cecodap, 2018)

Apoyando lo anterior, se encontró que Pérez, Yáñez y Peñaloza (2014), hacen mención de la pobreza y del rendimiento académico como dos de las situaciones que viven los venezolanos, y en que se requiere la capacidad de ser resiliente. Por tanto, dentro del ámbito de educación la resiliencia tiene un papel muy importante, ya que es posible promover en los alumnos competencias a nivel académico, personal y social que le permitan sobreponerse a las situaciones adversas. De no darse en estos espacios, la oportunidad de potenciar en los alumnos esta capacidad, pueden aumentar los índices de



bajo rendimiento académico y por ende, de deserción o retiro de las instituciones educativas e incluso baja calidad de la educación.

Hasta este punto, se ha planteado el contexto problemático y reflejado una serie de dificultades o situaciones que transforman a los adolescentes en una población vulnerable, ya sea por razones intrínsecas de su momento evolutivo, el entorno mediato, o el momento histórico que se encuentra atravesando el país. Bajo este complejo escenario, la resiliencia puede aportar un proceso de desarrollo de competencias personales y sociales en los jóvenes. El desarrollo de la resiliencia en los estudiantes permite mejorar las condiciones de vida, desarrollar habilidades, competencias sociales, académicas, y personales.

Tal como se observa en Venezuela y en otros países latinoamericanos, los estudios sobre la resiliencia anteriormente reseñados, se le da valor a la comunidad y se percibe como un motor para fomentar la resiliencia, no solo a nivel individual, sino también a nivel grupal, tal como lo reflejaron los estudios hechos en países latinoamericanos, tratándose de un carácter más que todo intervenido o práctico, al promover el reconocimiento de las fortalezas de la comunidad y concentrarse en educar y entrenar en habilidades colectivas.

Dado que, a nivel nacional e internacional, diversos autores han trabajado con la variable resiliencia en la población estudiantil y han reportado datos de relevancia con respecto a la cantidad de elementos internos y externos, que generan situaciones de riesgo para la población adolescente. Tales análisis recomiendan estudiar el tema desde un punto de vista práctico. Ello debido a los logros alcanzados con estudiantes en diferentes partes del mundo a través de programas de enfoques diversos. Teniendo esas recomendaciones en cuenta, por medio del presente trabajo de pregrado se tiene interés de seguir abordando esta temática, teniendo en cuenta el proceder, el recorrido y los resultados obtenidos en la variedad de los estudios presentados.

Contando con todas esas bondades, el programa de intervención se presentó como un medio pertinente para trabajar en el fortalecimiento de los factores protectores de aquellos jóvenes, que como se ha observado en la revisión bibliográfica y anteriores investigaciones, forman parte de una sociedad que cuenta con varios elementos que pueden ser considerados como riesgosos para el desarrollo adecuado.

Asimismo, dichos planteamientos expuestos permiten justificar la relevancia de esta investigación, la cual se planteó conocer las necesidades sentidas y manifiestas de la

comunidad estudiantil del Colegio Paulo VI, como comunidad que, dada sus características, cuenta con situaciones de riesgos particulares. De ahí se pretendió, desde el enfoque del asesoramiento psicológico, intervenir en esta población con fines preventivos y con miras al desarrollo (Guevara, 2005). Se espera a través de la propuesta de programa de intervención contribuir con el bienestar, al buscar aumentar o promover los recursos que poseen en menor medida los estudiantes y disminuir aquellas situaciones que pueden obstaculizar el sano desarrollo del adolescente y las consecuciones de sus metas; a través de un abordaje teórico/práctico.

Teniendo este pensamiento en cuenta, se espera lograr que los estudiantes, de manera conjunta con el facilitador del programa, acepten sus capacidades y limitaciones, fortalezcan sus redes de apoyo, se visualicen como entes activos, capaces de transformar su realidad y así mismos y no se queden de manera pasiva frente a una aparente realidad que pareciera impuesta. Por último, con esta propuesta se busca contribuir en su continua formación, beneficio de sí mismos, y de las comunidades a las que pertenecen en el presente y formen parte en el futuro.

Por otra parte, en cuanto a la relevancia social de los factores relacionados a la resiliencia en general, y la razón por la cual se elige este tema, se debe a que es una variable asociada a través del tiempo con una adecuada respuesta ante los problemas, mayor estabilidad emocional, integración de las experiencias negativas y dificultades. Es decir, al trabajar con estas variables que forman parte de la resiliencia, se puede contribuir a la formación futuras de personas, con mayores recursos para hacer frentes a las dificultades de la vida cotidiana, mantenerse resistentes frente a situaciones fuerte estrés prolongado, tener convencimiento de poder superar la adversidades, sortear las dificultades, aprender de las derrotas; todas estas características que parecieran necesaria para afrontar satisfactoriamente la vida en sociedad.

En la práctica se ha podido constatar que los factores protectores o elementos moderadores del riesgo, son la base para que las personas desarrollen respuestas resilientes; debido a que se requiere de la complementariedad y equilibrio de estos, para asegurar un ajuste exitoso ante la situación adversa, en donde los primeros, es decir, los protectores, sean capaces de bloquear o disminuir el impacto de los elementos externos e internos que suponen la probabilidad de sufrir algún daño grave de índole físico, mental, emocional, etc.

Por ejemplo, las personas que tienen una autoimagen positiva y una percepción positiva de la vida (factor optimismo y autoestima), enfrentan de manera más eficiente las situaciones adversas, ya que no se dejan influenciar tanto por las mismas (Grotberg, 1995; Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

Por esta última razón, los factores protectores y factores de riesgo en estudiantes adolescentes, constituyen una cuestión esencial, ya que representan la futura fuerza de producción del país. Y como se ha descrito hasta el momento, este es un grupo, que por su periodo evolutivo presenta ciertas características de riesgo asociadas, aunado a aquellas características externas que forman parte del momento histórico y social que está atravesando la sociedad venezolana.

En vista, de que los estudios reseñados con anterioridad y bajo los cuales se ciñe esta investigación, como por ejemplo, la constituida por los aportes hechos por Grotberg, quien enfatiza la relevancia en la interrelación individuo-ambiente, se hace necesario durante el presente trabajo de grado, promover el desarrollo de esos factores protectores que se refieren a características personales, como lo son la autoestima, la independencia y que al abordarse desde el enfoque del asesoramiento psicológico grupal conduzcan a crear no solo condiciones individuales sino ambientales, que impacten en otros sectores de su vida y contribuyan al desarrollo de comunidades más resilientes, que enfrentan las adversidades en forma satisfactoria al aferrarse a aquellos elementos que les protegen y a su fortalecimiento, mientras estas situaciones difíciles o traumáticas tienen lugar.

Se cree que es importante, que los adolescentes construyan de manera consciente sus propios factores protectores, que trabajen en potenciar las posibilidades y recursos existentes, que encaminen la búsqueda de resolución de conflictos propios como los que forman parte de la comunidad en la que hacen vida. Ya que pueden ser un entrenamiento, para futuras situaciones que se le presenten en la edad adulta.

De igual manera, cabe señalar como otros de los alcances de este estudio, es el hecho de que permitirá obtener información sobre este tópico en la actualidad, esperando que surjan ideas, consideraciones e inquietudes que puedan ser planteadas y den cabida a futuras investigaciones y futuras revisiones prácticas en el área, que expanda el conocimiento que se tiene de las poblaciones de mayor vulnerabilidad, ya que como las investigaciones consultadas lo demuestran: de las situaciones difíciles se pueden obtener

aprendizajes, lo que se ha evidenciado tanto en grandes personajes a través de la historia, como en la cotidianidad.

Debido a las razones anteriormente descritas, y a la escasa cantidad de investigaciones de resiliencia, de factores de riesgos y protección en el ámbito educativo en Venezuela desde una perspectiva práctica y teórica, parece pertinente y adecuado generar conocimiento desde el trabajo directo con esta población, por medio del uso de programas de intervención de enfoque y dirección grupal, debido a la efectividad que los mismos han presentado en varios estudios de Latinoamérica.

Permitiendo que los participantes comprendan mejor su conducta y la de los demás. Favoreciendo la adquisición de destrezas sociales, las cuales se transfieren del ambiente grupal, al ambiente real o cotidiano de esa persona. Por último, los mismos ofrecen una experiencia en la que todos los miembros del grupo buscan soluciones en conjunto a alguno de los eventos comunes que les afecten. Como, por ejemplo, proporcionar información realista y confiable sobre los recursos que se adapten a sus necesidades.

Las características de los programas de intervención, los convierten en una herramienta pertinente y apropiada, para la consecución de los objetivos que se presentan en el siguiente apartado, ya que los mismos incluyen durante su proceso una etapa de evaluación, que permite asegurar que el programa planificado, cumpla con las características de un programa de intervención efectivo, que produzca las condiciones necesarias para la transformación de sus participantes y que se den las características descritas en párrafos anteriores; por otra parte permite conocer en qué medida los resultados obtenidos tienen afinidad con lo que se esperaba alcanzar al comienzo de la investigación y si responden a algunas de las interrogantes planteadas. De la siguiente investigación surgió la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los factores de protección y de riesgo asociados a resiliencia, susceptibles de ser abordados con una propuesta de programa de intervención que resulte adecuada y pertinente para una muestra de estudiantes del Colegio Paulo VI, ubicado en la Cota 905?

### **III. OBJETIVOS**

#### **Objetivo General**

Generar una propuesta de programa basado en un estudio de necesidades sobre factores de protección y de riesgo asociados a resiliencia, que sea adecuada y pertinente para una muestra de estudiantes del Colegio Paulo VI, ubicado en la Cota 905.

#### **Objetivos Específicos**

- Identificar los factores protectores y factores de riesgo asociados a la resiliencia a través del cuestionario diseñado y aplicado a una muestra de estudiantes de bachillerato del Colegio Paulo VI.
- Analizar los factores de riesgo y protección asociados a la resiliencia en función del año cursado por cada grupo.
- Determinar los contenidos, objetivos, actividades y recursos que conformarán la propuesta de programa de asesoramiento psicológico de tipo informativo/formativo.
- Evaluar la pertinencia y adecuación de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento del programa de asesoramiento psicológico mediante el juicio de expertos en el área.

## IV. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente planteados, se parte de la necesidad de tener algunos parámetros que sirvan como ejes conceptuales para la mayor comprensión de los términos utilizados a través de la presente investigación; también se presenta cómo se relacionan las variables expuestas durante la investigación y cómo las mismas han ido evolucionando a lo largo de la historia.

Para empezar, se hará un recorrido por las diferentes concepciones que se ha tenido de la variable resiliencia a través del tiempo, hasta llegar a la que se ha escogido y será el marco de referencia y pilar en la presente investigación.

### **4.1. Resiliencia**

A continuación se hará un recorrido a través de diversas épocas, autores, perspectivas, investigaciones que abordan el término de la resiliencia, para conocer cómo ha sido su evolución dentro del ámbito de las ciencias sociales y por ende, su transformación según la cultura y por los hallazgos encontrados en diferentes grupos de personas, en donde se busca conocer cómo estas superan la adversidad.

#### **4.1.1. Antecedentes**

El estudio de la resiliencia se ha agrupado en varios periodos, en donde se ubican los principales aportes de los diversos autores en las diferentes escuelas, tanto en la anglosajona como en la europea.

##### ***4.1.1.1. Primer Periodo***

La primera generación de los estudios de resiliencia, se refieren a varios estudios internacionales que mostraban preocupación por la capacidad de sobreponerse a las experiencias negativas que tenían los niños y niñas que nacieron en familias de alto riesgo, como lo evidencian los trabajos de Rutter (1992), Werner y Smith (1982), Grotberg (1995), Garmezy (1985), por nombrar algunos de los más reconocidos.

El estudio clásico más conocido fue el realizado por Werner y Smith (1982), en donde se observó a partir de un estudio con 500 niños en Hawái, pese a que los padres eran enfermos mentales, alcohólicos, abusivos o delincuentes, vivían en comunidades de extrema pobreza, o en zonas de guerra, muchos de estos niños lograron ser bien adaptados y llevar una vida normal de adultos. Uno de los datos más relevantes fue que al menos un 50%, y en ocasiones hasta un 70% de los jóvenes que crecieron en condiciones de riesgo,

llegaron a ser socialmente capaces, autónomos, activos, con deseos de superarse a sí mismos, aunque estuvieron expuestos a una tensión significativa, manteniendo su vitalidad y esperanza.

Garmezy (1985) por su parte, realizó una investigación con una población de hijos e hijas de madres esquizofrénicas, donde evidencio que estos niños desarrollaban competencias en medio de estas situaciones, pese a que en esa época se mantenía una visión determinista, en la que ya por este hecho, esperaban resultados desfavorables para estos niños y niñas. Pudo observar, que muchos de estos niños no presentaban signos de haber sido marcados por las enfermedades de sus progenitores, hallando característico en ellos: alta creatividad, efectividad, competencia, expectativas altas, perspectivas positivas, pensamiento crítico y humor.

Los estudios de Rutter (1992) por su parte, permitieron concluir que el perfil de una persona resiliente, es el de alguien que experimenta una sensación de control sobre su vida, está fortalecido para resistir el estrés, es empático, tiene una comunicación efectiva, posee habilidades para decidir y solucionar problemas, tiene una red de apoyo y amistades estrechas, se plantea expectativas y metas realistas, aprende tanto de experiencias positivas como negativas.

En conclusión, en esta primera generación de investigadores, se notó un énfasis en la identificación de los atributos individuales, aspectos familiares y características de los ambientes sociales de aquellos niños y niñas resilientes. Saber cómo y por qué el niño logra superar en forma positiva, no sólo como recursos de defensa, esos momentos o esos ambientes, se constituyó en una gran interrogante científica para la psicología en ese tiempo.

#### ***4.1.1.2. Segundo Periodo***

En este segundo periodo, las investigaciones se concentraron en el estudio de la resiliencia vista como un proceso, buscando responder la pregunta: ¿cuáles procesos tienen lugar para que se dé una adaptación positiva en personas con riesgo social? Esta etapa comprende autores que formaron parte de la anterior generación.

En su investigación, Richardson (1999) detalló que el proceso de adquirir cualidades resilientes puede ser producto de una elección consciente o inconsciente, que todo va a depender si la persona al momento de enfrentar una crisis y presentar sus

primeras reacciones, va a poder decidir si van a reintegrarse en forma positiva o disfuncional, aludiendo el primer tipo de reintegración a una basada en la capacidad de introspección y la última a la puesta en práctica de conductas destructivas para ellos mismos o para los demás.

Por su parte, Fine (1993) concibió a la resiliencia de manera similar, al mencionar dos etapas que conforman el proceso de resiliencia; la fase aguda y la fase de reintegración, tratándose la primera de la minimización del estrés a través de la energía del individuo y la segunda, refiriéndose a la aceptación de la realidad del suceso estresante.

En esta segunda generación de investigaciones, diversos autores afirmaron la influencia de factores protectores y de riesgo ante la adversidad; también consiguieron responder cómo se adquieren las cualidades resilientes identificadas en la primera generación de investigaciones, siendo Grotberg (1995) uno de los principales investigadores en introducir estos componentes, señalando como factores compensadores las buenas capacidades cognitivas y de resolución de problemas, capacidad de adaptación al entorno social, autoestima, autoeficacia, perspectiva optimista o esperanzadora de la vida, empatía, perseverancia, comunicación efectiva, ambiente familiar estable, tener un ser querido que brinde amor incondicional, estatus económico, estilo parental educativo positivo, buen nivel educativo de los padres, afiliación religiosa, vecindario seguro, profesores competentes, acceso a servicios de emergencia y de salud. En contraparte, señala como factores de riesgo la pobreza, maltrato infantil, divorcio, nacimiento prematuro, dificultades en el acceso a la educación, sanidad y hogar.

Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1998), por su parte, se concentraron en la asunción de que la resiliencia no era una cualidad con la que se nacía, sino que se adquiere y permanece a lo largo de la vida, por el hecho de ser producto de la interacción de una persona con su entorno, lo que deja ver que es la interacción de su propia historia vital, lo que le permite afrontar las dificultades.

Por su parte, otra serie de estudiosos en el área, durante este mismo periodo, se concentraron en trabajar con leyes de crisis y de reintegraciones o desde una relación con el estrés, como es el caso de Flach (1988), quien sostuvo que una persona parte de una homeostasis psico-biológica, que llega a verse alterada por la presencia de un estresor, respondiendo ante esta bifurcación, para seguidamente darse una reintegración de la



homeostasis, pero diferente a la del estado original dado, antes de la participación del agente estresor.

Se tienen aportes de las investigaciones realizadas por Rutter (1999), que se centró en describir la resiliencia como parte de una dinámica entre los factores de protección y los factores de riesgo. Afirmaba que los aspectos genéticos, operan a veces con los mecanismos protectores o de riesgo. Según lo encontrado por este autor, comúnmente se veía una mezcla de ambos, factores de riesgo y protección, enfatizando que estos últimos permiten que se salga fortalecido de una adversidad.

En este periodo, Wolín y Wolín (1993) expusieron como pilares de la resiliencia: la introspección (observación de nuestros pensamientos, sentimientos y actos), la independencia (capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes de adversidad), la capacidad de relacionarse, la iniciativa, el humor (capacidad de encontrar lo cómico en la dificultad), la creatividad (habilidad para crear orden, belleza y finalidad en medio del caos) y la moralidad (comprometerse de acuerdo a valores y saber discernir lo bueno y lo malo). Uno de sus hallazgos al estudiar niños víctimas de maltrato, fue que la capacidad de introspección e intuición que tienen estos niños sobre su vida familiar como poco confiable, les provee un contexto para los eventos abusivos como un estilo ordinario de vida.

Por otra parte, otro de los autores que concibe a la resiliencia como proceso, es Vanistendael y Lecomte (2002), quienes además añaden, que la misma está conformada por dos componentes, el primero la resistencia que tiene una persona ante la destrucción con tal de cuidar su identidad y el otro componente sería la formación de un comportamiento positivo pese a las dificultades y situaciones adversas que se viven.

Ungar (2001) presentó otro modelo teórico donde expuso las características resilientes en los distintos niveles ecológicos, mencionando que existen características propias de los niños resilientes (aptitudes cognitivas, autoimagen positiva, autoestima, metas y aspiraciones, creatividad, humor, perseverancia, iniciativa, autonomía, etc.), características interpersonales (capacidad de relacionarse, mantener su red social, de restablecer su autoestima, asertividad, atención positiva en los demás), características familiares (calidad de crianza y de la educación, flexibilidad, escasa ocurrencia de conflictos familiares, expresividad emocional, suficientes recursos económicos) y

características del ambiente y socioculturales (ambientes seguros, acceso a educación, recreación y salud, apoyo social, integración social y afiliación a organizaciones religiosas).

En esta segunda etapa los aportes de escuelas de pensamiento o autores a título personal, permitieron vislumbrar a la resiliencia en forma más amplia. Si en un primer instante el foco fue los estudios en relación a la adversidad y las características de los niños y de las poblaciones en riesgo que logran superarlas, en esa oportunidad el panorama se ensancha y se representa a la resiliencia como proceso y balance entre factores de riesgo y factores protectores que sirven de base para una adaptación resiliente, lo que se acercaba a propuestas teóricas y metodológicas más inclusivas, que marcaron una línea de investigación (Ungar, 2001).

#### ***4.1.1.3. Tercer Periodo***

En esta tercera temporada, los autores se interesaron en la elaboración de modelos de aplicación, en la explicación de cómo se construye la resiliencia y en la motivación para ser resiliente.

El autor francés Cyrulnick (2003) uno de los autores más conocidos en el movimiento teórico de la resiliencia, contó su proceso personal de resiliencia al escapar de los campos de exterminio alemán, mientras que su familia murió en la cámara de gas. Destacó el papel constructivo de la resiliencia a partir del trauma, como algo que resulta de resistir el sufrimiento y tener el impulso de poder repararse. Para este autor, fue fundamental dos aspectos: el vínculo y el sentido; entendiendo al primero como la satisfacción de esa necesidad de recibir afecto por parte de una persona significativa; para que finalmente pueda transformar esas situaciones negativas en positivas al contar con el apoyo de alguien y hallarle sentido al sufrimiento.

Ayudando o en la misma línea de pensamiento Kalawski y Haz, (2003) definieron la resiliencia como la capacidad o competencia de la persona para hacer frente a situaciones desfavorables, no es una cualidad estática, un rasgo o característica inmutable, sino más bien un proceso dinámico y cambiante que se manifiesta frente a ciertas exigencias del ambiente.

Para otros autores entre ellos Walsh (2004), la resiliencia no se forja a pesar de la adversidad sino como consecuencia de ésta: “Las crisis y penurias de la vida sacan a relucir

lo mejor que hay en nosotros, cuando hacemos frente a tales desafíos”. En esta nueva etapa se cambia la focalización de conductas de riesgo, desventajas, carencias y déficits, por una óptica de recursos, fortalezas, potencialidades para enfrentar la adversidad y construir a partir de ella una postura positiva frente al dolor y al sufrimiento (Puig y Rubio, 2012).

La resiliencia se entiende como una cualidad que puede ser desarrollada en edades adultas, y no como un proceso únicamente referido a la infancia. Todas las personas, a lo largo de su vida, pueden encontrarse con situaciones traumáticas, pudiéndolas superar e incluso, salir fortalecidas (Forés y Grané, 2008).

Se ha podido notar hasta este momento, cómo el concepto resiliencia ha sufrido cambios, pasando de tener un foco en la persona cuando ya se ha adaptado, luego a considerar los factores que posee la persona para hacer frente a la situaciones adversas; considerando estos factores como no innatos ni algo que se forme de manera natural sino que se puede entrenar la interacción del sujeto con su entorno, no solo en la infancia sino también en la adultez, culminando la tercera generación, con el agregado de un modelo explicativo de cómo se construye la resiliencia y la motivación para ser resiliente.

Con base a las investigaciones señaladas y los teóricos mencionados, es válido afirmar la existencia de la resiliencia a través de la historia y el interés que ha suscitado en múltiples investigadores de diferentes áreas y poblaciones que tienen en común un padecimiento de carencias afectivas, han sufrido abusos y maltratos de diversas índoles, y a pesar de ello han salido adelante y han podido llevar una vida productiva. Ahora bien, es importante clarificar qué se entenderá por resiliencia y cómo este concepto ha ido moldeándose a través del tiempo y en las diferentes disciplinas en la que se utiliza.

#### **4.1.2. Definiciones**

El término resiliencia procede del latín, resilio (re salio), que significa volver a saltar, saltar hacia atrás, rebotar, reanimarse. Y del idioma inglés “resilience” que significa resistir (Becoña, 2006).

Fue usado originalmente en la física, específicamente en metalurgia para describir la capacidad que tenían algunos materiales de recobrar su forma o estado original, pese a que habían pasado por un proceso de deformación debido a una alta presión a la que se sometieron (Diccionario de la Real Academia Española, 2018)

Es importante tener en cuenta que este término es utilizado en diferentes disciplinas como la física, la ingeniería, la medicina, la informática, la ecología; y no nace directamente desde un abordaje psicológico. Desde entonces, ha ido evolucionando y adaptándose según los datos que aportan las distintas investigaciones para dar cabida a las experiencias observadas en personas o comunidades.

Pasando a las definiciones de resiliencia, ofrecidas desde el ámbito de la psicología y de las ciencias sociales, cabe destacar, que a pesar de que los autores no la han conceptualizado en forma similar, sino desde distintas perspectivas. En líneas generales, se clasifican en cuatro tipos las definiciones de resiliencia: Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad, las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad, las que hacen énfasis en la conjunción de factores internos y externos y la que define resiliencia como adaptación y proceso (Becoña, 2006).

Cabe resaltar, que la resiliencia hace inserción en el terreno de la psicología y de las ciencias sociales en general, incluso haciendo uso de otros términos diferentes, como la “invulnerabilidad”, quien lo introdujo Scoville, después de haber realizado un estudio con niños privados de afecto a raíz de la Segunda Guerra Mundial, por considerar con asombro la forma en que estos resignificaron su vida y experiencia, respondieron ante la adversidad; denominando este proceso con el término de “invulnerabilidad”. Este término incluso llegó a ser utilizado por Garmezy y por Koupernik en sus investigaciones con niños en alto riesgo (Becoña, 2006).

Más adelante, este término al desarrollarse con mayor amplitud fue perdiendo vigencia, debido a las consideraciones expuestas por Rutter (1999), por nombrar algún autor en específico, quien admitió que la resiliencia es totalmente diferente a la invulnerabilidad, debido a que esta última se refiere a una resistencia absoluta, a un rasgo estable en la personalidad de un individuo, que se expresa en toda situación de riesgo (Rutter, 1999).

Por otro lado, desde el campo psicoanalítico, se introdujo el término “resiliencia del ego”, haciendo referencia a una característica de personalidad, que permitía tener un mejor ajuste psicológico en comparación con quienes presentaban un bajo nivel del mismo. El primer psicoanalista en introducir esta denominación fue Bowlby (1998) en su libro sobre la relación del apego en niños. Es uno de los principales científicos que sin proponérselo ha

contribuido al estudio de la resiliencia, a partir de ahí se han publicado numerosas investigaciones cuyos resultados apuntan a la importancia de tal vínculo y sus repercusiones en el ajuste personal y social.

El término “coping” que en español significa afrontamiento o enfrentamiento, como otras de las denominaciones que han guardado relación con la resiliencia. Murphy y Moriarty (1976) presentaron su estudio una serie de mecanismos o patrones de vulnerabilidad y afrontamiento en niños expuestos a agentes estresantes. Demostraron que resiliencia y afrontamiento no son equivalentes, porque existen mecanismos adaptativos positivos y negativos, solo guardaría relación con las estrategias resilientes si se usaran los mecanismos de afrontamiento positivos.

Así, por ejemplo, Grotberg (1995), hace entender a la resiliencia como la “capacidad que tienen los humanos y por ende universal, que les lleva a hacer frente a adversidades de vida, para superarlas e incluso para salir transformados de ellas” (p.65).

Considerando a su vez, que la resiliencia es un proceso multifactorial, por requerir la conjunción de factores ambientales y biológicos para ser desarrollada, que incluye el nivel de soporte social (yo tengo), el de habilidades (yo puedo) y el de fortaleza interna (yo soy y yo estoy). Para dicho autor, las conductas resilientes pueden responder a la adversidad, por una parte, manteniendo la calma y el desarrollo normal a pesar de la adversidad y por otra promoviendo el crecimiento personal más allá del nivel presente de funcionamiento.

Garmezy (1985) define a la resiliencia como “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al presentarse un evento estresante” (p. 469).

Para Vanistendael (1994) la resiliencia se distingue por dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; y por otra parte, está la resistencia o la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles.

Osborn (1996, como se citó en Sambrano, 2010, p. 21) manifestó que esta última constituye un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Pueden 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.

Por su parte, Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick y Sawyer (2003, como se citó en Becoña, 2006, p.128) señalan que la resiliencia puede entenderse como “un proceso dinámico de adaptación a una situación de riesgo que implica la interacción entre un rango de factores de riesgo y de protección desde el individuo hasta lo social”.

La consulta realizada a propósito de este estudio en cuanto a la variable resiliencia, permitió revisarla desde su significado epistemológico, concepción en la física y otras disciplinas, pasando por las ciencias sociales donde se realiza mayor énfasis dado la naturaleza de la investigación realizada.

Para la presente investigación se tomara la definición aportada por Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick y Sawyer (2003), por adecuarse a la concepción bajo la cual se está entendiendo la resiliencia a lo largo de este estudio, por su énfasis en los factores protectores y factores de riesgo, a quienes se considera la base para el desarrollo de la resiliencia. Entendiendo a la resiliencia como la interacción entre un conjunto de factores de protección y de riesgo, que dan lugar a una adaptación ante la presencia de una situación que supone riesgo.

#### **4.1.3. Variables Sociodemográficas asociadas a Resiliencia**

En este apartado se revisaran algunas investigaciones que tienen como objetivo conocer si algunas variables sociodemográficas están relacionadas con los atributos o características resilientes en los participantes que conformaron las poblaciones de los siguientes estudios.

##### **4.1.3.1. Sexo**

Se inicia, reseñando aquellas investigaciones que han considerado entre sus hallazgos cómo influye la variable género en la resiliencia, teniendo como población grupos conformados por adolescentes.

En Latinoamérica Chávez y Álvarez (2003) trabajaron con adolescentes de 12 a 14 años de la ciudad de Lima, buscando conocer si existían diferencias significativas en las áreas de resiliencia respecto al género y el nivel socioeconómico de los adolescentes. Encontraron que no existían diferencias estadísticamente significativas en la escala total al aplicar la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA), pero si hallaron diferencias

significativas en el área de interacción en cuanto al género femenino. Por su parte, los resultados en el área socioeconómica no mostraron diferencias significativas en la puntuación total, pero si en las áreas de interacción y creatividad de forma favorable para los estudiantes de estrato bajo e iniciativa para aquellos estudiantes de estrato alto.

De manera similar la investigadora Fuentes (2003) al realizar su estudio de resiliencia con adolescentes entre 15 y 17 años de edad que asistían al Juzgado de Primera Instancia de la Niñez y Adolescencia del Área Metropolitana de Guatemala, encontró que el género de los adolescentes no influye en la resiliencia a nivel general, pero que si influye con una correlación moderada y estadísticamente significativa en la característica resiliente de “sentirse bien solo (a)”, presentando las mujeres una mayor tendencia a sentirse mejores solas en comparación con los hombres.

En México, Rodríguez y Barajas (2011), realizaron un estudio comparativo de la resiliencia con adolescentes en función del género, la escolaridad y la procedencia. El enfoque del estudio fue cuantitativo con un diseño no experimental de tipo descriptivo y el instrumento utilizado fue la Escala de resiliencia mexicana de Palomar. Estos investigadores reportaron entre sus resultados diferencias por género siendo las mujeres las que poseen mayor apoyo familiar y social como factor protector, que les permite mostrarse resilientes en momentos de adversidad. En cuanto a nivel de escolaridad encontraron que aquellos adolescentes que cursan el nivel medio superior sobresalen proyectando mayor confianza en sí mismos y fortalezas.

Por su parte, la variable género afecta a nivel descriptivo a la variable resiliencia pero al ser sometida a pruebas no reflejan diferencias estadísticamente significativas. También se presentan diferencias en los factores que componen la resiliencia, caso contrario en la resiliencia general donde se presentan puntuaciones similares en ambos géneros. Estas puntuaciones son regularmente obtenidas al aplicar la escala de resiliencia de Connor- Davidson y otros test específicos para la población escolar, siendo concordante con el grupo trabajado en cada una de las investigaciones previamente mencionada.

A partir del contenido de las investigaciones previas es posible concluir que en la mayoría de los estudios no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación al género y la resiliencia en general, sino más bien una diferencia más relevante

cuando se refiere a los factores de protección, tales como el de interacción, mostrándola mayormente las mujeres.

#### ***4.1.3.2. Nivel socioeconómico***

En Estados Unidos, Buckner, Mezzacapa y Beardlee (2003) trabajaron con jóvenes que vivían en situación de pobreza, buscando conocer las características que diferenciaba a los jóvenes resiliente de los no resilientes que se encontraban en edad escolar. Entre sus hallazgos reportaron que el nivel socioeconómico bajo, una deficiencia escolar y la ausencia de uno de los padres son situaciones que obstaculizan el desarrollo de la resiliencia.

Por su parte Cardozo y Alderete (2009) en su investigación se propusieron detectar las variables individuales y sociales que contribuyen al fortalecimiento del proceso de resiliencia en adolescentes escolarizados de ambos sexo de un nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Córdoba en Argentina. Reportando que los jóvenes expuestos a circunstancias adversas relacionadas a condiciones socioeconómicas precarias, presentaban una capacidad de adaptación disminuida y síntomas de salud mental; sin embargo mencionan que un 19% de los jóvenes que se desarrollan bajo la mismas condiciones precarias, si presentan competencias sociales y una adaptación positiva caracterizándolos como personas resilientes. Estas diferencias pueden estar relacionadas a la cantidad de factores protectores con los que cuentan los jóvenes y otros eventos negativos como problemas personales, sucesos estresantes de salud y familiares, etc.

Se puede observar mediante la revisión de estas investigaciones, que la variable resiliencia se ve influenciada por el nivel socioeconómico, afectando de forma adversa las situaciones económicas inestables porque repercuten en la adaptación social de los adolescentes.

#### ***4.1.3.3. Edad***

La investigación de Cordini (2005), tuvo con fin explorar elementos de sentido de coherencia en 160 adolescentes de 14 a 18 años, que habían tenido experiencias traumáticas en los años que precedieron al estudio. Se utilizó metodología cuantitativa y cualitativa, específicamente se aplicó la Escala Intercultural de Sentido de Coherencia de Antonovsky (1997), compuesta por preguntas afectivas, cognitivas y a su vez, se llevaron a cabo grupos focales. A través del método de regresión lineal, se comprobaron hipótesis y en lo relevante



a la variable edad se encontró que los adolescentes de 16 a 18 años de edad, mostraron una tendencia positiva a ser más resilientes que los adolescentes de 14 a 15 años, en ambos estratos sociales estudiados, y específicamente en el más bajo.

Saavedra y Villalta (2008) llevaron a cabo una investigación en Chile, que tuvo por propósito describir y comparar los puntajes generales y por factores asociados a resiliencia, en personas entre 15 y 65 años de edad, los cuales se dividieron en tramos. Se les aplicó la prueba SV-RES. Se obtuvieron niveles de resiliencia, que no se consideraron necesariamente relacionados con los tramos de edad, ya que se encontraron resultados similares en varias etapas de desarrollo.

En un estudio realizado por González-Arratia y Valdez (2015) en México, se examinaron los niveles de resiliencia considerando tanto la variable sexo como la edad. La muestra se conformó por 607 participantes, que se agruparon en cuatro categorías: niños, adolescentes, adultos jóvenes y adultez media. Se aplicó un cuestionario de González-Arratia (2011) que mide factores propuestos por el autor Grotberg. Se realizaron análisis factoriales a los resultados de este, lo que permitió conocer si existen variaciones según la edad, encontrándose que los niños poseen en mayor medida factores protectores internos al igual que los adultos jóvenes, mientras que los adolescentes y el grupo de adultez media disponen más de factores protectores externos.

Tal como se puede notar, las investigaciones referidas muestran discrepancias, lo que puede estar relacionado con las características propias de los grupos con los cuales se realizó el estudio o con la noción dinámica y cambiante de la resiliencia, como producto del equilibrio entre factores de riesgo y de protección.

#### ***4.1.3.4. Composición familiar***

En la investigación de Cardozo y Alderete (2009) además de arrojar resultados en relación al nivel socioeconómico, también suministraron información de la Composición familiar. Se evaluó en una muestra de jóvenes de ambos sexos, pertenecientes a Córdoba, Argentina, a través de una escala de resiliencia, que permitió conocer que los adolescentes que viven con uno solo de sus progenitores, ya fuera el padre o la madre, presentaban niveles inferiores de resiliencia, en comparación con aquellos adolescentes que reportaron vivir con ambos padres.

García, Yupanqui y Puente (2014), para determinar la relación existente entre resiliencia y el funcionamiento familiar en una muestra de 231 estudiantes de ambos sexos, cursantes del tercer año del nivel secundario de un colegio público de alta exigencia académico, se utilizó el cuestionario de Evaluación de Funcionamiento Familiar (EFE) y la escala de resiliencia construida por Wagnild y Young. El diseño implementado fue no experimental de corte transversal, con un alcance descriptivo y correlacional, encontrando en sus resultados que existe una relación significativa entre las dimensiones de la resiliencia y el funcionamiento familiar, de esa forma los estudiantes que provenían de hogares con padres casados demostraban niveles altos de resiliencia. Este resultado llevó a que los investigadores afirmaran que cuanto más alto sea el nivel de funcionamiento de la familia mayor será el nivel de resiliencia de sus integrantes.

Por su parte, Flores (2017), mediante su investigación en Perú, comparó la resiliencia en estudiantes del 5to año de secundaria con familias monoparentales y familias nucleares. Esta investigación se realizó bajo el método hipotético-deductivo con un análisis descriptivo-comparativo, donde participaron un total de 307 estudiantes de instituciones públicas ubicadas en la zona “El Progreso” del Distrito Caraballo. Se aplicó a los participantes una escala de resiliencia con resultados que indicaron, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias monoparentales y nucleares.

De igual manera Cruz y Guamán (2018), se interesaron en estudiar a jóvenes con familias monoparentales y midieron los niveles de resiliencia en 71 jóvenes estudiantes. La medición fue realizada aplicando la escala de resiliencia RESI-M de Palomares y Gómez. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo de corte transversal, se aplicó la escala RESI-M, y al analizar las respuestas encontraron que los jóvenes presentan altos niveles de resiliencia debido a que en este tipo de familia el joven adquiere destrezas que les permiten afrontar problemas, más allá de la adaptación a los cambios o crisis, otro dato a considerar fue la presencia predominante del progenitor del género femenino.

En Perú, Bernal (2018), realizó una investigación buscando conocer la relación existente entre la cohesión familiar y la resiliencia en una población de 100 adolescentes de una institución educativa estatal de Trujillo. Utilizó la Escala de Evaluación de Cohesión (FACESIII) y la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA). Con un nivel de investigación correlacional y alcance descriptivo que les permitió reportar entre sus

resultados, que los estudiantes con padres separados o divorciados que tienen una relación poco cordial poseen bajo niveles de resiliencia en comparación con aquellos estudiantes que viven con padres casados y que tienen una relación estrecha y cordial sin llegar a ser amalgamada.

Como se ha observado, mediante esta revisión de investigaciones, la evidencia parece indicar que la variable resiliencia se encuentra estrechamente relacionada con el funcionamiento familiar y la constitución familiar. Encontrándose mayores niveles de resiliencia los adolescentes que crecen con padres que conviven juntos, pero no solo es importante que los padres estén juntos, sino que también entra en juego cómo es esa relación, favoreciendo en mayor medida al desarrollo del adolescente aquellas relaciones que son armoniosas y donde se presenta una comunicación frecuente. Este elemento entre otros explica cómo algunas investigaciones que trabajaron con jóvenes pertenecientes a familias monoparentales, reflejaron altos niveles de resiliencia.

Ya completado el repaso a través de las variables sociodemográficas que han sido estudiadas con la resiliencia, es importante conocer cómo se presenta esta última o cómo impacta en la vida de los adolescentes en su ámbito educativo.

#### **4.1.4. Resiliencia en el ámbito educativo**

En este apartado se llevará a cabo una revisión de diferentes investigaciones que se han propuesto conocer las implicaciones de la resiliencia en el contexto educativo. Al observar los centros educativos como espacios generadores de retos y que brindan la oportunidad a los estudiantes de desarrollar estrategias para enfrentar esos desafíos, tanto a nivel académico, de interacción interpersonal y resolución de conflictos.

Se ha visto una gran utilidad de estudiar la resiliencia en este ámbito, por encontrarse que en los recintos educativos, se identifican factores de riesgo y de protección que contribuyen a que los estudiantes puedan tener una adaptación positiva, no solo en el área académica, sino en otros ámbitos de su vida personal. Ha sido necesario, tomar en cuenta las bases conceptuales de estudios clásicos realizados a nivel internacional.

Las investigaciones realizadas por la sociedad anglosajona y la europea, han puesto especial énfasis en la resiliencia en niños escolarizados, mientras que en Latinoamérica muchas de las investigaciones se han centrado en explorar la resiliencia en adolescentes. En cada una de ellas, los autores demarcaban y explicaban cada contexto, grupo y problema en particular (Kalawski y Haz, 2003).

En Latinoamérica, específicamente en México, se empezó a considerar el estudio de la resiliencia asociado al rendimiento académico. Encontrando que los estudiantes con mayor rendimiento académico fueron lo que puntuaron más alto en el cuestionario sobre resiliencia. Siendo por lo general las mujeres las que tienen un rendimiento académico alto, mientras que los varones en un 53% de los casos suelen tener problemas de rendimiento académico (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006).

Prado y Del Águila (2003) lograron conocer que los estudiantes de clase baja, hacen uso de la creatividad como su mecanismo para afrontar los problemas, ya que les permite encontrar belleza en medio del caos y los problemas, poner disciplina y esfuerzo en las cosas que deben hacer. Existiendo una necesidad de incrementar en estos estudiantes de bajos recursos económicos otras estrategias para sobreponerse a los desafíos.

Se puede decir que en Latinoamérica, el estudio sobre la resiliencia no solo ha sido visto desde una perspectiva teórica tradicional, en donde el objetivo es exclusivamente conocer los factores que facilitan la resiliencia. Países como Brasil, Argentina, Chile, México, Colombia, entre otros, forman una comunidad que busca fomentar la resiliencia no solo a nivel individual, sino también a nivel grupal, por medio de la observación y posterior intervención en las comunidades que presentan mayores características de riesgo y adversidad. Esas intervenciones frecuentemente buscan promover el reconocimiento de las fortalezas de la comunidad y se concentran en educar y entrenar en habilidades colectivas, teniendo como unidad de análisis la comunidad educativa en su conjunto (Suarez, 2001).

Las instituciones educativas no escapan de las situaciones problemáticas intrínsecas dentro de sus dinámicas, debido a que también se cargan de las condiciones actuales de vida de países latinoamericanos, caracterizados por problemas económicos, políticos y sociales, conocidos por ser lugares de especial vulnerabilidad, por los factores de riesgo que prevalecen en ellos, tales como los señala Platone (1998), condiciones de pobreza extrema, desnutrición, altos niveles de violencia, familias desestructuradas, padres con bajo nivel educativo, problemas económicos y otras situaciones que forman parte de los factores de riesgo expuestos por autores clásicos como Rutter (1992), Werner y Smith (1982), Grotberg (1995).

Al no darse en el ámbito educativo la oportunidad de potenciar en los alumnos la resiliencia, pueden aumentar los índices de bajo rendimiento académico y por ende, de deserción o retiro de las instituciones educativas (Pérez, Yáñez y Peñaloza, 2014).

Se ha encontrado que las expectativas y las acciones de los profesores, la organización y el ambiente del recinto educativo, el apoyo entre pares y la comunidad, son algunos de los mecanismos que promueven la capacidad de suscitar la resiliencia y a su vez el aprendizaje en poblaciones estudiantiles (Wang y Gordon, 1994).

En concordancia con lo anterior, Werner y Smith (1982), afirman que los educadores y ambientes nutritivos, logran minimizar los efectos medioambientales negativos en niños, jóvenes y adultos. Por esa razón, hay una necesidad profunda de trabajar en conjunto con familia, instituto educativo y comunidad para fortalecer esta capacidad de construir una fuerza vital pese a las dificultades en los estudiantes de educación media, al ofrecer oportunidades de participación, de descubrir las fortalezas individuales, de expresar sentimientos y opiniones, ser escuchados y tenidos en cuenta, de solucionar problemas, desarrollar sentido de pertenencia y de creer en un futuro mejor, generando estrategias para lograr objetivos (Bernard, 1999).

Un modelo muy conocido, aplicado en el ámbito educativo, ha sido el propuesto por Henderson y Milstein (2003), con el objetivo de promover la resiliencia a través de seis pasos, que son los siguientes:

- 1) Enriquecer los vínculos, al promover un clima positivo, donde exista respeto, confianza, apoyo y estímulo.
- 2) Establecimiento de límites claros y firmes en cuanto a las pautas de comportamiento que se deban mantener, que contribuyan a la cooperación y de respaldo.
- 3) Enseñar habilidades como el pensamiento crítico, trabajo en equipo y establecimiento de metas compartidas.
- 4) Brindar apoyo y afecto, al favorecer la sensación de pertenencia y no la alienación.
- 5) Establecer y comunicar expectativas elevadas.
- 6) Brindar oportunidades de participación significativa.

Este modelo ha gozado de mucha aceptación por parte de aquellos que estudian la resiliencia en el ámbito educativo, por el hecho de que sus investigaciones han arrojado conclusiones similares, que incluyen en su mayoría estos factores mencionados por Bernard (1999), quien además ha indicado que las escuelas que establecen altas expectativas para todos los jóvenes y les brindan el apoyo necesario para alcanzar esas expectativas, tienen altas tasas de éxito académico y tasas más bajas de conductas problemáticas al compararlas con otras escuelas.

Cabe señalar que en los recintos educativos se observan una diversidad de realidades sociales de las que forman parte los estudiantes, a quienes hay que saber integrar para que tengan las mismas oportunidades de desarrollarse y de aprender eficientemente de sus pares. Se puede decir que tanto el éxito como el fracaso escolar están influidos por factores que remiten directa e indirectamente al contexto familiar y social de los alumnos. Siendo la inadaptación más pronunciada y profunda cuando se conjugan factores negativos, como la pobreza sumado a patologías de los padres, con situaciones de desestructuración, de maltrato o negligencia en el ámbito familiar (Uriarte, 2006).

Este último autor, sugirió que se deben identificar con prontitud aspectos deficitarios de los alumnos que pudieran ser signos de vulnerabilidad, de inadaptación y de fracaso escolar para, posteriormente, implementar programas que reduzcan las desigualdades originarias de aquellos que proceden de entornos socioculturalmente desfavorecidos. Los nuevos retos de la educación básica y superior requieren de objetivos más amplios que los meramente cognoscitivos, es decir, de objetivos que ayuden al desarrollo personal y social de todos los alumnos, independientemente de su origen social y familiar. La formación de educadores para los retos actuales ha de incluir necesariamente el reforzamiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor (Uriarte, 2006).

Desde estas consideraciones rescatadas en los aportes de diversos autores de distintos países en el ámbito académico, se evidencia una predominante visión de la resiliencia como un atributo que se desarrolla a lo largo del tiempo, que no es un rasgo absoluto y global con el que se nace, sino algo relativo, que depende de un equilibrio dinámico de factores personales, familiares y sociales; que además puede desarrollarse en cualquier momento de la vida, aunque cabe señalar que una promoción temprana tanto en la

infancia como en la etapa escolar, es de vital importancia (Gilliespie, Chaboyer, Wallis y Grimberk, 2007).

Al considerar las investigaciones mencionadas, se puede verificar una necesidad de abordar los factores asociados a la resiliencia en la población educativa, por ser espacios en donde se reúnen recursos humanos que pueden tener la capacidad de promover la resiliencia, por ser lugares donde se dan interacciones que pueden tener un impacto multigenerador.

Entendiendo que existe la necesidad de conocer, caracterizar, crear espacios que promuevan la resiliencia y brindar herramientas a los estudiantes para enfrentar y sobrellevar situaciones difíciles de la vida cotidiana, parece oportuna la implementación de programas debido a los resultados arrojados por las investigaciones descritas anteriormente.

Aun así, es importante conocer cómo ha sido la experiencia de diferentes investigadores que han decidido diseñar y aplicar, o simplemente aplicar programas de intervención sobre resiliencia en adolescentes escolarizados, ya que representa un punto de apoyo o referencia para la creación de la propuesta de intervención descrita como objetivo general. De ahí la decisión de reseñar en el próximo apartado cuáles fueron los medios empleados por los investigadores para promover los factores resilientes de los estudiantes, los diferentes objetivos que se fueron planteados y los resultados obtenidos.

#### **4.1.5. Promoción y desarrollo de la resiliencia**

La revisión del material bibliográfico permitió descubrir diversas investigaciones relacionadas con la variable resiliencia, conocer la forma en que ha sido abordada, y los numerosos resultados que se han obtenido cuando se evalúa la variable en una muestra de estudiantes de secundaria, también se prestó especial atención a los niveles de efectividad y logro de los objetivos planteados por los diferentes investigadores.

Esta revisión fue pertinente y de utilidad, debido a que representó un primer acercamiento a las diferentes formas en que se ha venido evaluando la variable, y sirvió como fuente de conocimiento para la formulación y construcción del programa de la presente investigación. Se continuará presentado las diferentes investigaciones.

Cardozo y Dubini (2005) exponen una propuesta para hacer promoción de la resiliencia, que derivó de un trabajo de campo de tipo transversal, constituido por dos etapas; una primera en la que se realizó un diagnóstico al aplicar una encuesta anónima y la segunda que consistió en la ejecución de talleres dirigidos a docentes y directores de instituciones educativas. A través de la encuesta, se conocieron las situaciones de riesgo que afectaban a algunos jóvenes de la Provincia de Córdoba, Argentina, tales como la adicción, la violencia y la sexualidad. Los talleres básicamente tenían como objetivo proporcionar a los jóvenes espacios para expresar ideas, reflexionar, comunicar sus vivencias y ofrecerles escenarios de aceptación, contención y apoyo.

Por su parte, Rodríguez (2006) evaluó un programa de intervención que consistía en 10 sesiones e iba dirigido a 10 adolescentes colombianos entre 15 y 18 años de edad. Este estaba dividido por etapas, siendo la primera el momento de la evaluación inicial y de psicoeducación, la segunda la promoción de recursos emocionales que incluyeron técnicas de manejo emocional y de relajación, la tercera el trabajo de reestructuración o de identificación de pensamientos automáticos y por último, el entrenamiento en habilidades sociales. Se aplicó pre-test y pos-test, así como una medida posterior, un mes después del programa. Los resultados de este estudio, arrojaron mejoras significativas en los participantes.

Los investigadores Quintana et al. (2007) A través de un estudio experimental, con diseño de una variable independiente manipulada en un grupo aleatorio “antes y después”, sin grupo control; desarrollaron un programa compuesto por tres sesiones de 110 minutos cada una, en donde se tenía por objetivo reestructurar las creencias y las verbalizaciones de 25 estudiantes de Lima, Perú, a los cuales previo al taller se les administró un instrumento que permitió evaluar acerca de la conducta resiliente y violenta. La evaluaron a través de estadísticos no paramétricos, con las medidas de pre-test y post-test, se encontraron diferencias estadísticamente significativas que indican la reducción de conductas violentas y un incremento del comportamiento resiliente.

Por su parte, Barroso y Mendes (2008) realizaron una investigación en el Instituto Psicopedagógico, en el Estado Carabobo, Venezuela, para estudiantes de 11 a 13 años. Los jóvenes que formaron parte del estudio se habían identificado como pertenecientes a sectores sociales y familiares poco propicios. En sus resultados se evidenciaron cambios en



la forma en que los jóvenes representaban sus problemas, lo que tomaron como indicador de que las estrategias utilizadas durante el programa fueron apropiadas.

En el año 2010, la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana del Gobierno Federal de México, emitió un documento con objetivo de contribuir a la práctica de conductas protectoras a situaciones que representan un riesgo durante la edad de la adolescencia, como el embarazo, la violencia, consumo de alcohol, por nombrar solo algunas de ellas. La siguiente propuesta se dirigió a alumnos entre 11 y 15 años de edad. Durante los talleres, se realizaron exposiciones que fomentaban la participación activa de los jóvenes, la reflexión buscando que conocieran sobre la resiliencia, diferenciando los factores protectores de los de riesgo, que supieran cómo tomar decisiones y anticipar consecuencias, manejaran las emociones y reconocieran la importancia de la autoestima y la asertividad.

Cingolani y Castañeiras (2011) diseñó y aplicó un programa de intervención psicosocial para 50 adolescentes escolarizados en la ciudad de Mar de Plata, Argentina. Tuvo por objetivo potenciar aquellos aspectos positivos que pueden proteger y disminuir el impacto de factores de riesgo. El programa consistía en 12 sesiones, con una duración de dos horas cada uno, en donde los 10 primeros encuentros fueron con una frecuencia semanal, y los dos restantes, se realizaban 3 y 6 meses después, para verificar la internalización del aprendizaje y por ende, la eficacia del mismo. Se trabajaban en grupos de 6 a 8 personas en cada sesión, mayormente en dinámicas que incluían exposiciones, representaciones, discusiones y tareas. Se logró una cohesión en los grupos a medida que pasaba el tiempo, en un escenario de confianza, confidencialidad y respeto, que fue un indicador del cumplimiento de los objetivos de esta intervención.

Los investigadores Arellano y Correa (2011) llevaron a cabo un trabajo de campo con un grupo de adolescentes del Barrio Villa Juanita en Bolivia, con el propósito de promover factores resilientes en estos jóvenes, pertenecientes a comunidades de alto riesgo social, al querer consolidar sus mecanismos de defensa. Para ejecutar este proyecto, pusieron en práctica la técnica de observación-participante, un instrumento de factores protectores, entrevistas a informantes claves, cuestionario de valoración del taller. Se basaron en la promoción de la autoestima, el autocontrol y habilidades como la reducción

del estrés, desde un enfoque del aprendizaje social, que pone énfasis en la observación e interacción.

En lo que se refiere a la constitución de su programa, se conformó por 8 sesiones, en donde las primeras siete tuvieron una duración de 90 minutos y la última de 60 minutos. En estas se trabajaron en líneas generales la adquisición de valores, la retroalimentación positiva, la autoestima, la expresión corporal, valoración de la identidad y cultura desde un enfoque no violento. Resultó, en un impacto en la autoestima de los jóvenes y en su apertura como grupo, según los hallazgos arrojados por el instrumento aplicado, referido a factores protectores.

La Fundación Justicia y Amor (2012) aplicó en México un programa de empoderamiento llamado “proceso mariposa y fortaleciendo alas” dirigido a niños, niñas y adolescentes de la zona suburbana del Distrito Federal. Estos jóvenes escolarizados poseían ciertas características en común: familias con nivel de ingreso bajo, vivir en contextos violentos, contar con pocos espacios de recreación y desesperanza aprendida. Mediante el programa se planteó como objetivo desarrollar habilidades para las relaciones, el aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía y autogestión, por medio de dinámica grupales vivenciales impartidas en tres bloques: habilidades para la vida en cuanto a proyectos personales, manejo de emociones, comunicación asertiva, integración personal, relaciones interpersonales y procesamiento de experiencia. Habilidades para el aprendizaje: procesos cognitivos básicos, desarrollo motriz y lecto- escritura; por último habilidades para la gestión, que incluía trabajo en equipo, resolución pacífica de conflictos, análisis de la realidad y diseño y aplicación de proyectos. Luego de aplicado este programa, se observaron cambios en el verbatim de los participantes pasando de “no sé, no tengo, no puedo” a “sé que puedo lograr esto, tengo estas habilidades, soy valioso” se pasó del individualismo y competencia a “puedo aportar esto al grupo” se empezó a plantear planes y desarrollar actividades para el bien común.

En su trabajo de investigación, Encarnación (2015) elaboró y evaluó la efectividad de un programa de intervención que tenía como objetivo promover la resiliencia en adolescentes dominicanos en situaciones de riesgo. Esta se realizó mediante dos grupos, una muestra de 400 adolescentes dominicanos, con edades comprendidas entre 12 y 16 años, escolarizados en centros educativos públicos y privados. En cuanto al programa

consistió en una intervención breve, donde se buscaba que el adolescente construyera conscientemente su propia resiliencia, encontrando sus propios recursos para hacer frente a las situaciones conflictivas o problemáticas que se le presentan en la vida. En el taller se asumió la modalidad de dinámicas, incluyendo exposiciones, representación, discusión, reflexión y tareas interencuentro.

Este programa se realizó durante doce sesiones, de las cuales dos sesiones se utilizaron para la aplicación de instrumentos e instrucciones, con una duración de 60 minutos, con 45 minutos para atender casos individuales al terminar cada sesión. Por otra parte, el programa estaba centrado en la dimensión de optimismo, humor y una actitud positiva ante la vida. En consecuencia, el humor, la risa, los refranes, el merengue formaron parte de la identidad del programa y estuvieron presentes en la mayoría de las dinámicas. Para finalizar, en la última fase, aplicaron el postest de un cuestionario de satisfacción de los participantes en relación con la utilidad del programa, y se revisaron los compromisos asumidos al inicio del programa.

Por su parte, Simarro (2016), en la Universidad de Jaime I, realizó un proyecto donde buscaba fomentar la capacidad y habilidades resilientes en el alumnado de secundaria durante las clases de lengua castellana. En cuanto a las técnicas hicieron uso de las entrevistas personales, exposiciones orales, videos sobre el humor ante las situaciones difíciles, diario personal. Encontrando en los resultados mejoras o aumentos en aspectos asociados a la resiliencia como son la introspección, interacción, iniciativa, ideología personal y el sentido del humor.

Después de haber reseñado estudios donde diversos investigadores han abordado ciertos factores o características asociados a resiliencia desde un enfoque de promoción y presentado sus hallazgos y la relevancia del diseño, aplicación y evaluación de los mismos, se procederá a desarrollar y reflejar lo relacionado con los factores protectores y de riesgo, que constituyen la base de la resiliencia.

#### **4.2. Factores protectores y de riesgo asociados a resiliencia**

El arqueo bibliográfico llevado a cabo permitió conocer diversas investigaciones relacionadas con los factores protectores y de riesgo. Esta exploración resultó de utilidad para obtener una visión general de aquellos factores que pese a situaciones de riesgo psicosocial, permiten que los adolescentes puedan enfrentar la adversidad con éxito. A continuación se hace mención de la evolución del enfoque de riesgo a uno de resiliencia; se

reseñan investigaciones que consideran el impacto causado por cada uno de estos en el desarrollo.

En los inicios del estudio de la resiliencia, se encontró que en esas primeras investigaciones se trabajaban con algunas poblaciones de riesgo, en especial niños, en donde se mantenía un enfoque psicopatológico y por ende, describían las enfermedades, se interesaban de alguna forma en identificar las causas que permitieran predecir resultados negativos o una alta probabilidad de daño en aquellas personas que sufrían adversidades.

Varios han sido los autores que, durante el primer y segundo periodo de investigaciones sobre resiliencia, se interesaron por determinar tanto las características como los factores sociales, familiares, personales de índole ya fuera biológica o psicológica, que poseen aquellas personas que logran superar las dificultades y salir fortalecidos de las mismas.

En un primer momento, se sostuvo un modelo de riesgo donde se le daba predominancia a fuerzas negativas, pero a medida que continuaban estudiando a diversos grupos de personas, estos modelos se hicieron insuficientes para explicar estos fenómenos y se empezó a evidenciar que en medio de diversas situaciones difíciles, una cantidad considerable de personas lograban superar los problemas, lo que se atribuía a la existencia de determinados factores o escudos protectores y emergió un modelo de prevención (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla y 1998).

Infante (2008) indica que según este enfoque los niveles altos de resiliencia se asocian a la presencia de factores protectores como invulnerabilidad, afrontamiento, inteligencia emocional, bienestar subjetivo, locus de control interno, mientras que una baja resiliencia estaría dada por predominio de condiciones de vulnerabilidad, estrategias de afrontamientos ineficaces, malestar subjetivo, incompetencia y una escasa habilidad para manejar las emociones.

Cabe señalar que ambos tipos de factores como producto de su interacción, son los que pueden dar lugar a una adaptación resiliente o por el contrario, lo que implica el hecho de que en un determinado momento un factor pueda proteger al individuo pero en otro no tenga efecto para disminuir, bloquear el inicio o en si amortiguar el impacto que el riesgo pueda tener sobre el individuo. Un factor protector en otra situación puede convertirse en

uno de riesgo, por lo que, esto deja ver el carácter dinámico de la resiliencia, no es estática, sino que varía a lo largo del tiempo y circunstancias (Rutter, 1993).

Con base a lo anterior, se ha llegado a ampliar la visión de la resiliencia hasta verse como un proceso dinámico dado entre las personas y su medio cuando se encuentran ante situaciones que representan riesgo o adversidad, lo que abre la posibilidad, a que frente a diferentes tipos de dificultades, cada persona según como se esté dando este equilibrio entre sus factores internos y externos, pueda tener un amplio rango de variabilidad en sus respuestas ante ciertos eventos.

#### **4.2.1. Definición**

Los factores de riesgo, son aquellas características del medio familiar, educativo y social que predisponen a un individuo a experiencias negativas, hacen que la posibilidad de que se produzca en la persona un problema de comportamiento se incremente. Mientras, que los factores protectores son recursos internos o externos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos o eventos adversos y a la vez favorecen el desarrollo positivo de estas personas (Rutter, 1993).

Según Rutter (1993), los factores protectores y los de riesgo se dividen en personales, familiares y socioculturales. Los primeros aluden a características afectivas o cognitivas del individuo, mientras que las de tipo familiar son aquellas relacionadas a características y condiciones del ambiente en familia; y finalmente los sociales tienen que ver principalmente con el sistema educativo en caso de los estudiantes, también de condiciones políticas y económicas, prácticas culturales.

#### **4.2.2. Propuestas teóricas en el estudio de factores protectores y factores de riesgo asociados a resiliencia**

Werner y Smith fueron de los autores pioneros en el estudio de la resiliencia, en sus trabajos realizados en 1982 consideraron la influencia de los factores de riesgo y los factores de protección. Algunas de las condiciones que catalogaron como riesgosas fueron la discriminación social, de género o etnocultural y la pobreza. Por otro lado, señalaron que en niños y adolescentes factores protectores principales serían la existencia de una relación o vínculo afectuoso con un adulto significativo, en especial durante el primer año de vida.

Estos autores señalaban que a pesar de que los padres no sean los encargados del cuidado del niño, la creación de un lazo de apego intenso con otro familiar, como por

ejemplo, los abuelos o hermanos, era suficiente para poder contribuir a la resiliencia (Werner y Smith, 1982).

Seguidamente, se encuentran las consideraciones de Garmezy (1991), que hacían mención de algunos de los factores que caracterizan a los individuos que se sobreponen a las circunstancias adversas, tales como la habilidad de ser proactivos, de tener una perspectiva optimista, obtener atención positiva de los demás, ser autónomos y abrirse a vivir experiencias novedosas.

Por otra parte, los investigadores, Wolín y Wolín (1993), tomaron de los factores mencionados por Werner y Smith (1982) y desarrollaron su teoría de mándala de la resiliencia, donde denominó como pilares de la resiliencia, a factores como la introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor y creatividad.

En este sentido, cabe mencionar la investigación de Grotberg (1996), en donde expone su teoría trídica compuesta por categorías resilientes, que no son más que expresiones verbales que abarcan distintos factores resilientes abordados con anterioridad, que permiten enfrentar con éxito la adversidad. Se presentan a continuación:

- Categoría “Yo tengo”: compuesta por aquellas personas en las que se confía y se recibe amor incondicional, que demarcan límites para evitar el peligro, quien muestra por medio del ejemplo la forma correcta de actuar, quienes quieren que aprenda a desenvolverse solo (a) y a quienes le ayudan cuando está enfermo o necesita aprender. También incluye el acceso a la salud, educación, seguridad que son adecuados.
- Categoría “Yo soy/Yo estoy”: alude a la percepción que una persona puede tener sobre sí mismo, como alguien que es digno (a) de aprecio por otros, como alguien feliz cuando hace lo bueno por otras personas y se respeta así mismo y a otros. También se refiere a la disposición de responsabilizarse por sus actos y tener seguridad que las cosas saldrán bien.
- Categoría “Yo puedo”: Está relacionada con aquellas creencias que tiene un individuo sobre lo que considera que puede hacer. Por ejemplo: hablar de sus miedos y temores, buscar maneras de solucionar los problemas, controlarse cuando quiere hacer algo que pueda ser peligroso, buscar el momento adecuado para actuar o hablar con alguien, encontrar a quien le brinde apoyo o lo ayude cuando lo

requiera, reducir su tensión a través del humor, expresar sus sentimientos, generar nuevas ideas o culminar tareas o metas.

Por otro lado, cabe mencionar los factores que Luthar, Cicchetti y Becker (2000), determinaron como necesarios para presentar una conducta mas resiliente, los cuales fueron autoestima, locus de control interno, inteligencia, sentido del humor, optimismo, habilidad para solicitar ayuda a otros, motivación, autoeficacia, iniciativa, toma de decisiones, contar con un proyecto de vida, entusiasmo, capacidad de planificación, entre otros.

Varios hallazgos de las investigaciones sobre esta capacidad y proceso dinámico como es la resiliencia, han evidenciado como factores protectores y características resilientes en adolescentes la capacidad de flexibilidad, el optimismo, habilidad para manejar el dolor y frustraciones, capacidad de conseguir atención y apoyo de los demás, ambiente familiar afectivo, sentido del humor, habilidad de resolución de conflictos. Mientras que como factores de riesgo y en especial dentro del ámbito familiar, figuran las actitudes y conductas permisivas, aislamiento emocional de los miembros de la familia, ausencia de límites y normas por parte de los padres, exceso de protección, antecedentes de enfermedades y adicciones en la familia, problemas económicos y situaciones de gran estrés, restringir el disfrute del tiempo libre, entre otros (Walsh, 2005).

Los aportes mencionados con anterioridad, constituyen de los estudios principales en cuanto a la resiliencia, en donde se han registrado los hallazgos más significativos relacionados con los factores que constituyen la base de esta capacidad de sobreponerse ante las adversidades. A partir de la derivación de factores de las teorías más resaltantes, se han podido crear propuestas para promover estos elementos protectores y disminuir los de riesgo, así como la realización de instrumentos que midan estas dimensiones personales y contextuales.

#### **4.2.3. Integración de algunos modelos**

Partiendo de lo propuesto por autores tales como Wolin y Wolin (1993), Melillo y Suarez (2001), Grotberg (2006), Henderson y Milstein (2003), Fergus y Zimmerman (2005), entre otros, a su respectivo aporte en la construcción y el fortalecimiento de la resiliencia, se pasará entonces a definir, caracterizar y reseñar los hallazgos recientes vinculados a los factores protectores y de riesgo, específicamente cuando se habla de adolescentes, los cuales serán tomados en cuenta para efectos de la presente investigación.

En primer lugar, se desarrollarán los pilares de la resiliencia propuestos Wolín y Wolín (1993):

- *Iniciativa*

Es el placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes; se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos. Se evidencia cuando una persona tiende a presentar conductas de exploración, participa en proyectos, enfrenta desafíos y realiza actividades constructivas, experimenta sentimientos de autorrealización (Wolín y Wolín, 1993).

En una investigación realizada por Peralta, Ramírez y Castaño (2006) en estudiantes de educación superior de los primeros semestres, se encontró, que uno de los factores resilientes que se asocia con un alto rendimiento académico es la iniciativa, ya que este se relaciona con el hábito de realizar las tareas y trabajos académicos siguiendo un plan u horario, de tener una participación activa y motivación, una actitud mental positiva e inclinación hacia el estudio, tener metas claras, con el hecho de realizar preguntas al tener inquietudes, el enfrentar desafíos, tener una sensación de autorrealización y capacidad de liderazgo (Borda y Pinzón, 1995; Werner y Smith, 1982; Wolín y Wolín, 1993).

Se considera que cuando un estudiante tiene iniciativa, tiene deseo hacia el logro y quiere alcanzar aquellas normas internalizadas de excelencia, por lo que logra mejores calificaciones, sobresale en sus ocupaciones, atribuye su fracaso a falta de esfuerzo y el éxito a su propia capacidad (Coon, 1999; McClelland, 1961).

Muchos jóvenes tienen problemas posteriores a la etapa de adolescencia porque consideran que están a merced de un destino, que sus vidas están determinadas por sus circunstancias familiares y sociales, lo que los lleva a actuar en forma pasiva ante los desafíos de su devenir cotidiano. Por esta razón, la iniciativa es un factor importante, que potencia la capacidad de tomar decisiones y actuar oponiéndose a la presión del grupo (Kalbermatter, Goyeneche, & Heredia, 2006).

- *Humor*

Es la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia; se mezclan lo absurdo y el horror en lo risible de esta combinación. Supone una disposición a estar alegre, a alejarse del foco de tensión, ahorrarse sentimientos negativos así sea en forma transitoria para



afrontar las adversidades. Se refleja cuando una persona se ríe de sí misma, es capaz de buscar lo divertido de las situaciones, participa de juegos (Wolín y Wolín, 1993).

Liébana (2015), sostiene que los individuos con mejor sentido del humor tienden a ser también más optimistas y más perseverantes. Este hallazgo evidencia la relación entre el humor y el optimismo, quienes han sido agrupadas según la perspectiva de la psicología positiva como componentes de la actitud positiva.

Carbelo y Jaurerguá (2006), Salgado (2010) y Salgado (2012) afirmaron que el humor es importante en los adolescentes, porque facilita que se establezcan relaciones adecuadas con los padres, cuidadores, maestros e iguales, además de que le permite afrontar ansiedades y temas asociados con el desarrollo de la etapa sexual y con su rebelión hacia el mundo adulto.

El sentido del humor puede considerarse una virtud que fomenta un mayor bienestar y disfrute de la vida. Ayuda a afrontar frustraciones, desafíos y problemas al ponerse toda su vida en perspectiva, favorece la experimentación de la risa. Abarca un componente cognitivo al provocar un estilo de pensamiento positivo, un componente emocional expresado en un sentimiento de esperanza y por último incluye un componente conductual al manifestarse a través de acciones (Salgado, 2012).

En su investigación Betés (2011) define al humor como “la capacidad de la persona para recuperarse y reaccionar positivamente ante la adversidad” (p.73). Es una actitud hacia sí mismo, hacia el mundo y hacia los otros, que facilita la aceptación de la realidad.

Murphey, Barry y Vaughn (2013), afirman que el adolescente que es resiliente tiene mayores probabilidades de tener buenos recursos de afrontamiento en la vida adulta, a pesar de haber experimentado difíciles circunstancias en la vida.

- *Creatividad*

Significa crear e innovar en lo personal, lo familiar, lo artístico, lo científico y lo social para transformar la realidad por medio de la solución de problemas. Se pueden llevar a cabo juegos que reviertan la desesperanza. Se refleja en el desarrollo de habilidades artísticas que requieren reconstruir y componer, entre otras (Wolín y Wolín, 1993).

Según Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) “Al estimular la originalidad, avanza el saber y se resuelven muchos problemas de las relaciones humanas” (p. 16). No solo es necesario seguir normas y adquirir conocimientos sino el ser flexibles, la fluidez en

las experiencias. A través de productos artísticos se pueden expresar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza ante los problemas.

Puede ser entendida como un estado de consciencia en donde se identifica, plantea y resuelven problemas en una manera relevante y original. Se tiene la capacidad de crear una nueva realidad, como resultado de haber relacionado realidades distintas.

Quienes son creativos son sensibles, observadores, intuitivos, son capaces de cuestionarse, muestran apertura a los cambios, receptividad a lo nuevo. Se ha demostrado que es una de las mejores aliadas para salir adelante al momento de una crisis, lo que se evidencia en las historias de personas resilientes que lograron desarrollarse exitosamente a pesar de sus circunstancias al generar algo nuevo, utilizando nuevas relaciones entre componentes viejos aparentemente gastados (Sambrano, 2010).

- *Moralidad*

Es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior; se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo. Es la base para establecer buenas relaciones con los demás, bajo un sentido de lealtad, compasión, servicio y entrega (Wolín y Wolín, 1993).

Se ha encontrado que la moralidad tiene incidencia en la conformación de los factores protectores que se ubican en el entorno del cual forma parte el individuo, por requerir la resiliencia un cuadro de referencia moral, puesto que la situación adversa debe superarse dentro de las normas culturales bajo las cual se desenvuelve la persona (Grotberg, Infante, Kotliarenco, Munist, Santos y Suárez, 1998).

Cuando los adolescentes llegan a esta etapa de su vida quieren construir su propia escala de valores y sus ideologías personales, ya que desde su infancia se han visto influenciados por sus padres, quienes a través de la enseñanza y el ejemplo les han transmitido valores morales, espirituales e ideologías. A veces, se dan confrontaciones entre los jóvenes y aquellos adultos cercanos a ellos que no poseen estos valores, tales como la comprensión, la justicia, la lealtad y el amor. Esto demuestra que la moralidad es un factor crucial y evidencia la necesidad de que los adultos significativos para estos jóvenes tengan una conciencia acerca de los valores morales y que sean capaces de reflejarlos (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006).

Según Sambrano (2010) la moral se define como “el código de buena conducta personal dictado por las experiencias” (p.40). La moralidad tal como se ha mencionado con anterioridad, es vivir con base a valores, que vienen siendo aquellas cualidades que tienen significado especial para las personas, orientan su estilo de vida y le otorgan propósito, al contribuir a que un individuo persiga la realización plena de todas sus potencialidades y promueva la transformación social.

Se ha encontrado que las personas resilientes tienen íntimas relaciones con sus normas, patrones y valores, por lo que acuden a ellos en momentos de crisis o dificultades, ya que buscan salir de estas situaciones manteniendo su integridad y sin lesionar su dignidad como seres humanos (Sambrano, 2010).

- *Introspección*

Definida por Wolín y Wolín (1993) como la capacidad de comprender las cualidades de sí mismo y de los otros, y poder reflexionar de una forma activa y personal sobre las experiencias vividas, de sus pensamientos, sentimientos y actos. Implica que una persona se examine internamente, se haga preguntas y se las responda honestamente, conozca lo que sucede a su alrededor sin culpar a los demás. Se observan los propios estados de ánimo y se reflexiona sobre ellos. La introspección aumenta la capacidad de tomar decisiones, de conocer las aptitudes y limitaciones. Mientras más se conoce una persona, mayor probabilidad hay que enfrente positivamente las situaciones adversas.

Sambrano (2010) señaló que la introspección “involucra un proceso de reflexión participativa mediante el cual, una persona describe y valora su propia realidad, con sentido crítico y objetividad” (p. 26). Asimismo, esta autora explica que este factor es esencial para mejorar la calidad de vida y el desempeño de esta en muchas áreas, ya que supone que una persona tenga conciencia de sí misma, de sus emociones, capacidades, destrezas que puede desplegar en momentos determinados.

En los jóvenes, tener esta habilidad de autoevaluarse permite que reflexionen acerca de su forma de vida, aprendizaje, metas logradas y deficiencias. Esto contribuye a que mantengan una actitud de superación, de avance en las dificultades, corrección de sus propios errores y aprender de las lecciones, porque se responsabilizan de sus fortalezas y debilidades, elaboran estrategias nuevas para lograr objetivos. Enseñar a autoevaluarse lleva a la autorregulación, autonomía personal, que son pasos sucesivos que contribuyen al

desarrollo y fomentan la resiliencia por haber adquirido seguridad, una actitud crítica y reflexiva ante la vida (Sambrano, 2010).

- *Independencia*

Es la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener una sana distancia emocional y física, sin llegar al aislamiento. Es cuando se es capaz de mantenerse alejado de situaciones conflictivas y tomando sus decisiones con autonomía (Wolín y Wolín, 1993).

Indicaron Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) que los adolescentes que pertenecen a un medio social adverso, a una familia disfuncional, deberían hasta cierto punto distanciarse de lo que sucede a su alrededor, para preservar su salud mental. Cuando los padres suelen discutir en casa, el joven pudiese llegar a participar de esas controversias o podría decidir mantenerse al margen de la situación y no intervenir. Se debe reconocer los factores de riesgos en aquellas personas cercanas o en situaciones externas y buscar apoyo de alguien significativo.

- *Interacción*

Es la habilidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, a fin de balancear la propia necesidad de empatía y aptitud para brindarse a otros. Implica valorar las relaciones interpersonales y una facilidad para conectarse con las otras personas (Wolín y Wolín, 1993).

Este factor o cualidad guarda relación con el denominado patrón relacional expuesto por Polk (1997) quien lo definió como a aquellos roles que influyen la resiliencia, que incluyen el valor de tener relaciones cercanas y una amplia red social, asimismo abarca la capacidad de identificar y relacionarse con modelos positivos, buscar personas en quienes confiar, buscar el desarrollo de la intimidad personal en las relaciones con otros.

Por su parte, Salgado (2005) menciona un aspecto que se refería a la competencia social, aludiendo a las habilidades con las que cuenta el adolescente para relacionarse eficazmente, tales como escuchar al otro en forma activa, demostrar empatía y afectos en sus relaciones con los demás. Estas habilidades se adquieren en la infancia, cuando el niño entra en contacto con los otros y es capaz de reconocerse como un ser diferente.

La empatía según Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) “es la capacidad de sentir con y cómo los demás” (p. 13). Implica que una persona se libere de los prejuicios y

aquellos contenidos anteriores, para así poder entrar en sintonía con el otro y acogerlo espontáneamente, de manera que eso promueva la habilidad de conectarse con los demás, ser querido y reclutar una red de apoyo social fuera de la familia que ayude a enfrentar las adversidades.

En una investigación se encontró que una dimensión en la que puntuaban alto aquellos jóvenes de 12 a 14 años con resiliencia era la de interacción, lo que es comprensible por tener los adolescentes una necesidad de apoyo social fuera de su familia. Esto demostró que los jóvenes resilientes buscan soporte emocional fuera de su ámbito familiar, cuando este no funciona o lo hace en una forma disfuncional (Prado y Del Águila, 2003).

Además de los factores protectores propuestos por los autores en su teoría del mándala de la resiliencia, se ha considerado otros factores protectores y de riesgo expuestos por otros estudiosos en el área, que han brindado evidencia teórica y empírica de los siguientes:

- *Autoestima*

Al hablar de autoestima, autores reconocidos en la profundización de este concepto tales como Coopersmith (1967) la define como la evaluación que una persona hace y conserva sobre sí misma, que incluye el grado de aprobación o de reprobación que tiene de sí, así como el grado en que se cree capaz y valiosa.

Según Melillo y Suárez (2001) la autoestima es la base de los demás pilares de la resiliencia, que suele ser resultado de recibir un cuidado afectivo por un adulto significativo, que sea capaz de responder sensiblemente al niño o al adolescente.

Y a su vez, está compuesta por tres componentes, que van desde lo cognitivo, siendo el sistema de creencias, ideas y percepción que tiene con respecto a si misma, de su entorno y la imagen que proyecta., pasando por el componente afectivo que hace referencia al componente valorativo en cuanto al reconocimiento de las características positivas o negativas de sí misma, culminando con el componente conductual, que hace referencia a las acciones que realiza para manejarse consigo misma (Suanes, 2009).

Cuando la autoestima no está preservada, la persona no puede tener seguridad para romper aquellas conductas habituales caracterizadas por la pasividad o la agresividad en sus relaciones interpersonales, por lo que se hace necesario desarrollarla a través de

mecanismos para así promover la independencia emocional, que incrementará su sensación y creencia de mantener el control de las situaciones de su vida (Naranjo, 2007).

El nivel de autoestima de una persona va a afectar su forma de percibir, de acercarse y de responder ante los demás o a las situaciones, por lo tanto, sujetos con diferentes niveles de autoestima tendrán formas diversas de experimentar las circunstancias de su vida y del entorno. Tener una alta autoestima puede ser una cualidad que puede proteger al joven de los resultados negativos asociados con la exposición al riesgo, mientras que poseer baja autoestima lo coloca en riesgo para que desarrolle un número considerable de situaciones no deseables.

La autoestima afecta la capacidad de relacionarse, por lo que una autoestima baja o extremadamente alta produce aislamiento: si es baja por autoexclusión vergonzante y si es alta puede generar rechazo por la soberbia (Melillo y Suarez, 2001).

Señalan autores en el área de resiliencia que se ha descubierto que las experiencias positivas en otros ámbitos de participación, como en deportes, música, artes u otros oficios, posiciones de responsabilidad, clubes o iglesias confieren sentimientos positivos de eficiencia y de autoestima que aumentan la probabilidad de que los jóvenes puedan tomar medidas que le permitan enfrentar vicisitudes de la vida, mejorar aspectos de su autoconcepto y fomentar resiliencia (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006).

Huaire (2014) investigó sobre la prevalencia de la resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte en Lima. La muestra estuvo compuesta por un grupo de escolares de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria. Encontrando en sus resultados una relación estadísticamente significativa entre la resiliencia y la autoestima, confirmando una interacción positiva entre la variable resiliencia y autoestima, lo que los autores explican como una base para la construcción de un mecanismo explicativo al planteamiento conceptual de la autoestima como uno de los pilares de la resiliencia.

Otra investigación, que involucró una mayor cantidad de variables fue la realizada por Morales y González (2014) donde evaluaron a 175 estudiantes de cuarto año medio de liceos prioritarios, con un alto índice de vulnerabilidad, pertenecientes a la VI Región de Chile, la evaluación fue de su capacidad intelectual, resiliencia, bienestar psicológico y la autoestima. Se realizó una correlación entre las diferentes variables, encontrando la

existencia de correlación entre bienestar psicológico y la autoestima, así como también entre la autoestima y la resiliencia. Específicamente los factores de autoestima con una alta correlación con la resiliencia fueron: identidad, autonomía, vínculos, metas, afectividad y autoeficacia, todas ellas a su vez formando parte de la escala de resiliencia.

Por otra parte, se encontró una propuesta y aplicación de un taller de resiliencia como respuesta a alumnos con baja autoestima por parte de Del Mazo (2016). Esta investigadora realizó una propuesta de intervención psicopedagógica destinada a tres alumnos de primero de educación secundaria, dicha propuesta se basó en un conjunto de sesiones para desarrollar la inteligencia emocional y autoestima como parte de un programa de aplicación de resiliencia al aula. La propuesta resultó exitosa, ya que aumentó los niveles de resiliencia de los estudiantes al trabajar directamente con la autoestima de ellos.

- *Optimismo*

A lo largo de la literatura revisada sobre resiliencia se encuentran innumerables casos de poblaciones y grupos que han presentado factores de riesgo social, personal y ambiental, y que han podido superar esas situaciones en forma positiva asignándole a su experiencia sentido para su vida personal.

Según Salgado (2005) la resiliencia incluye la capacidad de poder adaptarse, la existencia de balance, de flexibilidad, una perspectiva de vida estable que demuestra que se acepta la vida, junto a un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.

El optimismo forma parte de las emociones positivas y es la medida en la que una persona valora favorablemente toda situación. Se puede decir, que esta es una actitud que se adquiere mayormente desde la infancia, dando lugar a una forma de pensar adaptativa que prepara para hacer frente al futuro. Es un factor positivo que genera satisfacción y felicidad, ya que implica que se mantengan expectativas proactivas sobre la vida, tener la convicción de alcanzar resultados agradables en el futuro y tener una sensación de control sobre su propia persona (Fredrickson ,2009; Rodríguez, 2012; Vaughan, 2004).

Los factores personales asociados al optimismo, son las experiencias de éxito y de fracaso, los cuales son un elemento de promoción tanto del optimismo como del pesimismo (Orejudo y Teruel, 2009; Londoño, 2009).

En una investigación realizada por González- Arratia y Valdez (2015) en donde se buscaba conocer la relación entre optimismo/pesimismo y la resiliencia en un grupo de 300

jóvenes, se encontró que los participantes clasificados como resilientes presentaron mayor optimismo respecto a los no resilientes. Por su parte, otros estudios sobre resiliencia demuestran que características como el optimismo median el impacto que tienen los estímulos estresantes, por lo que concluyen diversos autores que el experimentar emociones positivas protegen en experiencias traumáticas y estresantes (Vázquez, Cerevellón, Pérez-Sales, Vidalesa y Garborit, 2005).

Salgado (2009) realizó un estudio cuyo objetivo general consistió en establecer la relación que existe entre la felicidad, resiliencia y optimismo en 275 estudiantes, con edades comprendidas entre 15 y 18 años que cursaban el quinto año de secundaria en dos colegios nacionales mixtos de la ciudad de Lima. Entre los principales hallazgos se encontró, que existe una relación altamente significativa, en donde se puede apreciar que a mayor resiliencia, mayor optimismo y mayor felicidad.

- *Creencias religiosas*

Un término asociado a este factor es el de espiritualidad, la cual según Martínez (2006) se considera “la creencia y el compromiso con los aspectos trascendentales de la vida, divino, sagrado, ideal o universal” (p.3). Existen evidencias de que una vida espiritual rica tiene un impacto favorable en la salud física y psicológica de los seres humanos. Cada persona la vive a su manera, siguiendo diferentes propósitos, en situaciones incomparables, con estilos de vida distintos según su contexto o entorno en el que transcurre su cotidianidad.

Rodríguez, Fernández, Pérez y Noriega (2011) en su estudio realizado en Colombia, tuvieron como propósito describir y explicar la relación entre la espiritualidad y la resiliencia; determinaron que la resiliencia permite la adaptación exitosa ante eventos adversos o traumáticos, mientras que la espiritualidad motiva y permite la búsqueda de trascendencia, propósito y sentido de vivir, actuando como variable independiente que favorece el desarrollo de la resiliencia.

Las creencias religiosas (“Dios lo ha querido”) que pueden conducir a la resignación, se ha encontrado que pueden tener un efecto positivo reduciendo el impacto psicológico y abriendo con prontitud la posibilidad de superar la situación adversa que haya vivenciado la persona (Uriarte, 2013).



- *Logros académicos*

Algunos autores han señalado una relación especial entre el logro o éxito académico y el nivel socioeconómico, ya que se podría estimar que por mucho tiempo el bajo rendimiento y los problemas de conducta seguirán manifestando alta prevalencia en estudiantes que provienen de familias de bajo nivel educacional y socioeconómico. Se ha podido encontrar que aquellos alumnos que pertenecen a familias donde hay fracasos, suelen también tenerlos las instituciones educativas, cuando sus familiares tuvieron una nula interacción con el aprendizaje escolar. Así mismo, cuando estos reciben poco apoyo al realizar sus tareas, lo que puede ocasionar en algunos deficiencias cognitivas y verbales que les impidan integrar sus experiencias escolares en forma adaptativa y creativa (Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

También hay características familiares y en las relaciones sociales que representan un riesgo para los estudiantes que los pueden predisponer a experiencias negativas como el bajo rendimiento escolar, la deserción, problemas emocionales o de conducta. Por otra parte, se encuentran estudiantes resilientes que desarrollan un sentido de pertenencia y apego en la institución en donde estudian, convirtiéndose en un refugio de su hogar disfuncional, que llega a impactar positivamente en el ámbito académico (Castelan y Villalobos, 2007).

Otros de los recursos personales con los que cuentan los estudiantes con alto rendimiento son el tener un autoconcepto positivo, altas expectativas sobre su desempeño, motivación intrínseca por aprender, creencia acerca de su habilidad para utilizar y desarrollar sus talentos (Arancibia, 1996, Henson y Eller, 1999).

- *Normas y límites*

Por ser el colegio el segundo lugar donde los estudiantes pasan más tiempo después de sus hogares, se esperaría que este ambiente fuera cálido, abierto, con límites claros en donde se provea un espacio en que los jóvenes desarrollen conductas adaptativas y de resiliencia, en especial aquellos que provienen de familias desestructuradas (Ozer y Weinstein, 2004).

El establecimiento de límites claros y firmes significa que existen pautas de comportamiento claras en la escuela que promueven la sensación de sentirse parte de algo, de estar respaldados, de cooperar, que sería lo contrario a la incertidumbre y tensión. En

estos recintos educativos se pueden determinar normas claras de conducta y los procedimientos para que se hagan cumplir (Acevedo y Mondragón, 2005).

Diversas investigaciones han demostrado que las personas que viven en alto riesgo tenían más éxito a medida que eran más restrictivas y autoritarias en su política de crianza y vigilantes en monitorear que se obedezcan las políticas familiares por parte de niños y adolescentes (Puello, Silva y Silva, 2014).

- *Ambiente familiar afectivo*

Muñoz y De Pedro (2005) consideran que las relaciones familiares que están marcadas por la presencia de la cordialidad, del apoyo emocional, de los estilos de apego, de la cohesión y la relación cercana con al menos una de las personas encargadas de la crianza (madre, abuelos, tíos, entre otros) reducen el impacto de los eventos negativos.

Grotberg (2006) considera a la familia como el lugar más apropiado para comenzar a desarrollar los factores de resiliencia relacionados con el apoyo social, las habilidades personales y las fortalezas personales. Ha realizado varios estudios desde un enfoque comportamental de modificación de conductas que identifican la influencia de los factores protectores.

En estudios realizados por Cardozo y Alderete (2009) se encontró que la presencia de apoyo familiar en una muestra de estudiantes de bajo nivel socioeconómico era un buen predictor de la resiliencia, lo que supone que personas con un sistema de apoyo funcional son menos vulnerables al estrés. La existencia de cohesión y de unión familiar, poca presencia de conflictos entre los padres y familiares, altos niveles de calidez, relación estrecha con al menos uno de los padres o parientes cercanos, la vigilancia y el cuidado parental proporcionan protección a los adolescentes y promueven un ajuste comportamental adecuado.

Como hallazgos encontrados en el estudio de Amar, Kotliarenco y Abello (2003) que buscaba conocer factores psicosociales a través de los cuales víctimas de violencia en su familia lograban desarrollar resiliencia, fueron el hecho de tener relaciones con personas de su núcleo familiar, familia extendida, otros miembros de familia ampliada, factores del entorno, recursos proporcionados por el medio de su entorno, facilidad para acceder a la ayuda y consejos de otros.

- *Violencia*

Se ha encontrado que el comportamiento violento es al menos uno de la serie de resultados negativos con los que crecen los adolescentes que viven en sectores de bajo estrato económico. Hay evidencia de que tener creencias prosociales compensa el comportamiento antisocial, la religiosidad compensa la unión a pandillas y las habilidades para controlar la ira compensan comportamientos arriesgados. Asimismo, el apoyo y el monitoreo parental protegen de la exposición de los adolescentes a la violencia en los vecindarios (Fergus y Zimmerman, 2005).

En un estudio realizado con 13.781 estudiantes de séptimo a duodécimo año, se evidenció que la presencia de los padres y la conexión entre estos, y el apoyo escolar, compensaban los efectos acumulativos del comportamiento violento, la victimización por violencia, uso de sustancias y problemas escolares por conducta violenta (Fergus y Zimmerman, 2005).

- *Consumo de sustancias*

Según Uriarte (2005) este ha sido uno de los factores de riesgos más frecuentes en entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, contextos desfavorecidos y privados socioculturalmente.

En estudios realizados por Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006) se evidenció que aquellos jóvenes que cuentan con estrategias de afrontamiento productivo, es decir, quienes se esfuerzan en resolver los problemas y tienen una visión positiva, se protegen de iniciarse en el consumo de drogas y de la implicación en actos antisociales. Por otra parte, un estilo de afrontamiento no productivo favorece la aparición de estas conductas.

Los investigadores han descubierto que los adolescentes están protegidos de las consecuencias del uso de sustancias cuando poseen : un nivel de autoestima alto, locus de control interno, afecto positivo, recursos de apoyo de los padres, buen rendimiento académico, creencias religiosas, autocontrol, las habilidades para rechazar las drogas, orientación positiva hacia la institución educativa, la participación en actividades extracurriculares, un mayor ingreso familiar (Fergus y Zimmerman, 2005).

También, en el estudio de González y Rey (2006) llevado a cabo con una muestra de estudiantes no consumidores, se identificó como factor protector aquellos relacionados

con las instituciones educativas y los amigos, pese a la disponibilidad de estas sustancias en el entorno donde se desenvuelven estos jóvenes.

- *Comportamiento de riesgo sexual*

Según Fergus y Zimmerman (2005) el comportamiento sexual entre adolescentes incluye el inicio del sexo, el nivel de actividad sexual y el comportamiento de riesgo sexual. Este tipo de conducta de riesgo según indican los estudios se compensan con activos personales como poseer un nivel de autoestima alto, participar en actividades extracurriculares, tener logros académicos y tener sentido de pertenencia a la institución, religiosidad, conocimiento sobre VIH y sobre salud reproductiva, actitud positiva hacia los preservativos, intenciones sexuales seguras, apoyo de los maestros, residencia con ambos padres, la comunicación abierta por parte de los padres, el control parental y el estado socioeconómico.

Informaron de un estudio longitudinal de 21 años de 1020 participantes en Nueva Zelanda, que demostró que el apego escolar y la autoestima ayudaron a compensar el riesgo de tener relaciones sexuales antes de los 16 años (Fergus y Zimmerman, 2005)

- *Bajo nivel socioeconómico*

Es un factor social influyente, ya que pudiese asociarse a otros factores de riesgo como una pobre calidad de vivienda, ruido, crecer en vecindarios violentos o con alto rango de crimen. En investigaciones se ha confirmado que aquellos jóvenes que se exponen a situaciones adversas, producto de condiciones económicas precarias pueden conducir a una mala adaptación social y a problemas de salud mental (Cardozo y Alderete, 2009; Monroy y Cruz, 2011).

La existencia de recursos comunitarios y la disposición de la familia de utilizarlos se ha considerado importante, ya que a través de ellos pueden obtener seguridad económica, apoyo social y asistencia práctica. En familias pobres se ha evidenciado que los desafíos que estos suelen tener no solo son por falta de alimentos o recursos básicos (Aponte, 1995).

En aquellos adolescentes que pertenecen a sectores socioeconómicos bajos la adolescencia deja de ser vista como una crisis y se ve más bien como un estado, ya que se nota con frecuencia una entrada brusca a la adultez por parte de estos jóvenes, por

necesidad de trabajar a temprana edad, por los embarazos prematuros, entre otras situaciones (Dolto, 1990).

Las características de un ambiente de pobreza suelen ser un bajo nivel educativo, falta de conocimientos y una inteligencia poco desarrollada, problemas de salud, discapacidades, orientación laboral marginal, inequidad en las oportunidades, necesidades básicas insatisfechas, dificultades para alcanzar bienes básicos. La pobreza puede debilitar en sus áreas física, material y psicológica a un individuo, por ende, reduce su respuesta ante las adversidades (Uriarte, 2013).

Después de haber conocido sobre algunos de los factores protectores y de riesgo que impactan en la forma en la que una persona va a afrontar una situación difícil, es posible ampliar la comprensión sobre cómo la resiliencia, resulta del producto de la interacción de estos factores y como esta dinámica permite que ante un suceso o contexto problemático, en el que se ponga en riesgo el funcionamiento de la persona, esta puede superarla y sobreponerse a la misma, volviendo a un estado de homeostasis y proseguir su desarrollo a partir de esta vivencia.

Esto deja ver, que la presencia de la adversidad, es lo que da lugar a la resiliencia, ya que sin la ocurrencia de un evento que acarree alguna pérdida o alteración, la adaptación resiliente no pudiese observarse.

En este sentido, es fundamental que durante las situaciones adversas se haga un uso consciente de aquellos atributos internos positivos y que se saque provecho a situaciones o condiciones externas que reducen daños, como la búsqueda de apoyo familiar, la confianza en sí mismo, entre otros de los ya mencionados en este apartado.

### **4.3. Asesoramiento Psicológico**

Antes de saber qué tipos de intervenciones se realizan desde el asesoramiento psicológico, es importante conocer cómo es definida y entendida esta disciplina de la psicología, desde sus inicios y pasando por diferentes autores.

#### **4.3.1. Definición**

Se comenzará por Shertzer y Stone (1972) quienes plantean que la palabra asesoramiento proviene de “counseling” término inglés que a su vez proviene del latín “cosilium” palabra que puede referirse a consejo causando en ocasiones un mal entendido, ya que se llega a creer que el asesoramiento está relacionado con aconsejar, hecho alejado de la realidad como se observara en las siguientes definiciones y acercamientos.

Según Bordin (1975), el asesoramiento es una especialidad del psicólogo, más específicamente de su práctica profesional, el objetivo de este asesoramiento es brindar ayuda a aquellos sujetos que presenten desequilibrios emocionales, dificultades con la individualidad, pero que la intensidad de los mismos no sea tan severa que llegue a sobrepasar los límites de crisis y lo que necesite sea un tratamiento bien estructurado de psicoterapia de sesiones. En conclusión, para Bordin “las metas del asesoramiento se relacionan con el propósito educativo de ayudar a que el individuo desarrolle sus potencialidades” (p.173).

El asesoramiento psicológico se puede entender como una rama de la psicología que procura el bienestar del ser humano como totalidad y como integrante de una sociedad, al hacer énfasis en las labores preventivas y de desarrollo más que en las de tipo correctivo o remedial. Implica un proceso de asistencia brindada por un profesional, donde la relación de ayuda es un instrumento y se enfoca en el asesorado, su conocimiento y la comprensión que este tiene de sí mismo y del mundo que lo circunda. Se promueve una responsabilidad y participación compartida, además de activa, en donde el asesorado aprenda a usar sus propios recursos (Principios de Orientación- Lecturas, s/f)

Por su parte, Casado (1987) tiene una concepción del asesoramiento como ecológica, ya que consiste en preparar las mejores condiciones (educativas, laborales, humanas) para que la persona, mediante una serie de decisiones ineludiblemente personales, desarrolle su potencial. Así, la intervención de cualquier “experto” sin la participación responsable del asesorado, conduce al fracaso. De ahí la importancia de establecer una relación en la que prevalezca la tolerancia, aceptación y comprensión de parte del asesor con su asesorado.

Ya teniendo conocimiento sobre lo que es el asesoramiento psicológico, el paso a seguir es conocer en qué niveles se puede intervenir, cuales son los posibles propósitos de intervención y hacia quién va dirigido el servicio desde el asesoramiento psicológico.

#### **4.3.2. Dimensiones del asesoramiento psicológico**

Como punto de referencia para desarrollar acerca de este aspecto, se tiene como modelo a tener en cuenta, el cubo de Morrill, Oetting y Hurst (1974), donde se puede observar tres dimensiones, que comprenden un amplio rango de funciones del asesor psicológico, siendo estas detalladamente explicadas por Obregón (2002):

- **Individual:** Influenciar al individuo a cambiar sus conocimientos, percepciones, actitudes, etc.
- **Grupo primario:** Se refieren al trabajo con unidades básicas de la organización social, es decir, a aquellos grupos que mayor influencia ejercen sobre un individuo, porque existe cierto grado de intimidad y de proximidad física, como sucede en la familia, pareja y amigos. Las intervenciones a este nivel pueden producir alteraciones en la comunicación y patrones de interacción, percepciones, estructura y relaciones.
- **Grupos de asociaciones:** Aluden a grupos organizados basados en la escogencia u oportunidad de asociarse para compartir intereses en común, por lo que, juntos se dirigen al alcance de sus metas, como puede ocurrir en clases, clubes, los estudiantes de un mismo piso de una residencia, grupo de estudio.
- **Institución o comunidad:** en estos grupos no necesariamente se reúnen todos sus miembros aun cuando están conscientes de su membrecía como parte de una institución o comunidad. Por ejemplo: escuelas, pueblos, urbanizaciones, ciudades, organizaciones religiosas, un estado, una nación. Las intervenciones a este nivel pueden abarcar: cambio de metas, comunicaciones, sistemas de enlace, distribución del poder, flujo de información, etc.

Las funciones del asesor según Drapela (1983) son prestar un servicio directo a los individuos o grupos, es decir, cara a cara. Este servicio persigue como objetivo estimular el crecimiento emocional y social, concentrándose en los problemas intra e interpersonales de los asesorados en un primer lugar.

El rol del asesor está compuesto por un conjunto de conductas desempeñadas cuando asume derechos y obligaciones desde esta posición. Este rol está determinado tanto por factores internos y externos. Los primeros aluden a características de personalidad tales como autoconocimiento, competencia, salud psicológica, confiabilidad, integridad, congruencia, aceptación, fortaleza, calidez, entre otras. Mientras que los factores externos están asociados a la formación profesional, actividades que puede realizar y áreas de atención (Shertzer y Stone ,1972; Canavagh ,1982).

De esta manera, para efectos de esta investigación, se pretende realizar la asistencia a un grupo de asociaciones, como lo son estudiantes.

### 4.3.3. Niveles de intervención

Asimismo, Morrill, Oetting y Hurst (1974) mencionan y describen los diversos niveles de intervención en los que trabajan los asesores, los cuales son:

- **Correctivo o remedial:** Existe una discrepancia entre las habilidades y las demandas ambientales. Ejemplo: solución de problemas, falta de habilidades interpersonales y sociales, fallas en la escogencia vocacional, fallas en grupos por deficiencias en su estructura u organización.
- **Preventivo:** Al haber identificado que un individuo necesita adquirir unas habilidades que le sirvan para el futuro y que por ende, estén justificadas, se les apoya en la adquisición de las mismas. Ejemplo: las transiciones escolares: de pre-escolar a primaria, primaria - secundaria, secundaria - universidad, universidad - vida laboral, asesoramiento preuniversitario, grupos de apoyo para estudiantes, inducciones, etc.
- **Desarrollo:** Está orientado a realzar o mejorar el funcionamiento saludable de individuos o grupos. Son programas proactivos de promoción del desarrollo. Su foco primario es la promoción del crecimiento positivo de todo el ser humano, siendo este nivel el de mayor práctica por parte de los asesores psicológicos. Ejemplo: Grupos de crecimiento personal.

### 4.3.4. Asesoramiento psicológico grupal

En este apartado el enfoque estará en conocer a los elementos principales en el asesoramiento psicológico grupal, sus características, desarrollo dentro del grupo y propósitos que regularmente persiguen.

Un asesor eficaz dentro de un grupo, es aquel que domina la técnica de identificar, etiquetar, aclarar y reflejar datos de naturaleza emocional, conductual y cognitivos. Mientras más competente sea, logrará que los participantes también sean capaces de aclarar datos en estos tres niveles referidos con anterioridad (Dyer y Vriend, 1980).

Según Schutz (1958), en el proceso de asesoramiento de grupo tienen lugar las siguientes fases: *inclusión*, que se caracteriza por el sentimiento de pertenencia que experimenta un individuo al unirse a otros y formar parte de un grupo, siendo en esta etapa cuando la persona o participante decide si integrarse o no al grupo; así seguidamente se pasa a una *fase de control*, en la que se experimenta competencia que a su vez permite tomar decisiones, querer poseer autoridad o por el contrario necesitar ser controlado por



otros. Finalmente se da una *fase de afecto*, en la que se despierta un sentimiento de crear simpatía, aunque todo va a depender de si el individuo resolvió en la niñez el contacto emocional íntimo con otra persona.

El facilitador o asesor, debe de procurar ser quien guía en el establecimiento de metas y estándares, de conciliador al evitar que los miembros del grupo se polaricen, observador al dar retroalimentación al resumir contenido o progreso, entre otros papeles debe de asumir (Hansen, Warner y Smith, 1981).

Ya conocido las características y funciones del asesor en el proceso de asesoramiento grupal, es importante conocer cómo se relaciona o abordaría un asesor psicológico la variable resiliencia.

#### **4.3.5. Asesoramiento psicológico y promoción de la resiliencia**

Se mostrará un breve acercamiento a las formas en que los asesores psicológicos regularmente abordan o promueven en sus asesorados la adquisición de características resilientes.

El asesor psicológico puede trabajar desde un enfoque individual y desde un enfoque grupal, abarcando este último un campo más amplio. Pero en líneas generales, el asesor que quiere participar en la construcción de resiliencia, se centra antes de sus intervenciones en prestar especial atención a cuáles son los factores de protección que contribuyen a formar en resiliencia (Oblitas, s.f).

Según Wright (2016) en el proceso de asesoramiento en relación a esta capacidad de afrontar las adversidades, el fin último no es el cambiar la historia de las personas, sino introducir más bien, elementos que le permitan resignificar, releer y reorganizarla, para darle mayor consistencia, admitiendo el límite, de que todo cambio es relativo y no absoluto.

Los cambios que a tener lugar, a ser producto de procesos reordenadores del asesorado y de sus recursos personales, más no de la experticia del asesor, aunque se reconoce que el sostenimiento de una relación inductora de cambio, de naturaleza ecuánime y neutral, en donde se evite tanto un clima muy impersonal, técnico, frío y a su vez, uno muy personal, porque podría afectar la credibilidad que se tiene del asesor. Asimismo, este proceso se debe llevar respetando el ritmo y la flexibilidad de los mismos, para que se puedan consoliden (Oblitas, s/f).

El trabajo del asesor en el ámbito de la resiliencia, debe de enfocarse en el mantenimiento de una visión optimista ante la vida y las experiencias dolorosas, así como en la aceptación, a fin de que se pueda facilitar el fortalecimiento de la resiliencia en individuos, grupos o comunidades. También se deben adoptar nuevas estrategias para favorecer el crecimiento personal a través de la elaboración de programas en los niveles preventivo y de desarrollo (Oblitas, s/f).

De la visión de los diferentes autores brevemente planteados, se puede decir que el asesor psicológico al trabajar con sus asesorados en el ámbito de la resiliencia se centra en que el asesorado logre colocar en práctica sus recursos personales, identificándolos y desarrollando los necesarios. El foco no es cambiar la realidad sino la forma en que es procesada y percibida.

Para estos cambios en la percepción y otras metas planteadas, el asesor cuenta con una serie de herramientas como los programas de asesoramiento psicológico. Herramienta que se describirá brevemente en el siguiente apartado.

#### **4.4. Programas de asesoramiento psicológico**

Es importante conocer a que se hace referencia cuando se habla de programas de asesoramiento, porque es una herramienta que da coherencia, guía y permite al investigador identificar, si los objetivos específicos responden al objetivo general y si las actividades son adecuadas etc. Por otra parte, porque es la herramienta de intervención propuesta en la presente investigación, así que es necesario tener presente cuáles son sus características y cualidades.

##### **4.4.1. Definición**

Guevara (2005) lo define como:

Documento que permite ver el producto de la planificación para un lapso predeterminado y relativamente corto, en el cual se especifican en forma precisa los objetivos que se pretenden alcanzar en ese periodo, siendo ; las actividades requeridas para ello; los procedimientos a través de los cuales se llevará a cabo; los recursos- humanos, financieros, materiales y técnicos necesarios; el tiempo estimado para cada actividad y el logro de los objetivos específicos planteados y, finalmente, los criterios y métodos de evaluación que se usarán para estimar el éxito de la programación ( p.143).

En el área de asesoramiento psicológico, una de las herramientas de trabajo utilizadas son los programas de asesoramiento, que según Bausela (s.f) suelen estar enmarcados en un marco humanista, es decir, en un clima positivo en donde se planea intervenir sobre determinada representación de una realidad, en miras de facilitar el desarrollo personal.

Estos programas, pueden tener distintas características, las cuales se pueden adaptar según sean las necesidades del grupo y el tiempo con el que se cuente para intervenir. Una modalidad que dura menor tiempo son los minitones o miniprogramas, que tienen una duración corta de exactamente 4 horas, por otra parte, se encuentran los maratones que constan de una duración intermedia, alrededor de 24 horas continuas, aunque de ser necesario este tiempo puede alargarse, pasando por los programas secuenciales, donde los sujetos suelen reunirse varias horas a la semana (Obregón, 1999).

#### **4.4.2. Elementos de un programa de asesoramiento psicológico**

Una vez conocida la definición de programa de intervención, es importante identificar cuáles son los elementos que la componen para poder diseñar un programa que cumpla las características necesarias de los modelos propuestos por los autores especializados en el área.

De acuerdo a Guevara (2005), un programa debe contener una serie de secciones, entre ellas, introducción, objetivos generales, objetivos específicos, actividades, procedimiento, recursos, tiempo y evaluación. Se hará un breve repaso por cada uno de ellos por la importancia y valor que tienen en el diseño de programas.

La introducción representa el comienzo del programa y allí se tiene que plasmar el fundamento bibliográfico, filosófico, teórico, que sustenta el programa, A demás de la justificación relacionada a las necesidades detectadas a través de un estudio de necesidades.

Objetivos generales: Se puede entender como aquello que se espera lograr en un determinado periodo de tiempo, de allí parten un conjunto de objetivos de alcance más reducido e inmediato pero que al concretarlos contribuyen al logro del objetivo general. De ahí la importancia de que se establezca adecuadamente la relación entre cada objetivo específico y objetivo general, mediante un orden y rangos que permitan la ejecución eficiente del programa.

**Objetivos específicos:** Esta sección es una de las más importantes cuando se está diseñando un programa, por eso tienen que reseñarse de manera clara, ya que constituyen los pasos a seguir a través del programa, de ahí que es deseable que cada uno de los objetivos estén fuertemente relacionados y contribuyan al objetivo general.

**Actividades y procedimientos:** estas representan el medio para alcanzar los objetivos propuestos, y se desarrollan luego de haber planteado la jerarquía de las necesidades detectadas. Siendo las actividades las tareas concretas a realizar y se determinan en función al tiempo, población, recursos, etc. El procedimiento hace referencia al plan a seguir para realizar las actividades.

**Tiempo y recursos:** Es necesario que estos elementos estén descrito detalladamente, en cuanto a posibles gastos, conocimiento, cualidades y habilidades requeridas por los facilitadores para garantizar que se pueda aplicar el programa, es decir, que sea factible.

**Evaluación:** este es el último paso del programa y corresponde a las indicaciones y criterios para determinar el logro de objetivos y de las actividades.

#### **4.4.3. Pasos en la elaboración de un programa de asesoramiento psicológico**

Es importante señalar que la adecuada formulación o diseño de un programa, no se logra exclusivamente conociendo los elementos que lo componen; también es necesario seguir ciertos pasos en su elaboración, como los mencionados por (Machado y Blanco s/f c.p Guevara, 2005) Quienes mencionan como *primer paso* el desarrollo del programa, plasmando en un documento los elementos previamente expuestos con la finalidad de tomar decisiones y orientar la gestión del programa.

El *segundo paso* conocido como comprobación y revisión del programa, consiste en llevar a cabo la ejecución del programa, para constatar la medida en la que es adecuado y responde a las necesidades de la población a la que va dirigido y por ende, hacer las modificaciones necesarias para asegurar el cumplimiento de sus objetivos, cuando se aplique formalmente. Esto representaría una especie de prueba piloto del mismo.

El *tercer paso* es la implementación, el cual contempla la aplicación definitiva de cada una de las actividades y procedimientos desarrollados tanto en la planificación como en el manual.

El *cuarto paso* denominado “seguimiento”, implica la observación y supervisión de cada una de las actividades, con tal que se hagan en el momento las correcciones necesarias, mientras que se está aplicando. Este proceso tiene delimitadas las fechas en

donde se tiene planificado cumplir y desarrollar cada actividad, a fin de ir verificando que se hayan realizado correctamente y se alcancen los propósitos inicialmente propuestos.

El *quinto y último paso*, denominado control de la ejecución se refiere a la fase en la que se evalúa en qué medida se alcanzaron los objetivos planteados, lo que supone que se consideren los parámetros que sean adecuados para determinar la efectividad del mismo, como por ejemplo: el grado de satisfacción de los usuarios y de integración entre el personal que lo implemento, el impacto en la población a la que se dirigía, las observaciones y juicios dados por los expertos. Es necesario, que para que este control de ejecución resulte exitoso, se hayan cumplido con ciertos requerimientos, en donde se encuentran incluidos, el hecho de contar con respaldo del programa por parte de todos los involucrados en todas sus etapas, asumir que representa un compromiso, contemplen el principio de flexibilidad, tengan mecanismos de corrección, que exista una familiarización con los planes y que estos hayan sido un producto de la colaboración del equipo.

Después de haberse llevado a cabo el desarrollo de los aspectos teóricos más relevantes en torno a los programas, cabe destacar que durante la presente investigación se ha dado cumplimiento a la mayoría de los elementos del programa, pero en cuanto a los pasos para su elaboración se refiere, solo se contempla la ejecución de los dos primeros pasos, es decir, el del diseño y el de comprobación y ejecución del programa, ya que se determinaron los objetivos, actividades, contenidos y evaluaciones; se sometieron a la valoración de expertos en el área de la psicología, lo cual condujo a que se obtuviera una propuesta de programa en condiciones de ser implementada a la muestra de estudiantes del Colegio Paulo VI de la Cota 905.

#### **4.5. Estudio de necesidades**

Es de vital importancia antes de realizar cualquier intervención, explorar cuáles son las posibles problemáticas y situaciones que experimentan los actores sociales que formarán parte de la investigación. Ya que esta primera etapa o fase determinará el rumbo que puede llegar a tomar la investigación, por ejemplo, qué aspectos deberían ser prioritarios abordar en el futuro programa de intervención que se desee aplicar.

##### **4.5.1. Definición**

Para seguir avanzando en el conocimiento de lo que es un estudio de necesidades, se cree de gran importancia llevar a términos comunes, que se entenderá cuando se hace

referencia a *Estudio de Necesidades*, ya que el mismo puede ser conocido por diferentes nombres, entre los que se encuentran, identificación y evaluación de necesidades, análisis situacional, diagnóstico de choque y diagnóstico de necesidades.

Teniendo lo anteriormente en cuenta, se procederá a mostrar una serie de autores que dan su definición de estudio de necesidades que servirán de guía para comprender lo que implica y significa este término, iniciando con la definición y percepción manejada por Huerta (2003) según este autor “Un estudio de Necesidades, es la brecha entre la situación actual y la situación deseada” (p. 1).

Kauffman (1982) define el estudio de necesidades "como la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser cuando se analizan los resultados" (p.73).

Por su parte, Pérez (1991) afirma que este consiste en un estudio sistemático de un problema, que se realiza incorporando información y opiniones de diversas fuentes, para tomar decisiones sobre lo que hacer en fases posteriores.

Según Tejedor (1990), el estudio de necesidades es una técnica que constituye un punto de partida para seleccionar situaciones problemáticas y que presentan deficiencias, permitiendo al investigador escoger de manera sistemática aquellas situaciones en la que se invertirá los recursos. Por su parte Pérez (1991) apunta a la importancia de una previa planificación sistemática para poder realizar una intervención con la que se tenga la certeza de estar abordando las verdaderas problemáticas de la población blanco, de ahí que se diga, que la mejor intervención inicia por identificar las necesidades, y esas necesidades cumplirán la función de guía a través de la planificación de intervención.

Otra de las finalidades señaladas por Wyson (1983 c.p Huerta, 2003) consiste en el estudio de necesidades como un medio que facilita a los investigadores la toma de decisiones con respecto al servicio que es necesario brindar a los clientes, comunidades, etc. Por su parte Sanz (1996) agrega y complementa, expresando que este último tiene como finalidad identificar las áreas y problemáticas más relevantes, cuya resolución tiene mayor prioridad y formar criterios en la búsqueda de solucionarlos, lo que no necesariamente implica sugerir soluciones.

En este sentido Guevara (2005) menciona el estudio de necesidades, como un paso importante cuando el investigador hace frente a tareas de planeación y programación. De manera similar Huerta (2003) expresa el estudio de necesidades como un requisito previo y

que antecede a cualquier estudio de evaluación, dirigiendo al investigador hacia dónde debe enfocar sus esfuerzos.

#### **4.5.2. Relevancia e implicaciones del estudio de necesidades**

El estudio de necesidades, también permite a los investigadores darse cuenta de los pasos que son necesarios para pasar de una situación actual a una situación deseada (Huerta, 2003).

Según los autores anteriormente mencionados, la importancia de esta primera aproximación radica en evitar el peligro de caer en abordar necesidades no sentidas por la población y por ende provocar un desgaste de energía innecesario. También permite aumentar los niveles de eficacia, ya que se conoce cuáles son las necesidades específicas; y en el caso de que el programa ya exista y esté en funcionamiento, se puede evaluar la permanencia del servicio tal cual fue establecido desde sus inicios o sus posibles modificaciones por haber detectados nuevas necesidades.

Para Hernández (1995) la importancia del estudio de necesidades radica en la oportunidad de identificar cuáles son los problemas que se presentan en la actualidad al igual que la magnitud de los mismos. De ahí la importancia como mencionaba Pérez (1991) de realizar una planificación antes de accionar cualquier tipo de intervención.

Es importante tener en cuenta que esas problemáticas pueden manifestarse por medio de diferentes tipos de necesidades, y por ende pueden detectarse algunas de las siguientes necesidades:

- Necesidades sentidas por las personas y reconocidas por el investigador.
- Necesidades sentidas por los participantes, pero no reconocida por los investigadores.
- Necesidades reconocidas por el investigador, pero no por los participantes.
- Necesidades observadas por el investigador, pero no por la comunidad. También es importante desarrollar programas de acompañamiento con estudiantes de años superiores, o adultos a quienes los adolescentes puedan recurrir, expresar sus temores, sentirse escuchados, ambientes de discusión donde se puedan generar opciones de respuesta ante momentos estresantes, y un futuro incierto, etc.

Para obtener o recopilar estas necesidades, existen un conjunto de técnicas al servicio de los investigadores. Lacasella (2005) expone y desarrolla algunas de esas

técnicas que tienen los psicólogos a su disposición: la entrevista, cuestionario, medidas de autoinforme, revisión de documentos, archivos y la técnica Delphi.

De entre todas las técnicas mencionadas, el cuestionario mostró características que lo convertían en un medio pertinente a tener en cuenta, permitiendo según Lacasella (2005) “la investigación directa y detección de necesidades de un colectivo a través de una serie de sondeos que permite consultar la opinión de los implicados reales, potenciales y con ello, elaborar un programa a la medida de las necesidades expresadas” (p.44). Por ende, tal y como es descrito por la autora, el cuestionario funciona como una técnica en la consecución de los objetivos pautados en la presente investigación.

Este tipo de estudio en las ciencias sociales, según Tejedor (1990) surge por tres razones primordialmente, en primer lugar como una forma de justificar el gasto e inversión de los recursos públicos, en segundo lugar la expansión de los servicios sociales que no necesariamente responde a las necesidades reales de las personas a quienes se les ofrece y en tercer lugar la escasez de recursos para invertir en los servicios, teniendo la necesidad de asegurar que la inversión realizada de resultados eficientes.

De ahí la importancia de que el estudio de necesidades, cumpla con los objetivos y metas reseñadas por Lacasella (2005), tales como el establecimiento de jerarquías en cuanto al orden que intervendrán las problemáticas, es decir, permite que el investigador realice una jerarquía de las necesidades o problema encontrados.

Por su parte, Pérez (1991) manifiesta las características que debe reunir todo estudio de necesidades, siendo en primer lugar el componente sistemático que facilita la identificación y comprensión del problema en cuanto a la distancia de "dónde se está" y "dónde queremos llegar", la segunda característica es que se deben utilizar datos representativos de la realidad y las personas implicadas, la tercera y última característica es en el momento de medir las discrepancias, éstas se miden en términos de resultados no de procesos.

Al realizar un estudio de necesidades, se puede llegar a tres tipos de resultados que a su vez conllevan diferentes tomas de decisiones, según Hernández (1995) se pueden presentar los siguientes resultados:

1. Descubrir que el problema social que se pretende solventar no se ve claramente presente o reflejado en la realidad. Lo que llevaría a darle fin a la evaluación y el consejo o



sugerencia sería realizar una retirada en función de criterios de falta de pertinencia y relevancia social.

2. El segundo posible resultado, consiste en las faltas en el momento de determinar de manera clara la magnitud del problema y la falta de una definición operacional de las variables que impida la aplicación del análisis de necesidades. En este caso, el paso a seguir sería identificar el problema en términos operativos que permita efectuar la evaluación de necesidades para poder proceder en la determinación de la existencia y magnitud del problema.

3. El último resultado, es que, llevado a cabo el estudio de necesidades, se concluya en que el problema si tienen pertinencia y relevancia social, y con una adecuada operacionalización de las variables, se puede llegar a obtener y crear conocimientos sin dar interpretaciones ambiguas, teniendo este resultado el siguiente paso a seguir sería la planificación sistemática de la intervención que se realizará.

Hernández (1995) expresa que las intervenciones deben estar mediada por el enfoque o paradigma que presentan los investigadores, ya que el mismo servirá de modelo, patrón a seguir y pauta de comportamiento en una determinada situación.

Teniendo esta descripción en cuenta, se puede decir que el estudio de necesidades es un paso imprescindible, para diseñar un programa de intervención que aspire a ser eficiente. También parece pertinente expresar que la presente investigación tiene sus bases y se guía por los principios del asesoramiento psicológico, de ahí que sea importante profundizar en las características de esta especialidad que presenta el área de la psicología.

#### **4.5.3. Pasos para la realización de los estudios de necesidades.**

Lacasella (2005) menciona que la intervención se realiza a través de diferentes etapas o fases, que van desde tratar de especificar cuál es el problema, que aqueja a la comunidad, obtener una lista de objetivos y metas que se desean alcanzar y por último elaborar o diseñar el programa más adecuado ponerlo en marcha para posteriormente someterlo a evaluación.

Huerta (2003) plantea de manera específica los pasos a seguir para la realización de un estudio de necesidades. El primer paso que debería considerar el investigador, es hasta cierto punto intuitivo y consiste en tener como punto de partida la situación presente experimentada por las personas.

El segundo paso consiste en hacer uso de la primera información recopilada y a partir de ella crear y establecer metas que dirijan al investigador.

El tercer paso consiste en trabajar directamente en desarrollar las estrategias y dinámicas que faciliten la consecución de las metas planteadas en el paso anterior.

El cuarto y último paso según el autor que se está contemplando, consiste en acompañar o guiar a la muestra en cuestión con la que se esté trabajando a recopilar evidencia requerida que le indique los progresos que han tenido.

#### **4.2. Factores protectores y de riesgo asociados a resiliencia**

Hasta ahora se ha presentado un esbozo del proceso de evolución que ha tenido la variable resiliencia dentro del ámbito de las ciencias sociales en sus diversos periodos y de sus hallazgos más destacados por los miembros de las escuelas anglosajona, europea y latinoamericana, en donde principalmente se busca dar respuesta ante la pregunta: ¿Cuáles son las características, condiciones y factores que hacen que las personas puedan sobrellevar las adversidades con éxito y salir fortalecidos de las mismas?. Así como se ha logrado ampliar la visión y dar respuesta a preguntas en relación a este tópico, también se ha desarrollado en torno a otras temáticas, que constituyen algunas de las herramientas a través de las cuales se estudian los factores protectores y los factores de riesgo asociados a resiliencia, desde un enfoque práctico, como lo son los programas de asesoramiento psicológico y los estudios de necesidades, que hacen posible el diagnóstico certero de las necesidades de los miembros de las poblaciones de estudio, lo cual sirve de base para la creación de propuestas que promuevan la resiliencia y que resulten ser pertinentes, factibles, adecuadas.

En el siguiente apartado, se describe detalladamente paso a paso cada uno de los procedimientos ejecutados durante el proceso de la presente investigación; se expondrán los argumentos necesarios que justifiquen la selección de la metodología usada, a fines de cumplir con los objetivos propuestos inicialmente.

## V. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se mencionan las variables estudiadas, se describe el tipo y diseño de investigación, la población y muestra utilizada, el cuestionario que permitió recoger los datos y se explica el procedimiento llevado a cabo para concretar el trabajo de pregrado y las etapas que lo integran.

### 5.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de estudio está concebido bajo la denominación de investigación multimétodos, correspondiendo específicamente a un tipo de investigación cuantitativa mixta, concordando con un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante que según Hernández, Fernández y Baptista (2006, pp. 571-572) es aquella en la que un problema de estudio se explora con una preponderancia en un nivel, en el caso del actual estudio el cuantitativo (realidad objetiva) y en segunda instancia en un nivel cualitativo (realidad subjetiva), a fin de tener una comprensión amplia del tema seleccionado para estudiar. Se recolecta simultáneamente ambos tipos de datos, siendo el método de menor prioridad añadido en el considerado como más central o relevante, de forma que se integren para obtener un análisis más completo, observándose en esta investigación un uso de datos cualitativos para describir aspectos de los fenómenos estudiados.

Dentro de este marco de metodología mixta (Cuan-Cuali), se tiene contemplado la realización de un estudio de necesidades a través de la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas para conocer cuáles son los factores protectores y factores de riesgo asociados a la resiliencia que presentan los estudiantes de primero a cuarto año perteneciente al Colegio Paulo VI, esto con la finalidad de proporcionar a la institución un esbozo de taller, que fortalezca aquellos factores que se encuentren debilitados, siendo un documento al que tenga acceso la institución y pueda aplicar la veces que considere necesarias.

También desde el punto de vista cuantitativo según el autor anterior, este trabajo constituye una investigación de nivel descriptivo, por buscar dar a conocer la tendencia de un grupo o población al especificar sus características y propiedades en cuanto a un fenómeno en particular. Asimismo, es una investigación no experimental porque no se manipulan intencionalmente las variables independientes, porque ya han sucedido, lo que

supone que se observan situaciones ya existentes no generadas por quien realiza la investigación.

## **5.2. Diseño de Investigación**

Cuando se habla de diseño se hace referencia al plan o la estrategia que se lleva a cabo para poder obtener la información que se requiere para desarrollar la investigación. Para esta investigación se utilizó un diseño que bajo la clasificación aportada por Hernández, Fernández y Baptista (2006) se conoce como diseño transversal tipo descriptivo, ya que se realizó una recolección de datos en un momento único, pudiendo abarcar varios grupos y subgrupos de personas.

## **5.3. Población y muestra**

La población es considerada el total de elementos que conforman el universo de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este estudio está representada por todos los estudiantes de educación media la Unidad Educativa Colegio Pablo VI, ubicado en la Cota 905, del Municipio Libertador, cursantes del turno matutino y vespertino.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) se define muestra como “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos, y que tiene que definirse o delimitarse con precisión, este deberá ser representativo de dicha población” (p. 173).

La muestra para la aplicación del cuestionario consta de un total de 171 alumnos, adolescentes, femeninos (56,7%) y masculinos (43,3%), con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años de edad ( $M=14,4$ ;  $DE=1,74$ ), que cursan entre primer año y cuarto año de bachillerato.

La presente se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico, por lo que, la elección de los elementos o los participantes no depende de la probabilidad, sino más bien de las características de la investigación, obedeciendo a ciertos criterios. Se seleccionaron a grupos que ya estaban formados, aludiendo esto a un tipo de muestreo intencional.

## **5.4. Variables a estudiar**

### **5.4.1. Factores de protección**

#### **5.4.1.1 Definición conceptual**

Según Grotberg et al. (1998) se define como “las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de los individuos o grupos, y en muchos casos de reducir los efectos de circunstancias desfavorables” (p. 13).

#### ***5.4.1.2. Definición operacional***

Se refiere al tipo de respuestas dadas en el cuestionario de factores de riesgo y de protección diseñado para el presente estudio, en el que se tomaron como fortalezas del grupo, aquellas alternativas de respuestas escogidas por al menos un 50% de los participantes, que indicasen mayor propiedad de los factores protectores medidos a través de la pregunta 1 a la pregunta 31 del cuestionario, y/o una menor propiedad o presencia de los factores de riesgo medidos por las preguntas 32 a la 45.

#### **5.4.2. Factores de riesgo**

##### ***5.4.2.1. Definición conceptual***

Lo definen Grotberg et al. (1998) como “cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud” (p. 12).

##### ***5.4.2.2. Definición operacional***

Se refiere al tipo de respuestas dadas en el cuestionario de factores de riesgo y de protección diseñado para el presente estudio, en el que se tomaron como debilidades y posibles elementos a intervenir o potenciar en el grupo, aquellas alternativas de respuestas escogidas por al menos un 50% de los participantes, que indicasen menor propiedad de los factores protectores medidos a través de las preguntas 1 a la pregunta 31 del cuestionario, y/o una mayor propiedad o presencia de los factores de riesgo medidos a por las preguntas 32 a la 45.

### **5. 5. Materiales**

#### ***5.5.1. Cuestionario de factores de riesgo y factores de protección***

Corresponde a un cuestionario no estandarizado, autoadministrable, de 46 preguntas de modalidad mixta, que comprende en su mayoría preguntas cerradas (con opción de selección simple o múltiple en algunos ítems) y una pregunta abierta, que fue elaborado y validado para la presente investigación debido al reducido número de instrumentos que midieran factores de riesgo y de protección en estudiantes de secundaria que fueran válidos para la población venezolana.

Se estableció la validez de contenido a través de la revisión de bibliografía especializada (artículos de revistas, tesis, libros) referidas a los modelos teóricos de autores como Wolin y Wolin (1993), Werner y Smith (1982), Melillo y Suárez (2001), Fergus y

Zimmerman (2005), Henderson y Milstein (2003) que centraron sus estudios en explicar los factores protectores y factores de riesgo que se activan en momentos de adversidades.

La muestra de expertos que llevaron a cabo la valoración, en cuanto a la redacción, congruencia de los factores y el grado de relevancia de cada una de las preguntas respecto al factor que pretendía medir (ver anexo 2), constó de profesionales de las menciones de Asesoramiento Psicológico y Orientación, como de Clínica Dinámica de la Escuela de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, con experiencias en el área de docencia, terapia individual, trabajo grupal, que incluye la creación de programas o la dirección de talleres o dinámicas.

Después de cumplir con este paso, se construyó la tabla de especificaciones, donde se reseñan las preguntas correspondientes a cada factor.

En la primera parte del cuestionario se solicita el registro de algunos datos sociodemográficos. En segundo lugar, se encuentran las preguntas asociadas a cada uno de los 13 factores de protección y de 4 factores riesgo, los cuales se encuentran representados en las distintas preguntas del cuestionario tal como indica la tabla 1, y definidos en la sección 4.2 del marco teórico. Por último, se presenta una pregunta abierta que tiene como objetivo identificar la vivencia de situaciones adversas durante el último año, por parte de los estudiantes.

Tabla 1  
*Tabla de especificaciones. Factores de protección y de riesgo asociados a resiliencia.*

Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	
Factores protectores	Iniciativa	<b>1:</b> ¿Buscas solución a los problemas?	
		<b>2:</b> ¿Qué tan importante es para ti ser él (la) mejor en cada materia?	
		<b>3:</b> ¿Tomas decisiones por tu cuenta?	
		<b>4:</b> ¿Te esfuerzas por lograr tus metas?	
	Autoestima	<b>5:</b> ¿Consideras que las personas te quieren con tus cualidades y defectos?	
		<b>6:</b> ¿Qué tan valioso (a) sientes que eres?	
		<b>7:</b> ¿Te preocupas por lo que los demás piensan u opinan de ti?	
		<b>8:</b> ¿Cambias de opinión para ser aceptado (a) por tus compañeros?	
	Humor	<b>9:</b> ¿Te sientes capaz de sonreír cuando estás pasando por un problema?	
		<b>10:</b> ¿Consideras que eres gracioso (a)?	
	Creatividad	<b>11:</b> ¿Te gusta buscar diferentes soluciones para un problema?	
		Moralidad	<b>12:</b> ¿Reconoces “que cosas están bien” y cuales “están mal”?
			<b>13:</b> ¿Eres capaz de asumir las consecuencias de lo que haces?
	Optimismo	<b>14:</b> ¿Le ves el lado “bueno” a las situaciones negativas que te pasan?	
		Creencias religiosas	<b>15:</b> ¿Tus creencias religiosas te dan fortaleza para enfrentar los problemas?
			<b>16:</b> ¿Crees que Dios te ayuda a solucionar tus problemas?
	Introspección	<b>17:</b> ¿Reflexionas sobre la forma en la que te comportas?	
		Independencia	<b>18:</b> ¿Te alejas de los demás y estas solo (a) cuando estás pasando por un momento difícil?
	Interacción		<b>19:</b> ¿Eres capaz de hacerte amigo (a) de nuevas personas?
			<b>20:</b> ¿Consideras que las personas de tu comunidad te quieren y valoran?
	Logros académicos		<b>21:</b> ¿Obtienes calificaciones altas?
		<b>22:</b> ¿Te esfuerzas por salir bien en los exámenes y trabajos escolares?	
		<b>23:</b> ¿Te gustaría estudiar una carrera en la universidad?	
	Normas y límites	<b>24:</b> ¿Cumples con todas las reglas expuestas por tus padres?	
		<b>25:</b> ¿Recibes consejos de tus familiares?	
		<b>26:</b> ¿Tus padres te corrigen o regañan cuando haces algo que está mal?	
		<b>27:</b> ¿En tu casa suelen asignarte responsabilidades o quehaceres del hogar?	
	Ambiente familiar afectivo	<b>28:</b> ¿Hay personas que te ponen límites para evitar que tengas un problema o corras peligro?	
		<b>29:</b> ¿Recibes apoyo de tu familia cuando estás en problemas?	
		<b>30:</b> ¿Crees que tus padres te escuchan cuando tienes que decirles algo importante?	
		<b>31:</b> ¿En la semana cuantas horas pasas compartiendo y divirtiéndote con tu familia?	

Tabla 1

*Tabla de especificaciones. Factores protectores y de riesgo asociados a resiliencia (continuación).*

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems
Factores de riesgo	Violencia	<b>32:</b> ¿En tu casa hay un ambiente de tranquilidad y armonía?
		<b>33:</b> ¿Actúas en forma agresiva con tus compañeros?
		<b>34:</b> ¿Actúas en forma agresiva con tus familiares?
		<b>35:</b> ¿Has hecho acoso escolar o bullying a algún (a) compañero (a)?
		<b>36:</b> ¿Tomas bebidas alcohólicas?
	Consumo de sustancias	<b>37:</b> ¿Has probado algún tipo de droga?
		<b>38:</b> ¿Fumas cigarrillos?
		<b>39:</b> ¿Has probado alguna de las siguientes sustancias?
		<b>40:</b> ¿Si alguien te ofreciera probar algún tipo de droga, como reaccionarias?
	Comportamiento de riesgo sexual	<b>41:</b> ¿Has tenido relaciones sexuales usando métodos anticonceptivos de barrera (condón masculino o femenino) o diafragma?
		<b>42:</b> ¿Han intentado o han tocado tu cuerpo sin tu permiso?
	Bajo nivel socioeconómico	<b>43:</b> ¿Hay problemas económicos en tu casa?
		<b>44:</b> ¿De dónde provienen los ingresos económicos en tu hogar?
		<b>45:</b> ¿Cuántas comidas consumes al día?

Los 17 factores previamente señalados representan un medio para dar significado a la información recogida a través del cuestionario, permitiendo ir más allá del entendimiento pregunta por pregunta, hacia una comprensión global por factores, ya que la misma facilita la interpretación y caracterización de los participantes. Es importante tener en cuenta que esta comprensión o entendimiento no se da por medio de un procedimiento sumativo de las preguntas que componen cada factor, al no tratarse de una escala, sino un cuestionario no estandarizado.

## **5.6. Procedimiento**

A continuación, se establecen las actividades que se desarrollaron en cada etapa del trabajo de investigación. Las siguientes constituyeron la agenda de trabajo que permitió la concreción del actual estudio.

### **5.6.1. Fase preparatoria**

En la presente investigación se inició con la propuesta de un objeto de pregunta clave y central que guiará y diera dirección al estudio, por medio de la redacción de objetivos generales, objetivos específicos, acompañado de una revisión bibliográfica de las variables de interés y las teorías que las sustentan, es decir, factores de protección y



factores de riesgo asociados a resiliencia. Así como también se revisó material que refiriera investigaciones con el tipo de población escogida, es decir, estudiantes de educación media.

Al elegir la herramienta para la recolección de datos, se consideraron las características de los mismos, concluyendo con la decisión de escoger el cuestionario debido a las bondades del mismo mencionadas por algunos autores, entre ellos, Martínez (2002) quien indica que la eficacia del cuestionario va a depender del tipo de investigación que se pretenda realizar, siendo el cuestionario una herramienta de gran utilidad en aquellos casos donde se desea conocer un fenómeno social, cómo se relaciona con algún otro fenómeno o variable, la explicación de la misma, y es aún más relevante cuando se desea conocer la opinión de una cantidad considerable de personas, como en el caso de la presente investigación donde se busca conocer a través del cuestionario la autopercepción de los participantes, cuáles son los factores de protección y de riesgos con los que cuentan.

Otros autores como Álvarez, Echevarría, Marín, Rodríguez y Rodríguez, (1991) como ya se mencionó, expresaban entre las características resaltantes de los cuestionarios, la versatilidad y la recogida de información y datos críticos, estas dos características concordantes con el objetivo general perseguido desde la presente investigación, permitió percibir al cuestionario como una herramienta acorde, pertinente y facilitadora en la consecución de los objetivos establecidos, debido a la versatilidad previamente mencionada, que permite realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa.

Aspecto de gran importancia, ya que quedarse en lo cuantitativo netamente implicaba dejar por fuera una gran cantidad de información subjetiva y enriquecedora, ya que dentro de esta investigación tiene un peso importante, conocer cómo los actores sociales vivencian, entienden y caracterizan la realidad en la que se encuentran inmersos.

Se prosiguió con un énfasis en definir adecuadamente las variables para que fueran susceptibles de ser medidas y fueran una fuente de información para elaborar los ítems del cuestionario, incluyendo la verificación de su adecuación a la población de estudio; y la decisión de trabajar con una muestra en lugar de la población, debido a las dificultades de tiempo que implicaba incluir a los estudiantes de 5to año, por otra parte el enfoque estuvo en trabajar la validez de contenido, entre otros aspectos técnicos considerados desde el área de la psicometría por parte de expertos teóricos (en el área de resiliencia, en construcción de cuestionarios e instrumentos) y expertos vivenciales.

Durante el proceso de elaboración del cuestionario utilizado para recolectar la información sobre factores de protección y de riesgo, se consideró y cumplió con los criterios expuestos por Álvarez, Echevarría, Marín, Rodríguez y Rodríguez, (1991) al elaborar los ítems basándose en investigaciones y hechos relacionados con factores de protección y de riesgo, teorías sobre la resiliencia, y los pilares de la misma.

Al momento de seleccionar y realizar las preguntas, se consideraron los criterios mencionados por Corral (2008) y Martínez (2002), buscando que cada pregunta que formará parte del cuestionario contribuyó en la obtención de información para dar respuesta a los objetivos y pregunta de investigación, eliminando aquellas que no aportaban ninguna información relevante, es decir, se buscó cumplir con el criterio de no realizar preguntas innecesarias, por medio de la evaluación de expertos en su mayoría profesores de la mención Asesoramiento Psicológico y Orientación, quienes indicaban la relevancia de cada ítem en la búsqueda de obtener información referente a un factor, por otra parte también se realizaron reuniones informales con una profesora del departamento de psicometría y de la mención de Psicología Educativa, aportando correcciones en cuanto a la forma de presentación de los ítems, adecuación al factor que indican pertenecer y las opciones de respuestas más adecuadas teniendo en cuenta que la herramienta de recolección de información es un cuestionario.

También, se incluyeron preguntas de tipo sociodemográfico, ya que permitía realizar una descripción global del grupo de personas que contestaron el cuestionario, por ende, poder profundizar en el momento de recolectar la información y realizar posibles análisis diferenciados de las respuestas.

Para estructurar las preguntas se presentaban una serie de opciones, entre ellas las señaladas por Murillo (2004), preguntas no estructuradas o abiertas, preguntas estructuradas que se subdividen en preguntas de opción múltiple, preguntas dicotómicas y preguntas de escalas. De las mencionadas, se utilizaron las siguientes preguntas para conseguir ciertos resultados específicos, de esa forma las preguntas no estructuradas abiertas, se redactaron ya que se les daba oportunidad a los participantes de transformar y comunicar sus pensamientos, ideas y sentimientos a través de sus propias palabras, lo que permitió a las investigadoras explorar con mayor profundidad.

Se eligió la modalidad de pregunta abierta para el cuestionario, ya que se consideró que algunos de los aspectos que se querían conocer, iban a poder explorarse en mejor manera al dar cabida a la recolección de información espontánea, como pudo hacerse en lo referente a algunos datos sociodemográficos y a la pregunta 46 que pretendía que los encuestados expresaran cuáles fueron las situaciones altamente estresantes que han vivido a lo largo del año en curso. Este tipo de ítem o pregunta, hizo posible que cuando los encuestados respondieron el cuestionario, se obtuviera información acerca de sus opiniones en forma libre, daba espacio al participante de proyectar sus respuestas, elaborando desde cero, con sus vivencias, llenando el espacio con su sentir, con su experiencia, yendo más allá de la elección de una serie de opciones ya preestablecida por las investigadoras, sin dejar de lado, lo productivo y gran fuente de información que fueron las preguntas cerradas.

Se utilizaron preguntas dicotómicas ya que las características de los ítems no permitían situar mayor cantidad de opciones de respuesta, se utilizaron buscando de manera consciente colocar al participante en una situación en la que se tuviera que ubicar en un extremo u otro, en el caso de las preguntas de escalas se colocaron en aquellos casos donde se encontraba un mayor interés en conocer el gradiente preciso donde se posicionaba el participante, ya que él mismo indicaba diferencias al momento de entender y darle sentido a la información proporcionada por medio del ítem en cuestión.

En cuanto a las preguntas de opción múltiple, se utilizó dando oportunidad a los participantes de expresar su grado de acuerdo con diferentes opciones de respuestas, sin llevarlos al extremo de tener que priorizar una opción u otra.

Después de pensar en los posibles ítems y opciones de respuesta se procedió a redactar los ítems que de manera tentativa formarían parte del cuestionario, para ello se realizó una revisión de las reglas establecidos por Arias (2006) y Ávila (2006) procurando el cumplimiento de las mismas, teniendo como resultado un cuestionario con:

- Un tema establecido claramente, siendo factores de protección y de riesgo.
- El empleo de términos comunes y acorde a la edad de los participantes a través de todos los ítems e instrucciones que componen el cuestionario.
- Se evitó el uso de preguntas que mostraran una tendencia de respuesta o guiará al participante hacia una respuesta u otra.
- En gran medida se procuró realizar ítems referentes a situaciones específicas.

- Los ítems están redactados de manera afirmativa, donde el participante demuestra el grado de acuerdo o desacuerdo que experimenta con respecto a ese ítem.

Siendo presentado toda esta información siguiendo el sentido común y los criterios sugeridos por León y Montero, (2003); y Martínez, (2002):

- Preguntas y cuestionarios mostrados de una forma atractiva, profesional y fácil de entender.
- Preguntas enumeradas.
- Ninguna pregunta quedó dividida entre dos páginas.
- El cuestionario se presentó de forma impresa, usando una tipografía legible.

En búsqueda de conocer cómo reaccionaba una población con características similares ante los ítems seleccionados para formar parte del cuestionario, se procedió a realizar una prueba piloto para luego realizar las modificaciones necesarias, buscando adaptar los ítems al nivel de comprensión de los participantes.

Se realizó un diseño sencillo, apuntando a sintetizar y conocer la realidad de los participantes a través de un número de preguntas que fuera llevadera para los mismos, y que disminuyera la probabilidad de que dejarán ítems sin contestar, este aspecto se comprobó a través del verbatim de los sujetos que formaron parte de la prueba piloto, dónde se encontraron manifestaciones: “ya se acabó”, “no hay más preguntas”. También se persiguió a través de una redacción de instrucciones, directas, simples, sin sesgo de evaluación y con ejemplos, que los jóvenes se sintieran motivados e impulsados hacia la colaboración, respondiendo todo el cuestionario.

Partiendo de Malhotra (1997) como guía se buscó minimizar el error de respuesta adaptando los ítems a las características de los participantes y en un formato o escala que no presentara confusión al momento de responder; elemento que se consideró, de ahí la ya mencionada decisión de colocar instrucciones sencillas y directas, conocer de antemano ciertas características de la población, información que se obtuvo por medio de entrevistas con informantes clave que hacen vida en Colegio Paulo IV y por medio de la observación a un grupo de estudiante de secundaria durante una evaluación.

De igual forma, con el fin de motivar a los participantes, se redactó un texto introductorio, como lo sugiere León y Montero (2003), y Martínez (2002) donde se da

inicio con una explicación del objetivo y propósito del estudio, haciendo hincapié en presentar agradecimientos por el tiempo invertido en contestar el cuestionario, además se garantiza el anonimato del participante y la confidencialidad de las respuestas.

A su vez, como menciona Muñoz (s/f) el cuestionario permitió realizar un estudio más personal sin dejar de lado la característica del tiempo que presentan las escalas o test, al permitir aplicar y evaluar a una amplia cantidad de personas, poblaciones grandes de una manera rápida y económica.

Todas estas consideraciones fueron necesarias para procurar el desarrollo de un cuestionario para ser utilizado como instrumento de recolección de información que permitiera hacer un estudio de necesidades en la comunidad estudiantil escogida, a fin de identificar aquellos factores de riesgo a los que están expuestos los alumnos y asimismo para conocer cuáles son sus fortalezas o aquellos factores protectores que pueden estar bloqueando el impacto de los factores de riesgo o por su parte conocer también cuáles de estos, requieren ser incrementados o promovidos a fin de fortalecer la resiliencia de estos jóvenes.

Se hicieron correcciones con base a las observaciones recibidas por parte los participantes en la prueba piloto y en última instancia de los expertos teóricos en relación a la construcción de los ítems, la modalidad de respuesta y de preguntas, el número de opciones de respuesta, la agrupación por temáticas y en cuanto al diseño o presentación del cuestionario, y lo que permitió tener un producto final que respondiera a los fines de la investigación.

Se realizó la visita al Colegio Paulo IV para solicitar autorización para trabajar en el colegio, se entró en contacto con los informantes clave, especificándole sobre los propósitos de la investigación, requerimientos necesarios de apoyo técnico para la aplicación del estudio de necesidades, pertinencia y beneficios del mismo para la comunidad estudiantil.

Se solicitó información de parte del comité directivo del colegio y en especial de las coordinadoras académicas de ambos turnos, para conocer sobre la matrícula vigente y la distribución de cada uno de los grados. También se recabó información sobre las necesidades de los profesores y directivos, sus principales inquietudes en relación al estudiantado, a través de entrevistas informales, en donde se pudo conocer algunas

necesidades expresadas y dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes, en donde mencionaron principalmente que varios de los estudiantes tienen problemas en sus hogares, que algunos de ellos eran hijos de delincuentes que han asesinado en la zona, asimismo comentaban que se daban diversos problemas de conducta en los alumnos y que conocían de algunos que consumían drogas.

Una vez conocida la disponibilidad de la muestra y obtener el permiso correspondiente por parte de la institución y de los representantes de los alumnos, se procedió a estructurar un plan para la recolección de los datos, conociendo los horarios, la distribución de las aulas, la cantidad de alumnos, a fin de garantizar los recursos humanos y materiales necesarios para ejecutar tal actividad.

### **5.6.2. Fase de ejecución**

Se informó a los estudiantes del Colegio Paulo VI, cursantes de primero a cuarto año, de ambos turnos, del carácter libre de la aplicación. Se les pidió que confirmaran su consentimiento en el trabajo de investigación y se dio información honesta en cuanto a los fines que se perseguían. Con el fin de resguardar la identidad de quienes aceptaron formar parte del estudio de necesidades, se omitió dentro del cuestionario la solicitud de sus nombres o iniciales, sino que se le aseguraba el anonimato.

Se administró el instrumento después de dar las instrucciones requeridas en cuanto a la forma correcta de contestar el cuestionario, el asegurar la honestidad en sus respuestas, la opción de expresar sus dudas, entre otros. Tuvo una duración aproximada de 15 a 20 minutos en la mayoría de los grupos a quienes se les administró que fueron 8 en su totalidad.

### **5.6.3. Fase de evaluación**

Posterior a la aplicación se llevó a cabo la transcripción y procesamiento de los datos. Se vaciaron los datos en una hoja de cálculo del programa Microsoft- Excel 2007, para luego exportar la información al programa de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23, en donde se le asignaron posteriormente códigos a cada una de las respuestas e incluso a las obtenidas a partir de las preguntas abiertas, las cuales fueron cerradas.

Con el fin de determinar si las diferencias encontradas entre los diversos grupos eran significativas, se realizó el cálculo de estadísticos no paramétricos como el de Chi

cuadrado para el caso de aquellas preguntas en donde se obtenían respuestas de nivel de medida nominal y el uso de Tau de Kendall para variables con nivel de medida ordinal.

Se realizó la descripción de los datos sociodemográficos asociados a resiliencia y la de los resultados en cada una de las preguntas desde la 1 a la 45, a través de la evaluación de la frecuencia de las respuestas y porcentajes. En ningún momento se totalizaron respuestas, sino que se describió cada pregunta y luego se resumió la información en relación a cada factor, lo que permitió identificar en cada grado la presencia o ausencia de riesgo, por lo que se indicaba cuales grupos serían susceptibles a ser intervenidos.

Se llevó a cabo la revisión de material bibliográfico que guió la construcción de categorías por frecuencia de las respuestas de la pregunta 3 y la 46, en donde se buscaba conocer con quienes vivían los encuestados y en la otra donde se indagaba si durante ese año el estudiante había pasado por alguna situación traumática o una adversidad o problema difícil. Para lo siguiente fue necesario, tener todos los cuestionarios completados, conocer todas las respuestas y transcribirlas tal como las escribieron los participantes, conocer el patrón de respuestas e identificar aquellas respuestas que tenían mayor frecuencia, cerrar esas respuestas abiertas al agrupar por temáticas, probar la validez de las categorías, conociéndose esto como codificación de preguntas abiertas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se hizo uso de la técnica de análisis de contenido, solo que no se realizó un tipo de análisis profundo, sino más superficial, debido a la longitud del material obtenido en este tipo de preguntas del cuestionario, que en su mayoría consistió en palabras o al menos una frase. Durante el proceso de análisis, se buscó mantener las características propias de esta técnica, como lo fueron la objetividad (que sean susceptibles a ser verificados o replicados los resultados), sistematización (seguir pautas para el análisis), la cuantificación (uso de frecuencias de aparición de respuestas), el carácter cualitativo (detección de características del contenido que aludan a fenómenos), representatividad (aparición suficiente de categorías), exhaustividad (abordar un objeto en forma expansiva) y generalización (posibilidad de generar conclusiones) (Porta y Silva, 2003).

Se trabajaron con los datos cualitativos o material en bruto, que son las elaboraciones o representaciones que hacen los sujetos de su realidad. Fue necesario familiarizarse con las respuestas, poder reconstruirlas, descomponerlas con el fin de

identificar estructuras, que permitieran crear las categorías para organizar la información y derivar temas que se relacionarán entre sí, que hicieran posible obtener unos resultados que pudieran comunicarse y presentarse en forma simple. En este caso, se manipularon ambas unidades de análisis, tanto palabras o vocablos y frases, para extraer de estas significado y poder generar códigos, que fueran definidos claramente y otorgaran capacidad interpretativa a las categorías (Cáceres, 2003).

Se redujo la variedad de respuestas dadas, a pocos tipos de contestaciones que se pudieran analizar, determinando las clases de respuestas, haciendo una lista de estas y sus frecuencias, organizándose en agrupaciones lógicas para asignarles códigos y posteriormente números. Se procuró que las reglas para asignar a categorías fueran explícitas y que estas fueran mutuamente excluyentes y que se dejara esta asignación en una mínima proporción a juicio de los investigadores (Rincón, 2014).

#### **5.6.4. Fase de diseño y evaluación de la propuesta de programa de asesoramiento psicológico**

Teniendo al estudio de necesidades como base para la creación del programa de asesoramiento psicológico sobre factores de riesgo y protección, el presente tiene el siguiente objetivo: Que los participantes logren experimentar el factor optimismo, independencia y algunas habilidades asociadas a la inteligencia emocional: autocontrol, pensamiento positivo, asertividad, disminuyendo el impacto de las conductas de riesgo como el consumo de alcohol y comportamientos violentos en los estudiantes del Colegio Paulo VI de la Cota 905, Caracas.

Por otra parte, antes de entregar la propuesta de programa a la institución educativa, la misma fue evaluada por una serie de expertos en programas a través de un “formato de evaluación de expertos” donde se tenía como propósito la evaluación de la pertinencia y la adecuación de los elementos del programa, es decir, los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones, haciéndose énfasis en los hallazgos del análisis cualitativo, con fines de no desvirtuar los aspectos y consideraciones dadas por cada una de estas, tomando en apreciación la experiencia de cada una de las especialistas en el ámbito de la docencia, de la atención individual, de la creación de programas desde el área del asesoramiento psicológico grupal.



Teniendo estos elementos en cuenta se procedió a realizar una revisión de un compendio teórico, para su posterior transmisión a los participantes, sumado a una revisión de las dinámicas pertinente según el factor que se quisiera fortalecer, ya que el énfasis se colocó en un aprendizaje vivencial posible, procurando que ese conocimiento trascendiera el contexto del programa y pudiera ser puesto en práctica en la cotidianidad de los participantes.

También es importante tener en cuenta que en la realización del programa, se respetó y se siguió el lineamiento para diseño de programas, planteado por Guevara (2005) en cuanto a las tres fases: Inicio, desarrollo y cierre, planteándose los objetivos a alcanzar, acompañado del correspondiente contenido y las actividades necesarias para la consecución de los objetivos planteados, recursos a utilizar (tanto materiales como humanos); tiempo estimado para cada actividad y el programa en general, culminando con unos formatos para que los participantes evaluaran el éxito del programa desde sus perspectivas.

Por otra parte, se realizó un manual de facilitador, donde se procedió a describir de manera detallada los pasos y procedimientos a seguir en cada una de las actividades, de tal manera que el programa pueda ser ejecutado.

### **5.7. Consideraciones éticas**

De acuerdo con los principios establecidos en el Código de Ética Profesional del Psicólogo en Venezuela, y debido a que en esta investigación se trabajó con personas, es importante reportar el debido cumplimiento de los aspectos correspondientes al capítulo I, que abarca los artículos correspondientes a los deberes éticos en el área de la investigación:

En cuanto a los artículos 57, 59, 60 y 61, se cumplieron informándoles a los participantes que se encontraban en total libertad de aceptar o rechazar la solicitud de participar en la investigación; una vez iniciada la investigación, es decir, cuando los estudiantes empezaron a responder los ítems del cuestionario, estos tenían la libertad de dejar de responder en el momento que lo desearan. Por otra parte, se le ofreció información correspondiente a la naturaleza, alcance y fines de la investigación.

Asimismo, cabe destacar que en un primer momento antes de la aplicación, se contó con el consentimiento de las autoridades del Colegio VI Paulo VI para la realización de este estudio, considerando que se iba a trabajar con la población estudiantil, que en su mayoría eran menores de edad. Los directivos asumieron la responsabilidad de las posibles

implicaciones del estudio, debido a su interés en la ejecución de este y por ende, de la derivación final de una propuesta que responda a un conjunto de las necesidades sentidas y expresadas por su comunidad estudiantil.

Se procuró la pertinencia de la investigación con base a una necesidad real planteada a través de entrevistas informales con miembros de la institución educativa y teniendo en cuenta la historia del sector donde se encuentra ubicado el plantel educativo.

Se realizó un especial énfasis en garantizar el anonimato de las respuestas expresadas por los participantes, omitiendo el uso de nombres y apellidos, optando por la utilización de iniciales, también se le notificó que la información proporcionada facilitaría la comprensión de las características del grupo a los investigadores para la creación de un posible taller.

## VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo se encuentran reseñados los hallazgos de la investigación llevada a cabo y la discusión de los mismos, de manera de atender al objetivo general y a los objetivos específicos que se derivan de este primero, que es generar una propuesta de programa sobre factores de riesgo y factores de protección dirigida a estudiantes de Educación Media del Barrio la Cota 905. En el presente apartado se muestran los resultados del diagnóstico realizado, que era fundamental y serviría de base para el diseño de la propuesta.

Una vez obtenida la información de la muestra y traspasada esta información en una hoja de cálculo del programa Microsoft- Excel 2007, se exportó dicha data al programa estadístico, Statal Package for the Social Sciences (SPSS, versión 23 en español) para obtener el análisis exploratorio de los datos y los estadísticos descriptivos en función de los objetivos propuestos para el presente estudio. Estos serán presentados de la siguiente forma:

Siendo el primer paso una descripción de los indicadores sociodemográficos a través de la evaluación de las frecuencias y porcentajes.

A continuación, se exhiben las tablas de frecuencias y/o gráficas que describen cada una de las variables demográficas seleccionadas para el presente estudio y otras tablas de contingencia, las cuales permiten comparar la proporción de escogencia de las opciones por los distintos grupos en cada una de las preguntas.

Por último, después de presentar los resultados obtenidos, se pasó a discutir y describir los hallazgos de la presente investigación bajo la luz de los soportes empíricos y teóricos de las variables estudiadas.

### **6.1. Análisis cuantitativo**

#### **6.1.1. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas**

Se procederá a realizar un análisis de los datos correspondiente a los datos sociodemográficos medidos, con el objetivo de describir la muestra del presente estudio.

Dando inicio con la variable sexo, indicador que permite distinguir a los participantes en dos grupos, aquellos que se identifican con el sexo masculino y los que se identifican con el sexo femenino, obteniendo en la tabla 2 la siguiente distribución en frecuencia y porcentaje.

La muestra definitiva para el presente estudio estuvo conformada por una mayor cantidad de participantes correspondientes al sexo femenino, específicamente 97 participantes que representan el 56,7% y 74 participantes correspondientes al sexo masculino que representan el 43,3%.

Tabla 2

*Frecuencia y porcentaje de hombres y mujeres de la muestra.*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
Masculino	74	43,3%
Femenino	97	56,7%
Total	171	100%

#### ***6.1.1. 1. Grado cursado por los estudiantes***

Se procedió a identificar el grado cursado por las participantes para identificar si presentaban diferencias ocasionadas por esta variable, de esa forma determinar la necesidad de realizar un programa general o uno específico dirigido al grado que presentara mayores características de riesgo y pocas de factores protectores.

Como se pudo ver los participantes que comprendieron el estudio cursaban entre el primer a cuarto año de Educación Media General, ubicando a 45 participantes en el primer año representando un 26,3%, mientras que el grupo de segundo año se compuso de 54 participantes que equivalen a un 31,6%; tercer año se conformó por 35 participantes que representaban un 20,5% y finalmente, el grupo de cuarto año compuesto por 37 participantes que constituían 21,6% de la muestra total.

## Año cursado por los estudiantes

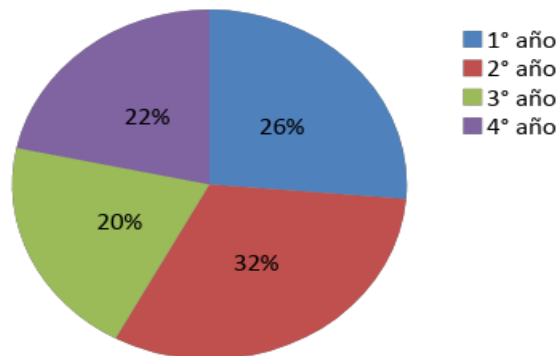


Figura 1. Distribución del grado cursado por los participantes

### 6.1.1.2. Edad

Tal como se visualiza en la figura 2, que el rango de edad de los participantes de la muestra está comprendido entre los 11 y 18 años de edad. Dentro del intervalo de edad entre 11 a 12 años se concentró un 6% de los participantes, mientras que en el intervalo de edad entre 13 a 14 se agrupó un 43% de los estudiantes, representando las edades más frecuentes. Por otro lado, los encuestados que tenían entre 15 y 16 años representaron el 41% de la totalidad de la muestra y finalmente los estudiantes de edades mayores, específicamente entre 17 a 18 años constituyeron un 9% del grupo total.

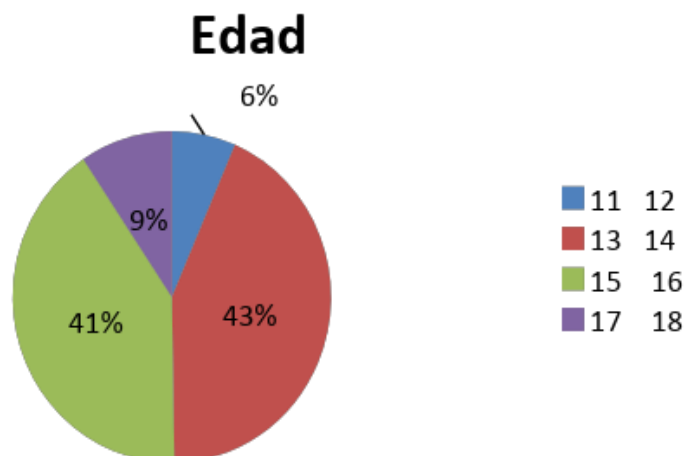


Figura 2. Distribución de la muestra en edad.

### 6.1.1.3. Turno cursado por los participantes

Tal como muestra la figura 3, se puede ver que el número de participantes pertenecientes a la mañana y la tarde es casi similar, ubicándose que del turno de la mañana 86 participantes que abarcan un 49,7% y evidenciándose una participación de 85 estudiantes del turno de la tarde que equivalen a un 50,3%.

### Turno cursado por los participantes

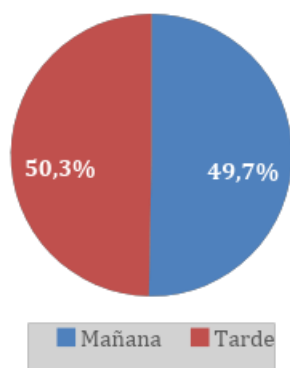


Figura 3. Distribución del turno cursado por los participantes.

### 6.1.1.4. Situación de los padres

La tabla 5, resume los datos sobre la situación de los padres de los participantes. Los alumnos encuestados arrojaron la siguiente distribución de porcentajes: Un 33,9% expresaron que sus padres están vivos pero divorciados, un 25,7% tiene a sus padres vivos y juntos, un 11,1% se encontró para dos de las condiciones, específicamente para la de aquellos jóvenes que reportaron que sus padres estaban divorciados y de los que indicaron que al menos alguno de sus padres aún vive. Por otro lado, igualmente con un 8,8% los encuestados reportaron tener a sus padres vivos y también reportaron que sus padres estaban juntos un 8,8% de las veces. Por último, con un 0,6% los participantes indicaron que ambos padres habían fallecido.

Tabla 3  
*Relación y situación de los padres*

<b>Tus padres:</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
Fallecieron	1	0,6%
Están vivos	15	8,8%
Uno de ellos vive	19	11,1%
Están juntos	15	8,8%
Divorciados	19	11,1%
Están vivos juntos	44	25,7%
Están vivos divorciados/separados	58	33,9%
Total	171	100%

En un primer plano, la condición que más se reportó por los encuestados fue que sus padres estaban separados y en segundo lugar, que sus padres están juntos. Observar esta tendencia en sus respuestas, pudiera haber conducido a catalogar a estas familias como funcionales o disfuncionales, pero no se contaba con la información suficiente que permitiera caracterizarlas, ya que las incertidumbres y la forma de afrontar los desafíos en cada familia es diferente y lo más importante no es su estructura o forma, sino los procesos que se dan en ellas. Se considera que dentro del ámbito familiar, los jóvenes se verán afectados en menor o mayor medida, dependiendo de su nivel de resiliencia o la interacción entre lo innato y lo adquirido, por aquellos traumas tempranos que se vivieron en el seno de familias gravemente perturbadas (Walsh, 2004).

Diversas investigaciones se han concentrado en señalar cuáles son esas situaciones adversas altamente estresantes que, tienen gran probabilidad de afectar el funcionamiento de los individuos y de sus familias cuando no se esperaban, son graves y persistentes, los factores de riesgo se superponen y los efectos de estos se acumulan, incrementado el daño de alguna índole. Algunas de esas situaciones son la muerte de un familiar, el divorcio, el maltrato, privaciones económicas, entre otras. Se pudo observar, que los encuestados refirieron dos de estas situaciones, al mencionar que algunos de sus padres se han divorciado, están ausentes o han fallecido, lo cual pudiese obstaculizar que cuenten con una

gama de relaciones que le brinden apoyo, lo cual es decisivo en cada una de las edades (Walsh, 2004).

Además de los atributos del individuo y de las características del ambiente social que rodea y en el que participa el mismo, los aspectos que tienen que ver con la familia, son factores que fomentan el desarrollo de la resiliencia. Pese a las transformaciones por las cuales ha atravesado la familia, esta es considerada la fuente que brinda mayor seguridad, equilibrio emocional y soporte material al adolescente, en especial cuando se tienen padres competentes o se tiene al menos una relación afectiva positiva con algún cuidador o progenitor (Velasco, Suárez, Córdova, Luna y Mireles, 2015).

En la actualidad hay una diversidad de familias, lo que hace que el proceso se complejice. Más allá del tipo de familia al cual se pertenece, lo vital es que los jóvenes se desarrollen en un ambiente de protección, en donde respondan a sus necesidades básicas y emocionales o afectivas. Se ha idealizado el modelo de familia tradicional o de nuclear como la más sana o normal, pero esta es una consideración que no se adapta a las circunstancias actuales, ya que se han dado muchos cambios en la sociedad. Aun así, se ha observado que para los jóvenes el divorcio es un hecho generalmente negativo, aunque hay quienes lo ven como algo positivo si se elimina el conflicto familiar del entorno hogareño (Fergus y Zimmerman, 2005).

#### ***6.1.1.5. Con quienes viven los participantes***

De las respuestas obtenidas 6,4% de los participantes no concretaron respuesta en esta pregunta, el mayor porcentaje siendo 35,7% (61 participantes) contestaron que tienen una “*Convivencia en familia monoparental (Hijos con un solo progenitor)*”, por su parte la respuesta menos frecuente fue la opción de “*Convivencia exclusiva con no familiares*”, con un porcentaje de 1,2% (2 participantes). Las siguientes opciones se distribuyeron con 28,1% (48 participantes) que tiene “*Convivencia con grupo familiar directo (progenitores con hijos)*”, 5,8% (10 participantes) “*Convivencia en familia monoparental (Hijos con un solo progenitor)*”, 12,9% (22 participantes) con una “*Convivencia con grupo familiar directo y miembros de familia extensa (parientes consanguíneos)*”.



Tabla 4  
*Convivencia de los participantes*

<b>Opciones</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
No concreta respuesta	11	6,4%
Convivencia con grupo familiar directo	48	28,1%
Convivencia en familia monoparental	61	35,7%
Convivencia con grupo familiar directo y miembros de familia extensa	10	5,8%
Convivencia con alguno de los progenitores y al menos un miembro de segundo o tercer grado	22	12,9%
Convivencia exclusiva con parientes consanguíneos	17	9,9%
Convivencia exclusiva con no familiares	2	1,2%
Total	171	100%

Cabe señalar que, al referirnos a grupo familiar directo, se hace mención a la condición en la que hijos y ambos progenitores viven juntos, mientras que al hablar de convivencia monoparental se alude a la presencia de un solo progenitor con los hijos. Por su parte, la condición de convivencia con grupo familiar directo y miembros de familia extensa, se refiere a aquellas familias en donde viven ambos padres, hijos y adicionalmente otros miembros como abuelos, tíos o primos. Por otro lado, la convivencia con alguno de los progenitores y al menos un miembro de segundo y tercer grado, indica la presencia de uno de los progenitores, hijos y familiares como abuelos, hermanos, cuñados, bisabuelos, tíos o sobrinos.

En lo que respecta a la condición de convivencia exclusiva con parientes consanguíneos, se refería al hecho de que él o la encuestada viviera con familiares con los que comparten sangre al tener algún pariente en común, mientras que la convivencia exclusiva con parientes no consanguíneos, hacía referencia a la condición de vivir con alguna (as) persona (as) con la que no se comparte un vínculo de sangre, sino otro tipo de relación establecida.

Una vez finalizada la descripción de las variables sociodemográficas identificadas a través del cuestionario, se continuará presentado las respuestas obtenidas en las 46 preguntas que forman parte del cuestionario de factores de riesgo y factores de protección.

### **6.1.2. Resultados del cuestionario de factores de riesgo y factores de protección**

En el siguiente apartado se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario de factores de riesgo y factores de protección, que fue aplicado a la muestra de estudiantes de primer a cuarto año del Colegio Paulo VI. Este cuestionario como se mencionó en el capítulo anterior, tiene preguntas cerradas y una pregunta abierta, cuya finalidad era conocer la presencia durante ese último año de alguna situación adversa o traumática. En una primera parte, se describen los resultados de los análisis cuantitativos de las preguntas cerradas mediante tablas de contingencia, que son tablas de doble entrada que permiten comparar las frecuencias y porcentajes en cada una de las opciones de respuesta con relación al año académico cursado. Se describen los porcentajes de frecuencia por cada año en cada opción de respuesta y se analizan los porcentajes de la muestra total, indicando además si se encontraron o no diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. A través del estadístico Chi-cuadrado en caso de relacional una variable nominal con otra ordinal y Tau-b de Kendall para dos variables ordinales.

Con el fin de identificar las fortalezas y las debilidades en cada uno de los grupos se tomaron en cuenta los siguientes criterios: aquellas preguntas relacionadas con un factor específico, en las que fueron escogidas las opciones de respuesta que indicaban mayor propiedad del factor protector o menor propiedad del factor de riesgo en una proporción igual o mayor al 50%, se consideraron como fortalezas de un grupo. Por el contrario, se tomaron como debilidades y posibles elementos a intervenir o potenciar en el grupo, aquellas preguntas cuyas alternativas de respuesta indicaban menor propiedad del factor protector y mayor propiedad o presencia del factor de riesgo por haber sido escogidas en una proporción igual o mayor al 50%. Luego de ser identificados estos factores, se analiza el conjunto de preguntas que están relacionadas con un factor a la luz de las evidencias empíricas encontradas.

#### **6.1.2. 1. Factor iniciativa**

Se comienza con el factor iniciativa porque las primeras preguntas están relacionadas con este factor, de igual forma todas las preguntas se presentarán a través del mismo esquema, es decir, una serie de tablas donde se reflejan los resultados obtenidos por

los participantes en las preguntas relacionadas a los factores de protección y de riesgo descritos en la tabla 1.

Los datos obtenidos de los participantes están organizados por grupos (primero, segundo, tercero y cuarto año) y reflejan a través de cantidades y porcentajes, mayor o menor propiedad de la característica que pretende evaluar la pregunta, cómo se puede observar en la tabla 5. Donde se presenta una pregunta relacionada al factor iniciativa, y las respuestas reportadas por los cuatro grupos que conforman el estudio, dichas respuestas permiten conocer en qué medida cada grupo posee o no características asociadas con el factor iniciativa.

Tabla 5

*Comparación entre grupos para la pregunta 1 ¿Buscas solución a los problemas?*

		1 ¿Buscas solución a los problemas?			Total	
		Si	A veces	No		
Años	1	Recuento	25	20	0	45
		% dentro de grado	55,6%	44,4%	0,0%	100%
	2	Recuento	29	24	1	54
		% dentro de grado	53,7%	44,4%	1,9%	100%
	3	Recuento	27	7	1	35
		% dentro de grado	77,1%	20,0%	2,9%	100%
	4	Recuento	27	10	0	37
		% dentro de grado	73,0%	27,0%	0,0%	100%
Total		Recuento	108	61	2	171
		% dentro de grado	63,2%	35,7%	1,2%	100%

Se evidencia una tendencia general de respuestas que parecieran indicar una búsqueda activa para solucionar sus problemas en un 63,2% y una falta de capacidad resolutive expresada en 1,2% de las veces por los encuestados.

Al observar cada año de manera separada se encuentra la siguiente distribución de porcentajes: en la opción *Si*, 3 año (77,1%), 4 año (73,0%), 1 año (55,6%), 2 año (53,7%). En cuanto a la opción *A veces* se presentó una coincidencia en las respuestas, 1 año (44,4%) y 2 año (44,4%) continuando con 3 año (20,0%), finalizando con 4 año (27,0%).

Por su parte, la opción *No*, presentó ausencia de respuestas en el grupo de primer y cuarto año, quedando de la siguiente manera: 2 año (1,9%), 3 año (2,9%), por ultimo 3 año (0%) y 4 año (0%).

Finalmente, al aplicar el estadístico Chi-cuadrado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con relación a esta pregunta  $\chi^2 (6, N=171) = 10.171, p > .05$ .

En la tabla 6, se describe la pregunta 2 del cuestionario, y se puede observar que el grupo en general mostró a través sus respuestas (83,6%) una tendencia a valorar y darle mucha importancia a ser el (la) mejor en cada materia en comparación con el (16,4%) que expresó darle poca importancia.

Tabla 6

*Comparación entre grupo para la pregunta 2 ¿Qué tan importante es para ti ser él (la) mejor en cada materia?*

			2 ¿Qué tan importante es para ti ser él (la) mejor en cada materia?		Total
			Poco	Mucho	
Años	1	Recuento	4	41	45
		% dentro de grado	8,9%	91,1%	100%
	2	Recuento	11	43	54
		% dentro de grado	20,4%	79,6%	100%
	3	Recuento	6	29	35
		% dentro de grado	17,1%	82,9%	100%
	4	Recuento	7	30	37
		% dentro de grado	18,9%	81,1%	100%
Total	Recuento	28	143	171	
	% dentro de grado	16,4%	83,6%	100%	

Al hablar de cada año en específico las respuestas son similares, indicando que cada materia pareciera ser muy importante, aspecto reflejado a través del porcentaje de participantes que escogieron la opción *Mucho*, quedando los grupos en esta opción distribuidos de la siguiente manera: primer año (91,1%), tercer año (82,9%), cuarto año (81,1%) y por último segundo año (79,6%).

Por otro lado, los grupos reportaron la opción *poco* en un bajo porcentaje, específicamente 16,4%. El grupo de primer año reportó la opción en un 8,9% de los casos, mientras que, en una mayor medida, aunque no en forma significativa el resto de los grupos indicó *poco* interés en ser los mejores en cada materia, hallándose la siguiente distribución: 2do año (20,4%), 4to año (18,9%) y tercer año (17,1%).

No se presentan diferencias estadísticamente significativas, al someter a los grupos a una comparación aplicando Tau-b de Kendall  $\tau (171) = -.077, p > .05$ .

En la tabla 7, se presentan un resumen de las respuestas emitidas por los participantes a la pregunta 3 del cuestionario, referida a la toma de decisiones, pudiendo apreciarse que en tres de los grupos los estudiantes tendieron a considerar que *sí* eligen por sí mismos, como se pudo evidenciar en el caso de 3er año (65,7%), 4to año (51,4%) y 2do año (50,0%), mientras que, por su parte, los estudiantes de primer año solo en un 33,3% de las veces, expresaron contar con esta capacidad que refiere iniciativa.

Tabla 7

*Comparación entre grupo para la pregunta 3 ¿Tomas decisiones por tu cuenta?*

			3 ¿Tomas decisiones por tu cuenta?			Total
			Si	A veces	No	
Años	1	Recuento	15	28	2	45
		% dentro de grado	33,3%	62,2%	4,4%	100%
	2	Recuento	27	24	3	54
		% dentro de grado	50,0%	44,4%	5,6%	100%
	3	Recuento	23	12	0	35
		% dentro de grado	65,7%	34,3%	0,0%	100%
	4	Recuento	19	17	1	37
		% dentro de grado	51,4%	45,9%	2,7%	100%
Total		Recuento	84	81	6	171
		% dentro de grado	49,1%	47,4%	3,5%	100%

La mayoría de las respuestas de los encuestados en cada uno de los años, al menos en uno, como sucedió con primer año se concentró bajo la opción *a veces* con 62,2%, cuando por su lado los demás cursos a nivel de porcentajes se distribuyeron bajo esta opción de la siguiente manera: 4to año (45,9%), 2do año (44,4%) y 3er año (34,3%).

Los porcentajes de escogencia bajo la opción *no*, a pesar de no parecer significativos, cabe destacarse que solo tres grupos mostraron mayor frecuencia en seleccionar esta alternativa, especialmente los grupos de segundo (5,6%) y primer año (4,4%) y por último cuarto año con la menor proporción de escogencia de un 2,7%.

Un mayor porcentaje de los participantes 49,0% manifestaron que sí toman decisiones por su cuenta, seguido por aquellos que expresaron la opción *a veces* en 47,0% de los casos, culminado con 3,0% en la opción *no*. No existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171) = 9.819, p > .05$  al aplicar el estadístico Chi-cuadrado.

En la tabla 8, pueden observarse las respuestas emitidas por los estudiantes a la pregunta 4 del cuestionario referida al logro de metas, siendo que el mayor porcentaje de

los grupos con un 91,8% manifestaron sí esforzarse por lograr sus metas seguido con un 8,2%, que expreso *a veces* lograr sus metas.

Tabla 8

*Comparación entre grupo para la pregunta 4 ¿Te esfuerzas por lograr tus metas?*

		4 ¿Te esfuerzas por lograr tus metas?			Total	
		Si	A veces	No		
Años	1	Recuento	42	3	0	45
		% dentro de grado	93,3%	6,7%	0%	100%
2		Recuento	47	7	0,0%	54
		% dentro de grado	87,0%	13,0%	0%	100%
3		Recuento	35	0	0	35
		% dentro de grado	100%	0,0%	0%	100%
4		Recuento	33	4	0	37
		% dentro de grado	89,2%	10,8%	0%	100 %
Total		Recuento	157	14	0	171
		% dentro de grado	91,8%	8,2%	0%	100%

En cuanto a cada grupo por separado, mostró la siguiente tendencia: el grupo de tercer año totalmente identificado con la opción *Sí* quedando los otros grupos distribuidos en esa opción en el siguiente orden: 1er año (93,3%), 4to año (89,2%) y 2do año (87,0%).

En un segundo lugar, los grupos mostraron cierta preferencia por la opción *a veces*, obteniendo segundo año un 13,0% de identificación con esta opción, asimismo cuarto año con un 10,8% y por último y en menor medida primer año mostrando un 6,7% de respuestas bajo la alternativa.

Por último, no existen diferencias estadísticamente significativas mediante la aplicación de Chi-cuadrado  $\chi^2 (3, N=171) = 5.237 p > .05$ .

Al revisar los datos de las preguntas relacionadas al factor iniciativa, se pudo observar que los participantes de grados altos, en especial los de tercer año, pareciera que se consideran más proactivos, aludiendo en cierta medida que poseen habilidad de resolución de problemas, habilidad para tomar decisiones y hacerse cargo de asuntos importantes asociados a su vida personal, al haber reflejado en sus respuestas una identificación con las opciones que denotaban la presencia de estos atributos. Por otro lado, se evidencia que los estudiantes de primer año por su parte parecieran dar cuenta de una mayor motivación al logro e interiorización de metas como lo son la obtención de calificaciones altas, preocupación por esforzarse y obtener éxito.

Estos hallazgos coinciden con los realizados por Peralta, Ramírez y Castaño (2006) quienes encontraron una relación entre el rendimiento académico y el nivel de iniciativa, por lo que, por los resultados, pudiese considerarse que los estudiantes de primer año al expresar estar más motivados por sus tareas académicas, probablemente son los que obtienen calificaciones más altas, porque cuando la inclinación al estudio es positiva, hay una mayor tendencia a resolver las dudas, enfrentar los desafíos, con tal de obtener un desempeño escolar óptimo, ya que forma parte de las metas que tiene el estudiante con iniciativa.

Lo encontrado contrasta con lo expresado por Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) en su investigación, en donde señala que los adolescentes con problemas suelen considerar que sus circunstancias determinan su vida y por tanto, no muestran iniciativa, porque creen que su futuro es cierto y está a merced del destino. Los encuestados expresaron ejercer control y poner esfuerzo en aquellas cosas que califican como importantes, al haber manifestado la presencia de este factor al menos más del 50% de cada uno de los grupos.

A raíz de esto, se conjeturó que tal como se ha demostrado en varias investigaciones pioneras, que, pese a la presencia de factores de protección, lo que hace a una persona resiliente o vulnerable lo determinará la interacción que en el momento se dé entre los factores de riesgo y los factores de protección (Rutter, 1993). Además cabe reconocer que no todos los jóvenes son expuestos a la misma adversidad y que sufren sus efectos en distintos niveles y la enfrentan haciendo uso de diversos recursos y estrategias, lo que explicaría por qué a pesar de expresarse a favor de la presencia en sí mismos de estas características asociadas a la iniciativa, no es un indicador suficiente para aseverar que tienen mayores tendencias a solucionar sus problemas, habilidad para tomar decisiones, a tener liderazgo y alta sensación de autorrealización, aunque si dieron cuenta de la presencia de algunas características que aluden a este factor.

### 6.1.2.2. Factor autoestima

El presente factor fue evaluado a través de las preguntas 5, 6, 7 y 8 del cuestionario correspondiendo respetivamente a las tablas 11, 12, 13 y 14 que se describirán a continuación.

En la tabla 9, se describe la pregunta 5 del cuestionario, y se puede observar que la mayoría de las respuestas de los estudiantes se concentraron bajo las opciones *sí* (59,6%) y *a veces* (35,7%). En relación a la opción afirmativa, mientras que el resto de los grupos se dio la siguiente distribución de porcentajes bajo esta opción: 4to año (67,6%), 3er año (65,7%) y 1er año (64,4%).

Tabla 9

*Comparación entre grupo para la pregunta 5 ¿Consideras que las personas te quieren con tus cualidades y defectos?*

		5 ¿Consideras que las personas te quieren con tus cualidades y defectos?			Total	
		Si	A veces	No		
Años	1	Recuento	29	16	0	45
		% dentro de grado	64,4%	35,6%	0,0%	100%
2		Recuento	25	21	8	54
		% dentro de grado	46,3%	38,9%	14,8%	100%
3		Recuento	23	12	0	35
		% dentro de grado	65,7%	34,3%	0%	100%
4		Recuento	25	12	0	37
		% dentro de grado	67,6%	32,4%	0%	100%
Total		Recuento	102	61	8	171
		% dentro de grado	59,6%	35,7%	4,7%	100%

Por el contrario, los participantes de cada uno de los grupos que consideran que *a veces* se sienten aceptados por otros, presentaron una concentración similar en sus porcentajes de escogencia por esta opción, como se vislumbró a continuación: 2do año (38,9%), 1er año (35,6%), 3er año (34,3%) y 4to año (32,4%). Bajo la opción *no*, solo el grupo de segundo año mostró prefirió la elección de esta alternativa en un 14,8%. Al comparar los resultados obtenidos entre los grupos con relación al año cursado, mediante la aplicación de Chi-cuadrado,  $\chi^2 (6, N=171) = 20.010, p < .05$ , se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Al analizar los resultados encontrados en la pregunta 6, pudo apreciarse que el grupo se comporta con un mayor porcentaje de respuesta en la opción *mucho* con un



77,2%, lo que expresa que sienten que son muy valiosos, seguida de la opción *poco* con un 21,1% y de último la opción *nada* con 1,8% (ver tabla 10).

Tabla 10

*Comparación entre grupo para la pregunta 6 ¿Qué tan valioso(a) sientes que eres?*

		6 ¿Qué tan valioso(a) sientes que eres?			Total	
		Nada	Poco	Mucho		
Años	1	Recuento	0	9	36	45
		% dentro de grado	0%	20,0%	80,0%	100%
	2	Recuento	2	15	37	54
		% dentro de grado	3,7%	27,8%	68,5%	100%
	3	Recuento	0	5	30	35
		% dentro de grado	0,0%	14,3%	85,7%	100%
	4	Recuento	1	7	29	37
		% dentro de grado	2,7%	18,9%	78%	100%
Total		Recuento	3	36	132	171
		% dentro de grado	1,8%	21,1%	77,2%	100%

Todos los grupos indicaron preferencia por la alternativa afirmativa, hallándose que primer año y tercer año son aquellos que se consideran más valiosos, arrojando porcentajes del 80,0% y del 85,7%, no quedando desfavorecidos segundo año y cuarto año en este aspecto, ya que el 68,5% y el 78,0% de sus respuestas se ubicaron alrededor de estos porcentajes.

Los participantes de cada uno de los grupos mostraron cierta identificación por esta alternativa de *a veces*, en el siguiente orden: 2do año (27,8%), 1er año (20,0%), 4to año (18,9%) y 3er año (14,3%).

Los grupos de segundo año y de cuarto año, fueron los que tuvieron participantes que indicaron que se consideraban *nada* valiosos, hallándose en el primero un porcentaje de escogencia de esta opción del 3,7% y en el otro una preferencia por la elección de esta alternativa de un 2,7%.

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas aplicando Tau-b de Kendall a los datos  $\tau(171) = .025, p > .05$ .

En cuanto a la pregunta 7, referida al manejo de las opiniones y la relevancia que se les dan a comentarios de otras personas, los encuestados mostraron variedad de respuestas, distribuyendo en cada una de las opciones, concentrándose en mayor medida en la opción de respuesta no.

Tabla 11

*Comparación entre grupo para la pregunta 7 ¿Te preocupas por lo que los demás piensan u opinan de ti?*

		7 ¿Te preocupas por lo que los demás piensan u opinan de ti?			Total	
		Si	A veces	No		
Años	1	Recuento	9	14	22	45
		% dentro de grado	20,0%	31,1%	48,9%	100%
	2	Recuento	6	15	33	54
		% dentro de grado	11,1%	27,8%	61,1%	100%
	3	Recuento	7	7	21	35
		% dentro de grado	20%	20%	60%	100%
	4	Recuento	4	10	23	37
		% dentro de grado	10,8%	27,0%	62,2%	100%
Total		Recuento	26	46	99	171
		% dentro de grado	15,2%	26,9%	57,9%	100%

De forma global se distribuyen de la siguiente manera 57,9% de los participantes que manifestaron *no* preocuparse por lo que los demás piensan u opinan ellos, seguido de la opción *a veces* con un 26,9%, y terminando con la opción *no* con un 15,2%, resultando la menos escogida.

La opción *sí* fue escogida por 1 año (20%), 3 año (20,0%), 2 año (11, %) y finalmente 4 año (10,8%) en ese porcentaje indicaron que tanto le genera preocupación lo que piensan u opinan los demás sobre ellos (as).

En forma más detallada, los porcentajes obtenidos bajo la opción *a veces*, por cada uno de los grupos fue de 1 año (31,1%), 2 año (27,8%) 4 año (27,0%) y para 3 año (20,0%).

La opción *no*, que fue la que presentó mayor escogencia por la mayoría de los participantes, cabe destacar que 2 año (61,1%), 3 año (60,0%) y 4 año (62,2%) mientras 1 año (48,9%). Finalmente, no existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2$  (6,  $N=171$ ) = 4.077,  $p>.05$  resultado obtenido por medio del estadístico Chi-cuadrado.

En la tabla 12 se puede apreciar la frecuencia de las respuestas seleccionadas por los estudiantes en la pregunta 8, en la que el grupo a nivel general manifestó el siguiente comportamiento 63,7% de las respuestas en la opción *no* cambiarían de opinión para ser

aceptado(a) por sus compañeros, seguido de la opción *a veces* con un 29,8%, terminando con la opción *sí* con un 6,4% como la menos escogida.

En la tabla 12, se muestran los resultados de la pregunta 8 referente a la habilidad de resistirse ante la presión social, en la que los participantes mostraron una tendencia a identificarse con la opción *no*, hallándose que dos últimos grados mayores obtuvieron los porcentajes más altos, como se pudo notar en el caso de 3 año (74,0%), 4 (73,0%), mientras que por su parte 2 año (55,6%) y 2 año (55,6%).

En un segundo plano, se vislumbró que la opción más escogida fue la de *a veces*, en donde los estudiantes de grados menores presentaron los porcentajes más altos, mostrando 1 año (35,6%), 2 año (35,2%) Por otro lado, 3 año (22,0%) de escogencia de la opción y 4 año (21,6%).

Por último, en la opción *no*, los participantes mostraron una baja concentración de sus respuestas, en el siguiente orden: 2do año (9,3%), 1er año (6,7%), 4to año (5,4%) y 3er año (2,0%). No existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171) = 5.775$ ,  $p > .05$  al utilizar Chi-cuadrado.

Tabla 12

*Comparación entre grupo para la pregunta 8 ¿Cambias de opinión para ser aceptado(a) por tus compañeros(as)?*

		8 ¿Cambias de opinión para ser aceptado(a) por tus compañeros(as)?			Total	
		Si	A veces	No		
Años	1	Recuento	3	16	26	45
		% dentro de grado	6,7%	35,6%	57,8%	100%
2		Recuento	5	19	30	54
		% dentro de grado	9,3%	35,2%	55,6%	100%
3		Recuento	1	8	26	35
		% dentro de grado	2%	22%	74%	100%
4		Recuento	2	8	27	37
		% dentro de grado	5,4%	21,6%	73,0%	100%
Total		Recuento	11	51	109	171
		% dentro de grado	6,4%	29,8%	63,7%	100%

En resumen, con respecto a este factor que indagaba sobre la autoestima de los jóvenes, en la primera pregunta tal como se puede observar en la tabla 11, se encuentra un mayor porcentaje de respuestas relacionadas a un sistema de creencias positivo y una autoimagen positiva; característica que según Morales y González (2014) está asociada al

bienestar psicológico. Por su parte los participantes que reportaron no sentirse queridos y valorados, pueden estar indicando el extremo opuesto, es decir, autoevaluándose como poseedores de un sistema de creencias negativo y proyectando una imagen negativa de sí mismos.

Primer año y tercer año parecen ser los dos grados, que más importancia le dan a las opiniones de otras personas, mientras que segundo año pareciera ser el grupo más susceptible a cambiar de opinión para ser aceptado, lo que puede representar un riesgo, dependiendo del tipo de acciones que lleven a cabo para obtener esa aprobación externa. A través de sus respuestas el mayor porcentaje pareciera mostrar acuerdo con que poseen una tendencia a evaluarse positivamente y poseer en alguna medida un conocimiento acorde para no sentirse inseguro antes los comentarios externos (Suanes, 2009).

En cuanto a autoestima se refiere, el grupo de cuarto año por lo que comunicaban sus respuestas, pareciera que mostraron respuestas que daban cuenta de más indicadores de características de autoestima alta, tales como autoconcepto positivo, asertividad, capacidad de resistir la presión grupal, entre otros aspectos. Aun así la diferencia con los demás no es significativa y se puede decir que un alto porcentaje pareciera expresar la presencia de actitudes, creencias y conductas que comprenden la autoestima, siendo esta característica de la población una cualidad de protección frente a los factores de riesgos asociados a las dinámicas sociales en la que se mueven los participantes, ya que para Melillo (2006) el nivel de autoestima impacta en la forma en que las personas se relacionan, por lo que pudo decirse que la investigación apoya los hallazgos de este autor, quien lo considera un pilar fundamental y como uno de los factores de protección que ayuda a superar los efectos de circunstancias desfavorables.

Asimismo, concuerdan con las investigaciones que indican que la resiliencia está relacionada con el nivel de resiliencia de la persona y que afecta la forma en la que la persona enfrenta las situaciones de su vida, por el hecho de que los participantes expresaron en su mayoría tener un concepto positivo de sí mismos, lo que según los autores en cierta forma se conforma al haber tenido en la infancia personas significativas que brindaran afecto y resaltaran aspectos positivos (Huairé, 2014; Morales y González, 2014).

Dado las características de la población con la que se trabajó, se consideraba que en estos contextos era común que los jóvenes y niños vivan situaciones de violencia

intrafamiliar, tanto física y psicológica, tengan baja autoestima, viéndose comprometida su nivel de valoración y amor propio, lo que en alguna medida contrastó con los hallazgos de la presente investigación, ya que los encuestados en la mayoría de las ocasiones indicaron experimentar mucha valoración por sí mismos y de parte de otras personas, lo que es crucial y es un factor protector vital que promueve la resiliencia y por ende, otros factores protectores y bloquea factores de riesgo (Veccia, Calzada y Grisolia, 2018). Aun así, por otra parte, en relación a las preguntas que exploraban si existía tendencia a ceder a la presión social, aunque en sus respuestas expresaron que no, se apoya lo expresado por Delgado (2011) cuando señala que en la adolescencia se tiende a independizarse más de los padres y a intentar simpatizar, ser aceptado por personas de la misma edad, lo que no negaba el hecho de que esta posibilidad de relacionarse lleve a aprender conductas adaptativas o desadaptativas, por lo que, la autoestima es una variable que debe tenerse constantemente en miras de fortalecer.

Por último, cabe destacar que otra investigación que apoya las respuestas dadas por los jóvenes que conformaron el estudio, fueron los de Miguens (2004), quien encontró que aquellos individuos que han surgido algún tipo de sufrimiento por motivo de pobreza, maltrato, entre otras situaciones adversas, pero poseen autoestima alta o al menos un concepto que los aprueba a sí mismos, se debe a la influencia de un adulto significativo que fue capaz de dar amor, de dar un trato sensible y de apoyo, que tiene un impacto positivo en su desarrollo, pese a la diversidad de riesgos que estos pueden encontrar en sus entornos inmediatos.

#### **6.1.2.3. Factor humor**

El presente factor está compuesto por las preguntas 9 y 10 reflejadas en las tablas 13 y 14, posteriormente se realiza una descripción y análisis de las mismas.

La pregunta 9, referida al humor y la capacidad de cada estudiante para sonreír cuando atraviesan por problemas, se pudo encontrar que la mayoría de los participantes en cada uno de los grupos prefirió la opción *sí*, 3 año (77,1%), 2 año (66,7%), 4 año (51,4%), 1 año (51,1%), tal como aparece reflejado en la tabla 13.

Tabla 13

*Comparación entre grupo para la pregunta 9 ¿Te sientes capaz de sonreír cuando estás pasando por un problema?*

		9 ¿Te sientes capaz de sonreír cuando estás pasando por un problema?			Total	
		Si	A veces	No		
Años	1	Recuento	23	15	7	45
		% dentro de grado	51,1%	33,3%	15,6%	100%
	2	Recuento	36	11	7	54
		% dentro de grado	66,7%	20,4%	13,0%	100%
	3	Recuento	27	6	2	35
		% dentro de grado	77,1%	17,1%	5,7%	100%
	4	Recuento	19	12	6	37
		% dentro de grado	51,4%	32,4%	16,2%	100,0%
Total	Recuento	105	44	22	171	
	% dentro de grado	61,4%	25,7%	12,9%	100%	

Por otro lado, bajo la opción de respuesta *a veces*, se agruparon de cada uno de los cursos en la siguiente proporción de porcentajes: 1er año (33,3%), 4to año (32,4%), 2do año (20,4%) y 3er año (17,1%), lo que comunicó que muchos de los participantes consideran que solo a veces usan el humor cuando pasan por problemas.

En cada uno de los grupos, cierto porcentaje de participantes se mostró en desacuerdo con la consideración de que sonrían en las dificultades, por lo que se encontró que en primer (15,6%), segundo (13,0%) y cuarto año (16,2%) más de cinco de sus alumnos parecieran no tener este factor protector. Asimismo, en una menor proporción, estudiantes del tercer año en un 5,7% se expresaron con la opción *no*.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $\chi^2 (6, N=171) = 8.271, p > .05$  a través del procedimiento de Chi-cuadrado.

En la pregunta 10, referida a si los participantes se consideran gracioso, ubicada en la tabla 14, se puede evidenciar que el mayor porcentaje en los grupos se tornaron en un, 54,4% en la opción donde manifiestan que *sí* se consideran graciosos, seguido con un 37,4% la opción *a veces*, terminando la opción *no* con 8,2% como la menos escogida.

Tabla 14

*Comparación entre grupo para la pregunta 10 ¿Consideras que eres gracioso(a)?*

		10 ¿Consideras que eres gracioso(a)?			Total	
		Si	A veces	No		
Año	1	Recuento	20	21	4	45
		% dentro de grado	44,4%	46,7%	8,9%	100%
	2	Recuento	34	14	6	54
		% dentro de grado	63,0%	25,9%	11,1%	100%
	3	Recuento	20	12	3	35
		% dentro de grado	57,1%	34,3%	8,6%	100%
	4	Recuento	19	17	1	37
		% dentro de grado	51,4%	45,9%	2,7%	100%
Total		Recuento	93	64	14	171
		% dentro de grado	54,4%	37,4%	8,2%	100%

En esta pregunta, la mayoría de los participantes tendido a elegir la opción *sí* y *a veces*, que son positivas o indicadoras en una mayor o mediana medida de la presencia de este factor protector asociado al humor.

En la opción *sí*, se encontraron las siguientes distribuciones de porcentajes de mayor a menor: 2do (63,0%), 3er año (57,1%), 4to año (51,4%) y 1er año (44,4%), lo que refleja que segundo año es uno de los grados, donde sus estudiantes poseen este factor como protector en mayor medida.

En un segundo lugar, en torno a la alternativa *a veces*, se encontró una mayor agrupación de las respuestas de los estudiantes de primer año (46,7%) de escogencia de esta, mientras que cuarto año (45,9%), dejando por debajo a tercer año (34,3%) y 2 año (25,9%).

Finalmente, en la opción *No* se presentaron el siguiente orden de escogencia: 2 año (11,1%), asimismo 1 año (8,0%), 3 año (8,0%) finalmente 4 año con (2, 7%). Basado en la aplicación de Chi-cuadrado, no existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2 (6, N=171) = 7.361, p > .05$ .

En relación al factor humor, cómo se puede observar en la tabla 13 y 14 con la descripción anterior, los grupos se tornaron en mayor porcentaje en opciones de respuesta que indican el uso del sentido del humor como medida de afrontamiento ante las situaciones adversas, en especial el grupo de tercer año que tuvo mayor tendencia a *sentirse capaz de sonreír cuando están pasando un problema* y segundo año que reportó mayor porcentaje en la afirmación de *considerarse graciosos*, aspectos que parecieran indicar la

en cierta medida una actitud de alegría y esperanza ante las dificultades, de encontrar lo cómico en la propia tragedia permitiéndole soportar situaciones adversas, por lo menos de forma momentánea, lo que no quiere decir que se esté negando la problemática, sino que se ahorran los sentimientos negativos. Por otro lado, los que parecen por sus respuestas tener indicadores de características de este factor son los estudiantes del primer año, aunque no en forma significativa.

Las investigaciones de Bernet (2004), Salgado (2010) y Salgado (2012) apoyan los hallazgos, al afirmar que el humor es importante en los adolescentes, porque permite que establezcan relaciones adecuadas con los padres, cuidadores, maestros e iguales, además de que le permite afrontar ansiedades y temas asociados con el desarrollo de la etapa sexual, con su rebelión hacia el mundo adulto, siendo estos elementos importantes en una persona resiliente. Por su parte el grupo de porcentaje que reportó menos características asociadas al humor fue el grupo de primer año y de segundo año siendo un posible indicador de que presentan un mayor enfoque en la situación problemática lo que puede llegar a maximizarla.

Es importante acotar que, de acuerdo a Lombardo (2012), para que el humor se presente como una habilidad o característica durante las adversidades, es necesario que sea una conducta aceptada y valorada por la cultura, lo cual es un aspecto que se le ha atribuido a los venezolanos, la capacidad de reír, de fijarse en lo positivo y descubrir una perspectiva alegre de las situaciones y problemas que acontecen. Asimismo, otra de las investigaciones que concuerda con las respuestas dadas por los jóvenes y que reflejan e incluso dan cuenta de cierta propiedad del factor humor, es la de Vanistendael, Gaberan, Humbeeck, Lecomte, Manil (2013) quienes sostuvieron que hay individuos que usan al humor como un mecanismo de defensa, expresando esta actitud al contar chistes, participar de juegos, realizar gestos y movimientos corporales que generan la risa, lo que suele ser frecuente entre los adolescentes dentro de sus grupos de amigos.

Autores como Domínguez y Godin (2007) corroboran al humor como una forma de afrontamiento, en la que la persona toma distancia del problema, sin dejar de reconocerlo, aunque sea por un breve momento, repercutiendo esto en la salud, ya que en investigaciones de los autores mencionados con anterioridad se ha encontrado que aquellos que usan el humor, suelen manifestar en menor medida problemas de salud, lo que



confirma hallazgos resultantes del análisis de la pregunta abierta, en donde los reportes de problemas de salud se referían a su mayoría a familiares cercanos y no a los participantes directamente.

Es probable que los jóvenes expresen cierta participación en situaciones graciosas o cómicas ante las dificultades, por el hecho de que tal como indican Menoni y Klasse (2007), este tipo de conductas favorecen la construcción y mantenimiento de vínculos con otros, en el caso particular de estos jóvenes con sus pares.

En diversas investigaciones se han mencionado diferentes tipos de humor, que pueden ser de naturaleza positiva o negativa. Tateishi (2012) encontró que el humor que predomina en la adolescencia es el adaptativo, siendo aquel que promueve una sensación de mejoramiento de la vida, al ser las personas capaces de sonreír durante los problemas, lo que se corresponde con los hallazgos de la presente investigación en relación al factor humor, ya que hubo mayores autoevaluaciones de los participantes en los que manifestaban que sonríen en este tipo de situaciones. Por otra parte, al revisar sus respuestas asociadas a la segunda pregunta, se encontró que no suelen considerarse tan graciosos, lo que corresponde más a un tipo de humor afiliativo, que es aquel que tiene más fines sociales que de mejoramiento personal.

#### ***6.1.2.4. Factor creatividad***

Este factor se encuentra compuesto exclusivamente por la pregunta 11 que se presenta en la tabla 15, evidenciándose que el mayor porcentaje de los participantes manifiestan *sí* buscar diferentes soluciones a los problemas (69,6%), seguido con un (27,5%) la opción a *veces*, terminando la opción *no* (2,9%).

Al ver los grupos por separado se encuentra una marcada preferencia por la opción *sí*, en especial el grupo de cuarto año (81,1%), mientras que los demás arrojaron los siguientes porcentajes de escogencia de esta respuesta: 1er año (68,9%), 2do año (66,7%) y 3er año (62,9%), reflejando que tienen en cierta medida este factor como protector en circunstancias difíciles.

Tabla 15

*Comparación entre grupo para la pregunta 11 ¿Te gusta buscar diferentes soluciones para un problema?*

		11 ¿Te gusta buscar diferentes soluciones para un problema?			Total
		Si	A veces	No	
Año 1	Recuento	31	13	1	45
	% dentro de grado	68,9%	28,9%	2,2%	100%
Año 2	Recuento	36	15	3	54
	% dentro de grado	66,7%	27,8%	5,6%	100%
Año 3	Recuento	22	12	1	35
	% dentro de grado	62,9%	34,3%	2,9%	100%
Año 4	Recuento	30	7	0	37
	% dentro de grado	81,1%	18,9%	0,0%	100%
Total	Recuento	119	47	5	171
	% dentro de grado	69,6%	27,5%	2,9%	100%

En torno a la alternativa a veces, los grupos mostraron la siguiente distribución de porcentajes: 3er año (34,3%), 1er año (28,9%), 2do año (27,8%) y por último 4to año (18,9%) con el más bajo.

Los grupos en general expresaron una baja ausencia del presente factor protector, lo que se evidencia en porcentajes como el 5,6% en segundo año, 2,2% en primer año, 2,9% en tercer año y una ausencia de respuestas bajo esta opción por el grupo de cuarto año, lo que significa un punto a favor.

No existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba de Chi-cuadrado  $\chi^2(6, N=171) = 5.047, p > .05$ .

En cuanto al factor creatividad, pareciera, que este es un factor que se encuentra presente en alguna medida en los participantes y que corresponde con los hallazgos de otros autores que estudiaron los pilares de la resiliencia, lo que representa un aspecto positivo a favor de su resiliencia, por constituir un posible factor protector, lo que pudiese estar asociado a cierta presencia de características en los encuestados que aludan a una habilidad para observar, reconstruir, plantear y resolver los problemas en una forma original y aun así relevante (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006; Sambrano, 2010).

Al dar cuenta estas respuestas al menos en alguna medida sobre este factor, se puede decir que estos resultados sostienen los hallazgos de Prado y Del Águila (2003) en una investigación realizada en estudiantes de bajo nivel socioeconómico, en donde identificaron que en este tipo de poblaciones, uno de los factores que bloquean el impacto de la

adversidad sobre estos jóvenes es el hecho de ser creativos, pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas, practicar actividades artísticas o que demuestren un pensamiento divergente.

En investigaciones que estudian el factor de creatividad se ha establecido una relación entre el humor y la capacidad de pensar en forma original; considerando estos autores que el hecho de ser creativos promueve la habilidad en las personas de bromear consigo mismo y con las situaciones que le está presentando la vida, correspondiéndose con los estudios de López, Sevilla y Ruiz (2009). En este caso en particular, fueron mayores los reportes en relación al factor de creatividad que de humor, por lo que, no necesariamente estos hallazgos se corresponden con los obtenidos en el estudio mencionado con anterioridad, porque hubo diferencias en la frecuencia obtenida bajo las opciones *sí* y *a veces*, en las preguntas de ambos factores.

Puede considerarse que es precisamente la creatividad, lo que le permite a estos jóvenes después de regresar del colegio volver a sus hogares, enfrentarse a un ambiente familia o a una comunidad en donde la violencia es una forma de relacionarse. Lo que sostiene lo afirmado por Cyrulnik (2003), con respecto a que la creatividad es una habilidad que se desarrolla en muchas ocasiones en medio de carencias, por darse en esas condiciones una organización del propio mundo interno, llenar los vacíos y el dolor a la creación de nuevas representaciones o conclusiones para resolver problemas.

#### **6.1.2.5. Factor moralidad**

En el presente factor se presenta la pregunta 12 y 13 mediante la tabla 16 y 17 respectivamente. Específicamente en la tabla 16 se revela que un 78,9% de los participantes manifiestan sí reconocer “qué cosas están bien“ y “cuáles están mal”, seguido con un 20,5% la opción a veces, terminando la opción no con 0,6% (1 participante).

La mayoría de los grupos mostraron acuerdo por la alternativa sí, encontrándose los porcentajes más altos de preferencia por esta opción en los estudiantes de tercer año (85,7%), primer año (84,4%) y cuarto año (83,8%), mientras que segundo año manifestó en un 66,7% identificación con esta respuesta.

Los estudiantes de segundo año, que fueron lo que en la opción sí, mostraron el más bajo, aunque significativo porcentaje de escogencia, en la opción a veces, en un 31,5% de los casos se expresó con esta alternativa, cuando por su lado, los demás mostraron las

siguientes proporciones de acuerdo con esta respuesta: 4to año (16,2%), 1er año (15,6%) y tercer año (14,3%).

Tabla 16

*Comparación entre grupo para la pregunta 12 ¿Reconoces “que cosas están bien” y cuáles “están mal”?*

		12 ¿Reconoces “que cosas están bien” y cuales “están mal”?			Total
		Si	A veces	No	
Año 1	Recuento	38	7	0	45
	% dentro de grado	84,4%	15,6%	0,0%	100%
2	Recuento	36	17	1	54
	% dentro de grado	66,7%	31,5%	1,9%	100%
3	Recuento	30	5	0	35
	% dentro de grado	85,7%	14,3%	0,0%	100%
4	Recuento	31	6	0	37
	% dentro de grado	83,8%	16,2%	0,0%	100%
Total	Recuento	135	35	1	171
	% dentro de grado	78,9%	20,5%	0,6%	100%

En referencia a la opción *no*, los encuestados que mostraron dudas con respecto a la aseveración de que sean capaces de reconocer “lo que está bien y lo que está mal” fue solo un estudiante de segundo año, que representó el 1,9% de escogencia de esta alternativa, lo que comunica que la mayoría de los estudiantes del estudio, parecieran contar con este factor protector, ya que su ausencia no se reportó.

Al aplicar Chi-cuadrado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171) = 8.394, p > .05$ .

En la pregunta 13, que evalúa la capacidad del estudiante para asumir las consecuencia de lo que hace (ver tabla 17), se revela que los grupos en mayor porcentaje expresaron *sí* ser capaces de asumir las consecuencias de lo que hacen, esta afirmación fue expresada con un 75,4%, seguido con un 21,1 % la opción a *veces*, terminando la opción *no* con 3,5%.

En relación a la capacidad de distinguir “*lo bueno y lo malo*”, asociada a la moralidad, se pudo encontrar que el grupo de tercer año al arrojar un 82,9% de escogencia por la opción *sí*, fue el que reflejo en mayor medida la presencia de este factor protector, lo que no deja a los demás apartados de un resultado significativo, ya que obtuvieron los siguientes porcentajes: 4to año (75,7%), 2do año (74,1%) y 1er año (71,1%) de escogencia,

que comunica la existencia en cada uno de los grupos de este aspecto promovedor de resiliencia.

Tabla 17

*Comparación entre grupos para la pregunta 13 ¿Eres capaz de asumir las consecuencias de lo que haces?*

		13 ¿Eres capaz de asumir las consecuencias de lo que haces?			Total	
		Si	A veces	No		
Año	1	Recuento	32	13	0	45
		% dentro de grado	71,1%	28,9%	0,0%	100%
	2	Recuento	40	8	6	54
		% dentro de grado	74,1%	14,8%	11,1%	100%
	3	Recuento	29	6	0	35
		% dentro de grado	82,9%	17,1%	0,0%	100%
	4	Recuento	28	9	0	37
		% dentro de grado	75,7%	24,3%	0,0%	100%
Total		Recuento	129	36	6	171
		% dentro de grado	75,4%	21,1%	3,5%	100%

También se pudo evidenciar en la tabla 19, los resultados en torno a la opción a veces, que primer año mostró el mayor grado de aceptación por esta alternativa de respuesta (28,9%), siguiéndole los demás grados en el siguiente orden: 4to año (24,3%), 3er año (17,1%), 2do año (14,8%).

Al igual que en la pregunta anterior, en relación a este factor en torno a la opción *no*, se evidencio que solo el grupo de segundo año seleccionó esta respuesta en un 11,1% de las veces. Los resultados de la prueba de Chi-cuadrado mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171) = 16.134, p < .05$ .

Específicamente, en lo que respecta al factor de moralidad, se observó que más de la mitad de la muestra de encuestados, se pronunció a favor de la consideración de que “reconocen que cosas están bien y qué cosas están mal” y la de “que asumen la responsabilidad de sus acciones”, lo que da cuenta en alguna proporción de algunas características que suponen moralidad y en que son la base para tener un buen trato con otras personas. Esto sugiere que probablemente cierta parte de los participantes, se sienten comprometidos con valores, lo que pudiese estar influenciado por la crianza y la educación religiosa recibida en el colegio, los cuales sirven de referencia para actuar con base a ciertas

cualidades o valores que están conforme a lo dictaminado socialmente, correspondiéndose con lo sostenido por algunos autores (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006; Sambrano, 2010).

Se puede considerar que un aspecto a favor de la resiliencia de estos jóvenes, debido a que en ambas preguntas en proporciones similares se mostró escogencias por opciones de respuestas afirmativas, que reflejaron cierta propiedad de este factor, el cual contribuye a la conformación de otros factores resilientes, porque permite que la persona busque superar la adversidad de una forma aceptable, en donde se respete su dignidad y la de los demás según sostienen algunos autores pioneros en esta área de estudio (Grotberg, et al., 1998).

#### **6.1.2.6. Factor optimismo**

Este factor se abordó por medio de la pregunta 14, cuyos resultados se muestran en la tabla 18, pudiendo observarse una agrupación homogénea de manera global en torno a la opción *sí* con un 42,7% y la opción *a veces* con 42,7%, siendo la respuesta menos expresada la opción *no* con un 14,6%.

Tabla 18

*Comparación entre grupo para la pregunta 14 ¿Le ves el lado "bueno" a las situaciones negativas que te pasan?*

			14 ¿Le ves el lado "bueno" a las situaciones negativas que te pasan?			Total
			Si	A veces	No	
Año	1	Recuento	17	22	6	45
		% dentro de grado	37,8%	48,9%	13,3%	100%
	2	Recuento	23	22	9	54
		% dentro de grado	42,6%	40,7%	16,7%	100%
	3	Recuento	19	11	5	35
		% dentro de grado	54,3%	31,4%	14,3%	100%
	4	Recuento	14	18	5	37
		% dentro de grado	37,8%	48,6%	13,5%	100%
Total		Recuento	73	73	25	171
		% dentro de grado	42,7%	42,7%	14,6%	100%

Se encontró una tendencia por parte de los grupos a mostrar una capacidad de reconocer lo positivo en cada situación que les ocurre, fue del 54,3% en el caso de tercer año, mientras que los demás grupos en una menor medida reflejaron acuerdo por esta

consideración optimista de la vida, en la siguiente manera: 2do año (42,6%) y 1er y 4to año (37,8%).

Con respecto a la opción *A veces*, la distribución de los grupos fue la siguiente: 1 año (48,9%), 4 año (48,6%), 2 año (40,7%), en último lugar 3 año (31,4%). Los grupos, también mostraron cierta cantidad de escogencia hacia la opción *No*: 2do año (16,7%), 3er año (14,3%), 4to (13,5%) y 1er año (13,3%).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al aplicar la prueba de Chi-cuadrado  $\chi^2 (6, N=171) = 3.601, p>.05$ .

En líneas generales, los participantes del estudio no manifestaron percibirse como personas optimistas, pero cabe destacar que tercer año fue el que obtuvo una mayor concentración de respuestas afirmativas, es decir, que más de la mitad de los cursantes de ese año parecen mostrar una visión más esperanzadora de la vida. Por su parte, los demás grupos, en especial primer año y cuarto año, mostraron una menor tendencia a afirmar poseer esta creencia, mientras que segundo año presentó abiertamente su consideración de no poseer este factor protector.

Algunos autores como Fredrickson (2009), Rodríguez (2012) y Vaughan (2004) reconocen el papel del optimismo, ya que permite que una persona se adapte y acepte su vida, tenga expectativas positivas, posea una sensación de tener el control sobre los resultados de su vida propia. Los resultados en este factor en particular, no se corresponden con lo que sostuvieron los autores citados anteriormente, ya que una menor parte de los jóvenes indicó tener la tendencia a ver el lado bueno a las situaciones negativas que le ocurren; lo que puede deberse a que en la infancia en sus hogares o en otros ámbitos, no contaran con personas que compartieron e infundieron esta visión positiva de la vida, sino más bien una posible tendencia a centrarse en el problema y sus aspectos negativos, lo que motivó la intervención en este factor en particular.

Los resultados generales obtenidos en cada uno de los grupos, en lo que respecta a autoestima y optimismo, discrepan con la consideración dada por Huairé (2014) en donde señalaba que la capacidad de sentirse a gusto consigo mismo (autoestima), guarda relación con el hecho de relacionarse con personas que ratifican ese valor propio y con sentimientos que, reflejan una perspectiva alegre y optimista de la vida, lo cual representan algunos de los factores que cabe fortalecer en estos jóvenes, por las posibles interpretaciones que a

nivel comunitario se tienen de las situaciones adversas y posible escaso apoyo recibido por parte de adultos significativos o familiares.

Las investigaciones realizadas con jóvenes hechas por Salgado (2009), González-Arratia y Valdez (2012), han señalado que existe una relación significativa entre el optimismo y la resiliencia, notándose que este factor que supone una forma de pensar, sirve de protección al individuo ante traumas y situaciones difíciles, porque experimenta sensaciones positivas que bloquean el impacto negativo. Los resultados de algunos estudios concuerdan con los hallazgos obtenidos en la presente investigación, ya que sostienen que las experiencias de éxito y fracaso son las que promueven el pesimismo o el optimismo. A partir de estas aseveraciones, surge una asociación con el hecho de que al pertenecer estos jóvenes a contextos donde es frecuente la exclusión social, su convicción de ser capaces de lograr metas y resultados positivos en su vida futura no esté tan fortalecida, por lo que se consideró un elemento que debía de incentivarse en los jóvenes del estudio, debido a que fue uno de los factores en donde la mayoría de los grupos expresó una negativa ante la idea de ver lo positivo de los problemas (Londoño, 2009; Orejudo y Teruel, 2009; Rodríguez, 2012).

#### **6.1.2.7. Factor creencias religiosas**

Las preguntas 15 y 16 ubicadas en las tablas 19 y 20 evalúan el factor creencias religiosas y se analizan de forma separada porque al formar parte de un cuestionario no se puede proceder a realizar un proceso sumativo por factor. En concreto en la pregunta 15 los estudiantes mostraron una tendencia de respuesta del 65,5% que demuestra que sus creencias religiosas *sí* les dan fortaleza para enfrentar sus problemas, por su parte 25,1% expresó la opción *a veces* y se culminó con la opción *no* en el 9,4% de los casos.

Las respuestas en los grupos se concentraron mayormente bajo la opción *sí*, en el siguiente orden: 1er año (77,8%), 4to año (75,7%), 2do año (57,4%) y 3er año (51,4%), comunicando poseer algún tipo de creencias religiosas y el reconocimiento de estas como fuente de fortaleza en momentos difíciles.

En relación a la escogencia de la opción *a veces*, se notó que los encuestados de 3er año (34,3%) fueron los que escogieron de esta opción en mayor porcentaje, sin dejar de lado a los demás grupos, quienes obtuvieron en los diferentes casos un 27,8% (2do año), un



22,2% (1er año) y por último un menor grado de acuerdo, reflejado en una escogencia del 16,2% por parte de los estudiantes de cuarto año.

Tabla 19

*Comparación entre grupos para la pregunta 15 ¿Tus creencias religiosas te dan fortalezas para enfrentar los problemas?*

		15 ¿Tus creencias religiosas te dan fortaleza para enfrentar los problemas?			Total	
		Sí	A veces	No		
Año	1	Recuento	35	10	0	45
		% dentro de grado	77,8%	22,2%	0,0%	100,0%
	2	Recuento	31	15	8	54
		% dentro de grado	57,4%	27,8%	14,8%	100,0%
	3	Recuento	18	12	5	35
		% dentro de grado	51,4%	34,3%	14,3%	100,0%
	4	Recuento	28	6	3	37
		% dentro de grado	75,7%	16,2%	8,1%	100,0%
Total		Recuento	112	43	16	171
		% dentro de grado	65,5%	25,1%	9,4%	100,0%

En último lugar, se corroboró que los estudiantes de primer año en ningún momento negaron obtener fortaleza a través de sus creencias religiosas, omitiendo respuestas en esta alternativa, mientras que por su parte los demás grupos en cierta medida, indicaron que sus creencias religiosas no son un aspecto que les favorezca cuando tienen problemas, evidenciándose en los porcentajes siguientes: 2do año (14,8%), 3er año (14,3%) y 4to año (8,1%).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según el año cursado, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de Chi-cuadrado  $\chi^2$  ( $6, N=171$ ) = 12.757,  $p<.05$ .

En lo referente a la pregunta 16 presentada en la tabla 20 se puede encontrar una tendencia por parte del grupo en torno a la opción *sí* con un 77,8%, la opción *a veces* con 18,1% y la opción *no* con un 4,1% de escogencia.

En esta segunda pregunta con relación al factor protector de creencias religiosas, se observó una tendencia alta por parte de los encuestados, al manifestarse de acuerdo a través de la opción *sí*, 3 año (85,7%), 4 año (81,0%), 1 año (73,3%) y por ultimo 2 año (74,1%).

En la opción a veces, tanto en primer año como en segundo año, 12 de sus cursantes, seleccionaron esta alternativa, reflejándose en los porcentajes de 1 año (26,7%) y 2 año (22,2%). Asimismo, se evidenció en tercero y cuarto año una menor escogencia de esta respuesta, representadas por 3 año (11,4%) y 4 año (8,0%).

Tabla 20

*Comparación entre grupo para la pregunta 16 ¿Crees que Dios te ayuda a solucionar tus problemas?*

		16 ¿Crees que Dios te ayuda a solucionar tus problemas?			Total	
		Si	A veces	No		
Año	1	Recuento	33	12	0	45
		% dentro de grado	73,3%	26,7%	0,0%	100%
	2	Recuento	40	12	2	54
		% dentro de grado	74,1%	22,2%	3,7%	100%
	3	Recuento	30	4	1	35
		% dentro de grado	85,7%	11,4%	2,9%	100%
	4	Recuento	30	3	4	37
		% dentro de grado	81%	8%	10%	100%
Total		Recuento	133	31	7	171
		% dentro de grado	77,8%	18,1%	4,1%	100%

Los estudiantes del primer año, nuevamente en esta pregunta, no ubicaron ninguna de sus respuestas bajo la opción no, lo que puede indicar una presencia del factor en este grupo en particular como protector, a diferencia de cuarto año que mostró un 10,0% de identificación con esta alternativa, así como segundo año y tercer año quienes manifestaron que no consideran que Dios los ayude a solucionar sus problemas en un 3,7% y 2,9% de los casos.

No existen diferencias estadísticamente significativas al aplicar Chi-cuadrado para relacionar los grupos  $\chi^2(6, N=171) = 11.841, p > .05$ .

En relación al factor de creencias religiosas, se halló que la mayoría de los participantes expresaron que creen que Dios los ayuda a solucionar sus problemas, lo cual puede estar fuertemente relacionado con el hecho de que pertenecen a un colegio católico, lo que sugiere que en cierta medida los estudiantes cuentan con este factor protector. Pero, por otra parte en la primera pregunta, en 16 de los casos, en los que los participantes mayormente concentrados en los cursos de segundo y tercer año, expresaron que

consideraban que sus creencias religiosas les dieran fortaleza en momentos de problemas o dificultades, pudiese inferirse, tal y como establece Martínez (2006) que existe una creencia en entidades divinas, pero que no hay un compromiso total hacia estas creencias por parte de varios de los participantes, porque de ser así, los participantes expresaran una conducta de resignación ante las situaciones difíciles por motivo de que “Dios así lo quiso”, lo que generaría una reducción del impacto emocional de la experiencia, lo que no parece constatar con su respuestas en la primera pregunta en la mayoría de los grupos, aunque en líneas generales está presente este factor.

Otros de los factores que se encontraron en los cuatros grupos que conformaron la muestra del estudio de necesidades, fueron la moralidad y las creencias religiosas, las cuales guardan relación, ya que quizás por el hecho de recibir educación religiosa en el colegio, se promueva un discernimiento de aquellas “acciones que están bien o mal”, al ser una institución que pertenece a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Se ha encontrado en investigaciones con adolescentes, que la espiritualidad favorece un sano desarrollo de la personalidad durante ese pase a la etapa adulta, que protege en cierta forma la aparición de diversos trastornos, facilita la aceptación de situaciones irreparables (Rodríguez, Fernández, Pérez, Noriega, 2011).

Del mismo modo, estos resultados apoyan el trabajo realizado por Rosas y Labarca, (2016), quienes también encontraron que, pese a la presencia de situaciones de violencia y compleja situación social, en donde se vislumbran tantos riesgos para los jóvenes venezolanos, permanece esa relación con lo transcendental como una respuesta a la crisis, ya que permite el recuento con ciertos valores, que hacen posible hacer uso del sufrimiento y afrontarlo.

#### **6.1.2.8. Factor introspección**

Este factor está compuesto por la pregunta 17 ubicada en la tabla 21 donde refleja una tendencia de respuesta del 61,4% que demuestra sí reflexionan sobre la forma en que se comportan, por su parte un 32,7% expresó la opción a veces y se culminó con la opción no en el 5,8% de los casos.

En lo referente a la capacidad de hacerse preguntas y responderlas, poder reflexionar sobre el comportamientos y sentimientos, se encontró que los estudiantes de cuarto parecieran ser los que presentan en mayor medida esta habilidad, 4 año (75,7%)

siguiéndoles en orden de mayor a menor, 3 año (62,9%), 1 año (57,8%), finalizando 2 año (53,7%).

Tabla 21

*Comparación entre grupo para la pregunta 17 ¿Reflexionas sobre la forma en la que te comportas?*

		17 ¿Reflexionas sobre la forma en la que te comportas?			Total
		Si	A veces	No	
Año 1	Recuento	26	18	1	45
	% dentro de grado	57,8%	40,0%	2,2%	100%
2	Recuento	29	18	7	54
	% dentro de grado	53,7%	33,0%	13,0%	100%
3	Recuento	22	12	1	35
	% dentro de grado	62,9%	34,3%	2,9%	100%
4	Recuento	28	8	1	37
	% dentro de grado	75,7%	21,6%	2,7%	100%
Total	Recuento	105	56	10	171
	% dentro de grado	61,4%	32,7%	5,8%	100%

Por su lado, en lo que respecta a la opción *a veces*, reportaron la escogencia de la opción en el siguiente orden: 1 año (40,0%), 3 año (34,3%), 2 año (33,3%) y finalmente 4 año (21,6%).

Para finalizar en el presente ítem las respuestas agrupadas bajo la opción *No*, se distribuyeron a nivel de porcentajes en el siguiente orden: 2do año (13,0%), 3er año (2,9%), 4to año (2,7%) y 1er año (2,2%), con al menos una persona en cada uno de estos grupos, expresándose en contra de la afirmación de que reflexionan sobre su forma de comportarse.

No existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2 (6, N=171) = 10.857, p > .05$  cuando se aplica Chi-cuadrado a la recogida de datos.

Finalmente, en relación al factor introspección se encontró en las respuestas de los participantes, una predominancia de la opción positiva, lo que parece apoyar lo que sostienen algunos autores que indican que aquellos jóvenes que son introspectivos hacen valoraciones de su realidad, conocen sus limitaciones y aptitudes, conocen sus emociones, lo que es posible que facilite que en momentos de adversidad, puedan ponerlas en práctica, lo que favorece la resiliencia y pudiese considerarse en ambos grupos que respecto a este factor se encuentran protegidos (Wolín y Wolín, 1993).

Al analizar estos resultados, pareciera concordar con lo reportado por Sambrano (2010), quien afirmó que las personas se utilizan la introspección, reflexionan sobre su vida y hacen valoraciones sobre la misma, ya que en más de la mitad del grupo en su totalidad se identificó con la opción, que afirmaba el hecho de que “*reflexionan sobre la forma en la que se comportan*”. Lo que no se pudo corroborar fue si esta actividad, les lleva posteriormente a hacer correcciones y mejorar en su comportamiento o su rendimiento para alcanzar sus metas.

#### 6.1.2.9. Factor independencia

La pregunta 8 tabla 22, se puede encontrar una tendencia por parte del grupo en torno a la opción sí con un 48,5% lo que expresa que sí se alejan de los demás y buscan estar solos cuando están pasando por un momento difícil, por otra parte, seguía la opción a veces con 29,2%, y por último la opción no con un 22,2%.

En la opción *sí*, se halló una preferencia más marcada por elegir esta respuesta por los estudiantes de 3er (60,0%), siguiéndoles los cursantes del 2do año con un (50,0%), los de 4to año (43,2%) y los 1er años con un (42,2%).

En la opción a veces, los porcentajes se distribuyeron en forma similar bajo el siguiente orden: 31,1% (1er año), 29,7% (4to año), 29,6% (2do año) y 25,7% (3er año).

Tabla 22

*Comparación entre grupo para la pregunta 18 ¿Te alejas de los demás y estas solo(a) cuando estás pasando por un momento difícil*

		18 ¿Te alejas de los demás y estar solo(a) cuando estás pasando por un momento difícil?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	19	14	12	45
		% dentro de grado	42,2%	31,1%	26,7%	100%
2		Recuento	27	16	11	54
		% dentro de grado	50,0%	29,6%	20,4%	100%
3		Recuento	21	9	5	35
		% dentro de grado	60,0%	25,7%	14,3%	100%
4		Recuento	16	11	10	37
		% dentro de grado	43,2%	29,7%	27,0%	100%
Total		Recuento	83	50	38	171
		% dentro de grado	48,5%	29,2%	22,2%	100%

Finalmente, para la opción *no*, cabe destacar que solo 5 de los estudiantes del tercer año, que representaban un 14,3% fueron quienes expresaron en menor medida tener una

tendencia a aislarse cuando atraviesan por problemas, mientras que, en los demás grados, se obtuvieron porcentajes de acuerdo con la opción *no*, en un 27,0% en cuarto año, de un 26,7% en los cursantes de primer año y por último de un 20,4% en los de segundo año.

No existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2 (6, N=171) = 3.623, p>.05$  al aplicar Chi-cuadrado.

En líneas generales en cuanto al factor independencia, se encontró que el mayor porcentaje en los cuatro grupos se concentró en torno a la opción *sí*, pudiendo llegar a decirse que el mayor porcentaje de los participantes suelen aislarse cuando atraviesan por problemas, lo que es contrario a lo sostenido por Wolin y Wolin (1993) en su trabajo, en el cual señalaban que cuando una persona posee independencia, tiene una capacidad de poner distancia adecuada entre sus problemas y su contexto sin prescindir de disfrutar de compartir con personas significativas, lo que parece verse comprometido en este grupo de jóvenes, en especial en los grupos de segundo y tercer año, por lo que, se sugiere que se emprendan acciones que promuevan el desarrollo de este factor en los estudiantes que formaron parte del estudio y que resultaron más vulnerables a aislarse.

En el trabajo realizado por Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) se encontró que cuando los jóvenes pertenecen a familias multiproblemáticas, es sano que se distancien como manera de mantenerse al margen y que las situaciones de este tipo no le hagan más vulnerable. Por los hallazgos encontrados en relación al factor, puede considerarse que existen discrepancias con las aseveraciones hechas por los anteriores autores.

### **6.1.2. 10. Factor interacción**

Las preguntas 19 descrita en la tabla 23, se encontró una tendencia por parte del grupo en torno a la opción *sí* con un 80,7% lo que manifiesta que se sienten capaz de hacerse amigos de nuevas personas, por otra parte, la opción *a veces* obtuvo un 14,6%, y por último la opción *no* con un 4,7%.

Observar los grupos de manera separada, permite vislumbrar que la opción *sí*, fue la más elegida por los participantes en cada uno de los grados, en un primer lugar con 2do año (83,3%), en segundo lugar, con un 1er año (82,2%), en tercer lugar 4to año (81,1%), finalmente 3er año (74,3%). Estos participantes expresan su percepción sobre sí mismos como capaces de establecer lazos de amistad con otras personas, lo que evidencia un factor protector.

Tabla 23

*Comparación entre grupo para la pregunta 19 ¿Eres capaz de hacerte amigo (a) de nuevas personas?*

		19 ¿Eres capaz de hacerte amigo (a) de nuevas personas?			Total
		Sí	A veces	No	
Año 1	Recuento	37	6	2	45
	% dentro de grado	82,2%	13,3%	4,4%	100%
2	Recuento	45	6	3	54
	% dentro de grado	83,3%	11,1%	5,6%	100%
3	Recuento	26	8	1	35
	% dentro de grado	74,3%	22,9%	2,9%	100%
4	Recuento	30	5	2	37
	% dentro de grado	81,1%	13,5%	5,4%	100%
Total	Recuento	138	25	8	171
	% dentro de grado	80,7%	14,6%	4,7%	100%

Por su parte, ciertas proporciones de estudiantes mostraron su aceptación por la opción *a veces*, al concentrarse sus respuestas bajo esta alternativa en un 22,9% en el caso de tercer año, seguido de 13,5% (4to año), 13,3% (1er año) y 11,1% (2do año).

En lo que respecta a la selección de la opción *no*, se encontró que solo un encuestado cursante del tercer año expresó que no tenía esta habilidad social, representada en un 2,9%. Por otro lado, los del segundo año escogieron esta alternativa un 5,6% de las veces, asemejándose a la proporción de los cursantes del cuarto año, quienes obtuvieron un 5,4% de emisión de respuestas bajo esta opción, finalizando por primer año quienes reportaron 4,4% este tipo de alternativa.

El aplicar Chi-cuadrado demostró que no existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171) = 2,783, p > .05$ .

En la pregunta 20 del cuestionario y referida a cómo se sienten los estudiantes con las personas de su comunidad, se encontró que la tendencia general del grupo estuvo en torno a la opción *sí*, la opción solo *algunas* con un 62,6% de respuestas, seguida de la opción *sí* con 27,5%, y por último la opción *No* con un 9,9%. (Ver tabla 24).

Tabla 24

*Comparación entre grupo para la pregunta 20 ¿Consideras que las personas de tu comunidad te quieren y valoran?*

		20 ¿Consideras que las personas de tu comunidad te quieren y valoran?			Total
		Sí	Si, solo algunas	No	
Año 1	Recuento	16	26	3	45
	% dentro de grado	35,6%	57,8%	6,7%	100%
2	Recuento	12	35	7	54
	% dentro de grado	22,2%	64,8%	13,0%	100%
3	Recuento	9	22	4	35
	% dentro de grado	25,7%	62,9%	11,4%	100%
4	Recuento	10	24	3	37
	% dentro de grado	27,0%	64,9%	8,1%	100%
Total	Recuento	47	107	17	171
	% dentro de grado	27,5%	62,6%	9,9%	100%

La opción más escogida por los participantes, fue la de *sí, solo algunas*, en donde los encuestados hacen referencia a su percepción que no todas las personas de su comunidad la quieren o la valoran, sino solo algunas de ellas. Obtuvieron una distribución de porcentajes de acuerdo con esta opción de respuesta, la mayoría de los grupos, lo que puede notarse a continuación: 64,9% (4to año), 64,8% (2do año), 62,9% (3er año) y 57,8% (1er año).

Por otro lado, la segunda opción que presentó mayor concentración de respuestas bajo su categoría, fue la de *sí*, en donde los participantes afirmaban que efectivamente consideraban que las personas de su comunidad si le quieren y le valoran, manteniendo una posición más global, en comparación a los que escogieron la opción explicada con anterioridad. Los cursantes del primer año en un 35,6% dieron este tipo de respuestas, mientras que los de cuarto año arrojaron un porcentaje de 27,0%, los de tercer año de 25,7% y por último los de segundo año agruparon sus respuestas bajo esta alternativa en un 22,2%.

En la opción *no*, se obtuvo la siguiente distribución de porcentajes de selección de esta alternativa por los participantes de cada uno de los grupos: 13,0% (2do año), 11,4% (3er año), 8,1% (4to año) y 6,7% (1er año).

No existen diferencias estadísticamente significativas al aplicar el estadístico Chi-cuadrado  $\chi^2(6, N=171) = 3.078, p > .05$ .



En cada uno de los grupos, en un pequeño porcentaje se reportaron manifestando que no son capaces de hacer amigos, aunque no resultó una proporción significativa, es importante tener en cuenta a estos participantes que expresaron *no* sentirse capaces de hacerse amigos de nuevas personas, lo que pudiese ser un indicador de un inadecuado uso de los límites, dificultades para establecer relaciones sanas, lo que puede estar llevando a estos participantes a cohibirse, percibirse como seres poco autónomos y por ende dependiente de los demás. En general, en la muestra total se observa una habilidad para establecer vínculos afectivos con otras personas.

Se encontró que los estudiantes de primer año respondieron en mayor medida que *sí*, manifestando que se sienten queridos y valorados por las personas que viven en su comunidad, lo que pudiese indicar que estos participantes son los que tienen mayor facilidad para conectarse con otras personas, lo que concuerda con las características de aquellas personas que tienen iniciativa según lo expresado por Wolin y Wolin (1993). Por otro lado, los cursantes de cuarto año y segundo año tendieron a ubicar sus respuestas bajo la opción *sí, solo algunas*. Aun así, el grupo de segundo año fue el que mostró mayor porcentaje de escogencia de la opción *no*, indicando que no se sienten queridos y valorados por sus vecinos.

El grupo en general, se expresó indicando que solo algunas personas en su comunidad les hacen sentirse queridos y valorados. Pudiese decirse, que la consolidación de una red de apoyo va a depender de varios factores, siendo uno de ellos el hecho de que el individuo sepa identificar y ubicar personas que puedan servirle de modelo positivo, que inspiren confianza y con quienes se crean capaces de crear lazos sólidos de afecto. Por los resultados obtenidos y por las concordancias encontradas en estudios de diversos autores, se puede considerar que debido a que estos jóvenes viven en un contexto violento, son menos los modelos positivos que pueden ver en su entorno, por lo que, puede que por esta razón en la comunidad estos jóvenes no encuentran una consolidada red de apoyo, que constituya un factor protector (Polk, 1997; Salgado, 2005).

Los grupos se concentraron más en torno a las respuestas afirmativas, expresaban que tenían muchas o algunas personas con las que tienen relaciones cercanas, otra consideración que pudiese explicar esta tendencia de respuesta, pudiera ser el hecho de que debido a la falta de apoyo que tienen en su hogar, tienden a buscar soporte emocional en

personas que viven en su vecindario, las cuales pudiesen representar modelos positivos o negativos, por lo que habría que ayudar a estos jóvenes a que establezcan redes de apoyo adecuadas, que no constituyan un riesgo para ellos según lo sostenido por Prado y Del Águila (2003) en su investigación con población adolescente.

#### 6.1.2.11. Factor logros académicos

En la pregunta 21 correspondiente a este factor se puede encontrar una tendencia por parte del grupo a escoger la opción A veces con un 55,0% por otra parte la opción *sí* obtuvo un 40,9%, y por último la opción *no* con un 4,1% (ver tabla 25).

Tabla 25

*Comparación entre grupo para la pregunta 21 ¿Obtienes calificaciones altas?*

			21 ¿Obtienes calificaciones altas?			Total
			Sí	A veces	No	
Año 1	Recuento		21	24	0	45
	% dentro de grado		46,7%	53,3%	0,0%	100%
2	Recuento		21	31	2	54
	% dentro de grado		38,9%	57,4%	3,7%	100%
3	Recuento		17	16	2	35
	% dentro de grado		48,6%	45,7%	5,7%	100%
4	Recuento		11	23	3	37
	% dentro de grado		29,7%	62,2%	8,1%	100%
Total	Recuento		70	94	7	171
	% dentro de grado		40,9%	55,0%	4,1%	100%

En cuanto a los resultados de cada grupo, se presenta una concentración de las respuestas de los encuestados bajo la opción *a veces*, encontrándose que cuarto año fue el que reportó en mayor porcentaje (62,2%) este tipo de respuestas, mientras que cursantes del primer año y segundo año arrojaron porcentajes promedio de 53,3% y 57,4% y finalmente el grupo de tercer año obtuvo una preferencia del 45,7% por esta alternativa, informando que su tendencia de sacar calificaciones altas no se mantiene en el tiempo, sino que es algo ocasional.

Con respecto a las respuestas dadas bajo la opción *sí*, se encontró que los grupos mostraron escogencia de esta alternativa en el siguiente orden: 3er año (48,6%), 1er año (46,7%), 2do año (38,9%) y 4to año (29,7%).

En el caso de la opción no, cabe destacar que los estudiantes de primer año no seleccionaron ninguna opción bajo esta categoría, lo que puede ser considerado indicio de que mantienen mejores notas que los demás grupos. Los demás se pronunciaron a nivel de porcentajes así: 8,1% (4to año), 5,7% (3er año) y 3,7% (2do año).

Al aplicar el estadístico Chi-cuadrado se obtuvo como resultado  $\chi^2(6, N=171) = 6.567, p > .05$ , por lo que las diferencias entre los grupos no fueron estadísticamente significativas.

En la pregunta 22 Se logró observar que la opción con mayor porcentaje fue el *sí* con un 74,9%, seguido de la opción *a veces* con 24,0% y por último con un 1,2% la opción *no*. En esta pregunta, nuevamente primer año arroja el porcentaje más alto de escogencia por la opción *sí*, expresando que se esfuerza por salir bien en sus tareas académicas (Ver tabla 26).

Tabla 26

*Comparación entre grupo para la pregunta 22 ¿Te esfuerzas por salir bien en los exámenes y trabajos escolares?*

		22 ¿Te esfuerzas por salir bien en los exámenes y trabajos escolares?			Total
		Sí	A veces	No	
Año 1	Recuento	42	3	0	45
	% dentro de grado	93,3%	6,7%	0,0%	100%
2	Recuento	37	16	1	54
	% dentro de grado	68,5%	29,6%	1,9%	100%
3	Recuento	27	8	0	35
	% dentro de grado	77,1%	22,9%	0,0%	100%
4	Recuento	22	14	1	37
	% dentro de grado	59,5%	37,8%	2,7%	100%
Total	Recuento	128	41	2	171
	% dentro de grado	74,9%	24,0%	1,2%	100%

Los grupos presentaron cierta preferencia por esta opción, presentándose en la siguiente manera: 77,1% (3er año), 68,5% (2do año) y 59,5% (4to año), indicando presencia de este factor protector.

En cuanto a la opción *a veces*, solo el grupo de cuarto año reportó en un 37,8% la escogencia de esta alternativa, siguiéndole los demás en este orden: 29,6% (2do año), 22,9% (3er año) y 6,7% (1er año).

En esta pregunta en particular, no se encontró que ningún participante de primer año y tercer año, reportará la selección de la opción *no*, mientras que en cuarto año se encontró en un 4,7% este tipo de alternativa y en segundo año un 1,9% de agrupación de sus respuestas bajo esta opción, en la que se niega la puesta en práctica de dedicación y esfuerzo suficiente en lo referente a las asignaciones académicas.

El estadístico Chi-cuadrado indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas arrojadas por los participantes de diferentes años  $\chi^2 (6, N=171) = 14.759, p<.05$ .

En lo que respecta a la pregunta 23 relacionada a logros académicos, especialmente a las aspiraciones de estudiar una carrera universitaria, se puede observar en mayor medida respuestas afirmativas, quedando el siguiente orden la opción *sí* con un 90,1%, seguido de la opción *no estoy seguro (a)* con 9,4% y por último con un 0,6% la opción *no* (ver tabla 27).

Tabla 27

*Comparación entre grupo para la pregunta 23 ¿Te gustaría estudiar una carrera en la universidad?*

		23 ¿Te gustaría estudiar una carrera en la universidad?			Total	
		Sí	No estoy seguro (a)	No		
Años	1	Recuento	41	4	0	45
		% dentro de grado	91,1%	8,9%	0,0%	100%
2		Recuento	50	3	1	54
		% dentro de grado	92,6%	5,6%	1,9%	100%
3		Recuento	33	2	0	35
		% dentro de grado	94,3%	5,7%	0,0%	100%
4		Recuento	30	7	0	37
		% dentro de grado	81,1%	18,9%	0,0%	100%
Total		Recuento	154	16	1	171
		% dentro de grado	90,1%	9,4%	0,6%	100%

La mayoría de los estudiantes en esta pregunta en particular mostraron una alta escogencia por la opción *sí*, encontrándose las siguientes distribuciones en cuanto a porcentajes: 3er año (94,3%), 2do año (92,6%), 1er año (91,1%) y 4to año (81,1%).

Por otro lado, los estudiantes que expresaron dudas y se identificaron con la opción *no estoy seguro (a)*, se encontró una proporción de cursantes del cuarto año en un 18,9% que se manifestaron de esta manera. Asimismo, los demás grados reportaron dudas,

encontrado que primer año eligió esta alternativa en un 8,9%, siguiéndole segundo y tercer año con porcentajes entre 5,6% y 5,7%, muy similares.

Los grados de primero, segundo y cuarto año, en esta pregunta y bajo esta opción en particular, omitieron alguna respuesta que se ubicará bajo la opción no, por lo que, es un aspecto positivo, que comunica la presencia en alguna medida de este factor protector. Aun así, en segundo año solo un estudiante reportó no querer estudiar una carrera universitaria, lo que no arrojó un porcentaje relevante, al ser solo un 1,9%.

No existen diferencias estadísticamente significativas cuando se relacionan los grupos a través de Chi-cuadrado  $\chi^2(6, N=171) = 7.568, p > .05$ .

En líneas generales, se puede decir que los resultados de este estudio en relación a este factor de logros académicos, resalta el papel de la resiliencia y difiere de los señalamientos hechos por Jadue, Galindo y Navarro (2005), quienes en sus estudios hallaron que el rendimiento académico en los jóvenes puede verse eclipsado cuando estos padecen problemas emocionales y conductuales, también por una falta de desarrollo en cuanto a sentido de pertenencia y apego en la institución en donde estudian, por ser parte de familias que tienen relaciones negativas con la educación, que reciben poca ayuda al realizar sus tareas, lo que puede ocasionar en algunos deficiencias cognitivas y verbales que les impidan a estos participantes integrar sus experiencias escolares en forma adaptativa y creativa.

En este estudio, se ha verificado lo afirmado por Castelan y Villalobos (2007) en su trabajo, en el que indicaban que al tener desarrollado el sentido de pertenencia y arraigo a la institución educativa, los jóvenes que enfrentan ambientes familiares y comunitarios hostiles, pueden hallar un refugio en estos espacios, de modo que sus motivaciones por aprender y tener aspiraciones profesionales en un futuro se incrementen.

#### **6.1.2.12. Factor normas y limites**

Hablando de manera general, en la pregunta 24 tabla 28, se puede encontrar una tendencia a tener mayor porcentaje de respuesta la opción *a veces* con 53,2% seguido de la opción *sí* con 42,7% finalizando con la opción *no* con 4,1%.

En esta pregunta las respuestas se concentraron mayormente sobre la opción *a veces*, encontrándose de mayor a menor la siguiente distribución de porcentajes por grupo: 57,8% (1er año), 53,7% (2do año), 51,4% (3er año) y por ultimo 48,6% (4to año).

Tabla 28

*Comparación entre grupo para la pregunta 24 ¿Cumples con todas las reglas expuestas por tus padres?*

		24 ¿Cumples con todas las reglas expuestas por tus padres?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	19	26	0	45
		% dentro de grado	42,2%	57,8%	0%	100%
	2	Recuento	19	29	6	54
		% dentro de grado	35,2%	53,7%	11,1%	100%
	3	Recuento	17	18	0	35
		% dentro de grado	48,6%	51,4%	0%	100%
	4	Recuento	18	18	1	37
		% dentro de grado	48,6%	48,6%	2,7%	100%
Total		Recuento	73	91	7	171

La segunda opción más escogida fue la de sí, en donde se halló que el menor porcentaje fue 35,2% por los estudiantes de segundo año, mientras que primer año arrojó un 42,2% de preferencia por la alternativa, continuando en ascenso el porcentaje de acuerdo por esta opción de los cursantes del tercer y cuarto año de 48,6%.

En relación a la opción menos escogida, que fue la de no, como se observa en la tabla hubo dos cursos en donde sus estudiantes no ubicaron ninguna de sus respuestas en esta categoría, como lo fueron primer y tercer año, mientras que por su parte segundo año con un 11,1% seleccionó esta opción y por último con el menor índice se ubicó a cuarto año que mostró un acuerdo por esta opción en un 2,7%.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2 (6, N=171)=11.596, p>.05$  al aplicar la prueba de Chi-cuadrado.

En la pregunta 25 tabla 29, La mayoría de los estudiantes manifestaron que sí reciben consejos de sus familiares, revelando presencia de este factor protector de normas y límites, reflejado en el siguiente orden estos porcentajes: 2do año (85,2%), 1er año (84,4%), 4to año (83,8%) y 3er año (82,9%).

La opción *sí* con un 84,2% fue la más escogida seguida de la opción *a veces* con 14,0% finalizando con la opción *no* con 1,8%. Bajo la opción *a veces*, se observó que tercer año arrojó un porcentaje de acuerdo con esta alternativa de un 17,1%, quedando cuarto año con un 13,5%, primer año con un 13,3% y por último segundo año con un 13,0%.

Tabla 29

*Comparación entre grupo para la pregunta 25 ¿Recibes consejos de tus familiares?*

			25 ¿Recibes consejos de tus familiares?			Total
			Sí	A veces	No	
Años	1	Recuento	38	6	1	45
		% dentro de grado	84,4%	13,3%	2,2%	100%
	2	Recuento	46	7	1	54
		% dentro de grado	85,2%	13,0%	1,9%	100%
	3	Recuento	29	6	0	35
		% dentro de grado	82,9%	17,1%	0,0%	100%
	4	Recuento	31	5	1	37
		% dentro de grado	83,8%	13,5%	2,7%	100%
Total		Recuento	144	24	3	171
		% dentro de grado	84,2%	14,0%	1,8%	100%

En cuanto a la opción *no*, fue elegida sólo por tres cursos, mostrando la siguiente distribución: 2,7% (4to año), 2,2% (1er año) y 1,9% (2do año). Tal como se notó, tercer año no tuvo ningún estudiante que reportara la selección de esta opción que contradijera el hecho de que reciben consejos familiares.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2$  (6,  $N=171$ ): =1.186,  $p>.05$  al calcular el estadístico Chi-cuadrado.

Tabla 30

*Comparación entre grupo para la pregunta 26 ¿Tus padres te corrigen o regañan cuando haces algo que está mal?*

			26 ¿Tus padres te corrigen o regañan cuando haces algo que está mal?			Total
			Sí	A veces	No	
Años	1	Recuento	41	4	0	45
		% dentro de grado	91,1%	8,9%	0%	100,0%
	2	Recuento	46	8	0	54
		% dentro de grado	85,2%	14,8%	0%	100,0%
	3	Recuento	32	3	0	35
		% dentro de grado	91,4%	8,6%	0%	100%
	4	Recuento	35	2	0	37
		% dentro de grado	94,6%	5,4%	0%	100%
Total		Recuento	154	17	0	171
		% dentro de grado	90,1%	9,9%	0%	100%

En cuanto a los grupos de manera segmentada, se mostró una concentración favorable bajo la opción sí, tal como se vio a continuación: 94,6% (4to año), 91,4% (3er

año), 91,1% (1er año) y por último con un 85,2% (2do año), observándose en los estudiantes de grados más altos a reportar este tipo de comportamientos preventivos por parte de sus padres o cuidadores.

En la selección de la opción *a veces*, los participantes en cada grupo arrojaron los siguientes porcentajes mostrando su grado de acuerdo con esta alternativa: 14,8% (2do año), 8,9% (1er año), 8,6% (3er año) y 5,4% (4to año).

Ninguno de los participantes de los diferentes cursos se manifestó bajo la opción *no*, en esta pregunta en particular, lo que comunica en cierta manera que ninguno de los estudiantes tiene la percepción de ser desentendido y manejarse sin disciplina. Por otra parte, al aplicar Chi-cuadrado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los grupos  $\chi^2 (3, N=171)= 2.412, p>.05$ .

En la pregunta 27 relacionada con las responsabilidades que tienen los participantes en su casa, se encontró que el grupo en su totalidad se ubicó en la opción *sí* con 71,9% seguido de la opción *a veces* con 18,7% y concluye la opción *no* con 9,4% (ver tabla 31).

Tabla 31

*Comparación entre grupo para la pregunta 27 ¿En tu casa suelen asignarte responsabilidades o quehaceres del hogar?*

		27 ¿En tu casa suelen asignarte responsabilidades o quehaceres del hogar?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	30	12	3	45
		% dentro de grado	66,7%	26,7%	6,7%	100%
2		Recuento	39	9	6	54
		% dentro de grado	72,2%	16,7%	11,1%	100%
3		Recuento	27	6	2	35
		% dentro de grado	77,1%	17,1%	5,7%	100%
4		Recuento	27	5	5	37
		% dentro de grado	73,0%	13,5%	13,5%	100%
Total		Recuento	123	32	16	171
		% dentro de grado	71,9%	18,7%	9,4%	100%

La mayoría de las respuestas se agruparon bajo la opción *sí*, con los porcentajes que se muestran en el orden a continuación: 77,1% (3er año), 73,0% (4to año), 72,2% (2do año) y 66,7% (1er año), confirmando en una proporción relevante que en sus casas si tienen asignaciones, lo que es un indicador de posibles características relacionadas con existencia de normas y límites.



En cada uno de los grupos, hubo estudiantes que manifestaron que solo *a veces* le asignan responsabilidades o deberes en su hogar, evidenciándose la siguiente distribución: 1er año (26,7%), 3er año (17,1%), 2do año (16,7%) y 4to año (13,5%). Estos encuestados reflejan su percepción de un establecimiento de normas y lineamientos en su hogar eventualmente.

Por último, en lo que respecta a la alternativa no, cursantes del cuarto año escogieron en un 13,5% de las ocasiones esta opción en esta pregunta, mientras que los de segundo año la seleccionaron en un 11,1%, siguiéndole por debajo los porcentajes de los estudiantes de primer año y tercer año que arrojaron porcentajes de 6,7% y de 5,7%.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $\chi^2$  (6,  $N=171$ ) = 4.240,  $p>.05$  al compararlos por medio del estadístico Chi-cuadrado.

En la tabla 32 donde se exponen las respuestas correspondiente a la pregunta 28, se puede observar que el 45,0% del grupo global *tiene más* 3 personas que le colocan límites, seguido de un 43,9% que tiene *1 o 2*, finalizando con 11,1% que expresó ninguna persona le colocan límites. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $0.067.p < 0.05$ .

En el grupo de primer año un 42,2% expresó tener *1 o 2* personas que le ponen límites, seguido de 42,2% que expresó tener *más de 3* personas que le colocan límites, finalizando con un 15,6% que manifestó que no hay ninguna persona que le ponga límites.

Por su parte el grupo de segundo año, el 42,6% expresó tener *1 o 2* personas, seguido del 38,9% que tienen *más de 3* y el 18,5% expresaron que no tienen a nadie que le coloquen límites.

En el grupo de tercer año un 51,4% expresó tener más de 3, seguido de 45,7% tiene *1 o 2* personas que le coloca límites, finalizando con 2,9% que expresó tener 0 personas. En cuanto al grupo de cuarto año 51,4% expresó tener más de 3, un 45,9% expresó tener *1 o 2* y un 2,7% expresaron no tener personas que le coloquen límites.

Tabla 32

*Comparación entre grupo para la pregunta 28 ¿Hay personas que te ponen límites para evitar que tengas un problema o corras peligro?*

		28 ¿Hay personas que te ponen límites para evitar que tengas un problema o corras peligro?			Total	
		0	1 o 2	Más de 3		
Años	1	Recuento	7	19	19	45
		% dentro de grado	15,6%	42,2%	42,2%	100%
	2	Recuento	10	23	21	54
		% dentro de grado	18,5%	42,6%	38,9%	100%
	3	Recuento	1	16	18	35
		% dentro de grado	2,9%	45,7%	51,4%	100%
	4	Recuento	1	17	19	37
		% dentro de grado	2,7%	45,9%	51,4%	100%
Total		Recuento	19	75	77	171
		% dentro de grado	11,1%	43,9%	45,0%	100%

Al comparar los grupos con el estadístico Chi-cuadrado, se obtuvo como resultado  $\chi^2 (6, N=171)= 9.256, p>.05$  por lo que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función al año cursado.

En relación al factor protector de *normas y límites*, tanto los estudiantes de tercer año como los de cuarto año, comunicaron un seguimiento a las normas de sus padres o cuidadores, demostraron una tendencia a obedecer y aceptar los límites que le imponen sus cuidadores o adultos significativos a su cargo. Aun así, se encontró una gran concentración de respuestas bajo la opción *a veces*, lo que pudiera sugerir que en la mayoría de los grupos el sometimiento a las normas parentales es ocasional y no frecuente. Por otra parte, los estudiantes de segundo año fueron quienes escogieron la opción *no* con mayor frecuencia, a pesar de no ser un porcentaje significativo. En relación a la segunda pregunta, se encontró una tendencia por todos los grupos a manifestar que reciben consejos por parte de sus familiares.

Los estudiantes cursantes de los grados más altos, tales como los de segundo, tercer y cuarto año, por sus respuestas mostraron indicadores de que cuentan con personas que le ponen límites o que ejercen algún tipo de control o monitoreo en su conducta, sin embargo,

en estos grupos precisamente se encontró una mayor cantidad de reportes en cuanto a conductas de riesgo, en relación a consumo de drogas, prácticas sexuales, conductas delictivas. Se ha hallado que cuando se ejerce un mayor control parental a jóvenes que viven en contextos con alta tasa de ocurrencia de crímenes violentos, esto los beneficia y los protege, lo que no necesariamente concuerda con lo encontrado en este estudio, quizás por este control no ser lo suficientemente efectivo, posiblemente por el hecho de ser criados por un solo progenitor o por familiares que no forman parte del núcleo directo (Fergus y Zimmerman, 2005).

### 6.1.2.13. Factor ambiente familiar afectivo

Se observa un mayor porcentaje de respuestas en la opción *sí* con 71,3% seguido de la opción *a veces* con 24,0% finalizando con 4,7% la opción *no*, en la pregunta 29 expuesta en la tabla 33.

Tabla 33

*Comparación entre grupo para la pregunta 29 ¿Recibes apoyo de tu familia cuando estás en problemas?*

			29 ¿Recibes apoyo de tu familia cuando estás en problemas?			Total
			Sí	A veces	No	
Años	1	Recuento	35	10	0	45
		% dentro de grado	77,8%	22,2%	0,0%	100%
	2	Recuento	37	13	4	54
		% dentro de grado	68,5%	24,1%	7,4%	100%
	3	Recuento	24	10	1	35
		% dentro de grado	68,6%	28,6%	2,9%	100%
	4	Recuento	26	8	3	37
		% dentro de grado	70,3%	21,6%	8,1%	100%
Total		Recuento	122	41	8	171
		% dentro de grado	71,3%	24,0%	4,7%	100%

La opción *sí*, que fue la que presentó mayor escogencia, se ubicaron los porcentajes en esta forma sucesiva: 77,8% (1er año), 70,3% (4to año), 68,6% (3er año) y 68,5% (2do año), en donde se notó que los encuestados cursantes de primer y cuarto año, fueron los que presentaron mayor acuerdo por la alternativa, ya que les permitía reportar que *sí* reciben apoyo de parte de sus familiares mientras atraviesan por problemas.

En la opción *a veces*, se notó los siguientes niveles de acuerdo por cada grupo: 3er año (28,6%), 2do año (24,1%), 1er año (22,2%) y 4to año (21,6%), notándose porcentajes

bajos, pero de alguna forma relevantes, ya que en cada grupo más de siete personas manifestaron que perciben que el apoyo que reciben de sus familiares no es constante, sino más bien eventual.

Respecto a la escogencia de la opción no, se observa en la tabla 35 que ninguno de los estudiantes del primer año, reportaron no contar con el apoyo de sus familiares en las dificultades, lo que en otros grupos si se reportó, pero en menor medida, tal como se muestra a continuación: 4to año (8,1%), 2do año (7,4%) y 3er año (2,9%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el año cursado, dado el resultado observado en el estadístico Chi-cuadrado,  $\chi^2(6, N=171)= 4.960, p>.05$ .

En la pregunta 30 el grupo en general mostró una tendencia hacia la opción sí con 63,2% seguido de la opción a veces con 24,6% finalizando con la opción no con 12,3% (ver tabla 34).

Tabla 34

*Comparación entre grupo para la pregunta 30 ¿Crees que tus padres te escuchan cuando tienes que decirles algo importante?*

		30 ¿Crees que tus padres te escuchan cuando tienes que decirles algo importante?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	29	12	4	45
		% dentro de grado	64,4%	26,7%	8,9%	100%
2		Recuento	31	15	8	54
		% dentro de grado	57,4%	27,8%	14,8%	100%
3		Recuento	22	8	5	35
		% dentro de grado	62,9%	22,9%	14,3%	100%
4		Recuento	26	7	4	37
		% dentro de grado	70,3%	18,9%	10,8%	100%
Total		Recuento	108	42	21	171
		% dentro de grado	63,2%	24,6%	12,3%	100%

Para la opción sí, se halló la presente distribución: 4to año (70,3%), 1er año (64,4%), 3er año (62,9%) y 2do año (57,4%), que revelaron que más de la mitad de los encuestados cursantes de cada grado consideran que sus padres los escuchan. En la opción a veces, el porcentaje más bajo de escogencia lo arrojó cuarto año, siendo este de un 18,9%, mientras que le seguía los de tercer año con un 22,9%, así sucesivamente primer y segundo año con porcentajes del 26,7% y el 27,8% de acuerdo con esta alternativa. Bajo la opción

no, se agruparon al menos cuatro respuestas de los participantes de cada uno de los cursos, a favor de esta alternativa. Se evidencio lo siguiente: 2do (14,8%), 3er año (14,3%), 4to año (10,8%) y 1er año (8,9%). Al aplicar Chi-cuadrado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función al año cursado  $\chi^2(6, N=171) = 2.305, p > .05$ .

En la tabla 35 referida a la pregunta sobre la cantidad de horas que pasa el estudiante con sus familiares, se pudo observar que el grupo en general reporto mayor tendencia hacia la opción *entre 4 y 9* con 39,8% seguido de la opción *más de 10 horas* con 35,1% finalizando con la opción *menos de tres horas* con 25,1%.

Tabla 35

*Comparación entre grupo para la pregunta 31. ¿En la semana cuántas horas pasas compartiendo y divirtiéndote con tu familia?*

		31 ¿En la semana cuántas horas pasas compartiendo y divirtiéndote con tu familia?			Total
		Menos de tres horas	Entre 4 y 9 horas	Más de 10 horas	
Años 1	Recuento	10	12	23	45
	% dentro de grado	22,2%	26,7%	51,1%	100%
2	Recuento	11	23	20	54
	% dentro de grado	20,4%	42,6%	37,0%	100%
3	Recuento	13	15	7	35
	% dentro de grado	37,1%	42,9%	20,0%	100%
4	Recuento	9	18	10	37
	% dentro de grado	24,3%	48,6%	27,0%	100%
Total	Recuento	43	68	60	171
	% dentro de grado	25,1%	39,8%	35,1%	100%

En el grupo de cuarto año el 51,1% expreso pasar *más de 10 horas* compartiendo y divirtiéndose con su familia, seguido de un 26,7% que expreso la opción *entre 4 y 9 horas* y quedando por último la opción *Menos de tres horas* con un 22,2%. En cuanto a segundo año el 42,6% eligió la opción *entre 4 y 9 horas*, seguido de la opción *más de 10 horas* con 37,0%, finalizando con la opción *menos de tres horas* con 20,4%.

El grupo de tercer año escogió la opción *entre 4 y 9* en un 42,9%, seguido de la opción *menos de tres horas* con 37,1%, quedando por último la opción *más de 10 horas* con 20,0%. Por su parte el grupo de cuarto año presentó con mayor porcentaje la opción *entre 4 y 9* con 48,6%, siguiéndole la opción de *menos de tres horas* con 24,3% y finalizando con la opción *más de 10 horas* con 27,0% de escogencia.

Al aplicar el estadístico no paramétrico de Tau-b de Kendall se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función al año cursado, siendo los resultados  $\tau (171) = -.151, p < .05$ .

En la tabla 36 se pudo observar que el grupo presentó una tendencia a escoger con mayor porcentaje la opción *a veces* con 52,6% seguido de la opción *sí* con 38,6% finalizando con la opción *No* con 8,8%.

Tabla 36

*Comparación entre grupo para la pregunta 32 ¿En tu casa hay un ambiente de tranquilidad y armonía?*

		32 ¿En tu casa hay un ambiente de tranquilidad y armonía?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	26	16	3	45
		% dentro de grado	57,8%	35,6%	6,7%	100%
	2	Recuento	17	30	7	54
		% dentro de grado	31,5%	55,6%	13,0%	100%
	3	Recuento	12	22	1	35
		% dentro de grado	34,3%	62,9%	2,9%	100%
	4	Recuento	11	22	4	37
		% dentro de grado	29,7%	59,5%	10,8%	100%
Total		Recuento	66	90	15	171
		% dentro de grado	38,6%	52,6%	8,8%	100%

La opción *sí* y *a veces* se presenta la mayor concentración de respuestas, en forma diferente en cada uno de los grupos. En lo que respecta a la opción afirmativa *sí*, el mayor porcentaje lo arrojó los cursantes del primer año con un 57,8% de escogencia, en un segundo lugar está el grupo de tercer año con un 34,3%, siguiéndole segundo año con un porcentaje del 31,5% y por último un 29,7% de acuerdo con esta opción por parte de los cursantes del cuarto año.

En la opción *a veces*, los cursantes del segundo (55,6%), tercer (62,9%) y cuarto año (59,5%), arrojaron los porcentajes más altos, mientras que los de primer año en esta alternativa en especial se identificaron con la misma en un 35,6% de los casos.

Para la opción *no*, se encontró la siguiente distribución de porcentajes por cursos: 2do año (13,0%), 4to año (10,8%), 1er año (6,7%) y 3er año (2,9%). En cada grupo, al menos una persona o más indicaron que en su casa no existe un ambiente de tranquilidad y

armonía. No existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $\chi^2 (6, N=171) = 12.404, p>.05$  al aplicar Chi-cuadrado.

En lo que respecta al factor protector ambiente familiar afectivo, se notó que la primera pregunta asociada a este factor la mayoría afirmó que sí reciben ayuda de sus familiares cuando están pasando por problemas. Basado en esta información se puede llegar a intuir la posibilidad de que los participantes en mayor medida cuenten con relaciones familiares cordiales y cercanas, caracterizadas por el apoyo emocional, concordando con lo sostenido Bissonnette (1997), cuando mencionaba que estas características ayudan a reducir el impacto de los eventos negativos.

En la segunda pregunta asociada a este factor, se encuentra que el mayor porcentaje de los participantes *sí* creen que sus padres los escuchan cuando tienen que decirles algo importante, lo que pareciera indicar que un reducido porcentaje de los estudiantes no tiene una relación significativa con sus padres que lo ayude a reducir el impacto negativo de las situaciones estresantes, más si embargo el mayor grosor si pareciera percibirse como miembro importante de la familia o al menos eso perciben.

En cuanto a la última pregunta asociada al factor ambiente familiar afectivo, se observó que la mayoría tiende a pasar más de tres horas con su familia, lo que corrobora la información suministrada en las anteriores preguntas asociadas al factor, en cuanto a que en líneas generales los participantes dan cuenta de que tienen relaciones cercanas con sus familiares y donde se perciben apoyados en alguna medida.

Por ende, se puede llegar a considerar a este grupo con una alta probabilidad de desarrollar adecuados niveles de resiliencia, ya que para investigadores como Cardozo y Aldereta (2009); Amar, Kotliarenco y Abello (2003) la unión familiar, las relaciones de apoyo y calidez, el apoyo familiar es un predictor de la resiliencia, ya que hace que las personas sean menos vulnerables a las situaciones de estrés.

#### **6.1.2.14. Factor violencia**

En la pregunta 33 relacionada con este factor se puede evidenciar que a nivel general los estudiantes escogieron la opción *a veces* con 48,0% siendo la opción escogida con mayor frecuencia, seguido de la opción *no* con 42,7% finalizando con la opción *sí* con 9,4%. Este factor se vio representado en el cuestionario mediante las preguntas 33, 34 y 35 cuya descripción y análisis se presentan a continuación. (Ver tabla 37).

Tabla 37

*Comparación entre grupo para la pregunta 33 ¿Actúas en forma agresiva con tus compañeros?*

		33 ¿Actúas en forma agresiva con tus compañeros?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	1	28	16	45
		% dentro de grado	2,2%	62,2%	35,6%	100%
	2	Recuento	9	25	20	54
		% dentro de grado	16,7%	46,3%	37,0%	100%
	3	Recuento	3	15	17	35
		% dentro de grado	8,6%	42,9%	48,6%	100%
	4	Recuento	3	14	20	37
		% dentro de grado	8,1%	37,8%	54,1%	100%
Total		Recuento	16	82	73	171
		% dentro de grado	9,4%	48,0%	42,7%	100%

La mayoría de sus respuestas se ubicaron bajo la opción a veces y no. En lo que respecta a la alternativa *a veces*, se encontró lo siguiente: 1er año (62,2%), 2do año (46,3%), 3er año (42,9%) y 4to año (37,8%), viéndose una disminución en los grados más altos del grado de acuerdo con la alternativa.

Por su lado, para la opción *no*, los porcentajes se concentraron en determinado orden de acuerdo a un mayor a un menor grado de acuerdo con la alternativa: 54,1% (4to año), 48,6% (3er año), 37,0% (2do año) y 35,6% (1er año).

Los porcentajes de escogencia que mostraron los grupos por la opción sí, para afirmar que actúan en forma agresiva con compañeros fue: 16,7% (2do año), 8,6% (3er año), 8,1% (4to año) y 2,2% (1er año).

Al aplicar Chi-cuadrado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171)= 10.881, p>.05$ .

Para apreciar cómo se distribuyeron las respuestas de los estudiantes en la pregunta 38, en donde indagaba la existencia de la disposición de conductas violentas por parte de los participantes hacia sus familiares, se puede revisar la tabla 38, en donde el grupo en general, escogió la opción no en un 66,7%, seguido de la opción a veces en con un 28,7% y finalmente la opción Sí con un 4,0%.



Tabla 38

*Comparación entre grupo para la pregunta 34 ¿Actúas en forma agresiva con tus familiares?*

		34 ¿Actúas en forma agresiva con tus familiares?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	1	8	36	45
		% dentro de grado	2,2%	17,8%	80,0%	100%
	2	Recuento	4	16	34	54
		% dentro de grado	7,4%	29,6%	63,0%	100%
	3	Recuento	1	11	23	35
		% dentro de grado	2,9%	31,4%	65,7%	100%
	4	Recuento	2	14	21	37
		% dentro de grado	5,4%	37,8%	56,8%	100%
Total		Recuento	8	49	114	171
		% dentro de grado	4%	28,7%	66,7%	100%

Se observa que se concentraron en la opción *no*, negando el hecho de que sean agresivos con los miembros de su familia, encontrándose que los cursantes del primer año reportaron esta opción en un 80,0%, siguiéndoles los de cuarto año con un 56,8%, para finalmente quedar segundo y tercer año con porcentajes de escogencia de esta alternativa del 63,0% y del 65,7%.

En torno a la opción *a veces*, los tres que arrojaron porcentajes más altos fueron cuarto año (37,8%), tercer año (31,4%), segundo año (29,6%) y el más bajo por cursantes del primer año con un 17,8% de acuerdo por la opción *a veces*.

Con respecto a la opción *sí*, solo 4 personas que representan un 7,4% de los cursantes del segundo año admitieron que tienden a mostrar comportamientos agresivos con familiares. Asimismo, en un 5,4% cursantes del cuarto año afirmaron este hecho y por último en menor medida, primer año y tercer año reportaron esta opción en un 2,2% y un 2,9% de los casos.

No se encontraron diferencias estadísticamente al aplicar el estadístico Chi-cuadrado  $\chi^2(6, N=171) = 6.649, p > .05$ .

En la tabla 39 relacionada con el acoso escolar o bullying se puede evidenciar una tendencia a que las respuestas de los estudiantes se ubiquen en la opción *no* con 46,2% seguido de la opción *a veces* con 28,1% finalizando con la opción *sí* con 25,7%.

Tabla 39

Comparación entre grupo para la pregunta 35 ¿Has hecho acoso escolar o bullying a algún (a) compañero (a)?

			35 ¿Has hecho acoso escolar o bullying a algún (a) compañero (a)?			Total
			Sí	A veces	No	
Años	1	Recuento	8	11	26	45
		% dentro de grado	17,8%	24,4%	57,8%	100%
	2	Recuento	15	16	23	54
		% dentro de grado	27,8%	29,6%	42,6%	100%
	3	Recuento	8	12	15	35
		% dentro de grado	22,9%	34,3%	42,9%	100%
	4	Recuento	13	9	15	37
		% dentro de grado	35,1%	24,3%	40,5%	100%
Total		Recuento	44	48	79	171
		% dentro de grado	25,7%	28,1%	46,2%	100%

Al observar a los diferentes grupos (primer a cuarto año) se presenta mayores porcentajes de respuestas en la opción *No*, indicar que niega la práctica de bullying escolar: 1er año (57,8%), 3er año (42,9%), 2do año (42,6%) y 4to año (40,5%).

Con respecto a la opción a veces, se observó la tendencia mostrada a continuación: 3er año (34,3%), 2do año (29,6%), 1er año (24,4%) y 4to año (24,3%). Mientras que en la opción sí, el mayor acuerdo por la alternativa lo mostraron los cursantes de cuarto año en un 35,1%, en segundo lugar, los de segundo año con un 27,8% de escogencia, en tercer lugar, los de tercer año con un porcentaje de 22,9% y finalmente los cursantes del primer año con un 17,8% de acuerdo por la opción, afirmando que han hecho acoso escolar.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al aplicar Chi-cuadrado  $\chi^2(6, N=171) = 5.301, p > .05$ .

Los resultados arrojados bajo el factor de riesgo de violencia, parecieran reflejar que los participantes experimentan en mayor o menor medida situaciones que perciben como poco armoniosas o tranquilas en casa, siendo los de primer año los que más a gusto parecieran sentirse en casa.

En cuanto a la segunda pregunta perteneciente a este factor y enfocada al área escolar, se observa que primer, segundo y tercer año expresa en mayor porcentaje la opción *a veces*, indicando que ocasionalmente actúan de forma agresiva con sus compañeros. Por su parte cuarto año expresaron con mayor porcentaje la opción *no*. Al final con respecto a

esta pregunta, se puede concluir que existe la conducta agresiva entre los compañeros, puede que no sea constantemente y en mayor medida se den en primero y segundo año, de ahí que la opción sí obtenga el menor porcentaje y en cambio se presente de manera más esporádica en tercero y cuarto año, de ahí que prevalece la opción *a veces* y *no*.

En la tercera pregunta asociada a este factor los grupos muestran una marcada tendencia a agruparse en torno a la opción *no*, negando el hecho de actuar de forma agresiva con sus familiares.

En la última pregunta asociada a esta opción se encontró la tendencia por parte del grupo a reportar la opción *no*, es decir, a indicar no haber hecho acoso escolar a algún compañero (a) seguido en porcentaje por la opción *a veces*, culminando con menos reportes la opción *sí*, siendo los de cuarto año lo que reportaron en mayor medida la opción en comparación con los demás grupos.

Al realizar una revisión conjunta de las respuestas proporcionadas por los participantes, pareciera haber presencia de un ambiente hostil en el hogar, marcado en mayor medida para los estudiantes de primer año, que según sus respuestas reaccionan ante este ambiente de manera tranquila sin actuar de forma agresiva, por su parte los de segundo, tercero y cuarto año que no perciben con tanta frecuencia ese ambiente hostil tienden a actuar en mayor medida de manera agresiva en comparación con los de primer año.

Estas diferencias en su actuar con respecto al ambiente hostil puede deberse a lo denominado por Arendt (2008) como relaciones de poder, donde el estudiante de primer año puede estar sometido en mayor medida ante la autoridad de los padres y familiares, en comparación con los demás años donde hay mayor presencia de autonomía y búsqueda de independencia, lo que concuerda con los hallazgos encontrados en este aspecto de la investigación.

En cuanto a los actos violentos asociados al ámbito educativo, como ya se observó primero, segundo y tercer año reportaron un mayor porcentaje de reportes en cuanto a esta conducta de riesgo. En este sentido es pertinente preguntarse si esta aparente conducta es debido al ambiente hostil experimentado en casa, y ante el cual parecieran reaccionar de manera sumisa, transformándose el ámbito educativo en una salida que no se encuentra en casa y en el que al mismo tiempo pareciera estarse naturalizando las conductas violentas, de

ahí que la opción más reportada sea la opción *no*, contradiciendo la información proporcionada en la segunda pregunta asociada a este factor.

En conclusión pareciera que los estudiantes de primer año tienden a percibir en mayor medida el ambiente poco tranquilo y armonioso en el ámbito familiar y actuar de forma agresiva con sus compañeros sin considerarlo bullying, en comparación con los estudiantes de años superiores que reportan percibir el ambiente hostil en casa en menor medida pero siendo participes de manera activa y en menor medida en el ambiente escolar, con excepción de un pequeño porcentaje de cuarto que reportó firmemente haber realizado acoso escolar.

Estos resultados concuerdan con la información expresada por Fergus y Zimmerman (2005) quienes mencionan el comportamiento violento como un elemento que rodea y con el cual crecen los adolescentes que viven en sectores de bajos estratos económicos, por lo que se consideró un aspecto a trabajar, debido a que, por naturalizarse, suele no reportarse en mayor medida.

#### 6.1.2.15. Factor consumo de sustancias

En líneas generales en la pregunta 36 ubicada en la tabla 40, el grupo mostró una tendencia ubicarse en la opción *no* con 38,6% seguido de la opción *a veces* con 32,7% finalizando con la opción *sí* con 28,7%.

Tabla 40

*Comparación de las respuestas al ítem 36 ¿tomas bebidas alcohólicas? en función al año cursado*

		36 ¿Tomas bebidas alcohólicas?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	1	18	26	45
		% dentro de grado	2,2%	40,0%	57,8%	100%
	2	Recuento	18	15	21	54
		% dentro de grado	33,3%	27,8%	38,9%	100%
	3	Recuento	11	12	12	35
		% dentro de grado	31,4%	34,3%	34,3%	100%
	4	Recuento	19	11	7	37
		% dentro de grado	51,4%	29,7%	18,9%	100%
Total		Recuento	49	56	66	171
		% dentro de grado	28,7%	32,7%	38,6%	100%

El grupo de primer año presentó con mayor porcentaje la opción *no* con 57,8% seguido de la opción *a veces* con 40,0% y finalizando con un porcentaje de escogencia por

la opción *sí* del 2,2%. El grupo de segundo año presentó la opción *no* en 38,9% de los casos, seguido de la opción *sí* con 33,3% y finalizando con la opción *a veces* con 27,8%.

El grupo de tercer año presentó porcentaje iguales en la opción *no* y la opción *a veces*, es decir, de un 34,3% de escogencia y teniendo por último un porcentaje de 31,4% para la alternativa *sí*. El grupo de cuarto año presentó la opción *sí* en un 51,4% de los casos, seguido de la opción *a veces* con 29,7% y quedando una concentración de las respuestas bajo la opción *no* de un 18,9%. En líneas generales el grupo mostró una tendencia a la opción *no* con 38,6% seguido de la opción *a veces* con 32,7% finalizando con la opción *sí* con 28,7%.

Siendo estas diferencias, estadísticamente significativas  $\chi^2 (6, N=171)= 27.560$ ,  $p<.05$  según el estadístico de Chi-cuadrado.

En la pregunta 37 descrita en la tabla 41 se puede evidenciar como los estudiantes se relacionan con el consumo de sustancia psicotrópicas, donde el grupo mostró una tendencia a la opción *no* con 90,6% seguida de la opción *sí* con 7,6% finalizando con la opción *a veces* con 1,8%.

Tabla 41

*Comparación entre grupo para la pregunta 37 ¿Has probado algún tipo de droga?*

			37 ¿Has probado algún tipo de droga?			Total
			Sí	A veces	No	
Años	1	Recuento	0	0	45	45
		% dentro de grado	0,0%	0,0%	100,0%	100%
	2	Recuento	5	0	49	54
		% dentro de grado	9,3%	0,0%	90,7%	100%
	3	Recuento	1	2	32	35
		% dentro de grado	2,9%	5,7%	91,4%	100%
	4	Recuento	7	1	29	37
		% dentro de grado	18,9%	2,7%	78,4%	100%
Total		Recuento	13	3	155	171
		% dentro de grado	7,6%	1,8%	90,6%	100%

Se pudo conocer que ninguno de los estudiantes del primer año ha probado estas sustancias, al arrojar un porcentaje del 100% en la opción *no*, quedando seguidamente los cursantes del tercer año con una escogencia de esta alternativa del 91,4%, continuando

segundo año con una expresión de negación contra el consumo de drogas de un 90,7% y finalmente cuarto año reportando en un 78,4% esta alternativa.

La opción *a veces*, no fue reportada por los estudiantes de primero y segundo año, quienes son los grados menores, pero en tercer año si hubo al menos 2 estudiantes que representaban un 5,7% que reportaron consumir ocasionalmente algún tipo de droga y en el caso de los estudiantes de cuarto año indicando en un 2,7% su grado de aceptación por esta opción.

La opción *sí*, no fue reportada por estudiantes de primer año, pero por los demás grados si, exponiendo la siguiente distribución de porcentajes: 4to año (18,3%), 2do año (9,3%) y tercer año (2,9%), comunicando así su familiaridad con este tipo de actividades que representan un factor de riesgo.

Siendo estas diferencias, estadísticamente significativas  $\chi^2 (6, N=171)=16.991$ ,  $p<.05$  según el estadístico de Chi-cuadrado.

En la pregunta 38 descrita en la tabla 42 se encontró que el mayor porcentaje de respuestas se concentró en la opción *no* con 92,4% seguido de la opción *a veces* con 4,1% finalizando con la opción *sí* 3,5%. Por otra parte, al observar a los grupos por separado, la mayoría de los encuestados en esta pregunta, tendieron a mostrar su negativa ante su uso de cigarrillos al elegir la opción *no*, dejando observar lo siguiente: 3er año (97,1%), 1er año (95,6%), 4to año (89,2%) y 2do año (88,9%).

Tabla 42

*Comparación entre grupo para la pregunta 38 ¿Fumas cigarrillos?*

		38 ¿Fumas cigarrillos?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	0	2	43	45
		% dentro de grado	0,0%	4,4%	95,6%	100%
2		Recuento	2	4	48	54
		% dentro de grado	3,7%	7,4%	88,9%	100%
3		Recuento	1	0	34	35
		% dentro de grado	2,9%	0,0%	97,1%	100%
4		Recuento	3	1	33	37
		% dentro de grado	8,1%	2,7%	89,2%	100%
Total		Recuento	6	7	158	171
		% dentro de grado	3,5%	4,1%	92,4%	100%

La opción *a veces*, fue elegida sólo por los cursantes del primero (4,4%), del segundo (7,4%) y del cuarto año (2,7%), ya que ninguno de los encuestados del tercer año mencionó consumir eventualmente este tipo de droga legalizada.

En cuanto a la opción *sí*, se encontraron los siguientes porcentajes de escogencia en cada uno de los grupos, exceptuando el de primer año que no eligió en ninguna oportunidad esta alternativa: 4to año (8,1%), 2do año (3,7%) y 3er año (2,9%), indicando que si fuman cigarros.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al aplicar el estadístico de Chi-cuadrado,  $\chi^2 (6, N=171)= 7.175, p>.05$ .

En la pregunta 39 reseñada en la tabla 43 las opciones a nivel general, fueron escogida en el siguiente orden: la opción *ninguna*, en mayor porcentaje seguido por la opción *no las he probado* (86,0%) ,seguida *chimó*(4,7%) ; por su parte la opción *crispy* (4,1%), la opción *otra droga* (2,3%)quedando con igual porcentaje las opciones, *chimó*, *crispí marihuana y cocaína* (0,6%) *chimó*, *crispy marihuana y otra droga* (0,6%), la opción *crispy y marihuana* (0,6%) , la alternativa *chimó*, *crispy y otra droga* (0,6%) y finalmente la opción de respuestas *crispy*, *cocaína y otra droga* con (0,6%).

El grupo de primer año expresó con 93,3% la opción *ninguna*, *no las he probado* , , seguido de la opción *otra droga* con 2,2%,*crispy* con 2,2% y *chimó* con 2,2%, mientras que el resto de la opciones reportaron ausencia de respuestas (0%).Para el grupo de segundo año, la opción con mayor porcentaje fue *ninguna*, *no las he probado* con 87,0% seguido de la opción *chimó* con 5,6% ,seguido por igual cantidad de porcentaje las siguientes opciones *chimó*, *crispy marihuana y cocaína* con 1,9% ,*chimó*, *crispy marihuana y otra droga* con 1,9%, *crispy y marihuana* con 1,9% y la opción de *chimó*, *crispy y otra droga*1,9% ,quedando el resto de la opciones con 0%.

El grupo de tercer año mostró con mayor porcentaje la opción *ninguna*, *no las he probado* con 85,7% seguido de la opción *chimó* con 8,6%, siguiendo con la misma cantidad de porcentaje la opción *crispy* con 2,9% y *otra droga*con2,9% y quedando el resto de las opciones de respuestas con 0%, es decir, omisión de selección de estas alternativas. El grupo de cuarto año presentó con mayor porcentaje la opción *ninguna*, *no las he probado* con 75,7%, seguido de la opción *crispy* con 13,5%, *otra droga* con 5,4% finalizando con misma cantidad de porcentaje la opción *chimó* con 2,7% y *crispy*, *cocaína y otra droga*

con 2,7%, quedando las otras opciones con 0% de respuesta. No encontrándose diferencias estadísticamente significativas al aplicarse Chi-cuadrado  $\chi^2$  (24, N=171)= 28.687,  $p > .05$ .

Tabla 43

Comparación entre grupo para la pregunta 39 ¿Has probado alguna de las siguientes sustancias? (Puedes marcar varias opciones).

		39 ¿Has probado alguna de las siguientes sustancias? (Puedes marcar varias opciones)										Total
		Chimó	Crispy	Otra droga	Ninguna, no las he probado	Chimó, crispí marihuana y cocaína	Chimó, crispí marihuana y otra droga	Crispy y marihuana	Chimó, crispí y otra droga	crispy, cocaína y otra droga		
Años	1	Recuento	1	1	1	42	0	0	0	0	0	45
		% dentro de grado	2,2%	2,2%	2,2%	93,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
	2	Recuento	3	0	0	47	1	1	1	1	0	54
		% dentro de grado	5,6%	0,0%	0,0%	87,0%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	0,0%	100%
	3	Recuento	3	1	1	30	0	0	0	0	0	35
		% dentro de grado	8,6%	2,9%	2,9%	85,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
	4	Recuento	1	5	2	28	0	0	0	0	1	37
		% dentro de grado	2,7%	13,5%	5,4%	75,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%	100%
Total		Recuento	8	7	4	147	1	1	1	1	1	171
		% dentro de grado	4,7%	4,1%	2,3%	86,0%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	100%

En relación a la pregunta 40 descrita en la tabla 44 se describe las respuestas de los estudiante en relación a la situación de *ofrecimiento de algún tipo de droga*, encontrándose que el grupo en general presento un mayor porcentaje de respuestas en la opción *digo que no* con 80,1% seguido de *no estoy seguro (a) de que haría* con 15,8% finalizando con la opción *acepto* con 4,1%.

La opción *digo que no*, fue aquella alternativa bajo la cual se ubican la mayor cantidad de las respuestas de los participantes, hallándose lo siguiente: 3er año (85,7%), 2do año (81,5%), 1er año (77,8%) y 4to año (75,7%). Esta opción permitía que los encuestaron expresaran que harían en caso de que les ofrecieran drogas, en este caso dirían que no.



En cuanto a los que se identificaron con la opción *no estoy seguro (a) de que haría*, se encontró que primero y cuarto año arrojaron porcentajes, 1er año (20,0%) 4to año (21,6%), mientras que segundo y tercer año reportaron, 2do año (11,1%) y 3er año (11,4%).

Tabla 44

*Comparación entre grupo para la pregunta 40 ¿Si alguien te ofreciera probar algún tipo de droga como reaccionarias?*

		40 ¿Si alguien te ofreciera probar algún tipo de droga, como reaccionarias?			Total	
		Acepto	Digo que no	No estoy seguro (a) de que haría		
Años	1	Recuento	1	35	9	45
		% dentro de grado	2,2%	77,8%	20,0%	100%
2		Recuento	4	44	6	54
		% dentro de grado	7,4%	81,5%	11,1%	100%
3		Recuento	1	30	4	35
		% dentro de grado	2,9%	85,7%	11,4%	100%
4		Recuento	1	28	8	37
		% dentro de grado	2,7%	75,7%	21,6%	100%
Total		Recuento	7	137	27	171
		% dentro de grado	4,1%	80,1%	15,8%	100%

La opción digo que *no*, fue aquella alternativa bajo la cual se ubican la mayor cantidad de las respuestas de los participantes, hallándose lo siguiente: 3er año (85,7%), 2do año (81,5%), 1er año (77,8%) y 4to año (75,7%). Esta opción permitía que los encuestaron expresaran que harían en caso de que les ofrecieran drogas, en este caso dirían que no.

En cuanto a los que se identificaron con la opción *no estoy seguro (a) de que haría*, se encontró que primero y cuarto año arrojaron porcentajes, 1er año (20,0%) 4to año (21,6%), mientras que segundo y tercer año reportaron, 2do año (11,1%) y 3er año (11,4%).

En la opción *acepto*, se mantuvieron porcentajes similares en tres de los grupos en cuanto a su preferencia por esta alternativa, vislumbrando porcentajes de 2,9% en los cursantes de tercer año, un 2,7% por los de cuarto año, por los de primer año un 2,2% de escogencia, mientras que, por otra parte, un porcentaje de selección de esta opción en 7,4% la mostró segundo año.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función al año cursado, dado el estadístico Chi-cuadrado,  $\chi^2 (6, N=171)= 4.883, p>.05$ .

Para cerrar en relación al factor de riesgo consumo de sustancias, por lo vislumbrado en sus respuestas, se puede decir que los que mayor cantidad de bebidas alcohólicas ingieren son los estudiantes de cuarto año, seguido de tercer año y segundo año, culminando con los cursantes del primer año que negaron en mayor medida el consumo de este tipo de bebidas.

Aunque la mayoría reportó no haber probado ningún tipo de droga, se encontraron ciertos porcentajes (pequeños) de respuesta que indicaban el consumo de alguna sustancia, reportando los de primer año, en porcentajes menores a 15,0% consumir al menos una droga, siendo *chimó*, *crispy* y *otra droga* las más frecuentes. Los de segundo año, al menos un participante reportó consumir los diferentes tipos de drogas, tercer año también en un porcentaje pequeño reportó consumir al menos una sustancia, en mayor medida *chimó*, culminando con cuarto año en donde una persona reportó consumir *crispy*, *cocaína* y *otra droga* y el porcentaje mayor fue en torno al consumo de *crispy*.

En cuanto a esta pregunta se puede culminar diciendo que el grupo de primer año es el que menor cantidad de sustancias consume, seguido de segundo año, aunque es el que consume sustancias más variadas, siguiendo con cuarto año con un mayor consumo de *chimó*, siendo finalmente el que mayor porcentaje de consumo reportó el grupo de cuarto año.

En la pregunta, correspondiente a la reacción de los participantes ante el ofrecimiento de probar alguna droga se encontró que el mayor porcentaje de los participantes que eligió la opción *acepta* fueron los de segundo año.

Por su parte, al preguntarse por el consumo de cigarrillos el mayor porcentaje de los participantes que reportó la opción *sí*, fueron los cursantes del segundo, tercer y cuarto año.

Al revisar en conjuntos las diferentes respuestas asociadas a este factor, pareciera que la mayoría de los participantes cuentan con estrategias de afrontamiento productivas, herramientas y disposición para resolver sus problemas, siendo esto para Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006) una protección que evita el iniciarse en el consumo de drogas, siendo por otra parte, el estilo de afrontamiento no productivo, favorecedor de conductas de consumo de sustancias, lo que confirma los resultados obtenidos en la presente investigación.

Por su parte Fergus y Zimmerman, (2005) indica que los adolescentes que poseen un nivel de autoestima alto, un locus de control interno, recursos de apoyo de la familia, entre otros, están en mayor medida protegidos del uso de sustancias, lo que apoyan los hallazgos obtenidos en relación al grupo de primer año. Teniendo esto en cuenta no es sorprendente que la mayor cantidad de los participantes haya expresado no consumir ningún tipo de sustancia.

Aun así, no se puede dejar de lado (aunque sea un pequeño porcentaje) aquellos participantes que indicaron consumir algún tipo de sustancias, colocando especial atención por ser los grupos detectado más vulnerables, a cuarto y tercer año, ya que se mostró una tendencia a aumentar la vulnerabilidad en este factor según se iba avanzando de año.

Al revisar las respuestas dadas por los participantes a través de las preguntas correspondientes al presente factor, se sugiere que este sea un factor a disminuir en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto año, ya que estas conductas constituyen una problemática asociada a aspectos individuales, familiares, sociales o culturales, que en ocasiones tal como indica Florenzano (1998), es una práctica que los padres llegan a subestimar, hasta el punto en el que a finales de la adolescencia los jóvenes pasan de consumir cigarrillos y alcohol a probar otras drogas ilegales más tóxicas y que pueden ocasionarle adicciones.

Los resultados de la investigación realizada por Fergusy Zimmerman (2005) , apoya los hallazgos encontrados en este estudio en relación al factor consumo de sustancias, por el hecho de que en ella se encontró que los jóvenes suelen acceder a probar mayormente drogas o bebidas, con tal de ser aceptados por sus amigos, notándose que estos por sus respuestas en el trabajo investigativo dejaron ver que sobreestiman su capacidad de decir no o de rechazar propuestas de sus pares, no siendo capaces de identificar esta presión que ejercen otros en ellos.

#### ***6.1.2. 16. Factor conductas de riesgo sexual***

Este factor estuvo reflejado en el cuestionario a través de las preguntas 41 y 42. En la tabla 45 se describe la pregunta 41 referida al uso de métodos anticonceptivos, donde se observó que el grupo a nivel general muestra un mayor porcentaje en la opción *no he tenido relaciones sexuales* con 49,1% teniendo igual porcentaje la opción *no* con 19,3% y *sí* con

19,3% siendo la respuesta con menos porcentaje la correspondiente a la opción *a veces* con 12,3%.

Tabla 45

*Comparación entre grupo para la pregunta 41 ¿Has tenido relaciones sexuales usando métodos anticonceptivos de barrera (condón masculino o femenino), diafragma?*

		41 ¿Has tenido relaciones sexuales usando métodos anticonceptivos de barrera (condón masculino o femenino), diafragma?				Total	
		No he tenido relaciones sexuales	No	A veces	Si		
Años	1	Recuento	36	6	1	2	45
		% dentro de grado	80,0%	13,3%	2,2%	4,4%	100%
2		Recuento	28	10	8	8	54
		% dentro de grado	51,9%	18,5%	14,8%	14,8%	100%
3		Recuento	14	9	6	6	35
		% dentro de grado	40,0%	25,7%	17,1%	17,1%	100%
4		Recuento	6	8	6	17	37
		% dentro de grado	16,2%	21,6%	16,2%	45,9%	100%
Total		Recuento	84	33	21	33	171
		% dentro de grado	49,1%	19,3%	12,3%	19,3%	100%

Para la opción *no he tenido relaciones sexuales*, fue donde los cursantes del primer, segundo y tercer año mostraron la mayor concentración de sus respuestas. En un primer lugar quedó 1er año con un 80,0%, en segundo lugar, los cursantes del segundo año con un 51,9% de aceptación por esta opción, siguiéndole con un 40,0% los estudiantes del tercer año y por último los del cuarto año reportando esta respuesta en un 16,2% de los casos, indicando que no se habían iniciado sexualmente.

En cada uno de los cursos, al menos 5 manifestaron no haber usado métodos anticonceptivos mientras practicaban relaciones sexuales, lo que se evidencia más claramente al verificar la siguiente distribución de porcentajes: 3er año (25,7%), 4to año (21,6%), 2do año (18,5%) y 1er año (13,3%).

En cuanto a los resultados en torno a la opción *a veces*, se halló que los cursantes del tercer año en un 17,1% manifestaron que solo en ocasiones decidieron usar métodos anticonceptivos durante sus prácticas sexuales, mientras que los demás mostraron porcentajes menores tales como: 16,2% (4to año), 14,8% (2do año) y 2,2% (1er año).

Finalmente, se encontró en torno a la opción *sí*, que los estudiantes de cuarto año son los que en mayor medida parecen presentar conductas de riesgo sexual, al arrojar una escogencia de esta alternativa afirmativa de un 45,9%, continuando un porcentaje del 17,1% por los cursantes del tercer año, siguiendo con un grado de aceptación del 14,8% de los participantes de segundo año por la alternativa, para finalmente tener un 4,4% de preferencia por esta opción por los cursantes del primer año.

Al aplicar Chi-cuadrado se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de acuerdo con el año cursado en la institución,  $\chi^2 (9, N=171)= 43.798$ ,  $p<.05$ .

En la tabla 46 se refleja las respuestas de los estudiantes a la pregunta 42 referida a un posible abuso sexual, en ella se encontró que la opción *no* con 80,1% fue la que obtuvo mayor escogencia, seguido de la opción *sí* con 11,1% finalizando con la opción *a veces* con 8,8%. Por su parte los grupos escogieron en mayor medida la opción *No*, quedando distribuido de la siguiente manera: 1er año (91,1%), 3er año (85,7%), 4to año (75,7%) y 2do año (70,4%). Esto comunica que la mayoría de los encuestados, no han tenido mayores posibilidades de sufrir un abuso sexual.

Tabla 46

*Comparación entre grupo para la pregunta 42 ¿Han intentado o han tocado tu cuerpo sin tu permiso?*

		42 ¿Han intentado o han tocado tu cuerpo sin tu permiso?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	3	1	41	45
		% dentro de grado	6,7%	2,2%	91,1%	100%
	2	Recuento	9	7	38	54
		% dentro de grado	16,7%	13,0%	70,4%	100%
	3	Recuento	1	4	30	35
		% dentro de grado	2,9%	11,4%	85,7%	100%
	4	Recuento	6	3	28	37
		% dentro de grado	16,2%	8,1%	75,7%	100,0%
Total		Recuento	19	15	137	171
		% dentro de grado	11,1%	8,8%	80,1%	100%

En cuanto a la opción *a veces*, se encontró que los cursantes de segundo y tercer año arrojaron porcentajes de escogencia de esta alternativa de un 13,0% y del 11,4%, mientras

que en los más bajos figuraron los cursantes del primer año y del cuarto año con porcentajes que indican su grado de aceptación en un 2,2% y 8,1%.

Se encontraron que en cada grupo alguna proporción de estudiantes seleccionaron la opción *sí*, como una forma de revelar que si han sido tocados o al menos alguien ha intentado hacerlo sin tener su permiso. Los que reportaron mayor número de intentos fueron cursantes del segundo y del cuarto año al arrojar porcentajes del 16,7% y del 16,2% por esta opción, mientras que por otro lado los cursantes del primer y del tercer año, seleccionaron esta alternativa en un 6,7% y 2,9% de los casos.

Encontrando mediante la aplicación de Chi-cuadrado que no existen diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171) = 10.443, p > .05$ .

En relación al factor conductas de riesgo sexual, se encuentra que los estudiantes de primer año y segundo año son los que en mayor medida se abstienen de tener relaciones sexuales, aunque el porcentaje de ellos que se inició sexualmente tienden a no utilizar métodos anticonceptivos, hecho que los hace una población vulnerable.

En cuanto al grupo de cuarto y tercer año son lo que se presentan más activos en cuanto a comportamientos sexuales, específicamente los de tercero parecieran ser más vulnerables al expresar en mayor porcentaje *no utilizar métodos anticonceptivos o hacerlo a veces*, en comparación al grupo de cuarto año que al observar los porcentajes parecen presentar mayor actividad sexual, pero tienden a utilizar en mayor porcentaje métodos anticonceptivos.

En líneas generales en esta pregunta, se encuentra que en años superiores las prácticas sexuales se vuelven más comunes al igual que el uso de anticonceptivos, aun así, es importante prestar atención al grupo de tercer año, ya que es uno del grupo que reportó mayor actividad sexual y es el que tiende a utilizarlo en menor porcentaje, convirtiéndose en una población altamente vulnerable.

En cuanto a la segunda pregunta asociada a este factor, se encontró que el mayor porcentaje de los participantes reportó que no han intentado tocar su cuerpo sin su permiso, seguido en cuanto porcentaje la opción *sí* siendo reportada en mayor medida por los estudiantes de segundo y cuarto año, en cuanto la opción *A veces* fue reportada con mayor porcentaje por segundo y tercer año, siendo estos reportes muy importantes, ya que se desconoce cómo los participantes están percibiendo e interpretando esta situación, y se

puede estar naturalizando y por ende desconociendo la gravedad de los hechos o puede que estos participantes no hayan tenido las herramientas para manifestar la situación que están pasando, o por otro lado no han sido tomados en cuenta cuando lo manifiestan, lo que cabe considerar en futuros estudios, a fines de dar explicación.

En su estudio Fergus y Zimmerman (2005) indicaron algunos aspectos que compensan el riesgo de que los jóvenes comiencen a mantener relaciones sexuales antes de los 16 años, como lo son el mantener un sentido de apego a la institución educativa, tener un nivel alto de autoestima, mantener una comunicación abierta con los padres, tener conocimiento sobre enfermedades y sobre métodos anticonceptivos. Por sus respuestas suministradas en preguntas asociadas a otros factores que indicaban cierta propiedad de estos, se puede considerar que estos hallazgos descubiertos en esta investigación concuerdan en el caso de los estudiantes de primer año principalmente, quienes demostraron en cierta medida estar más protegidos.

#### ***6.1.2.17. Factor bajo nivel socioeconómico***

En la tabla 47 se muestra las respuestas de los estudiantes relacionados con la situación económica en el hogar. La mayoría reportaron que a veces hay problemas económicos en su casa, encontrándose un porcentajes de preferencia del 42,6% por segundo año, de 40,5% por parte de cursantes del cuarto año, continuando con los del primer año con un 40,0%, para finalmente cerrar con los estudiantes del tercer año quienes arrojaron un porcentaje a favor de la opción a veces del 37,1%.

Para la opción *no*, se obtuvo la siguiente distribución en cada grupo en cuanto a porcentajes que muestran identificación con esta respuesta: 46,7% (1er año), 40,5% (4to año), 37,1% (3er año) y 35,2% (2do año), negando así la existencia o la poca relevancia que tienen los problemas económicos en el hogar.

Tabla 47

*Comparación entre grupo para la pregunta 43 ¿Hay problemas económicos en tu casa?*

		43 ¿Hay problemas económicos en tu casa?			Total	
		Sí	A veces	No		
Años	1	Recuento	6	18	21	45
		% dentro de grado	13,3%	40,0%	46,7%	100,0%
	2	Recuento	12	23	19	54
		% dentro de grado	22,2%	42,6%	35,2%	100,0%
	3	Recuento	9	13	13	35
		% dentro de grado	25,7%	37,1%	37,1%	100,0%
	4	Recuento	7	15	15	37
		% dentro de grado	18,9%	40,5%	40,5%	100,0%
Total		Recuento	34	69	68	171
		% dentro de grado	19,9%	40,4%	39,8%	100,0%

Por último, se halló que un 25,7% de los estudiantes de tercer año se ven afectados por problemas económicos, siguiéndoles con un 22,2% los cursantes de segundo año, continuando con un 18,9% de preferencia de esta opción por quienes cursan cuarto año y finalmente teniendo a participantes de primer año en un 13,3% manifestando este tipo de problemáticas asociadas a la falta de dinero. No existiendo diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2(6, N=171)= 2.784, p>.05$  al aplicar Chi-cuadrado.

En la tabla 48 se muestra las respuestas seleccionadas por los estudiantes a la pregunta 44, donde se buscaba conocer de donde provienen los ingresos económicos de sus hogares. Hallando que la opción *de mis padres* (81,3%) fue la más reportada, seguido *de mi padre y otro familiar* (6,4%) la opción *de otra fuente* (5,8%) por su parte, *de otro familiar* (4,1%) y *de mis padres y otras fuentes* (1,8%) finalizando con la opción *de otro familiar y otra fuente* (0,6%).

El grupo de primer año reportó con mayor porcentaje la opción *de mis padres* con 75,6% seguido de la opción *de mis padres y otro familiar* con 11,1%, por su parte la opción *de otra fuente* obtuvo un 8,9%, la opción *de otro familiar* quedó con 4,4% quedando el resto de las opciones, *de mis padres y otras fuentes* con 0% y *de otro familiar y otra fuente* con 0%. Por su parte, el grupo de segundo año presentó con mayor porcentaje la opción *de mis padres* con 87,0% y el resto de las opciones se distribuyó, de la siguiente manera *de mis padres y otro familiar* con 5,6%, *de otro familiar* con 3,7% quedando con igual



porcentaje las opciones *de mis padres y otras fuentes* con 1,9% y *de otro familiar y otra fuente* con 1,9% quedando la opción *de otra fuente* con 0%.

El grupo de tercer año presentó mayor porcentaje en la opción de mis padres con 82,9% obteniendo puntajes iguales las opciones de otro familiar con 5,7% De otra fuente con 5,7% y de mi padre y otra fuente con 5,7% quedando las opciones de mis padres y otras fuentes con 0% y de otro familiar y otra fuente con 0%. En cuanto al grupo de cuarto año el mayor porcentaje lo obtuvo la opción de mis padres con 78,4% seguido de la opción de otra fuente con 10,8% continuando con la opción de mis padres y otras fuentes con 5,4% siguiendo con igual porcentaje las opciones de otro familiar con 2,7% y de mi padre y otro familiar con 2,7% finalizando con 0% la opción de otro familiar y otra fuente. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $\chi^2$  (15, N=171)= 15.121,  $p>.05$  al aplicar Chi-cuadrado.

Tabla 48

*Comparación entre grupo para la pregunta 44 ¿De dónde provienen los ingresos económicos en tu hogar? (Puedes marcar más de una opción)*

		44 ¿De dónde provienen los ingresos económicos en tu hogar? (Puedes marcar más de una opción)						
		De mis padres	De otro familiar	De otra fuente	De mi padre y otro familiar	De mis padres y otras fuentes	De otro familiar y otra fuente	Total
Años 1	Recuento	34	2	4	5	0	0	45
	% dentro de grado	75,6%	4,4%	8,9%	11,1%	0,0%	0,0%	100,0%
2	Recuento	47	2	0	3	1	1	54
	% dentro de grado	87,0%	3,7%	0,0%	5,6%	1,9%	1,9%	100,0%
3	Recuento	29	2	2	2	0	0	35
	% dentro de grado	82,9%	5,7%	5,7%	5,7%	0,0%	0,0%	100,0%
4	Recuento	29	1	4	1	2	0	37
	% dentro de grado	78,4%	2,7%	10,8%	2,7%	5,4%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	139	7	10	11	3	1	171
	% dentro de grado	81,3%	4,1%	5,8%	6,4%	1,8%	0,6%	100,0%

Para finalizar con la presentación de los resultados a nivel cuantitativo, se muestran las respuestas a la pregunta 45 (ver tabla 49) concerniente al número de comidas que consumen los estudiantes al día, hallando que el grupo en general muestra una tendencia hacia la opción *más de dos* con 89,5% quedando la opción *1 o 2* con 10,5%.

El grupo de tercer año obtuvo mayor porcentaje en la opción más de dos con 94,3% quedando la opción 1 o 2 con 5,7%. En cuanto al grupo de cuarto año la opción con mayor porcentaje fue más de dos con 94,6% quedando la opción 1 o 2 con 5,4%. Siendo estos resultados estadísticamente significativos  $\chi^2(3, N=171) = 11.501, p < .05$  al aplicar el estadístico Chi-cuadrado.

Tabla 49

*Comparación entre grupo para la pregunta 45 ¿Cuántas comidas consumes al día?*

		45 ¿Cuántas comidas consumes al día?		Total	
		1 o 2	Más de dos		
Años	1	Recuento	2	43	45
		% dentro de grado	4,4%	95,6%	100,0%
	2	Recuento	12	42	54
		% dentro de grado	22,2%	77,8%	100,0%
	3	Recuento	2	33	35
		% dentro de grado	5,7%	94,3%	100,0%
	4	Recuento	2	35	37
		% dentro de grado	5,4%	94,6%	100,0%
Total		Recuento	18	153	171
		% dentro de grado	10,5%	89,5%	100,0%

Finalmente, en el factor riesgo de bajo nivel socioeconómico, los porcentajes arrojados a través de las diferentes preguntas correspondientes al factor, parecieran indicar que la mayoría de los participantes no vivencian la variable económica como un factor estresante o preocupante, en cuanto al ingreso económico del hogar, en cambio manifiestan en mayor medida contar con tres comidas diarias, es decir, que en él momento no se encontraban afectados económicamente en sus hogares, sin embargo, un porcentaje de participantes de segundo año reportaron mayores carencias, correspondientes al ingreso de dinero en el hogar y la cantidad de alimentos que ingieren diariamente.

Esto podría ser un indicador de fortaleza y ausencia de este factor como conducta de riesgo, ya que al no sufrir de estas carencias, los participantes en teoría no enfrentarían situaciones de problemas para acceder a instituciones educativas, salud deficiente, necesidad de comenzar su vida laboral de manera prematura entre otras situaciones que intervienen el desarrollo normal y esperado para la etapa de adolescencia (Prado y Águila, 2003).

En los resultados obtenidos en cada pregunta del cuestionario, que han sido analizados previamente, se pudo observar diferentes tendencias de respuesta en cada grupo conformado en función al año cursado. Sin embargo, al aplicar los estadísticos para determinar si habían diferencias estadísticamente significativas, sólo se encontraron diferencias en este sentido en las preguntas 5, 13, 15, 22, 31, 36, 37, 41 y 45, formando parte de al menos una de las preguntas que fueron redactadas para cada factor.

Partiendo de lo anterior, pareciera pertinente planificar un programa global que contemple la participación de los estudiantes sin importar el año cursado, pero debido a que esas diferencias fueron encontradas solamente en nueve preguntas de las 45 contempladas en el cuestionario, y aunado a que la diferencia principal entre los participantes viene dada por el desarrollo evolutivo en que se encuentran, se decidió focalizar el programa hacia un grupo específico, bajo el criterio evolutivo. Al respecto, Malaver (2015) menciona las diferentes características, formas de percibirse e interactuar con el mundo que presentan los jóvenes dependiendo si están en el periodo de adolescencia temprana, media o tardía.

De esa manera, el autor plantea una serie de características dependiendo del momento o periodo en que se encuentre el adolescente:

La adolescencia temprana (10-13 años): se presenta como una fase de adaptación a las nuevas características que va adquiriendo el cuerpo, comienza la separación de la familia trasladando el apego emocional de los padres hacia los pares, se presenta los primeros enamoramientos, en cuanto a la familia comienzan los sentimientos de ambivalencia e impulsividad acompañados de cambios de humor, etc.

Adolescencia media (14-16 años): aumenta y se presenta una seria preocupación por la apariencia física, búsqueda de la identidad que lo diferencia de los adultos; esto regularmente puede observarse a través de la vestimenta, mayor aumento o distancia con la familia inverso a la interacción con el grupo de amigos, presentándose mayores conflictos

con los padres, se desarrolla un pensamiento abstracto e hipotético deductivo, aumenta la aparición de conductas de riesgo, el egocentrismo, y se presenta la necesidad de mayor autonomía, en esta etapa se da el inicio de la identidad personal y orientación sexual.

Adolescencia tardía (17-19 años): Se presenta la aceptación de la imagen corporal, consolidación de la identidad, se presenta de manera más marcada la vocación y la interrogante de cómo conseguirlo, la pareja empiezan a volverse más estables donde la opinión de los pares de amigos influye menos, ya se encuentra la identidad sexual estructurada, el nivel de pensamiento sigue su desarrollo y en la relación con los padres descienden los conflictivos y vuelven a ser más cercanos.

El tener en cuenta todas esas posibles diferencias, encaminó la decisión de trabajar con un grupo en específico, buscando generar una propuesta lo más ajustada a las características de éste y teniendo en consideración aquellos factores en los que los estudiantes respondieron con mayor frecuencia en los niveles bajos de preguntas referidas a factores protectores, y niveles altos en las preguntas que evaluaban factores de riesgo. Una de las bondades de la presente investigación es la posibilidad de poder contemplar el fenómeno tal y como se da en la realidad vivenciada por los actores principales, y esto es lo que se realiza en la siguiente sección, en la que se analiza el contenido de las respuestas emitidas por los participantes ante la pregunta abierta del cuestionario.

Importante dejar claro como ya se mencionó en el marco metodológico, que la presente propuesta es un punto de partida, entendiéndola como una semilla que ira germinando en la medida en que los actores sociales involucrados (comunidad, la unidad educativa, familiares, etc.) que acompañan a los participantes, sigan nutriéndola por medio de la integración de estos jóvenes con la comunidad, la comprensión de los padres, programas de acompañamiento, etc. Lo importante es que este es un paso en la búsqueda de generar bienestar, que producirá realmente frutos en la medida que se le vaya dando seguimiento en el futuro, de ahí que se considere significativo retomar cuáles son los factores a intervenir y visualizar el grado de ocurrencia correspondiente a cada año y a nivel general.

## **6.2. Análisis cualitativo de preguntas abiertas del cuestionario de factores de protección de riesgo.**

En las siguientes líneas, se exponen los resultados del análisis cualitativo realizado para la pregunta abierta del cuestionario de factores de riesgo y de protección.

Se presentan los resultados del análisis cualitativo, que consistió principalmente en la codificación de las respuestas dadas por los participantes en la pregunta abierta del cuestionario en categorías, que como ya se ha mencionado anteriormente buscaba conocer qué dificultades o situaciones traumáticas habían atravesado los encuestados durante ese año. Para lo siguiente, fue necesario familiarizarse con todas las respuestas dadas por los estudiantes que conformaron el estudio en este ítem en particular, a fin de conocer sus patrones de respuestas, detectar en esos fragmentos estructuras y alusiones de fenómenos o aspectos relacionados, organizándose de forma tal que tuvieran capacidad interpretativa y que nos permitieran llegar a algunas conclusiones en relación a estos jóvenes y una dar a conocer una panorámica de sus factores de riesgo y de protección en interacción (Cáceres, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

A continuación se describen las categorías que resultaron del análisis temático realizado, el cual se adaptó a las particularidades del grupo estudiado, considerándose apropiada la aplicación de un tipo de análisis de contenido de poca profundidad, pero que permitió identificar el uso comunicativo de estas expresiones utilizadas por los estudiantes del Colegio Paulo VI, para caracterizar a su entorno y dar a conocer algunas de las situaciones difíciles a las que se ven sometidos y que representan fuentes de estrés para ellos.

### **6.2.1. Categorías identificadas a través del análisis de contenido**

Las categorías bajo las cuales se agrupó la información suministrada por los participantes del estudio, representando posibles factores de riesgo o situaciones que aumentan la probabilidad de sufrir un daño de alguna índole fueron las 14 categorías siguientes:

1) **Omisión de información:** Esta categoría contiene las respuestas de quienes de alguna u otra forma omitieron el tipo de información solicitada en la pregunta 46, al indicar que no habían tenido ninguna dificultad, que no sabían o no habían vivido alguna experiencia de este tipo. También se incluyen aquellas respuestas de participantes que se

negaban a compartir ese tipo de información o que no detallaron el problema o situación traumática, sino que solo expresaban una palabra o frase que no daba cuenta ni aclaraba sobre el contenido y la intención del encuestado al hacer tal manifestación, lo que no permitía ubicar en ninguna otra categoría temática coherente.

2) **Muerte de familiares y amigos:** En esta categoría incluye los reportes hechos por los participantes que refieren muertes de familiares, amigos o allegados, por razones desconocidas o de salud.

3) **Inseguridad ciudadana:** Comprende aquellas respuestas que aluden a episodios en los que la persona o sus familiares cercanos/ allegados fueron víctimas de actos violentos o intentos del mismo en su comunidad (robo, secuestro, muerte, entrada de policía con orden de allanamiento a la casa ejerciendo agresión, entre otros). Hace referencia a situaciones producto de la delincuencia o de una actuación violenta de los organismos policiales.

4) **Que Maduro ganó la presidencia:** Esta categoría incluye respuestas donde los participantes manifiestan tener mayor dificultad en su vida desde el resultado de las pasadas elecciones en el país, mostrándose descontentos por el hecho de haber resultado ganador el actual presidente.

5) **Separación de familiares por migración o emigración:** En esta categoría los participantes hacen referencia a cuando algún familiar se va del país o se encuentra en otro estado del país, guardando relación con el duelo por la partida o distancia que se tienen con estas personas por ser cercanas.

6) **Crisis económica y escasez:** Esta categoría incluye situaciones en la que se reportaban preocupaciones relacionadas con el factor económico o monetario, la ausencia de alimentos y la poca disponibilidad para adquirir y satisfacer las necesidades básicas.

7) **Violencia:** La siguiente categoría incluye reportes de actos violentos en donde se fue víctima o victimario tanto en el área familiar como en el ámbito escolar, en donde la persona ha tendido a ser objeto de burlas, humillaciones, señalamientos, golpes, amenazas por parte de familiares o compañeros de clases o por otro lado, es quien ejerce este tipo de conductas hacia sus familiares y compañeros.

8) **Problemas académicos:** Esta categoría hace referencia a aquellas manifestaciones de situaciones en la que se reportaron problemas de rendimiento en el ámbito educativo.

9) **Problemas familiares o en el hogar:** En esta categoría se encuentran aquellas respuestas que apuntan a perturbaciones familiares por separación, divorcio o abandono del hogar por parte de uno de los progenitores, también hace referencia a cambio de hogar, nuevo matrimonio de uno de los padres, conflicto con los hermanos, nacimiento de un hermano e infidelidad.

10) **Accidentes:** En esta categoría se enmarcan aquellas respuestas correspondientes a señalamientos de posibles intentos de accidentes, padecimientos de caídas u otra situación que acarree un daño físico.

11) **Problemas de salud propia y de familiares:** En esta categoría se incluyen aquellas respuestas donde se reportaban enfermedades que afectaron a familiares, personas allegadas o donde el participante manifestaban haber padecido una enfermedad.

12) **Conductas delictivas:** Comprende situaciones en las que el joven se vio involucrado en problemas con los organismos policiales por el uso de drogas o la participación en delitos o infracciones de la ley.

13) **Extravío de objetos:** Incluye reportes de pérdidas de objetos por motivos que se desconocen. No se aclara si fue por accidente o si fue por robo.

14) **Problemas emocionales:** Incluye rupturas amorosas, discusiones con parejas, sentimiento de tristeza o de soledad, experimentar falta de apoyo.

Se hará una exposición de los resultados del grupo en su totalidad, para evidenciar en grosso modo, cuál fue la tendencia de ubicación de las respuestas de los participantes en determinadas categorías.

#### ***6.2.1.1. Omisión de información***

Se encontró que 48 jóvenes reportaron que no habían tenido ninguna dificultad “*No he tenido ninguna este año*” (participante 27), 3 participantes dejaron en blanco esta pregunta, 1 persona expresó que se reservaba ese tipo de información “*Emm, no lo sé. En eso soy muy reservada*” (participante 114), 3 participantes que admitieron no conocer qué problema habían tenido, 6 personas que no especificaron el problema (“*Un problema que tuve, pero que ya está a punto de solucionarse*” (participante 84), por lo que, no se podía

ubicar en ninguna categoría lo que reportaban porque señalaron una palabra o frase que no permitía reconocer cuál era la situación traumática/estresante en sí “*Estresante*” (participante 41). En total 61 de las respuestas se agruparon bajo esta categoría.

Se pudiese sugerir, que 48 de los participantes que comentaron que no habían tenido ninguna situación difícil/traumática o estresante, podrían estar utilizando la negación para evitar contactar con la realidad a modo de protegerse, lo que por otra parte afecta o compromete su respuesta resiliente, ya que según Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) para enfrentar la adversidad es vital reconocerla, con el fin de elegir la forma más adecuada de sobreponerse a esta y salir fortalecido.

En los jóvenes se corroboró una omisión importante de información, lo que se atribuyó a dificultades en lo que Extremera y Fernández-Berrocal(2003) denominan percepción o expresión emocional, ya que por sus respuestas los encuestados, dieron la impresión de que no son capaces de etiquetar sus emociones, distinguir el contenido emocional de un evento, al punto de describirlos y expresarlos en palabras, cualidad que por el contrario está presente en personas resilientes y que actúa como factor protector.

En el caso de los tres participantes, que no sabían o desconocían que dificultad o adversidad habían atravesado a lo largo del año pese a que se encuentran en medio de una etapa de constantes cambios, es posible que los participantes presenten un limitado desarrollo de las competencias emocionales que le permita comprender y expresar sus emociones o problemas personales de manera eficiente. Es necesario, que se promueva las habilidades de expresión, autorregulación emocional y las habilidades para pedir ayuda, tanto en el hogar como en las instituciones educativas, para prevenir problemas de identidad, de conducta y emocionales, que puedan representar riesgos para el adolescente cuando el joven o la joven no es capaz de etiquetar las emociones que experimenta y comunicarse asertivamente (Colom y Fernández, 2009).

### ***6.2.1.2. Muerte de familiares y amigos***

En la pregunta 46 se encontraron 20 respuestas que expresan una situación traumática correspondiente a muerte de algún familiar o amigo, por motivos de salud o razones desconocidas. Algunos ejemplos de esos verbatim son los siguientes: “*la muerte de mi abuela por parte de padre*”, “*presencie la muerte de un niño*”, “*cuando murió mi abuela*”, “*que mi mamá y mi abuelo fallecieron*”, “*pasar otro año sin mi madre*”.



Las muertes reportadas por este grupo de estudiantes, referían la pérdida de familiares como alguno de los progenitores (3 casos), hermanos (2 casos), cuñados (1 caso), tíos (4 casos) o de alguno de los abuelos (7 casos). En algunas ocasiones, varios participantes reportaron una doble pérdida (2 casos). El hecho de que comuniquen este suceso como traumático o estresante, indica que estas personas que fallecieron eran significativas para ellos. Ocerin et al. (2017) en sus investigaciones encontraron que este tipo de sucesos, repercute en las esferas biopsicosocial del adolescente. Se inicia en un proceso de duelo, en donde evitan mostrarse vulnerables, hablar sobre el fallecimiento y expresar sus sentimientos.

Según Gago y Maizara (1999), “los adolescentes suelen mantener su duelo en privado, ya que con frecuencia reprimen sus respuestas emocionales” (p.419). El tipo de muerte, la calidad del apoyo o soporte emocional que reciba el joven, el número de situaciones estresantes que experimente simultáneas o posteriores al fallecimiento pueden aumentar o disminuir la vulnerabilidad del joven que afronta la pérdida, por lo que, cabe tener en cuenta lo expresado por estos autores, para hacer intervenciones que apunten a integrar a estos adolescentes a su comunidad, que se sientan apoyados por sus entornos sociales, trabajar desde el sistema de creencias que le permita a estos adolescentes percibir las situaciones de una forma más resiliente, evitando conductas de riesgo pero favoreciendo la sana expresión de las emociones y del duelo.

Según Ayela (2016), cuando los adolescentes atraviesan un duelo por la pérdida de seres queridos, es frecuente que se sientan enfadados consigo mismos, con los demás o con la persona que falleció. También, es característico que experimenten culpa, se hagan reproches, que piensen que van a enloquecer cuando sienten que pierden el control de sus emociones y de sus pensamientos, presencia de ideas suicidas, sentirse incomprendidos y mostrar comportamientos de rebeldía. En la adolescencia la muerte repentina de alguien, es un acontecimiento duro, porque a su vez el joven experimenta cambios en su cuerpo, en su personalidad, que hacen que los síntomas de un duelo puedan ser más intensos.

Lo que caracteriza al duelo por muerte, es su naturaleza de irreversibilidad, que lleva a que poco a poco pueda asimilar que la persona que perdió ya no va a regresar más. Esto genera reacciones en el individuo que sufre la pérdida tanto interna como externamente, en las áreas psicológicas, físicas, sociales y emocionales, lo que señala el

impacto de este tipo de sucesos y más en una etapa de duelos como lo es de por sí la adolescencia.

Cuando el adolescente sufre la muerte de alguno de sus progenitores, se está enfrentando a una situación o estresor de gran impacto que puede afectar su desarrollo y aumenta las probabilidades de generar una patología. En estos casos, de acuerdo con Santamaría (2013) habrá factores protectores que pueden promover una respuesta resiliente ante esta pérdida como lo son la edad, el sexo, el coeficiente intelectual del adolescente, la respuesta o reacción del progenitor vivo, el ambiente en el que se desenvuelve el adolescente, los patrones culturales, etc.

Asimismo según este autor, la muerte de los hermanos es traumática, porque se dan otras consecuencias o modificaciones en la dinámica familiar, por motivo de que alguno de los progenitores o ambos se olvidan del hijo superviviente, a causa del dolor y el duelo por el que están pasando. Pueden darse cuenta del impacto de la pérdida en los hijos, cuando se han producido graves problemas comportamentales en estos y que son preocupantes (Santamaría, 2013).

#### **6.2.1.3. Inseguridad ciudadana**

Comprende aquellas respuestas que aluden a episodios en los que la persona o sus familiares cercanos/ allegados fueron víctimas de actos violentos o intentos del mismo (robo, secuestro, muerte, entrada de policía a la casa ejerciendo agresión, entre otros). Hace referencia a situaciones producto de la delincuencia o de un mal funcionamiento de los organismos que velan por la seguridad de los ciudadanos. Hubo 11 reportes de este tipo de eventualidades por parte de los participantes del estudio. “*Que hayan tratado de matar a mi hermana*” (participante 169).

La presente categoría se diferencia de la categoría “violencia”, por el hecho, de que al hablar de inseguridad ciudadana se hace referencia a situaciones de naturaleza violenta pero ejercida por personas que no son cercanas o con quien no se tiene un vínculo afectivo. En este caso, son actos cometidos por delincuentes o funcionarios policiales. Se pudo encontrar, que los estudiantes refieren situaciones que dan idea de la naturaleza del entorno en el que se desenvuelven a diario.

El tipo de situaciones descritas por los participantes del estudio, evidencian hechos que impiden el goce del derecho de seguridad de los ciudadanos, según la Organización Mundial de la Salud (2013) refieren actos que se denominan violentos, por caracterizarse

estos por un uso intencionado de fuerza física o poder, en donde se realicen amenazas o se hacen imposiciones, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga posibilidades de causar un daño físico o psicológico, incluso la muerte u otras graves perturbaciones.

Los hallazgos encontrados en este grupo, contrastan con lo expuesto por Moreno (2008) en sus investigaciones, en donde señala que Venezuela es uno de los países más violentos del mundo, debido a sus altos índices de violencia social, expresada en actos delictivos, atracos y otras agresiones que han incrementado la tasa de mortalidad en la población. Para jóvenes de los barrios populares, el ser malandro es un modo de vida, lo que los motiva a ganarse la vida, sin tener que trabajar formalmente como otros hacen.

En los sectores populares, por sus altos índices de actos violentos, es frecuente la actuación de los organismos de seguridad. En miras de reducir la inseguridad y la violencia, las estrategias ejercidas por los policías se han vuelto más severas, lo que a su vez ha incrementado el número de encarcelamientos, ha causado una saturación policial en estos sectores populares y un uso desmedido de la fuerza física por parte de los organismos policiales, que en lugar de tener un efecto positivo en la reducción de la violencia, la ha incrementado, porque muchos de estos agentes policiales encuentran incentivos económicos en esta “guerra contra el delito o en la aplicación de estas estrategias duras” (Antillano y Ávila, 2017).

En la investigación realizada por Zubillaga y Hanson (2018), mencionan que en el barrio caraqueño la Cota 905, se han realizado varios operativos militarizados denominados Operación Liberación del Pueblo (OLP) que se caracterizan por la aplicación de estrategias punitivas y severas por parte de los distintos cuerpos de seguridad que trabajan conjuntamente, que generan muertes, altas cantidades de detenciones y hechos en donde el uso de la fuerza física, la actuación legítima de la violencia por parte de los funcionarios y militares afecta en forma cruda a los vecinos, en donde se violan algunos de sus derechos humanos. El 15 de septiembre 2015, tras haber iniciado el operativo con dos meses de anterioridad, se tuvieron 14 hombres muertos, 106 presuntos delincuentes abatidos, 1574 antisociales encarcelados y 1564 armas incautadas.

Se ha observado a lo largo de los años y en diversos países, que cuando existen “crisis económicas, políticas o sociales, en las que el Estado tiene problemas de

legitimidad, se reducen las políticas de tipo social a la vez que se incrementan las políticas penales y represivas” (Antillano, 2015, p. 1)

Uno de los participantes reporto que durante el año vivenció un acto violento por parte de los funcionarios policiales, quienes entraron a su casa y lo agredieron. Pareciera que quiso expresar que se sintió afectado por este hecho, protagonizado por los funcionarios a quienes se les legitima el uso de la violencia.

Este tipo de situaciones referidas por los participantes, pueden catalogarse bajo la denominación de Briceño-León (2008) conocida como “Violencia estructural” por aludir a ciertas condiciones sociales que radican en las creencias que se tengan, y que representan una agresión contra el ser humano y su calidad de vida.

#### ***6.2.1.4. Que Maduro ganó la presidencia***

Esta categoría incluye respuestas donde los participantes manifiestan tener mayor dificultad en su vida desde el resultado de las pasadas elecciones en el país, mostrándose descontentos por el hecho de haber resultado ganador el actual presidente. Se presentaron 13 respuestas para esta categoría, siendo bastante específicas con respecto a sentir, ejemplo de ello el verbatim del participante 85: “*Que ganó maduro*” y 88: “*Que maduro ganó las elecciones por más de cinco millones*”, esto por mencionar dos casos en específico.

Esto concuerda con lo dicho por Jessor (1991) con respecto a que los adolescentes son sensibles a aquellas tensiones políticas y económicas, en general la sociedad que les rodea. Asimismo, esta manifestación negativa coincide con la expresada por los adolescentes a través del estudio realizado por el Centro Comunitario de Aprendizaje (Cecodap) en el año 2018 realizada en el mismo año de la muerte de Hugo Chávez y el inicio de la presidencia de Nicolás Maduro; se encontró en líneas generales que los adolescentes con edades entre 15 y 17 años tienden a verse afectados por la situación política, al realizar una valoración negativa con respecto a la gestión del gobierno correspondiente a: Manejo de la economía en 70 %, actos corruptos 63%, protección de los derechos fundamentales de los ciudadanos 56%, relacionado con principios democráticos 55%, situación de pobreza.

#### ***6.2.1.5. Separación de familiares por migración o emigración***

Esta categoría hace referencia a cuando algún familiar se va del país o se encuentra otro estado del país, guardando relación con el duelo por la partida o distancia que se tienen

con estas personas por ser cercanas. En esta opción se obtuvieron 10 respuestas que encajaban dentro de esta categoría.

En este grupo total, como se pudo observar solo se encontraron 9 casos de emigración. En su investigación Deckoker (2017) expresa que “el aumento o disparo de la emigración de los venezolanos, es debido a los desacuerdos con la política del gobierno actual, la violencia e inseguridad personal que se presenta regularmente en el país” (p.95).

Según Hurtado, Rodríguez, Escobar, Santamaría y Pimentel (2008) es importante reconocer que independientemente de quien decida irse del país, es inevitable detener el desequilibrio que se producirá en la familia y que afectará su funcionamiento al alterar la rutina, ya que hay lazos de interacción que se ven interrumpidos por la distancia, que a pesar que propiciarán el establecimiento de nuevas formas de relacionarse dentro del grupo familiar, también traerán consigo consecuencias emocionales que de no resolverse efectivamente los sentimientos de preocupación, de desgaste emocional, de incertidumbre, de estrés, pueden afectar la salud mental de los familiares que quedan.

Parrella (2007) hace hincapié en la importancia de la familia extendida como un medio de apoyo, cuidador emocional y fuente de explicación sobre los motivos de emigración para que los jóvenes no perciban el proceso como un abandono.

#### **6.2.1.6. Crisis económica y escasez**

Esta categoría incluye situaciones en la que se reportaban preocupaciones relacionadas con el factor económico o monetario; se encontraron 7 respuestas que concuerdan con esta categoría. Algunos ejemplos: “*La situación del país y económica que ya uno no puede comer lo que quiere*” (participante 9) y “*No tener alimentos en la casa*” (participante 17).

Estas respuestas señalan el sentido de relevancia que le dan los participantes a la situación económica, lo que constata con lo encontrado en algunas investigaciones que exponen que las crisis económicas, el acceso al comercio informal, precarización del empleo y la educación, entre otros factores pueden colocar en una posición de vulnerabilidad o de riesgo a los adolescentes (Unicef, 2014).

Por su parte, García y Muñoz (2016) colocan en relieve las grandes consecuencias de las escasez en el ámbito alimentario para los adolescentes debido a que “la nutrición juega un papel importante en su desarrollo, de ahí que el consumo de una dieta inadecuada

puede influir desfavorablemente sobre el crecimiento somático, físico, mental y en su maduración sexual” (p. 1).

#### **6.2.1.7. Violencia**

La siguiente categoría incluye actos violentos en donde se fue víctima o victimario tanto en el área familiar como en el ámbito escolar, en donde la persona fue objeto de burlas, humillaciones, señalamientos, por parte de familiares o compañeros de clases o por otro lado, es quien ejerce este tipo de conductas hacia sus familiares y compañeros. Se tuvieron 11 reportes de diferentes situaciones que denotan un ejercicio del poder en alguna de sus formas y que efectivamente generaron algún daño físico, emocional, o de otra índole.

Según lo explica Moreno (2008) en el país, el problema de la violencia se ve muy asociado a las clases sociales bajas, específicamente, a los sectores populares, donde se cree que existe una gran influencia de diversos factores familiares y sociales que hacen proclive que muchos jóvenes o niños tomen la violencia como un modo de vida, debido a esas causas generadoras de un entorno violento.

Dos de los participantes reportaron haber sido víctimas de violencia en el colegio, hechos que pueden agruparse bajo la denominación de acoso escolar o bullying, ya que contrastan con lo señalado por García y Ascensio (2015) como actos realizados por pares de alumnos, en donde quien lo sufre presenta una desventaja frente a quien los agrede, tienen la intención de causar daño, tal como lo verificó una de las participantes al mencionar que sufrió golpes por parte de sus compañeros el día de su cumpleaños.

#### **6.2.1.8. Problemas académicos**

Esta categoría hace referencia a aquellas situaciones en las que se reportaron problemas de rendimiento en el ámbito educativo, dentro de esta categoría se reportaron 5 respuestas; a través de algunos de los siguientes verbatim: “*pensar que iba a reparar*” (participante 144) y “*las notas a último tiempo porque es tarde a la otra de entrega*” (participante 148).

Se ha encontrado que el estrés y la ansiedad pueden afectar el rendimiento, en especial cuando los estudiantes se concentran a hacer evaluaciones negativas sobre sus habilidades personales, sus fallas, el nivel de dificultad de las tareas y asignaciones, que en el manejo y adquisición del conocimiento. Cuando se evalúan las demandas y los recursos

que se poseen, se puede vivenciar una reacción emocional que afecta la autoestima y la seguridad, llevando a que se perciban las actividades académicas como amenazantes, como se ha encontrado en este caso en cinco de los participantes, que se manifestaron preocupados por asuntos relacionados a lo académico. En ocasiones, la ansiedad favorece el rendimiento al producir tensión o alerta, cuando está en niveles bajos o moderados, como pareciera haber sucedido con los participantes, quienes finalmente lograron pasar sus materias y aprobar sus trabajos, pese a los obstáculos y la presión (Contreras et al., 2005).

#### **6.2.1.9. Problemas familiares o en el hogar**

En esta categoría se encuentran aquellas respuestas que apuntan a perturbaciones familiares por separación, divorcio o abandono del hogar por parte de uno de los progenitores, también hace referencia a cambio de hogar, nuevo matrimonio de uno de los padres, conflicto con los hermanos e infidelidad. Algunos de los verbatim que encajaban en esta categoría, fueron los siguientes: “*cuando mis padres se querían separar*” (participante 157) y “*discusión entre familiares*” (participante 164).

Estas situaciones descritas por los participantes, pertenecen al tipo de problemas familiares que pueden afectar en el rendimiento académico, el bienestar emocional y otros ámbitos de su vida, ya que estos jóvenes se encuentran en una etapa de transformaciones, que requiere que cuenten en su hogar con un espacio de contención y apoyo, especialmente relaciones armoniosas entre padres e hijos (Steinberg y Sheffield, 2001).

En varios de los casos, se pudo verificar que algunos de los participantes han sufrido la separación de sus padres como un evento estresante y difícil en sus vidas, lo que contrasta con lo señalado por Fernández y Godoy (2002) en relación a las consecuencias que acarrea un divorcio o la ida de una de las figuras parentales del hogar, como lo son posibles problemas de identidad por causa del progenitor que se marcha y que era un punto de referencia, encontrándose específicamente el abandono del hogar por parte del padre, lo que parece afectar en mayor grado a los hijos varones por tiempo más prolongado que a las hijas, quienes posterior al primer año de separación presentan una asimilación de este evento.

Cuando en casa, alguno de los hijos presencia la partida del hogar de alguno de sus padre, experimenta un proceso de duelo, que se va a diferenciar de un duelo por fallecimiento, por el hecho, de que en el primero la pérdida es irreversible, mientras que en el segundo caso se alberga una fantasía de que la persona que se marcha puede regresar.

Para superar estas separaciones, es necesario que los individuos puedan elaborar ese duelo y poner en práctica estrategias de afrontamiento, que le permitan sacar un aprendizaje o crecimiento de ese tipo de experiencias. Esto va a significar, aprender a vivir sin aquella persona, aceptar esa realidad, hacerse la idea de tener que vivir en forma diferente a la acostumbrada y liberar el dolor, aunque no implica que este desaparezca por completo. Es importante destacar, que dependiendo una serie de variables y las condiciones en que se da la separación, el adolescente puede tener determinado tipo de duelo, con más o menos factores de riesgo (Santamaría, 2013).

#### **6.2.1.10. Accidentes**

En esta categoría se enmarcan aquellas respuestas correspondientes a señalamientos de posibles intentos de accidentes, padecimientos de caídas u otra situación que acarree un daño físico; se notificaron 5 respuestas correspondiente a esta categoría, entre ellas algunos de los siguientes verbatim: “*Que me hayan dejado caer en un baile*” (participante 58), “*cuando un familiar tuvo un accidente y fue traumático*” (participante 60), “*me caí de la moto*” (participante 96).

De las cinco respuestas obtenidas para esta categoría, cuatro apuntan a situaciones donde la vida de la persona o de una tercera corrió peligro en mayor o medida, y este peligro fue producto de algún tipo de medio de transporte, es decir, pareciera estar vinculado a accidentes de tránsito.

La adolescencia tiende a ser una etapa de la vida donde la persona coloca en práctica mayores conductas o comportamientos de riesgo, ya que se encuentran en la búsqueda de su independencia y autonomía, la pertenencia a un grupo y aceptación de sus pares, se puede considerar como una conducta esperable en esta etapa de la vida una mayor probabilidad de sufrir accidentes. Aun así, Quiroga (2004) explica que las conductas o comportamiento de riesgo varían de persona en persona, siendo para algunas manifestadas en momentos puntuales y otros que la ponen en práctica de manera progresiva, de ahí la importancia de detectar aquellos factores de riesgo que determinan que el adolescente caiga con mayor frecuencia en practicar estas conductas de riesgo.

Por su parte, Quiroga (2004) hace referencia a la importancia de tener en cuenta los accidentes, porque “pueden constituir la primera causa de muerte en adolescentes entre 10 y 19 años, encontrándose que las lesiones no intencionales representan un 79 % del total de la



mortalidad a estas edades” (pág.1). Esta información reportada por los autores, es respaldada por la Organización Mundial de la Salud (2018), cuyos datos manifiestan que en el 2015 murieron 1,2 millones de adolescentes, es decir más 3000 al día por accidentes, que en su mayoría podían haberse prevenido.

#### **6.2.1.11. Problemas de salud propia y de familiares**

En esta categoría se incluyen aquellas respuestas donde se reportaban enfermedades que afectaron a familiares, personas allegadas y así mismos, encontrado algunos de los siguientes verbatim: “*una enfermedad por la que pasé que duré con dos años de tratamiento*” (participante 128), “*Mamá tiene cáncer*” (participante 129) y “*cuando mi abuela estaba mal*” (participante 131).

Ha presentado como “uno de los indicadores de adaptabilidad o vulnerabilidad ante una crisis, es la presencia o ausencia de problemas de salud”. Mientras se experimentan menos tensiones relacionadas con enfermedades crónicas incapacitantes, menos vulnerable se puede ser. Es posible, que ante la ocurrencia de estas situaciones la familia pueda reajustarse y brindarse apoyo para afrontar el problema de salud, que afecta no solo al que lo experimenta, sino a quienes lo cuidan y viven con esa persona (Organización Panamericana de la Salud, 1996, p.6).

#### **6.2.1.12. Conductas delictivas**

Bajo esta categoría, se agruparon cinco respuestas de los participantes que conformaron la muestra del estudio, tratándose de situaciones que referían inconvenientes con los organismos policiales, detenciones a causa de participación de conductas que van en contra de la ley, incluso hallándose uno de los casos relacionados específicamente con consumo de drogas. Algunos ejemplos: “*Que me detenga la policía*” (participante 151) y “*Problemas con la policía, porque me encontraron perico*” (participante 141).

Las investigaciones revelan que la delincuencia está asociada a contextos donde hay crisis económicas y laborales. Además, Figueredo (2017) considera que la criminalidad se encuentra presente con mayor frecuencia en aquellas sociedades en donde las normas son poco claras o no se cumplen. Pareciera según lo estudiado, que hay algunas estructuras sociales que restringen a sus habitantes o ciudadanos al acceso de bienes materiales o económicos por vías lícitas, por lo que, se observan dentro de ellas, el cometimiento de crímenes, en donde quien los lleva a cabo evalúa riesgos (ir a la cárcel, entre otros) y

beneficios (obtener dinero y otras posesiones, poder), aunque eso suponga irrespetar acuerdos, violar las normas, perturbar la sana convivencia e ignorar principios fundamentales y perder valores morales como el respeto, la tolerancia, entre otros.

En los barrios, se viven situaciones de desigualdad social, que incluyen la pobreza, el desempleo, la violencia y la discriminación, lo que promueve la delincuencia y la aparición de la figura del malandro, “quien despierta admiración y rechazo” (Figueredo, 2017, p.47).

Según Zubillaga y García-Ponte (2009) señalan que “ser hombre, joven, habitante de sector popular en una ciudad venezolana, implica vivir signado por una altísima probabilidad de morir violentamente.” (p. 251). Estas características que destacan estos autores, corresponden con el perfil de los participantes que manifestaron su participación en conductas delictivas de alguna u otra índole.

Se ha encontrado una relación entre las carencias económicas o afectivas y el cometimiento de conductas denominadas transgresoras o delictivas. Aunque este tipo de infracciones a la ley, pueden verse como una consecuencia de una conducta materialista o de competitividad a causa de la pobreza que se vive, se encuentran que hay otros factores asociados como el entorno familiar, escolar y a condiciones personales.

En la búsqueda de la independencia en la adolescencia, se pueden acrecentar los factores de riesgo por ser característica de esta etapa “la curiosidad ante algunas prácticas, protagonizar situaciones de desorden para sobresalir o dejarse llevar por la presión social, probar sustancias desconocidas, ignorar las consecuencias de sus acciones” (Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente, 1999, p. 31). Esto corresponde, con lo encontrado en los participantes que mencionaron este tipo de situaciones, ya que sus respuestas en relación a otros asuntos, revelaban la existencia de problemas ocasionales en el hogar, ejercicio de conductas violentas dirigidas a sus familiares o compañeros, inicio de relaciones sexual, consumo de drogas, poca resistencia ante la presión social, etc.

#### **6.2.1.13. Extravío de objetos**

La siguiente categoría, permitió que se ubicaran 3 reportes de los participantes, en los que referían la pérdida de objetos personales, por motivos desconocidos. No se supo si se extraviaron por accidente o por robo. “*Cuando se me pierden las cosas*” (participante 53) y “*Perder las llaves de mi casa, por más de un día*” (participante 33).

#### **6.2.1.14. Problemas emocionales**

En la presente categoría, se agrupan manifestaciones de malestar emocional provocado por situaciones que promueven ciertos sentimientos como tristeza, duelo, baja autoestima, entre otros. Algunos ejemplos: “*Que mi relación con mi novio haya terminado*” (participante 90) y “*El esforzarme por sacar buenas calificaciones para que mis padres estén orgullosos*” (participante 34).

Al explorar otras de las respuestas de la participante 34 en el cuestionario, se pudo observar que quiere sacar buenas calificaciones y tener ese reconocimiento, porque se percibe como poco valiosa.

Por ser la adolescencia el periodo de transición de la infancia a la adultez, según García y Siverio (2007) se caracteriza por la inestabilidad y desequilibrio, se intensifican los sentimientos románticos, se dan cambios bruscos de humor, hay un incremento de sentimientos negativos, se experimentan frecuentes duelos, que va a requerir que se tenga un adecuado soporte emocional y apoyo de parte de familiares/ amigos. Se dan también exigencias en varios ámbitos, tanto en la esfera personal y social, que pueden llegar a impactar en la autoestima o confianza de una persona.

En definitiva, los resultados evidencian al menos en esta categoría, que las rupturas amorosas y la baja autoestima producto de la autoexigencia para lidiar con sentimientos de insuficiencia o poca confianza personal, son de las situaciones que reportaron los participantes como las que más afectan sus estados de ánimo. Además hay otros eventos que pese a que no se ubican en la presente categoría, tienen repercusiones emocionales, como lo son los problemas familiares, económicos, el duelo por pérdida física por muerte o separación de familiares por motivo de viaje, etc.

En la tabla 50, se condensa la información derivada de la categorización, realizada durante el análisis de contenido de cada una de las respuestas obtenidas por los estudiantes de los diferentes cursos, ante la pregunta 46 “¿Cuál ha sido la situación más difícil (traumática o estresante) que has vivido este año?”

Como puede apreciarse en la tabla, se presentan las categorías identificadas, las frecuencias y los ejemplos de cada una de ellas, agrupadas de acuerdo al periodo académico cursado por los estudiantes del Colegio Paulo VI.

Tabla 50  
Frecuencias obtenidas bajo cada categoría por grupos

Años	Categorías	Frecuencia	Ejemplos	
Primer año	1. Omisión de información.	16	- <b>Categoría 1:</b> Ninguna, No sé, a mi nada solo a mi hermano que le falta por presentar la tesis.	
	2. Muerte de familiares y amigos.	5	- <b>Categoría 2:</b> La muerte de mi abuela por parte de mi padre.	
	3. Inseguridad ciudadana.	4	<b>Categoría 3:</b> Cuando a mi hermano lo robaron y le dieron golpes.	
	4. Que maduro gano la presidencia.	3	<b>Categoría 4:</b> Cuando Maduro ganó la presidencia.	
	5. Separación de familiares por migración emigración.	1	<b>Categoría 5:</b> Ver que mi tío se fue del país.	
	6. Crisis económica y escasez.	4	<b>Categoría 6:</b> La situación país y económica, que ya no se puede comer lo que quiera.	
	7. Violencia.	5	<b>Categoría 7:</b> Problema tras problema con mi mama y mi abuela y en el liceo.	
	8. Problemas académicos.	1	<b>Categoría 8:</b> Estresante las tareas.	
	9. Problemas familiares o en el hogar.	3	<b>Categoría 9:</b> Las peleas en mi casa y que mi Papá haya dejado a mi mamá por otra.	
	10. Accidentes.	1	<b>Categoría 10:</b> Cuandocasi me atropellan.	
	13. Extravío de objetos.	1	<b>Categoría 13:</b> Perder las llaves de mi casa por más de un día.	
	14. Problemas emocionales.	1	<b>Categoría 14:</b> El esforzarme por sacar buenas calificaciones para que mis padres estén orgullosos.	
	Segundo año	1. Omisión de información.	24	- <b>Categoría 1:</b> Un problema que tuve que ya está a punto de solucionarse, No sé.
		2. Muerte de familiares y amigos.	5	- <b>Categoría 2:</b> Cuando murió mi abuela.
3. Inseguridad ciudadana.		3	<b>Categoría 3:</b> Casi me disparan en la cara.	
4. Que maduro gano la presidencia.		4	<b>Categoría 4:</b> Que maduro gano la elección por cinco millones.	
5. Separación de familiares por migración emigración.		3	<b>Categoría 5:</b> Mis tíos y mi abuela se fueron del país,	
6. Crisis económica y escasez.		2	<b>Categoría 6:</b> Cuando no tengo que comer.	
7. Violencia.		4	<b>Categoría 7:</b> Mi mama y mi hermano están en mi contra.	
9. Problemas familiares o en el hogar.		5	<b>Categoría 9:</b> Cuando mi hermano pelea con mi mamá.	
10. Accidentes.		3	<b>Categoría 10:</b> Me caí de la moto.	
13. Extravío de objetos.		2	<b>Categoría 13:</b> Cuando se me pierden cosas.	
14. Problemas emocionales		2	<b>Categoría 14:</b> Que mi relación con mi novio haya terminado.	

Tabla 50

*Frecuencias obtenidas bajo cada categoría por grupos (continuación).*

Años	Categorías	Frecuencia	Ejemplos	
Tercer año	1. Omisión de información.	13	<b>-Categoría 1:</b> Cuando paso por situaciones me siento presionada.	
	2. Muerte de familiares y amigos.	6	<b>-Categoría 2:</b> Cuando falleció mi tía.	
	3. Inseguridad ciudadana.	1	<b>Categoría 3:</b> No vivir con mi mama por la delincuencia.	
	4. Que maduro gano la presidencia.	5	<b>Categoría 4:</b> Cuando me dijeron que maduro ganó.	
	5. Separación de familiares por migración emigración.	2	<b>Categoría 5:</b> Que mi papa se vaya del país.	
	7. Violencia.	1	<b>Categoría 7:</b> El día de mí cumpleaños mis compañeros me cayeron a golpes y me hicieron llorar.	
	8. Problemas académicos.	1	<b>Categoría 8:</b> Las tareas y exámenes.	
	9. Problemas familiares o en el hogar.	1	<b>Categoría 9:</b> Problemas con mi hermanastro.	
	11. Problemas de salud propia / de familiares.	1	<b>Categoría 11:</b> Cuando mi abuela estaba mal.	
	12. Conductas delictivas.	2		
	Cuarto año	1. Omisión de información.	10	<b>-Categoría 1:</b> No hay nada más que me frustre que la situación.
		2. Muerte de familiares y amigos.	4	<b>Categoría 2:</b> Tener que ver a mi abuela muriéndose y no poder ayudarla.
3. Inseguridad ciudadana.		3	<b>Categoría 3:</b> El secuestro de mi hermano.	
4. Que maduro gano la presidencia.		1	<b>Categoría 4:</b> La reelección del presidente Maduro.	
5. Separación de familiares por migración emigración.		4	<b>Categoría 5:</b> Que mis familiares están fueras del país.	
6. Crisis económica y escasez.		2	<b>Categoría 6:</b> La falta de comida de este país.	
7. Violencia.		1	<b>Categoría 7:</b> Tener problemas de bullying por mi discapacidad.	
8. Problemas académicos.		3	<b>Categoría 8:</b> Pensé que iba a reparar.	
9. Problemas familiares o en el hogar.		4	<b>Categoría 9:</b> Cuando mis padres se querían separar.	
10. Accidentes.		1	<b>Categoría 10:</b> Tuve un accidente en la bicicleta.	
11. Problema de salud propio de familiares.		3	<b>Categoría 11:</b> Detectaron metástasis a mi abuela.	
12. Conductas delictivas		3	<b>Categoría 12:</b> Problemas policiales por poseer perico.	
14. Problemas emocionales.		1	<b>Categoría 14:</b> Termine con mi novia.	

### 6.2.1.1. Primer año

El grupo de estudiantes que cursan el primer año de Educación Media General del Colegio Paulo VI, estaba conformado por 45 de los participantes.

Se encontró que 16 de los estudiantes pertenecientes a este grado, tanto los de las secciones de la tarde y de la mañana, **omitieron información** en relación a la pregunta 46 “Menciona, ¿Cuál ha sido la situación más difícil (traumática o estresante) que has vivido este año? Se halló que 12 de ellos expresaron no haber tenido ninguna dificultad “*No he tenido ninguna este año*” (participante 27), mientras que en dos ocasiones expresaron no saber “*No sé*” (participante 3 y 16) y asimismo, 2 de los participantes expresaron frases que no clarificaban cuál era su problema “*Las peleas*” (participante 25) y “*Estresante*” (participante 41).

En relación a la categoría “**Muerte de familiares y amigos**”, 5 de los estudiantes reportaron haber sufrido la muerte de personas allegadas, ya fuera por motivos de salud o desconocidos. En 4 de los casos perdieron a familiares, sufriendo uno de ellos una doble pérdida “*Cuando se murió mi tío y mi abuelo*” (participante 19) y uno de los casos se trató de una muerte de un allegado no familiar “*Presencie la muerte de un niño*” (participante 4).

Hubo 4 reportes de situaciones que aludían “**Inseguridad ciudadana**”, tratándose en dos de los casos de robos “*Cuando me robaron mi mp3 en la calle*” (participante 43), 1 caso de asesinato de un familiar “*Cuando mi primo fue asesinado*” (participante 20) y 1 caso que reportó ser víctima de agresión por parte de funcionarios policiales “*La policía se metió a mi casa y me agredieron*” (participante 36).

En la categoría 4 “**Que maduro ganó la presidencia**”, se ubicaron 3 de estas respuestas por parte de los estudiantes del primer año, en donde señalaban su descontento porque el dirigente actual del país había ganado las elecciones presidenciales “*Que maduro ganó otra vez*” (participante 22).

En la categoría 5 “**Separación de familiares por migración o emigración**”, sólo uno de los participantes manifestó haber experimentado una separación de un familiar por motivo de emigración “*Ver que mi tío se fue del país*” (participante 1).

En la categoría 6 “**Crisis económica y escasez**”, 4 de los estudiantes reportó verse afectado de alguna forma por la situación económica del país. En tres de estos casos refirieron la dificultad de adquirir alimentos “*La situación económica, que uno no puede*

*comprar lo que quiere*” (participante 14) y *“No tener alimentos en la casa”* (participante 17).

En la categoría 7, referida a **“Violencia”**, se encontraron 5 respuestas que describen situaciones que suponen un uso del poder o de la fuerza física por parte del participante o de un familiar o allegado cercano. En dos de los casos se reportaron inconvenientes con familiares *“Cuando me pego mi mama por ir a buscar un cuaderno y me boto para la calle y me pego con un palo”* (participante 5) y *“Problema tras problema con mi mama y mi abuela y en el liceo”* (Participante 21). Por otro lado, en tres ocasiones los participantes mencionaron problemas con compañeros *“Cuando me denunciaron en la lopna por causa de bullyng”* (participante 42) y *“Las peleas y discusiones entre compañeros”* (participante 6), tratándose uno de estos casos de un reporte de situación en la que se fue víctima *“Me hacían bullyng antes”* (Participante 10).

En la categoría 8, referida a **“Problemas académicos”**, se ubicó sólo una respuesta de un participante, que reportó estar estresado a causa de las tareas *“Estresante las tareas”* (participante 32). Pareciera que el joven expresa dificultad al momento de realizar estas tareas, ya que en otras respuestas asociadas al ámbito escolar, mencionaba que se esfuerza por tener un buen desempeño en sus asignaciones educativas y expresaba que en ocasiones obtenía altas calificaciones.

En la categoría 9 **“Problemas familiares”**, se encuentran 3 reportes de este tipo de conflictos en el hogar como discusiones, infidelidad y abandono de uno de los padres, evidenciándose en expresiones como las siguientes *“Que mi papá dejara a mi mama por otra”* (participante 38), *“Las peleas en mi casa”* (participante 24) y *“Que mi papá no nos ha llamado y no ha estado pendiente de mí y de mis hermanos”* (participante 39).

En la categoría 10 **“Accidentes”**, sólo un participante expresó la posibilidad de sufrir un accidente *“Cuando casi me atropellan”* (participante 28).

En relación a la categoría 13 **“Extravío de objetos”**, hubo un solo reporte de pérdida de objetos *“Perder las llaves de mi casa por más de un día”* (participante 33).

Por último, solo se obtuvo un reporte de **“Problemas emocionales”**, en donde la participante indicaba *“El esforzarme por sacar buenas calificaciones para que mis padres estén orgullosos”* (34), lo que a primera vista pudiese verse relacionado con un problema académico, al explorarse las demás respuestas de esta estudiante en preguntas asociadas al

autoestima, se encontró una preocupación por cumplir las expectativas de otros para ganar aprobación, porque no se valora lo suficiente.

No se evidenciaron reportes en relación a problemas de salud propios o de familiares, así como tampoco se encontró manifestaciones de conductas delictivas en estudiantes del primer año.

#### **6.2.1.2. Segundo año**

El grupo de estudiantes que cursan el segundo año de Educación Media General del Colegio Paulo VI, estaba conformado por 54 de los participantes.

En la categoría “**Omisión de información**” se ubicaron 24 respuestas de los participantes, por no ser lo suficientemente claras o comunicativas. Se encontró que 19 de los estudiantes expresaron que no habían tenido ninguna dificultad, 1 de ellos expresó que no sabía, 3 de ellos dejaron la pregunta en blanca y 1 de ellos no dio una respuesta específica “*Un problema que tuve que ya está a punto de solucionarse*” (participante 84).

En relación a la segunda categoría “**Muerte de familiares y amigos**”, 5 de los participantes reportaron la pérdida de sus familiares “*Cuando murió mi abuela*” (participante 54), entre estos, uno se trató de la muerte de un progenitor y otro familiar, es decir, una doble pérdida “*Que mi mama y abuelo fallecieron*” (participante 81).

En la tercera categoría “**Inseguridad Ciudadana**”, se encontraron 3 reportes de violencia en la comunidad. En dos de los casos se reportaron situaciones que pudieron causar la muerte “*Casi me disparan en la cara*” (participante 59) y “*Cuando hace meses los malandros de mi barrio por poco me matan*” (participante 63). El otro caso, reporto “*Me robaron*” (participante 91).

En la cuarta categoría “**Que maduro ganó la presidencia**”, evidenciándose cuatro manifestaciones de descontento por el resultado de las elecciones presidenciales “*Que maduro ganó la elección por cinco millones*” (participante 88) y otras “*Maduro ganó la elección*” (participante 95).

En la quinta categoría “**Separación de familiares por migración o emigración**”, se encontró que 3 de los participantes reportó el distanciamiento con alguno de sus familiares por motivo de viaje. En 2 de los casos, los allegados se fueron del país “*Mis tíos y mi abuela se fueron del país*” (participante 78) y el otro caso reportado se trataba de la separación de un familiar que viaja a otro estado dentro del país “*No estar cerca de mi abuelo porque está en Barquisimeto*” (participante 98).



En relación a la categoría 6 **“Crisis económica”**, sólo dos participantes manifestaron sentirse afectados por el estado actual de la economía del país y por la escasez de alimentos *“Cuando no tengo que comer”* (participante 80).

En la categoría 7 **“Violencia”**, se hallaron cuatro manifestaciones de actos en donde se hizo uso del poder o de la fuerza física con intención de causar algún tipo de daño. Una de las personas reportó sufrir de acoso escolar o bullying por parte de sus compañeros y los tres participantes restantes reportaron situaciones de violencia en el seno de su familia, ya fuera donde comunicaban ser víctimas *“Mi papá me hizo pasar pena en la calle”* (participante 74) y *“Mi mamá y mi hermano están en mi contra”* (participante 64) o donde eran los victimarios *“Pelear con mi mamá por no dejarme tener novio y decirle que me quiero morir”* (participante 76).

En la categoría 9 **“Problemas familiares”**, se encontró que cinco de los participantes manifestaron tener algún tipo de situación conflictiva con su familia. 3 de los jóvenes indicaron problemas que estaban relacionados con sus hermanos *“Impedir que mi hermana se suicidara”* (participante 73) y *“Cuando mi hermano pelea con mi mamá”* (participante 64). Otro de los problemas reportados fue con uno de los progenitores, en este caso el padre y un último reporte que aludía a problemas familiares por motivo de consumo de drogas *“Cuando mi familia supo que me drogo”* (participante 87).

En la categoría 10 **“Accidente”**, se encontró que 3 de los participantes reportaron este tipo de situaciones, en dos de los casos manifestando que ellos fueron quienes sufrieron el accidente que les causó un daño físico *“Me caí de la moto”* (participante 96) y *“Que me hayan dejaron caer en un baile”* (participante 58) El otro caso en donde fue uno de los familiares quien sufrió un accidente con graves consecuencias *“Cuando un familiar tuvo un accidente y fue traumático”* (participante 60).

Se encontraron 2 reportes de **“Extravío de objetos”** en estudiantes de segundo año en donde se expresan en forma similar *“Cuando se me pierden objetos”* (participante 52) y *“Cuando se me pierden cosas”* (participante 53), sin mayor explicación de si se trata de un descuido o si fue por robo.

Dos de las respuestas se agruparon en la categoría de **“Problemas emocionales”**, ya algunos de los participantes reportaron rupturas amorosas *“Que mi relación con mi novio haya terminado”* (participante 90).

En el caso de las categorías “**Problemas de salud propios y de familiares**” y “**Conductas delictivas**”, ninguna de las respuestas dadas por los estudiantes de segundo año en la pregunta abierta del cuestionario aludía a estos temas.

#### **6.2.1.3. Tercer año**

Fueron 34 estudiantes los que conformaron el grupo que cursaba el presente curso en el pasado periodo escolar.

En relación a la categoría “**Omitió información**”, se agruparon 13 respuestas en bajo esta condición. 10 de los participantes manifestaron no haber experimentado ninguna dificultad, 1 expresó que la desconocía y dos no clarificaron su respuesta “*La situación estresa demasiado*” (participante 102) y “*Cuando pasó por situaciones me siento presionada*” (participante 134).

La categoría “**Muerte de familiares y amigos**” incluye 6 respuestas que comunicaba haber sufrido la pérdida de familiares como progenitores “Estar otro año sin mi madre” (participante 103) u otros parientes consanguíneos “*Cuando falleció mi tía*” (participante 127) en el caso de 4 participantes y dos casos trataron de la muerte de un amigo “*Perdí a un amigo muy querido*” (participante 101).

Solo uno de los estudiantes reportó haberse visto afectado por situaciones asociadas a **inseguridad ciudadana**, al expresar “*No vivir con mi mama por la delincuencia*” (participante 121).

En lo referente a la categoría “**Que maduro ganó la presidencia**”, se localizaron 5 expresiones de malestar por el resultado de las pasadas elecciones “*Cuando me dijeron que maduro ganó*” (participante 125) y comunicando la respuesta el impacto que tuvo recibir esa noticia.

Solo dos de los estudiantes cursantes del tercer año reportaron la “**Separación con familiares por emigración**”, mencionando que miembros de su círculo familiar directo se habían ido del país “*Que mi papá se vaya del país*” (participante 122) y “*Mi hermano se fue del país*” (participante 127).

Bajo la categoría “**Violencia**” solo se reportó un caso que refería ser víctima de bullying “*El día de mi cumpleaños mis compañeros me cayeron a golpes y me hicieron llorar*” (participante 118).

En la categoría 8 “**Problemas académicos**”, solo se agrupó una respuesta de los estudiantes de este curso “*Las tareas y exámenes*” (participante 119). Asimismo, en la bajo

la categoría de “**Problemas familiares**” también se encontró solo una respuesta que refería dificultades en el ámbito del hogar “*Problemas con mi hermanastro*” (participante 105).

En la categoría de “**Problemas de salud propios y de familiares**”, se encontraron cuatro manifestaciones de afecciones físicas. Dos de estos reportes referían el padecimiento de enfermedades de parte algún progenitor “*Mi mama tiene cáncer*” (participante 129) o de otro familiar cercano “*Cuando mi abuela estaba mal*” (participante 131) y por otra parte, dos manifestaciones de problemas de salud personales “*Pase por una enfermedad y dure dos años con tratamiento*” (participante 128).

En la categoría de “**Conductas delictivas**”, se agruparon respuestas de dos de los participantes que comunicaron haber enfrentado problemas con las fuerzas policiales durante este año “*Algunas operaciones de la policía*” (participante 108).

No hubo manifestaciones por parte de los estudiantes de tercer año de situaciones asociadas a las categorías “**Crisis económica y escasez**”, “**Accidentes**”, “**Extravío de objetos**” y de “**Problemas emocionales**”.

#### **6.2.1.4. Cuarto año**

El grupo de cuarto año lo conformaban 37 estudiantes. Encontrándose que 10 de los participantes **omitió información**, al dar respuestas donde indicaban que no habían tenido ninguna dificultad (8 casos) y respuestas en donde no clarificaron cual había sido su situación traumática más relevante durante el año (2 casos), lo que se evidencia en verbatums como “*No hay nada más que me frustre que la situación*” (participante 139).

Bajo la categoría “**Muerte de familiares y amigos**” se encontró cuatro reportes de fallecimientos de personas allegadas. Tres de estos casos se trataron de muertes de familiares “*Tener que ver a mi abuela muriéndose y no poder ayudarla*” (participante 162) y 1 de los casos se trataba de la muerte de un amigo.

En la categoría “**Inseguridad ciudadana**”, se ubicaron tres manifestaciones de parte de los participantes, en donde refirieron que su situación más traumática fue el hecho de que sus familiares fueran víctimas de violencia en la comunidad “*El asesinato de mi tío*” (participante 147), “*El secuestro de mi hermano*” (participante 159) y “*Que hayan tratado de matar a mi hermana*” (participante 168).

En la categoría “**Que maduro ganó la presidencia**”, se ubica solo una respuesta que al igual que en los otros grupos, muestra descontenta ante el resultado de las pasadas elecciones presidenciales “*La reelección del presidente Maduro*” (participante 140).

En relación a la categoría “**Separación de familiares por migración o emigración**”, se halló que 4 de los participantes reportaron la partida de sus familiares al extranjero “*Que mis familiares están fuera del país*” (participante 136) e incluso reportando la separación de uno de sus progenitores por motivo de viaje al exterior “*La partida de mi madre a otro país*” (147).

Dos participantes manifestaron sentirse afectados a causa de la “**Crisis Económica**”, en uno de los casos reportándose “*La falta de comida de este país*” (participante 170).

En relación a la categoría de “**Violencia**”, solo uno de los participantes reportó hechos que representaban violencia psicológica en el colegio por parte de sus compañeros de clases “*Tener problemas de bullying por mi discapacidad*” (participante 165).

Bajo la categoría “**Problemas académicos**”, se agruparon 3 respuestas que aludían a dificultades dentro del ámbito educativo, tales como “*Pensé que iba a reparar*” (participante 144), “*Tener las notas a último tiempo, porque se tardaron en entregarlas*” (participante 148) y “*El proyecto de mercadeo*” (participantes 149).

Por otra parte, se encontró en relación a la categoría “**Problemas familiares**”, cuatro manifestaciones de conflictos en este ámbito entre los padres, otros miembros de la familia, así como abandono del hogar. Ejemplo: “*Cuando mis padres se querían separar*” (participante 157) y “*Haberme ido de mi casa*” (participante 163).

En la categoría “**Accidentes**”, solo se encontró una respuesta en donde el participante reportó “*Tuve un accidente en la bicicleta*” (participante 171). Mientras que en la categoría “**Problemas de salud propia y de familiares**” en tres de los casos se reportó el padecimiento de enfermedades o malestar físico de familiares cercanos al participante “*Detectaron metástasis a mi abuela*” (participante 158), “*El embarazo de mi mamá fue de alto riesgo*” (participante 161) y “*Mi abuelo quedo invalido*” (participante 167).

Algo resaltante fue que tres de los participantes pertenecientes al cuarto año reportaron su participación en “**Conductas delictivas**”, que aludían a detenciones, problemas con la policía que en uno de los casos guardaba relación con el uso de drogas “*Problemas policiales por poseer perico*” (participante 141).

Por su parte, en la categoría “**Problemas emocionales**”, solo se ubicó una respuesta de un participante, que manifestó sufrir una ruptura amorosa “*Termine con mi novia*” (participante 145).

Cabe destacar que ninguno de los participantes mencionó la pérdida de algún objeto, por lo que, en la categoría “**Extravío de objetos**” en este grupo en particular no se evidencio ningún tipo de respuesta.

De lo antes expuesto, tanto en los resultados del análisis cuantitativo como del análisis cualitativo del cuestionario, se puede señalar que fue posible la detección de potenciales factores de riesgo en este grupo de estudiantes de la Cota 905, lo que se corresponde con lo encontrado en varias investigaciones en donde exponen las condiciones de vida que se tienen en estos sectores populares y que constituyen riesgos en diversas áreas en el desarrollo de sus habitantes, más específicamente en sus adolescentes que cursan algún grado de educación media.

Lo que fue hallado en el estudio de necesidades realizado, confirmó muchos aspectos que constituyen esa realidad que se viven en los barrios en Venezuela, concordando con Zubillaga y Briceño-León (2001) y Platone (1998), cuando señalan que los jóvenes están naciendo en una coyuntura de crisis, en un marco de exclusión económica y social al pertenecer a sectores populares donde son parte de ciertas prácticas cotidianas particulares, altos niveles de violencia, familias desestructuradas, padres con bajo nivel educativo, falta de apego a la instituciones, entre otras condiciones o factores nombrados por autores importantes, que han estudiado la resiliencia en ciertas poblaciones vulnerables, quienes demostraron que estos pueden obstaculizar un desarrollo óptimo en el ámbito físico, mental, emocional, social, entre otros, por la cantidad de factores de riesgo presentes.

Finalizado la descripción de los resultados obtenidos por los grupos en los diferentes factores y con la finalidad de conocer cómo era la percepción que tenía un grupo de estudiantes de la Cota 905 sobre su cotidianidad, si coincidía o no con las características de riesgo planteadas por los autores citados en el párrafo anterior y cuáles eran las herramientas que poseían estos adolescentes para hacer frente a la diferentes adversidades; se procedió a realizar un análisis cuantitativo de las preguntas cerradas y un análisis cualitativo poco profundo de la única pregunta abierta.

En el mencionado análisis cuantitativo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en los siguientes factores:

Las preguntas 5) ¿Te quieren con tus cualidades y defectos? y 6) ¿Qué tan valioso sientes que eres? correspondiente al factor autoestima, siendo los de cuarto año los que expresaron en mayor medida una percepción positiva de cómo son apreciados por los demás, por otra parte, los de tercer año expresaron en mayor porcentaje una valoración positiva de sí mismos.

El factor moralidad también arrojó diferencia en las respuestas expresadas por los diferentes grupos, siendo el grupo de tercer año el que expresó mayor responsabilidad al asumir las consecuencias de sus actos, por su parte los demás grupos se distribuyeron de tal manera, que surgiere que los estudiantes de mayor edad y años superiores presentan mayor responsabilidad relacionada a adjudicarse las consecuencias de sus actos, hecho que puede estar relacionándose con la exigencias sociales, mayor búsqueda de independencia.

En el factor Consumo de sustancia, se encontró más vulnerable al grupo de segundo y tercer año, y en cuanto al consumo de drogas se encontraron porcentajes bajos, aun así el grupo segundo y tercer año fue el que tuvo porcentajes más alto sin llegar a superar el 10%.

En el factor conducta de riesgo sexual se encontró bajo porcentaje en las respuestas correspondientes a no usar métodos anticonceptivos, aun así se considera importante y se surgiere realizar charlas a los grupos de tercer y cuarto ya que fueron los que expresaron en mayor medida no usar métodos anticonceptivos.

De todos los factores descritos hasta el momento, se encontró diferencias estadísticamente significativas en la pregunta 13) ¿Eres capaz de asumir las consecuencias de lo que haces?, relacionada al factor Moralidad, la pregunta 22) ¿te esfuerzas por salir bien en los exámenes y trabajos escolares? Correspondiente al factor Logros Académicos, pregunta 36) ¿tomas bebidas alcohólicas? Y 37) ¿Has probado algún tipo de droga? Preguntas que forman parte del factor Consumo de sustancias. Estas diferencias que no ven reflejadas en los demás factores puede deberse al momento y cambios evolutivos que estén atravesando los participantes.

Además, a elementos aleatorios más que a discrepancias causadas por el año en que se encuentran los participantes.

Con base a lo expuesto previamente se decidió enfocar el programa a un grupo, esto pensando en la factibilidad del programa. Trabajar con uno de los años en específico permite planificar un programa lo más ajustado posible a las características de los

participantes, aumentando las probabilidades de que se integren y muestren interés en el desarrollo de las diferentes dinámicas, a su vez este interés será un apoyo para la labor del facilitador o facilitadores en el momento de manejar o dirigir al grupo de participantes, ya que será más práctico y eficiente trabajar con un grupo homogéneo en los que se espera impactar en mayor medida, en comparación a trabajar con todos los años que formaron parte de la investigación, quienes por sus características empujarían a planear y aplicar dinámicas dirigidas a diferentes grupos focales en el afán de que sean pertinentes para todos los años involucrados y que a final de cuenta no atraerían la atención de todo el grupo y corriendo el riesgo de generar menos impacto, lo que ocasionaría dificultades para manejar el proceso y por último el logro de los objetivos del programa. Por otra parte trabajar con todo el grupo genera mayores dificultades para la institución en cuanto a las dinámicas en las que se manejan, en comparación a trabajar con un grupo en específico que da mayor cabida para que la institución se amolde a la situación.

Los argumentos anteriormente planteados están basados en los resultados del análisis cuantitativo, que se plantearán a continuación. Los estudiantes de primer año presentan en mayor propiedad y como fortaleza los factores iniciativa, autoestima, humor, creatividad, moralidad, creencias religiosas, introspección, independencia, interacción, logros académicos, normas y límites, ambiente familiar afectivo. Por otra parte, tienden a poseer menos propiedades del factor violencia, consumo de sustancias, comportamiento de riesgo sexual y bajo nivel socioeconómico. En cuanto a las debilidades, se encontró solo una asociada a la visión que tienen ante la vida, que mostró poca tendencia a ser optimista, lo que podría ser un factor a fortalecer. En cuanto al análisis realizado a la pregunta abierta, se identificaron como problemáticas que más le afectaron durante el año, la muerte de familiares y situaciones de violencia.

En el grupo de segundo año, se encontró mediante el análisis cuantitativo, la presencia de características del factor iniciativa, autoestima, humor, creatividad, moralidad, creencias religiosas, introspección, interacción, logros académicos, ambiente familiar afectivo, normas y límites, aunado a una baja prevalencia de conductas de riesgo sexual e indicios de bajo nivel socioeconómico. Como debilidades se observó lo que pareciera ser una tendencia poco alegre hacia la vida y menor propiedad del factor independencia, así como una recurrente comisión de acciones violentas hacia los compañeros y el consumo de

bebidas alcohólicas. Además, estos jóvenes expresaron en el apartado de la pregunta abierta que, para ellos durante este año las situaciones más difíciles que han experimentado fueron la muerte de familiares, problemas en el ámbito familiar, violencia, el resultado de las elecciones presidenciales y la inseguridad ciudadana.

El grupo de tercer año, mostró como puntos fuertes o dieron cuenta en alguna medida del factor de iniciativa, autoestima, humor, creatividad, moralidad, optimismo, creencias religiosas, introspección, independencia, normas y límites, ambiente familiar afectivo, así como también tuvo una baja prevalencia de afectación por bajo nivel socioeconómico. A diferencia de los primeros dos años, en este grupo se encontró una mayor participación en actividades referentes a la sexualidad, al consumo de sustancias, comisión de conductas violentas hacia los compañeros, lo que puede suponer un riesgo para estos jóvenes y para otros que puedan estar involucrados en este tipo de comportamientos. Pudo por su parte, observarse en las respuestas a la pregunta abierta que indicaron verse afectados por la muerte de familiares y el resultado de las pasadas elecciones presidenciales.

Los estudiantes de cuarto año, por lo que reflejaron en sus respuestas, parecieran tener como factores protectores a la iniciativa, autoestima, humor, creatividad, moralidad, creencias religiosas, introspección, independencia, interacción, logros académicos, ambiente familiar afectivo, normas y límites; asimismo al mostrar poca propiedad de los siguientes factores de riesgo, tales como violencia y bajo nivel socioeconómico, se pueden considerar como otros puntos fuertes. Por otra parte, cabe fortalecer y promover en estos jóvenes al igual que en los de tercer año, conductas preventivas en relación al uso de métodos anticonceptivos en las prácticas sexuales y el consumo de sustancias como alcohol o drogas y por otro lado, trabajar en la visión de la vida que tienen estos jóvenes, que no parece ser optimista. En lo que respecta a la pregunta abierta, en esta los estudiantes reportaron que la muerte de familiares, la separación de miembros de su familia por motivo de viaje al exterior, problemas en el hogar, conductas delictivas y problemas académicos, representaron situaciones de alta fuente de estrés para ellos.

Ya conocidas las características de los diferentes grupos, en cuanto a debilidades y fortalezas, observando las similitudes de los mismos, se procedió a seleccionar el grupo a intervenir bajo el criterio de selección de cantidad de factores protectores con los que



cuentan, ya que parece más factible trabajar en aumentar las fortalezas internas, que están en control de la persona e impacta en la forma en que perciben su realidad. Al tener este criterio en cuenta, se tomó la decisión de enfocar el programa intervención al grupo de jóvenes que se encontraban cursando segundo año en el momento de la aplicación del cuestionario de factores de protección y de riesgo.

Uno de los factores que tuvo mayor peso para poder tomar esta decisión, fueron los hallazgos encontrados en el análisis cualitativo, que resultó de la codificación de las respuestas de los participantes en categorías, en donde se agruparon en relación a tipos de problemáticas o eventos, donde se consiguió que los estudiantes del segundo año en comparación con los de tercer año, quienes mantuvieron igual cantidad de fortalezas y debilidades en el análisis de nivel cuantitativo, reportaron una diversidad de dificultades en varios ámbitos, haciendo en un primer lugar notoria su omisión de respuestas, lo que puede ser indicio de una falta de expresión y percepción emocional, que les pudiera dificultar la identificación de momentos en los que se vieron conmovidos emocionalmente durante el año. Lo más relevante fue lo reportado por quienes sí lograron conectar con esos contenidos emotivos, quienes mencionaron haberse sentido afectados significativamente por hechos violentos ocurridos en su comunidad y otros entornos inmediatos, conflictos en el núcleo familiar, la vivencia del proceso de duelo por fallecimientos de parientes y el padecimiento de descontento por el resultado de las elecciones presidenciales y las implicaciones de estas para ellos y sus familias.

### **6.3. Propuesta de programa de intervención**

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta deriva del estudio de necesidades, partiendo especialmente de los hallazgos encontrados en el análisis cualitativo. Por tal motivo, la propuesta de programa tuvo como principales directrices fortalecer a través del uso de ciertas técnicas y estrategias, factores como el optimismo, la independencia y por otro lado, estaría centrado en desplegar acciones de promoción y prevención con el objetivo de fortalecer conductas saludables al atenuar los factores de riesgo presentes en los estudiantes del curso de segundo año de dicha institución como lo fueron la violencia, específicamente el acoso escolar y el consumo de bebidas alcohólicas. A su vez, en la planificación de sus actividades, busca promover en los estudiantes el uso de estrategias de afrontamiento ante diversas situaciones en ámbito familiar, social y educativo; incentivar

un manejo emocional más eficaz, que permita identificar, etiquetar, expresar sus emociones en una forma asertiva, entre otras habilidades que le permitan a los estudiantes establecer redes de apoyo y vínculos más significativos, que le otorguen fortaleza en los momentos adversos.

La propuesta inicial contempló realizarse a través de 6 sesiones, que para el momento en el que sea aplicada, se tendrá una sesión semanal, por lo que su aplicación tendría una duración de aproximadamente un mes y una semana. En cuanto a lo referido al orden de los factores a intervenir. El producto final, tiene como propósito hacer un aporte e impulsar el interés de acompañar a los jóvenes en el camino de potenciar sus cualidades, en la contribución con la formación de ciudadanos que cuenten con herramientas para hacer frente a las situaciones adversas y estresantes.

Importante dejar claro como ya se mencionó, que la presente propuesta es un punto de partida, entendiéndola como una semilla que va a ir germinando en la medida en que los actores sociales involucrados (comunidad, la unidad educativa, familiares, etc.) que acompañan a los participantes, sigan nutriéndola por medio de la integración de estos jóvenes con la comunidad, la comprensión de los padres, programas de acompañamiento, entre otras herramientas.

La versión inicial del programa estaba compuesta por seis sesiones de aproximadamente seis horas cada una. Contenía mayor cantidad de actividades por sesión, en sus distintas etapas: inicio, desarrollo y cierre. Cabe destacar, que esta propuesta fue producto de los resultados derivados tanto del análisis cuantitativo y cualitativo aplicado a las respuestas que los estudiantes del Colegio Paulo VI reflejaron en el Cuestionario de Factores de Protección y de Riesgo, a través del cual se llevó a cabo el estudio de necesidades, que arrojó luces sobre las principales condiciones internas y externas, que podían estar fortaleciendo o afectando a los jóvenes que conformaron la muestra de estudio, en los cuales se identificaron pocas características asociadas al optimismo, la independencia, inteligencia emocional y alta presencia de riesgos, específicamente en cuanto a consumo de alcohol y conductas violentas.

Con el fin de evaluar la pertinencia y la adecuación de los objetivos, los contenidos, las actividades y las evaluaciones del programa, se sometió la propuesta a una muestra de tres expertas teóricas, licenciadas en Psicología con un promedio de 18 años de experiencia

en áreas relacionadas con dinámicas de grupo, con objetivo de que completaran un formulario de valoración ( ver anexo 5), donde indicarían sus observaciones en relación a la planificación de la sesión y al manual del facilitador.

Dentro de las observaciones principales registradas en el formulario de valoración, en la que la totalidad de las expertas coincidieron, se encontró la sugerencia de que se modificara la redacción y el verbo del objetivo general del programa de intervención, para lo cual se planteó de la siguiente manera: Que los participantes logren experimentar el factor optimismo, independencia y algunas habilidades asociadas a la inteligencia emocional: autocontrol, pensamiento positivo, asertividad, disminuyendo el impacto de las conductas de riesgo como el consumo de alcohol y comportamientos violentos en los estudiantes del Colegio Paulo VI de la Cota 905, Caracas.

En la tabla 51 se presenta de manera resumida las observaciones realizadas por las expertas en la planificación de las sesiones, el manual de facilitador, y el formato de valoración de expertos.

Tabla 51  
*Observaciones de las expertas para los módulos del programa*

<b>Expertas</b>	<b>Observaciones y/o recomendaciones</b>
<b>Experta 1</b>	<p>Revisar verbo y redacción del objetivo general del programa porque no queda claro.</p> <p>Objetivo general de todas las sesiones: revisar la redacción, el nivel de los verbos empleados y la cantidad, ya que son muchos.</p> <p>El número de actividades y la duración de las mismas no se ajustan a la población.</p> <p>Integrar las actividades de presentación con las de normas y pautas del taller para disminuir el tiempo de la etapa de inicio.</p> <p>Redactar las evaluaciones y objetivos específicos de tal manera que se entienda lo que se espera que logren los participantes.</p> <p>Cambiar los verbos utilizados en los objetivos específicos y evaluaciones para que concuerden con el nivel planteado en la sesión.</p> <p>Crear mayor integración entre los módulos.</p>
<b>Experta 2</b>	<p>Del objetivo general del programa mejorar redacción y quitar información que puede desarrollarse en el trabajo de grado.</p> <p>Revisar los verbos empleados en los objetivos y la redacción porque puede confundir.</p> <p>Revisar algunos contenidos y términos empleados en las actividades ya que son muy técnicos para la población a quien va dirigido el programa.</p> <p>Revisar redacción de las evaluaciones por alternativas más concisas.</p> <p>Cambiar el orden de la actividad 6 colocándola antes de la actividad teórica aportando mayor continuidad a la sesión.</p>
<b>Experta 3</b>	<p>Cambiar el nombre de la actividad 9 de la segunda sesión para mejorar redacción.</p> <p>Redactar el objetivo general, ya que parece el propósito del programa.</p> <p>Llamarlos sesiones, ya que los módulos tienen una mayor duración.</p> <p>Ajustar el tiempo asignado a los descansos, para que sean de 20 minutos en todas las sesiones.</p> <p>Modificar redacción y verbos empleados en los objetivos para mejorar la comprensión.</p> <p>Modificar redacción de las evaluaciones, ya que no permiten evaluar los cambios y algunas parecen indicaciones.</p> <p>Disminuir tiempo de algunas actividades debido a que la actividad descrita no requiere a la cantidad de tiempo reflejado en el manual y planificación.</p> <p>Combinar la actividad 2 y 3 de la primera sesión para evitar redundar en los contenidos abordados.</p> <p>Cambiar algunos contenidos ya que no reflejan los contenidos que se pretenden abordar en la actividad.</p> <p>Arreglar los recursos de la actividad 2 de la primera sesión ya que no concuerdan con lo necesitado para la actividad y es necesario garantizar que la actividad pueda efectuarse.</p> <p>Redactar la descripción de algunas actividades para que sean concisas y no parezcan instrucciones, dado que está siendo muy repetitivo.</p> <p>Añadir preguntas para el procesamiento para que puedan asegurarse que se le lograron los objetivos y que los participantes reflexionen sobre la actividad realizada.</p>

Otra recomendación en la que coincidieron las expertas, fue en la modificación de los verbos y la mejora de la redacción de cada uno de los objetivos por actividad, lo que conllevó a que haciendo uso de la lista de verbos de Bloom, se cambiaran los mismos considerando los distintos niveles que componen a esta taxonomía, de manera que pudieran estos objetivos conducir al cumplimiento del objetivo general tanto del programa como de las sesiones y se notara un pase de un nivel a otro de actividad en actividad, a medida que se desarrollaba la sesión.

Al evidenciarse, que en diferentes ocasiones en el caso de cada experta, llegaron a sugerir que se cambiaran los contenidos de algunas actividades, se procedió a la mejora de los mismos, considerando la variable tratada en determinada sesión y su relación con la teoría, de manera que se indicaran los temas trabajados en cada una de esas actividades, haciendo uso de los términos en los que estos se manejan a nivel teórico.

También se modificaron algunas evaluaciones de las actividades, en cuanto a lo que redacción se refiere, ya que no explicaban con claridad cómo se iba a reconocer que se había cumplido el objetivo de esa actividad en concreto, lo que supuso que se indicaran qué comportamientos y que indicadores verbales/ no verbales debían mostrar los participantes con tal de considerar logrado el objetivo.

Por su parte, en lo referente al manual de facilitador o a las actividades propiamente, las tres expertas estuvieron de acuerdo en la sugerencia de cambiar la redacción de algunos de los puntos bajo los cuales se indica cómo se desarrollará la actividad, tales como la descripción de la misma, las instrucciones, el procesamiento, los riesgos, etc. A partir, de estas observaciones se redujeron el número de estrategias o actividades, dejando solo aquellas que apuntaran a un mayor alcance de los objetivos de la sesión, lo que resultó en una reducción del tiempo de las sesiones a uno aproximado de tres horas. Asimismo, se hicieron arreglos de redacción en la descripción de la actividad, en las instrucciones para el facilitador, en el procesamiento y se agregaba otros riesgos que podría tener la misma, señalaron cambios en la redacción de algunas palabras que no estaban acorde con el lenguaje de los jóvenes, por lo que, se adaptaron a su léxico, de modo que puedan entender las instrucciones.

Para mejorar las descripciones de la actividad, se explicó brevemente en qué consistía la actividad, evitando que la información descrita fuera muy repetitiva o parecida

a la indicada en el apartado de instrucciones para los participantes. Por otro lado, en cuanto a las modificaciones hechas a las instrucciones para los facilitadores, se concentraron en eliminar las repeticiones y semejanzas con la información dada en la descripción de la actividad y en las instrucciones de los participantes, al definir patrones de instrucciones que fueran más o menos parecidas en cada actividad, pero que variaran según el objetivo que se quisiera cumplir. Por ejemplo, las instrucciones se enumeran y suelen indicar al facilitador cuando deberá de animar al grupo al ser una actividad de calentamiento, le recuerdan la importancia de dar instrucciones precisas y de verificar la comprensión de estas, de indicar tiempo, de monitorearlo, de procesar la actividad, tomar notas, poner en práctica la observación, entre otras tareas básicas que debería perseguir el facilitador durante el programa que dirige.

Otras de las observaciones hechas por las expertas, pero en las cuales no todas coincidieron aunque de igual manera se consideraron relevantes, fueron sugerencias realizadas por la experta 3, a partir de las cuales se cambió el nombre de módulo por sesiones, se redujeron los tiempos de descanso. Asimismo, considerando las correcciones en conjunto y las diferenciadas dadas por las expertas, se modificaron ciertas actividades, a modo de reestructuración, donde se desarrollaran más plenamente los contenidos propuestos para cada actividad.

En síntesis, se puede decir, que los principales cambios realizados en la propuesta de programa, se centraron en conseguir que los objetivos generales y específicos de las actividades y por ende del programa, se ubicaran en un nivel acorde que conduzca al cumplimiento de los mismos cuando se lleven a la práctica. Asimismo, se concentró en presentar contenidos más pertinentes que correspondan con los factores trabajados, evaluaciones que sean capaces de clarificar en qué forma se sabrá que los objetivos se han cumplido en cada una de las actividades y finalmente, en la elección y desarrollo adecuado de las estrategias que promoverán la resiliencia en el grupo de adolescentes al cual va dirigido.

Partiendo de las observaciones y recomendaciones emanadas de cada una de las expertas, se plantea la propuesta de programa de intervención, la cual se detalla a continuación:

Universidad Central de Venezuela  
 Escuela de Psicología  
 Asesoramiento Psicológico y Orientación

**Planificación del programa sobre factores de protección y factores de riesgo asociados a resiliencia en estudiantes del Colegio Paulo VI ubicado en la Cota 905, Caracas.**

**Objetivo general del programa de intervención:** Que los participantes logren experimentar el factor optimismo, independencia y algunas habilidades asociadas a la inteligencia emocional: autocontrol, pensamiento positivo, asertividad, disminuyendo el impacto de las conductas de riesgo como el consumo de alcohol y comportamientos violentos en los estudiantes del Colegio Paulo VI de la Cota 905, Caracas.

**Tiempo total del programa:** 18 horas

**Número máximo de participantes:** 20 participantes.

**Sesión I:**

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Cultivar la conciencia emocional a través del reconocimiento y la expresión de las emociones propias.

Objetivos Específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<p><b>Etapa de Inicio</b></p> <p>1) Recibir información sobre la estructura del programa de intervención, de los facilitadores y demás compañeros.</p>	<p>-Presentación del facilitador o facilitadores.                      -Presentación de los participantes.                      -Información del programa de intervención :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Numero de sesiones.</li> <li>2. Duración.</li> <li>3. Fecha de las sesiones.</li> <li>4. Pautas de intervención</li> <li>5. Tiempo establecido para descansar.</li> <li>6. Normas.</li> </ol>	<p><b>Bienvenida y presentación del programa</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Computador, pendrive y videobeam.</p>	<p>15 minutos.</p>	<p>Responder verbalmente a través de expresiones tales como hola, es un placer, mi nombre es..., me llaman..., lo que me gusta hacer en mi tiempo libre es..., ok entiendo, tengo una duda o pregunta, etc. Y no verbales del tipo: sonrisa, asentir con la cabeza, contacto visual, postura dirigida a los facilitadores.</p>

<b>Objetivos Específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
2) Movilizar sus energías a través de una actividad de movimiento grupal.	-Energía grupal -Interacción	<b>Los escarapulines</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	10 minutos	Responder a través de expresiones verbales como: me siento bien, me agrado la actividad, me pareció divertida, etc. Y a nivel no verbal mantengan la postura corporal hacia algún compañero (a).
<b>Etapa de Desarrollo</b> 3) Concientizar sus emociones a través de sus experiencias personales.	-Autoconocimiento -Emociones	<b>Autoconocimiento emocional</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Hojas impresa con las emociones, lápices, Sillas o pupitres.	45 minutos	Comunicar las emociones que experimentaron en determinada situaciones indicando frases como: sentí rabia, tristeza, alegría, miedo cuando o con...A nivel no verbal mostrar comportamientos del tipo: Hacer preguntas aclaratorias, contacto visual, mantener postura dirigida hacia los compañeros, etc.) Durante la intervención de los demás.
<b>Receso 20 minutos</b>					
4) Movilizar la energía para continuar la sesión.	Energía grupal	<b>La tempestad</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	15 minutos	Responder a través de expresiones verbales como: me siento bien, me agrado la actividad, me pareció divertida, me siento más enérgico, etc. Y a nivel no verbal mantengan la postura corporal hacia algún compañero (a), inclinen su cuerpo hacia el lado que se les indique, sonrían.



Objetivos Específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
5) Percibir las emociones en otras personas a través de expresiones faciales.	Emociones	<b>Descifrando la emoción</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Papelitos con nombres de las emociones básicas.	15 minutos	Identificar en sus compañeros al menos alguna emoción al expresar verbalmente los nombres de las emociones (tristeza, rabia, alegría y miedo) a través de frases como: La emoción que está representando es miedo, alegría, rabia o tristeza. Y a nivel no verbal mostrar comportamientos como asentir con la cabeza postura dirigida al compañero (a), contacto visual, levantar la mano.
6) Apreciar los recursos que poseen para protegerse a nivel emocional.	Emociones Recursos personales: - Sinceridad. - Autovaloración positiva. - Reacciones acordes al estímulo. - No me afectan los comentarios negativos.	<b>Metáfora de la burbuja</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	30 minutos.	Comunicar verbalmente sus características personales que les permiten protegerse a nivel emocional.
<b>Etapa de cierre</b> 7) Expresar los aprendizajes obtenidos durante la Sesión I.	Aprendizajes obtenidos durante la Sesión I.	<b>Reflexión del día</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales:	20 minutos	Indicar lo que aprendieron a lo largo de la sesión, mientras que simultáneamente muestran conductas no verbales como postura dirigida al facilitador, contacto visual con los miembros del grupo.

<b>Objetivos Específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
8) Evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión I.	Comprensión de contenidos, aplicación de destrezas, calidad del facilitador, grado de atracción de las actividades, manejo óptimo del tiempo, relevancia personal o grupal de los temas abordados durante la sesión.	<b>Evaluación de sesión y de facilitadores</b>	Humanos: Participantes. Materiales: Instrumento de evaluación de la sesión.	10 minutos.	Completar el instrumento de evaluación del módulo 1.

## Sesión II

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Interpretar de manera optimista los sucesos cotidianos.

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p style="text-align: center;"><b>Etapas de Inicio</b></p> <p>1) Recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso y las normas de comportamiento.</p>	<p>-Información del programa de intervención :</p> <p>1. Objetivos de la sesión Duración.</p> <p>2. Tiempo establecido para descansar.</p> <p>3. Normas de comportamiento</p>	<b>Bienvenida a la sesión</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	10 minutos.	<p>Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i></p> <p>Expresar a través de la comunicación no verbal: con la cabeza o a través de gestos, que entendió cuál es el objetivo de la sesión, mostrando postura hacia los facilitadores.</p> <p>Expresar a través de la comunicación verbal: repetición o parafraseo de alguna de las normas planteadas en la primera sesión</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etapas de Desarrollo</b></p> <p>2) Identificar las características de las personas optimistas y pesimistas.</p>	Esquema mental optimista y pesimista	<b>¿Cuál de los dos eres?</b>	Humanos: Facilitadores y participantes  Materiales: Marcador o tiza Hojas blancas Lápices Papelógrafo Video Cornetas	20 minutos	Reconocer las características de las personas optimistas y pesimista, a través de respuestas verbales como: este personaje/persona tiene un estilo explicativo optimista porque en medio de la dificultad mantiene una actitud positiva, identifica aspectos positivos en medio de la dificultad, etc. También que muestren conductas no verbales como postura dirigida al facilitador, mantener contacto visual.
3) Modificar distorsiones del pensamiento.	Distorsiones cognitivas Alternativas racionales Técnicas de reestructuración cognitiva	<b>Rebatiendo a nuestro yo pesimista.</b>	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Hojas blancas lápices Papelitos.	30 minutos.	Expresar verbal y de manera escrita pensamientos alternativos racionales, mostrándose atentos e implicados a través de la escucha activa, realizando preguntas clarificadoras, durante los diferentes pasos de la actividad.

<b>Receso 20 minutos</b>					
<b>Objetivos específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> <i>Se considera logrado el objetivo cuando al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
4) Movilizar la energía para continuar la sesión.	Risoterapia Emociones positivas	<b>Ríete sin miedo</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	10 minutos	Comunicar a nivel no verbal: risas, respiración amplia. Mencionar a nivel verbal frases que expresen que están disfrutando la actividad, por ejemplo: me pareció divertido la actividad, me siento animado, entre otras.
5) Manifestar algunas situaciones han tenido un efecto positivo en su vida.	Introspección	<b>Lista positiva del pasado y del presente</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Hojas de papel y lápices.	20 minutos	Comunicar situaciones positivas que les hayan ocurrido el año pasado y en la semana en curso. Manteniendo contacto visual.
6) Formular posibles cambios que pueden hacer en sus vidas.	Sentido de vida Crecimiento personal	<b>¿Cómo tu vida podría ser diferente?</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Hojas blancas, lápices, gomas de borrar.	20 minutos.	Comunicar verbalmente y de forma escrita alternativas de acciones para concretar metas planteadas manteniendo el contacto visual y dirigiendo su postura hacia los demás.
7) Concientizar sus características personales, enfocándose en sus aspectos positivos.	Cualidades positivas. Influencia de la comparaciones.	<b>Yo soy...</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Folios y lápices.	30 minutos	Expresar sus cualidades: una de mis cualidades o aspectos positivos son..., algo que me gusta de mi..., etc. A nivel verbal mantener contacto visual y postura corporal dirigida hacia sus compañeros, indicando gestos de agrado como sonrisa

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<p><b>Etapa de cierre</b></p> <p>8) Indicar los aprendizajes obtenidos durante la Sesión II.</p>	<p>Retroalimentación del trabajo grupal.</p>	<p><b>El completamiento de frases</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Una hoja impresa para cada miembro del grupo, lápices y pizarra.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Verbalizar cuáles son los aspectos que más le impresionaron, qué inquietudes quedan en el grupo después de todo lo que se ha hecho, cómo ha sido el desempeño como participantes, que han alcanzado y qué les falta.</p>
<p>9) Evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión II.</p>	<p>Comprensión de contenidos, aplicación de destrezas, calidad del facilitador, grado de atracción de las actividades, manejo óptimo del tiempo, relevancia personal o grupal de los temas abordados durante la sesión.</p>	<p><b>Evaluación de sesión y de facilitadores</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Instrumento de evaluación de la sesión.</p>	<p>10 minutos.</p>	<p>Comunicar de forma escrita y verbal su percepción y valoración de los facilitadores. Y del programa.</p>

### Sesión III

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Emplear un estilo de comunicación asertiva en situaciones de riesgo.

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<b>Etapa de Inicio</b>  1) Recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.	-Información del programa de intervención : 1. Objetivos de la sesión Duración. 2. Tiempo establecido para descansar. 3. Normas de comportamiento	<b>Bienvenida a la sesión</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	10 minutos	Expresar a través de la comunicación verbal: con la cabeza o a través de gestos, que entendió cuál es el objetivo de la sesión, mostrando postura hacia los facilitadores.  Expresar a través de la comunicación verbal: repetición o parafraseo de alguna de las normas planteadas en la primera sesión.
2) Movilizar sus energías para continuar la sesión.	Energía grupal	<b>Casa- Joven- Calle</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	15 minutos	Mostrar a través de gestos y verbalizaciones, agrado por la actividad: sonrisa, contacto visual y postura dirigida a los compañeros.
<b>Etapa de Desarrollo</b> 3) Adquirir información sobre los estilos de comunicación interpersonal.	Estilo asertivo Estilo pasivo Estilo agresivo	<b>Identificando mi estilo</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Computador, video beam.	20 minutos	Atender a la información mostrando conductas no verbales como asentir con la cabeza, contacto visual y postura dirigida hacia el facilitador, y de manera verbal comprensión del tema, por ejemplo: una persona asertiva usaría un tono voz adecuado, ve directamente a los ojos, defiende su opinión pero respeta las opiniones contrarias.
<b>Receso de 20 minutos</b>					

<b>Objetivos específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
4) Identificar la forma en que resuelven una problemática de manera grupal.	Comunicación interpersonal Toma de decisiones	<b>Tela de araña</b>	Humano: facilitadores y participantes.  Materiales: cuerda. Dibujos de araña.	15 minutos	Expresen verbalmente las acciones a llevar a cabo para concretar una meta en común logrando identificar el estilo de comunicación aplicado.
5) Ensayar las estrategias de comunicación asertiva.	Estrategias de comunicación asertiva	<b>La asertividad en acción</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: papel con técnicas asertivas.	35 minutos	Demostrar lo que han entendido de los estilos de comunicación por medio de la puesta en práctica de las técnicas asertivas.
6) Experimentar las consecuencias de los diferentes estilos de comunicación.	Reestructuración de las situaciones violentas.  Actitud frente a la vida.	<b>Re Filmando la escena</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Material: Recipiente y hojas con información impresa sobre las conductas a dramatizar.	30 minutos	Demostrar a través del verbatim que comprendieron cómo sus acciones pueden traer diferentes consecuencias
7) Estimar los efectos del uso de elogios en la comunicación con otras personas.	Técnica de asertividad positiva	<b>Practicando la asertividad positiva</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	20 minutos	Comunicar verbalmente a alguno de sus compañeros algo positivo y como se sintieron recibiendo y ofreciendo elogios, etc. A nivel no verbal conductas como sonrisas, postura dirigida al compañero.

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<b>Etapa de Cierre</b> 8) Indicar los aprendizajes obtenidos en la sesión III.	Aprendizajes obtenidos en la sesión III.	<b>Pasa la pelota</b>	Humanos: Facilitadores y participantes. Material: Pelota	10 minutos	Indicar lo que aprendieron a lo largo de la sesión mencionando en que situación aplicaran lo aprendido al expresar frases como: Cuando me pase esto... Aplicare determinada técnica. A nivel no verbal mantenga postura dirigida al facilitador, contacto visual con los miembros del grupo.
9) Evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión III.	Evaluación de facilitadores y de la sesión en general	<b>Evaluación de sesión y de facilitadores</b>	Humanos: Participantes. Materiales: Instrumento de evaluación de la sesión.	10 minutos	Completa el Instrumento de Evaluación de la sesión III.



**Sesión IV**

**Objetivo general-Que los participantes logren:** Afianzar estrategias para enfrentar la presión grupal.

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<p><b>Etapa de Inicio</b></p> <p>1) Recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.</p>	<p>-Información del programa de intervención :</p> <p>1. Objetivos de la sesión Duración.</p> <p>2. Tiempo establecido para descansar.</p> <p>3. Normas de comportamiento</p>	<p><b>Bienvenida a la sesión</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Expresar a través de la comunicación no verbal: con la cabeza o a través de gestos, que entendió cuál es el objetivo de la sesión, mostrando postura hacia los facilitadores.</p> <p>Expresar a través de la comunicación verbal: repetición o parafraseo de alguna de las normas planteadas en la primera sesión.</p>
<p>2) Movilizar energías a través de la actividad grupal</p>	<p>Energía grupal</p>	<p><b>Leo tu espalda</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Material: Papeles</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Mostrar a través de gestos y verbalizaciones, agrado por la actividad: sonrisa, contacto visual y postura dirigida a los compañeros.</p>
<p><b>Etapa de Desarrollo</b></p> <p>3) Identificar la influencia que tiene la presión grupal sobre sus opiniones y conductas.</p>	<p>Pensamiento crítico Influencia grupal Presión grupal</p>	<p><b>¿Por qué fulanita hace lo que hace?</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Pizarra o cartulina grande, papelitos con adhesivos, bolígrafos, tiza o marcador para pizarra y foto o caricatura.</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Expresar posibles motivos subyacentes a las conductas de los personajes estudiados a través de frases: Puedo entender que fulanita _____pero_____. A nivel no verbal muestren postura dirigida hacia el facilitador, contacto visual.</p>
<p><b>Receso (20 minutos)</b></p>					

<b>Objetivos específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
4) Movilizar la energía para continuar la sesión.	Energía grupal	<b>La cola de vaca</b>	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Prendas o accesorios personales.	20 minutos	Mostrar agrado por la actividad a través de indicadores no verbales como sonrisas, postura hacia el facilitador y los compañeros, mantener contacto visual y comunicar verbalmente disfrute por la actividad
5) Ensayar estrategias para enfrentar la presión social, grupal y cultural que incitan el consumo de bebidas alcohólicas.	Técnicas asertivas Presión grupal	<b>Teatro presión</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Pizarra y tiza (opcional).	40 minutos	Aplicar técnicas asertivas para evitar situaciones de riesgo por motivo de presión social. Mantener postura dirigida a los compañeros, contacto visual.
<b>Etapa de Cierre</b> 6) Comentar acerca de su experiencia y aprendizajes obtenidos a lo largo de la sesión	Aprendizajes obtenidos durante la sesión IV.	<b>El PNI (positivo, negativo e interesante)</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Pelota.	20 minutos	Expresar aquellos aspectos que le gustaron, los que no y los que le parecieron interesantes, acompañado de expresiones faciales que denoten agrado, desagrado o interés.
7) Evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la sesión IV.	Evaluación de facilitadores y de la sesión en general	<b>Evaluación de sesión y de facilitadores</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Instrumento de evaluación de la sesión.	10 minutos	Completar el Instrumento de Evaluación de la Sesión IV.

### Sesión V

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Demostrar características de la inteligencia emocional profundizando en los aspectos trabajados en las sesiones I, II, III y IV.

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<p><b>Etapa de Inicio</b></p> <p>1) Recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.</p>	<p>-Información del programa de intervención :</p> <p>1. Objetivos de la sesión Duración.</p> <p>2. Tiempo establecido para descansar.</p> <p>3. Normas de comportamiento</p>	<p><b>Bienvenida a la sesión</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p>	<p>10 minutos.</p>	<p>Expresar a través de la comunicación no verbal: con la cabeza o a través de gestos, que entendió cuál es el objetivo de la sesión, mostrando postura hacia los facilitadores.</p> <p>Expresar a través de la comunicación verbal: repetición o parafraseo de alguna de las normas planteadas en la primera sesión.</p>
<p>2) Movilizar energías a través de la actividad grupal</p>	<p>Energía grupal</p>	<p><b>Dígalo con mímica</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Papelitos</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Mostrar a través de gestos y verbalizaciones, me siento bien, con energía, motivado, agrado por la actividad: sonrisa, contacto visual y postura dirigida a los compañeros.</p>
<p><b>Etapa de Desarrollo</b></p> <p>3) Reafirmar el conocimiento sobre las emociones propias.</p>	<p>Emociones Autoconocimiento</p>	<p><b>Ahora siento</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Lápiz, hojas impresas con cuadro a rellenar, tarjetas con situaciones escritas.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Expresar verbalmente las emociones que han experimentado, cómo y en donde, finalizando comentando que emoción está experimentando en ese preciso momento. De manera no verbal, manteniendo contacto visual y postura dirigida a los compañero.</p>

**Receso 20 minutos**

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación
4) Movilizar sus energías a través de movimientos corporales.	Expresión corporal Movimientos	<b>El robot</b>	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Reproductor de música.	10 minutos	Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>  Muevan su cuerpo según las indicaciones del facilitador y sonrían mientras realizan la actividad, además de mantener contacto visual con sus compañeros.
5) Afianzar el reconocimiento de las emociones en las demás personas.	Emociones Gestos faciales	<b>Conozco las emociones del resto</b>	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Revistas, periódicos, tijeras, colores, cartulinas de colores.	40 minutos	Expresar verbalmente qué emociones identifica en las revistas o periódicos comentando algunas posibles razones por las que las personas de los recortes pueden estar expresando ciertas emociones, finalizando comentando la importancia de saber reconocer la emoción en los demás.
6) Valorar la percepción que tienen los demás sobre sí mismo (a).	Autoestima Autoconcepto Emociones positivas	<b>¿Y tú, como me ves?</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Hojas blancas, lápices.	20 minutos	Comparar sus observaciones con la de sus compañeros, indicando de manera verbal por ejemplo: parece que mis compañeros observan en mis aspectos divertidos que yo no.

<b>Objetivos específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<b>Etapa de Cierre</b> 7) Resumir la experiencia a través de tres palabras.	Experiencia y aprendizaje personal	<b>Mis tres palabras son...</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	15 minutos	Indicar tres palabras con las que resume y evalúa la sesión, su experiencia a lo largo de esta, acompañado de gestos no verbales que indiquen agrado, honestidad, como mantener el contacto visual y la postura dirigida hacia los facilitadores.
8) Evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante el módulo 5.	Evaluación de facilitadores y de la sesión en general	<b>Evaluación de sesión y de facilitadores</b>	Humanos: Participantes. Materiales: Instrumento de evaluación de la sesión.	10 minutos	Completar el Instrumento de Evaluación de la sesión V.

## Sesión VI

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Integrar varios de los aspectos trabajados a lo largo de las sesiones del programa.

Objetivos específicos Que los participantes logren:	Contenidos	Estrategia o actividad	Recursos	Tiempo	Evaluación Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
<p><b>Etapa de Inicio</b></p> <p>1) Recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.</p>	<p>-Información del programa de intervención :</p> <p>1. Objetivos de la sesión Duración.</p> <p>2. Tiempo establecido para descansar.</p> <p>3. Normas de comportamiento</p>	<p><b>Bienvenida a la sesión</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Expresar a través de la comunicación no verbal: con la cabeza o a través de gestos, que entendió cuál es el objetivo de la sesión, mostrando postura hacia los facilitadores.</p> <p>Expresar a través de la comunicación verbal: repetición o parafraseo de alguna de las normas planteadas en la primera sesión.</p>
<p>2) Movilizar energías a través de movimientos corporales.</p>	<p>Energía grupal</p>	<p><b>Muévete al ritmo de la música</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Computador, música bailable, cornetas.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Expresar de manera verbal: me siento animado, me gusto la actividad, me siento bien, etc. De Manera no verbal: que mantenga contacto visual con sus compañeros, mostrando indicadores de agrado como sonrisas.</p>
<p><b>Etapa de Desarrollo</b></p> <p>3) Apreciar su evolución personal a través de las sesiones.</p>	<p>Aprendizajes obtenidos durante el programa</p>	<p><b>Visualización guiada</b></p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes.</p> <p>Materiales: Computador, cornetas.</p>	<p>25 minutos</p>	<p>Comunicar a nivel verbal que está concentrado en la actividad, que observa tal y tal cambio en sí mismo o a través de conductas no verbales que esta relajado: cerrar los ojos, sonrisa.</p>

<b>Objetivos específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
4) Concientizar sus recursos motivantes.	Recursos automotivantes	<b>Automotivación</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Hojas con recuadro impreso y lápices.	20 minutos	Reconocer situaciones, cosas y personas que los motivan en momentos difíciles a través de indicadores no verbales que comuniquen agrado como sonrisa, mantener el contacto visual y postura dirigida a los facilitador.
<b>Receso (20 minutos)</b>					
5) Ejercitar la capacidad de ser empático (a).	Empatía Emociones	<b>¡Te comprendo! ¡Cómo no voy a comprenderte!</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.  Materiales: Computador, grupo de canciones, cornetas.	30 minutos	Expresar que emoción le genera la canción seleccionada, comprender la emoción expresada en la canción y experimentar de forma objetiva y racional lo que experimento el compositor.
6) Formular un objetivo vital que quieran alcanzar y su correspondiente plan de acción.	Metas Plan de acción Optimismo	<b>Quien quiere algo, algo le cuesta</b>	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Hojas y lápices. Tiza/marcador	40 minutos	Identificar un objetivo vital a través de la reflexión y formulación de estrategias para concretar el objetivo planteado, por medio de indicadores no verbales y verbales que reflejen que se encuentran concentrados en la actividad, acompañado de gestos de agrado y de verbalizaciones que comuniquen que culminaron su plan de acción. .

<b>Objetivos específicos</b> Que los participantes logren:	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategia o actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b> Se considera logrado el objetivo cuando <i>al menos el 50 % de los participantes logren:</i>
7) Manifestar cómo fue la relación con los facilitadores y los elementos del programa que generaron mayor impacto.	Cierre	<b>Hora de despedida</b>	Humanos: Facilitadores y participantes.	15 minutos	Mostrar indicadores verbales y no verbales de interés como contacto visual, dar las gracias, sonreír, contacto visual.
8) Evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la sesión VI.	Evaluación de facilitadores y de la sesión en general	<b>Evaluación de sesión y de facilitadores</b>	Humanos: Participantes. Materiales: Instrumento de evaluación de la sesión.	10 minutos	Completar el Instrumento de Evaluación de la sesión VI.



## VII. CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis y discusión de los resultados expuestos con anterioridad, se procederá a presentar las conclusiones más relevantes del siguiente trabajo de grado, manteniendo el orden en que fueron presentados los objetivos específicos:

Mediante la aplicación y posterior análisis cuantitativo y cualitativo del Cuestionario de Factores de Riesgo y Factores de Protección, se identificó que el grupo en general contaba con características asociadas a los factores protectores de iniciativa, autoestima, humor, creatividad, moralidad, creencias religiosas, introspección, interacción, logros académicos, normas y límites, y ambiente familiar afectivo. Se constató que este grupo de jóvenes se perciben a sí mismos como personas que encuentran placer en la autoexigencia, que poseen una autoimagen positiva, pueden reírse de sí mismos, ver el lado divertido a sus equivocaciones. Así como, que ante un problema busca diferentes soluciones sin comprometer sus valores y teniendo presente sus cualidades y las de los demás, características que les permite establecer relaciones cercanas con las demás personas.

En cuanto a los factores de riesgo, se halló en el grupo en general mediante el análisis de resultados, que están sometidos a conductas violentas entre compañeros, mostrando además dificultades para expresar emociones, situación que fue identificada a través de la pregunta abierta del cuestionario, lo que confirma que estos adolescentes están expuestos a situaciones de riesgo.

Al realizar el análisis cuantitativo y cualitativo en función a los años cursados por los participantes, se pudo evidenciar que el grupo de segundo año presentó en mayor medida factores de riesgo como violencia entre compañeros y consumo de sustancias alcohólicas. Por otra parte, reportaron pocas características relacionadas al optimismo, la independencia, y la inteligencia emocional, que les permitiesen identificar las emociones que le producen determinadas situaciones y lograr expresarlas para obtener la ayuda necesaria. Se tomó la decisión de dirigir la propuesta a los jóvenes de este curso, en consideración al periodo evolutivo en el que se encuentran y por la relevancia de los resultados emanados del análisis cualitativo de la pregunta abierta, en la que se exploraron las situaciones adversas vivenciadas por cada uno de los estudiantes durante el último año.

Sin embargo, es pertinente recordar los factores de riesgo presentes en los demás grupos. El grupo que cursaba primer año, demostró darle gran importancia a la opinión de los demás, usar en menor medida el sentido del humor y la espiritualidad para hacer frente a las situaciones adversas. Los grupos pertenecientes a tercero y cuarto año, le dan poca relevancia a sus creencias religiosas, como factor protector, pero sí mostraron un elevado consumo de bebidas alcohólicas.

La exploración llevada a cabo sobre las necesidades identificadas en el grupo y por ende, su posterior análisis, permitieron determinar los contenidos, objetivos, actividades y recursos que conformarían la propuesta del programa de asesoramiento psicológico de tipo informativo y formativo, que constituye el tercer objetivo propuesto en esta investigación. Por lo tanto, se efectuó una revisión de la literatura, que permitiera conocer la influencia de cada uno de los factores previamente identificados como foco de la intervención, a fin de conocer las estrategias más apropiadas para abordar las situaciones o características personales, que pueden afectar su desarrollo.

Asimismo, este arqueo bibliográfico, condujo a que durante el diseño del programa se contemplaran todos aquellos aspectos importantes, con tal de que la propuesta se adaptara a las características de la población de estudio y de la institución educativa, de la que forman parte, a fines de asegurar la factibilidad de la aplicación.

Posteriormente, se evaluó la pertinencia y la adecuación de la propuesta de forma cualitativa. Los juicios dados por los expertos, permitieron hacer las correcciones necesarias, a fin de que cada uno de los objetivos, de los contenidos, de las actividades o estrategias y sus evaluaciones, fueran adecuadas, pertinentes y respondieran a las necesidades del grupo al cual va dirigido.

Para dar cumplimiento a este objetivo, fue necesario la creación de un formato de valoración, que pudiese registrar las observaciones y valoraciones de profesionales en el área de la psicología, atención individual, educación y de dinámicas de grupo, para proceder al perfeccionamiento del mismo, con miras de que la propuesta respondiera apropiadamente a las necesidades de la muestra y por ende, cumplieran con los principios del asesoramiento psicológico, es decir, promover el bienestar y potenciar las cualidades de los participantes.

La investigación permitió confirmar el hecho de que los adolescentes son sensibles a la sociedad que los rodea, a las reglas no escritas, a las tensiones políticas y económicas. También se evidenció que las expectativas, planes, creencias, nivel de desarrollo emocional, social y físico que alcancen estos jóvenes, esta mediado por el ambiente cultural e histórico en el que viven.

La escogencia de la metodología cuanti-cuali, resultó en grandes beneficios, ya que gracias a las implicaciones y el uso de procedimientos con características tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo, se logró que los resultados encontrados tuvieran mayor riqueza y profundidad, al ir más allá de la realidad aparente y comprender el fenómeno desde distintos niveles. Si la investigación se hubiese basado solo en la metodología cuantitativa, se hubiese prescindido de la información que reflejó parte de la subjetividad de los participantes, la cual suministró datos de gran valor, en donde se identificaron contenidos que aludían a significados, propios de la cultura y entornos en los que se desenvuelven.

A nivel meramente cuantitativo los resultados del cuestionario hubiesen conllevado a la creación de una propuesta general, por motivo de que las diferencias encontradas entre los grupos fueron estadísticamente significativas, solo en una pequeña porción de las preguntas asociadas a algunos de los factores medidos a través del cuestionario. Fue precisamente, los resultados del análisis, interpretación y categorización de la información extraída de los discursos de los estudiantes, los que permitieron determinar a cuál grupo resultaría pertinente ofrecer la propuesta, en atención a las necesidades, adversidades, situaciones traumáticas y realidades expresadas como importantes.

En consecuencia, es importante resaltar la relevancia de las investigaciones aplicadas, ya que se dejan abiertas líneas de investigación, en donde el asesor psicológico puede aportar a fomentar la resiliencia de los adolescentes del país, que constituyen el futuro de nuestra sociedad, al brindarle herramientas para ser utilizadas por los jóvenes que forman parte de las comunidades venezolanas para que fortalezcan su capacidad de ser resilientes, al cultivar factores protectores o disminuir factores de riesgo. Asimismo, con este trabajo de grado se aporta a la ciencia, al producirse conocimiento de interés dentro del área de la psicología y en consonancia con las problemáticas del país.

Finalmente, los resultados obtenidos, indican que se cumplió con el objetivo general de la investigación, dado que se generó una propuesta de programa de intervención basado en un estudio de necesidades sobre factores de protección y de riesgo asociados a la resiliencia, en una muestra de estudiantes de educación media del Barrio La Cota 905, con lo que se pretende contribuir a la solución de problemas prácticos a través de la implementación por parte del personal docente de la institución de dicho programa.

## VIII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan los principales elementos por los cuales la investigación se vio restringida, con la finalidad de que puedan ser considerados por futuros investigadores que aborden temas de investigación similares al de la presente. Las limitaciones encontradas y sus respectivas recomendaciones son:

- La escasez de investigaciones que incluyeran la utilización de un cuestionario para evaluar cuantitativamente los factores de riesgo y de protección en jóvenes venezolanos, condujo a la construcción de un cuestionario no estandarizado, en un formato de preguntas cuyas escalas de respuesta no son iguales, generó resistencia en la mayoría de los expertos que validaron el contenido del cuestionario. Por ello, se sugiere a futuros investigadores mejorar la calidad del cuestionario en cuanto a sus características psicométricas y/o crear un nuevo instrumento.
- Si bien se elaboró un cuestionario para el estudio de necesidades en la población escogida, el mismo contempló solamente preguntas referidas a los factores protectores y de riesgo asociados a la resiliencia más conocidos, dejando por fuera la evaluación de otros que pudieron haber sido relevantes para la investigación. Esto se debió a la ausencia de financiamiento para desarrollar la investigación. Futuras investigaciones, puedan tomarse el tiempo necesario para realizar una revisión bibliográfica más amplia y añadir un número mayor de factores en su evaluación.
- Por motivos de tiempo, se contactó en el último momento al Colegio para concluir la realización de la investigación en su recinto, lo que condujo a que la convocatoria para la aplicación del Cuestionario, quedara en fechas finales del periodo escolar, lo produjo reducción de la muestra. Para próximos estudios, sería deseable corroborar la generalización de los resultados obtenidos en esta investigación, asegurando la notificación anticipada a los directivos de las instituciones educativas de la realización de la investigación, a fin de que se tenga una logística organizada y que se corresponda con los tiempos, en los que se asegure una mayor asistencia ante la convocatoria hecha para aplicar o efectuar acercamientos a la población de estudio con fines científicos.

- Al momento de realizar el estudio de necesidades, solo se consideró el cuestionario creado para esta investigación, a pesar de contar con otros recursos como lo fueron las entrevistas con las autoridades del colegio, conversaciones informales con los estudiantes del colegio y entrevistas periódicas con una informante clave, que de hecho fue la que abrió la posibilidad de trabajar con esa población. Es menester que futuras investigaciones aprovechen la riqueza de la información emanada de diversas fuentes al momento de realizar el estudio de necesidades, a través de la triangulación de la información, a los fines de capturar la complejidad de los fenómenos observados. Por ello, se sugieren métodos cualitativos o mixtos para el análisis de la información.
- Al contemplar únicamente una muestra de estudiantes del Colegio Paulo VI, cursantes de primero a cuarto año, no se considera adecuado generalizar los hallazgos encontrados, por lo que, sería de gran valor científico, realizar réplicas de este estudio en otras poblaciones de jóvenes pertenecientes a sectores populares, para comparar los resultados encontrados.
- Esta investigación puede servir de modelo para formular otras intervenciones dirigidas a otros sectores cercanos a los de la población seleccionada en esta oportunidad, como lo son profesores y los padres. Al considerar a los docentes como potenciales modelos positivos que refuerzan aquellos factores protectores internos y colaboran con la disminución de los factores de riesgo; y a la familia como elemento que favorece cambios que producen mayor impacto y duración en el tiempo, sería deseable idear propuestas que los incluyan.

## REFERENCIAS

- Acevedo, V., y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. Pensamiento psicológico, 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>.
- Álvarez, M., Echevarría, B; Marín, M; Rodríguez, S; y Rodríguez, M. (1991). La evaluación en los programas de orientación: Evaluación del contexto y del diseño. Revista de Investigación Educativa, 9(17), 49 – 82. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj69aGu94TjAhUxgK0KHUvFAWQQFjACegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Frie%2Farticle%2Fdownload%2F109031%2F103701&usg=AOvVaw0EXQaiMrDvK5rgHgYY9rbs>.
- Amar, J., Kotliarenco, M., y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. Investigación y Desarrollo, 11(1), 162-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26811107.pdf>.
- Antillano, A. (2015). La recesión económica y el aumento de la represión son una chispa eficaz para los estallidos sociales. Contrapunto. Recuperado de <http://contrapunto.com/noticia/andres-antillano-el-aumento-de-la-represion-es-una-chispa-eficaz-para-los-estallidos-sociales/>.
- Antillano, A; y Ávila, K. (2017). ¿La mano dura disminuye los homicidios? El caso de Venezuela. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 116,77-100. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319944792\\_La\\_mano\\_dura\\_disminuye\\_lo\\_s\\_homicidios\\_El\\_caso\\_de\\_Venezuela](https://www.researchgate.net/publication/319944792_La_mano_dura_disminuye_lo_s_homicidios_El_caso_de_Venezuela).
- Antonovsky, A. (1997). Unravelig the mystery of health: how people manege stress and stay well. San Francisco: Jossey Bass.
- Aponte, H. (1995). Bread and Spirit: therapy with the new poor. New York: Norton.
- Arancibia, V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1769>.
- Arellano, V., y Correa, S. (2011). Talleres de promoción de resiliencia para adolescentes en alto riesgo social. Revistas UChile, 8,1-8. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/149607293/Talleres-de-promocion-de-resiliencia-para-adolescentes-en-alto-riesgo-social>.
- Arendt, A. (2008). Sobre la violencia. España: Alianza
- Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (5ª ed.). Caracas: Episteme.

- Ávila, H. (2006). Introducción a la metodología de la Investigación. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2i.htm>
- Ayela, C. (2016). Programa de intervención en duelo en adolescentes que han perdido un progenitor (Trabajo de Grado). Universitat Miguel Hernández, Elche. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/2995/1/TFG%20Ayela%20Llorca%2C%20Cristina.pdf>.
- Barroso, R., y Mendes, M. (2008). La resiliencia en niños para su desarrollo en la sociedad. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(31),269-292. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n31/31-16.pdf>.
- Bausela, E. (S.f). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. Recuperado de [rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF).
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146. Recuperado de [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf).
- Bernal, G. (2018). Cohesión familiar y resiliencia en adolescentes de una Institución Educativa Estatal de Trujillo (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Recuperado de [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3594/Cohesion\\_VelezmoroBernal\\_Gina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3594/Cohesion_VelezmoroBernal_Gina.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Bernard, B. (1999). Applications of resilience: possibilities and promise. En M. Glantz, & J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: positive life adaptations*, (pp. 269–277). Nueva York: Plenum Publishers.
- Bernet, W. (2004). La importancia del humor en la psicoterapia con niños y adolescentes. En W. Fry; & W. Salameh, *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Betés, M. (2011). El humor como actitud ante la vida. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 67-93. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistahaser/uploads/N2/betes.pdf>.
- Borda, E., y Pinzón, B. (1995). *Rendimiento académico: Técnicas para estudiar mejor*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Bordin, E. (1975). *Asesoría psicológica*. México: Trillas.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Briceño-León, R. (2008). *Un marco sociológico para la violencia urbana*. Caracas, Venezuela: LACSO, UCAB-Táchira, UDO, LUZ.



- Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self-regulatory processes. *Development and psychopathology*, 15(1), 62-139. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/10673303\\_Characteristics\\_of\\_Resilient\\_Youths\\_Living\\_in\\_Poverty\\_The\\_Role\\_of\\_Self-Regulatory\\_Processes](https://www.researchgate.net/publication/10673303_Characteristics_of_Resilient_Youths_Living_in_Poverty_The_Role_of_Self-Regulatory_Processes).
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>.
- Canavagh, M. (1982) *The Counseling Experience*. California: Books/Cole Publishing Company.
- Carbelo, B., y Jaurerguá, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1) 18-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827104>.
- Cardozo, G., y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología del Caribe*, 23, 148-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21311917009.pdf>.
- Cardozo, G., y Dubini, P. (2005). Promoción de salud y de resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 21-40. Recuperado de <https://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2002.pdf>.
- Casado, E. (1987). De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas. Manuscrito no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Castelan, E., y Villalobos, E. (2007). Los resortes de la resiliencia. *Revista Istmo*, 54- 60. Recuperado de [https://www.istmo.mx/2007/03/01/los\\_resortes\\_de\\_la\\_resiliencia/](https://www.istmo.mx/2007/03/01/los_resortes_de_la_resiliencia/).
- Cedeño, L. (2013). Violencia y criminalidad en el área Metropolitana de Caracas: situación actual y propuesta de acción, 25-30. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/10324.pdf>
- Cecodap. (2018). Informe especial sobre muertes y otras formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes en Venezuela. Recuperado de [https://observatoriodeviolencia.org.ve/wp-content/uploads/2018/10/Somos-Noticia-2017\\_INFORME\\_FINAL.pdf](https://observatoriodeviolencia.org.ve/wp-content/uploads/2018/10/Somos-Noticia-2017_INFORME_FINAL.pdf).
- Chávez, M. y Álvarez, R. (2003). Diferencia en resiliencia según el género y el nivel socioeconómico. *Persona*, 1(6), 179-196. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28252059\\_Diferencia\\_en\\_la\\_resiliencia\\_segun\\_genero\\_y\\_nivel\\_socioeconomico\\_en\\_adolescentes](https://www.researchgate.net/publication/28252059_Diferencia_en_la_resiliencia_segun_genero_y_nivel_socioeconomico_en_adolescentes)

- Cingolani, J., y Castañeiras, C. (2011). Diseño y aplicación de un programa de Intervención Psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 11(1), 43-54. Recuperado de <https://docplayer.es/24113568-Diseno-y-aplicacion-de-un-programa-de-intervencion-psicosocial-para-adolescentes-escolarizados.html>.
- Cyrułnik, B. (2003). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Código de Ética Profesional del Psicólogo en Venezuela. (1981). *Psicología*, 8 (4), 407 – 436.
- Colom, J., y Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26456721\\_Autoeficacia\\_ansiedad\\_y\\_rendimiento\\_academico\\_en\\_adolescentes](https://www.researchgate.net/publication/26456721_Autoeficacia_ansiedad_y_rendimiento_academico_en_adolescentes).
- Coon, D. (1999). *Psicología y exploración y aplicaciones*. México: Internacional Thomson Editores.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, California: W. H. Freeman & Co.
- Cordini, M. (2005). La Resiliencia en adolescentes del Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n1/v3n1a05.pdf>.
- Corral, Y. (2008). Diseño de cuestionario para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (30), 153-168. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Cruz, R., y Guamán, M. (2018). *Resiliencia en jóvenes de familias monoparentales en Cuenca*. Trabajo de Licenciatura de Psicología no publicado. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Davino, D. (2013). *Resilient First-Generation College Students: A Multiple Regression Analysis Examining the Impact of Optimism, Academic Self-Efficacy, Social Support, Religiousness, and Spirituality on Perceived Resilience*. Virginia: West Virginia University.
- Dekocker, K. (2017). *La emigración venezolana como estrategia de reproducción social y su concreción en España entre 1998-2015( Tesis Doctoral)*. Universidad Pontificia Comillas, España.

- Del Mazo, M. (2016). La resiliencia como respuesta a los alumnos con baja autoestima (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.
- Dyer, W; Vriend, J. (1980). Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico. Barcelona: Grijalbo.
- Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes. Barcelona: Seix Barral.
- Domínguez, E., y Godín, R. (2007). La resiliencia en familias desplazadas por la violencia sociopolítica ubicadas en Sincelejo. *Psicología desde el Caribe*, 154-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301907.pdf>.
- Dona, B. (1995). Adolescencia y juventud en América Latina. Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Drapela, V. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. New York: Charles C. Thomas.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/6290064\\_Grit\\_Perseverance\\_and\\_Passion\\_for\\_Long-Term\\_Goals](https://www.researchgate.net/publication/6290064_Grit_Perseverance_and_Passion_for_Long-Term_Goals).
- Encarnación, J. (2015). Elaboración y validación de un programa de intervención para mejorar la resiliencia en adolescentes dominicanos en situación de riesgo (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, República Dominicana. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50516/Tesis%20Valencia.PRINT%20Juana%20Encarnacion%2024-1-16%20Lista.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 333,97-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent Resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26,399-419. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>.
- Fernández, E., y Godoy, C. (2002). *El niño ante el divorcio*. Madrid: Pirámide.
- Figueredo, L. (2017). Criminalidad en Venezuela: Un debate necesario. *Revista Estudios Culturales*,8(16), 43-58. Recuperado de [http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios\\_culturales/num16/art03.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num16/art03.pdf).
- Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. New York: Ballantine.

- Flores, K. (2017). Resiliencia en estudiantes de familias monoparentales y nucleares del 5to de secundaria en I.E de la zona El Progreso-Carabayllo, 2017 (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22158/Flores\\_RKL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22158/Flores_RKL.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Florenzano, R. (1998). El adolescente y sus conductas de riesgo. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fine, S. (1993). Resilience and human adaptability: Who rises above adversity?. *Occupational Therapy*, 45, 493-503. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2063939>.
- Forés, A y Grané, J. (2008). La resiliencia, crecer desde la adversidad. Barcelona: Plataforma Editorial SL.
- Fredrickson, B. (2009). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Revista Journal of personality and social psychology*, 86, (2). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3132556/>.
- Fuentes, P. (2003). Resiliencia en los adolescentes entre 15 y 17 años que asisten al juzgado de primera instancia de la niñez y adolescencia del Área Metropolitana (Trabajo de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Fuentes-Paola.pdf>.
- Fundación Justicia y Amor. (2012). Intervención socioeducativa orientado a la resiliencia y el empoderamiento de niñas/niños y adolescentes y sus familias (Proceso Mariposa y Fortaleciendo Alas). [Diapositivas de Power Point]. Recuperado de <http://www.jcie.org/researchpdfs/HHSAmericas/Case-Study-Mexico-MARIPOSA-ESP.pdf>
- Gago, A., y Maizara, J. (1999). Efectos del fallecimiento parental en la infancia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 19(71), 407-418. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15656>.
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>.
- García, D., y Muñoz, J. (2016). Manual educativo sobre alimentación balanceada dirigido a estudiantes de 2do año de la U. E "Los Próceres" en Valencia Estado Carabobo (Trabajo de Grado). Universidad de Carabobo, Valencia. Recuperado de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3773/1/16-TRABAJO%20ESPECIAL%20DE%20GRADO-GARCÍA%20Y%20MUÑOZ%20%20VERSIÓN%20DEFINITIVA.pdf>.

- García, M., y Siverio, M. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>.
- García, T., Yupanqui, Z., y Puente, K. (2014). Funcionamiento familiar y resiliencia en estudiantes con facultades sobresalientes del tercer año de secundaria de una institución educativa pública con altas exigencias académicas, durante el período 2013. *Revista Científica Ciencias de la Salud*, 29-34. Recuperado de [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc\\_salud/article/view/1021](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/1021).
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. En J.E Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Nueva York: PergamonPress.
- Gillespie, B. M., Chaboyer, M., Wallis, M., & Grimbeek, P. (2005). Resilience in the operating room: Developing and testing of a resilience model. *Journal of Advances Nursing*, 59, 427-438. Recuperado de [https://www.academia.edu/11713201/Resilience\\_in\\_the\\_operating\\_room\\_developing\\_and\\_testing\\_of\\_a\\_resilience\\_model](https://www.academia.edu/11713201/Resilience_in_the_operating_room_developing_and_testing_of_a_resilience_model).
- González-Arratia, N., y Valdez, J. (2015). Resiliencia. Diferencias por edad en hombres y mujeres mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1996-2011. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3589/358942803005.pdf>.
- González, N., Valdez, J., & Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 41-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29213104.pdf>.
- González, M., y Rey, Y. (2006). La escuela y los amigos: factores que pueden proteger a los adolescentes del uso de sustancias adictivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 23-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211102.pdf>.
- Gómez, F., Luengo M; Romero T., E., Villar T., P. y Sobral F., J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 581-597. Recuperado de [www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/337/33760305/2](http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/337/33760305/2).
- Grotberg, E. (1995). *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Grotberg, E. (1996). *Una guía para promover la resiliencia en niños para fortalecer el espíritu humano*. La Haya: Fundación Bernard VanLeer.
- Grotberg, E., Infante, F., Kotliarenco, M., Munist, M., Santos, H., y Suárez, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Mundial de la Salud. Fundación W.K. Kellogg.

- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. España: Gedisa.
- Guevara, M. (2005). *Gerencia de Servicios psicológicos: Una estrategia para la formulación de programas*. Caracas, Venezuela: Colección estudios.
- Hansen, J; Warner, R; y Smith, E. (1981). *Asesoramiento de grupos*. México: Manual Moderno.
- Henderson, N; y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México. Paidós.
- Hernández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf).
- Henson, K., y Eller, B. (1999). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson Editores
- Hiew, C; Mori, T; Shimizu, M; Tominaga, M. (2010). Measurement of Resilience Development: Preliminary Results with a State-Trait Resilience Inventory. *Journal of Learning and Curriculum Development*, 1, 111–117. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/276268651\\_Measurement\\_of\\_Resilience\\_Development\\_Preliminary\\_Results\\_with\\_a\\_State-Trait\\_Resilience\\_Inventory](https://www.researchgate.net/publication/276268651_Measurement_of_Resilience_Development_Preliminary_Results_with_a_State-Trait_Resilience_Inventory).
- Huaire, J. (2014). Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate, Vitarte, Lima. *Apuntes de ciencias sociales*, 4(2), 202-209. doi: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2014023>.
- Huerta, M. (2003). *Metodología del Estudio de Necesidades*. Recuperado el 29 de Mayo del 2018: [http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-253/Metodolog\\_a\\_del\\_Estudio\\_de\\_Necesidades.pdf](http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-253/Metodolog_a_del_Estudio_de_Necesidades.pdf)
- Hurtado, G; Rodríguez, V; Escobar, J; Santamaría, S; y Pimentel, B. (2008). Los que se quedan, una experiencia de migrantes. *Revista científica electrónica de psicología*, (6), 9-27. Recuperado de [http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/1\\_-\\_No.\\_6.pdf](http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/1_-_No._6.pdf).
- Infante, F. (2008). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. Suárez (Eds.). *Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas*, (pp.31-54). Buenos Aires,: Editorial Paidós.
- Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. (2013). *Violencia y criminalidad en el Área Metropolitana de Caracas*. Recuperado de <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/10324.pdf>.

- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Revista Estudios Pedagógicos Valdivia*, 26-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073003.pdf>.
- Jessor, R. (1991). Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescence Health*, 7, 82 -96. Recuperado [https://www.researchgate.net/publication/256157178\\_Research\\_Article\\_Factors\\_Related\\_to\\_Adolescent\\_Computer\\_Use\\_and\\_Electronic\\_Game\\_Use](https://www.researchgate.net/publication/256157178_Research_Article_Factors_Related_to_Adolescent_Computer_Use_and_Electronic_Game_Use)
- Kalawski, J; y Haz, A (2003). Y ¿dónde está la resiliencia? .Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 365-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28437213.pdf>.
- Kalbermatter, M., Goyeneche, S., y Heredia, R. (2006). Resiliente. Se nace, se hace, se rehace: Talleres de resiliencia y valores para niños y adolescentes. Córdoba: Editorial Brujas.
- Kauffman, R. (1982). Identifying and solving problems: A system approach. San Diego: University Associates.
- Kotliarenco, A; Cáceres, I; y Fontecilla, M. (1998). Estado de Arte en Resiliencia. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Lacasella, R. (2005). El estudio de necesidades y su inyección en el ciclo de intervención social: Una aplicación paradigmática. *Revista de la Escuela de Psicología*, 24(1), 40-41. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/3407>.
- León, O; y Montero, I. (2003) Métodos de investigación en psicología y educación. *Psicothema*, 16 (1), 170-180. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1177>.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- Liébana, A., C. (2015). El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Lombardo, A. (2012). El sentido del humor, la inteligencia emocional y su incidencia en la salud en general (Trabajo de Grado). Universidad de Aconcagua, Chile. Recuperado de [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/415/tesis-2088-el.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/415/tesis-2088-el.pdf).
- Londoño, P. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n1/v12n1a09.pdf>.
- López, O., Sevilla, A., y Ruiz, C. (2009). ¿Por qué la creatividad y el sentido del humor en la educación?. *International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology, 2(1), 281-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321030.pdf>.
- Luthar, S; Cicchetti, D; & Becker, B. (2000). The construct of resilience : A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/12366925\\_The\\_Construct\\_of\\_Resilience\\_A\\_Critical\\_Evaluation\\_and\\_Guidelines\\_for\\_Future\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/12366925_The_Construct_of_Resilience_A_Critical_Evaluation_and_Guidelines_for_Future_Work).
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de Mercados. Un enfoque práctico. (2ªed.)*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Malaver, M. (2015). *Desarrollo normal del adolescente. [Diapositivas de powerpoint]* Recuperado de [https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/3962\\_03ponce.pdf](https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/3962_03ponce.pdf)
- Martínez, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17, 245-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180613871003.pdf>.
- Martínez, F. (2002) El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/31734115\\_El\\_cuestionario\\_un\\_instrumento\\_para\\_la\\_investigacion\\_de\\_las\\_ciencias\\_sociales\\_F\\_Martinez\\_Olmo](https://www.researchgate.net/publication/31734115_El_cuestionario_un_instrumento_para_la_investigacion_de_las_ciencias_sociales_F_Martinez_Olmo).
- Mcclelland, D. (1961). *The archieving society*. Nueva York: Van Nostrand.
- Melillo, A. y Suárez E. (2001). *Resiliencia Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Menoni, T., y Klasse, E. (2007). Construyendo alternativas al dolor: reflexiones sobre la resiliencia en barrio Casabó, cerro de Montevideo. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 1, 25-39. Recuperado de <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/136/133>.
- Miguens, M. (2003). *Gestalt y Resiliencia en la adversidad*. Argentina.
- Morales, M., y González, A. (2014). Resiliencia- Autoestima-Bienestar Psicológico y capacidad intelectual en estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, (1), 215-228. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art13.pdf>.
- Moreno, A. (2008). *Tiros en la cara: El delincuente violento de origen popular*. Caracas: Ediciones IESA.
- Monroy, B., y Cruz, L. (2011). Resiliencia: ¿ Es posible medirla e influir en ella?. *Salud mental*, 237-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/582/58220785008.pdf>.



- Morris, W; Oetting, E; y Hurst, J. (1974). Dimensions of counselor functioning. The personnel and guidance journal, 52(6),354-359. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1974.tb04041.x/abstract>
- Muñoz, V., y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. Revista Complutense de Educación, 16(1), 107-124. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16914>.
- Murphey, D., Barry, M., y Vaughn, B.(2013).Positive Mental Health: Resilience. AdolescentHealthHighlight. ChildTrends.Publication 2013-3.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). Vulnerability, coping and growth from infancy to adolescence. Oxford, England: Yale U Press.Recuperado de [https://www.jaacap.org/article/S0002-7138\(09\)62311-6/pdf](https://www.jaacap.org/article/S0002-7138(09)62311-6/pdf)
- Murillo, J. (2004). Técnicas de Recogidas de Datos I: Cuestionarios y Escalas de Actitudes. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de [http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/\\_facultad.pdf](http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/_facultad.pdf).
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de una persona y tema esencial del proceso educativo. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 7(3),1-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>.
- Oblitas, L. (S.f). Manual de psicología clínica y de la salud. Recuperado de [http://aiustudev.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/X5w8L9\\_MANUAL%20DE%20PSICOLOGIA%20CLINICA%20Y%20DE%20LA%20SALUD%20HOSPITALARIA-1.pdf#page=687](http://aiustudev.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/X5w8L9_MANUAL%20DE%20PSICOLOGIA%20CLINICA%20Y%20DE%20LA%20SALUD%20HOSPITALARIA-1.pdf#page=687).
- Obregón, F (1999) Diseño y Evaluación de Programas de Asesoramiento Psicológico. Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología. U.C.V, Caracas.
- Obregón, F. (2002) Guía de estudios de Gerencia de Servicios Psicológicos. Manuscrito no publicado, Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación, Escuela de Psicología, U.C.V, Caracas.
- Ocerinjaúregui, A; García, S; Serrano, G; García, G; Rubio, B., y Petralanda, L. (2017). Guía sobre el duelo en la infancia y la adolescencia formación para madres, padres y profesorado. Recuperado de <http://www.seypna.com/documentos/Gu%C3%ADa-sobre-el-duelo-en-la-infancia-y-en-la-adolescencia-1.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Informe mundial sobre la violencia y salud.Washington: OPS.

- Organización Mundial de la Salud. (2018). Informe sobre la salud en el mundo 1996 - Combatir las enfermedades, promover el desarrollo. Washington: OPS.
- Organización Panamericana de la Salud. (1996). Informe sobre la salud en el mundo 1996 - Combatir las enfermedades, promover el desarrollo. Washington, D.C.
- Orejudo, S; y Teruel (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 23,(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419066008.pdf>.
- Ozer, E., & Weinstein, R. (2004). Urban adolescents exposure to community violence: The role of support, school safety, and social constraints in a school-based sample boys and girls. Journal of clinical child y adolescent psychology, 16 (4),463-476. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/8437299\\_Urban\\_Adolescents'\\_Exposure\\_to\\_Community\\_Violence\\_The\\_Role\\_of\\_Support\\_School\\_Safety\\_and\\_Social\\_Constraints\\_in\\_a\\_School-Based\\_Sample\\_of\\_Boys\\_and\\_Girls](https://www.researchgate.net/publication/8437299_Urban_Adolescents'_Exposure_to_Community_Violence_The_Role_of_Support_School_Safety_and_Social_Constraints_in_a_School-Based_Sample_of_Boys_and_Girls).
- Papalia, D., Wendkos, S. , y Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia. México: Mc Graw Hill.
- Platone, M.(1998). Familia: Trama, escenario y drama de los barrios populares. Revista AVEPSO. Caracas.
- Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes Ecuatorianos y peruanos en España. Migraciones Internacionales 4 (2), 151-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15140206>.
- Peralta, S; Ramírez, A., y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). Psicología desde el Caribe (17),196-219. Recuperado de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia\\_caribe/17/9\\_Factoresresilientes.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/17/9_Factoresresilientes.pdf).
- Pérez, P. (1991). Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Recuperado de [https://books.google.co.ve/books?id=iJXW6OUidLIC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=iJXW6OUidLIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Pérez, G; Yáñez, N., y Peñaloza, M. (2014). Estado de resiliencia en Venezuela. Encuentro Educativo, 21(2), 198-206. <https://docplayer.es/40785105-Estado-de-la-resiliencia-en-venezuela.html>.
- Polk, L. (1997). Toward a middle range theory of resilience .Advances in Nursing Science, 1-13. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b6b4/00782b1a24c614ece86c4d11ae563c805de9.pdf>.

- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa, 1-18. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf>.
- Prado, A., y Del Águila, R. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110009>.
- Principios de Orientación- Lecturas (s.f). Manuscrito no publicado, Opcion de Orientacion, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Puello, M., Silva, M., y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 225-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67940023003.pdf>.
- Puig, G. y Rubio, J. (2012). Manual de resiliencia aplicada. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42100/24062>.
- Quintana, A., Montgomery, W., Yanac, E., Sarria, C., Chávez, H., Malaver, C., y Solorzano, L. (2007). Efectos de un modelo de entrenamiento en autovalía sobre la conducta resiliente y violenta de adolescentes. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 43-69. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3897/3121>.
- Quiroga, S., (2004). Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto. Buenos Aires: U.B.A
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (23 ed.) Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=resiliencia>.
- Recagno-Puente, I., Ótolora, C., y Mora, L. (2006). Género y adolescencia en familias populares. *Revista de la Escuela de Psicología*, 25(1)5-27. Recuperado de [https://issuu.com/revistapsicologia/docs/psicolog\\_\\_a\\_2006-1](https://issuu.com/revistapsicologia/docs/psicolog__a_2006-1).
- Rincón, W. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿Cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística*, 7(2), 139-156. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/estadistica/article/viewFile/1480/1653>
- Richardson, G.E. (1999). Corporate Personal Resilience Student Workbook. Salt Lake City: The Human Experience Institute.
- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M., y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia (Trabajo de Grado). Universidad del Bosque, Bogotá.
- Rodríguez, M. (2012). Aplicación de la psicología positiva para la prevención de trastornos en la conducta humana (Tesis Doctoral). Universidad del Turabo, Puerto Rico.

- Rodríguez, M. (2006). Eficacia de un programa de grupo estructurado en estrategias de afrontamiento para dspt en adultos y adolescentes en situación de desplazamiento. *Universitas Psychological*, 5 (2): 259-274. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672006000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200005).
- Rodríguez, M., y Barajas, D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: El papel del género, la escolaridad y la procedencia. *Revista de Psicología*, 8(17), 62-77. Recuperado de <https://studylib.es/doc/8317682/estudio-comparativo-de-la-resiliencia-en>.
- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M. y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 11(2), 24-49. Recuperado de [https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol11\\_2/27](https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol11_2/27).
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., y Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2)218-229. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v44n2/mil10215.pdf>
- Rosas, Y., y Labarca, C. (2016). Violencia, espiritualidad y resiliencia en estudiantes de la Unidad Educativa Arquidiocesana “Bicentenario del Natalicio de El Libertador”. *Telos*, 8(2), 302-317. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99345727009>.
- Rutter, M.(1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Londres: Penguin Books.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 1-14. Recuperado de [http://www.jahonline.org/article/1054-139X\(93\)90196-V/pdf](http://www.jahonline.org/article/1054-139X(93)90196-V/pdf).
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21,119-144.Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-6427.00108>.
- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo entre personas entre 215 y 65 años. *Liberabit*, 14, 31-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a05v14n14.pdf>.
- Schutz, W. (1958). *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*.New York: Rinehart .
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana. *Liberabit*, 42-48. Recuperado de [https://www.academia.edu/22441610/MÉTODOS\\_E\\_INSTRUMENTOS\\_PARA\\_MEDIR\\_LA\\_RESILIENCIA\\_UNA\\_ALTERNATIVA\\_PERUANA](https://www.academia.edu/22441610/MÉTODOS_E_INSTRUMENTOS_PARA_MEDIR_LA_RESILIENCIA_UNA_ALTERNATIVA_PERUANA).

- Salgado, L. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima, *Liberabit Revista de Psicología*, 15 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3124724>.
- Salgado, A. (2010). La familia, causa de fiesta: abordaje de las relaciones familiares desde una perspectiva del bienestar psicológico. *Familia*, 43, 51-69. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/50605339.pdf>.
- Salgado, C. (2012). Medición de la resiliencia en adolescentes y adultos. *Revista Temática Psicológica*, 8 (1), 21-27.
- Santamaría, C. (2013). Afrontamiento de pérdida: duelo/divorcio. Equipo de Orientación Educativa y psicopedagógica, 433-439. Recuperado de [http://cursaepap.exlibrisediciones.com/files/49-195-fichero/10\\_curso\\_Afrontamiento%20de%20perdida\\_santamaria\\_repiso.pdf](http://cursaepap.exlibrisediciones.com/files/49-195-fichero/10_curso_Afrontamiento%20de%20perdida_santamaria_repiso.pdf).
- Sanz, R. (1996). Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Psicología Pirámide.
- Sánchez, G. (2016). Programa de intervención terapéutica en resiliencia en institución de educación superior. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, 8 (1), 49-64. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/download/326892/20784917>.
- Sarquis, G., y Zacariño, L. (2004). "La resiliencia como herramienta: Quehaceres, haceres y deshaceres de un equipo de salud comunitaria", en Melillo, A; Suarez, E; Rodríguez, D (eds.), *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida*. Buenos Aires, Paidós.
- Shertzer, B., y Stone, S. (1972). Manual para el asesoramiento psicológico. Buenos Aires: Paidós.
- Simarro, M. (2016). Proyecto de fomento de la resiliencia en alumnos de secundaria. Una propuesta integrada en clase de lengua castellana (Tesis de Maestría). Universitat Jaime I, España. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165392/TFM\\_2015\\_Simarro+FlorM.pdf;jsessionid=6D24ECA2BD0814A25880577CC0FBD4EA?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165392/TFM_2015_Simarro+FlorM.pdf;jsessionid=6D24ECA2BD0814A25880577CC0FBD4EA?sequence=1).
- Solórzano, M., y Ramos, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E.A.P. de enfermería de la Universidad Peruana Unión (Semestre I-2006). *Revista de Ciencias de la Salud*, 1(1), 34-38.
- Steinberg, L. y Sheffield, A. (2001). Adolescence development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.83>.

- Suanes. (2009). Autoconocimiento y autoestima. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 5,1-5. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/407935301/AutoestimayAutoconocimiento-Navarro-pdf>.
- Suárez, N. (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- Subsecretaria de Prevención y Participación Ciudadana del Gobierno Federal de México (2010). Taller de resiliencia para adolescentes. México: Vivir mejor.
- Tateishi, V. (2012). Estilos de humor y sintomatología depresiva en pacientes con cáncer de mama (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Tejedor F. (1990). Perspectiva Metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el cambio educativo. Revista de Investigación Educativa, 8(16) ,15-37. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>.
- Ungar, M.P. (2001). The Social Construction of Resilience Among “Problem” Youth in Out- of-Home Placement: A Study of Health-Enhancing Deviance. Child and Youth Care Forum, 30(3), 137-154. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012232723322>.
- Unicef. (2014). Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Calle entre la Violencia y la Invisibilidad. Recuperado de [https://www.unicef.org/bolivia/6\\_NNA\\_situacion\\_calle\\_-\\_diagnostico\\_santa\\_cruz.pdf](https://www.unicef.org/bolivia/6_NNA_situacion_calle_-_diagnostico_santa_cruz.pdf).
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. Revista de Psicodidáctica, 10 (2), 61-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, 11 (1), 7-23. <http://www.redalyc.org/html/175/17514747002/>
- Uriarte, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. Psicología Política, 47,7-18. Recuperado de <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>.
- Vanistendael, S. (1994). Resilience: a few key issues. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: Construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P., y Rouyer, M. (2013). Resiliencia y humor. Barcelona: Gedisa.
- Vaughan, S. (2004). La psicología del optimismo. El vaso medio lleno o medio vacío. Barcelona: Piados.

- Vázquez, C., Cerevellón, P., Pérez- Sales, P., Vidalesa, D., & Garborit, M. (2005). Positive emotions in earthquake in El Salvador (2001). *Anxiety Disorders*, 19, 313 -328.
- Veccia, T., Calzada, J., y Grisolia, E. (2018). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: Un estudio cualitativo . *Anuario de Investigaciones*, 159-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139944014.pdf>.
- Velasco, V; Suárez, G; Córdova, S; Luna, L., y Mireles, S. (2015). Niveles de resiliencia en una población de estudiantes de licenciatura y su asociación con variables familiares y académicas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2,1-23. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/490>.
- Vinaccia, S., Quiceno, J., y San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80401610.pdf>.
- Walsh, F. (2005). La resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/31762628\\_Resiliencia\\_familiar\\_estrategias\\_para\\_su\\_fortalecimiento\\_F\\_Walsh\\_tr\\_por\\_L\\_Wolfson](https://www.researchgate.net/publication/31762628_Resiliencia_familiar_estrategias_para_su_fortalecimiento_F_Walsh_tr_por_L_Wolfson).
- Wang, M., & Gordon, E. (1994). *Educational resilience in inner-America: Challenges and prospects*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Werner. R., y Smith, R. (1982). *Vulnerable pero invencible: Un estudio longitudinal de niños y jóvenes resilientes*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Nueva York: VillardBooks.
- Zubillaga, V., y Briceño,R. (2000). Exclusión, Masculinidad y respeto algunas claves para entender la violencia entre los adolescentes en barrios. Nueva sociedad. Recuperado de [https://nuso.org/media/articles/downloads/2964\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/2964_1.pdf)
- Zubillaga V., y García-Ponte, M. (2009). El discurso de guerra y la muerte de jóvenes varones en Venezuela. En: Briceño-León R, Ávila O, Camardiel A. *Inseguridad y violencia en Venezuela*. Caracas: Alfa; 2009. p. 251-273.
- Zubillaga, V., y Hanson, R. (2018). Del positivismo carcelario a la matanza sistemática: El avance de los operativos militarizados en la era post- Chávez. *Revista M*, 3(5), 32-52. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/326580263\\_Del\\_punitivismo\\_carcelario\\_a\\_la\\_matanza\\_sistemica\\_El\\_avance\\_de\\_los\\_operativos\\_militarizados\\_en\\_la\\_era\\_post-Chavez](https://www.researchgate.net/publication/326580263_Del_punitivismo_carcelario_a_la_matanza_sistemica_El_avance_de_los_operativos_militarizados_en_la_era_post-Chavez)
- Zuñiga, G. (2016). *Perspectivas de la juventud venezolana: una mirada a sus oportunidades*. Caracas: Friedrich Ebert Stiftung. Recuperado de

[https://www.academia.edu/38098844/Perspectivas\\_de\\_la\\_juventud\\_venezolana\\_una\\_mirada\\_a\\_sus\\_oportunidades](https://www.academia.edu/38098844/Perspectivas_de_la_juventud_venezolana_una_mirada_a_sus_oportunidades).



**ANEXOS**

## Anexo 1. Formato de valoración de expertos para creación del instrumento



Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

Dpto. de Asesoramiento Psicológico y Orientación

*Formulario para la Valoración de Expertos Teóricos*

*Cuestionario sobre factores de riesgo y de protección en la resiliencia*

*Hernández, G; Meneses, M*



Nos dirigimos a Ud. para solicitar su aporte como experto en la valoración de las preguntas del Cuestionario *sobre factores*

***Factores de riesgo y de protección en la resiliencia.*** Con la presente iniciativa se persiguen dos objetivos: 1) conocer su opinión en torno a la calidad de la redacción de cada reactivo; y 2) precisar si existe correspondencia entre lo que parece que miden los items y la dimensión a partir de la cual se generaron. Seguidamente se indican el modo cómo se conceptualiza la variable] Resiliencia en esta investigación:

Resiliencia siendo entendida según Grotberg (1995) como una capacidad que tienen los humanos, que les lleva a hacer frente a adversidades de vida, para superarlas e incluso para salir transformados de ellas. También se tiene una visión de la resiliencia como un proceso dinámico dado entre las personas y su medio, en la que se interrelacionan factores protectores y de riesgo, que son los que dan lugar a una adaptación resiliente.

Los factores de riesgo son aquellas características del medio familiar, educativo y social que predisponen a un individuo a experiencias negativas, hacen que la posibilidad de que se produzca en la persona un problema de comportamiento se incremente. Mientras que los factores protectores son recursos internos o externos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos o eventos adversos y a la vez favorecen el desarrollo positivo de estas personas (Rutter, 1993).

Wolin y Wolin (1993) identificaron como factores de protección a los siguientes:

- **Introspección:** Es la capacidad de reflexionar las cualidades y experiencias de su propia vida y de los demás. Esto permite ser capaz de preguntarse a sí mismo cosas y darse una respuesta honesta.
- **Interacción:** Es la habilidad para construir relaciones o vínculos amistosos con otras personas, que le permitan ser empático.
- **Iniciativa:** Poder hacerse cargo de los problemas y asumir el reto de afrontar tareas exigentes.
- **Humor:** Se refiere a ver lo gracioso o cómico de alguna situación. Al sublimar los impulsos agresivos se logra dar una respuesta que a nivel social es aceptable.
- **Creatividad:** Consiste en generar ideas novedosas para poder transformar la realidad desde distintos ámbitos, ya fuera en el familiar, social, artístico o científico. En el caso, de los trabajos artísticos contribuyen a manejar las tensiones, cuando la creación o producto realizado les da significado.
- **Moralidad:** Significa actuar con base a valores y en torno a lo que se ha discriminado como bueno o malo.

Otros factores de protección considerados son la autoestima, el optimismo, creencias religiosas, apoyo de padres y adultos u organizaciones significativas. Como factores de riesgo, por su parte tenemos principalmente: pobreza, familias disfuncionales, consumo de sustancias psicotrópicas, comportamiento violento, comportamiento de riesgo sexual (Werner, 1992; Walsh, 1998; Clayton, 2007; Fernández, 2007).

## INSTRUCCIONES

Por favor, valore cada uno de los reactivos que se le presentarán seguidamente atendiendo a:

**1. Redacción. (Red)** Asigne el número uno (1) si considera que es adecuada y cero (0) si es inadecuada. Si asignó cero proponga una redacción alternativa en el espacio en blanco después del ítem.

**2. Categoría a la que pertenecen.** Juzgue qué evalúa cada reactivo, colocando en la columna correspondiente las letras

Introspección: INTRO

Interacción: INTE

Iniciativa: INC

Independencia: IDE

Humor: HU

Creatividad: CT

Moralidad: MO

Autoestima: AUT

Optimismo: OP

Creencias religiosas: CR

Familia disfuncional: FD

Pobreza: PO

Consumo de sustancias: CS

Comportamiento violento: CV

Riesgo sexual: RS

**3. Relevancia.** Valore la relevancia de cada reactivo, colocando en la columna correspondiente el grado de importancia para la dimensión, asignando valores entre 1 y 10, donde 1 significa nada relevante y 10 significa muy relevante.

*Nota: la evaluadora indico no ser experta en la variable por esta razón sus correcciones estuvieron enfocadas en la corrección de la redacción y opciones de respuestas.*

	<b>Reactivo</b>	<b>Red</b>	<b>Faceta o Dimensión</b>	<b>Relevancia</b>
1.	¿Sientes que le das importancia a tus sentimientos? a) Si b) No			
2.	¿Buscas solución a los problemas, aunque nadie más lo haga? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
3.	¿Qué tan importante es para ti ser el (la) mejor en cada materia? a) Completamente importante b) Algo importante c) Poco importante d) Nada importante			
4.	¿Sientes que hay personas que te quieren con tus virtudes y defectos? a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Totalmente en desacuerdo			
5.	¿Te sientes capaz de sonreír aun en medio de los problemas? a) Si, siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
6.	¿Te gusta buscar diferentes soluciones para un problema? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca c) Nunca			
7.	¿Sabes reconocer las cosas que están bien y que están mal? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca c) Nunca			
8.	¿Tus creencias religiosas te dan fortaleza para enfrentar los problemas y dificultades de la vida? a) Si, totalmente b) La mayoría de las veces c) Casi nunca d) Nunca			
9.	¿Sientes que eres una persona que es capaz de asumir las consecuencias de sus actos? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
10.	¿Crees que intentas verle el lado gracioso a las situaciones negativas que te pasan? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
11.	¿Qué tan valioso (a) sientes que eres? a) Completamente b) Muy valioso c) Poco valioso d) Nada valioso			

	<b>Reactivo</b>	<b>Red</b>	<b>Faceta o Dimensión</b>	<b>Relevancia</b>
12.	¿Te esfuerzas constantemente por lograr tus metas? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
13.	¿Crees que las personas a tu alrededor te consideran gracioso (a) o alegre? a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Totalmente en desacuerdo			
14.	¿Con qué frecuencia consumes bebidas alcohólicas? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
15.	¿Por quienes has sido maltratado físicamente recientemente? a) Por mis padres b) Por otro familiar c) Por un amigo (a) d) Por mi pareja e) Ninguno de los anteriores			
16.	¿Has tenido alguna relación sexual sin protección? a) Si b) No			
17.	¿Sientes que tus padres establecen normas claras en la casa? a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Totalmente en desacuerdo			
18.	¿Crees que Dios existe y puede ayudarte en tus problemas? a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Totalmente en desacuerdo			
19.	¿Te gustaría tener otros padres? a) Si, totalmente b) No, no los cambiaría			
20.	¿Qué tan seguido te pones a reflexionar sobre la forma en la que te comportas? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
21.	¿Sueles tomar decisiones por tu cuenta? a) Todo el tiempo b) En muchas ocasiones c) En pocas ocasiones d) En ningún momento			
22.	¿Te preocupas mucho cuando no le caes bien a alguien? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
23.	¿Cambias de opinión para ser aceptado por tus compañeros a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			

	<b>Reactivo</b>	<b>Red</b>	<b>Faceta o Dimensión</b>	<b>Relevancia</b>
24.	¿Te has visto en la necesidad de trabajar? a) Si b) No			
25.	¿Sigues intentando algo cuando la situación no resulta como lo querías? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
26.	¿Te adaptas fácilmente a las circunstancias? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
27.	¿Si alguien te ofreciera consumir algún tipo de droga, como reaccionarías? a) Le digo que no b) Tengo dudas sobre si aceptarlas o no c) Decido probarla en ese momento d) De inmediato acepto e) No estoy seguro (a) de qué hacer			
28.	¿Te juegas de forma ruda con tus compañeros? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
29.	¿Sueles culminar con éxito toda aquella actividad o proyecto que te hayas propuesto? a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Totalmente en desacuerdo			
30.	¿Has sido víctima de acoso escolar o de bullying? a) Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
31.	¿Con cuánta frecuencia escuchas en tu casa de que hay problemas económicos? Siempre b) Casi siempre c) Casi nunca d) Nunca			
32.	¿Alguien te ha ofrecido drogas alguna vez? a) Si b) No			
33.	¿Alguna vez alguien abuso de ti o te hizo sentir incomodo (a) al tocar tu cuerpo? a) Si b) No			
34.	¿Cuántas veces has fumado? a) Nunca b) 1-2 Veces c) 3-5 Veces d) 6-9 veces e) 10-19 veces f) 20- 39 veces g) 40 o más			

**Anexo 2.** Cuadro resumen de las valoraciones y sugerencias de los expertos teóricos a propósito del Cuestionario de factores de riesgo y factores de protección.

Expertos	Redacción	Congruencia con factor	Relevancia
Experto I	Mejorar la redacción de 26 de las preguntas al: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enunciarlas en forma clara.</li> <li>• Eliminar algunas palabras o conectores inapropiados.</li> <li>• Añadir otras palabras</li> <li>• Evitar que se hagan dos preguntas en una.</li> </ul>	En relación a este aspecto, no menciono nada al respecto.	Tampoco menciono nada en relación a este aspecto.
Experto II	Mejorar la redacción de 6 de las preguntas al: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificar palabras con las cuales se inicia la pregunta.</li> <li>• Ajustar las opciones de respuesta al tipo de pregunta utilizado.</li> <li>• Añadir otras opciones adicionales de respuestas a las existentes</li> <li>• Adecuar el lenguaje al de la población de estudio.</li> </ul>	Indico en el caso de 9 preguntas, factores contrarios a los que pertenecían inicialmente.  Señalo confusiones y similitudes entre un factor y otro, especialmente entre interacción y autoestima.  En un solo caso, menciono no haber encontrado ninguna congruencia de la pregunta con algún factor.  Añadir otros factores con al menos un ítem y eliminar algunos de estos, en donde los factores a los cuales pertenecen estén sobrevalorados.	En pocos casos, específicamente en dos, valoro con una relevancia menor a 6. En su mayoría evaluó como relevantes a la mayoría de los ítems.
Experto III	Mejorar la redacción de 19 de las preguntas al: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogeneizar el patrón de respuesta</li> <li>• Reformular o modificar el orden de las palabras.</li> <li>• Añadir otras palabras</li> </ul>	Indico en cinco oportunidades, que algunas preguntas no pertenecían a ninguno de los factores propuestos, por generar confusión.	En solo cuatro ocasiones menciono y valoro con 0, algunos ítems, por asegurar que no tenían relevancia en relación al factor, bajo el cual lo ubicaron.
Experto IV	Sugirió que en la medida de lo posible se homogenizaran la escala de respuestas.	Añadir dimensiones relacionadas con el pensar, sentir y actuar. Así como aquellas que expliquen el yo puedo, yo soy y yo tengo.  Considera que el instrumento a pesar de parecer sencillo, sí daba evidencias de ser pertinente	En cuanto a este aspecto, también señalo que encontré que sí mostraba pertinencia y relevancia en líneas generales.



### Anexo 3. Cuestionario de factores de riesgo y factores de protección

N	Preguntas	Opciones
33	¿Actúas en forma agresiva con tus compañeros?	A) Sí B) A veces C) No
34	¿Actúas en forma agresiva con tus familiares?	A) Sí B) A veces C) No
35	¿Has hecho acoso escolar o bullying a algún a) compañero (a)?	A) Sí B) A veces C) No
36	¿Tomas bebidas alcohólicas?	A) Sí B) A veces C) No
37	¿Has probado algún tipo de droga?	A) Sí B) A veces C) No
38	¿Fumas cigarrillos?	A) Sí B) A veces C) No
39	¿Has probado alguna de las siguientes sustancias? (puedes marcar varias opciones)	A) Chimó B) Crispy C) Marihuana D) Cocaína E) Otra droga F) Ninguna, no las he probado
40	¿Si alguien te ofreciera probar algún tipo de droga, como reaccionarías?	A) Acepto B) Digo que no C) No estoy seguro (a) de que haría
41	¿Has tenido relaciones sexuales usando métodos anti-conceptivos de barrera (condón masculino o femenino, diafragma)?	A) Sí B) A veces C) No D) No he tenido relaciones sexuales
42	¿Han intentado o han tocado tu cuerpo sin tu permiso?	A) Sí B) A veces C) No
43	¿Hay problemas económicos en tu casa?	A) Sí B) A veces C) No
44	¿De donde provienen los ingresos económicos en tu hogar? (puedes marcar mas de una opción)	A) De mis padres B) De otro familiar C) De otra fuente _____
45	¿Cuántas comidas consumes al día?	A) 1 o 2 B) Más de dos
46	Menciona ¿Cuál ha sido la situación más difícil (traumática o estresante) que has vivido este año?	

¡Muchas gracias por tu colaboración!

#### CUESTIONARIO DE FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

##### Datos personales

A continuación coloca cada uno de los datos que se te solicitan, seleccionando las opciones correspondientes a tus características personales.

Sexo:	Grado:	Edad:	Tu padres: Están vivos <input type="checkbox"/>
Femenino <input type="checkbox"/>	Primer año <input type="checkbox"/>	Turno:	Uno de ellos aun vive <input type="checkbox"/>
Masculino <input type="checkbox"/>	Segundo año <input type="checkbox"/>		Fallecieron <input type="checkbox"/>
	Tercer año <input type="checkbox"/>	Mañana <input type="checkbox"/>	Están juntos <input type="checkbox"/>
	Cuarto año <input type="checkbox"/>	Tarde <input type="checkbox"/>	Divorciados/Separados: <input type="checkbox"/>

¿Con quienes vives?:

El presente cuestionario forma parte de una investigación académica desarrollada por estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV y consta de una serie de preguntas sobre temas personales, familiares y sociales, ante los cuales te pedimos que respondas con la mayor sinceridad posible, dado que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tus respuestas serán confidenciales y al completarlo, nos autorizas utilizar la información con fines académicos y de investigación.

Lee cada pregunta y encierra en un círculo la letra de la opción que mas se corresponda con tu manera de pensar, sentir o actuar. En caso de no entender alguna pregunta, pídele a la persona que te entrego el cuestionario resolver tu duda.

Manera correcta de contestar el cuestionario:

Preguntas	Opciones
¿Me gusta comer galletas?	<input checked="" type="radio"/> A) Sí <input type="radio"/> B) No

En este ejemplo, la persona esta indicado que sí le gusta las galletas.

N	Preguntas	Opciones
1	¿Sueles buscar solución a los problemas?	A) Sí B) A Veces D) No
2	¿Qué tan importante es para ti ser él (la) mejor en cada materia?	A) Mucho B) Poco
3	¿Tomas decisiones por tu cuenta?	A) Sí B) A veces C) No
4	¿Te esfuerzas por lograr tus metas?	A) Sí B) A veces C) No

N	Preguntas	Opciones
5	¿Consideras que las personas te quieren con tus cualidades y defectos?	A) Sí B) A veces C) No
6	¿Qué tan valioso (a) sientes que eres?	A) Mucho B) Poco C) Nada
7	¿Te preocupas por lo que los demás piensan u opinan de ti?	A) Sí B) A veces C) No
8	¿Cambias de opinión para ser aceptado (a) por tus compañeros (as)?	A) Sí B) A veces C) No
9	¿Te sientes capaz de sonreír cuando estás pasando por un problema?	A) Sí B) A veces C) No
10	¿Consideras que eres gracioso(a) ?	A) Sí B) A veces C) No
11	¿Te gusta buscar diferentes soluciones para un problema?	A) Sí B) A veces C) No
12	¿Reconoces "que cosas están bien" y cuales "están mal"?	A) Sí B) A veces C) No
13	¿Eres capaz de asumir las consecuencias de lo que haces?	A) Sí B) A veces C) No
14	¿Le ves el lado "bueno" a las situaciones negativas que te pasan?	A) Sí B) A veces C) No
15	¿Tus creencias religiosas te dan fortaleza para enfrentar los problemas?	A) Sí B) A veces C) No
16	¿Crees que Dios te ayuda a solucionar tus problemas?	A) Sí B) A veces C) No
17	¿Reflexionas sobre la forma en la que te comportas?	A) Sí B) A veces C) No
18	¿Te alejas de los demás y estas solo (a) cuando estás pasando por un momento difícil?	A) Sí B) A veces C) No

N	Preguntas	Opciones
19	¿Eres capaz de hacerte amigo (a) de nuevas personas?	A) Sí B) A veces C) No
20	¿Consideras que las personas de tu comunidad te quieren y valoran?	A) Sí B) Sí, solo algunas C) No
21	¿Sueles obtener calificaciones altas?	A) Sí B) A veces C) No
22	¿Te esfuerzas por salir bien en los exámenes y trabajos escolares?	A) Sí B) A veces C) No
23	¿Te gustaría estudiar una carrera en la universidad?	A) Sí B) No estoy seguro (a) C) No
24	¿Cumples con todas las reglas expuestas por tus padres?	A) Sí B) A veces C) No
25	¿Recibes consejos de tus familiares?	A) Sí B) A veces C) No
26	¿Tus padres te corrigen o regañan cuando haces algo que está mal?	A) Sí B) A veces C) No
27	¿En tu casa suelen asignarte responsabilidades o quehaceres del hogar?	A) Sí B) A veces C) No
28	¿Hay personas que te ponen límites para evitar que tengas un problema o corras peligro?	A) 1 o 2 B) Mas de 3 C) Ninguna
29	¿Recibes apoyo de tu familia cuando estás en problemas?	A) Sí B) A veces C) No
30	¿Crees que tus padres te escuchan cuando tienes que decirles algo importante?	A) Sí B) A veces C) No
31	¿En la semana cuantas horas pasas compartiendo y divirtiéndote con tu familia?	A) Menos de 3 horas B) Entre 4 y 9 horas C) Mas de 10 horas
32	¿En tu casa hay un ambiente de tranquilidad y armonía?	A) Sí B) A veces C) No

#### Anexo 4. Codificación de pregunta abierta

1. Ver que mi tío se fue del país
2. Ninguna
3. No sé
4. Presencia la muerte de un niño
5. Cuando me pego mi mama por ir a buscar un cuaderno y me boto para la calle y me pego con un palo
6. Las peleas y discusiones entre compañeros
7. Ninguna
8. La muerte de mi abuela por parte de padre
9. La situación del país y económica, que ya uno no puede comer lo que quiere
10. Me hacían bullying antes
11. Ninguna
12. Cuando maduro gano la presidencia
13. A mi nada, solo a mi hermano que le falta poco para presentar la tesis
14. La situación económica, que uno no puede comprar lo que quiere
15. Ninguna
16. No sé
17. No tener alimentos en la casa
18. Cuando maduro cayó en la presidencia
19. Cuando se murió mi tío y abuelo
20. Cuando mi primo fue asesinado
21. Problema tras problema con mi mama y mi abuela y en el liceo
22. Cuando maduro gano otra vez
23. Cuando a mi hermanito lo robaron y le dieron golpe
24. Las peleas en mi casa
25. Las peleas
26. Ninguna
27. No he tenido ninguna este año
28. Cuando casi me atropellan
29. Ninguna
30. La muerte de mi tío
31. Ninguna
32. Estresante las tareas
33. Perder las llaves de mi casa por más de un día
34. El esforzarme por sacar buenas calificaciones para que mis padres estén orgullosos
35. Ninguna
36. La policía se metió a mi casa y me agredieron
37. Ninguna
38. Que mi papa dejara a mi mama por otra
39. Que mi papa no nos ha llamado y no ha estado pendiente de mí y mis hermanos
40. Ninguna
41. Estresante
42. Cuando me denunciaron en la lopna por causa de bullying
43. Cuando me robaron mi mp3 en la calle
44. La muerte de mi cuñado
45. La situación difícil es la economía
46. Ninguna
47. Ninguna
48. Ninguna
49. Ninguna
50. Ninguna
51. Ninguna
52. Cuando se me pierden objetos
53. Cuando se me pierden cosas
54. Cuando se murió mi abuela
55. Ninguna
56. La muerte de un familiar
57. Ninguna
58. Que me hayan dejado caer en un baile
59. Casi me disparan en la cara
60. Cuando un familiar tuvo un accidente y fue traumático
61. Ninguna
62. Ninguna
63. Cuando hace meses en mi barrio los malandros por poco me matan
64. Cuando mi hermano pelea con mi mama y están en mi contra
65. No contesto
66. Bullying
67. Ninguna
68. Cuando murió mi tío

69. No sé
70. No sé
71. Mis hermanos se fueron de la casa
72. Economía, la distancia con primos y familiares que se fueron del país y otras cosas
73. Ninguna
74. La ruptura amorosa, pasar una noche sin cenar e impedir que mi hermana se suicidara
75. Mi papa me hizo pasar pena en la calle
76. Ninguna
77. Tener novio sin tener permiso de ella y pelear con ella diciéndole que me quiero morir
78. No tener apoyo en mi religión
79. Mis tíos y mi abuela se fueron del país
80. No contesto
81. Cuando no tengo que comer
82. Que mi mama falleció y mi abuelo, a veces no siento apoyo de nadie, es triste
83. No contesto
84. Para mi ninguna gracias a dios
85. Un problema que tuve pero que ya está a punto de solucionarse
86. Que gano maduro
87. Nada
88. Cuando mi familia supo que me drogo
89. Que maduro gano las elecciones por cinco millones
90. Ninguna
91. Estar recordando el fallecimiento de mi abuelo y que mi relación con mi novio haya terminado
92. Me robaron
93. Ninguna
94. Problemas familiares con mi papa
95. Ninguna
96. Maduro gano la elección
97. Me caí de la moto
98. Ninguna
99. No estar cerca de mi abuelo que está en Barquisimeto
100. Cuando maduro gano las elecciones
101. Ninguna
102. Perdí a un amigo muy querido
103. La situación estresa demasiado
104. Estar otro año sin mi madre
105. Ninguna
106. Mi hermanastro
107. Ninguna
108. Problemas con la FAE
109. Algunas operaciones de la policía
110. Ninguna
111. Ninguna
112. Las tareas y exámenes
113. Estuve muy enferma cuando tenía 10, pase por cosas difíciles y casi muero
114. La pérdida de mi padre
115. Emm, no lo sé. En eso soy muy reservada
116. Ninguna
117. Cuando maduro gano
118. Cuando maduro gano
119. El día de mi cumpleaños mis compañeros me cayeron a golpes y me hicieron llorar
120. Ninguna
121. Ninguna
122. No vivir con mi mama por la delincuencia
123. Que mi papa se vaya del país
124. La muerte de mi abuela
125. Cuando maduro gano
126. Cuando me dijeron que gano maduro
127. Ninguna
128. Cuando falleció mi tía y mi hermano se fue del país
129. Una enfermedad por la que pase que dure con dos años de tratamiento
130. Más difícil es que mi mama tiene cáncer
131. Cuando maduro gano
132. Cuando mi abuela estaba mal
133. La muerte de un amigo
134. Ninguna
135. Cuando paso por situaciones que me siento presionada
136. La muerte de mi hermano
137. Que mis familiares están fuera del país
138. Que mi familia este fuera del país

139. Ninguna
140. No hay nada más que me frustre que la situación
141. La reelección del presidente maduro
142. Problemas policiales por parte de perico
143. No he vivido ninguna experiencia similar
144. Cuando me entere que mi papa tendría un hijo con otra mujer
145. Pensar que iba a reparar
146. Mi novia
147. Superar la muerte de un familiar querido
148. El asesinato de mi tío y la partida de mi madre a otro país
149. Las notas a último tiempo porque es tarde a la hora de entregar
150. El proyecto de mercadeo
151. Problemas con la policía
152. Que me detenga la OLP
153. La crisis de este país
154. Ninguna
155. Que tenga que separarme de mis familiares por la situación país
156. Ninguna
157. Ninguna
158. Cuando mis padres se querían separar y cuando murió mi hermano
159. Detectaron metástasis a mi abuela
160. El secuestro de mi hermano
161. Ninguna
162. El embarazo de mi mama que fue de alto riesgo
163. Tener que ver a mi abuela muriéndose y no poder ayudarla
164. Haberme ido de mi casa
165. Discusión entre familiares
166. Tener problemas de bullying por mi discapacidad
167. Ninguna
168. Que mi abuelo haya quedado invalido
169. Que hayan tratado de matar a mi hermana
170. Ninguna
171. La falta de comida de este país
172. Tuve un accidente

## Anexo 5. Formato de validación de la propuesta de programa.

### Evaluadora 1

Formato de Validación de Expertos	
<p>Nos dirigimos a Ud. para solicitar su aporte como experto(a) en el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención, a los fines de contar con su apoyo en la valoración de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento de los objetivos propuestos, que integran el programa desarrollado en el trabajo de investigación titulado <i>Estudio de necesidades sobre factores de protección y de riesgo asociados a resiliencia en una muestra de estudiantes del colegio Paulo VI, ubicado en la cota 905: una propuesta de intervención</i>, que actualmente desarrollamos como requisito para optar al grado de Licenciadas en Psicología, en la Universidad Central de Venezuela.</p>	
<p>El programa parte de un estudio de necesidades para identificar factores de riesgo y factores protectores asociados a resiliencia, de acuerdo a lo propuesto por Weisz y Wolin (1993). Los resultados evidenciaron que la muestra en cuestión, conformada por 171 estudiantes de primero a cuarto año de bachillerato, entre hombres y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, presentaba como factores de riesgo (violencia escolar, y consumo de alcohol) y como factores de protección susceptibles a ser promovidos (independencia, optimismo e inteligencia emocional). Cabe destacar que a pesar de las comparaciones realizadas en el estudio en función al año cursado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Aun así, y a los fines de tener un programa de intervención acorde con las características específicas del grupo foco, se logró identificar que era justo el grupo de estudiantes de segundo año los que impresionaron mayor vulnerabilidad, y por ende, a ellos está dirigido el presente programa.</p>	
<p>Si usted está de acuerdo en participar en la presente investigación como experto (a) en programas de intervención, sírvase de completar los datos que se le solicitan a continuación:</p>	
Nombre y apellido:	<i>Nereida Brito</i>
Profesión y Titulaciones académicas:	<i>Licenciada en Psicología, MSc Admón. Empresas</i>
Ocupación actual:	<i>Docente U.C.V. Escuela de Psicología</i>
Años de experiencia en el diseño, facilitación y evaluación de programas de intervención:	<i>5 años</i>
<p>A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación del programa. Para cada uno de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento (evaluación del objetivo propuesto) que integran el programa, usted deberá colocar el número uno (1) si considera que <b>cumplen con cada uno de los criterios</b> o bien colocar el número cero (0) si considera que es <b>inadecuado y no cumple con los criterios</b> que se presentan a continuación. De presentar alguna acotación o sugerencia, puede plantearlo en el espacio indicado para las observaciones o al dorso de cada una de las hojas del protocolo.</p>	
<p><b>Criterios de Evaluación:</b></p> <p><b>Pertinencia:</b> Grado en que los objetivos, contenidos, actividades y evaluación del programa, responden a las necesidades de la población a la cual van dirigidas.</p> <p><b>Adecuación:</b> Medida en la cual los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de los objetivos del programa, son apropiados para la población bajo estudio.</p>	
<p>Agradecidas por su valiosa colaboración,  <i>Testistas: Gabriela Hernández y Mayerling Meneses</i></p>	

Módulo 1

Obj. General	OBJ. CONT. ACT. EVAL.				Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	0	0			(A) Ver planificación y Manual
Obj. Esp. 1	1	1	0	0	(A)
Obj. Esp. 2	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 3	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 4	1	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 5	1	1	0	0	(A) <i>enmienda Nueva Dato 1.</i>
Obj. Esp. 6	0	1	0	0	(A) <i>Idem</i>
Obj. Esp. 7	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 8	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 9	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 10	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 11	1	1	1	1	(A)
Obj. Esp. 12	0	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 13	0	1	1	0	(A)

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarla.

Módulo 2

	OBI. CONT. ACT. EVAL.				Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	1 1				
Obj. Esp. 1	0 0	1 1	1 1	1 1	(A), ver planificación y Manual
Obj. Esp. 2	0 0	1 1	1 1	1 1	← energía nerviosa! →
Obj. Esp. 3	1 1	1 1	1 1	1 1	
Obj. Esp. 4	0 0	1 1	1 1	1 1	(A)
Obj. Esp. 5	0 0	1 1	1 1	1 1	(A)
Obj. Esp. 6	0 0	1 1	1 1	1 1	(A)
Obj. Esp. 7	0 0	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 8	1 1	1 1	1 1	1 1	
Obj. Esp. 9	0 0	1 1	0 0	1 1	(A) enmienda requerida!
Obj. Esp. 10	1 1	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 11	1 1	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 12	0 0	1 1	1 1	0 0	(A)

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.



Módulo 3

Obj.	CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	1	1	4				
Obj. Esp. 1	0	0	1	1	1	1	(A) <i>Ver planificación y manual</i>
Obj. Esp. 2	0	0	1	1	0	0	(A)
Obj. Esp. 3	1	1	1	0	0	0	(A) <i>enmienda revisito</i>
Obj. Esp. 4	0	0	1	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 5	1	1	0	0	1	1	(A)
Obj. Esp. 6	1	1	0	0	1	1	(A) <i>enmienda revisito</i>
Obj. Esp. 7	0	0	1	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 8	1	1	1	1	1	1	(A) <i>enmienda revisito</i>
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	1	1	(A) <i>No aparece en la planificación pero en el manual</i>
Obj. Esp. 10	0	0	1	1	1	1	(A) <i>enmienda revisito</i>
Obj. Esp. 11	1	1	1	1	1	1	
Obj. Esp. 12	0	0	1	1	1	0	(A)

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

## Módulo 4

Obj.	CONT. ACT. EVAL.										Observaciones	
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación		
Obj. General	11											
Obj. Esp. 1	00	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A) Ver planificación y Manual enmienda recibida
Obj. Esp. 2	00	00	00	00	11	11	11	11	11	11	11	(A)
Obj. Esp. 3	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A)
Obj. Esp. 4	11	11	11	00	00	00	00	00	00	00	00	(A)
Obj. Esp. 5	00	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A)
Obj. Esp. 6	00	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A)
Obj. Esp. 7	00	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A)
Obj. Esp. 8	00	11	11	00	00	00	00	00	00	00	00	(A)
Obj. Esp. 9	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A)
Obj. Esp. 10	00	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	(A)

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

## Módulo 5

Obj.	CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	1	1					
Obj. Esp. 1	0	0	1	1	1	1	(A) Ver planificación y planear <i>enmienda verbital</i>
Obj. Esp. 2	0	0	1	1	0	0	(A)
Obj. Esp. 3	0	0	1	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 4	1	1	1	0	0	0	(A)
Obj. Esp. 5	1	1	1	1	1	1	(A)
Obj. Esp. 6	0	0	1	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 7	1	1	1	1	1	0	(A)
Obj. Esp. 8	1	1	1	1	1	1	
Obj. Esp. 9	0	0	1	1	1	0	(A) <i>enmienda verbital</i>

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

OBI.		CONT. ACT. EVAL.				Observaciones
Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	1 1					
Obj. Esp. 1	0 0	1 1	0 0	1 1	1 1	(A) Ver planificación y manual
Obj. Esp. 2	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	
Obj. Esp. 3	1 1	1 1	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 4	0 0	1 1	0 0	0 0	0 0	(A) Enmienda Newbit 1
Obj. Esp. 5	1 1	1 1	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 6	0 0	1 1	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 7	0 0	1 1	1 1	1 1	0 0	(A)
Obj. Esp. 8	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	
Obj. Esp. 9	0 0	1 1	1 1	1 1	0 0	(A) Enmienda Newbit 2

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

## Evaluadora 2

Formato de Validación de Expertos	
<p>Nos dirigimos a Ud. para solicitar su aporte como experto(a) en el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención, a los fines de contar con su apoyo en la valoración de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento de los objetivos propuestos, que integran el programa desarrollado en el trabajo de investigación titulado <i>Estudio de necesidades sobre factores de protección y de riesgo asociados a resiliencia en una muestra de estudiantes del colegio Paulo VI, ubicado en la cota 905: una propuesta de intervención</i>, que actualmente desarrollamos como requisito para optar al grado de Licenciadas en Psicología, en la Universidad Central de Venezuela.</p>	
<p>El programa parte de un estudio de necesidades para identificar factores de riesgo y factores protectores asociados a resiliencia, de acuerdo a lo propuesto por Wolin y Wolin (1993). Los resultados evidenciaron que la muestra encuestada, conformada por 171 estudiantes de primero a cuarto año de bachillerato, entre hombres y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, presentaba como factores de riesgo (violencia escolar, y consumo de alcohol) y como factores de protección susceptibles a ser promovidos (independencia, optimismo e inteligencia emocional). Cabe destacar que a pesar de las comparaciones realizadas en el estudio en función al año cursado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Aun así, y a los fines de tener un programa de intervención acorde con las características específicas del grupo foco, se logró identificar que era justo el grupo de estudiantes de segundo año los que impresionaron mayor vulnerabilidad, y por ende, a ellos está dirigido el presente programa.</p>	
<p>Si usted está de acuerdo en participar en la presente investigación como experto (a) en programas de intervención, sírvase de completar los datos que se le solicitan a continuación:</p>	
<p>Nombre y apellido: <u>josnil Rojas</u></p>	
<p>Profesión y Titulaciones académicas: <u>Licda y Mg. en Psicología</u></p>	
<p>Ocupación actual: <u>Ps. Asesor, área asistencia</u></p>	
<p>Años de experiencia en el diseño, facilitación y evaluación de programas de intervención: <u>9 años</u></p>	
<p>A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación del programa. Para cada uno de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento (evaluación del objetivo propuesto) que integran el programa, usted deberá colocar el número uno (1) si considera que <b>cumple con cada uno de los criterios</b> o bien colocar el número cero (0) si considera que es <b>inadecuado y no cumple con los criterios</b> que se presentan a continuación. De presentar alguna acotación o sugerencia, puede plantearlo en el espacio indicado para las observaciones o al dorso de cada una de las hojas del protocolo.</p>	
<p>Criterios de Evaluación:</p>	
<p>Pertinencia: Grado en que los objetivos, contenidos, actividades y evaluación del programa, responden a las necesidades de la población a la cual van dirigidas.</p>	
<p>Adecuación: Medida en la cual los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de los objetivos del programa, son apropiados para la población bajo estudio.</p>	
<p>Agradecidas por su valiosa colaboración,  <i>Testistas: Gabriela Hernández y Mayerling Meneses</i></p>	

Módulo 1

	OBI.		CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarla.

Módulo 2

	OBJ.		CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	✓	✓							
Obj. Esp. 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ <i>Bastante poco muy académicos. Al menos por importancia por lo menos la más y de saber qué pases por delante por el tipo de población.</i>
Obj. Esp. 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Módulo 3

	OBJ.		CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Perinencia	Adecuación	Perinencia	Adecuación	Perinencia	Adecuación	Perinencia	Adecuación	
Obj. General	✓	✓							
Obj. Esp. 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✱ Acabaron con el video.
Obj. Esp. 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.



Módulo 4

	OBJ.		CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	✓	✓							
Obj. Esp. 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ Acción este objetivo.
Obj. Esp. 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Módulo 5

	OBL. CONT. ACT. EVAL.									Observaciones	
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia		
Obj. General	✓										
Obj. Esp. 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	# Acción abierta
Obj. Esp. 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Módulo 6

	OBJ.		CONT.		ACT.		EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	✓	✓							
Obj. Esp. 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Obj. Esp. 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

## Evaluadora 3

Nos dirigimos a Ud. para solicitar su aporte como experto(a) en el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención, a los fines de contar con su apoyo en la valoración de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento de los objetivos propuestos, que integran el programa desarrollado en el trabajo de investigación titulado *Estudio de necesidades sobre factores de protección y de riesgo asociados a resiliencia en una muestra de estudiantes del Colegio Paulo VI, ubicado en la cota 905: una propuesta de intervención*, que actualmente desarrollamos como requisito para optar al grado de Licenciadas en Psicología, en la Universidad Central de Venezuela.

El programa parte de un estudio de necesidades para identificar factores de riesgo y factores protectores asociados a resiliencia, de acuerdo a lo propuesto por Vicuña y Wolin (1993). Los resultados evidenciaron que la muestra muestreada, conformada por 170 estudiantes de primero a cuarto año de bachillerato, entre hombres y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, presentaba como factores de riesgo (violencia escolar, y consumo de alcohol) y como factores de protección susceptibles a ser promovidos (independencia, optimismo e inteligencia emocional). Cabe destacar que a pesar de las comparaciones realizadas en el estudio en función al año cursado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, y a los fines de tener un programa de intervención acorde con las características específicas del grupo foco, se logró identificar que era justo el grupo de estudiantes de segundo año los que impresionaron mayor vulnerabilidad, y por ende, a ellos está dirigido el presente programa.

Si usted está de acuerdo en participar en la presente investigación como experto (a) en programas de intervención, sírvase de completar los datos que se le solicitan a continuación:

Nombre y apellido: Sista Fontecas Goto  
 Profesión y Titulaciones académicas: Psicóloga - Especialista en Dinámica de Grupos  
 Ocupación actual: Profesora del Postgrado Dinámica de grupos U.C.V.  
 Años de experiencia en el diseño, facilitación y evaluación de programas de intervención: 28 años

A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación del programa. Para cada uno de los objetivos, contenidos, actividades y pautas de cumplimiento (evaluación del objetivo propuesto) que integran el programa, usted deberá colocar el número uno (1) si considera que **cumple con cada uno de los criterios** o bien colocar el número cero (0) si considera que es **inadecuado y no cumple con los criterios** que se presentan a continuación. De presentar alguna acotación o sugerencia, puede plantearlo en el espacio indicado para las observaciones o al dorso de cada una de las hojas del protocolo.

**Criterios de Evaluación:**

**Pertinencia:** Grado en que los objetivos, contenidos, actividades y evaluación del programa, responden a las necesidades de la población a la cual van dirigidas.

**Adecuación:** Medida en la cual los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de los objetivos del programa, son apropiados para la población bajo estudio.

Decididas por su valiosa colaboración,  
 Gabriela Hernández y Meyerling Memes

- Los Modulos cuantos tiempo es hora para saber si el numero de actividades son pertinentes
- En el plan revisar tienen Muchas Actividades de inicio 50 minutos, sugiero revisar muy bien esto.
  - Fortalecer presentacion de facilitador y participacion
  - Preguntar brevemente el Taller y integrarlo con el programa
  - Normas, Expectativas, compromisos y luego pasan a desarrollarlo
  - Revisar redaccion de Evaluacion de objetivos
  - Sugiero revisar todo el Modulo 1
  - Pues observe demandadas actividades.
  - Asi como los verbos, redaccion tanto de objetivos como de Evaluacion de objetivos
  - Revisar tiempo 45, no observe pertinencia adicualacion de las actividades en este Modulo, tiempo, desarrollo

Módulo 1

Obj.	CONT.		ACT.	EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación		Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	0	0	0	0	0	- Planear tanto el objetivo general del Programa, como el del Módulo 1. Revisar si adecuación de ambos objetivos generales.
Obj. Esp. 1	0	1	1	0	0	Objetivo General del programa de intervención en psicología. Revisar adecuación para tener varios verbos y no uno. De ser necesario.
Obj. Esp. 2	0	0	0	0	0	ing. específica de verbo se quisiera para la redacción. Revisar adecuación del objetivo 2
Obj. Esp. 3	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 4	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 5	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 6	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 7	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 8	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 10	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 11	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 12	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 13	0	0	0	0	0	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarla.

Observo demasiados Modulos. Cuanto tiempo son cada Modulos y los chicos cuanto tiempo van a pasar con Vds en esa intervencion (Hrs y Medio)  
 ¿Cuántos días a la semana?

- 6 hrs Una sesión a la semana x  
 1 mes y medio aproximadamente  
 en periodos de 10 a 40 minutos  
 de que hora a que hora.  
 7 a 1pm (Hrs académicas?)  
 Mañana o Tarde.

Por lo que propongo, les permito tanto tiempo en estas actividades.

• La Propuesta de intervenciones importante revisar # de Actividades por Modulos, ajustar en función de factibilidad en tiempo para realizarse al máximo, así como sea planeado no es factible, demarcar actividades por Modulos. Spontanea

**Módulo 2**

*Revisar videos de los verbos así como redacción que no lo fue a guisa que logran los participantes*

*\* Finales y contenidos que van trabajar en este módulo*

Obj. General	OBJ. CONT. ACT. EVAL.				Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	0	0	0	0	
Obj. Esp. 1	0	0	0	0	
Obj. Esp. 2	0	0	0	0	<i>Objetos participativos</i>
Obj. Esp. 3	0	0	0	0	
Obj. Esp. 4	0	0	0	0	
Obj. Esp. 5	0	0	0	0	<i>- No objeto integrados en módulos</i>
Obj. Esp. 6	0	0	0	0	<i>- I. revisión / factibilidad de este</i>
Obj. Esp. 7	0	0	0	0	<i>Módulo 2 igual que 1 por</i>
Obj. Esp. 8	0	0	0	0	<i>suministro del tiempo # de categorías</i>
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	<i>adecuación a edad del grupo</i>
Obj. Esp. 10	0	0	0	0	
Obj. Esp. 11	0	0	0	0	
Obj. Esp. 12	0	0	0	0	

*SO sustancia*

Revisión 8.4.7

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.



Módulo 3

OBJ.	CONT. ACT. EVAL.				Observaciones:
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	0	0	0	0	Contenidos: todos los verbos y adverbios de objetos "Evaluación de Objetos".
Obj. Esp. 1	0	0	0	0	• Estrategias: # números en función del tiempo, del módulo.
Obj. Esp. 2	0	0	0	0	Observo los números de sílabas que en módulos anteriores
Obj. Esp. 3	0	0	0	0	Por favor revisar con tutor,
Obj. Esp. 4	0	0	0	0	la pertinencia de cada propuesta
Obj. Esp. 5	0	0	0	0	igualmente revisar los números distribuidos.
Obj. Esp. 6	0	0	0	0	Evaluación
Obj. Esp. 7	0	0	0	0	
Obj. Esp. 8	0	0	0	0	
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	
Obj. Esp. 10	0	0	0	0	
Obj. Esp. 11	0	0	0	0	
Obj. Esp. 12	0	0	0	0	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Módulo 4

	OBI. CONT. ACT. EVAL.					Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	
Obj. General	0	0	0	0	0	Igual que en los Módulos anteriores, no observo cambios con los contenidos del Módulo.
Obj. Esp. 1	0	0	0	0	0	así como los objetivos, midiles
Obj. Esp. 2	0	0	0	0	0	redactar e integrarlos con los
Obj. Esp. 3	0	0	0	0	0	contenidos, solo se va a cumplir.
Obj. Esp. 4	0	0	0	0	0	revisar Estructura de los Objetivos
Obj. Esp. 5	0	0	0	0	0	así como todo el Manual.
Obj. Esp. 6	0	0	0	0	0	Se actualiza
Obj. Esp. 7	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 8	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 10	0	0	0	0	0	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Módulo 5

Obj.	CONT. ACT.				EVAL.		Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	
Obj. General	0	0	0	0	0	0	• Igual que otros Módulos • Demarcación estratégica • contenidos e • Reducción de objetivos, verbos repetidos
Obj. Esp. 1	0	0	0	0	0	0	• Evaluación de los objetivos repetidos
Obj. Esp. 2	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 3	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 4	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 5	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 6	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 7	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 8	0	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	0	0	

*[Handwritten signature]*

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Módulo 6

	OBI. CONT. ACT. EVAL.					Observaciones
	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	Adecuación	Pertinencia	
Obj. General	0	0	0	0	0	<p>¿quid que otros Modulos / m Objeto integraron en los / m otros Modulos, contenidos = e? Objetos, N.º, V.º, redacción Evaluación de objetivos = redacción</p> <p><i>[Signature]</i></p>
Obj. Esp. 1	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 2	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 3	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 4	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 5	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 6	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 7	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 8	0	0	0	0	0	
Obj. Esp. 9	0	0	0	0	0	

En caso de tener observaciones adicionales, puede emplear el dorso de la hoja para realizarlas.

Es un Graph. Modelo para presentar propuesta

\* Objetivo general del Programa Intervención

x Modulos

Modulo 1

• Objetivo general

• Contenidos :

Modulo 2

Modulo 3 y así sucesivamente  
hasta Modulo 6.

Estrategias Instruccionales

Medios Instruccionales

Evaluación

Numero de parte a parte

Duración y Régimen :

Es un Graph. Modelo para presentar propuestas

\* Objetivo general del Programa Intervención

x Modulos

Modulo 1

• Objetivo general

• contenidos :

Modulo 2

Modulo 3 y así sucesivamente  
hasta Modulo 6.

Estrategias Instruccionales

Medios. instruccionales

Evaluación

Numero de parte a parte

Duración y frecuencia

## Anexo 6. Manual de facilitador de la propuesta de programa de intervención

### Manual de facilitador del programa sobre factores de protección y factores de riesgo asociados a resiliencia en estudiantes del colegio paulo VI Cota 905, Caracas.

**Objetivo general del programa de intervención:** Que los participantes logren experimentar el factor optimismo, independencia y algunas habilidades asociadas a la inteligencia emocional: autocontrol, pensamiento positivo, asertividad, disminuyendo el impacto de las conductas de riesgo como el consumo de alcohol y comportamientos violentos en los estudiantes del Colegio Paulo VI de la Cota 905, Caracas

#### Sesión I

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Cultivar la conciencia emocional a través del reconocimiento y la expresión de las emociones propias.

#### Etapa de inicio

**Objetivo específico 1:** Que los participantes logren recibir información sobre la estructura del programa de intervención, de los facilitadores y demás compañeros.

**Nombre de la actividad:** Bienvenida y presentación al programa

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** El facilitador o facilitadores se presentarán, invitarán a los participantes a que se presenten y dará a conocer información general acerca del programa de intervención.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Presentarse y ofrecer la información del programa de manera clara y precisa.
2. Escuchar atentamente la presentación de los participantes.
3. Controlar el tiempo establecido para su presentación, la de los participantes y el suministro de información sobre el programa. Recordar que cuenta con 15 minutos para esta actividad.
4. Indagar si los participantes tienen alguna duda o pregunta y solicitar algún voluntario que parafrasee lo que dijo o que explique a sus compañeros lo que entendió.
5. Verificar si la duda del participante fue contestada y proseguir a pedirle a alguno de los participantes que la responda o responderla en caso de que las respuestas de los participantes no sea la adecuada.

**Instrucciones para los participantes:**

*¡Hola chicos y chicas! Buenos días, le damos la bienvenida al programa... Me presento, mi nombre es \_\_\_\_\_ y el de mi compañera (o) es \_\_\_\_\_ Nosotros los estaremos acompañando a través de estas seis sesiones que conforman el programa. Para nosotros es una grata oportunidad el estar acá con ustedes, haciendo algo por ustedes, quienes son el futuro del país. Vamos a estar aprendiendo durante este tiempo, al menos ese es uno de los objetivos que perseguimos, que ustedes puedan salir de acá con mayor conocimiento de sus recursos para enfrentar ciertas dificultades y la realidad cotidiana. Queremos brindarles información sobre ciertos factores que se han encontrado que nos ayudan a solucionar con mayor éxito los problemas y también se espera que ustedes puedan adquirir algunas habilidades o poner en práctica algunas estrategias antes de finalizar este programa. El programa tendrá una duración de un mes y medio, nos veremos una vez a la semana durante 3 horas aproximadamente, contando con un receso de 20 minutos. Para el mejor desenvolvimiento durante las actividades, es importante contar con su colaboración siendo puntual con la hora de llegada, respetando la opinión expresada por cada uno de los compañeros y por él o los facilitadores, indicar con la mano cuando quieran realizar alguna intervención, entrar*

*y salir de forma ordenada del salón donde se estén realizando las actividades, tener una actitud atenta durante las actividades, escuchar a los demás compañeros mientras hablan, evitar las malas palabras y las conductas que buscan llamar la atención o distraer. Además de estas normas, ¿Que otras ustedes proponen?*

*Ya que hemos hablado de las normas y del programa en general, nos gustaría conocer un poco de ustedes, por favor preséntense indicando su nombre, si le gusta que le llamen de algún modo en específico y cuáles es sus hobbies. ¿Tienen alguna duda, pregunta o inquietud? Por favor, alguno de ustedes le puede explicar a sus compañeros lo que entendió de todo lo que acabamos de decir, así tal vez responda la duda de su compañero. ¿Fue respondida tu duda?*

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes estén distraídos.

**Objetivo específico 2:** Que los participantes logren movilizar sus energías a través de una actividad de movimiento grupal.

**Nombre de la actividad:** Los escarapulines.

**Fuente de la técnica:** Castillo (2011)

**Descripción de la actividad:** Se le pide a los participantes que se coloquen en círculo y se le cuenta la historia de unos seres llamado escarapulines. Una vez finalizada la historia se le pide a los participantes que en conjunto los espanten dándose palmaditas a través del cuerpo, luego al compañero de la derecha y luego ayudar al compañero de la izquierda dando palmaditas.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar las instrucciones de manera clara y precisa.
2. Verificar a través de la observación que se estén entendiendo las instrucciones.
3. Ejemplificar las acciones que quieres que realicen los participantes.
4. Monitorear la duración de la actividad (cuenta con 10 minutos).
5. Motivar al grupo y colaborar con el aumento de la energía grupal.

**Instrucciones para los participantes:** Resulta y pasa que según una importante universidad europea y avalada por la Organización Mundial de la Salud, han descubierto la razón y la posible solución de un grave problema que aqueja a todos los grupos... la flojera. No estamos hablando de otra cosa que de los ya muy conocidos escarapulines. ¿No saben que son?... no puede ser. Bueno les cuento, son unos pequeños seres vivos que, en algunos momentos del día, sobre todo luego de comer, empiezan su trabajo: adormecernos... y la única forma de detener esto, es dándonos unas palmaditas por todo el cuerpo..." Dense palmaditas de los pies a la cabeza, (vaya dándose palmaditas) para espantar a los escarapulines. Cada uno detenga los escarapulines de la espalda del compañero de la derecha y luego se voltean para detenerlos al compañero de la izquierda.

Aplauso para finalizar la actividad.

**Procesamiento:** El facilitador puede realizar la siguiente pregunta para conocer la experiencia de los participantes en la actividad: ¿Cómo se sintieron con la actividad?

**Riesgo:** Que algunos de los participantes tengan resistencia a realizar la actividad, tenga poca confianza con los demás participantes como para invadir su espacio personal y algún tipo de contacto físico, tengan poca motivación, etc.

### Etapa de Desarrollo

**Objetivo específico 3:** Que los participantes logren concientizar sus emociones a través de sus experiencias personales.

**Nombre de la actividad:** Autoconocimiento emocional

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Se le entrega a cada uno de los participantes una hoja tipo carta dividida en cuatro secciones, cada una de las cuales contiene una frase que debe ser completada,



con letra grande y clara: “Siento rabia cuando o con..., siento tristeza cuando o con... Me siento feliz cuando o con..., me da miedo cuando o con... Se le indicará que su respuesta deberá estar asociada con situaciones o personas con las que sienten determinado estado emocional. Cuando todas las personas hayan terminado de escribir se les pedirá que se levanten de sus asientos y caminen alrededor del salón en silencio y le vayan mostrando a cada uno de sus compañeros lo que escribieron. Se les pedirá luego que regresen a sus asientos y posteriormente los que lo deseen comenten voluntariamente la experiencia vivida.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Proporcionar la hoja a cada participante.
3. Dar un ejemplo para las frases presentada en la hoja.
4. Dar el tiempo establecido para la actividad.
5. Monitorear el tiempo establecido.
6. Verificar que se entendieron las instrucciones a través del parafraseo de uno de los participantes.
7. Observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad vamos a necesitar una hoja (entregue una hoja a cada participante) como pueden observar (tomar una hoja e ir señalando) esta hoja se encuentra dividida en cuatro secciones donde aparecen escritas las siguientes frases: Siento rabia cuando o con..., siento tristeza cuando o con..., me siento feliz cuando o con... tienen 10 minutos para completar esas frases, teniendo en cuenta situaciones o personas con las que sienten determinado estado emocional, por ejemplo... Al terminar por favor indíquelo levantando la mano de igual manera les indicare cuando falte un minuto para cumplirse el plazo establecido de tiempo ¿Alguno de ustedes puede explicar al resto lo que tenemos que hacer? Entonces comencemos.

Ya que todos finalizaron, por favor colóquense de pie y caminen alrededor del salón en silencio durante 10 minutos mostrándole a los demás compañeros lo que escribieron, yo les indicare cuando sea el momento de volver a tomar asiento. Ahora que ya han compartido sus frases de uno a uno con sus compañeros me gustaría saber ¿alguno quiere hablarnos de su experiencia?

**Procesamiento:** El facilitador formulara las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿De qué se dieron cuenta? ¿Qué emociones lograron identificar? ¿Con cuales personas o situaciones experimentaron esas emociones?

**Riesgo:** Que los participantes se sientan afectados o que alguno de ellos se niegue a realizar la actividad escrita o a mostrársela a sus compañeros, aparición de mecanismos de defensa: evitación, negación etc. También se pueden abrir procesos individuales o grupales.

**Receso de 20 minutos**

**Objetivo específico 4:** Que los participantes logren movilizar la energía para continuar la sesión.

**Nombre de la actividad:** La tempestad

**Fuente de la técnica:** González (SF). Recopilación 456 juegos y dinámicas de integración grupal. .

**Descripción de la actividad:** Todos los participantes forman un círculo con sus respectivas sillas. Quien dirija el juego se coloca a la mitad y dice cuándo deben girar a la izquierda y a la derecha.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar las instrucciones de manera clara y precisa
2. Motivar a los participantes
3. Indicar cuál es el tiempo requerido para la actividad
4. Verificar que se hayan comprendido las instrucciones

**Instrucciones para los participantes:** ¿Después del receso Cómo se sienten? Parece que es necesario entrar en calor nuevamente y renovar energías, para eso vamos a tomar los pupitres y formar un círculo para escuchar las instrucciones necesarias para esta actividad. Un barco en medio del mar, viaja a rumbo desconocido. Cuando yo diga OLA A LA DERECHA, todos cambian de puesto a la derecha; cuando yo diga, OLA A LA IZQUIERDA, todos cambian de puesto hacia la izquierda, cuando yo diga TEMPESTAD, *todos deben cambiar de puesto, mezclándose en diferentes direcciones*". Si en algún momento uno de ustedes queda sin puesto pasara a donde me encuentre yo y será su turno de dar las ordenes, si no logra volver a sentarse en las próximas tres rondas que dirija le tocara abandonar el juego. ¿Se entendieron las instrucciones? ¿Quieren que hagamos una ronda de práctica? Entonces iniciemos. (Después de finalizar la actividad, preguntarles: ¿Cómo se sienten? ¿Del 1 al 10 que tan enérgicos están?)

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo:** Que la actividad no sea lo suficientemente capaz de activar a los participantes y prepararlos para las siguientes actividades.

**Objetivo específico 5:** Que los participantes logren percibir las emociones en otras personas a través de expresiones faciales.

**Nombre de la actividad:** Descifrando la emoción

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Consiste en que algunos participantes voluntariamente pasen al frente y saquen un papelito de una bolsa donde estará escrita una emoción que deberán actuar sin hablar. El resto de sus compañeros deberá adivinar cuál es la emoción que se está representando y posteriormente se conversara sobre los criterios que tuvieron en cuenta para adivinar la emoción y como consideran que fue su desempeño en la actividad.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Dar el tiempo establecido para la actividad.
3. Controlar el tiempo establecido.
4. Comprobar que se entendieron las instrucciones.
5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Acá como pueden ver tengo una bolsa en donde hay seis papeles (sostenga la bolsa y muéstrela), cada uno tiene escrito una emoción básica que todos hemos experimentado en algún momento de nuestra vida. Necesitare que seis voluntarios pasen al frente del salón, saquen un papelito y actúen esa emoción sin necesidad de hablar, simplemente realizando gestos faciales o movimientos para que sus compañeros adivinen la emoción representada. ¿Se entiende? por favor alguno parafrasee mis indicaciones. Ahora que todos sabemos en qué consiste la actividad, reúnanse todos y elijan a los seis voluntarios que pasaran al frente a realizar las mímicas para esto cuentan con 3 minutos, ahora estos 6 voluntarios (pase al frente del salón con los voluntarios) elijan el orden en que realizan sus mímicas tienen 2 minutos para tomar la decisión. Ya que adivinaron las emociones, me gustaría conocer cómo se sintieron con esta actividad, cuales creen que fueron sus puntos fuertes y cosas que mejorarían en una siguiente ocasión.

**Procesamiento:** Para los participantes que realizaron las mímicas: ¿Se les hizo difícil representar la emoción que les toco?, ¿Cómo decidieron de qué manera representarla?, ¿Cómo se siente con las observaciones de sus compañeros? Para los participantes que se encontraban en el rol de adivinar: ¿Cuál emoción fue más difícil de reconocer?, ¿Por qué razones?, ¿Cuál fue la más fácil? Para todos los participantes: ¿Se sienten conformes con su desempeño?, ¿Cómo podrían mejorarlo? O ¿Qué cambiarían?

Facilitador tenga en cuenta las siguientes preguntas: ¿las observaciones directas fueron tomadas de modo constructivo para mejorar o como una ofensa? ¿Se usó el sentido del humor la lidiar con las

equivocaciones? ¿Fueron los participantes capaces de detectar sus fortalezas y debilidades en la actividad?

**Riesgo:** Que ningún participante quiera pasar al frente, que los miembros del grupo no indiquen qué emoción representaron sus compañeros por algún u otro motivo, ya sea porque no sepan o porque no lo deseen, apertura de proceso individuales o grupales y aparición de mecanismos de defensa.

**Objetivos específicos 6:** Que los participantes logren apreciar los recursos que poseen para protegerse a nivel emocional.

**Nombre de la actividad:** Metáfora de la burbuja

**Origen de la técnica:** Unicef (2017).

**Descripción de la actividad:** Se realiza una visualización guiada en donde los participantes imaginan una situación problemática que les afecta en algún ámbito de la vida. Deberán resolver esta situación imaginariamente y tomar conciencia de sus recursos personales, y de lo que pueden hacer para protegerse de situaciones similares considerando que tienen el control sobre como gestionan sus emociones.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones clara y precisas.
2. Guiar a los participantes a través de la visualización.
3. Informar sobre el tiempo establecido.
4. Controlar el tiempo implementado en la actividad.
5. Observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Cierren los ojos y vamos a imaginar que nuestro cuerpo se encuentra rodeado de una burbuja protectora, en esta burbuja van a ir reuniendo todos los recursos con los que ustedes cuentan o que desean tener, por ejemplo: soy una persona responsable, respetuosa, segura de mi misma, etc. Piensen y vayan reuniendo cada uno de esas virtudes que poseen o desean poseer. Vamos a tomarnos 2 minutos para ir colocando esos recursos dentro de la burbuja. Ahora que ya acomodaron su burbuja y está llena de recursos vamos a detenernos en una situación o momento en el cual la situación no salió como lo teníamos planeado, por ejemplo: me quede en blanco a mitad de una exposición y no logre culminarla. Cada uno piense en su propia situación y experimente el momento, pregúntate ¿cómo me sentía? ¿Qué personas estaban presentes? ¿Qué estabas viendo? ¿En qué estaba pensando? ¿Qué olores te rodeaban? ¿Qué emociones te invadían? Tomate unos 5 minutos para detectar esa emoción o emociones y piensa como esa emoción te afectó y como contribuyo a que tuvieras ese resultado no deseado, siguiendo con el ejemplo digamos que descubrí que tenía miedo durante la exposición y yo sé que el miedo hace que mi mente se quede en blanco, no puedo respirar bien por ende no puedo hablar, me tiembla la voz, así que tiene sentido que no pudiera seguir con la exposición. Ahora cada uno piense como le afectó esa emoción que experimentaron. Vamos a tomarnos 5 minutos para eso y recuerden que hicieron, como esa emoción tomo el control de su vida, que cosas hiciste movido por esa emoción ... basado en los resultados podemos decir que no nos gustó que esa emoción tomara el control de la situación, pero recuerden que de ahora en adelante tendremos un súper poder, ya que tenemos nuestros recursos que nos arropan y nos cubren a través de esta burbuja, es decir, ustedes están al mando, así que de ahora en adelante tienes el poder de actuar de forma diferente ante situaciones similares. Volvamos a imaginar la situación pero recuerda que tú tienes el control, agarra tu súper poder, utilízalo y crea un final diferente para esta historia. Sé que me da miedo las exposiciones entonces tomare el poder de la responsabilidad y me voy a preparar con mayor tiempo, practicare en el salón y con mis compañeros, puedo hacer un curso de oratorio etc., nuestro poder es muy versátil así que apliquen sus poderes para que la historia culmine como ustedes quieren o al menos de una forma con la que se sientan satisfechos. Vamos a tomarnos 10 minutos para ir imaginando como mi poder me haría actuar de otra forma, como me genera diferentes alternativas

y los posibles resultados, de ahora en adelante tendrán a su alcance esos poderes y pueden utilizarlo todas las veces que quieran.

Me gustaría que me comentaran como se sintieron con la actividad, ¿puede alguno indicar cuál situación experimento?, ¿Cuáles fueron mis fallos cuando no era consciente de mis poderes? ¿Cuáles son mis fortalezas ahora que conozco mis poderes?, ¿Fue fácil o difícil reconocer como reaccionas cuando experimentas una determinada emoción? ¿Fue difícil o fácil encontrar los recursos con los que cuentas?

**Procesamiento:** ¿los participantes lograron reconocer como se ven afectado por sus emociones? ¿Fueron capaces de evaluarse a sí mismos de forma realista? Es decir, hablando abiertamente y de forma precisa de la situación y emociones involucradas, ¿Reconoce sus fallos pero también sus fortalezas y debilidades?

**Riesgo:** Que los participantes se nieguen a compartir su punto de vista, que se abran procesos grupales y la aparición de mecanismos de defensa, tales como evitación y negación.

### Etapa de Cierre

**Objetivo específico 7:** Que los participantes logren expresar los aprendizajes obtenidos durante la Sesión I

**Nombre de la actividad:** Reflexión del día

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** El facilitador debe ubicarse frente al grupo para indicar que se realizará una actividad, que necesitara que formen un círculo, procederá a mostrar una pelota de papel y explicara que la actividad consistirá en que cada uno de los participantes que tenga la pelota de papel deberá decir lo que aprendió de la sesión, culminada su intervención le pasara la pelota a otro participante que indicara también su aprendizaje durante la sesión y así sucesivamente hasta que todos los participantes hayan tenido la pelota de papel y compartido su experiencia de aprendizaje.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar las instrucciones de forma clara y precisa.
2. Monitorear el tiempo empleado para la actividad.
3. Verificar que se haya entendido las instrucciones.
4. Observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Por favor formen un círculo para explicarles en que consiste la actividad, el participante que tenga la pelota de papel en la mano tiene que decir lo que aprendió durante la sesión y luego pasarle la pelota a otro compañero para que también hable de su experiencia y así haremos hasta que todos hayan participado ¿Alguno puede indicarnos que tenemos que hacer en esta actividad?

**Procesamiento:** El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Alguna otra enseñanza que quieran compartir?, ¿De qué me di cuenta sobre mi forma de manejar mis emociones durante esta sesión?

**Riesgo:** Aparición de mecanismos de defensa como: negación, evitación, etc. Poca participación ocasionada por cansancio.

**Objetivo específico 8:** Que los participantes logren evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión I.

**Nombre de la actividad:** Evaluación de los facilitadores y de la sesión

**Fuente de la técnica:** Comunicación Interpersonal II.

**Descripción de la actividad:** Entregar hojas a los participantes, controlar el tiempo, estimular la participación a contar de forma escrita y compartir sus impresiones sobre el taller y los facilitadores. Después del tiempo señalado, el facilitador deberá recogerlos.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar las instrucciones de forma clara y precisa.
2. Monitorear el tiempo empleado para la actividad.
3. Verificar que se haya entendido las instrucciones.
4. Observar los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** En la hoja que se le acaban de entregar por favor coloquen sus impresiones sobre el taller y los facilitadores, contarán con un tiempo de 10 minutos.

**Procesamiento:** No se procesa

**Riesgo:** Que los participantes sean pocos sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

## Sesión II

**OBJETIVO GENERAL- Que los participantes logren:** Interpretar de manera optimista los sucesos cotidianos.

### Etapa de Inicio

**Objetivo específico 1:** Que los participantes logren recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso y las normas de comportamiento.

**Nombre de la actividad:** Bienvenida a la sesión

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Cuando la mayoría de los estudiantes se encuentren en el aula y sea la hora señalada, los facilitadores deberán iniciar dando la bienvenida a los participantes e indicando el objetivo de la segunda sesión y culminar recordando las normas establecidas en la sesión anterior.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Presentarse y ofrecer la información de la segunda sesión.
2. Controlar el tiempo establecido para esta actividad.
3. Indagar si los participantes tienen alguna duda o pregunta y solicitar algún voluntario que parafrasee lo que usted dijo o que explique a sus compañeros lo que entendió.
4. Verifique si la duda del participante fue contestada y prosiga a pedirle a alguno de los participantes que la responda o respóndala usted mismo en caso de que las respuestas de los participantes no sea la adecuada.

**Instrucciones para los participantes:** Hola, buenos días chicos y chicas, bienvenidos a la segunda semana de programa. La sesión del día de hoy tiene como objetivo \_\_\_\_\_. Esperamos que puedan mostrar disposición a lo largo de todas las actividades, ya que han sido preparadas exclusivamente para ustedes. En algún momento tendrán un receso de 20 minutos, de manera que puedan ir al baño, tomar agua o descansar, para posteriormente continuar con la sesión. Antes de iniciar con las actividades me gustaría recordarle las normas de intervención: levantar la mano para, estar en silencio durante la intervención de otro compañero, etc ¿Alguien más recuerda las normas pautadas en la sesión anterior?

**Procesamiento:** No se procesa

**Riesgo:** Que los participantes estén distraídos, muestren poca disposición o interés en permanecer a lo largo del taller.

## Etapa de Desarrollo

**Objetivo específico 2:** Que los participantes logren identificar las características de las personas optimistas y pesimistas.

**Nombre de la actividad:** ¿Cuál de los dos eres?

**Fuente de la técnica:** Exposición teoría ilustrada e interactiva.

**Descripción de la actividad:** Se le pide a los participantes que indiquen como se sentirían, pensarían, actuarían o como se han sentido, que han pensado y que han hecho en las siguientes situaciones:

- Me robaron el celular.
- Reprobé un examen.
- Mientras realizaba un trabajo se fue la luz y no guarde el documento.
- Se me perdió la cartera, etc.

Los participantes tomaran nota de lo que harían/pensarían/sentirían en cada una de las situaciones y se le pedirá que al menos 4 de los participantes compartan sus respuestas (si hay más participantes que quieran intervenir se le permite hacerlo), se anotan en la pizarra o paleógrafo. Se presenta un video y al finalizar se explica cómo las acciones de los personajes y las respuestas de los participantes están determinadas por sus formas de pensar y ver las cosas, ya que la situación que se presenta es la misma; se prosigue hablando sobre los estilos explicativos de las personas pesimistas y las optimistas relacionándolo con el impacto o consecuencias de estas formas de acercarse e interactuar con la realidad y como en el video el personaje pesimista sufrió un cambio al relacionarse con el personaje optimista. Para finalizar se le pide a los participantes que indiquen cuales de las respuestas anotadas en la pizarra/paleógrafo correspondería a un estilo pesimista u optimista incitando la creación de un enfoque optimista en la diferentes situaciones.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Dar el tiempo establecido para la actividad.
3. Colocar el video sobre optimismo y pesimismo.
4. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesarlo.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad voy a necesitar que tomen asiento y tomen una hoja y un lápiz, ya que van a anotar como se sentirían/pensarían/ actuarían en las siguientes situaciones:

**(Vaya diciendo una por una cada frase y de dos minutos para que los participantes contesten).**

- Me robaron el celular.
- Reprobé un examen.
- Mientras realizaba un trabajo se fue la luz y no guarde el documento.
- Se me perdió la cartera, etc.

¿Hay otra situación que les gustaría agregar? ¿Alguno me puede indicar que tienen que hacer? Dejen su hoja cerca de ustedes porque hablaremos de sus respuestas un poco más adelante, pero antes me gustaría que veamos el siguiente video.

Como pueden observar, ambos personajes pasan por las mismas situaciones difíciles pero la diferencia recae en la actitud o percepción que tienen de esa realidad que les ha tocado vivir. Uno tiene características de una persona optimista y el otro de una persona pesimista, es interesante como al estar con una persona optimista el personaje masculino cambia su forma de pensar y empieza a disfrutar de la situación, pero recuerden la situación es la misma lo que cambio es la perspectiva del personaje. Ahora veamos el estilo explicativo de las personas optimistas y pesimistas, es decir, como procesan su realidad, que se dicen así mismos, luego vamos a reconocer en que categorías caen las respuestas que dimos al inicial la actividad.

Personas optimista:

- Ven las derrotas como algo temporal y que no necesariamente volverá a ocurrir ante una situación similar. Por ejemplo: no me fue tan bien en este examen pero no quiere decir que en el próximo me pase igual.
- Creen que la derrota no es exclusivamente su culpa y que intervienen las circunstancias, la mala suerte, u otras personas. Ejemplo: Una persona que no gano un torneo de ajedrez, con un estilo explicativo optimista diría; “los competidores estaban mejor preparados”, “la presión del público fue demasiada”.
- Reconoces la inestabilidad de los sucesos, una persona con un estilo explicativo optimista diría; “el siguiente año será diferente y obtendré ese ascenso”, “reconozco que no me prepare lo suficiente para el examen de conocimientos”.
- Se maneja desde la especificidad, es decir, que falle en un área no aplica a las otras: Cuando una persona que termina una relación amorosa, desde este estilo explicativo reaccionaria posiblemente de la siguiente forma: “será difícil al principio, pero con el tiempo me sentiré mejor”.

Persona pesimista:

- Al sufrir una derrota la generaliza y cree que sucederá todo el tiempo, por ejemplo: no salí bien en el examen entonces no sirvo para nada y en todos los exámenes voy a salir mal.
- Se culpa de manera exclusiva cuando se equivocan sin considera otras cosas. Por ejemplo con un estilo explicativo pesimista se diría a sí mismo; “eres tonto para el ajedrez”, “cómo pensaste que ibas a ganar”
- Asumen que el resultado negativo es estables, por ejemplo: una persona que no pudo obtener una promoción en su trabajo con un estilo explicativo pesimista se diría; “mis reportes siempre son pésimos”, “nunca podre ascender”
- Globalidad, que es cuando un aspecto del suceso o de su explicación domina a todos los otros aspectos de la vida de la persona, siguiendo con el ejemplo de la ruptura amorosa: una persona con un estilo explicativo pesimista diría; “toda mi vida esta arruinada”, “¿ahora, qué será de mi vida?”

Como pueden ver son las mismas situaciones, sin embargo cada quien decide cómo entender o con que quedarse de esa situación, con sus respectivas cargas emocionales. Ya que somos conscientes, de ahora en adelante les invito a que decidan con cual sensación prefieren quedarse recordando que la pesimista lo inhabilita ¿para qué intentarlo si todo va a salir mal? pero si somos optimista buscaremos diferentes alternativas para conseguir nuestras metas, ya que creemos que se puede lograr. Ahora retomemos las respuestas y verifiquemos cuales respuestas corresponden a un estilo explicativo pesimista y cuales a un estilo optimista.

**Procesamiento:** ¿Lograron reconocer las respuestas optimistas y pesimistas? ¿Reconocen que ellos están en control de cómo perciben las situaciones?, ¿Diferencia el estilo explicativo optimista del pesimista?

**Riesgo:** Que los participantes se aburran durante la presentación, que nos respondan las preguntas del facilitador.

**Objetivo específico 3:** Que los participantes logren modificar distorsiones del pensamiento.

**Nombre de la actividad:** Rebatiendo a nuestro yo pesimista

**Fuente de la técnica:** Terapia cognitivo conductual.

**Descripción de la actividad:** Se le solicita a cada uno de los participantes que piense en alguna situación en la que se hayan sentido mal y lo escriban en una hoja, creando tres columnas donde indicaran la situación, lo que pensaron y lo que sintieron. Se leerá algunos de las distorsiones del pensamiento más comunes y luego analizaran la veracidad de sus pensamientos, es decir, analizar

las evidencias que tienen para pensar que el pensamiento es cierto, evidencia a favor y evidencia en contra; se proseguirá analizando la utilidad del pensamiento, analizando la trascendencia del pensamiento. Por último, se invita a realizar la experiencia conductual y a crear pensamientos alternativos.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas a los participantes.
2. Entregar las hojas a los participantes.
3. Dar el tiempo establecido para la actividad.
4. Verificar que se hayan entendido las instrucciones.
5. Guiar, observar y anotar los aspectos más significativos de la sesión para luego procesarlo.

**Instrucciones para los participantes:** Como ya vimos en la actividad anterior, se puede decir que la vida se define de acuerdo a nuestra forma de interpretarla: “Si cometo un error significa que soy un inepto”, “Si alguien se muestra en desacuerdo conmigo significa que no le gusto”, “Soy incapaz”, “Soy inferior”, etc... Cada uno de nosotros comprendemos el mundo a través de representaciones mentales e imágenes totalmente subjetivas, así que podemos decir que nuestros sentimientos y bienestar dependen del tipo de pensamiento que generamos, llegando a ser en ocasiones pensamientos distorsionados. Estos pensamientos los podemos reconocer porque no tienen ninguna base racional, producen emociones negativas y duraderas, lleva a que exageremos las posibles consecuencias negativas, etc. Vamos a ver algunos de esos pensamientos distorsionados, para eso pasen uno por uno y tomen un papelito, (espere que cada quien tenga un papelito) lo leerán para que conozcamos cuáles son esas posibles distorsiones. Los participantes que queden sin papelito por favor vayan pegando en la pared el papelito que leyó su compañero. (Cuando el participante termine realice las preguntas) ¿Puedes explicar lo que entendiste de lo que acabas de leer? ¿Alguno de los demás participantes puede decir que entendió?

Vamos a iniciar convirtiéndonos en excelentes detectives de nuestros propios pensamientos y contamos con una lupa gigante que nos permite analizar a profundidad las situaciones y nuestro pensamiento, pero también somos los mejores periodistas así que nos cuestionamos todo. Manos a la obra, comencemos pensando una situación en la que nos sentimos mal y escriban en una hoja separado por columnas, la situación, el pensamiento, y lo que sintieron (entregue las hojas) para eso tienen 10 minutos yo les avisare cuando haya transcurrido ese tiempo.

Ahora que tienen situación identificada, el primer paso es detectar que tipo de pensamiento distorsionado están presente y escribirlo, tienes 10 minutos para hacerlo pueden guiarse de los papelito que se encuentran pegado a la pared. Les voy a dar un ejemplo de cómo quedaría: mi situación es que un compañero de clase se queda callado cuando yo llego, el pensamiento que tengo es que está serio o callado porque está enfadado conmigo y en la tercera columna escribiría que eso me produce tristeza, miedo y enojo. Con esta información puedo detectar el pensamiento distorsionado de personalización porque puede que se quede callado con otras personas y no exclusivamente conmigo, también estoy cayendo en leerle la mente y magnificación.

En el segundo paso se van a transformar en los mejores detectives del país y van a recolectar evidencia a favor y en contra del pensamiento que presentan, ya que nos ayudara a saber si lo que pensamos es cierto. Seguiré con el ejemplo: María está enojada conmigo, vamos a hacernos estas preguntas para verificar que tan cierto es: ¿Es totalmente cierto este pensamiento?, ¿Qué evidencia tenemos de que esté enfadado por nuestra culpa?, ¿Nos lo ha dicho?, ¿Puedo probarlo?, ¿Es eso una buena prueba?, ¿Tenemos evidencia en contra de nuestra afirmación?, ¿Hay algo que nos indique que puede que nos equivoquemos? Vamos a tomar 10 minutos para contestar.



Como tercer paso, analice la utilidad del pensamiento con preguntas como similares a las siguientes: En caso de que sí estuviera enfadado conmigo, ¿Es tan grave? ¿Es lo peor que podría pasar? ¿Por qué sería tan horroroso? ¿Podré soportarlo? ¿Dentro de unos años me acordaré de esto? ¿Puedes imaginarte continuando con tu vida aun cuando esto ocurriera así? Recuerden adaptar estas preguntas a sus situaciones de igual forma tendremos 10 minutos para completar esta parte.

El quinto paso los invito a realizarlo cuando vuelvan a hacer esta actividad en casa, ya que consiste en confrontar nuestro pensamiento con la realidad, en el caso de mi ejemplo, puedo preguntarle directamente a María para salir de dudas y realmente está enfadada puedo aprovechar para hablar con ella y buscar una solución .

Al llegar al último paso ya nos habremos dado cuenta de nuestro pensamiento distorsionado, ahora es el momento encontrar pensamientos alternativos racionales para esto puede realizarte preguntas similares a estas:

- ¿Hay otra forma de interpretar esta situación?
- Si un amigo tuviera este pensamiento ¿qué le diría?
- ¿Podría hacer algo más útil que darle vueltas a este pensamiento?
- ¿Esta forma de interpretar la realidad me ayuda a conseguir mis objetivos? ¿Me ayuda a tener mejor estado de ánimo?

Es importante eliminar de tu vocabulario los “debería” y los “tengo que” sustituirlos por “me gustaría” o “preferiría”. No “necesito alguien que me quiera”, sino “Me gustaría que alguien me quisiera, pero si no tampoco es el fin del mundo. Puedo arreglármelas bien yo solo/a”. Tienen 10 minutos. Ya que hemos terminado me gustaría saber si alguien quiere compartir su recorrido, como era su pensamiento inicial y que alternativas se lleva.

**Procesamiento:** ¿lograron los participantes crear alternativas racionales? ¿Lograron reconocer los tipos de pensamientos distorsionados que presentan?, ¿Conocen porque son considerados pensamientos distorsionados?, ¿Comprendieron las diferentes distorsiones del pensamiento?

**Riesgo:** Que los participantes muestren poca colaboración, abrir algún proceso que no pueda ser manejado por el facilitador de la sesión.

### Receso de 20 minutos

**Objetivo específico 4:** Que los participantes logren movilizar la energía para continuar la sesión.

**Nombre de la actividad:** Ríete sin miedo

**Fuente de la técnica:** CEP de Villamartin (S/F)

**Descripción de la actividad:** Consiste en que los participantes se rían utilizando *el/la, je, ji, jo, jue* y explicarles los beneficios que cada uno de estos tipos de risa tiene.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Controlar el tiempo establecido para la actividad.
3. Motivar al grupo.
4. Verificar el entendimiento de las instrucciones.
5. Explicar los beneficios de los diferentes tipos de risas.

**Instrucciones para los participantes:**

(Colóquese frente al grupo) luego del descanso es momento de divertirnos y activarnos para seguir la sesión.

La siguiente actividad que vamos a llevar a cabo consistirá en que nos riamos de diferentes maneras, usando el Ja, el Je, el Ji, el Jo y el Ju. ¿Suena bastante divertido no? Vamos a colocar la mano en nuestro abdomen, inspiramos todo el aire que nos sea posible y expiramos mientras

decimos jajajaja repetiremos tres veces ese sonido y después vamos a practicarlo con el jejeje, después el jijiji, seguido el jojojojo y finalmente el jujujuju. Tres veces cada sonido recuerden. ¿Alguien, puede parafrasear o explicar que es lo que haremos?

Estas risas tienen beneficios. El ja beneficia a nuestro sistema digestivo. El je favorece la función hepática y la vesícula biliar. La ji estimula a la tiroides y la circulación. El jo actúa sobre el sistema nervioso central y el riego cerebral. El ju mejora la respiración y la capacidad pulmonar”.

**Procesamiento:** El facilitador puede realizar la siguiente pregunta: ¿Cómo se sientes después de esta actividad?

**Riesgo:** Que a los participantes les de vergüenza reírse ante sus compañeros y se hagan a un lado.

**Objetivo específico 5:** Que los participantes logren manifestar algunas situaciones que han tenido un efecto positivo en su vida.

**Nombre de la actividad:** Lista positiva del pasado y del presente

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Se debe entregar a cada participante un trozo de papel para que escriba 3 cosas positivas del año pasado y 3 cosas que le hayan agradado que les ocurriera durante esa semana.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Guiar, observar y anotar los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.
4. Verificar la comprensión de las instrucciones.
5. Incentivar a los participantes para que compartan lo escrito.
6. Realizar preguntas para verificar porque esa situación fue experimentada de manera positiva.

**Instrucciones para los participantes:** En las hojas que le fue entregada escriban 3 cosas positivas que le hayan ocurrido el año pasado y 3 cosas agradables que le hayan ocurrido en el transcurso de la semana, para eso vamos a tomarnos 10 minutos, les indicare cuando el tiempo haya transcurrido. Alguno quiere compartir sus respuestas ¿Por qué esa situación es positiva para ti? ¿De qué manera ha impactado esa situación tu vida? ¿En caso de no haberse presentado esa situación crees que tu vida sería diferente? ¿De qué te diste cuenta? ¿Fue difícil encontrar esas situaciones? ¿Ahora que las recordaste crees que las valoras aún más? Pareciera que independientemente de las adversidades, regularmente hay algunas situaciones o personas que aportan cosas positivas a nuestra vida y nos ayudan a desarrollarnos como personas, es importante no perder eso de vista cuando nos invadan los pensamientos pesimistas.

**Procesamiento:** ¿Lograron expresar porque un aspecto mencionado es positivo? ¿Reconocen el impacto de esa situación en su presente? ¿Se muestran agradecido con personas y situaciones? ¿Reconocen algunos aspectos positivos? ¿Están de acuerdo con que en momentos de adversidad también hay situaciones y personas favorables para su desarrollo?

**Riesgo:** Que a los participantes no les agrade las actividades escritas, que se nieguen a escribir, que se distraigan, no quieran compartir su escrito.

**Objetivo específico 6:** Que los participantes logren formular posibles cambios que pueden hacer en sus vidas.

**Nombre de la actividad:** ¿Cómo tu vida podría ser diferente?

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Realizar una visualización guiada en la que los participantes se observan a sí mismos (as) estando en su lugar favorito y con todas las cualidades necesarias para lograr la meta que plantean. Se les planteara que al despertar no van a saber que ya cuentan con las

cualidades necesarias para cumplir sus metas, que se sienten extraños porque notan muchos cambios en sí mismos.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Dar el tiempo establecido para la actividad.
3. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos significativos para luego procesar la experiencia.
4. Generar para preguntas para reflexión.

**Instrucciones para los participantes:** Cierren los ojos e imaginen que están en su lugar favorito donde se sienten cómodos, observen ese lugar, relájense, ese lugar es mágico porque resulta que todos tus sueños se vuelven realidad, porque ese sitio te entrega los recursos necesarios para lograr tus metas, entonces ¿Con que sueñan? ¿Qué meta les gustaría alcanzar? Esa meta tiene que estar lo más definida posible para que el sitio mágico pueda asignarte los recursos necesarios para lograrla. Imagina los recursos que necesitas, internos, por ejemplo: autoconfianza, autoestima, sentido del humor; como externos, en cuántos recursos económicos, personas que te apoyen, etc. Ya cuentas con todas las habilidades y cualidades necesarias para alcanzar tú meta, pero cuando vuelvas a la vida real no vas a saber que ya cuentas con esas cualidades, así que sientes extraño (a) porque puedes notar muchos cambios. De repente te despiertas, te preparas y comienza tu día: ¿Qué cambios puedes observar? Recuerda que cuentas con todos los elementos necesarios para lograr tu meta ¿Qué estás haciendo diferente? ¿Qué personas están en tu día? ¿Cómo te estas comportando tú? ¿Dónde te encuentras? ¿Cómo son tus pensamientos? ¿Cómo te sientes? (tómese 20 minutos para la visualización incluyendo las preguntas) Ahora vamos a abrir los ojos, ¿De qué te diste cuenta? ¿Algunos de los participantes les gustaría compartir su experiencia? ¿En tu actualidad te estas comportando como en la visualización? ¿Por qué no lo haces? ¿Qué alternativas tienen para hacerlo? ¿Qué te detiene? ¿Qué cosa si está bajo tu control en el presente para llegar a comportarte, sentirte o pensar así en tu futuro? ¿Qué cambios planean hacer? ¿Cuáles son los pasos a seguir para alcanzar su meta? (Establezca 10 minutos para esta discusión).

**Procesamiento:** ¿Por qué actualmente no están haciendo las cosas que quieren?, ¿Generaron alternativas para los obstáculos que se encuentran en el presente?, ¿Qué cosas pueden cambiar para lograr la meta planteada?, ¿Logra plantearse una meta?, ¿Identifican los recursos internos y externos para lograr su meta?, ¿Se plantean un plan de acción?

**Riesgo:** Que los participantes no quieran realizar la actividad, que no se respeten entre compañeros, que no se adapte la actividad para algunos por tener dificultad para visualizar.

**Objetivo específico 7:** Que los participantes logren concientizar sus características personales, enfocándose en sus aspectos positivos.

**Nombre de la actividad:** Yo soy

**Fuente de la técnica:** Orientados (S/F).

**Descripción de la actividad:** Se reparte a cada participante una hoja en la que pondrán en la parte superior la frase YO SOY....., y a la parte izquierda de la hoja la misma frase escrita unas 20 veces y completarla al escribir cualidades que poseen. Seguidamente en pareja van a contarle sus aspectos positivos a modo de venta de un producto, al finalizar se reflexiona sobre las dificultades para detectar las características positivas y venderlas a otra persona.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la sesión.
3. Dar el tiempo establecido para la actividad.
4. Verificar el entendimiento de las instrucciones.

5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad vamos a necesitar una hoja (entregue las hojas) van a colocar en la parte superior justo en el centro la frase YO SOY quedando de la siguiente forma (muestre su hoja) ahora coloque en la parte izquierda de la hoja 20 veces la frase yo soy.... (Muestre nuevamente su hoja indicando la parte que está diciendo)¿Ya la colocaron? Ahora completan esas frases con sus características que consideren positivas (cualidades, logros, destrezas, conocimiento capacidades). Les haré algunas preguntas para que se vayan guiando: ¿Qué sabes hacer bien? ¿Qué aptitudes, son los talentos naturales con los que has nacido?, ¿Cuáles son tus pasiones?, ¿Qué actividades cotidianas solucionas sin problemas? , ¿Cuáles son tus habilidades en el trabajo?, ¿Y en casa? ¿Y con tu familia? , ¿Y con tu pareja? .Si se te hace muy difícil responder estas preguntas, tal vez sea más fácil para los demás ver tu talento y puedes empezar con estas preguntas ¿Qué valoran o admiran de ti los demás?, ¿Qué diría tu abuela?, ¿Qué diría tu mejor amigo/a?

Ahora colóquense en parejas y véndanse a ustedes mismos, en el sentido que indiquen sus cualidades positivas a modo de publicidad para esto uno va hacer el papel de vendedor y otro de comprador, y después cambiarán los papeles. El vendedor expondrá las razones por las que al comprador le conviene adquirirlo. ¿Fue difícil realizar las frases de Yo Soy? ¿Tuvieron dificultades al expresarla a sus compañeros? ¿Les vinieron a la mente características que consideran negativas? ¿Cuáles? ¿Pueden notar el beneficio de esas características?La idea no es engañarse dejando de lado y sin considerar cuales son los aspectos a mejorar pero al tener presentes sus cualidades pueden ser más efectivo, así si reconozco que soy eficaz redactando puedo centrarme en trabajos que tengan que ver con esta capacidad.

**Procesamiento:** ¿Cómo se sienten cuando tienen presente sus cualidades positivas? ¿Cómo lograron reconocer sus cualidades? ¿Tuvieron dificultades al expresarlo a su compañero? ¿Los participantes parecieron tener dificultades para identificar sus cualidades? ¿Se mostraron inseguros?

**Riesgo:** Que algún miembro se niegue a participar, que no logre reconocer sus cualidades.

### Etapa de Cierre

**Objetivo específico 8:** Que los participantes logren indicar los aprendizajes obtenidos durante la Sesión II.

**Nombre de la actividad:** El completamiento de frases.

**Fuente de la técnica:** Hernández (2007).

**Descripción de la actividad:** Se le entregara una hoja de papel a cada participante en las cuales deberán completar las algunas frases que reflejen su experiencia durante la sesión.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar las instrucciones de forma clara y precisa.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo empleado para la actividad.
4. Verificar que se haya entendido las instrucciones.
5. Observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad anoten las frases que aparecen en la pared/pizarra en sus hojas y complétalas de manera individual. Al finalizar indíquelo levantando la mano y aquel que lo desee puede compartir sus frases con los demás. Alguno de ustedes puede indicarme que tienen que hacer en esta actividad.

**Procesamiento:** Que el grupo analice los aspectos que más le han impresionado.

**Riesgo:** Que los participantes sean poco sinceros al contestar las frases, poca motivación para realizar la actividad.

**Objetivo específico 9:** Que los participantes logren evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión II.

**Nombre de la actividad:** Evaluación de los facilitadores y de la sesión

**Fuente de la técnica:** Comunicación Interpersonal II.

**Descripción de la actividad:** Entregar hojas a los participantes, controlar el tiempo, estimular la participación a contar verbalmente sus impresiones sobre el taller y los facilitadores (Anexo 1 y2, pág. 31 y 32). Después del tiempo señalado, deberá recogerlos.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo.

**Instrucciones para los participantes:** En la hoja que se le acaban de entregar, por favor coloquen sus impresiones sobre los facilitadores, las actividades y contenidos del programa. Contaran con un tiempo de 10 minutos.

**Procesamiento:** No se procesa

**Riesgo:** Que los participantes sean pocos sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

### Sesión III

**OBJETIVO GENERAL-** Que los participantes logren: Emplear un estilo de comunicación asertiva en situaciones de riesgo.

#### Etapa de Inicio

**Objetivo específico 1:** Que los participantes logren recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.

**Nombre de la actividad:** Bienvenida a la sesión.

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los facilitadores se presentan al grupo y seguidamente hablan del objetivo de la sesión.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Presentarse y ofrecer la información de la tercera sesión.
2. Controlar el tiempo establecido para esta actividad.
3. Verificar que recuerden las normas establecidas en la primera sesión.

**Instrucciones para los participantes:** Hola, buenos días chicos y chicas, bienvenidos a la tercera semana de programa. La sesión del día de hoy tiene como objetivo que desarrollemos un estilo de comunicación asertivo, que nos permita hacer frente a situaciones de riesgo. En cuanto a las normas de participación nos seguiremos manejando con las mencionadas en las sesiones anteriores ¿Las recuerdan? ¿Pueden indicarme algunas? Les recordamos que tendremos un tiempo señalado para su descanso. Vamos a iniciar por el día de hoy.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes estén distraídos, muestren poca disposición o interés en permanecer a lo largo del taller.

**Objetivo específico 2:** Que los participantes logren movilizar sus energías para continuar la sesión.

**Nombre de la actividad:** Calle- Joven- Casa

**Fuente de la técnica:** Unicef (2007)

**Descripción de la actividad:** Se le asignara a cada participante un número del 1 al 3 para conformar parejas (1 y 2 que harán la función de casa y el que 3 representara a los jóvenes) durante la actividad los jóvenes (3) tendrán que buscar una casa y las casas cuando se le indiquen buscaran a otro joven.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Motivar al grupo.
2. Dar instrucciones claras y precisas.
3. Verificar el entendimiento de las instrucciones.
4. Guiar y observar el trascurso de la actividad.

**Instrucciones para los participantes:** Vamos a realizar una actividad divertida (colóquese al frente de la habitación).

Para esta actividad cada uno tendrá un número del 1 al 3 comenzando por (señalar a la persona) tu eres el 1, entonces el que sigue es el 2 y ¿tu? el 3 exacto, cada quien vaya diciendo el número que le toco (hasta que todos los participantes hayan dicho un numero). Se va a colocar de pie los participantes 1 y 2 para formar unas casas uniendo los brazos, los números tres serán los jóvenes cuyo objetivo será conseguir una casa. Ahora júntese los 1 y 2 en aquel sitio y los 3 por allá. Cuando yo diga “casa” todas las casas deberán dejar a su joven y deberán buscar a otro. Cuando grite “Joven”, todos los participantes a los que se les asigno el número 3 deberán buscar una nueva casa. Por último, cuando se grite “Calle”, todos se moverán a la vez. ¿Me explique? ¿Me pueden decir que hay que hacer en esta actividad? entonces colóquense en sus puestos.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes muestren poco interés en realizar la actividad o no sigan las instrucciones. Podría generarse conflictos, si llegan a chocar entre sí.

### Etapa de Desarrollo

**Objetivo específico 3:** Que los participantes logren adquirir información sobre los estilos de comunicación interpersonal.

**Nombre de la actividad:** Identificando mi estilo.

**Fuente de la técnica:** Castanyer (1962)

**Descripción de la actividad:** Se presentara un video donde los participantes podrán observar las características resaltantes de los tres tipos de comunicación, agresiva, asertiva, pasiva, acompañando cada estilo con su respectivo ejemplo. Finalizada la presentación del video se le realiza preguntas a los participantes para verificar si puede diferenciar los estilos de comunicación representados en el video.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Dar el tiempo establecido para la actividad.
3. Realizar pausas durante la presentación del video e indicar a los participantes algunos elementos a los que tienen que prestar atención y pedir que lean las características de cada estilo.
4. Verificar que se entiendan las instrucciones.
5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:**

Para esta actividad vamos a observar un video donde se nos muestran tres estilos de comunicación, conocidos como estilo agresivo, asertivo, pasivo. Estos estilos representan tres formas diferentes de relacionarnos con las demás personas y tienen características específicas. Se preguntaran ¿para qué quiero saber sobre este tema? .Resulta que si logro reconocer a través de cual estilo me comunico de manera frecuente puedo gestionarlo de manera adecuada, por ende mejorar la relación que tengo con las demás personas, ya que el estilo que utilicemos va a definir en gran medida la forma en que los demás van a tratarnos. Vamos a ver el video que tiene una duración de tres minutos y cincuenta y dos segundos, les voy a pedir que por favor estén muy atentos al movimiento de los personajes, el tono de voz que utilizan, la manera en que se dirigen a la demás personas con las que interactúan, la selección de palabras. Estén muy atentos a todos los detalles. Voy a iniciar el video (pause en las descripción de los estilos). Por favor alguien lea este estilo de comunicación, (durante el video) vayan teniendo en cuenta ¿Cómo es el tono de voz? ¿El lenguaje corporal? ¿Está señalando, está parado firme, parece nervioso? ¿Cómo reacciona la persona con la que está hablando? .Todas estas son señales que nos indican el estilo de comunicación utilizado. (Al finalizar la presentación) ¿Alguno puede decirme que diferencia pudo notar entre los tres personajes? ¿Cómo era cada estilo? ¿Cómo fueron los resultados de cada comunicación? ¿Qué notaron en mr. Increíble, ya que estaba siendo tratado de forma agresiva? ¿Cómo le fue a Elastigirl? Aunque cada quien tiene un estilo predominante hay ciertas circunstancias en la que podemos actuar agresivos, pasivos o asertivos, pero lo importante es ser conscientes desde que estilo nos estamos comunicando para poder cambiarlo en casos de querer tener resultados diferentes, ¿Qué cambiarían en el jefe de Mr. Increíble para que su comunicación sea asertiva? Se podría empezar por tener un tono de voz menos alto ¿Qué más? en caso de tristeza ¿Qué cambiarían para que la comunicación sea asertiva?

**Procesamiento:** ¿lograron identificar y diferenciar los estilos de comunicación? ¿Reconocen como las relaciones interpersonales se ven afectadas por el estilo de comunicación? ¿Generan propuestas para cambiar el estilo de comunicación agresivo y pasivo?

**Riesgo:** Que no se entienda la información proporcionada.

**Receso de 20 minutos**

**Objetivo específico 4:** Que los participantes logren identificar la forma en que resuelven los conflictos.

**Nombre de la actividad:** La tela de araña.

**Fuente de la Técnica:** Martínez (s/f)

**Descripción de la actividad:** La actividad consiste en atravesar de un lado a otro la tela de araña sin tocarla ni moverla, se recrea contando una historia sobre una cueva y explicando que esa la única salida que tienen para llegar al exterior

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Indicar el tiempo establecido.
3. Verificar que las instrucciones sean entendidas.
4. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:**

Como pueden observar hemos sido transportados a una cueva y la única forma de salir es atravesando estas telarañas hasta el otro lado, pero hay que ser muy cuidados porque resulta que esta cueva tiene poderes mágicos, confunde a la personas y hace que se pierdan. Por eso tienen que ir durante todo el trayecto tomado de las manos, pero no pueden hablar entre ustedes porque perderían su voz. Por otra parte el tipo de araña que habitan en este sitio es venenosa, lo que quiere decir que su telarañas no pueden ser tocadas y por eso es necesario que planeen una estrategia antes

de iniciar la actividad, pero todos tienen que opinar porque si no la cueva no los dejara pasar y para eso tendrán 5 minutos. Por cierto, esta cueva va a terminar de derrumbarse en 10 minutos, siendo ese el plazo límite para que todos lleguen al otro lado. (Cuando terminen la actividad) ¿Cómo eligieron que estrategia seguir? Ahora tengan en cuenta los estilos de comunicación que mencionamos en la actividad anterior ¿Cuáles estilos surgieron para resolver este conflicto?

¿Quiénes los aplicaron? ¿Harían algo diferente? ¿Alguno se sintió ignorado? ¿Creen que se comunican de esa forma en situaciones problemáticas?

**Procesamiento:** ¿Reconocieron el estilo de comunicación aplicado? ¿Se comunicaron de manera efectiva? ¿Se tuvieron en cuenta todas las opiniones o alguien se mostró dominante? ¿Lograron concretar el objetivo en común?

**Riesgo:** Que algunos participantes se sientan ignorados, poco interés o motivación por la actividad.

**Objetivo específico 5:** Que los participantes logren ensayar las estrategias de comunicación asertiva.

**Nombre de la actividad:** La asertividad en acción.

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Aplicar diferentes técnicas asertivas mientras se estudian ejemplos y casos de situaciones cotidianas que requieren un manejo adecuado.

**Tiempo:** 35 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Aclarar dudas sobre técnicas de comunicación asertiva.
3. Incentivar la participación.
4. Verificar que se entendieron las instrucciones.
5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Ya hemos conocido los estilos de comunicación y podemos decir que el más recomendable es el asertivo, aunque ya hemos visto cuales son las características específicas de este estilo, es importante conocer algunas técnicas que nos permitirán mantener un estilo de comunicación asertivo en momentos de conflictos o discusiones, ya que bajo esas circunstancias tiende a ser difícil. Para eso cada quien va a tomar un papelito de esta bolsa y va a leerlo para todos. Cuando termine de leer aquella persona que tenga alguna duda por favor indíquela. ¿Me explique? Comencemos. (Cuando se culmine la lectura de las técnicas) ¿Que técnica aplicarían o que harían en el siguiente caso? “Un día tienes que hacer un trabajo especial en pareja pero tu compañero o compañera quiere que lo hagas tu solo porque él tiene que hacer otras tareas que se le atarazaron” (Incentive a la participación).

De igual forma vamos a aplicar estas técnicas que acabamos de conocer a otras situaciones, para eso van a formar parejas y elegir algún tema, se pueden guiar por los siguientes:

1. Tu amigo/a te ha pedido la calculadora justo cuando la necesitas para un examen.
2. Un chico/a que te gusta te pide que le des un beso.
3. Al salir del colegio, tu amigo/a te pide la bicicleta para volver a casa.
4. Te piden que hagas la parte de otro/a en un trabajo de grupo.
5. Te piden que te dejes copiar en un examen.

Tienen 10 minutos para escoger su tema y crear una representación donde utilizaran las técnicas asertivas. Si tiene su presentación lista antes del tiempo pautado por favor indíquelo con la mano. También es importante que cada presentación puede durar máximo tres minutos. ¿Me



explique? ¿Hay alguna duda? Tomen asiento con su pareja para seguir con esta actividad.

¿Creen que puedan aplicar estas técnicas en su vida diaria? ¿Les parecieron difíciles de aplicar?

**Procesamiento:** ¿Presentaron dificultades para aplicar las técnicas? ¿Entendieron en qué consisten las técnicas?

**Riesgos:** Poco interés por la actividad.

**Objetivo específico 6:** Que los participantes logren caracterizar las consecuencias de los diferentes estilos de comunicación.

**Nombre de la actividad:** Refilmando la escena

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Se le pedirá a un grupo de voluntarios que realicen una filmación de una escena de la película que deseen, con la condición de que se debe presentar un conflicto o un choque entre los personajes y deben reaccionar de manera violenta. La pareja o grupos siguientes colocarán la mano dentro de un recipiente y actuarán la misma escena, reaccionado al choque de sus personajes según el papel que han escogido.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Dar el tiempo establecido para la actividad.
3. Verificar que se entendieron las instrucciones.
4. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Chicos atención, oído... oído... Vamos a continuar con las actividades, en este caso ustedes se van a convertir en unos actores y actrices profesionales, muy pero muy famosos y van enseñarle a unos actores y actrices novatos como pueden producir diferente emociones y consecuencias simplemente cambiando unos pequeños detalles de la misma escena.

Voy a necesitar a una pareja, es decir, a dos voluntarios que va a filmar la escena de una película que ustedes quieran, la única condición para este rodaje es que en algún momento los personajes tienen que chocar entre sí y su reacción va a ser discutir. Es muy importante que lo hagan lo más claro posible y las otras parejas o grupos tienen que estar muy atentos, ya que deberán filmar la misma escena, pero con un toque diferente que será asignado al azar, a través de un papelito que tomarán del siguiente recipiente.. Así aquellos que le toque usar un tono de voz alto tendrán que hacerlo durante la filmación de su escena y actuar de esa forma, cada pareja cuanta con 5 minutos máximos para su actuación. ¿Me explique? Por favor alguien que me indique hay que hacer en esta actividad. (Cuando todas las parejas hayan pasado) ¿Reconocieron desde que estilo de comunicación se relacionaron? ¿A cuál grupo creo que le fue mejor en cuanto al resultado de la discusión? ¿Cuáles resultados fue el que menos beneficios trajo

**Procesamiento:** ¿Reconocieron a que se debían los diferentes resultados de la discusión? ¿Identificaron los efectos de las diferentes actitudes al momento de comunicarse?

**Riesgo:** Que los participantes no quieran dar inicio o culminar la actividad por falta de interés.

**Objetivo específico 7:** Que los participantes logren estimar los efectos del uso de elogios en la comunicación con otras personas.

**Nombre de la actividad:** Practicando la asertividad positiva

**Fuente de la técnica:** Castanyer (1962)

**Descripción de la actividad:** De pie y formando un círculo los participantes le darán un cumplido, aspectos positivos a la persona que se encuentra a su derecha de esa forma hasta que todos le hayan dicho un cumplido a algún compañero.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Controlar el tiempo invertido en la actividad.
3. Verificar la comprensión de las instrucciones
4. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesa la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Vamos a practicar dar cumplidos que es lo que se conoce como asertividad positiva. Saber dar y recibir cumplidos forma parte de las habilidades sociales, pero recordemos que debe decirse de forma sincera y espontánea. Les voy a ejemplificar como dar un cumplido. Ahora les toca a ustedes practicar, por lo que, vamos a colocarnos de pie y a organizarnos en forma de círculo. Vamos a empezar por la persona que está a mi derecha, quien deberá decir en voz alta mirando a la persona a su derecha lo que vio de positivo en ella. ¿Me explique? Alguien me diga lo que hay que hacer. (Al finalizar los cumplidos) ¿Cómo se sintieron al dar y recibir cumplidos? ¿Fue difícil dar o recibir cumplidos? ¿El recibir un cumplido genero algún cambio en ustedes?

**Procesamiento:** ¿Cómo se sintieron los participantes al dar y recibir cumplidos? ¿Cómo fue el lenguaje corporal de los participantes? ¿Cuál fue el mensaje utilizado para los cumplidos?

**Riesgo:** Que algunos de los participantes se nieguen a decir algo positivo de sus compañeros o por el contrario que señalen características negativas, que abran procesos grupales e individuales, que se activen mecanismos de defensa.

**Etapa de Cierre**

**Objetivo específico 8:** Que los participantes logren indicar los aprendizajes obtenidos en la sesión III.

**Nombre de la actividad:** Pasa la pelota

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Los participantes formaran un círculo y se irán pasando una pelota de papel, aquella persona que tenga la pelota indicara lo que aprendieron a lo largo de la sesión y en que situaciones aplicarían lo aprendido.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo.
4. Verificar que hayan entendido las instrucciones
5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Formen un círculo (espere que lo formen), ya que para esta actividad vamos a utilizar esta pelota de papel (señale la pelota) la cual irán pasando. Cuando el participante la tenga tendrá que decir lo que aprendió de la sesión y en que circunstancia cree que pondría en práctica eso que aprendió. ¿Me explique? ¿Entonces que tenemos que hacer? Comencemos.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes sean pocos sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

**Objetivo específico 9:** Que los participantes logren evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión III.

**Nombre de la actividad:** Evaluación de los facilitadores y de la sesión.

**Fuente de la técnica:** Comunicación Interpersonal II.

**Descripción de la actividad:** Entregar hojas a los participantes, controlar el tiempo, estimular la participación a contar verbalmente sus impresiones sobre el taller y los facilitadores. Después del tiempo señalado, deberá recogerlos.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo.

**Instrucciones para los participantes:** En la hoja que se le acaban de entregar por favor coloquen sus impresiones sobre los facilitadores, las actividades y contenidos del programa, contarán con un tiempo de 10 minutos.

**Procesamiento:** No se procesa

**Riesgo:** Que los participantes sean pocos sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

#### Sesión IV

**OBJETIVO GENERAL-Que los participantes logren:** Afianzar estrategias para enfrentar la presión grupal.

#### Etapa de Inicio

**Objetivo específico 1:** Que los participantes logren recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.

**Nombre de la actividad:** Bienvenida a la sesión.

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los facilitadores se presentan al grupo y seguidamente hablan del objetivo de la sesión.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Presentarse y ofrecer la información de la cuarta sesión.
2. Controlar el tiempo establecido para esta actividad.
3. Verificar que recuerden las normas establecidas en la primera sesión.

**Instrucciones para los participantes:** Hola, buenos días chicos y chicas. Bienvenidos a la cuarta semana de programa. La sesión del día de hoy tiene como objetivo\_\_\_\_\_ para eso contaremos con una sesión de \_\_\_\_ hora, contando igual que en las sesión anteriores con un receso de 20 minutos. En cuanto a las normas de participación nos seguiremos manejando con las mencionadas en las sesiones anteriores ¿Las recuerdan? ¿Pueden indicarme algunas? Podemos entonces iniciar.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes estén distraídos, muestren poca disposición o interés en permanecer a lo largo de la sesión.

**Objetivo específico 2:** Movilizar energías a través de la actividad grupal.

**Nombre de la actividad:** Leo tu espalda

**Fuente de la actividad:** Bernardo (s/f)

**Descripción de la actividad:** Divida el grupo en parejas y coloque un papel con alguna palabra o frase pegada en la espalda, el objetivo de cada participante es leer lo que dice el papel de su pareja evitando que lean el suyo, para esto tienen prohibido tocarse.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones clara y precisas.
2. Animar al grupo.
3. Colocar el material a los participantes.
4. Controlar el tiempo invertido a la actividad.
5. Verificar que se entiendan las instrucciones.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad voy a necesitar que formen parejas (esperar a que las elijan) a cada uno de los miembros de las pareja le voy a colocar un papel en la espalda que tendrá escrito una palabra o frase, el objetivo de cada participante es leer la frase o palabra que tiene escrita su compañero en la espalda evitando que lean el suyo, tienen prohibido tocarse y tienen 1 minuto por pareja. ¿Me explique? Alguien que nos explique lo que entendió, la pareja que quiera iniciar pase al frente.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que alguno de los participantes resulte lastimado y que no quieran participar en la actividad.

**Etapa de Desarrollo**

**Objetivo específico 3:** Que los participantes logren identificar la influencia que tiene la presión grupal sobre sus opiniones y conductas.

**Nombre de la actividad:** ¿Por qué fulanito hace lo que hace?

**Fuente de la técnica:** Polo (2016).

**Descripción de la actividad:** Se le presenta la foto o caricatura de un adolescente procediendo a describir y comentar sobre sus conductas, consumo de alcohol, idas a fiestas, fumar, no hacerle caso a sus padres, faltar o saltarse las clases, etc. Luego se escribe en la pizarra o cartulina ¿Por qué fulanito hace lo que hace? incitando a los participantes a que coloquen en un papelito con adhesivo los posibles motivos que expliquen la conducta de fulanito, luego tienen que elegir un escrito de un compañero para contrarrestarlo delante del grupo, una vez exponga su contra respuesta deberá romperlo y volver a pegarlo.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Colocar los materiales necesarios para la sesión.
3. Constantemente llevar a los participantes a generar diferentes alternativas por ejemplo: fulanito bebe para olvidarse de sus problemas, preguntar si existe otra forma en que fulanito pueda olvidar sus problemas o quizás enfrentarlos.
4. Verificar que se entendieron las instrucciones.
5. Controlar el tiempo invertido en la actividad.
6. Guiar, observar y anotar los aspectos significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Les voy a presentar a un personaje, se llama fulanito tiene 15 años, vive en \_\_\_\_\_. Le gusta el rock, el pop, el reggaetón. Vive con su mamá y un hermano menor y asiste a un colegio cercano. Fulanito últimamente está bebiendo los fines de semana, a veces se emborracha, fuma cigarrillos, llega tarde a casa y falta a clases. Fulanito tiene unos padres que le presionan para sacar buenas calificaciones, su grupo de amigos se la pasan en fiesta, fuman y consumen alcohol. Él se siente feo y antes no tenía amigos y les costaba mucho hablar con las personas. Ahora que conocen el personaje, van a tomar estos papelitos con adhesivos y colocar las posibles razones por las que fulanito hace las cosas que ya mencione, tienen 10 minutos para hacerlo. ¿Me explique? Comencemos.

Ahora que terminaron coloque su papelito en la pizarra y vuelvan a su puesto uno por uno, de igual forma se van a levantar y tomaran un papelito que no sea el suyo y van a contragumentar de esta forma: Puedo entender que fulanito \_\_\_\_\_pero\_\_\_\_\_ Deben despegar el papelito, romperlo por la mitad y volver a pegarlo; según se expone para que al final visualmente se vean todos los motivos cuestionados.

¿Realmente fulanito estaba haciendo esas cosas porque quería? Basado en la actividad parece que fulanito puede actuar de otra forma, ¿Creen que fulanito actuaría diferente si tuviera otro grupo de amigos? ¿Creen que fulanito se comportaba así para poder tener amigos? Porque recuerden que se le hacía difícil, ¿creen que algunos jóvenes son así?

**Procesamiento:** ¿Se dieron cuenta de cómo influyen el grupo de amigos en su comportamiento? ¿Tienen conductas para pertenecer al grupo?

**Riesgo:** Que se presente alguna discusión fuerte entre los participantes, que no estén motivados a realizar la actividad.

### Receso de 20 minutos

**Objetivos específico 4:** Que los participantes logren movilizar la energía para continuar la sesión.

**Nombre de la actividad:** La cola de vaca

**Fuente de la técnica:** Biblioteca de Pastoral Juvenil (2000)

**Descripción de la actividad:** Sentados en círculo, el facilitador se queda en el centro y empieza haciendo una pregunta a cualquiera de los participantes. La respuesta debe ser siempre "la cola de vaca". Todo el grupo puede reírse, menos el que está respondiendo. Si se ríe, pasa al centro y da una prenda. Si el compañero que está al centro se tarda mucho en preguntar da una prenda.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones clara y precisas.
2. Animar al grupo.
3. Controlar el tiempo invertido a la actividad.
4. Verificar que se entiendan las instrucciones.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad necesito que se coloquen en círculo y yo me voy a quedar en el centro. En ese lugar voy a realizar algunas preguntas, uno por uno a cada participante y ustedes solo pueden contestar la cola de vaca. A la persona que le esté preguntando no tiene permitido reírse, pero el resto de los compañeros si, en caso de reírse le tocara quitarse una prenda y pasar al centro, obteniendo el rol de hacer la pregunta. ¿Están claras las instrucciones? Hagamos una ronda de práctica.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes no se sientan motivados a realizar esa actividad.

**Objetivo específico 5:** Ensayar estrategias para enfrentar la presión social, grupal y cultural que incitan el consumo de bebidas alcohólicas.

**Nombre de la actividad:** Teatro presión.

**Fuente de la técnica:** Polo (2016).

**Descripción de la actividad:** Para motivar e introducir la actividad se escribe en la pizarra o un papel continuo: No me apetece, yo paso, gracias, pero no, quizás otro día, por ahora no, etc. Siendo algunas de estas frases las que se usaran durante la dramatización acompañada de otras estrategias como: Responder a la presión del grupo en el momento, anticipar a la presión del grupo y manejar los efectos de la presión del grupo. Luego se hacen grupos pequeños y se le indica que tiene que hacer una dramatización o rol playing, donde un grupo de adolescentes presiona a otro a consumir alcohol o hacer algo que el otro/a no quiere y ellos tienen que negarse utilizando las palabras escritas y algunas de las estrategias.

**Tiempo:** 40 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Anotar en la pizarra las acciones correspondientes a cada estrategia
3. Dar el tiempo indicado para la actividad.
4. Verificar que se entendieron las instrucciones.
5. Guiar, observar y anotar los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Estas primeras frases que anote están relacionadas con la primera estrategia que es: **Responder a la presión de grupo en el momento**, es decir, cuando ya estas frente a la situación, es importante que digas “No” con seriedad. La forma más básica de responder ante la presión de grupo es diciendo “no” solamente. Hacerle frente a la presión de grupo te evitará el problema de volver a ser presionado en el futuro ya que envía el mensaje claro de que no estás interesado. Sé firme y haz contacto visual. Esto demostrará que no estás dispuesto a ponerte en riesgo. La segunda forma dentro de la misma estrategia es simplemente cambiar de tema. Si te sientes incómodo respondiendo, cambia de tema. Si lo haces, podrás aplazar la pregunta hasta sentirte listo para responderla (o no responderla del todo). Puedes crear una excusa para marcharte.

La segunda estrategia es anticiparte a la **presión grupal**:

1. **Toma tus propias decisiones.** No tomes decisiones basadas en lo que otra gente cree que es bueno para ti o lo que quiere que hagas. Haz cosas que te hagan feliz y toma esas decisiones por tu cuenta. Por ejemplo si estás por tomar una decisión, pregúntate “¿Esto es bueno para mí? ¿Esto hace que mi vida sea más positiva? ¿Estoy seguro de cómo me siento al respecto?”
2. **Planifica una respuesta.** Ya sea que aún no hayas experimentado la presión de grupo o quieras responder mejor la próxima vez, piensa en una respuesta que puedas decir si alguna vez te piden algo que no quieres hacer. Tener una respuesta lista significa que no te sentirás bajo presión si te piden algo. Asimismo, sabrás qué decir. Por ejemplo, piensa en algo que decir si alguien te pide que hagas trampa, mientas, robes o consumas drogas. Puedes usar el genérico “Ah, no, gracias” o algo diferente dependiendo de la situación. No pierdas el enfoque intentando que las otras personas dejen sus ideas. Haz enunciados en primera persona y mantente enfocado en tu postura.
3. **Evita los lugares y situaciones que te hagan sentir incómodo.** Quizás sospechas de que las personas se van a reunir antes de una actividad para beber alcohol o consumir drogas. Si vas a ir a una fiesta y algo parece extraño, haz otros planes.
4. **Elige amigos que sean positivos.** Empieza por elegir amigos que no te presionen a hacer cosas cuando lidies con la presión de grupo. Estos amigos deben aceptarte por quién eres sin querer cambiarte. Si tus amigos no toman malas decisiones, es más probable que tampoco lo hagas.

La Tercera estrategia se refiere a **lidiar con los efectos de la presión grupal**:

1. **Escribe tus sentimientos en un diario.** Puede ser difícil lidiar con los sentimientos que surgen debido a la presión de grupo. Es posible alguien sea un buen amigo tuyo y te sientas traicionado si intenta presionarte a hacer algo. Es probable incluso que te preguntes si ya no son amigos o si ya no deben serlo. Afrontar estas emociones puede ser difícil, así que ten un diario para resolver tus sentimientos y ayudarte a lidiar con el estrés. Es importante que este diario se mantenga en un lugar seguro.
2. **Ten un grupo diferente de amigos.** Si los que tienes ahora te presionan y no dejarán de hacerlo, es posible que sea tiempo de encontrar nuevos amigos.
3. **Mantente ocupado con actividades saludables.** Otra forma de evitar la presión de grupo es pasar tiempo realizando actividades que en verdad disfrutas. Realizarlas puede ayudarte a conocer personas nuevas que tengan intereses en común contigo y ayudarte a pasar tiempo haciendo lo que disfrutas.

Ahora que conocemos algunas estrategia para hacer frente a la presión grupal, vamos a formar subgrupos de tantas personas (depende cuenta persona integren el grupo) y vamos a realizar una dramatización donde un grupo de adolescentes presiona a otro para que consuma alcohol o hacer algo que el otro no quiere y este tiene que responder con alguna estrategia para negarse. Tienen máximo 15 minutos para planear su escena y 3 minutos máximos para escenificarla ¿Me explique? Comencemos.

(Preguntas al finalizar) ¿Se les hizo difícil negarse? ¿Cuáles estrategias colocaron en práctica y por qué razones? Fue difícil mantener su postura al negarse?

**Procesamiento:** ¿Cómo fue el lenguaje corporal de los participantes? ¿Lograron negarse ante las peticiones? ¿Lograron aplicar alguna de las estrategias mencionadas? ¿Cómo se sintieron cuando se negaron? ¿Cómo se sintieron ante la insistencia de sus compañeros?

**Riesgo:** Que se produzcan burlas e irrespeto durante las dramatizaciones, poco interés en la actividad.

### Etapa de Cierre

**Objetivo específico 6:** Que los participantes logren comentar acerca de su experiencia y aprendizajes obtenidos a lo largo de la sesión.

**Nombre de la actividad:** El PNI (positivo, negativo e interesante).

**Fuente de la técnica:** Polo (2016).

**Descripción de la actividad:** Los participantes utilizaran una hoja blanca donde describirán aspectos positivos, negativos y que le parecieron interesantes de la presente sesión.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Observar, guiar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.
3. Dar el tiempo establecido para la actividad.
4. Verificar que se entiendan las instrucciones.

**Instrucciones para los participantes:** Con esta dinámica finaliza la serie de actividades pautadas para esta sesión, de ahí que sea importante conocer su opinión de las actividades, para eso vamos a colocar en esta hoja (entregar una hoja blanca a cada participante) cuáles han sido los aspectos positivos, negativos e interesantes presentes durante la sesión, por favor sea lo más sincero posible ya que la información ayudará a mejorar aquellos elementos que lo necesitan.

**Procesamiento:** ¿Qué pudieron aprender de este módulo y que experiencia se llevan?

**Riesgo:** Poca motivación de parte de los participantes en compartir su experiencia.

**Objetivo específico 7:** Que los participantes logren evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión IV.

**Nombre de la actividad:** Evaluación de los facilitadores y de la sesión

**Fuente de la técnica:** Comunicación Interpersonal II.

**Descripción de la actividad:** Entregar hojas a los participantes, controlar el tiempo, estimular la participación a contar verbalmente sus impresiones sobre el taller y los facilitadores. Después del tiempo señalado, deberá recogerlos.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo.

**Instrucciones para los participantes:** En la hoja que se le acaban de entregar por favor coloquen sus impresiones sobre los facilitadores, las actividades y contenidos del programa, contarán con un tiempo de 10 minutos.

**Procesamiento:** No se procesa

**Riesgo:** Que los participantes sean pocos sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

## Sesión V

**Objetivo general –Que los participantes logren:** Demostrar características de la inteligencia emocional profundizando en los aspectos trabajados en las sesiones I, II, III y IV.

### Etapa de Inicio

**Objetivo específico 1:** Que los participantes logren recibir información sobre el objetivo de la sesión, receso establecido y normas de comportamiento.

**Nombre de la actividad:** Bienvenida a la sesión.

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los facilitadores se presentan al grupo y seguidamente hablan del objetivo de la sesión.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Presentarse y ofrecer la información de la tercera sesión.
2. Controlar el tiempo establecido para esta actividad.
3. Verificar que recuerden las normas establecidas en la primera sesión.

**Instrucciones para los participantes:** Hola, buenos días chicos y chicas, bienvenidos a la quinta semana del programa. La sesión del día de hoy tiene como objetivo\_\_\_\_\_ para eso contaremos con una sesión de \_\_\_\_ hora, contando igual que en las sesión anteriores con un receso de 20 minutos. En cuanto a las normas de participación nos seguiremos manejando con las mencionadas en las sesiones anteriores ¿Las recuerdan? ¿Pueden indicarme algunas?

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes estén distraídos, muestren poca disposición o interés en permanecer a lo largo de la sesión.

**Objetivo específico 2:** Que los participantes logren movilizar energías a través de la actividad grupal

**Nombre de la actividad:** Dígalo con mímica

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Los participantes deberán organizarse en varios equipos y tomar papelitos de una bolsa que les indiquen palabras, cosas, personas que deben de representar a través de mímica para que sus compañeros adivinen en el menor tiempo posible, ganando aquel equipo que adivine la mayor cantidad de palabras en el menor tiempo posible.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Motivar al grupo.
3. Verificar que se entendieron las instrucciones
4. Proporcionar el material necesario para la actividad.



**Instrucciones para los participantes:** Chicos y chicas, vamos a energizarnos un poco y a ser algo competitivos. Formen grupos de 5 o 6 personas. Vamos a jugar algo llamado “Dígalo con mímica” es posible que lo hayan jugado. Formen los grupos (esperen a que formen los grupos) vamos a enumerar cada grupo para saber cuál será el primero en pasar al frente (enumérelos al azar). Ahora cada equipo seleccionará a una persona que iniciara sacando el papelito y haciendo la mímica para que los demás adivinen, si logran adivinar le tocara a otro de los integrantes sacar un papelito para realizar la mímica, así sucesivamente, en caso de no adivinar pueden decir “paso” y colocar el papelito en la bolsa nuevamente y le tocaría a otro participante agarrar el papelito. El equipo que vaya a adivinar se colocara al frente del salón formando un círculo y el orden para agarrar los papelitos es en el sentido de las agujas del reloj (Realice un ejemplo: si empieza tal persona y la señala, la siguiente es tal persona y la señala) cada equipo contara con 2 minutos, pero en caso de quedarse atascado sin poder adivinar ningún palabra va a pasar otro grupo al frente a hacer la actividad y así sucesivamente, hasta que pasen todos. ¿Me explique? Por favor alguien indíqueme que vamos hacer.

**Procesamiento:** No procesa.

**Riesgo:** Que los participantes se nieguen a participar, o que digan a sus compañeros con palabras lo que deben comunicar a través de mímica.

### Etapa de Desarrollo

**Objetivo específico 3:** Que los participantes logren reafirmar el conocimiento sobre las emociones propias

**Nombre de la actividad:** Ahora siento

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** En la pizarra de la clase se colgarán unas tarjetas que tienen escritos el nombre de emociones y se le pedirá a los participantes que piensen sobre ellas y en como las han experimentado, se le da tiempo para que reflexionen, luego se les pide que llenen unos recuadros con la emoción que han cuando las han experimentado y que paso en ese momento, experimentado. Se forman cinco grupos y comentaran lo escrito. Para un segundo momento se le entrega a cada grupo 3 papeles donde se narra las situaciones de ciertos jóvenes para que identifiquen la emoción presente.

**Tiempo:** 40 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Escribir las emociones en la pizarra.
3. Entregar el material necesario para la actividad.
4. Dar el tiempo asignado a la actividad.
5. Verificar que se entendieron las instrucciones.
6. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:**

Por favor vean las emociones que están escritas en la pizarra (escríbala ante de iniciar la actividad) y piense sobre las mismas, ¿en qué momento las han experimentado? En una hoja como esta (señálela) van a colocar el nombre de la emoción, cuando la experimentaron y que pasó en ese momento. Tienen 10 minutos, pero pueden levantar la mano para señalar que finalizaron. Hasta el momento ¿hay alguna pregunta? Empecemos. Ahora vamos a formar grupos de cinco personas y comentar esta primera parte de la actividad, se pueden guiar para comentar lo que escribieron, primero indicando que señales tomaron en cuenta para reconocer la emoción, que harían ahora para gestionar su emoción y no actuar de manera impulsiva, etc. Ya logramos identificar nuestras propias emociones, ahora pongamos en práctica el reconocer las emociones en los demás, para eso les voy

a entregar a cada grupo unas hojas donde se describen situaciones por las que han pasado ciertos jóvenes, ustedes deberán identificar que emoción transmite esa situación para esto deben llegar a un acuerdo grupal, sobre cuál de todas las emociones que están escritas en las tarjetas de la pizarra son las que corresponden a la historia referida en cada uno de los papeles”. ¿Fue difícil compartir su experiencia con el grupo? ¿Fue más sencillo pensar en alternativas para gestionar sus emociones? ¿Cómo fue su experiencia tratando de identificar la emoción de los jóvenes? **(estas preguntas se realizan cuando ya todos los grupos han indicado la emoción correspondiente a los jóvenes)**

**Procesamiento:** ¿Cuáles son las emociones que más frecuentemente experimentan a la edad de ustedes? ¿Lograron identificar que emociones experimentaron en determinadas situaciones? ¿Lograron compartir su experiencia con sus compañeros? ¿Cómo se sintieron al compartir su experiencia en el grupo? ¿Los participantes parecían incómodos?

**Riesgo:** Que los participantes se aburran de la actividad, se nieguen a trabajar en grupos o se distraigan en medio de la misma, se abran procesos individuales.

### Receso de 20 minutos

**Objetivo específico 4:** Que los participantes logren movilizar sus energías a través de movimientos corporales.

**Nombre de la actividad:** El robot

**Fuente de la técnica:** Brown (SF)

**Descripción de la actividad:** Los participantes deberán realizar movimientos y acciones propias de un robot, bajo la guía de los facilitadores, a través de un circuito: piernas, brazos y cuerpo rígidas, B) Tronco, cuello y cabeza se rigidizan. c) Los ojos sólo pueden mirar hacia adelante. d) No pueden expresar sentimiento alguno. e) Sus ojos no ven. Se han transformado en robots. f) Caminan como tales e ingresan a una cámara frigorífica. g) Se quedan allí estáticos, por unos minutos. h) Entra un haz de luz por la puerta del frigorífico y lentamente se vuelven a recuperar, pero sin establecer ninguna comunicación con los demás. Tan sólo los ven. i) Con un movimiento artificioso, se dan cuenta que pueden comunicarse y expresar distintas emociones o sentimientos .j) Vuelven a ser normales. Todo esto mientras se reproduce la música.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Animar al grupo.
3. Ser consciente del tiempo invertido en la actividad.
4. Verificar que se entendieron las instrucciones.

**Instrucciones para los participantes:** Hemos regresado y ahora vamos a hacer un juego muy divertido. Seguro a varios de ustedes les gusta o les llamo la atención de pequeños los robots. Vamos a actuar como robots, cuando ponga la música. Yo voy a hacer indicaciones de que movimientos deben realizar y ustedes deben imitarlos en la manera más perfecta que pueda.

a) Piernas, brazos y cuerpo se rigidizan. b) Tronco, cuello y cabeza se rigidizan. c) Los ojos sólo pueden mirar hacia adelante. d) No pueden expresar sentimiento alguno. e) Sus ojos no ven. Se han transformado en robots. f) Caminan como tales e ingresan a una cámara frigorífica. g) Se quedan allí estáticos, por unos minutos. h) Entra un haz de luz por la puerta del frigorífico y lentamente se vuelven a recuperar, pero sin establecer ninguna comunicación con los demás. Tan sólo los ven. i) Con un movimiento artificioso, se dan cuenta que pueden comunicarse y expresar distintas emociones o sentimientos .j) Vuelven a ser normales. ¿Me explique? (Coloque la música)Vamos a iniciar.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes se nieguen a participar o no sigan las indicaciones que da el facilitador.

**Objetivo específico 5:** Que los participantes logren afianzar el reconocimiento de las emociones en las demás personas.

**Nombre de la actividad:** Conozco las emociones del resto

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los participantes formaran grupos y utilizaran periódicos o revistas para construir un collage de rostros que expresen diversas emociones y se elegirá cuatro colores que expresen esas emociones para enmarcarlo, se finalizara conversando sobre las mismas.

**Tiempo:** 40 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Dar el tiempo asignado a la actividad.
4. Verificar que se entendieron las instrucciones.
5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Van a colocarse en grupos de 3 a 4 personas y van a utilizar todos los periódicos y revistas que necesiten (señalar donde se encuentran) con esos materiales van a formar un collage en donde colocaran recortes de personas que expresen las diferentes emociones (tristeza, alegría, miedo, enojo y sorpresa) que hemos conocido a lo largo del programa, luego elijan 5 colores que expresen esas emociones y meterán las fotos de las caras en marcos que tengan los colores seleccionados previamente. Pondremos a cada cara el nombre de la emoción que expresa y buscaremos las razones que pueden causar esas emociones. Cada grupo presentará su collage ante el resto y lo colocará en la pizarra indicando a los demás ¿Por qué esa persona está experimentando esa emoción? ¿Qué expresiones de su cara te lo indican? ¿Cómo actuaría esa persona si se deja dominar por esa emoción? ¿Por qué creen que es importante reconocer las emociones en los demás? ¿Cómo se comportarían con esa persona? ¿Cómo fue el proceso para llegar a un acuerdo grupal?

**Procesamiento:** ¿lograron expresar porque identificaron una determinada expresión con una emoción? ¿Conocen cómo reacciona una persona en determinado estado emocional? ¿Reconocen las emociones?

**Riesgo:** Que los participantes no quieran realizar la actividad por escrito, se aburran y se nieguen a llevarla a cabo o realicen a medias.

**Objetivo específico 6:** Que los participantes logren valorar la percepción que tienen los demás sobre sí mismo (a).

**Nombre de la actividad:** ¿Y tú, cómo me ves?

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Cada participante escribirá en un papel todos sus aspectos positivos y puntos fuertes y lo dejara en su pupitre. Durante el ejercicio deberá sonar música. Cada participante tendrá pegado en la espalda una hoja y comenzara a caminar alrededor de la sala escribiendo las fortalezas que observa en los demás participante y recibiendo en su hoja (colocada a su espalda) las fortalezas que los demás perciben en él. Cuando un participante tenga escritos los aspectos positivos o puntos fuertes que le correspondan, se sentará en su sitio y comparará lo que ha escrito con lo que han escrito el resto.

**Tiempo:** 20 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa.
2. Entregar los materiales necesarios para la actividad.
3. Dar el tiempo indicado para la actividad.
4. Verificar que se entendieron las instrucciones.

5. Guiar, observar y anotar los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad vamos a escribir en una hoja blanca aquellos aspectos positivos o puntos fuertes que ustedes consideran que poseen (entregue las hojas) tienen cinco minutos para hacerlo. (Coloque la música instrumental) dejen sus hojas en el pupitre y vayan pasando uno por uno, para colocarle una hoja en la espalda (cuando haya colocado todas las hojas), para esta parte de la actividad van a caminar alrededor de la sala y colocarle a cada uno de los participantes los aspectos positivos que percibes de él, es decir, te escribirán en tu hoja y tu escribirás en la de los demás. Vamos a darnos máximo 10 minutos para esto, pero si terminan antes me avisan levantando la mano. Tomen asiento y comparen las dos hojas que tienen y se: ¿Me veo a mí mismo/a como me ve el resto? ¿A qué crees que se deba esas diferencias? ¿Fue más fácil reconocer los aspectos positivos de los demás en comparación con los propios? ¿Cómo me he sentido cuando el resto me ha adjudicado esas características? ¿Para qué me ha servido este ejercicio? ¿Quién quiere compartir las respuestas a algunas de estas preguntas?

**Procesamiento:** ¿Fue difícil para los participantes reconocer sus aspectos positivos? ¿Hay discrepancia en cómo se perciben y como los perciben los demás? ¿De qué se dieron cuenta los participantes? ¿Cómo se han sentido los participantes? ¿Mostraron cambios al leer lo escrito por sus compañeros?

**Riesgo:** Que los participantes no sean capaces de identificar rasgos positivos en ellos y no realicen la lista.

### Etapa de Cierre

**Objetivo específico 7:** Que los participantes logren resumir la experiencia a través de tres palabras.

**Nombre de la actividad:** Mis tres palabras son...

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** El facilitador deberá indicar que la actividad consiste en resumir la sesión con solo tres palabras. Esta actividad se realizará desde los asientos de cada quien en voz alta. Los facilitadores deberán iniciar diciendo sus tres palabras.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa
2. Alentar la participación
3. Indicar el tiempo establecido para la actividad
4. Verificar que hayan entendido las instrucciones

**Instrucciones para los participantes:** La actividad consiste en resumir con solo tres palabras la sesión. Tomen asiento y en voz alta expresen tres palabras con las que sientan que pueden representar la experiencia en la presente sesión. ¿Alguien puede decirme que es lo que deberán hacer? Ok, iniciemos.

**Procesamiento:** ¿Fueron suficiente esas tres palabras? ¿Se les hizo fácil o difícil ubicarlas?

**Riesgo:** Que los participantes encuentren dificultad de resumir la sesión solo tres palabras, que se sientan afectados emocionalmente, cansados, que no deseen participar.

**Objetivo específico 8:** Que los participantes logren evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la Sesión V.

**Nombre de la actividad:** Evaluación de los facilitadores y de la sesión

**Fuente de la técnica:** Comunicación Interpersonal II.

**Descripción de la actividad:** Entregar hojas a los participantes, controlar el tiempo, estimular la participación a contar verbalmente sus impresiones sobre el taller y los facilitadores. Después del tiempo señalado, deberá recogerlos.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo.

**Instrucciones para los participantes:** En la hoja que se le acaban de entregar por favor coloquen sus impresiones sobre los facilitadores, las actividades y contenidos del programa, contarán con un tiempo de 10 minutos.

**Procesamiento:** No se procesa

**Riesgo:** Que los participantes sean pocos sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

## Sesión VI

**Objetivo general- Que los participantes logren:** Integrar los aspectos trabajados en módulos anteriores.

### Etapa de Inicio

**Objetivo específico 1:** Que los participantes logren conocer el objetivo y normas de la sesión.

**Nombre de la actividad:** Bienvenida a la sesión.

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los facilitadores se presentan al grupo y seguidamente hablan del objetivo de la sesión.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Presentarse y ofrecer la información de la sexta sesión.
2. Controlar el tiempo establecido para esta actividad.
3. Verificar que recuerden las normas establecidas en la primera sesión.

**Instrucciones para los participantes:** Hola, buenos días chicos y chicas. Bienvenidos a la sesión final del programa. La sesión del día de hoy tiene como objetivo que integremos los aspectos trabajados en las sesiones anteriores. Al igual que las demás, la duración de la sesión será de 3 horas y tendrán un receso de 20 minutos. Seguimos manteniendo las mismas normas establecidas al inicio del programa. Como de costumbre, quisiera que alguno de ustedes nos recordara cuáles son esas normas. Esperamos que hoy podamos cerrar esta experiencia en forma exitosa. Les invitamos a que puedan involucrarse en cada actividad de las que tenemos preparadas para ustedes hoy y que puedan disfrutarlas, aprender al máximo. Vamos a dar inicio por hoy.

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes estén distraídos, muestren poca disposición o interés en permanecer a lo largo de la sesión.

**Objetivos específico 2:** Que los participantes logren movilizar energías a través de movimientos corporales.

**Nombre de la actividad:** Muévete al ritmo de la música

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa.

**Descripción de la actividad:** Consiste en que los participantes bailen y se muevan al ritmo de distintas canciones, reflejando con sus cuerpos lo que transmite la música que suena en determinado momento.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa
2. Animar al grupo
3. Controlar el tiempo establecido para esta actividad
4. Verificar que se entendieron las instrucciones

**Instrucciones para los participantes:** Estamos iniciando el día y vamos a movernos. Pondremos música y deberán bailar o caminar, desplazarse por todo este espacio. Vamos a ir cambiando las canciones, ustedes deberán seguir el ritmo o colocar su cuerpo en una posición que refleje lo que transmite la canción. Hagan lo que puedan. Son libres de moverse. Nadie tiene derecho de burlarse de los compañeros. Es una actividad para divertirnos, así que vamos a hacerlo”.

**Procesamiento:** ¿Cómo se sienten?, ¿Están listos (as) para continuar con las demás actividades?

**Riesgo:** Que los participantes se nieguen a bailar o que se encuentren con baja energía aun después de haber realizado la actividad.

### Etapa de Desarrollo

**Objetivo específico 3:** Que los participantes logren apreciar su evolución personal a través de las sesiones.

**Nombre de la actividad:** Visualización guiada

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Consiste en que los participantes imaginen o piensen en el progreso que han tenido desde el inicio del programa y en el impacto que este ha tenido en sus pensamientos, conductas o sentimientos.

**Tiempo:** 25 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa
2. Indicar el tiempo establecido para la actividad
3. Verificar que comprendieron las instrucciones
3. Asegurarse que los participantes estén involucrados en la visualización
4. Observar, guiar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad van a permanecer en sus asientos. Necesito que cierren los ojos, concéntrense en la música de fondo y en mi voz. Para iniciar les pido que respiren profundo, inhalen por 3 segundos y exhalen por 3 segundos. Ahora vamos a regresar a nuestro primer día de sesión. Visualicen como estaban vestidos, como se sentían y cada uno de los aspectos que conformaron ese momento. Vamos a tomarnos un minuto para recrear ese día. Deje que las imágenes vayan llegando, observa cómo has trabajado en cada actividad de esa sesión, y en el resto de las sesiones, ahora elige tres imágenes o tres momentos más representativo de cada sesión. De manera crítica piensa porque ese momento es importante para ti, ¿Que aprendiste?, ¿Cómo ha impactado ese momento en el resto de tu vida? ¿Qué cambios notas luego de ese aprendizaje?, ¿Has puesto en práctica los que aprendiste? Cuando terminen de responder las preguntas por favor abran los ojos, vamos a contar con 10 minutos para responder las preguntas, les avisare cuando falte un minuto para culminar el tiempo. ¿Alguno quiere compartir su experiencia? Aunque no la compartan, lo importante es que ustedes se hagan consciente de su desarrollo a través de las sesiones, las cosas que han aprendido, los cambios que han realizado, la unión y los vínculos que han establecido con sus compañeros.

**Procesamiento:** ¿Lograron reconocer que cambios han tenido a nivel de pensamiento o de conducta desde el primer día que inicio el programa hasta este momento?

**Riesgo:** Que los participantes se distraigan durante la visualización, se activen mecanismos de defensa como negación o evasión.

**Objetivo específico 4:** Que los participantes logren concientizar sus recursos motivantes.

**Nombre de la actividad:** Automotivación

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los participantes rellenarán un cuadro con aquellos paisajes, olores, palabras que los motivan y compartirán lo que escribieron con los demás compañeros.

**Tiempo:** 25 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa
2. Entregar el material necesario para la actividad
3. Verificar que se comprendieron las instrucciones
4. Indicar el tiempo establecido para la actividad.
5. Observar, guiar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad cada uno va a utilizar una hoja como esta (señalar la hoja) en ella vamos a señalar las palabras, colores, olores, o paisajes que nos hacen sentir bien y que podamos recordar en las ocasiones difíciles para que nos ayuden a mantenernos motivados y tener una actitud más positiva (entregue la hoja a cada uno de los participantes, Anexo 14, pág. 44). Para hacer esto vamos a tener un máximo de 15 minutos, cuando terminen me pueden avisar levantando la mano, de igual manera lo que vayan terminando se queda en silencio en sus pupitres ya que es importante respetar el proceso de cada persona. ¿Por qué esa situación te motiva?, ¿Con que recuso interno crees que puedes contar cuando los que nombraste fallen?, ¿has recordado esas situaciones, olores, cosas o paisajes cuando has estado desanimado? , De ser así ¿Qué efecto han tenido en ti? ¿Notaste cambios en tu actitud o forma de pensar al recordar esos momentos?

**Procesamiento:** ¿los participantes identificaron las palabras, colores, olores, o paisajes que los animen?, ¿Reconocieron los recursos internos que los mantienen motivados?, ¿En situaciones difíciles han utilizado esos recursos señalados?, ¿Reconocen los efectos de tener presente esos recursos?

**Riesgo:** Que los participantes tengan flojera de realizar la actividad escrita, no sepan que colocan. Que se nieguen a cantar y crear una canción con sus compañeros.

### Receso de 20 minutos

**Objetivo específico 5:** Que los participantes logren ejercitar la capacidad de ser empático (a).

**Nombre de la actividad:** ¡Te comprendo ¡Cómo no voy a comprenderte!

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Se colocaran fragmento de canciones para que cada participante escoja una, posteriormente Se formara grupos integrados por participantes que hayan elegido el mismo fragmento de canción, invitándolos a que reflexionen los motivos de su escogencia, compartiendo opiniones, argumentando sobre la posible emoción que quería transmitir el compositor, etc. Culminando con una exposición de cada grupo y comentarios sobre las emociones que le generaron las canciones seleccionadas por los otros grupos.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de una manera clara y precisa

2. Indicar el tiempo que toma la actividad y monitorear que se cumpla
3. Verificar que se hayan comprendido las instrucciones.
- 4 Colocar la música
5. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad vamos a escuchar varios fragmentos de canciones, pueden ir caminando alrededor de la sala, cuando finalicen cada uno va a pensar en su parte favorita ¿Me explique? Comencemos. Ahora uno por uno me va ir diciendo la parte que escogieron empezando por (indicar) te vas colocar en la derecha de la sala, que canción elegiste tú y tu (dirigir a cada participante con los demás que eligieron la misma canción hasta formar los grupos) con su grupo van a conversar sobre sus razones para escoger la canción, ¿ qué emoción creen que quería transmitir el compositor?, ¿ Cómo se sintieron con la canción?, ¿Qué mensaje ha querido transmitirnos, según tú, el autor o autora de la canción?, ¿ Que le estaba pasando al compositor cuando escribió la canción?, etc. Es recomendable que vayan tomando nota porque un representante de cada grupo va a pasar al frente y compartir con los demás lo discutido en grupo, Tienen máximo 10 minuto para la discusión grupal y el representante de cada grupo tendrá máximo 5 minutos para informar a sus compañero sobre lo que conversado. Ahora que cada grupo ha expuesto sus opiniones, ¿ha cambiado la percepción que tenían de esa canción?, ¿les produce otra emoción?, ¿Comprende porque para el otro grupo esa canción le genera esa emoción?

**Procesamiento:** ¿Lograron expresar que emoción le genera la canción escogida?, ¿Demuestran comprender las razones expresadas por sus compañeros?, ¿Logaron identificar la posible situación que motivo la composición de la canción?

**Riesgo:** Que algún participante no haya querido trabajar con ninguna canción o haya tenido dificultades para trabajar en equipo, que no coincida la escogencia de canciones como para formar grupos y sea necesario trabajar en forma individual.

**Objetivo específico 6:** Que los participantes logren formular un objetivo vital que quieran alcanzar y su correspondiente plan de acción.

**Nombre de la actividad:** Quien quiere algo, algo le cuesta.

**Fuente de la técnica:** Creada para el programa

**Descripción de la actividad:** Los participantes pensarán el objetivo que quieren lograr, tiene que ser un objetivo importante para su vida, luego procederán a definir los pasos a seguir para alcanzar ese objetivo.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones de manera clara y precisa
2. Entregar el material necesario para la actividad.
4. Indicar el tiempo establecido para la actividad
5. Verificar que se hayan comprendido las instrucciones
6. Guiar, observar y tomar nota de los aspectos más significativos para luego procesar la experiencia.

**Instrucciones para los participantes:** Para esta actividad es necesario que piensen en algún objetivo que se hayan propuesto, ese objetivo debe ser importante en su vida. Una vez tengan pensando y escogido el objetivo, van a colocarlo en una hoja y debajo colocarán los pasos de acción a seguir para lograr la consecución de ese objetivo. Vamos tomarnos 10 minutos, pero si cumplido el plazo no han terminado podemos agregar 10 minutos más ¿Me explique? Tomen una hoja (entregar a cada participante una hoja blanca) comencemos, para elegir su objetivo y crear los pasos para lograrlo tengan en cuenta las siguientes preguntas (vaya anotándolas en la pizarra):

- ¿Qué beneficio me aportara?
- ¿Qué obstáculos puedes tener en el camino?
- ¿Qué recursos necesitaran (internos y externos) y cuales ya tienen?



- ¿Qué puedo hacer para obtener esos recursos?
- ¿Necesito que alguien me ayude para lograr este objetivo?
- ¿Qué es lo primero que tengo que hacer para lograr ese objetivo?

¿Alguno quiere compartir los pasos que formulo para lograr su objetivo?, ¿Con esos pasos planteados creen que tienen mayor control en la consecución de ese objetivo?, ¿Cómo se sienten ahora que tienen plantado los pasos a seguir?, ¿Qué pueden hacer para lidiar con esos obstáculos que destetaron?

**Procesamiento:** ¿Lograron identificar un objetivo vital?, ¿Lograron formular algunos pasos para lograr su objetivo vital? ¿Parecían motivados una vez planteados los pasos a seguir? ¿Identificaron sus recursos? ¿Son flexibles en cumplimiento del objetivo vital?

**Riesgo:** Que los participantes estén aburridos, no deseen realizar actividades escritas, o no sepan cómo definir un objetivo y un plan de acción.

### Etapa de Cierre

**Objetivo específico 7:** Que los participantes logren manifestar cómo fue la relación con los facilitadores y los elementos del programa que generaron mayor impacto.

**Nombre de la actividad:** Hora de despedida

**Fuente de la técnica:** Brammer y Shostrom, (1961). Técnica de cierre

**Descripción de la actividad:** Se agradece a los participantes por su asistencia, se hace un repaso a través de los aspectos más relevante de cada sesión y se les invita a que ha que comenten como se sintieron con el facilitador o facilitadores, como evaluarían su guía o manejo de las actividades, que cambios observaron en su grupo, y si el programa lleno sus expectativas.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Agradecer a los participantes por su colaboración
2. Comentar brevemente como fue su experiencia durante el programa
3. Resumir los aspectos más relevantes tratados a lo largo de la sesiones
4. Preparar el cierre y despedida.

**Instrucciones para los participantes:** Chicos agradezco su participación a través de las sesiones, personalmente he aprendido\_\_\_\_\_ y me siento\_\_\_\_\_ por eso me gustaría conocer cómo se sintieron con nosotros, conocer si llegamos a hacer algo que no lo gusto, para cambiarlo en una posterior ocasión. Ya que hemos compartido me parece importante que nos llevemos muy presente ciertos elementos y aspecto importante que hemos aprendido, como por ejemplo: \_\_\_\_\_ y he visto como el grupo paso de: \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ lo que me lleva decir que se lograron mis expectativas, pero tengan en cuenta que esta es una pequeña semilla y queda de parte de cada una irla cultivando poco a poco cada día, para observar el impacto que puede generar en la vida de cada uno.

**Procesamiento:** El facilitador al finalizar de resumir sobre la sesión, puede preguntar si algún participante quiere cerrar compartiendo alguna experiencia durante el taller.

**Riesgo:** Que ninguno de los participantes desee compartir su experiencia.

**Objetivo específico 8:** Que los participantes logren evaluar el desempeño del facilitador, las actividades, contenidos y materiales empleados durante la sesión VI.

**Nombre de la actividad:** Evaluación de los facilitadores y de la sesión

**Fuente de la técnica:** Comunicación Interpersonal II.

**Descripción de la actividad:** Entregar hojas a los participantes, controlar el tiempo, estimular la participación a contar verbalmente sus impresiones sobre el taller y los facilitadores. Después del tiempo señalado, deberá recogerlos.

**Tiempo:** 10 minutos.

**Instrucciones para el facilitador:**

1. Dar instrucciones claras y precisas.
2. Entregar el material necesario para la actividad.
3. Monitorear el tiempo.
4. Despedir al grupo

**Instrucciones para los participantes:** Al igual que en las anteriores sesiones, les voy a entregar un formato de evaluación (entregar el formato a cada participante) que busca conocer sus impresiones sobre el programa para hacer las mejoras que sean necesarias, con esto en mente le pedimos que coloquen dichas impresiones en las hojas que le serán entregadas. Tienen 10 minutos para llenar los formatos de evaluación, en caso de terminar antes me pueden avisar levantando la mano, pero tendrán que permanecer en sus asientos hasta que todos hayan finalizado. ¿Alguna otra observación que quisieran realizar en relación a la sesión de hoy o de la actuación de alguno de nosotros como facilitadores?

**Procesamiento:** No se procesa.

**Riesgo:** Que los participantes sean poco sinceros con sus respuestas o que se expresen en forma ofensiva sobre los facilitadores o la sesión.

## REFERENCIAS DEL MANUAL DE FACILITADOR

- Brammer, L., y Shostrom, E. (1961). *Psicología Terapéutica: Fundamentos de la consulta y la psicoterapia*. México: Herrero Hermanos.
- Brown, G. (1990). *Qué tal si jugamos otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la Educación Popular*. Caracas: Publicaciones Populares. Recuperado de <https://pazuela.files.wordpress.com/2016/03/que-tal-si-jugamos-otra-vez-guillermo-brown.pdf>
- Castillo, E. (2011). Calentamiento [Entrada en blog]. Recursos Masaya. Recuperado de <http://recursos.asociacionmasaya.org/calentamiento/>
- Castanyer, O. (1962). *La asertividad, expresion de una sana autoestima*. España: Serendipity.
- Gonzalez, E. (s.f). *Recopilación 456 juegos y dinamicas de integracion grupal*. Recuperado de HYPERLINK "<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Dinamicas-de-Integracion-Grupal.pdf>"  
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Dinamicas-de-Integracion-Grupal.pdf>
- Hernández, M. (2007). *Manual de Técnicas y Dinámicas*. Recuperado de <http://fomix.ujat.mx/site/Manual%20de%20Tecnicas%20y%20Dinamicas.pdf>
- Martínez, A. (s.f). 10 Dinámicas de Inteligencia Emocional para Niños y Adultos. [Entrada en blog]. Recuperado de <https://www.lifeder.com/dinamicas-inteligencia-emocional/>
- Orientados. (S/F). *Técnicas de grupo*. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/orientados/profesorado/descargas/autoestima.pdf>
- Polo, M. (2016). *Recursos educativos para promover el consumo cero de alcohol en menores de edad y responsables por los adultos*. Recuperado de <http://www.infocoponline.es/pdf/10RECURSOS EDUCATIVOS.pdf>
- Unicef. (2007). *Nuestro derecho a ser protegidos de la violencia*. Recuperado de [https://www.unicef.org/venezuela/spanish/Nuestros\\_Derechos\\_cuaderno.pdf](https://www.unicef.org/venezuela/spanish/Nuestros_Derechos_cuaderno.pdf)
- Unicef. (2017). *Manual de actividades que propicien resiliencia en niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados en centros de asistencia social*. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/media/1276/file/VCEManualDeResiliencia\\_mar2018.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/1276/file/VCEManualDeResiliencia_mar2018.pdf)
- Villamartin. (s.f). Curso: *Risoterapia y educación emocional*. Recuperado de <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/225762/832476/Manual+fisioterapia+y+educación+emocional/4bdcabd7-f07f-42fc-9c27-c72c903aef68?version=1.0>

**ANEXOS DEL MANUAL DE FACILITADOR**

**Anexo 1.** Formato de evaluación de la sesión**Evaluación de sesión**

A continuación, se presentan una serie de enunciados diseñados para evaluar la sesión. Agradecemos su sinceridad en las respuestas porque esta información nos ayudará a mejorar nuestro desempeño en futuras actividades. Considere el uno (1) como la medida mínima y el cuatro (4) como la medida máxima.

Enunciado		Escala				
		Nada	Un poco	Más o menos	Mucho	
a)	Los objetivos de la sesión fueron planteados de manera clara al inicio de la misma.					
b)	La actividad inicial me ayudó a sentirme en confianza dentro del grupo.					
c)	Las instrucciones impartidas por las facilitadoras fueron claras para entender la actividad que se iba a realizar.					
d)	Las actividades desarrolladas cumplieron en mí el objetivo planteado.					
e)	La actividad de cierre me permitió dar el feedback de mi aprendizaje y conocer el de mis compañeros.					
f)	Se hizo un buen uso del tiempo en las actividades desarrolladas.					
g)	La sesión ha sido útil para mí.					
h)	Puedo aplicar lo aprendido en la sesión en mi vida cotidiana.					
i)	Las actividades realizadas en la sesión se relacionan con la teoría del enfoque.					

Si considera que hay aspectos a mejorar de la sesión, por favor enúncielos a continuación:

---



---

Si considera que hay aspectos positivos que desee reflejar, por favor enúncielos a continuación

---



---

**Anexo 1.** Evaluación de sesión (continuación)

	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Oportunidades de mejora</b>
<b>Facilitador</b>		

**Anexo 2.** Formato para la sesión 1 actividad 3 “Autoconocimiento emocional”.

A continuación encontrara unas frases que indican una emoción que tendrás que relacionar a una situación o persona, por favor complétela indicando con cual persona ha experimentado esa emoción y en qué situación en específico. Contará con varias líneas en caso de querer colocar más una situación y persona. Por favor complete las frases siendo lo más sincero posible.

Siento alegría con:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento alegría cuando:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento miedo con:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento miedo cuando:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento rabia con:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento rabia cuando:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento tristeza con:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Siento tristeza cuando:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Anexo 3.** Material para utilizar en la sesión 1 actividad 5 “Descifrando la emoción”.

*Sorpresa*

*Asco*

*Miedo*

*Alegría*

*Tristeza*

*Ira*



Anexo 4. Material para reproducir en la sesión 2 Actividad 2 “¿Cuál de los dos eres?”.

Video de YouTube titulado: Actitud - optimismo y pesimismo - indefensión aprendida

Link de acceso: [https://www.youtube.com/watch?v=u\\_XjPW06cAc](https://www.youtube.com/watch?v=u_XjPW06cAc)

***Se recomienda al facilitador descargar el video y llevarlo el día de la aplicación para evitar posibles complicaciones en caso de que falle el internet.***

### Anexo 5. Material para la sesión 2 actividad 3 “Rebatiendo nuestro yo pesimista”

<p><b>Pensamiento polarizado:</b> Esta forma de pensar es de todo o nada. En este tipo de pensamiento, percibimos las situaciones en los extremos. Es buena o es mala. Es un éxito total o un fracaso absoluto. Por ejemplo: suspender un examen y pensar “soy un mal estudiante”. O que un día te salga mala una comida y pienses “soy un desastre cocinando”. Debemos tener en cuenta que, entre un extremo y el otro, hay mucha distancia y por tanto, muchas maneras de interpretar lo ocurrido. Es mucho más sano ajustarnos un poco más a la realidad. Que algo en concreto salga mal, no significa, pero en absoluto, que lo hagamos todo mal; por mucho que te lo creas, eso no es posible.</p>
<p><b>El pensamiento filtrado:</b> En éste sólo nos fijamos en uno de los elementos de una situación; y por lo general suele ser en el detalle negativo. Lo magnificamos, y olvidamos el resto de aspectos positivos. Las personas con este tipo de pensamiento, pueden tener un día fantástico, o una tarde, o una cena,... pero si hubo algún detalle que interpretan como un error, se centran en él exclusivamente y anulan el resto. Por ejemplo, haces una entrevista para un trabajo y no contestas como quisieras a una de las preguntas; la idea podría ser, “seguro que no me van a llamar, no contesté bien a una pregunta”.</p>
<p><b>La sobregeneralización:</b> Aquí podemos llegar a una conclusión general y absoluta a partir de una situación puntual. Esta forma de pensar es bastante frecuente por ahí, si escuchas un poco, verás que hay muchas expresiones que incluyen la palabra “siempre...” o “nunca...”. Esta forma de hablar indica una generalización en los pensamientos. Por ejemplo, “he roto con mi pareja, nadie más me va a querer nunca”, o cometo un error y es “siempre me equivoco”.</p>
<p><b>Interpretación del pensamiento:</b> Este también es muy habitual y consiste en que, sin hablar con las otras personas, interpretamos lo que pueden estar pensando o sintiendo sobre nosotros. Es también bastante frecuente y podemos saberlo por la forma en que hablan muchas personas. Expresiones del tipo, “me miraron con cara rara”, “me miró como diciendo...”, indican que hay una interpretación de los pensamientos de los demás. En la que si se acierta es por pura casualidad; aunque sería mejor decir eso de «cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia».</p>
<p><b>Visión catastrófica:</b> Con este tipo de pensamiento, esperamos siempre lo peor de cada situación. “y si se cae el avión...”. O “para que voy a ir si me lo pasará fatal”. Sin lugar a dudas, tener un pensamiento catastrófico, nos limitará la vida y mucho. Cualquier cosa que nos propongan hacer, la evitaremos por miedo; y si llegamos a hacerla, será con mucha angustia.</p>
<p><b>Personalización:</b> Creemos que cualquier cosa que haga o diga otra persona, lo hace o lo dice por nosotros. Interpretamos que cualquier gesto o comentario va dirigido a nosotros; eso sí, sin basarnos en nada más que en nuestra interpretación subjetiva. Con lo cual, en gran parte de las ocasiones nos equivocaremos. Por ejemplo, “mi amiga no estaba hoy como siempre, seguro que está enfadada conmigo”.</p>
<p><b>Culpabilidad:</b> Este pensamiento se puede dar desde dos puntos. Por una parte, algunas personas pueden pensar que todo lo que ocurre a su alrededor es culpa de ella; y eso, simplemente no es posible. Otras, en cambio, le asignan a los demás, la responsabilidad de decisiones que únicamente le corresponden a ella misma. Recuerda que el responsable de tu vida eres tú, por tanto, el único responsable de tus decisiones.</p>
<p><b>Los debería:</b> Con esto, nos pasamos mucho tiempo rigiéndonos por reglas inflexibles que no están escritas en ninguna parte; pero que nos imponemos nosotros mismos, porque las traemos impuestas desde antes. . Las expresiones más comunes aquí son, “debería...”, “no debería...” o “tendría que...”. Si cambias el “debería” o el “tengo que”, por “quiero...”, la sensación de obligación disminuye y vas a estar más cómodo.</p>

**Anexo 6.** Material para la sesión 2 Actividad 8 “Completamiento de frases”.

En el siguiente apartado se le presentara una serie de frases que tienen como propósito conocer como ha sido su experiencia en la sesión, se tiene contemplado que usted complete las frases siendo lo más honesto posible ya que la información que suministre contribuyera en la mejora de los aspectos que así lo necesiten.

En este grupo, aprendí \_\_\_\_\_

Ya sabía \_\_\_\_\_

Me sorprendí por \_\_\_\_\_

Me moleste por \_\_\_\_\_

Me gusto \_\_\_\_\_

No me gusto \_\_\_\_\_

Me gustaría saber más acerca \_\_\_\_\_

Una pregunta que todavía tengo es \_\_\_\_\_

**Anexo 7.** Material para la sesión 3 Actividad 3“Identificando mi estilo”.

Video de YouTube titulado: Estilos de comunicación.

Link del video: <https://www.youtube.com/watch?v=Os-Yfp4YXnI>

*Se recomienda al facilitador descargar el video y llevarlo el día de la aplicación para evitar posibles complicaciones en caso de que falle el internet.*

## Anexo 8. Material para la sesión 3 actividad 5 “La asertividad en acción”

<p><b>Técnica del disco rayado:</b> consiste en repetir una y otra vez tu afirmación sin alzar la voz, de manera calmada, sin agresividad verbal y sin entrar en provocaciones.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nunca me escuchas cuando te hablo</i></li> <li>- <i>.-Sí te escucho. Lo que pasa es que me has hablado cuando estaba practicando unos ejercicios para el examen.</i></li> <li>- <i>¡Sabes perfectamente que cuando hablo nunca me escuchas!</i></li> <li>- <i>Te repito que, cuando me has hablado, estaba pendiente de la corrección y no he podido escucharte.</i></li> </ul>
<p><b>Técnica del banco de niebla:</b> Consiste dar la razón a la persona, pero sin intención inmediata de seguir discutiendo sobre el problema inicial para no agravarlo. Hay que cuidar mucho el tono porque puede provocar una reacción agresiva del interlocutor.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nunca me escuchas cuando te hablo.</i></li> <li>- <i>Puede que tengas razón.</i></li> <li>- <i>¡Claro que tengo razón!</i></li> <li>- <i>Es posible.</i></li> <li>- <i>¡Claro que es posible!</i></li> <li>- <i>Ya, no te lo voy a negar.</i></li> </ul>
<p><b>Técnica para el cambio:</b> El gran valor de esta técnica es que no genera agresividad en el interlocutor. Consiste en enfocar la discusión, es decir, se sale fuera del foco de la discusión para adoptar una visión global que posibilite relativizar la propia discusión.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nunca me escuchas cuando te hablo.</i></li> <li>- <i>No te escucho porque tienes el don de hablarme cuando más concentración necesito.</i></li> <li>- <i>¡Cómo puedes decir eso!</i></li> <li>- <i>Mira, discutiendo así no llegaremos a nada. Tú sabes bien cómo nos sentimos después de este tipo de discusiones. Es tarde y hemos tenido un día muy largo. Valoremos si vale la pena continuar. ¿Te parece bien?</i></li> </ul>
<p><b>Técnica del acuerdo asertivo:</b> Esta técnica asertiva da la razón al interlocutor, es decir, se cede, pero se insiste en el error cometido y no en como uno es. Esta técnica guarda una relación directa con la frase del inicio de esta entrada: <i>la asertividad no es lo que haces, es lo que eres</i>. Aborda el peligro de etiquetar a las personas.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nunca me escuchas cuando te hablo.</i></li> <li>- <i>Tienes razón al decir que no te escucho, sobre todo cuando estoy estudiando. Pero en otras circunstancias no es así.</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Técnica de la pregunta asertiva.</b></p> <p>La técnica de la pregunta asertiva tiene como punto de partida pensar que la crítica hecha por nuestro interlocutor es positiva. Así se consigue que la persona con la que se discute deje de ser tu enemigo para pasar a ser tu aliado. Para ello se formula una pregunta en la que se incide en la manera en cómo se puede mejorar.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nunca me escuchas cuando te hablo.</i></li> <li>- <i>¿Qué crees que podría hacer para que esto no volviera a ocurrir?</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Técnica de ignorar.</b></p> <p>Esta técnica se suele recomendar cuando el interlocutor está muy nervioso, alterado o enfadado. Se trata de una técnica delicada porque el tono sosegado que se emplearía puede entenderse como una provocación. Se recomienda ser lo más empático posible.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¡Estoy harto de que nunca me escuches!</i></li> <li>- <i>Ahora estás muy mal humor. De ahí que crea conveniente aplazar esta conversación para otro momento más idóneo.</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Técnica del aplazamiento asertivo.</b></p> <p>Se trata de una técnica muy útil cuando no se sabe qué responder en ese mismo instante, cuando percibimos que no se sabe dar una respuesta efectiva y clara inmediata. Si el interlocutor insiste, se puede alternar con el banco de niebla.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nunca me escuchas cuando te hablo.</i></li> <li>- <i>Mira, no es la primera vez que me haces esta afirmación. Ya ha ocurrido otras veces entre nosotros y sabes lo delicado que es. Te propongo aplazarlo porque en este preciso momento estoy repasando para un examen importante.</i></li> </ul>

**Importante: Recuerde recortar para usar en la actividad.**

**Anexo 9.** Material para sesión 3 actividad 6” Re filmando la escena”.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gritar</li> <li>- Señalar a la otra persona</li> <li>- Reclamar tus derechos sin impórtate los de los demás.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tono de voz bajo</li> <li>- Cambia de opinión para complacer a los demás</li> <li>- No hagas contacto visual</li> <li>- Muéstrate indeciso</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No escuches lo que opinan los demás</li> <li>- Preocúpate solo por lo que tú quieres</li> <li>- Tono de voz alto</li> <li>- Exagera tus movimientos</li> <li>- Crítica a tu interlocutor</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata de llegar a acuerdos con la otra persona</li> <li>- Utiliza un tono de voz adecuado</li> <li>- Habla pero también permite que los demás participen</li> <li>- Muestra interés a través del contacto visual pero sin intimidar</li> <li>- Acompaña tu palabra con movimiento corporal (gestos, posición de las manos, etc).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muéstrate tímido</li> <li>- Con dificultad para comunicarte por ejemplo: este... bueno...puede ser...</li> <li>- Exagera cómo te sientes</li> <li>- Discúlpate constantemente</li> </ul>

**Importante: Recuerde recortar para usar en la actividad.**

**Anexo 10.** Material para guiarse en la sesión 4 actividad 2 “Leo tu espalda”

Para esta actividad es recomendable que utilice frases o palabras que estén relacionadas con el objetivo de la sesión. Puede guiarse o tomar directamente los siguientes ejemplos:

**Si no me visto así,  
¿Que me dirán mis  
amigos del grupo?**

**Le voy hacer caso  
para que me quieran  
en el grupo**

**Mejor me quedo  
callado.**

**Voy a dar mi opinión  
porque también es  
valiosa.**

**No gracia, no quiero ir.**

**Podemos hablar de ese  
tema más tarde.**

**Anexo 11.** Material para la sesión 4 actividad 3 “¿Por qué fulanito hace lo que hace?”



**Recordar colocar en la pizarra**



**Anexo 12.** Material para la sesión 5 actividad 3 “Ahora siento”

Alegría	Impotencia	Seguridad	Amor	Odio
Miedo	Optimismo	Confianza	Compasión	Tristeza
Respeto	Felicidad	Optimismo	Alborozo	Aceptación
Hostilidad	Alegría	Miedo	Preocupación	Vergüenza
Celos	Pena	Afinidad	Rabia	Resentimiento
Desesperanza	Soledad	Amistad	Enemistad	Agradecimiento

En la siguiente tabla van a colocar aquellas emociones sobre las que reflexionando, colocando en la derecha el nombre de la emoción y en la izquierda especificando cuando la experimentaste y que sucedió, por ejemplo:

Emoción	¿Cuándo la sentiste? ¿Qué paso?
Miedo	Durante una exposición y me empecé a sentir mal, tenía dolor de estómago, pero me centre en controlar mi respiración, camine a través del salón y me centre en mis compañeros y así logre culminar la exposición con éxito.

Emoción	¿Cuándo lo sentiste? ¿Qué pasó?

**Anexo 13.** Material para la sesión 6 actividades 4 “Automotivación”

A continuación se les presenta una tabla donde tienen que colocar completar, es importante que sean colores, paisajes, palabras u olores a lo que puedan recurrir en situaciones difíciles en los que se sienten desmotivados, ya que se espera que en estos elementos puedan encontrar la fuerza o el impulso necesario para seguir adelante a pesar de las dificultades.

Color que me proporciona energía	Paisaje que me transmite tranquilidad
Palabras que utilizo para animarme a mí mismo/a	Olor que me hace sentirme bien