

<b>RAE</b>	
<b>TITULO</b>	POTENCIACIÓN DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS REMITIDOS AL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION UN ACERCAMIENTO DESDE UNA POSTURA ECOSISTÉMICA
<b>AUTOR</b>	Deya Alicia Galvis Ortiz
<b>FECHA</b>	13 de Abril de 2018
<b>PROGRAMA ACADEMICO</b>	Maestría en Educación con Énfasis en Orientación Educativa
<b>PALABRAS CLAVES</b>	Resiliencia, Enfoque Eco Sistémico, Orientación Escolar
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Trabajo de investigación que se desarrolla en el año 2017, en el IED Sierra Morena en la localidad 19 en la ciudad de Bogotá; con el cuál se opta por el título de Magister en Educación. En el cuerpo del trabajo se retoman tres categorías principales que son la resiliencia en la escuela, el enfoque eco sistémico y la orientación escolar, a partir de las que se construye el marco teórico, y el diseño, implementación y evaluación de la propuesta de potenciación de la resiliencia en estudiantes remitidos al área de orientación escolar en el IED Sierra Morena
<b>CONTENIDO</b>	Este trabajo de investigación contiene los siguientes capítulos: En el primer capítulo denominado Fundamentación Teórica, se aborda el planteamiento del problema, introducción, justificación, marco metodológico y marco teórico; en el segundo capítulo denominado "Propuesta de Intervención para Potenciar la resiliencia desde la Orientación Escolar" se retoma la fase de diagnóstico y la aplicación de la propuesta del proyecto de investigación; y en el tercer capítulo se aborda las conclusiones y bibliografía.
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Este trabajo de investigación pretendió dar respuestas a las necesidades de la orientación escolar, identificando acciones fragmentadas al interior de las instituciones educativas, por otro lado posibilito indagar por las problemáticas que vivencian algunos estudiantes en las instituciones educativas de carácter distrital en contextos asociados a problemáticas económicas y sociales que generan la necesidad de abordar la resiliencia como una capacidad fundamental que permita a los estudiante superar dificultades.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Esta investigación se constituye desde una lectura compleja de los y las estudiantes, objeto de estudio del análisis, y sus factores individuales, familiares institucionales y contextuales, pues, ante la necesidad de construir estrategias pertinentes desde el área de orientación escolar, a partir de una postura ecosistemica, se busca propiciar un mayor impacto en la población remitida, posibilitando acciones de cambio y una

	<p>respuesta acertada a las demandas institucionales mediante el reconocimiento de los recursos y la resiliencia en los y las estudiantes y sus familias.</p> <p>Teniendo en cuenta que el objetivo del trabajo es diseñar e implementar una estrategia de intervención en la orientación escolar desde una perspectiva ecosistemica que permita la potenciación de la resiliencia en los y las estudiantes remitidos al área de orientación escolar del colegio IED Sierra Morena sede D, jornada mañana, la investigación, en términos metodológicos, se enmarca en la perspectiva cualitativa y adoptó la investigación – acción como una posibilidad para generar conocimiento y propiciar la transformación social de la población.</p>
<b>PROBLEMA</b>	<p>En el problema, refiere de forma precisa la justificación, el planteamiento del problema, explicitando las características actuales del desarrollo de la orientación escolar en la IED Sierra Morena, igualmente se genera una caracterización de los protagonistas de la investigación y posteriormente la pregunta de investigación centrada en estructurar el diseño de una estrategia de intervención que desde la postura ecosistemica permita fortalecer los procesos de resiliencia la interior de la escuela.</p>
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<p>Diseñar e implementar una estrategia de intervención en la orientación escolar desde una perspectiva ecosistemica que permita la potenciación de la resiliencia en los y las estudiantes remitidos al área de orientación escolar del colegio IED Sierra Morena sede D, jornada mañana.</p>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Estructurar un marco teórico que permita la construcción de una propuesta desde la orientación escolar mediante una perspectiva ecosistemica.</li> <li>• Diseñar una estrategia de intervención para potenciar los factores resilientes en los niños</li> <li>• y niñas remitidos al área de orientación.</li> <li>• * Implementar y evaluar la estrategia de intervención para potenciar factores resilientes realizada con los y las estudiantes participantes de la investigación</li> </ul>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>En este proceso de investigación se realiza desde un enfoque cualitativo y tomando como diseño de investigación la Investigación – Acción; en el proceso y fase de diagnostico se caracteriza a cuatro estudiantes de grado quinto del IED Sierra Morena, estableciendo las particularidades del proceso llevado a cabo con cada uno de los niños y niñas en las acciones de acompañamiento con el área de orientación escolar; por otro lado se realiza una descripción de las fases del proceso de investigación entre los que se tiene en cuenta la caracterización, el análisis de esta caracterización a partir de las categorías del proceso investigativo, en segundo lugar se</p>

	aborda la construcción y aplicación de la propuesta de intervención denominada “Construyendo relación / Tejiendo resiliencia” y finalmente se realiza una evaluación del impacto de la propuesta en los protagonista de la investigación .
<b>RESULTADOS</b>	Se estructuraron acciones de intervención desde la resiliencia lo que permitió un cambio en la mirada de la población con la que se trabaja, ya que socialmente se construyen discursos en la escuela en donde predomina la importancia de leer a las personas y sus logros desde sus déficit o falencias. Al asumir una postura de propiciar entornos resilientes, esta propuesta promovió la construcción de acuerdos al interior del grupo 507 y el reconocimiento del impacto de las acciones en la dinámica grupal, favoreciendo la construcción de un ambiente resiliente
<b>CONCLUSIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fortaleció la Resiliencia en los y las estudiantes remitidos al área de orientación y participantes de este proceso de Investigación</li> <li>• En el marco de la Maestría en educación con énfasis en orientación educativa, esta propuesta promovio el fortalecimiento del rol de orientador escolar y la incidencia en la realidad de las instituciones educativas en las que se desempeña.</li> <li>• En el marco de la Maestría en educación con énfasis en orientación educativa, esta propuesta promovio el fortalecimiento del rol de orientador escolar y la incidencia en la realidad de las instituciones educativas en las que se desempeña.</li> </ul>
<b>RECOMENDACIONES</b>	Es pertinente la construcción de una propuesta de intervención desde los principios de una postura eco – sistémica, en donde a partir del principio de la interdependencia se articularon acciones que se aplicaron de manera conjunta al contexto familiar, individual y grupal. Es necesario identificar escenarios en los cuales esta propuesta pueda ser replicada ya que constituye una herramienta acertada para abordar las problemáticas que surgen con los estudiantes en entornos caracterizados por las dificultades de tipo socio económico.
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bizquerra</li> <li>• Bronfrenbrenner</li> <li>• Estupiñan</li> <li>• Milstein y Henderson</li> </ul>
<b>CAMPO DE INVESTIGACION EDUCATIVO: Pedagogía, Didáctica, Metodología</b>	



**POTENCIACIÓN DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS REMITIDOS AL  
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION UN ACERCAMIENTO DESDE UNA  
POSTURA ECOSISTÉMICA**

**Deya Alicia Galvis Ortíz**

**Universidad Libre de Colombia**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Educación**

**Instituto de Posgrados**

**Bogotá D.C. 2018**

**POTENCIACIÓN DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS REMITIDOS AL  
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION. UN ACERCAMIENTO DESDE UNA  
POSTURA ECOSISTÉMICA**

**Deya Alicia Galvis Ortíz**

**Tesis para optar al título de  
Magister en Educación**

**Asesor**

**Magister Evaldo Rafael Rubio**

**Universidad Libre de Colombia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Educación  
Instituto de Posgrados  
Bogotá D.C. 2018**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**JURADO**

---

**JURADO**

---

## Tabla de contenido

	Pág.
<b>Introducción</b> .....	8
<b>Capítulo 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	29
1.1 Orientación Escolar.....	29
1.2 Enfoque Ecosistemico.....	33
1.3 Resiliencia.....	37
1.4 Resiliencia en la Escuela.....	40
<b>Capítulo 2: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA POTENCIAR LA RESILIENCIA DESDE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR <i>CONSTRUYENDO RELACIONES, TEJIENDO RESILIENCIA</i></b> .....	44
2.1. <b>Fases Investigación</b> .....	45
2.2 <b>Fase de Diagnostico</b> .....	45
2.2.1 Abordaje Inicial y Proceso de Valoración.....	45
2.2.2 Entrevista semiestructurada “Rueda de la Resiliencia”.....	45
2.2.3 Entrevista semiestructurada “Rueda de la Resiliencia” Director de Grupo.....	46
2.2.4 Matriz de Análisis de Instrumentos y Categorización.....	47
2.2.4.1 Matriz – Valoración Entrevista Semi-estructurada Familia.....	47
2.2.4.2 Matriz Valoración Entrevista Semi estructurada - Rueda de la Resiliencia....	54
2.2.4.3 Matriz. Entrevista semi estructurada Director de Grupo.....	57
2.2.4 Análisis de la fase de caracterización.....	60

2.2.5 Categorización.....	63
<b>2.3 Fase de Aplicación.....</b>	<b>65</b>
<b>2.3.1 Propuesta de intervención para potenciar la resiliencia desde la orientación escolar <i>Construyendo Relaciones, Tejiendo Resiliencia</i>.....</b>	<b>66</b>
2.3.2 Descripción de Acciones de Intervención.....	66
2.3.2.1 Talleres Grupales – Grado 507.....	68
2.3.2.2 Intervención Grupal Focalizada – Familia.....	72.
2.3.2.3 Conversaciones Reflexivas.....	75
2.3.2.4 Cronograma.....	75
<b>2.3.2 Interpretación y Análisis de Resultados.....</b>	<b>76</b>
2.3.2.1. Matriz de Análisis.....	77
2.3.2.2. Matriz de Análisis- Sub- Categoría - Brindar Apoyo y Afecto.....	77
2. 3.2.3. Matriz de Análisis- Categoría Fijar límites Firmes y Claros.....	80
2. 3.2.4. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Enseñar Habilidades para la Vida.....	81
2. 3.2.5. Matriz de Análisis- Sub - Categoría - Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas.....	85
2. 3.2.6. Matriz de Análisis- Categoría - Resiliencia Familiar.....	87
2. 3.2.7. Matriz de Análisis- Sub-Categoría - Vínculos Pro-sociales.....	91
2. 3.2.8. Matriz de Análisis- Sub-Categoría - Dinámica Familiar Roles.....	93
2.3.3 Discusión de Resultados.....	96
<b>2.4. Fase Evaluación de la Propuesta .....</b>	<b>99</b>
<b>Capítulo 3: CONCLUSIONES.....</b>	<b>102</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>107</b>
<b>Índice de Anexos.....</b>	<b>111</b>



Anexos 1 Caracterización Remisiones IED Sierra Morena.....	111
Anexo 2. Instrumento de Identificación riesgos psicosociales.....	113
Anexo 3. Ficha valoración Familia.....	121
Anexo 4. Ficha Valoración Estudiante.....	123
Anexo 5. Entrevista Semi estructurada Rueda de la Resiliencia.....	125
Anexo. 6. Entrevista Semi Estructurada .....	127
Anexo 7. Remisiones Orientación.....	128

## TABLAS

Tabla 1. Caracterización Protagonistas.....	24
Tabla 2. Matriz de Análisis y Categorización.....	47
Tabla 3 Matriz de Análisis y Categorización – Valoración Familia.....	47
Tabla 4. Entrevista semi Estructurada Rueda de la Resiliencia.....	54
Tabla 5. Entrevista Semi estructurada Director de Grupo.....	57
Tabla 6. Categorías, Subcategorías e Indicador.es.....	64
Tabla 7. Taller grupal – Brindar Apoyo y Afecto.....	68
Tabla 8. Taller grupal – Fijar Límites Firmes y Claros.....	69
Tabla 9. Taller grupal – Enseñar habilidades para la Vida.....	70
Tabla 10. Taller Grupal – Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas.....	71
Tabla 11. Taller grupal Focalizado – Brindar Apoyo y Afecto.....	72
Tabla 12. Taller Grupal Focalizado – Enseñar habilidades para la Vida.....	73
Tabla 13. Taller Grupal Focalizado – Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas.....	74
Tabla 14. Descripción Conversaciones Reflexivas.....	75
Tabla 15. Matriz de Análisis.....	77
Tabla 16. Matriz de Análisis- Categoría - Brindar Apoyo y Afecto.....	80
Tabla 17. Matriz de Análisis- Categoría Fijar límites Firmes y Claros.....	81
Tabla 18. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Enseñar Habilidades para la Vida.....	81
Tabla 19. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas.....	85
Tabla 20 Matriz de Análisis Categoría de Resiliencia Familiar.....	87
Tabla 21. Matriz de Análisis- Sub-Categoría - Vínculos Pro-sociales.....	91

## **Introducción**

El proceso educativo que se construye en el contexto escolar desde las instituciones públicas de Bogotá y en especial en aquellos colegios que se encuentran ubicados en contextos sociales marcados por dificultades socio económicas, bajos niveles de acompañamiento familiar, limitaciones en el acceso a la educación, problemáticas barriales de consumo, y/o delincuencia, demanda el planteamiento de estrategias de que permitan fortalecer a los y las estudiantes y sus familias en factores protectores, que les permitan por un lado afrontar las diversas problemáticas a las que se pueden ver expuestos y por otro lado constituirse en agentes capaces de transformar su realidad; en este contexto la resiliencia como un concepto que promueve acciones de prevención y fortalecimiento de las familias, los y las estudiantes toma relevancia para poder dar respuesta a las demandas del contexto.

A nivel internacional la UNICEF construye en el año 2013 el documento “Acciones para la Resiliencia para la Niñez y la Juventud” – Guía para los Gobiernos; en este documento se plantean algunas orientaciones para la implementación de políticas públicas desde un enfoque de derechos humanos, destacando el rol de la familia, la comunidad y el estado en el ejercicio del garantía y vivencia de los derechos de los niños y niñas.

La OMS y la Organización Panamericana (1998) establecen el documento Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes, el cual tiene como objetivo dar apoyo técnico a aquellos profesionales y entidades, en especial en el área de la salud y la educación, que trabajen en la promoción de la resiliencia en niños y niñas y adolescentes.

A nivel nacional en el año 2003 el IDEP realizó una convocatoria que tenía como intencionalidad desarrollar proyectos con población vulnerable en instituciones educativas, en donde surge como producto el proyecto “Hacia la Construcción de Niños y Niñas Dientes de León” en el cual se desarrolló un programa en las en el IED Aulas Colombiana San Luis que se encuentra en un contexto de vulnerabilidad y busco mejorar el rendimiento académico de los niños y niñas participantes.

El proceso de la resiliencia tiene un lugar significativo en contexto con diversas problemáticas; en este sentido esta investigación intenta aportar al campo de los diseños de proceso de acompañamiento desde la orientación escolar en las instituciones de educación oficial en Bogotá en especial en contextos determinados con comunidades ubicadas en periferias urbanas, con diferentes problemáticas contextuales sociales, culturales y económicas determinadas en especial por el bajo acompañamiento familiar, eventos de violencia familiar, desapego y baja cohesión de la figura de agregación familiar, que posicionan la institución escolar y los departamentos de orientación escolar como lugares de apoyo primario no solo de estudiantes, sino de familias y contextos sociales cercanos.

Por lo mismo es un acercamiento real en territorio en la I.E.D. Sierra Morena Sede D<sup>1</sup>, una lectura compleja y complementaria de los sujetos estudiantes objeto de este estudio y englobara

---

<sup>1</sup> Institución Educativa Sierra Morena, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar. Este colegio cuenta con cuatro sedes; el proceso de investigación presentado se desarrolló en la Sede D / Potosí en la Jornada Mañana.

los factores individuales, familiares, institucionales, y contextuales ubicándolos en el modelo Ecosistémico<sup>2</sup> como centro de la vinculación del sujeto en todo su entorno, para desde allí usar la rueda de la resiliencia como herramienta de trabajo metodológica.

La estructuración del rol del orientador escolar dentro de las instituciones educativas del distrito tiene un marco legal que determinan su operatividad, quehacer y constitución de determinadas expectativas sociales frente a su rol, en este sentido el artículo 40 de la ley 1860 de 1994 expone que:

En todos los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a: a) la toma de decisiones personales; b) la identificación de aptitudes e intereses; c). la solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; d) la participación en la vida académica, social y comunitaria; e). El desarrollo de valores. (p. 16)

Este marco legal delimita algunas funciones propias del orientador, evidenciando que su rol se suscita desde el acompañamiento de aspectos puntuales del desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes y la vinculación de los mismos con los diferentes contextos en los que se desarrolla. En el transcurso de la experiencia del rol de la orientación escolar en el colegio I. E. D. Sierra Morena sede D1, la atención que se genera a los y las estudiantes que lo requieran, se promueve desde un proceso de remisión que realiza el o la docente director de grupo a partir de los lineamientos construidos por el equipo de orientación escolar y las directrices del Manual de Convivencia, plasmados en el Protocolo de Orientación Escolar del colegio IED Sierra Morena 2015- 2016, desde el cual la organización escolar espera que la orientadora promueva una solución

---

<sup>2</sup> Hernandez (2001) señala la perspectiva ecosistémica como un paradigma desde el cual la intervención no se centra en el individuo sino se traslada a los procesos relaciones en los que desarrollan las persona.

pronta a las problemáticas que presentan los y las estudiantes y que limitan sus avances en su proceso académico.

En el año 2015 se realizó un proceso de caracterización de las remisiones al departamento de orientación en donde se identificó que un 80% de los casos remitidos ya habían sido remitidos a esta área en años anteriores, igualmente se presenta que el motivo de remisión en estos casos continúa siendo el mismo, evidenciado en un 90% de reincidencia en el motivo de remisión. Estos datos evidencian que a pesar de la expectativa que se genera frente al quehacer de la orientadora escolar y sus acciones dentro de la institución como agente de cambio se presenta que los niños y niñas remitidas a esta área difícilmente presentan cambios permanentes que les permita mejorar su proceso escolar en el mediano y largo plazo. Los aspectos enunciados anteriormente explicitan como el área de orientación escolar difícilmente responde a las expectativas planteadas por los y las docentes en el sentido de agenciar acciones de cambio en los y las estudiantes y se consolida como un paso necesario dentro de un protocolo de acciones institucionales que carecen de sentido desde la transformación social.

La construcción del proceso de atención desde la orientación escolar se genera partir de un discurso del déficit de los y las estudiantes que se materializan en la solicitud de un proceso de atención con los mismos, la definición del problema se construye a partir de una lectura individualizada desde la culpabilización, discurso que limita acciones de cambio, en ese sentido es necesario realizar una lectura relacional que identifique la vinculación de los sistemas que se consolida en la escuela, como el sistema familiar, docente y de los niños propiciando la corresponsabilidad y la búsqueda de soluciones que involucren a toda la comunidad educativa

(Niño Rojas, 2010). En este sentido es necesario posibilitar acciones coherentes con la perspectiva ecosistémica, desde la cual se da cuenta de lo contextual y lo ecológico de los sistemas, en este caso el sistema educativo en el cual confluyen la interdependencia entre personas grupos e instituciones y lo ecológico que parte de una lectura del desarrollo humano a partir de la interacción entre los sistemas en los que se relacionan las personas.

Frente a esto, Anzola (2001) señala, en su investigación *Redes conversacionales, ecología y cambio en contextos educativos*, la importancia de construir acciones desde la perspectiva ecosistémica, vinculando el lenguaje, y realizando abordajes del sistema escolar y el cambio en los contextos educativos como la posibilidad de evidenciar el nivel de interdependencia entre los sistemas de la organización escolar, en donde los diferentes actores de la comunidad educativa reconozcan que están interconectados en una red de relaciones, posibilitando que se movilicen los recursos propios y de los demás. Desde esta postura se apuesta por la integralidad y vinculación de todos los actores de la comunidad, propiciando cambios a nivel contextual y por ende a nivel particular.

Las remisiones al área de orientación constituyen una demanda al interior de la institución desde la que se espera que se evidencie un cambio en los y las estudiantes remitidos; así, a partir de la estructuración de una demanda al interior del contexto educativo se presenta la consultoría sistémica desde la cual se busca movilizar recursos y posibilidades de los sistemas consultantes integrado en una red de sistemas. Sobre esto, Estupiñan (1997) afirma: “la consultoría se concibe como un “nivel” de intervención, donde el contexto es definido por las visiones del consultor, el consultante y el macro – contexto, desde una concepción ecológica” (p. 23), por lo que la consultoría permite establecer un contexto en un espacio y tiempo determinado; por lo tanto la

orientación se define desde esta perspectiva como un proceso de consultoría sistémica que se construye a partir de unas demandas del sistema educativo, estas demandas se asocian con la dificultades de algunos estudiantes para adaptarse a su proceso escolar.

En el proceso de remisión al área de orientación escolar en el año 2015 se identifican principalmente dos tipos de demandas frente a la atención de los y las estudiantes, estableciendo que un 80 % de las remisiones se caracterizan por presentar los dos motivos de remisión principales de manera simultánea; que son el bajo rendimiento académico y las dificultades en el proceso de convivencia. Con la intención de identificar factores asociados a estos motivos de remisión, se realizó en el año 2015 la aplicación de un instrumento de identificación de riesgos psicosociales<sup>3</sup>, en donde se resalta que los principales riesgos a los que se encuentran expuestos los y las estudiantes remitidos al área de orientación se generan desde la falta de acompañamiento de un adulto o de adultos significativos en el rol de cuidadores; presentando permanencia en calle con un 80%, por otro lado se evidencia la percepción de no recibir apoyo en su proceso escolar con un 55% desde el área de orientación se evidencia que un 75% de estos casos presenta un nivel de seguimiento superficial de la familia al proceso escolar.

Las condiciones mencionadas anteriormente constituyen factores de riesgo para los y las estudiantes que redundan en las dificultades presentadas en su proceso escolar, en este sentido es necesario generar desde el área de orientación acciones que propendan por el fortalecimiento de los recursos en los y las estudiantes para afrontar los factores de riesgo asociados a las dificultades en su proceso escolar, ya que desde el desempeño del rol del orientador dentro de la escuela no es posible modificar estos factores de riesgo a las cuales se encuentran expuestos los niños y niñas

---

<sup>3</sup> Véase: Brunal (2014). *Construcción de mapa de riesgos bio-psicosociales desde la Red Distrital de Orientación Escolar*.



remitidos, ya que estas situaciones obedecen a características socioeconómicas de las familias y de su entorno que por su complejidad exceden las posibilidades de acción de la institución escolar sin embargo si se puede propiciar acciones de intervención que promueva el la movilización de recursos individuales, familiares y contextuales en este sentido se retoma el modelo de la resiliencia, el cual promueve la necesidad de focalizarse en aquellos factores que posibiliten a las personas, familias y comunidades superar eventos críticos; Castiblanco (2007) señala que la adversidad no necesariamente debe generar la disfuncionalidad y que la posibilidad de construir la resiliencia se constituye en una forma de percibir a las personas no desde el déficit, sino de sus posibilidades.

Richardson (citado por Henderson 2003) señala que la resiliencia es: “el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento” (p.67). Desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de identificar los recursos y movilizar los mismos en pro del bienestar de los y las estudiantes remitidos al proceso escolar; la OMS -Organización Mundial de la Salud- (2004) recalca que las escuelas constituyen unos de los espacios más importantes para las intervenciones preventivas en niños, niñas y jóvenes desde la posibilidad de influir en la salud mental positiva, disminuir los factores de riesgo y los problemas emocionales promoviendo el aprendizaje sociemocional, igualmente este organismo señala los beneficios de programas de prevención que se generan desde diferentes niveles, asociado a una postura ecológica abordando las habilidades individuales de los y las estudiantes, así como la vinculación con la familia y la ecología escolar.

Retomando lo anterior, se evidencia la necesidad desde el contexto académico de abordar la construcción de la resiliencia en la escuela en la medida en que permite fortalecer a la configuración de entornos escolares resilientes, así como de fortalecimiento de la familia y de los niños y niñas que se desarrollan en la cotidianidad en la escuela a partir de la construcción de estrategias pertinentes desde el área de orientación escolar que desde una postura ecosistémica propicien un mayor impacto en la población remitida, posibilitando acciones de cambio y una respuesta acertada a las demandas institucionales a partir del reconocimiento de los recursos y la resiliencia en los y las estudiantes y sus familias.

Desde su **significación práctica** este proceso investigativo pretendió dar respuesta a las necesidades de la población, a partir de estrategias diferentes, en donde el área de orientación trasciende los límites de la “oficina” y promueve acciones que impacten no solo al estudiantes, sino también a sus contextos relacionales, en ese orden de ideas el enfoque ecosistémico a través de sus principio de interdependencia permite identificar las problemáticas situadas en un contexto y no como inherentes a las características de la personalidad de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta los planteamientos establecidos anteriormente, se constituye la siguiente **Pregunta de investigación**; ¿Cómo diseñar una estrategia de intervención, desde una postura eco sistémica, que posibilite la potenciación de la resiliencia en los y las estudiantes remitidos al área de orientación escolar?

**El Objetivo General:** Diseñar e implementar una estrategia de intervención en la orientación escolar desde una perspectiva ecosistémica que permita la potenciación de la resiliencia en los y las estudiantes remitidos al área de orientación escolar del colegio IED Sierra Morena sede D, jornada mañana.

Dentro de este proceso de investigación se plantearon los siguientes Objetivos Específicos

**Objetivos específicos:**

\*Estructurar un marco teórico que permita la construcción de una propuesta desde la orientación escolar mediante una perspectiva ecosistémica.

\* Diseñar una estrategia de intervención para potenciar los factores resilientes en los niños y niñas remitidos al área de orientación.

\* Implementar y evaluar la estrategia de intervención para potenciar factores resilientes realizada con los y las estudiantes participantes de la investigación.

A partir de la estructuración de los objetivos generales y específicos se plantean las siguientes tareas de investigación:

\* Identificación de elementos teóricos frente a la postura ecosistémica, la orientación escolar y la resiliencia.

\* Identificar acciones para mitigar los factores de riesgo y fortalecer la construcción de ambientes resilientes en la escuela y la familia.

\* Propiciar escenarios en los que desde la orientación escolar se posibilite el fortalecimiento de la resiliencia en los niños, niñas y sus familias.

Esta investigación está sustentada desde la complejidad de la relación (sujeto estudiante – familia - institución-contexto) y en general se inscribió desde un análisis conjunto de la psicología y el apoyo de otras ciencias sociales para comprender ampliamente categorías como la familia y el contexto.

Es un estudio de carácter cualitativo y descriptivo que abordó de acuerdo a las fases un proceso metodológico pertinente a la experticia del proceso esperada en cada apartado u objetivo

específico. Se determinó en su manera de comprender la subjetividad del investigador en el caso particular de esta investigación, en una relación de alimentación y retroalimentación mutua entre el análisis de una población sujeto, sus discursos e intereses y el investigador, basados en la confianza mutua y unas relaciones no jerarquizadas de investigador, investigado; para esta investigación, el sujeto-actor estudiante incidente no solo puede modificar la realidad, sino que la realidad lo modifica, luego el estudiante no sólo hace parte de un orden social al que puede modificar sino que también, el orden social le modifica a él. En este juego de lenguaje, en el caso particular de esta investigación los estudiantes participantes se han cuestionado, lo que se hará evidente en la información por ellos suministrada y en los comentarios expresados libremente.

Abordar un proceso de investigación, implica retomar no solamente las estrategias utilizadas en el proceso, sino también reconocer la lectura que se realiza del fenómeno de estudio que se aborda; en esa medida esta investigación parte del enfoque cualitativo respecto a la lectura que se realiza de la realidad y de la construcción que los sujetos vinculados a la investigación realizan de la misma, en este sentido Bonilla (1997) señala que el método cualitativo se centra en la conceptualización de lo social como una realidad constituida por acuerdos culturales y sociales, lo cual favorece una mirada de la resiliencia más allá de una perspectiva individual, identificando la construcción de la misma en un marco de las relaciones que se tejen en la dinámica de la escuela, y de la construcción de relaciones familia y escuela, asociado a las características particulares de cada contexto .

Gonzales (1997) refiere que en la investigación cualitativa, el sujeto se constituye en productor de conocimiento ya que se consolida como el escenario en el que se producen y definen

los datos, en este aspecto esta investigación no tiene como objetivo verificar, falsear o presentar afirmaciones sobre un fenómeno, ya que desde este enfoque se busca explicar de formas más complejas lo real, reconociendo las particularidades inherentes de cada participante en la investigación y de la construcción de su realidad a partir de su contexto. Complementando este aspecto Melillo (2001) señala la necesidad de construir y ejecutar teorías e intervenciones sobre resiliencia que se fundamente en el grupo particular al cuál se dirige los procesos de intervención propiciando la promoción psicosocial sobre el contexto en los cuales están inmersos los sujetos y no a partir de categorías definidas por la psicología dominante, posibilitando la construcción de estrategias que correspondan a las realidades de la población.

En la **metodología de la investigación** se retomó la Investigación Acción, ya que a través de la construcción de una propuesta de intervención se permite orientar la práctica de la orientación escolar y a partir de este proceso producir conocimiento, Florian (1992) señala que la I:A es un proceso de conocer y actuar, que permite a la población ser conocedora de su situación y por lo tanto identificar herramientas para movilizar la misma, promoviendo que la investigación y la intervención puedan darse de manera simultánea; dentro de la Investigación Acción se realiza una serie de fases que permiten dar cuenta del proceso de investigación; en primer lugar se realiza una fase de diagnóstico, en donde se identificó el problema o necesidad a partir de la cual se trabajará, posteriormente se construye una estrategia para abordar este fenómeno y finalmente se evalúa y se retroalimenta el impacto del proceso. Lewis retomado por La Torre (2003) señala que la Investigación Acción tiene dos objetivos; en primer lugar cambiar una institución y/o la organización de un proceso y generar conocimiento y comprensión, entendida como un dialogo entre la acción y la investigación desde la posibilidad de mejorar las condiciones sociales.

Utilizando la investigación Acción , se estructuraron diversos métodos para realizar la recolección de datos y posterior análisis de la información, generando acciones desde el escenario conversacional, entrevista semiestructurada, taller grupal, cine-foro y la observación participante; teniendo en cuenta las características de este proceso se utilizó la triangulación como estrategia para abordar, ya que la triangulación permite la convergencia de diferentes métodos de investigación, en el abordaje de un fenómeno particular;

Siguiendo el carácter cualitativo y descriptivo propuesto como metodología de investigación pensada desde el diseño metodológico las **técnicas** que se desarrollaron para la recolección de información respondieron a:

\*Observación participante: Este método es entendido desde las concepciones propuestas por Arshall y Rossman que la definen como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado. Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una - fotografía escrita- de la situación en estudio" (Kawulich, 2006, p. 45).

La intencionalidad de usar esta técnica en la investigación fue poder observar, describir y analizar algunos comportamientos, manera y modos de relacionarse los niños, niñas y los jóvenes en su cotidianidad, al igual reconocer la construcción y potenciación de la resiliencia en los niños y niñas participantes y sus familias. Para llevar el registro de las observaciones se propuso un diario de campo en donde se consignan la lectura realizada de algunos comportamientos que se evidenciaron en el desarrollo de los talleres, las conversaciones reflexivas, igualmente se recopiló

los relatos de los y las estudiantes vinculados al proceso que permitió sistematizar las observaciones hechas.

\*Talleres o guías de trabajo: Fue una estrategia de recolección de información que buscó que los niños, niñas y jóvenes de la IED Sierra Morena pudieran mediante el uso de diversas actividades identificar algunas percepciones sobre objetos que lo rodean y que determinan sus relaciones con los otros, reconocer las emociones que se generan en su cotidianidad, e identificar desde situaciones cotidianas como pueden reconocer su rol y las relaciones que establecen con a nivel intrafamiliar y en la dinámica grupal. El proceso pedagógico adscrito al taller tiene su punto de partida en dos variables fundamentales: la situación inicial de los alumnos, cada uno es diferente a los otros; y las necesidades o problemas que estos tienen y que pueden ayudarse a superar por medio del taller. (Maya 1996). Para la especificidad de esta investigación se usó los talleres y guías de trabajo, como herramienta de recolección de información inherente a ejercicios de trabajo grupal e individual teniendo objetivaciones diferentes de acuerdo al proceso que se ejecute, en este sentido se desarrolló un formato de taller con la mirada de recolección de información frente a la construcción de la resiliencia encaminada al análisis de los sujetos participantes, de la misma manera se abordaron talleres con objetivos determinantes como puntualizar la mirada sobre las categorías de la investigación, o un análisis de su situación particular.

\*Conversación Reflexiva: Se generaron espacios con los estudiantes del I.E.D. Sierra Morena y sus familias en los que se promueve conversaciones que evidencien las narrativas sobre la construcción de experiencias, la percepción sobre sí mismo y la construcción de los factores resilientes en diferentes contextos, con el fin de construir narrativas alternas sobre eventos críticos

y las formas de afrontarlos, en este sentido Walsh (2005) retomado por Aya señala que es importante dotar de sentido los eventos críticos, propiciando la emergencia de relatos en donde se identifique los significados que le otorga la familia la adversidad y a sus recursos, favoreciendo el intercambio la circulación de relatos con la intencionalidad de que las personas signifiquen desde perspectivas diferentes los sentidos que dan a sus problema. Este método busco un acercamiento y una interacción con la población seleccionada de manera que fue posible reconocer información sobre modos y maneras de configuración de las familias, los contextos, los amigos y amigas, su mirada de la institución y cómo estos imaginarios determinan la subjetividad de los estudiantes sujetos de esta investigación Para la instauración de estas conversaciones reflexivas se busca establecer unos criterios que respondían a las categorías de análisis propuestos.

\*Entrevistas: Este método se define como un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos o más personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación evaluación. Para el caso de la investigación es considerada como una conversación entre dos o varias personas la cual tiene un propósito que se deriva de la investigación en la I.E.D. Sierra Morena específicamente en el acercamiento a la comprensión de la resiliencia. Dicha técnica buscó un acercamiento y una interacción con la población seleccionada de manera que fue posible reconocer información sobre modos y maneras de configuración de las familias, los contextos, los amigos y amigas, su mirada de la institución y cómo estos imaginarios determinan la subjetividad de los estudiantes sujetos de esta investigación.



La **población** de este proceso se desenvuelve en el colegio IED Sierra Morena se encuentra ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, esta institución educativa tiene jornada mañana, jornada tarde y jornada fin de semana, asumiendo estudiantes desde el grado de transición hasta grado 11 y en la jornada de fin de semana presenta primaria y bachillerato por ciclos bajo el programa de educación para adultos de SED Bogotá; igualmente el colegio se compone por cuatro sedes (A, B, C y D) las cuales se ubican en los barrios Jerusalén, Sierra Morena y Cazuca de la UPZ Jerusalem.

Este proceso de investigación se desarrolla en la sede D jornada mañana, ubicada en el barrio Jerusalén Potosí, la cual presta su servicio a aproximadamente 350 estudiantes desde grado transición hasta grado séptimo y cuenta con el acompañamiento de una orientadora escolar.

Los **protagonistas** de esta investigación, se constituye por cuatro estudiantes de grado quinto del colegio I.E.D. Sierra Morena Sede D, jornada mañana ubicado en el barrio Jerusalén – Potosí en la localidad de Ciudad Bolívar, igualmente en este proceso y desde una postura ecosistémica participan en la investigación las familias de los y las cuatro estudiantes mencionados, el grado 507 que está compuesto por 24 niños y niñas entre los 9 y 13 años y el director de grupo de este grado. Los estudiantes seleccionados se vinculan en este proceso de investigación, ya que presentan como características la reincidencia en diferentes años en el proceso de remisión y atención del área de orientación, y se encuentran repitiendo el grado quinto en la institución escolar. En la siguiente tabla se describe de manera específica las características de los y las estudiantes remitidos a orientación y participantes de este proceso investigativo.

### **Protagonistas - Caracterización**

ESTUDIANTE	FAMILIA	MOTIVO DE REMISIÓN <sup>4</sup>	ANTECEDENTES
MILLER 12 Años 501	Familia extensa por línea materna, compuesta por abuela materna, progenitora y tres hijos, en este sistema familia Miller es el hermano mayor, y tiene dos hermanas de 8 y 4 años respectivamente.	Estudiante que presenta repitencia en grado 5; bajo rendimiento académico asociado a dificultades en proceso de comprensión lectora, incumplimiento de tareas y trabajos en casa y acompañamiento familiar fluctuante. El docente refiere fortalezas ya que es un estudiante colaborador y se muestra preocupado frente al bienestar de sus compañeros.	Estudiante que inicia su proceso escolar en el IED Sierra Morena remitido a orientación en los grados de Primero, Segundo, y Quinto; en este proceso se realizó acompañamiento y proceso de remisión a EPS descartando posibles factores biológicos asociados a bajo rendimiento académico.
YURLEY 12 Años 501	Familia extensa por línea materna, compuesta por abuela, progenitora y Yurley.	Estudiante que presenta repitencia en grado 5, bajo rendimiento académico asociado a bajo nivel de atención, dificultades en comprensión lectora, incumplimiento de compromisos escolares dentro y fuera del aula.	Estudiante que inicia proceso de remisión en orientación en grado segundo, grado tercero, curso en el que presenta repitencia, y grado quinto, se realizó proceso de remisión y acompañamiento de EPS descartando posibles factores biológicos asociados a bajo rendimiento académico. La progenitora se encontraba en la cárcel, por lo que la niña permanecía al cuidado de su abuela materna quien era no leía y no escribía y presentaba dificultades para acompañar el proceso escolar; la progenitora retoma la convivencia con

<sup>4</sup> Remisión Director de Grupo Febrero de 2017 (Anexos)

			Yurley a partir del primer semestre del año 2017.
DAYANNA 11 años 501	Familia monoparental en cabeza del padre, compuesta por progenitor, Dayanna y hermano de 4 años	Estudiante que presenta repitencia en grado 5, evidencia bajo rendimiento académico asociado a asistencia fluctuante, incumplimiento de compromisos académicos dentro y fuera del aula, se evidencia dificultad para expresar emociones y/o pensamientos, evidencia un bajo nivel de participación en clase y en ocasiones se muestra permisiva con sus compañeros. El docente resalta que es una estudiante con buena presentación personal, adecuado seguimiento de instrucciones	Estudiante que inicia proceso de remisión a orientación e grado cuarto, situación asociada a conflictos familiares; posteriormente Dayana muestra una asistencia fluctuante ya que presenta dificultades de salud por condición de un riñón, lo que genera citas médicas y un periodo corto de hospitalización.
FERNANDA 10 501	Familia nuclear, compuesta por progenitores ,Fernanda, y tres hermanos menores con 8, 4 y 2 años respectivamente.	Estudiante remitida a orientación por presentar bajo rendimiento académico asociado a dificultades en proceso de lógica-matemática, conflictos constantes con grupo de pares y pautas de crianza autoritaria.	Estudiante remitida a orientación en grado cuarto y grado quinto, se realiza acompañamiento familiar en pautas de crianza, identificando conflictos familiares, figura autoritaria en progenitora asociado a castigo físico y altos niveles de exigencia frente al comportamiento de los hijos e hijas.

**Tabla 1. Caracterización Protagonistas**

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se establecen como **antecedentes** a este trabajo de investigación los siguientes documentos. Este rastreo bibliográfico inicia en el ámbito internacional con la investigación titulada *Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar* de Gabriela Morellato (20014). En este trabajo la autora identifica los factores asociados a la capacidad de resiliencia en niños y niñas en situación de vulnerabilidad y analiza la relación entre factores contextuales, personales sobre la resiliencia, adoptando un enfoque ecológico, a partir de una metodología transversal de tipo mixto; para identificar el índice de resiliencia de los niños y niñas participantes de la investigación la autora estableció ocho competencias que las consolido como variables de la resiliencia.

Se retoma el artículo *¿Por qué Miriam si va a la escuela? Resiliencia en la educación básica Mexicana de Juan Carlos Silla* (2008) de la Revista Mexicana de Investigación Educativa. En este documento el autor aborda una investigación de tipo cualitativo a partir de la entrevista a profundidad, retomando a 29 personas que presentaron trayectorias escolares positivas en situaciones en contextos difíciles a partir de una lectura adaptada del modelo ecológico, estableciendo la interacción entre las variables individuales y las características de entorno inmediato de los y las estudiantes.

La tesis titulada *Redes conversacionales, Ecología y Cambio en Contextos educativos*, a cargo de Vilma Anzola (2001), de la Universidad Santo Tomas. En esta investigación se realiza un ejercicio de investigación-intervención en el colegio de la Salle, construyendo una red

conversacional entre los actores de la comunidad educativa, abordando el proyecto de educación sexual en el Vivir y Amar, así como la consolidación del rol del psicólogo escolar desde una postura eco/sistémica.

Por otro lado, se identificó el trabajo de grado *Potenciación Pautas Parentales Resilientes en un grupo de Familias con Hijos Adolescentes*, de Jesús Castiblanco y Maribel Lora (2007) de la Universidad de la Salle; en donde se realiza un abordaje de la resiliencia a nivel familiar desde la consultoría sistémica y desde una perspectiva eco/sistémica, propiciando la construcción de escenarios conversacionales en la fundación Universidad de la Familia que permita el abordaje de las narrativas de las familias frente a sus recursos y factores de riesgo, potenciando los mismos para resignificar las pautas resilientes de las familias, esta resignificación se construyó a partir de la estrategia de Henndersen (2003) para construir resiliencia en la escuela.

En la investigación *Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado*, de Elsy Mercedes Domínguez de la Ossa de 2014; en este trabajo de grado del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad De Manizales – CINDE La autora realiza un abordaje desde lo cuantitativo y cualitativo con el objetivo de construir un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado, identificando las capacidades individuales y familiares que estructuran las familia que han vivenciado esta experiencia y su capacidad de autogestionarse para superar estas situaciones. Este proceso se realizó en dos momentos; en el primer momento se tomó una muestra del total de familias reportadas por Acción Social en el departamento de Sucre y en un segundo momento se tomó a

seis familias con quienes se abordaron entrevistas a profundidad, lo que posibilitó la construcción de un marco explicativo de la resiliencia en el contexto del desplazamiento.

La tesis *Procesos de construcción narrativa que organizan experiencias resilientes en familias en situación de desplazamiento, en la interacción institución familia*, de Sandra Liliana Aya (2010) de la Universidad Santo Tomás; se desarrolló a través de una investigación de tipo cualitativo a desde la investigación-intervención enmarcado en el enfoque sistémico, en donde a través de la consolidación de escenarios conversacionales se buscó movilizar las narrativas de seis familias en condición de desplazamiento hacia un estado resiliente, propiciando el reconocimiento de recursos, el empoderamiento de las familias y la movilización de los contextos relacionales.

En la Universidad Libre de Bogotá se encontró la tesis de Maestría en Educación con énfasis en Gestión titulada *Aplicación de Estrategias de la Gestión Educativa para fortalecer la Resiliencia desde el Comité de Convivencia en el colegio Kimy Pernía Domicó IED (Bogotá)*; en esta investigación la autora construye una serie de estrategias para fortalecer la resiliencia en estudiantes remitidos al Comité de Convivencia de la institución educativa Kimy Pernía; propiciando la re significación del comité de convivencia desde una instancia de tipo sancionatorio hacia un escenario para la construcción y fortaleza de factores protectores de los y las estudiantes. Para el desarrollo de este trabajo la autora trabaja desde un paradigma cualitativo utilizando como método la Investigación Acción Participativa. Se concluye en esta investigación que las estrategias planteadas propiciaron en la población participante el fortalecimiento de los factores protectores y los atributos resilientes, igualmente posibilitó el posicionamiento del comité de conciencia

trascendiendo las acciones de tipo punitivo hacia la construcción de contextos resilientes en la escuela.

La tesis *Aproximación de la Pedagogía Sistémica en el Abordaje de dos Problemas de Conducta* (2015) de Yuri Constanza Cubillos de la Universidad Libre de Bogotá se desarrolla en el IED Misael Pastrana Borrero, en donde la autora realiza un abordaje de los problemas de conducta desde la pedagogía sistémica; a partir de una propuesta denominada los órdenes del amor en la que involucra a familia y estudiantes de grado tercer desde un diseño metodológico de la investigación acción.

## **Capítulo 1: FUNDAMENTACION TEÓRICA**

En la construcción de este marco teórico se retoma tres conceptos desde los cuales emerge este proceso de investigación; se aborda la orientación escolar y su constitución en el ámbito del distrito; posteriormente se retoma la resiliencia sus definiciones y procesos desde el escenario de la escuela y finalmente el enfoque eco sistémico el cual se constituye como fundamento de la estrategia de intervención que se construye desde la orientación escolar y la escuela.

### **1.1 Orientación escolar**

Los orígenes de la orientación escolar son planteados por algunos autores en Estados Unidos, a partir de dos momentos; en primer lugar en 1909 en la ciudad de Boston aparece el término orientación vocacional y por otro lado en 1907 en la ciudad de Michigan en 1907 se inicia un programa destinado al desarrollo de la personalidad y la orientación profesional; paralelamente en Europa en Bruselas se funda en 1912 el servicio de orientación profesional en Europa; y en el año 2014 en Estados Unidos se registra el termino de orientación educativa, definiendo esta actividad educativa desde el apoyo a los

Alumnos en la elección de profesiones y problemas de ajuste a la escuela (Bisquerra, 2006).

En Latinoamérica, el origen de la orientación se establece en Brasil en 1931 al crearse el primer servicio estatal de orientación profesional en Sao Paulo y posteriormente en el año 1947 en Rio de Janeiro se inaugura el Instituto de Selección y Orientación Profesional, el cual se consolida como la organización más completa de orientación profesional de la región. Gonzales y Ledezma (2009), igualmente señalan que la dinámica de profesionales de la orientación escolar en América Latina se ha fortalecido de manera significativa surgiendo la organización de Red Latinoamericana de



Profesionales de la Orientación, evidenciando el lugar social preponderante de esta profesión en la realidad del contexto latinoamericano.

La orientación escolar en Colombia es reconocida a nivel estatal a partir del 22 de enero de 1974, en donde se le denomina como *Servicio de Orientación y Asesoría Escolar*, y es reglamentada por el MEN, evidenciando la necesidad de que este servicio se preste en los establecimientos educativos oficiales del país y se encuentre al alcance de los estudiantes de estos; esta reglamentación frente a la orientación escolar en Colombia y su objetivo se ha mantenido en la actualidad en las instituciones públicas del país.

La orientación escolar se configura en las instituciones educativas a través de modelos de intervención que se inscriben previamente en distintas disciplinas como la psicología, la psicopedagogía y el trabajo social, por lo tanto se han definido modelos de orientación direccionados desde estas disciplinas; como el modelo clínico el cuál se construye desde una mirada terapéutica, el modelo por consulta, el modelo por servicios a partir del cual se genera la intervención directa de profesionales especializados y suelen materializarse en sistemas de servicio que se encuentran fuera de la institución educativa y llegan a apoyar ante una necesidad específica de la población y modelo por programas, este último se caracteriza por asignar un alto nivel de importancia al contexto y concibe la relación del sujeto con su contexto e historia, teniendo como objetivo principal la potenciación de competencias (Bizquerra, 2006).

Es necesario presentar claridad en la adopción de un modelo de orientación con el fin de generar estrategias de intervención acorde a las problemáticas del contexto y los recursos propios

del área, en este sentido el modelo de programas permite una mirada integradora de las problemática de los estudiantes, así como la estructuración de acciones que aborden los diferentes escenarios de interacción de los sujetos, reconociendo su dinámica dentro de la realidad del sistema escolar.

Frente a la construcción de un concepto de orientación, Bisquerra (2004), refiere que se ha logrado un consenso en su definición planteando la orientación como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con la finalidad de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (p. 67). Este concepto se evidencia integrador permitiendo abordar los diferentes procesos inherentes a la orientación, como son la toma de decisiones en la consolidación del proyecto de vida, el acompañamiento de los y las estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje y potenciación del desarrollo humano; sin embargo un concepto tan amplio de la orientación muestra la necesidad de generar mayor especificidad frente a los objetivos y quehacer propios de esta área, en este sentido Peralta (2005) señala que si la orientación tiene como fin la potenciación del desarrollo humano sería similar a la educación y por lo tanto los docentes también son orientadores, por lo que la docencia tiene consigo el ejercicio de la orientación de los alumno y alumnas, sin embargo el orientador genera una serie de acciones específicas que propicia su distinción de otras profesiones que se convergen en el contexto escolar.

Monserrat y Parra (2009) plantean que el consenso frente a un concepto de orientación, es un proceso que se ha visto limitado por tres factores; en primer lugar la orientación es asociado a diferentes adjetivos, como son orientación vocacional, educativa, escolar, ocupacional entre otras; en segundo lugar se han utilizado en la intervención de la orientación indistintamente términos

como asesoría, consejería y por última se evidencia funciones diversas del quehacer de los y las orientadoras entre los que se encuentra el diagnóstico, asesoramiento, enseñanza; estos tres factores han incidido en el surgimiento de diferentes concepciones la orientación, por lo tanto Monserrat y Parra (2009) rescatan a diferentes autores quienes estructuran las diversas perspectivas en orientación; entre estos autores se encuentra (Bisquerra (1996) , Velaz de Medrano (1998), Boza(2001), en los planteamientos de estos se encuentran los siguientes elementos en común, la orientación presenta diversas fuentes disciplinares, que se constituye como un proceso de ayuda que no está delimitada por un tiempo o espacio específico, tiene como objetivo el desarrollo personal, profesional y social del sujeto, implica a los diferentes agentes educativos de un contexto y se caracteriza por los principios de prevención, desarrollo e intervención social, trascendiendo una funcionalidad de ayuda o terapéutica.

El planteamiento escrito anteriormente hace evidente los múltiples matices que se asocian a la orientación educativa, sin embargo para efectos de esta investigación se abordara la orientación escolar, con la intencionalidad de definir el área de la orientación dentro del contexto escolar, en donde se reconoce la escuela como una organización con una dinámica particular a partir de su propósito de educación formal y su lugar en la sociedad; complementando en la necesidad de realizar esta distinción, Niño y Castañeda (2005) plantean que utilizar la categoría de sistema escolar, permite reconocer desde una visión ecológica la concepción de red, mostrando los vínculos entre los actores de la comunidad educativa; padres, madres, acudientes, docentes, estudiantes, estos sistemas se conectan y pueden lograr niveles de movilización frente a sus pautas.

## 1.2 Enfoque ecosistémico

Este proceso de investigación se aborda desde una postura ecosistémica, a partir de la cual se realiza una lectura de los niños y niñas participantes retomando el entramado de relaciones entre las que se encuentran inmersos propiciando igualmente que el abordaje de los diferentes fenómenos que surgen en la escuela se consoliden desde una mirada relacional; una postura ecológica para el abordaje del ser humano, evidencia que la comprensión de los y las estudiantes se genera desde su interacción con el entorno que le rodea; en donde estos son afectados por los sistemas en los que se haya inmersos y a su vez afectan a estos sistemas; en este sentido Bronfenbrenner (1979) uno de los principales precursores de esta perspectiva señala que los niños y niñas se desarrollan a partir de la interacción de cuatro sistemas; el sistema más próximo es el microsistema en el cual encontramos la familia y la escuela, retomando a Sluzki (1996) citado por Niño y Castañeda (2005) se denominaría red personal social, en este microsistema se construye los roles y actividades con el entorno inmediato ; en segundo lugar se encuentra el mesosistema en el que se encuentra la interacción de dos o más sistemas en los que las personas interactúan como son familia y escuela; en tercer lugar el autor establece el exosistema que incluye contextos más amplios en los que los sujetos no participan activamente y por último se establece el macrosistema que se consolida a partir de la cultura en la cual se desarrolla el sujeto.

Bateson (2006) citado por Niño y Castañeda (2005) define lo ecológico como lo que está junto e interdependiente, constituyendo un sistema, por lo que es necesario que en la comprensión del contexto se reconozca la comunidad, la cultura y el momento histórico identificando un contexto ecológico; en esta misma dirección Camargo (2005) señala que una perspectiva ecológica

el ambiente constituye un sistema relacional que se construye en la cotidianidad, en donde el foco de abordaje se estructura desde el ser humano en su red de relaciones; esta perspectiva implica reconocer a las personas en un contexto más amplio, en donde el ser humano afecta al sistema al que pertenece y a su vez es afectado por este sistema.

El enfoque sistémico se genera a partir de la teoría general de los sistemas, en este sentido Estupiñan (2006) señala que el abordaje ecológico y sistémico estructura estrategias de trabajo en equipo y en red, en donde la interacción con personas significativas se consolida como contexto para el cambio individual, ya que desde esta perspectiva el comportamiento emerge y adquiere sentido en el contexto desde el cual se configura; entendiendo por contexto:

el espacio organizacional, el momento histórico que vive la institución, la organización que se ha consolidado, las personas que conforman la organización y las relaciones que la caracterizan, las interacciones con otras organizaciones externas; la ideología predominante; los mitos y creencias que se han construido; los propósitos de desarrollo que se tienen; entre otros aspectos. (Estupiñan, 2006, p. 19)

Por lo tanto, desde esta perspectiva se lee el comportamiento de los y las estudiantes dentro de las relaciones en los que los mismos se desarrollan, otorgándole un lugar significativo a la escuela, la relación con la familia, la relación con la comunidad y las características culturales que se construyen en estas relaciones en un momento histórico específico; reforzando esta postura Dabas (1993) señala que la metáfora de la red evidencia que las singularidades son producto de la construcción de significados en las interacciones, ya que una organización compleja es un sistema de interacción abierto con el medio a partir de la construcción de relaciones.

Hernandez (2001) refiere que la perspectiva ecosistémica, implica un cambio de paradigma, ya que el objeto de estudio y de intervención no se centra en el individuo y/o sus atributos personales, sino que se direcciona a los procesos interaccionales de los sistemas en los que se desenvuelven los seres humanos; la autora señala que la definición de sistema incluye los siguientes conceptos:

-Interdependencia entre las partes del sistema, ya que el sistema se constituye en un conjunto de relaciones de dependencia entre sus partes.

-Los sistemas sociales se encuentran integrados por partes e igualmente son parte de un sistema mayor en expansión.

-Los subsistemas se organizan en una serie de niveles de complejidad en donde se contienen unos a otros, por ejemplo el individuo es contenido por la familia y esta a su vez es contenida por la comunidad.

-La delimitación del sistema se genera a partir del observador, por lo que el sistema puede configurarse desde la familia, el contexto laboral, la escuela; igualmente esta delimitación del sistema estructura el nivel de intervención desde el entramado de relaciones que constituyen cada sistema.

-Teniendo en cuenta la definición de sistema y sus características, algunos autores realizan un abordaje de los diferentes fenómenos suscitados en el contexto escolar a partir de este enfoque; en este sentido Palazolli (1993) señala que la escuela como sistema, se encuentra sometida a una administración unitaria, se configura desde la relación de diversos subsistemas que interaccionan y se comunican entre sí, entre los que se encuentra la clase, el sistema de docentes, los cuales interactúan entre si y a su vez con otros sistemas como la familia, la comunidad; desde esta interpretación el comportamiento de un miembro de la clase es influido e influye en el

comportamiento de sus compañeros y la dinámica de su grupo; en esta dirección Niño y Catañeda (2010) refieren que una visión sistémica de la escuela, asume el quehacer en el contexto escolar como un nivel de intervención que sustenta sus acciones a partir de los siguientes aspectos:

\*Los campos de intervención se definen dentro de un contexto de particular, en este caso dentro del contexto escolar.

\* La definición de campo de conocimiento se construye desde el contexto en el cual es definido por lo que integra la lectura de particularidades institucionales, culturales profesionales y sociales.

\* Un abordaje de lo psicológico y lo pedagógico en la orientación escolar se enmarca desde la particularidad de cada contexto, desde el cual también se construye una demanda o motivo de consulta para la ayuda, es decir no se puede configurar solicitudes o motivos de consulta ajenos a su contexto.

\*Las instituciones escolares presentan un nivel de autonomía en donde la misma se construye de manera independiente a través del encuentro de diferentes tipos de influencia; en primer lugar un marco normativo que se posiciona desde lo institucional a través del MEN y la Secretaria de Educación de cada región, en segundo lugar la influencia de las instancias social y familiar que generan acciones directas sobre los niños y niñas.

\* En el contexto escolar se encuentran diversos lenguajes de las profesiones que en este confluyen como la administración, la pedagogía, la orientación escolar; se encuentra igualmente un lenguaje dado desde lo informal, lo social y lo cultural, definiendo la construcción de relaciones, normas, rituales y significaciones que allí emergen.

\*Abordar los diferentes fenómenos que se suscitan en el contexto escolar desde la postura ecosistémica, constituye una invitación a trascender la lectura de las problemáticas de la escuela del señalamiento del comportamiento de los niños y niñas, hacia la movilización de pautas

relacionales que se tejen entre los diferentes sistemas en los cuales estos comportamientos adquieren un sentido.

### **1.3 Resiliencia**

El concepto de resiliencia se empieza a consolidar en las ciencias humanas a partir del cuestionamiento que surge frente a diferentes planteamientos que afirman que la vivencia de eventos de crisis en las personas constituyen las causas de traumas y disfuncionalidades que repercuten a lo largo de la vida de los seres humanos, presentando la necesidad de identificar que herramientas han posibilitado que personas que han vivenciado eventos de crisis hayan logrado superar estos eventos y desarrollar una vida plena y satisfactoria.

García (2013) señala en su artículo *Desarrollo Teórico de la Resiliencia*, que este concepto surge de la necesidad de comprender las causas de las psicopatologías, ya que se identifica que algunos niños lograban superar situaciones adversas y no desarrollaban los problemas psicológicos esperados ante este tipo de vivencias; por lo que inicialmente autores como Rutter (retomado por García) trabajan el término invulnerabilidad para señalar la capacidad de los individuos de adaptarse a las situaciones negativas.

Posteriormente este autor consolida el término de resiliencia como un concepto que posibilite que sea promovido y no se remita a una característica particular de algunos individuos; A nivel Europeo se destacan autores como Boris Cyrulnick, Michael Manciaux, Michael Rutter quienes en sus publicaciones abordan a personas que aunque han sido afectadas por situaciones de crisis de diferentes características logran construir sus vidas con satisfacción personal (Acevedo



(2006) , por otro lado autores como Grotberg (2001 citada por Acevedo 2006) realiza varias investigaciones a nivel internacional sobre la resiliencia y señala como fuentes de la misma los recursos externos, las fortalezas personales internas y habilidades interpersonales y de resolución de conflictos.

En la comprensión del concepto de la resiliencia es importante explicitar dos conceptos relacionados con la misma; como son los factores protectores y los factores de riesgo Munist(1998) retomado por Ballesteros(2004) refiere que los factores de riesgo son aquella característica que aumenta la posibilidad de experimentar un daño y los factores protectores son aquellas características que en determinadas circunstancias pueden mitigar las causas inherentes a la vivencia de situaciones críticas; en esta dirección Grotberg citado por Munist (1998) realiza un planteamiento sobre la resiliencia que ha tomado bastante fuerza para construir y consolidar programas de fortalecimiento de la resiliencia en niños en diferentes contextos, el autor señala que los niños toman factores de la resiliencia a partir de cuatro características yo tengo identificado en el entorno social; yo estoy y yo soy que hace referencia a las características personales de los sujetos **y yo puedo** desde donde se aborda las relaciones con los otros.

Acevedo y Mondragon (2006) señalan que en la definición de resiliencia no existe consenso sobre el concepto, ya que diferentes investigadores han elaborado definiciones que involucran diversos aspectos, como; los factores resilientes, su característica de proceso, capacidades, por lo tanto se encuentran diferentes connotaciones de este término en la literatura; en este sentido Garcia (2013) realiza una clasificación de las definiciones de resiliencia en cuatro grupos; las definiciones que relacionan la resiliencia con adaptabilidad; las que abordan resiliencia desde una capacidad o

habilidad; las que abordan la asociación entre factores internos y externos en la constitución de la resiliencia y las que definen resiliencia como un proceso; al establecer matices diferentes en la definición de la resiliencia se evidencia que se han consolidado principalmente dos perspectivas de la resiliencia, la primera como un proceso interno e inherente a la personalidad de los sujetos, y la segunda la resiliencia como producto de la relación de las características personales de los individuos con su entorno y sus relaciones en diferentes contextos. Algunos autores abordan la resiliencia desde una perspectiva centrada en el contexto señalando la resiliencia como la consolidación de escenarios para potenciar recursos, por lo que actualmente no solamente se habla de personas resilientes, sino que esta capacidad trasciende a las comunidades y familias resilientes. Melillo y Suarez (2001).

Desde una mirada relacional, el enfoque sistémico aborda la resiliencia como un fenómeno complejo, ya que los sistemas tienen la capacidad de reorganizarse, de cambiar, transformar e instaurar nuevos patrones de organización; Walsh (1998) y Waller (2001) retomados por Acevedo (2006) manifiestan que los investigadores en familia y consultores sistémicos abordan la resiliencia como un procesos de organización, comunicación y de construcción de significados en los sistemas estructurando los procesos de enfrentamiento y adaptación de crisis y estresores; por otro lado Ballesteros y García (2005) refieren que la resiliencia desde esta postura es una experiencia construida en escenarios conversacionales, en donde se teje en los relatos y narrativas que evidencia los procesos de reflexión frente a situaciones críticas y la re significación que de estas situaciones construyen los sujetos, consolidándose como producto de la relación entre factores externos e internos. Esta postura trasciende la mirada de la resiliencia como la capacidad inherente a la personalidad de los individuos ya que implica la relación de los recursos personales

con los recursos contextuales enmarcados desde una mirada ecológica en los microcontextos, los mesocontextos, exo contextos y macro contextos.

Walsh (2005) citado por Aya (2010) manifiesta que una mirada compleja de la resiliencia, en donde se involucra a los contextos en los cuales el ser humano se desarrolla y se asigna a estos contextos la responsabilidad de facilitar y promover la resiliencia, ya que los contextos comunitarios (meso contextos), las instituciones (exocontextos ) y la cultura (macro contexto) pueden ser productoras de relatos y conversaciones a través de las cuales se resignifique la vivencia de situaciones críticas. Retomar posturas de tipo relacional para abordar la resiliencia evidencia la importancia de no plantear la misma desde un atributo individual que reproduciría una lectura en donde se lee al individuo desde su carencia de resiliencia, por lo que es pertinente situarla en el contexto de construcción de los niños y niñas.

#### **1.4 Resiliencia en la escuela**

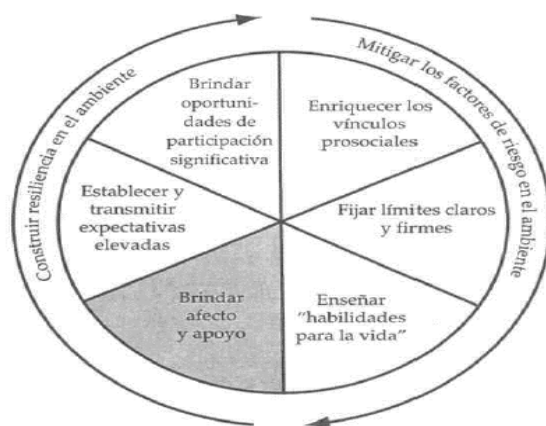
La resiliencia como proceso de desarrollo humano ha sido abordada desde diversas perspectivas y diversos escenarios, desde los objetivos que plantea esta investigación es necesario estructurar el surgimiento del estudio de la resiliencia en la escuela. La investigación en resiliencia se desarrolló en áreas como la psicología y la psiquiatría y de manera paralela desde la investigación educativa se empieza a reconocer la importancia de profundizar en el concepto de resiliencia, ya que se presentaban casos de niños y niñas que a pesar de sus circunstancias lograban superar numerosas dificultades, e igualmente se estableció que algunos colegios obtenían logros importantes en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes a pesar de encontrarse expuestos a múltiples factores de riesgo; por lo tanto la resiliencia educativa se asocia con la probabilidad de

aumentar el éxito académico más allá de las vulnerabilidades inherentes a determinados contextos (Acevedo y Ochoa, 2006).

Galvis y Moya (2006) señalan en su investigación sobre la construcción de la base para la resiliencia en la escuela, que esta como escenario de aprendizaje y formación debe consolidarse como un espacio para la resiliencia en donde se fortalezcan a los y las estudiantes desde el reconocimiento de sus capacidades favoreciendo las estrategias para afrontar las dificultades inherentes a dificultades en sus condiciones socio económicas, generando un nivel de vulnerabilidad, entendida esta como la interacción entre factores de riesgo y factores protectores, que inciden de manera negativa en aspectos como los procesos emocionales y el rendimiento académico; los factores de riesgos se constituyen como la características o situaciones de los y las estudiantes que aumentan la posibilidad de desarrollar dificultades psicosociales.

Ricky y Hoffman (1991) retomados por Acevedo y Ochoa (2006) realizan una adaptación del concepto de resiliencia al contexto escolar definiéndola como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un stress grave o simplemente a las tensiones inherentes del mundo de hoy” (p. 36), desde esta perspectiva dentro del concepto de resiliencia se aborda la competencia social, académica y vocacional; competencias ligadas al desarrollo de los y las estudiantes en su proceso escolar. Henderson y Milstein (2005) abordan la necesidad de propiciar en la escuela acciones que posibiliten la construcción de la resiliencia en los y las estudiantes, cuestionando teorías que señalan que la vivencia de eventos críticos que se constituye en condenas en el desarrollo de los niños, las niñas y jóvenes.

En el texto *La aplicabilidad del enfoque de la resiliencia en la escuela*, los autores presentan una estrategia de seis pasos para promover la resiliencia en la escuela denominada la Rueda de la resiliencia.



Tomado de Hendersson y Mike M Milstein (2003)

Los autores plantean una estrategia para trabajar en la escuela a partir de los siguientes pasos:

**Enriquecimiento de Vínculos:** Este paso involucra la promoción de relaciones interpersonales, que se asocian al clima y cultura de las instituciones escolares, se realiza énfasis en la construcción de relaciones positivas de los y la sus estudiantes con personas de su entorno.

**Fijar límites claros y firmes:** En este aspecto se retoma la necesidad de generar pautas de comportamiento claras en la escuela, en donde se generen procesos que expliciten a los y las niñas las expectativas sobre sus comportamientos y se propicie espacios para abordar desde una comunicación asertiva el surgimiento de posibles de conductas de riesgo.

**Enseñar habilidades para la vida:** Se identifican como habilidades para la vida la resolución de conflictos, el desarrollo de una comunicación clara y asertiva, la construcción de relaciones de cooperación, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

**Brindar apoyo y afecto:** Para los autores este paso se consolida como el más relevante, ya que implica la construcción de relaciones positivas, posibilitando que se estructure en la escuela un ambiente afectivo que permita que los niños y las niñas se sientan acogidos y reconocidos por otras personas, estas figuras significativas pueden ser desde familiares, docentes y grupo de pares.

**Establecer y transmitir expectativas elevadas:** Es necesario plantear en los y las estudiantes expectativas realistas al proceso particular de cada niño y niñas, y que también se presenten motivantes para la población y generen un reto frente al desarrollo de competencias.

**Brindar oportunidades de participación significativa:** Desde esta estrategia se evidencia el interés por asignar un mayor nivel de responsabilidad a los y las estudiantes, las familias y la comunidad educativa, empoderando a los mismos frente a la toma de decisiones y el reconocimiento de sí mismo como agente de cambio en su entorno. El estudio de la resiliencia en el contexto escolar se ha propiciado a partir de diferentes posturas y estrategias que propenden por un lectura positiva de los niños, niñas y adolescentes construyendo ambientes que reconozcan a los y las estudiantes desde sus posibilidades de acción y recursos.

## **Capítulo 2: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA POTENCIAR LA RESILIENCIA DESDE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR *CONSTRUYENDO RELACIONES, TEJIENDO RESILIENCIA.***

La propuesta de una estrategia de intervención para potenciar la resiliencia desde la orientación escolar “*Construyendo Relaciones Tejiendo Resiliencia*” se desarrolla en el colegio IED Sierra Morena, Sede D – JM; el cual se encuentra ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar y se aborda específicamente con cuatro estudiantes remitidos al área de orientación, su familia y el grado 507 al cuál pertenecen. Teniendo en cuenta que esta propuesta se construyó para ser aplicada desde el área de orientación, y se abordó desde una postura ecosistémica pretendió dar respuesta a algunas necesidades de la población escolar que se constituyen en una demanda o motivo de consulta y/o remisión para la ayuda, que responde a las particularidades de cada contexto y obedece a una la lógica del lenguaje de la escuela; por otro lado se propicia esta estrategia desde la articulación de los diferentes sistemas que interactúan en el proceso educativo, reconociendo su interdependencia, realizando una lectura relacional de la escuela y significando al ser humano como parte de una red de relación y de significados

A continuación se describe la propuesta que se desarrolló en este proceso investigativo: inicialmente se describen las fases de desarrollo de la propuesta; en segundo lugar se explicita el proceso de diagnóstico y categorización, en tercer lugar se describe el proceso de aplicación y las estrategias metodológicas utilizadas en esta fase y por último se mencionan los resultados que arrojaron las acciones implementadas.

## **2.1 Fases Investigación**

### **2.1.2 Fase Diagnóstico**

Para dar respuesta a la primera fase de este proceso de investigación se aplicaron tres instrumentos con la intencionalidad de identificar factores de riesgo, factores de protección, y la capacidad de resiliencia de los estudiantes estudio de caso de la investigación; el proceso de caracterización de la población se realizó a partir de los siguientes instrumentos:

2.1.2. Abordaje inicial y proceso de valoración: En este primer encuentro se plantearon dos propósitos; en primer lugar realizar un encuadre frente al proceso de orientación escolar así como el proceso de investigación que se llevara a cabo y en segundo lugar realizar un proceso de valoración familiar y de valoración con cada uno de los estudiantes estableciendo las particularidades de la familia, su historia y la relación con el sistema escolar.

En el proceso de valoración familiar se aplicó una entrevista semiestructurada a cada uno de los y las progenitoras de los estudiantes participantes del estudio de caso, a partir del formato de valoración familiar, este formato es de origen institucional y construido y utilizado por el área de orientación del colegio IED Sierra Morena.

Por otro lado a cada uno de los y las estudiantes participantes del proceso de investigación se le aplicó una entrevista semiestructurada que igualmente es producto de los acuerdos institucionales del área de orientación.

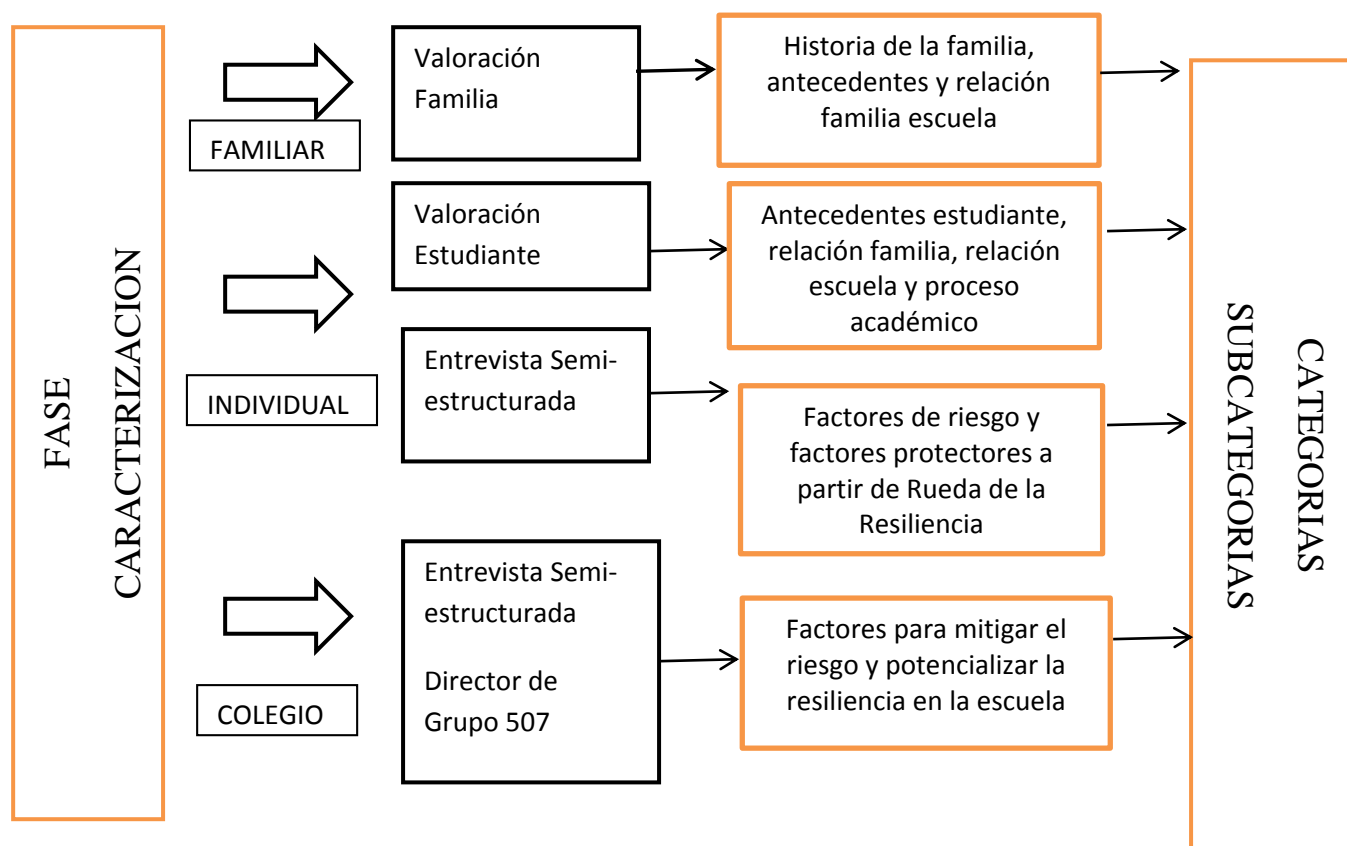
2.2.2. Entrevista semiestructurada “Rueda de la Resiliencia”: esta entrevista se desarrolla con los estudiantes que fueron remitidos al área de orientación y que participaron en este proceso investigativo ; que se construyó desde los componentes de la rueda de la resiliencia en la escuela



de Henderson y Milstein (2006) con la intencionalidad de identificar factores de protección y riesgo en de los estudiantes de I.E.D. Sierra Morena intervenidos, en los ámbitos individual, familiar, institucional y contextual, esta clasificación se realiza teniendo en cuenta los seis pasos que plantean los autores desde esta estrategia, los cuales mitigan los factores de riesgo en el ambiente y aquellos factores que construyen resiliencia en el ambiente.

2.2.3. Entrevista semiestructurada con el director de grupo del grado 507, al cual se encuentran vinculados los cuatro estudiantes participantes de la investigación, esta se construye igualmente con los pasos descritos en la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2006), con el objetivo de identificar las acciones pedagógicas que genera el docente para mitigar el riesgo en los y las estudiantes y potenciar la construcción de un ambiente resiliente.

#### Fase Caracterización- Categorización



### 2.2.4 Matriz de Análisis de Instrumentos y Categorización

En este apartado retomamos a partir de una matriz, fragmentos de narrativas que surgen en el proceso de aplicación de los instrumentos señalados anteriormente a partir de la observación participante.

Item Valoración	Narrativas de los y las estudiantes participantes	Análisis	Categorías Emergentes del Análisis
	Se toman fragmentos de las narrativas de los y la estudiantes, de sus padres y del director de grupo, que hacen referencia a los significados y vivencias en torno a los ítems delimitados anteriormente en el proceso de valoración que involucra el ámbito individual familiar y escolar; por otro lado el discurso que da cuenta de la construcción de la resiliencia a partir de la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein.	A partir de a fundamentación teórica del proceso de investigación se realiza un análisis de los fragmentos de las narrativas que surgieron en la fase de diagnóstico	Se señala aquellos conceptos que se presentan con mayor frecuencia en el discurso de la población participante de la investigación, con el objetivo de establecer las categorías, sub categorías e indicadores.

Tabla. 2. Matriz de Análisis y Categorización

#### 2.2.4.1. Matriz. Valoración Entrevista Semi estructurada Familia.

Ficha Valoración			
	Narrativas de los estudiantes participantes	Análisis	Categorías Emergentes del Análisis
Antecedentes (Proceso)	En los y las estudiantes participantes del estudio de caso,	El reporte de los antecedentes de los	

de Desarrollo)	los acudientes reportaron un proceso de desarrollo en termino de procesos de habla, caminar y autonomía acorde al ciclo vital.	niños y niñas participantes, evidencia que no se muestran desde la información sumistrada por los padres factores asociados a dificultades en el proceso de desarrollo	
Antecedentes Familiares (Consumo de SPA, trastornos de Aprendizaje, Trastornos de Lenguaje)	No se reportaron antecedentes significativos en este nivel en los participantes del proceso investigativo.	Los acudientes no reportaron antecedentes familiares frente a trastornos a nivel de aprendizaje y /o psicosocial.	
Contexto Familiar	<p>Vínculo Afectivo Relaciones</p> <p>Miller          “A mi hijo no le falta nada, sea como sea, la abuelita y yo ayudamos, yo siempre estoy pendiente, pero con ese genio quien le habla”, “él se queja y dice que yo quiero más a la hermanita menor, pero él debe entender que él ya está grande no ve que ya es de quinto ,el debería ayudarme más”,          “profe es que yo no sirvo pa abrazar es más fácil con la niña, ella se presta más para eso”,          Yurley.          “yo sé que a ella le ha tocado muy duro, todo ese tiempo con la mamá que estuvo en la cárcel y yo que tengo que trabajar y tengo cosas</p>	<p>En el discurso de los y las acudientes frente al vínculo afectivo con sus hijos e hijas reconocen acciones de protección, sin embargo señalan que los eventos críticos que se han presentado en la historia familiar, han limitado el fortalecimiento del vínculo afectivo a nivel intrafamiliar.</p> <p>Las familias vinculadas al proceso de investigación</p>	<p>Vínculo afectivo</p> <p>Redes de Apoyo</p>

	<p>que hacer y además yo prácticamente ni leo ni escribo”, “yo la acompaño, pero usted sabe que cuando uno no está con la mamá eso es difícil”,</p> <p>Luisa “Yo a Luisa la quiero mucho, ella se parece mucho a mí, eso sí con la mamá son solo una peleadera, pero es que yo le he dicho a Luisa que no se la deje montar ni de la tía ni de nadie”, “Los que pasa es que Luisa tiene su carácter, ella es dura y le toca ponerle orden a los hermanos y a la casa”</p> <p>Hábitos</p> <p>Miller: “él va y almuerza en el comedor y después viene a la casa, pues yo le digo que haga tareas, a veces hace, pero él dice que casi no le dejan”, “Él tiene que ayudar a la abuelita y la hermana y cuidarla cuando yo tengo que trabajar, a veces se pone cansón y no me colabora”,</p> <p>Yurley: “yo a Yurley si le digo que me ayude, ella se va al comedor, claro que como esta en las tardes a veces sola, otra veces se va al programa de las monjitas, pues yo no sé qué hace en la tarde, yo le dejo oficio y le digo que haga tareas” ,</p> <p>Dayana: “ella me quiere mucho, es cariñosa, me abraza, eso sí como casi no habla”,” A mí me ayuda mucho mi hermana, claro que Dayanna pues ayuda a cuidar a los hermanitos en la tarde y ayuda en la casa, porque como nos toca solitos”</p> <p>Luisa:</p>	<p>evidencian redes de apoyo en familia extensa, así como en instituciones de la localidad como comedores escolares y programa de acompañamiento en jornada alterna, lo que evidencia agenciamiento de recursos contextuales.</p> <p>En la narrativa que se construye en torno a la historia familiar, se presenta de manera reiterativa la visibilización de la dificultad igualmente se señala la necesidad de que los niños y niñas vivencien las dificultades propias de situaciones de crisis.</p> <p>En la cotidianidad de las familias vinculadas al proceso investigativo, se evidencia que los niños y niñas se desenvuelven en su cotidianidad sin la supervisión clara de un adulto en la jornada escolar contraria al colegio.</p>	<p>Visibilización de eventos críticos</p> <p>Roles difusos en la familia.</p>
--	---	--	---

	<p>“ellas a veces van a donde la familia de mi esposa, pero a veces Luisa se va con sus hermanos pa su casa”, “yo le digo que pilas con la tarea, ella dice que las hace, profe es que uno llega mamado de trabajar y mi trabajo es muy duro y cuando la mama trabaja en el semáforo peor, pues confiar en lo que ella haga”, “pa que hablar eso Luisa ayuda harto en la casa con sus dos hermanitos chiquitos, pues toca ponerle freno porque a veces es atrevida con la niña si no le hace caso y cuando me toca andarle duro a ella yo le ando duro”</p> <p>Roles.</p> <p>Miller: “A mí me ayuda mi mama ósea la abuelita y ella también está pendiente, allá la autoridad la tenemos las dos, el papa como llama de vez en cuando qué autoridad puede tener”,</p> <p>Yurley: “Yo le llamo la atención pero eso ella no hace caso, a veces la mama la llama desde la cárcel y la regaña o viene mi hijo mayor y está pendiente”, “yo estoy pendiente pero en lo que puede, porque toca pensar en que hay que trabajar, yo como limpio en las obras y si me llaman a trabajar le toca defenderse sola”</p> <p>Dayanna: “Dayanna es mi mano derecha, desde que se fue la mama ella siempre está pendiente de los hermanitos, a los dos nos toca muy duro”, “yo como estoy trabajando le digo que, me diga que necesita, que yo le ayudo, yo confié en que haga las tareas porque, que más hago”, “ella es muy buena, sobre</p>	<p>La constitución de los roles de los miembros de las familias cambian a partir de eventos críticos que experimentan las mismas, en donde los acudientes relatan una disminución en sus acciones de cuidado, protección y acompañamiento de sus hijos y estos por su parte empiezan a asumir roles parentalizados asumiendo la responsabilidades del cuidado de sus hermanos o el cuidado de si mismos.</p> <p>Se evidencian pautas de crianza que oscilan entre la permisividad y el autoritarismo, donde no se presentan consecuencias claras frente al comportamiento, y en ocasiones se acude al castigo físico como acciones para el modelar el comportamiento de los niños y niñas.</p>	<p>Pautas de crianza ambivalentes</p>
--	---	--	---------------------------------------

	<p>todo con su hermanito y cuando va a donde la mama también le ayuda”</p> <p>Luisa: “Es que como la mamá de Luisa se enreda tanto, toca que la niña le ayude ella sabe que a mí me gusta es el orden y las cosas como debe ser, yo tengo mi régimen”</p> <p>Reglas Miller: “Yo le hablo a Miller, uno le dice que se ponga las pilas, usted sabe él es muy decente y no dice nada, no es un niño grosero, pero sigue la misma vaina”, “con el no vale nada, ni quitarle el computador o el tele y como mi mama lo deja hacer lo que se le dé la gana” Yurley: “es que Yurley ya está grande, eso sí cuando toca le pego pero casi no, yo le digo que colabore que le ayude a la mama que no está en la casa” Dayanna: “pues yo le hablo a veces le regaño, le digo que estudie pa que no está en estas, si ve yo me enferme y que ni medico tengo”, Luisa: “pues yo le ando duro, aunque como la mama a veces le tapa, eso sí si a veces toca su correazo toca o si no se le salen a uno de las manos”, “conmigo funciona o funciona,</p>		
Socio Afectivo	Miller: “Pues ya se controla mejor, antes cuando no se le daba lo que quería eso era un problema terrible, ahorita se pone como bravo y ya”, “El me busca harto para abrazarme y eso, a veces es hasta pegachento”	Los y las acudientes entrevistados manifiestan dificultades en la expresión y verbalización de emociones a nivel intrafamiliar,	

	<p>Yurley: “Ella a veces se siente sola, eso me dice y llora, pero a veces estamos todos con mi otro hijo y está bien”, “Ella es cariñosa conmigo, yo veo que se preocupa por mí”,</p> <p>Dayanna: “Pues Dayanna estuvo mal, cuando la mama se fue, yo le dije a la mama que se la llevara, ella ya va a ser una señorita y necesita a su mama, pero como la mama solo piensa en el marido”, “pues Dayanna a veces me abraza y todo, lo que pasa es que hablar con ella es como hablar con esa pared,</p> <p>Luisa: “Luisa es muy conflictiva, pelea con la mamá, con los hermanos, con la tía, lo que pasa es que como yo le ando durito”, “ella me quiere a mí, pues casi no lo dice pero yo veo que ella si me busca mucho”</p>	<p>aunque reconocen la necesidad de que esta se presenta en su cotidianidad.</p>	
Cognitivo	<p>“yo lo lleve a la EPS traje los papeles y los papeles y en todo le fue bien”, “la profe de segundo me dijo que fuera al médico pero yo la lleve y no tiene nada, eso fue una perdedera de tiempo”</p>	<p>En el abordaje de este estudio de caso se descartó previamente que los niños y niñas participantes presentaran como factor asociado a sus dificultades en el contexto algún fenómeno de carácter médico o biológico.</p>	
Proceso e Historia Escolar	<p>Miller: “Pues él dice que tiene que ir a hacer tareas en internet y yo le doy la plata para que las haga”, “Miller siempre ha estado acá, en este colegio, pero desde chiquito me han citado mucho, yo sé que los profes tienen razón en que hay que ayudarlo, eso es importante”</p>	<p>Las niñas y el niño vinculado al estudio de caso reportan en su historia escolar que inician su</p>	<p>Corresponsabilidad Familiar –Escuela</p>

	<p>Yurley: “Este es el segundo año que pierde, perdió segundo y ahora perdió quinto y eso que la profe Ingrid tanto que le ayudo, pero que era como que mejor que repita para que le vaya mejor en sexto”,  “Ella siempre ha tenido problemas en el colegio, que no hace tareas, que habla mucho” “donde las monjas le ayudan a veces a hacer tareas y a estudiar, pero a ella no le gusta mucho ir por allá”,  Dayanna: “Dayanna está desde transición en este colegio, a ella le iba mejor, pero cuando la mamá se fue y nos dejó, todo se complicó, empezó a ser muy difícil, profe yo le digo a la mamá que me ayude en las citaciones del colegio, pero eso uno no cuenta con ella”, “cuando yo puedo vengo al colegio , yo le digo a la mama que ayude, pero no ve que antes se lleva a Dayanna es a que le ayude con la bebe”,  Luisa: “es que Luisa con ese genio y esa peleadera, viene acá a pelear y no a estudiar, así es difícil que le vaya bien”</p>	<p>proceso en el IED Sierra Morena.</p> <p>Frente a las dificultades de las niñas y el niño participantes de esta investigación, los acudientes las significan desde la falta de compromiso de los estudiantes, no presentan proceso de reflexión frente a sus acciones de acompañamiento escolar, limitando un empoderamiento en rol parental. Se construye un discursos desde el que se culpabiliza al estudiante y no se reconoce los factores asociados a la familia y el contexto, que a su vez perpetúan las problemáticas frente al proceso escolar.</p>	
--	---	---	--

Tabla 3. Matriz de Análisis y Categorización



## 2.2.4.2 Matriz. Valoración Entrevista Semi estructurada - Rueda de la Resiliencia

	Narrativa	Análisis	Categorías Emergente
<b>Enriquecer los vínculos prosociales</b>	<p>Yulieth “Yo no soy amiga de todas las niñas.... Es que unas son como muy bobas, soy muy amiga de Yaqui porque somos las más grandes del salón”</p> <p>Miller “A mí me gusta ser amigo de todos, en el recreo juego futbol o hablo con las niñas, aunque como soy repitente todavía no tengo muchos amigos” “tengo muchos amigos porque de muchos cursos, de sexto y de todo me mandan la invitación por Facebook, tengo un montón de amigos”</p> <p>Dayanna “Yo tengo dos buenas amigas con las que hablo mucho, Yulieth, a veces con Luisa, no siempre me la paso y con las mismas niñas”</p> <p>Luisa “amigas casi no tengo y son muy poquitas, es que me tienen como envidia y se burlan de mí, como yo si tengo los ojos verdes y ellas no”</p>	<p>En este apartado se evidencia que los y las estudiantes participantes del proceso de investigación no presentan vínculos afectivos fuertes con sus compañeros y compañeras de curso.</p>	Sentido de pertenencia
<b>Fijar límites Claros y Firmes</b>	<p>Miller: “Algunos niños se portan bien, casi todos si alguien es grosero se anota en la bitácora porque el profe habla con la mama del niño”</p> <p>Yurley “Los niños son juiciosos, pero no falta el cansón que hace chistes”</p>	<p>Las niñas y el estudiante señalan claridad frente a pautas de comportamiento en clase, e igualmente identifican figuras de autoridad y estrategia de auto</p>	<p>Sanciones</p> <p>Figuras de autoridad</p>

	<p>“Los niños son juiciosos mientras esta el profe, si él no está el alcalde anota a los que no se portan bien” Daynna “los niños se ponen a trabajar, nadie se sale del salón, a veces sí, pero si el profe deja ir al baño” “es importante que pongan cuidado en clase, o sino uno no puede estudiar ni nada” Luisa “pues casi no hay peleas, a veces los chinos son abusivos y quieren cogerle a uno las cosas, pero casi no pasa porque el profe no deja que se pierda nada”</p>	<p>regulación al interior del grupo.</p>	
<p><b>Enseñar habilidades para la vida</b></p>	<p>Luisa “si me molesta yo le digo al profesor y si él no me pone cuidado le digo a mi papá por la noche, aunque la vez pasada Jefferson se burló mucho de mí y yo le pegue pero porque me toco defenderme, por abusivo, mi papá dijo que si tocaba pegarle a alguien tocaba”, “pues a mí se me importa lo que piensan algunas niñas de mí, pero no todas” Miller “pues uno puede decir a veces cosas, pero a veces no, porque se burlan, el profe regaña a los niños, pero a mí me da pena hablar”, “a veces si me dejo llevar pero como de mis amigos de amigos de sexto pero no es siempre” Dayanna “a mí no me gusta hablar ni decirle a nadie nada, me da pena”, “pues lo que digan mis amigas para mi está bien” Yurley “pues yo no lo digo al profe si me molestan, después se burlan de uno</p>	<p>Se evidencia dificultades en la expresión de emociones y necesidades, situación asociada a una sobre interpretación de la crítica, mostrando preocupación por los comentarios de compañeros del grupo de pares. Por otro lado se evidencia que para los y las estudiantes la toma de decisiones se encuentra asociada a las opiniones de compañero con quien tienen un vinculo significativo.</p>	<p>Comunicación asertiva</p> <p>Toma de decisiones</p>

	por sapo, a mi mama si le cuento todo”,		
<b>Brindar oportunidades de participación significativa</b>	<p>Yurley “a mí no me gusta hacer cosas para el salón, si lo mandan a uno si”</p> <p>Luisa “no, yo no serviría de alcalde ni nada “</p> <p>Miller “a mí gusta ayudar, escribir en el tablero, revisar uniformes y anotar en la bitácora, me gusta colaborarle al profe”</p> <p>Dayanna “a mí no me gusta ni los bailes ni nada, hay unas niñas que si bailan y cantan, es chévere bailar pero yo prefiero mirar, porque me da mucha pena”</p>	<p>Los y las estudiantes refieren que aunque identifican espacios de participación en el aula, no se siente cómodo vinculándose a los mismos, ya que no se reconocen desde sus recursos. Uno de los estudiantes manifiesta interés por participar y asumir tarea en la dinámica de su grupo.</p>	<p>Narrativa auto-referencial desde el déficit</p>
<b>Establecer y transmitir expectativas elevadas</b>	<p>Yurley. “yo quiero pasar el año y ser de sexto, pero no sé cómo vaya, porque no entiendo la división de dos cifras, es muy difícil” “yo sé que me toca ser más juiciosa, a veces me da pereza y me quedo viendo tele en la casa y como no hago tareas”</p> <p>Dayanna “me va más o menos, pero si quiero pasar este año, no ve que ya soy repitente” “si el profe dice que es fácil, pero muchas veces yo no entiendo”</p> <p>Miller “ojala pierda poquitas materias, no tantas como el año pasado”, “yo sí puedo mejorar en el colegio, pero es que se me olvida las tareas”</p> <p>Luisa: “a mí me va bien” si he perdido materias pero tampoco es para tanto, normal”</p>	<p>En el discurso de los participantes del proceso, no se evidencia expectativas frente a acciones de mejoramiento de un proceso personal, la intención de cambio se estructura desde la promoción del año escolar y no desde acciones puntuales.</p>	<p>Narrativa auto referencial desde el déficit.</p> <p>Promoción escolar</p>

<p><b>Brindar afecto y apoyo</b></p>	<p>“yo hablaría con mi profesor o mis amigas, ellas son chéveres, aunque como no somos tan amigas no sé si me quieren tanto”</p> <p>“el profe le habla a uno y todo, pero siempre habla con los mismos”</p> <p>Yurley</p> <p>“yo tengo amigas, pero peleo con muchos niños que les caigo mal y a mí también me caen mal”</p> <p>Dayanna</p> <p>“no tengo muchas amigas, además soy muy penosa con mis cosas, solo tengo una amiga por lo que le decía que es la más grande como yo”</p>	<p>No se evidencia la percepción de sentido de pertenencia y el reconocimiento de figuras de afecto y apoyo e bajo</p>	<p>Comunicación asertiva</p>
--------------------------------------	---	--	------------------------------

Tabla 4. Entrevista semi Estructurada Rueda de la Resiliencia

#### 2.2.4.3 Matriz. Entrevista semi estructurada Director de Grupo

	Narrativa	Análisis	Categorías Emergente
<p><b>Enriquecer los vínculos prosociales</b></p>	<p>“Realmente lo que yo intento es que los niños del salón se respeten, que no haya maltrato y grosería. Cuando de pronto veo que a un niño lo aíslan o él se aísla, pues me le acerco hablo con él y hablo con el grupo para que ayuden a integrarlo, no a que sean amigos, bueno si se puede es bueno y mejor, pero que por lo menos no se sienta mal y eso sí que haya respeto”</p>	<p>Se le asigna importancia a acciones de buen trato en pro de generar un ambiente de convivencia adecuado; sin embargo no se evidencia acciones para fortalecer vínculos desde el afecto al interior del grupo.</p>	
<p><b>Fijar límites Claros y Firmes</b></p>	<p>“Bueno yo a ellos siempre les explico que es lo que se espera de su comportamiento, esa es una tarea que se debe realizar todos los días, todo el tiempo para que ellos la vayan interiorizando; además de</p>	<p>Desde el relato de docente se muestra claridad frente a pautas de comportamiento que debe asumir los</p>	

	<p>eso yo tengo una bitácora y los niños se turnan para hacer seguimiento, entonces un niño de cada subgrupo pasa y les revisa a los de su mesa, tarea, uniforme, si está trabajando o no, si pasa algo llegan y lo anotan”</p> <p>“Por otro lado yo a ellos les marco las tareas, y les llevo un registro muy detallado de cada una de las tareas, entonces si no la traen o reviso cuaderno yo puedo decir que tarea falta, cuando no la presento, de que se trataba, asi los estudiantes si trabajan y las mamás pues están más pendientes, porque uno puede comprobar que se hizo y que no”</p>	<p>y las estudiantes, así como acciones puntuales de seguimiento de las mismas</p>	
<p><b>Enseñar habilidades para la vida</b></p>	<p>“yo a ellos les muestro muchos ejemplos y les explico que si hacen cosas sin pensar en ellos y las consecuencias, seguramente tendrán problemas y también les muestro muchos ejemplos para que ellos se den cuenta como no es simplemente decirlo es que cuando la persona no analiza las situaciones es más probable que terminé involucrado en un problema”</p>	<p>Se abordan el reconocimiento de consecuencias y proceso de toma de decisiones desde experiencias de otras personas cercanas al contexto.</p>	
<p><b>Brindar oportunidades de participación significativa</b></p>	<p>“yo trato de que todos sean líderes y sean profes por un día, para que puedan tener más espacios, aunque sí, yo pienso que me falta presionar para que todos lo hagan, lo que pasa es que cuando los niños son nuevos como los chicos que vienen repitentes dela año pasado, y una niña que entro nueva, pues es un poco difícil, porque no se sienten en confianza y les cuesta mucho pasar al tablero..... es muy importante que ellos asuman esas tareas de liderazgo, además eso ayuda a</p>	<p>El docente propicia espacios de participación para los y las estudiantes del grupo.</p>	

	regular al grupo y yo me puedo dedicar completamente a la clase, porque no se puede perder tiempo”		
<b>Establecer y transmitir expectativas elevadas</b>	“yo a ellos les doy muchos ejemplos y les explico que uno siempre puede ser mucho mejor de lo que es o de lo que sus condiciones le dicen de cómo ser, además yo soy de acá, yo vivo acá y conozco la realidad de los niños de acá, yo sé que a muchas mamás les toca muy duro y por eso les digo que sí se puede cambiar, que es importante que uno no se deje llevar por los problemas, nosotros todos los días hacemos una oración y hablamos de eso de que tenemos derecho a tener éxito, a ser felices sin importar el origen”	Desde el discurso del docente se evidencia acciones de motivación con los y las estudiantes frente a acciones de cambio y superación de dificultades.	
<b>Brindar afecto y apoyo</b>	“bueno yo no creo que se trate tanto de afecto, yo les digo que sí tienen un problema me pueden contar , porque con el afecto trato de ser distante es mejor evitar, yo diría que no les hablo mucho de afecto, más bien les hablo es de respeto , respeto con su profe , con sus compañeros, me parece que eso es lo más importante que nosotros podemos hacer por ellos”	El docente se estructura como una figura de acompañamiento y apoyo para los estudiantes, en su discurso se evidencia que esta figura se construye a partir del apoyo a los procesos de los niños, pero no al fortalecimiento de un vínculo afectivo con sus estudiantes.	

Tabla 5. Entrevista Semi estructurada Director de Grupo

#### 2.2.4 Análisis de la fase de Caracterización

En esta primera fase del proceso de investigación se aplicaron diferentes técnicas que tenían como intencionalidad conocer a la población participante, caracterizarla e identificar sus procesos de resiliencia a la luz de la rueda de la resiliencia en la escuela y la resiliencia nivel familiar; para facilitar el análisis de esta primera fase, el mismo se realizó a partir de los escenarios en los que se ejecutó esta propuesta, estudiantes, grupo de pares y familia, en los cuales se interrelacionan los diferentes aspectos que comprenden la construcción de contextos que favorezcan la resiliencia, así como las categorías del proceso investigativo.

#### **Estudiantes.**

En las diferentes acciones para recoger información se evidenció en los y las estudiantes participantes, que se construye un discurso de sí mismo en donde hay un bajo reconocimiento de recursos personales y un bajo nivel de empoderamiento en rol escolar que limita un proceso de cambio frente a dificultades en proceso académico, igualmente este discurso limita que los y las estudiantes construyan expectativas de sí mismo y de su proceso que sean altas, por otro lado al construir una narrativa de sí mismos desde el déficit, refieren estar avergonzados de participar y generar acciones que los visibilicen a nivel familiar y con grupo de pares.

Frente a la construcción de relaciones con su grupo de pares, no se evidencia sentimiento de pertenencia con el grado en el cual se encuentran, esta situación se podría asociar a dos factores; en primer lugar los estudiantes participantes de esta investigación son repitentes y en segundo lugar han presentado una historia escolar discontinua por lo que su edad no es acorde a las de sus compañeros de grado, por otro lado una de las niñas participantes presenta relaciones conflictivas

con sus compañeras, situación que le afecta emocionalmente y genera sentimiento de rechazo constante hacia el grupo.

Al indagar frente a la construcción del rol escolar y las acciones que este rol implica, se evidencia un bajo nivel de empoderamiento frente a este proceso, ya que no se muestra interés por realizar tareas en casa y/o reforzar los temas vistos en el colegio, igualmente en el discurso de los y las estudiantes participantes de la investigación se evidencia que no se reconocen de una manera positiva dentro del contexto escolar, señalando las dificultades que presentan en este proceso de manera reiterada.

Los y las estudiantes abordados evidencian la necesidad de fortalecer sus habilidades para la vida, ya que alguno muestran no contar con estrategias asertivas para bordar conflictos, igualmente presentan dificultades en la expresión y verbalización de emociones y sentimientos lo que no permite que se presente una comunicación clara y directa.

### **Dinámica Grupal.**

Se evidencia que al interior del grupo se han establecido normas claras y firmes, evidenciando claridad frente a las pautas de comportamiento esperadas y a la consolidación de figuras de autoridad, así como consecuencias ante el incumplimiento de acuerdos al interior del grupo. Por otro lado desde la dirección de grupo se han estructurado espacios de participación para los y las estudiantes desde los cuales asumen acciones de apoyo a compañeros y compañeras, así como liderazgo y desde los que se visibilizan sus recursos y fortalezas. Desde la dirección de grupo se presenta la intencionalidad de fortalecer la construcción de relaciones entre pares que posibilite el apoyo y superación de dificultades, sin embargo al indagar por este aspecto las estudiantes participantes de este proceso de investigación señalan no sentirse acogidas de manera significativa pro sus grupos.



**Familia.**

En el escenario de la familia se evidencia que las familias reconocen en redes de apoyo contextuales como la familia extensa y las instituciones de apoyo de la localidad, recursos que les permiten abordar problemáticas de la vida cotidiana asociada a satisfacción de necesidades básicas y cuidado de los niños y niñas. En los discursos que construyen las familias de su historia se resalta con frecuencia los eventos críticos que han vivenciado estos sistemas, mostrando dificultades para construir narrativas alternas que les permitan movilizar sus recursos y fortalecer acciones de cuidado y protección hacia sus hijos. Las familias participantes de este proceso evidencian roles difusos, presentando un bajo nivel de empoderamiento en rol paternal, por lo que en ocasiones no se generan acciones de cuidado y protección claras hacia los hijos e hijas, igualmente los estudiantes participantes, tienden a asumir rol parentalizado con hermanos menores y a asumir acciones de cuidado sobre sí mismos, pues no se evidencia el acompañamiento de una figura protectora con claridad.

Esta pauta de relación se presenta de igual manera en el bajo nivel de acompañamiento y seguimiento de la familia, frente al proceso escolar de los hijos e hijas, en donde se significa que ante la edad de los y las estudiantes no es necesario realizar el seguimiento el proceso escolar, igualmente no se presenta claridad con los niños y niñas frente a lo que se espera de su comportamiento en el colegio, incluso la expectativa sobre las posibilidades de los estudiantes vinculados a este proceso de mejorar su rendimiento académico es muy baja. Las pautas de crianza referenciadas por los acudientes son ambivalentes, ya que en muchas ocasiones son permisivos, eventos asociados al desgaste físico y emocional de diferentes dificultades económicas, y sociales

así como de una dinámica laboral compleja y en otras oportunidades se muestran autoritarios, pero no se generan consecuencias claras frente al incumplimiento de compromisos.

### **Resiliencia en la escuela.**

En el encuentro de abordaje con el director de grupo, se evidencian acciones que propenden por favorecer la resiliencia en la escuela, sin embargo al abordar a los estudiantes insertos en este proceso de investigación se evidencia la necesidad de fortalecer los seis pasos de la resiliencia con el objetivo de mitigar riesgos y favorecer ambientes constructores de resiliencia.

#### 2.2.5 Categorización

Este análisis se construye a partir del abordaje de los estudiantes vinculados al proceso investigativo, de sus familias y del director de grupo; con este abordaje se plantearon las categorías de tipo inductivo deductivo inductivo; las cuales a su vez se relacionan con los seis pasos de la rueda de la resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2005) para favorecer un ambiente resiliente en la escuela; por lo tanto el análisis de esta investigación permitió la estructuración de categorías, subcategorías a partir de los aspectos relevantes que se encontraron en la primera fase. En este proceso de categorización se establecieron tres categorías que abarcan los aspectos arrojados en la primera fase del proceso investigativo de caracterización, denominadas subcategorías, las cuales surgen después de identificar aquellos aspectos que se presentaron de manera reiterada en el discurso de los y las estudiantes, así como de los acudientes vinculados en este proceso de investigación.

La siguiente tabla expone las categorías y subcategorías que son producto de los aspectos relevantes que se encontraron en el proceso de caracterización.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores</b>
RESILIENCIA FAMILIAR	- Reconocimiento de recursos individuales, familiares y contextuales para afrontar las crisis	-Redes de Apoyo -Movilización de recursos para abordar eventos críticos
	- Dinámica familiar	Vínculo afectivo Comunicación asertiva en dinámica familiar
RESILIENCIA EN LA ESCUELA	-Mitigar los factores de riesgo	-Relaciones pro sociales -Sentido de pertenencia con el grupo -Asignación de sentido de la norma
	- Construir Resiliencia en el ambiente	Narrativa autoreferencial desde el déficit -Transmitir expectativas elevadas
ENFOQUE ECOSISTEMICO	- Interdependencia	-Corresponsabilidad Familiar en proceso crianza y proceso escolar
	Relación entre subsistemas -	-Bajo empoderamiento en rol escolar Roles difusos en dinámica familiar

Tabla 6. Categorías, Subcategorías e Indicadores

### **2.3 Fase de Aplicación**

Construcción propuesta de intervención para potenciar la resiliencia desde la orientación escolar *Construyendo Relaciones, Tejiendo Resiliencia*.

En esta fase se realiza la construcción de la estrategia de intervención, para potenciar la resiliencia en el I.E.D. Sierra Morena, este proceso se realizó retomando por un lado la fase inicial de caracterización de la población vinculada al proceso de investigación, a partir del proceso de valoración inicial con los y las estudiantes y sus familias; posteriormente se recogió información a partir y por otro lado los elementos que arroja el marco teórico, permitiendo la estructuración de las categorías del proceso investigativo

El aporte de esta investigación se focaliza en construir una estrategia de intervención desde la postura eco- sistémica para potenciar la resiliencia en estudiantes remitidos al área de orientación escolar. Teniendo en cuenta que esta propuesta se abordó desde la postura eco-sistémica, se vincularon a los estudiantes remitidos, así como a su sistema relacional más cercano dentro de la relación familia y escuela, involucrando a progenitores y grado al que pertenecen de los estudiantes mencionados.

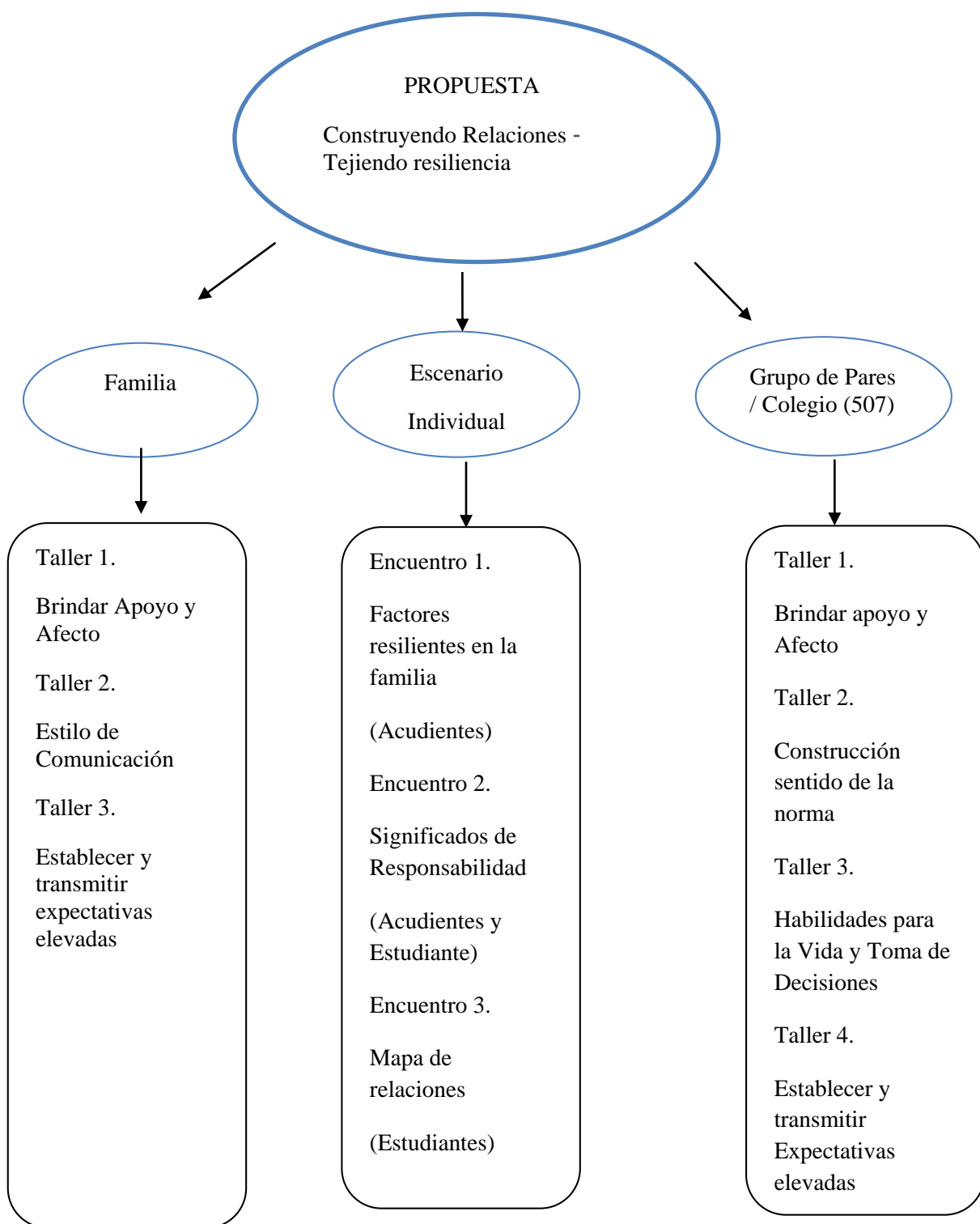
### **2.3.1 Propuesta de intervención para potenciar la resiliencia desde la orientación escolar *Construyendo Relaciones, Tejiendo Resiliencia.***

#### **Objetivo.**

Potenciar en los y las estudiantes vinculados al área de orientación la resiliencia mitigando los factores de riesgo y construyendo un ambiente de resiliencia desde una postura ecosistémica.

#### 2.3.2 Descripción de Acciones de Intervención

A continuación, se describe las acciones que contempla la estrategia de intervención planteada en esta investigación, estas acciones se generan desde diferentes técnicas que se construyeron a partir de la experiencia propia del rol que se asume como investigadora y orientadora en el contexto del colegio y por ende el conocimiento de la población y sus características, la propuesta da cuenta de las tres categorías que se estructuraron en este proceso de investigación; **Resiliencia familiar**, **Resiliencia en la escuela** a partir de la rueda de la resiliencia planteada por Henderson y Milstein y su propuesta para favorecer la construcción de resiliencia en la escuela, mitigando factores de riesgos y potenciando ambientes resilientes y por último el **Enfoque eco sistémico**, por lo que se generan acciones de intervención en la red de relaciones y los subsistemas en los que se desarrolló los estudiantes , abordando el escenario de la familia y el escenario individual y el contexto escolar, igualmente se aborda desde el principio de interdependencia entre los diferentes actores del contexto escolar y se toma como elemento relevante la construcción de significados y la construcción de discursos frente a las vivencias familiares y particulares, así como la asignación de sentido frente a las propias experiencias en torno al escenario escolar



### 2.3.2.1 Talleres Grupales – Grado 507

En la aplicación de la propuesta se realizaron los siguientes cuatro talleres con el grado 507, abordando factores de riesgo frente a la resiliencia y factores que potencialicen el desarrollo de este proceso en los niños y niñas.

BRINDAR APOYO Y AFECTO			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
<p>Propiciar que al interior del grupo se construyan relaciones de cooperación en donde se reconozca el aporte de cada uno de los y las estudiantes a la dinámica grupal. Posibilitar que los y las estudiantes fortalezcan el reconocimiento de recursos personales, empoderándose de los mismos.</p>	<p>Sensibilización</p> <p>Se socializa el objetivo del encuentro desde el fortalecimiento del grado y se explicitan las normas que garantizaran el buen desarrollo del taller.</p> <p>El grado 507 debe asignarse un nombre, con el cual se siente identificado a partir de sus características como grupo.</p> <p>Se realizan tres retos, los cuales para ser desarrollados deben realizarse a través del trabajo en equipo, en donde el aporte de cada uno de los y las estudiantes resulta indispensable para cumplir el objetivo final.</p> <p>Reflexión</p> <p>Se realiza el cierre a partir de las siguientes preguntas orientadoras: Que permitió que el grupo cumpliera su objetivo, Había personas más o menos importantes en el desarrollo del reto... Qué pasaría si alguien del grupo incumple con su parte...</p>	<p>Estudiantes grado 507 y Director de Grupo</p>	<p>Espacio Amplio Grabadora Vasos Agua Lazos Tela tiza</p>

Tabla 7. Taller grupal – Brindar Apoyo y Afecto

FIJAR LIMITES FIRMES Y CLAROS			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
<p>Sensibilizar a los y las estudiantes frente al sentido de la norma, frente a las consecuencias de su incumplimiento propiciando el empoderamiento frente a su comportamiento.</p>	<p><b>Sensibilización</b></p> <p>Se socializa el objetivo del encuentro desde el fortalecimiento de las normas del grado y se explicitan los acuerdos que garantizaran el buen desarrollo del taller.</p> <p>Se ubica una tira larga de papel en el piso y se divide en dos, parte superior e inferior; los y las estudiantes deben escribir en la parte inferior los comportamientos que creen que se espera de ellos en el colegio y en la parte superior se escribe aquellos comportamientos que se presentan en el colegio pero que no corresponden a lo esperado. Posteriormente se le solicita a los y las estudiantes que observen la cartelera.</p> <p><b>Reflexión</b></p> <p>Se realiza el cierre a partir de las siguientes preguntas orientadoras:          ¿Qué diferencia encontramos entre la parte superior e inferior?, ¿Qué pasaría con la dinámica del salón si predominaran los comportamientos de la parte inferior? ¿Qué pasaría con la dinámica del salón si predominaran los comportamientos de la parte superior? ¿Quiénes se sienten afectados con algún tipo de comportamiento? ¿Cuál es la influencia de los comportamiento de la parte inferior / superior a nivel personal?</p>	<p>Estudiantes grado 507 y Director de Grupo</p>	<p>Espacio Amplio Grabadora Papel craf Marcadores</p>

Tabla 8. Taller grupal – Fijar Límites Firmes y Claros



ENSEÑAR HABILIDADES PARA LA VIDA COMUNICACIÓN FAMILIAR			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
Fortalecer procesos relacionales que facilitan la comunicación asertiva, y la expresión de emociones y sentimientos a nivel intrafamiliar	<p>Sensibilización</p> <p>Se socializa el objetivo del encuentro desde la necesidad de fortalecer la comunicación a nivel intrafamiliar, favoreciendo la expresión de emociones y sentimientos.</p> <p>Se genera una conversación con los asistentes indagando por la cotidianidad de las familias y por los espacios en los que padres e hijos se encuentran a diario, abordando el tema de conversación, las oportunidades para expresar emociones y manifestar afecto.</p> <p>En un segundo momento con un música suaves, se realiza una relajación de cinco minutos y los padres se sientan frente a sus hijos e hijas, a partir de las instrucciones se deben comunicar con los ojos, con las manos, con la boca y posteriormente cada uno manifiesta a su familiar que temas es difícil hablar y que propósito se realiza en este aspecto.</p> <p>Reflexión</p> <p>Se realiza el cierre a partir de las siguientes preguntas orientadoras: Como se sintieron en el encuentro, que identificaron frente a la comunicación de la familia, que aspectos quisieran cambiar, que tema es difícil hablar, que tema es fácil</p>	Estudiantes proceso de investigación y sus acudientes	Aula de clase Grabadora Sillas Esencias

Tabla 9. Taller grupal – Enseñar habilidades para la Vida

ESTABLECER Y TRANSMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
<p>Propiciar que los y las estudiantes estructuren acciones de cambio frente a su proceso escolar y familiar que desde la movilización de sus recursos personales.</p>	<p>Cine- Foro Billy Eliot</p> <p>Sensibilización: Se explicita el objetivo del encuentro, se socializan las normas de comportamiento durante el taller.</p> <p>Se expone la película de Billy Eliot y al finalizar la misma se propicia una discusión al interior del grupo a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo descubrió el protagonista cuál era su sueño?, ¿Cuáles eran los obstáculos que encontró Billy Eliot para cumplir con su propósito? ¿Qué decían las personas que rodeaban a Billy acerca de su propósito?, ¿Qué personas apoyaron a Billy para cumplir sus sueños? ¿Billy confiaba en sí mismo?, ¿Cómo podemos reconocer nuestras cualidades?</p> <p>Reflexión</p> <p>Al finalizar la discusión cada estudiante consigno en una hoja que propósitos tenían a corto plazo frente en su proceso escolar y familiar, posteriormente escribieron que recursos personales reconoce en sí mismo para poder cumplir esos propósitos.</p>	<p>Taller Grupal Grado 507.</p>	<p>Salón Papel periódico Marcadores</p>

Tabla 10. Taller Grupal – Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas

### 2.3.2.1 Intervención Grupal Focalizada - Familia.

Se ejecutaron tres intervenciones grupales focalizadas con la vinculación de las familias participantes del proceso de investigación.

BRINDAR APOYO Y AFECTO			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
<p>Construcción de relaciones desde el reconocimiento positivo de figuras significativas, propiciando la percepción de pertenencia.</p>	<p>Sensibilización: Se da a conocer a las familias vinculadas al taller los objetivos de la actividad, así como las instrucciones y reglas del taller.</p> <p>Las familias deben atravesar cuatro estaciones, en las cuales deben recoger unos puntos, que son el resultado de realizar un trabajo en equipo y construir relaciones de cooperación. Cada estación recibe un nombre que es asignado por las familias asistentes en donde se señalan los obstáculos que han percibido como familia frente al proceso escolar de sus hijos e hijas.</p> <p>Reflexión Se realiza un proceso de cierre a partir del reconocimiento del trabajo en equipo, en donde se verbalizan los logros alcanzados en el taller así como el proceso de reflexión realizado.</p>	<p>Acudientes y estudiantes con pérdida de año.</p>	<p>Espacio abierto</p> <p>Grabadora</p> <p>Bombas</p> <p>Agua</p> <p>Lazos</p>

Tabla 11. Taller grupal Focalizado – Brindar Apoyo y Afecto

ENSEÑAR HABILIDADES PARA LA VIDA COMUNICACIÓN FAMILIAR			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
Fortalecer procesos relacionales que facilitan la comunicación asertiva, y la expresión de emociones y sentimientos a nivel intrafamiliar	<p>Sensibilización</p> <p>Se socializa el objetivo del encuentro desde la necesidad de fortalecer la comunicación a nivel intrafamiliar, favoreciendo la expresión de emociones y sentimientos.</p> <p>Se genera una conversación con los asistentes indagando por la cotidianidad de las familias y por los espacios en los que padres e hijos se encuentran a diario, abordando el tema de conversación, las oportunidades para expresar emociones y manifestar afecto.</p> <p>En un segundo momento con un música suaves, se realiza una relajación de cinco minutos y los padres se sientan frente a sus hijos e hijas, a partir de las instrucciones se deben comunicar con los ojos, con las manos, con la boca y posteriormente cada uno manifiesta a su familiar que temas es difícil hablar y que propósito se realiza en este aspecto.</p> <p>Reflexión</p> <p>Se realiza el cierre a partir de las siguientes preguntas orientadoras:</p> <p>Como se sintieron en el encuentro, que identificaron frente a la comunicación de la familia, que aspectos quisieran cambiar, que tema es difícil hablar, que tema es fácil</p>	Estudiantes proceso de investigación y sus acudientes	Aula de clase Grabadora Sillas Esencias

Tabla 12. Taller Grupal Focalizado – Enseñar habilidades para la Vida

ESTABLECER Y TRANSMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS			
OBJETIVO	METODOLOGIA	POBLACION	RECURSOS
<p>Estructurar acciones de cambio en progenitores y estudiantes favoreciendo la superación de dificultades en el proceso escolar y empoderamiento en recursos personales.</p>	<p><b>Sensibilización:</b> Se explicita el objetivo del encuentro, se socializan las normas del taller igualmente se aborda los elementos que debe tener una meta para ser realizable.</p> <p>Los y las acudientes y los estudiantes realizan un dibujo en un pliego de papel periódico de cada uno de los y las estudiantes, en donde establecen las dificultades presentadas frente al proceso escolar. Al lado izquierdo acudientes y estudiantes describen cuales recursos personales y familiares les permiten superar estas dificultades. Debajo del dibujo se escriben las metas que se plantean a corto plazo para superar estas dificultades, estas metas se establecen frente a acciones individuales como estudiantes y padres y acciones conjuntas.</p> <p><b>Reflexión</b> Se realiza el cierre con la socialización de las metas que se estructuran los participantes, posteriormente se genera un escenario conversacional sobre las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué debemos cambiar para cumplir las metas que nos proponemos? ¿Cuál es el aporte que cada uno de nosotros (padres y estudiantes) realizamos para facilitar el proceso escolar? ¿Necesitamos a otras personas para cumplir nuestras metas? ¿Cómo definimos nuestra meta como familia? ¿Cómo le</p>	<p>Acudientes y estudiantes participantes del proceso de investigación.</p>	<p>Salón Papel periódico Marcadores</p>

	demostramos a nuestros hijos que creemos en ellos”		
--	--	--	--

Tabla 13. Taller Grupal Focalizado – Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas

### 2.3.2.3 Conversaciones Reflexivas

Se realizaron tres escenarios conversacionales, uno con acudientes, uno con estudiantes y uno con la participación de padres y estudiantes a partir de los siguientes tópicos.

Método	Participantes	Tópicos
Conversaciones Reflexivas	Espacio individual con Acudientes.	Se construye una narrativa frente a la historia de vida; indagando por eventos de crisis, factores protectores y estrategias familiares para superar diferentes dificultades.
	Espacio Individual con Estudiantes	Se promueve el escenario conversacional a partir de la indagación por la construcción de relaciones con grupo de pares y docentes identificando factores protectores y de riesgo en la construcción de resiliencia en relación al proceso de socialización de los y las estudiantes que participaron en la investigación.
	Escenario Acudientes y estudiantes.	Se realiza un ejercicio en el que él o la acudiente le enseña a su hijo como realizar un barco de papel; a partir de la observación de este ejercicio se aborda la construcción de roles y límites a nivel intrafamiliar.

Tabla 14. Descripción escenario conversacional

Es importante señalar que estas acciones no respondieron a una secuencia lineal, ya que se abordan desde la necesidad de retomar los contextos de desarrollo de los y las estudiantes e igualmente al presentarse acciones de tipo de individual los tiempos se encuentran sujetos a las familias y niños participantes.

### 2.3.2.4 Cronograma

El cronograma que se trabajó en el desarrollo en la propuesta de Intervención en el primer periodo del año 2017 fue el siguiente. Es importante aclarar que por las características de las acciones de intervención, no es una propuesta que se genera de forma lineal,

	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Julio	Agosto
Fase de Diagnóstico y Categorización	X	X				
Fase de Aplicación: Talleres Grupales,		X	X		X	
Aplicación Conversaciones Reflexivas			X		X	
Aplicación Intervención Grupal - Familia			X		X	
Evaluación Propuesta						X

### 2.3.2 Interpretación y Análisis de Resultados

Teniendo en cuenta la previa descripción de la propuesta y el planteamiento de los objetivos que se estructuran dentro de la construcción de la misma y su respectiva aplicación, se presenta a continuación los resultados y el análisis de la implementación de la propuesta de intervención “Construyendo Relaciones, Tejiendo resiliencia”, estructurado a partir de las acciones que se generaron con la población participante de la investigación.

Estos resultados se analizan a partir de la siguiente matriz de análisis, en la cual se retoman los apuntes recopilados durante la ejecución de cada taller en el diario de campo como parte de la observación participante; en este diario de campo se tomaron apuntes frente a los comportamiento evidenciados en el desarrollo de las actividades, así como fragmentos relevantes de las narrativas que surgían de los y las participantes en el proceso de reflexión y cierre, los cuales daban cuenta de las categorías del proceso investigativo.

## 2.3.2.1. Matriz de Análisis

<b>Categoría</b>	<b>Resultado</b>	<b>Análisis</b>
Se identifica la categoría o subcategoría que se trabajó en a Acciones de intervención como son talleres, focalizados o escenarios conversacionales	<p>Lectura que se realiza frente a la actitud y comportamiento de la población en el desarrollo de las acciones de intervención. Fragmentos relevantes de las narrativas que surgen en el desarrollo de las acciones de intervención y en el proceso de reflexión guiado a partir de las preguntas orientadoras y que dan cuenta de las categorías y subcategorías de la investigación.</p> <p>Este resultado puede pertenecer a intervención grupal, familiar o individual</p>	Análisis de los resultados a partir del fundamento teórico de la investigación identificando significados y discurso, que se asocian con las categorías de resiliencia familiar, resiliencia en la escuela y el enfoque ecosistemica en la orientación escolar. Aunque el resultado se retoma desde los diferentes escenarios de intervención como son la familia, lo grupal y lo individual; en esta casilla se realiza una lectura integradora de cada categoría o subcategoría.

Tabla 15. Matriz de Análisis

## 2.3.2.2. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Brindar Apoyo y Afecto

<b>Acción de Intervención</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>Brindar Apoyo y Afecto</b>	<p><b>Familia.</b></p> <p>En la ejecución de este taller las familias convocadas, se mostraron motivadas frente a las actividades, refiriendo interés en un espacio de reflexión a través del juego y del</p>	A nivel familiar el taller permitió procesos de reflexión identificando la



	<p>movimiento físico. Teniendo en cuenta que las actividades se estructuraron desde la necesidad de que cada familia trabajara en equipo con el objetivo de alcanzar el reto; es importante señalar que cada reto tenía el nombre de un obstáculo que la familia percibe como limitante para superar sus dificultades, esta metáfora posibilitó procesos reflexivos frente a la necesidad de esforzarse para obtener resultados diferentes.</p> <p>Estas son algunas de las reflexiones que surgieron en el momento de cierre del taller.</p> <p>“Fue chévere porque le hace pensar a uno, que siempre se necesita con la otra persona por ejemplo con los abuelitos, los tíos y los hijos, porque uno solo es muy difícil”, “uno empieza a ver que si uno quiere alcanzar algo, lograr eso que uno quiere como comprar algo importante, hay que trabajar muy duro y ser fuerte o si no uno no logra lo que quiere porque las cosas no caen del cielo”, “me sentí rico porque mi papa necesito mi ayuda, uno cree que solo los papas ayudan pero los hijos también”, “el segundo reto fue más fácil, porque ahí si nos organizamos y hablamos de que hacer, de pronto es lo que usted dice si uno habla y decide que cambia, pero decide de verdad y pues así uno sabe cómo puede hacer para eso”</p>	<p>sensibilización frente a la interdependencia de las relaciones a nivel familiar, reconociendo que cada una de las acciones y decisiones que toma un miembro de la familia puede afectar a otros miembros y la decisión de una persona afecta toda la dinámica familiar; por otro lado se reconoce que para cumplir determinadas metas o propósitos que se plantea una familia o un grupo social es necesario el compromiso de todos sus miembros, así como la estructuración de acciones puntuales para poder desarrollar los mismos. En este espacio se evidencio la reflexión frente al reconocimiento del otro desde sus recursos y acciones que aportan a toda la dinámica familiar.</p> <p>A nivel grupal se evidencio el reconocimiento de interdependencia de las relaciones al interior del</p>
--	---	--

	<p><b>Taller Grupal 507</b></p> <p>En la ejecución de este taller los niños y niñas del grado 507, se mostraron motivados frente a las actividades, refiriendo interés en un espacio de reflexión a través del juego y del movimiento físico. Los y las estudiantes evidenciaron interés en trabajar de manera conjunta con sus compañeros de curso, por lo que con facilidad dentro de la dinámica del reto en el taller asumieron normas y encontraron sentido en las mismas desde el objetivo del trabajo en equipo.</p> <p>En el proceso de cierre, estas fueron algunas de las reflexiones que plantearon los y las estudiantes asistentes.</p> <p>“la actividad fue rechevere, además es muy emocionante porque uno o se va si lo puede lograr o no”, “a veces uno piensa que hay niños, que no son como rápido o son lentos y por eso uno los deja de lado, pero todos pueden colaborar”, “lo que pasa es que uno piensa mucho como en pelear y entonces no puede como hacer cosas con otros”, “ a veces uno se equivoca, porque se burla de otros compañeros y por eso no pudimos hacer el reto bien” “a todos nos interesa que a 507 le vaya bien y que todos pasemos el año, tenemos que ayudarnos más”</p>	<p>grado, identificando como las acciones que genera un estudiante afecto a su compañero y a su grupo, este aspecto se mostró de manera específica frente al reconocimiento del impacto de las burlas y de acciones de la descalificación hacia el otro.</p> <p>En el ejercicio se fortalece el sentido de pertenencia hacia el grupo y la construcción de objetivos articulados direccionados al aspecto de convivencia y académico.</p> <p>Algunos estudiantes muestran dificultad para liderar y plantear acciones de impacto para el grupo, tuvieron el escenario para ser visibilizados desde sus fortalezas, propiciando mayor confianza en sí mismos.</p> <p>Finalmente, los talleres ejecutados en el nivel familiar y el nivel de grupo favorecieron la construcción de relaciones de cooperación y el trabajo en equipo al</p>
--	---	--

		interior de cada uno de los grupos sociales.
--	--	--

Tabla 16. Matriz de Análisis- Categoría - Brindar Apoyo y Afecto

### 2.3.2.3. Matriz de Análisis- Categoría Fijar límites Firmes y Claros

<b>ACCIÓN DE INTERVENCIÓN</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<b>Fijar límites Firmes y Claros</b>	<p><b>Taller grupal 507.</b></p> <p>Los y las estudiantes se mostraron motivados con la ejecución del taller, el diseño de la actividad les permitió moverse por el salón, mostrando claridad frente a los comportamientos esperados por los docentes y figuras de autoridad del colegio. En el aspecto en el que se abordó comportamientos esperados surgen acciones relacionadas con la convivencia, el respeto por el otro, la necesidad de escucha y cumplimiento de acuerdos que permiten el adecuado desarrollo de las clases; frente a los comportamientos no esperados, los y las estudiantes se enfocaron principalmente en situaciones problemas del grupo, asociadas a la agresión verbal y física como medio para abordar conflictos, así como la burla y el rechazo de compañeros por su apariencia física, en una menor medida algunos mencionaron el incumplimiento de</p>	<p>En el encuentro se evidencia que los y las estudiantes identifican cual es el sentido de la norma o de las instrucciones de los docentes, en donde estructuran cuales son las consecuencias del incumplimiento de determinados acuerdos con figuras de autoridad desde el reconocimiento de la emocionalidad del otro y la construcción de un ambiente en el aula de sana convivencia. Por otro lado, se identifica el sentido de interdependencia del grupo reconociendo como las acciones de algunos compañeros pueden</p>

	<p>compromisos de tipo académico o la baja participación en clase.</p> <p>En la discusión que se generó a partir de las preguntas orientadoras surgieron comentarios como los siguientes:</p> <p>“lo que más hace daño es la burla hacia otros niños, se hacen muchos chistes sobre la forma del peinado y cosas así, y la gente se siente mal”, “a veces uno está en clase y hay niños groseros y pelean feo por cualquier cosa”, “si algunos niños cansones hablan mucho o se ríen, no dejan escuchar al profe y uno no alcanza a copiar”, “lo mejor es escuchar lo que dicen los profes, así como que todo funciona mejor”, “pues todos sabemos que lo más importante es trabajar cuando hay que trabajar o si no uno no entiende”</p>	<p>afectar los procesos individuales de algunos estudiantes, así como la dinámica grupal.</p> <p>Los participantes del taller presentaron un bajo nivel de reflexión frente al impacto de sus propias acciones, ya que con facilidad generan señalamientos frente al comportamiento de sus compañeros y compañeras y a nivel individual, tienden a minimizar el impacto de sus propias acciones.</p>
--	---	--

Tabla 17. Matriz de Análisis- Categoría Fijar límites Firmes y Claros

#### 2. 3.2.4. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Enseñar Habilidades para la Vida

<b>ACCIÓN DE INTERVENCIÓN</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>ANALISIS</b>
<p><b>Enseñar Habilidades para la Vida</b></p>	<p><b>FAMILIA</b></p> <p>La ejecución del taller, permitió sensibilizar a los padres madres e hijos frente a la importancia de propiciar espacios en donde se aborde la cotidianidad de los niños y niñas en pro</p>	<p>A nivel familiar se evidencio como se aborda los proceso de comunicación en la familia, mostrando que con</p>

	<p>del fortalecimiento de una relación de confianza y del desarrollo de habilidades para una comunicación asertiva y clara.</p> <p>Por otro lado, se reconoce la necesidad de expresar emociones y sentimientos asociados a la dinámica familiar, aunque se presenta que es difícil para los y las estudiantes participantes de la investigación verbalizar con sus padres sus necesidades y generar una comunicación clara y asertiva.</p> <p>En una de las familias la estudiante presenta dificultades para verbalizar sus emociones y sus necesidades a su progenitor.</p> <p>Una de las progenitoras evidencia una descalificación permanente ante la solicitud de su hijo de generar espacio de escucha frente a su cotidianidad. En el proceso de reflexión se muestran como significativos los siguientes comentarios.</p> <p>“La verdad a veces llego tan cansada que no tengo ganas de hablar o no le pongo cuidado a los niños”, “ Es difícil expresar lo que uno siente, a mí no me criaron así, por eso es tan difícil y raro” “yo si hablo con mis hijos, todos los días le digo a Luisa que pilas, que se porte bien, que juiciosa, porque lo importante es ponerle el orden a todo como a mí me gusta”, “a mí me da como pena decirle a</p>	<p>frecuencia los padres y sus hijos abordan encuentros del deber ser y el llamado de atención constante sobre el comportamiento de sus hijos, limitando acciones que favorezcan las relaciones de confianza a nivel intrafamiliar, por lo que este punto genero un proceso de reflexión significativo en los acudientes participantes, reconociendo acciones de acercamiento afectivo a sus hijos e hijas.</p> <p>Se logra fortalecer procesos relacionales que facilitan la comunicación asertiva, y la expresión de emociones y sentimientos a nivel intrafamiliar</p> <p>En el aspecto grupal los participantes reconocen las consecuencias de sus decisiones en el nivel individual y en sus procesos familiares y en el contexto escolar. El taller permite evidenciar la</p>
--	---	---

	<p>mi papa lo que me pasa, o del colegio, no se no me gusta”, “pues yo si hablo mucho con mi mama y mi otra mamá que es mi abuelita, son chéveres y a veces bravas también” “Yurley si le dice a uno todo, a veces como que se pasa por que es hasta grosera”</p>	
	<p><b>507 Encuentro Grupal</b></p> <p>Los y las estudiantes se organizaron con facilidad en grupos de trabajo y generaron discusiones al interior de los mismos frente a las decisiones que pueden surgir en diferentes momentos, se evidencia que se sienten identificados con las situaciones planteadas, abordando la discusión desde el reconocimiento de diferentes dilemas que vivencian en su cotidianidad, igualmente logran identificar que las diferentes decisiones tienen consecuencias, reconociendo el impacto que pueden generar para sí mismo y/o para personas de su entorno.</p> <p>En el proceso de cierre surgieron algunos comentarios como estos: “a veces si uno quiere hacer algo, como que lo hace y no piensa”, “puede que pasan cosas malas pero si no lo pillan a uno, pues no pasa nada”, “si uno no hace bien las cosas, puede perjudicar a personas que lo quieren a uno”, “es difícil no</p>	<p>necesidad de realizar procesos de reflexión constantes en nuestra cotidianidad, reconociendo estrategias para evaluar una situación y poder tomar decisiones acordes a las responsabilidades de cada uno y al ciclo vital.</p>

	dejarse llevar por que uno siente muchas ganas de irse a jugar y tampoco es tan malo”.	
	<p><b>Encuentro Grupal 507</b></p> <p>Los niños y niñas del grado 507 se mostraron interesados en la película, manteniendo su atención en las vivencias del protagonista y las reacciones de la familia y amigos de Billy ante sus decisiones. En el proceso de discusión frente a la película y las preguntas orientadoras se abordó el tema de los prejuicios frente a las elecciones que se asumen acorde al género, algunos estudiantes reconocen que socialmente se esperan que determinadas actividades sean asumidas por hombres o mujeres, esta discusión permitió explicitar lo que espera la sociedad de las personas, acorde a sus condiciones de género, económicas y sociales. En este proceso de discusión se presentaron como relevantes los siguientes comentarios: “El niño fue muy valiente porque la gente se iba a burlar de el por hacer lo mismo que una niña”, “Él no sabía muy bien lo que quería, le gustaba y ya, como jugar futbol es chévere y ya”, “la familia de Billy creyó en él y buscaron plata y todo para que el tuviera más confianza”</p>	<p>En referencia el ejercicio escrito se evidencia que los objetivos que plantean los estudiantes se encuentran asociados en pasar el año o en mejorar su comportamiento, sin embargo, mostraron dificultades para verbalizar y reconocer sus recursos personales e identificar como estos favorecen acciones de cambio.</p>

	“aunque el niño no tenía muchas oportunidades era muy bueno y le podía ir bien”.	
--	--	--

Tabla 18. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Enseñar Habilidades para la Vida

### 2. 3.2.5. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas

ACCIONES DE INTERVENCION	RESULTADOS	ANALISIS
<p><b>Establecer y transmitir Expectativas Elevadas</b></p>	<p><b>FAMILIA.</b></p> <p>En el encuentro acudientes y estudiantes se muestran cómodos y motivados trabajando de manera conjunta, el proceso de describir las dificultades de los y las estudiantes así como sus recursos personales, posibilitó que se generaran discusiones en donde se reconocen diferentes puntos de vista frente a una misma situación, identificando diferentes posibilidades para abordar situaciones de la cotidianidad de la familia, por otro lado facilita que los y las estudiantes se reconozcan a través de las cualidades que señalan sus padres y madres, así como el aporte a la dinámica familiar</p> <p>La ejecución del taller, permitió sensibilizar a los padres madres e hijos frente a la importancia de reconocer y verbalizar de manera constante los recursos personales de sus hijos e hijas, ya que al inicio de la actividad muestran dificultades en reconocer las</p>	<p>A nivel familiar se evidencio inicialmente que las expectativas frente al comportamiento y el cumplimiento de los logros de hijos e hijas son bajas, por lo que este espacio permitió que se reflexionar frente al reconocimiento de capacidades de los hijos e hijas, generando la construcción de narrativas desde el recurso y las potencialidades.</p> <p>A nivel grupal se mostró que los y las</p>



	<p>cualidades de sus hijos e hijas y se generan un discurso en el que de manera constante se hace referencia a las dificultades académicas presentadas por los y las estudiantes participantes en la investigación.</p> <p>Algunas de las verbalizaciones más sobresalientes de la actividad son las siguientes:</p> <p>“pues claro que ella tiene cosas buenas, lo que pasa es que no le pone juicio ni nada”, “la verdad Dayanna es muy importante en la casa, como me organizaría sin ella, si así no más sufrimos” “yo me conformo con que pase el año, porque este año a pesar de ser repitente no es que haya mejorado mucho”, “yo creo que si quisiera hasta podría ser el mejor del salón, yo le veo muy inteligente”</p>	<p>estudiantes reconocieron que es importante identificar las capacidades propias para poder cumplir con las metas que se estructuran a nivel individual y familiar. Por otro lado, se generó procesos reflexivos frente a la necesidad de identificar que el cumplimiento de determinadas metas se encuentra articulado a un componente de tipo comportamental a través de acciones en la</p>
	<p><b>Encuentro Grupal 507</b></p> <p>Los niños y niñas del grado 507 se mostraron interesados en la película, manteniendo su atención en las vivencias del protagonista y las reacciones de la familia y amigos de Billy ante sus decisiones. En el proceso de discusión frente a la película y las preguntas orientadoras se abordó el tema de los prejuicios frente a las elecciones que se asumen acorde al género, algunos estudiantes reconocen que socialmente se esperan que determinadas actividades sean asumidas por hombres o mujeres, esta discusión permitió</p>	<p>cotidianidad propiciando mayor empoderamiento en nuestros estudiantes. Se reconoció la importancia de contar con figuras significativas que apoyen el cumplimiento de metas a mediano y largo plazo</p>

	<p>explicitar lo que espera la sociedad de las personas, acorde a sus condiciones de género, económicas y sociales. En este proceso de discusión se presentaron como relevantes los siguientes comentarios: “El niño fue muy valiente porque la gente se iba a burlar de él por hacer lo mismo que una niña”, “Él no sabía muy bien lo que quería, le gustaba y ya, como jugar fútbol es chévere y ya”, “la familia de Billy creyó en él y buscaron plata y todo para que el tuviera más confianza” “aunque el niño no tenía muchas oportunidades era muy bueno y le podía ir bien”.</p> <p>En referencia el ejercicio escrito se evidencia que los objetivos que plantean los estudiantes se encuentran asociados en pasar el año o en mejorar su comportamiento, sin embargo, mostraron dificultades para verbalizar y reconocer sus recursos personales e identificar como estos favorecen acciones de cambio.</p>	
--	---	--

Tabla 19. Matriz de Análisis- Sub Categoría - Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas

### 2. 3.2.6. Matriz de Análisis- Categoría - Resiliencia Familiar

<b>Escenario Conversacional</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>ANALISIS</b>
Resiliencia Familiar	Dayanna: El progenitor aborda desde su historia de vida como eventos críticos la separación con su pareja, a partir de la cual el padre asume la convivencia con sus tres hijos y el accidente que vivencia y le	En los encuentros que se realizaron a nivel individual con los y las acudientes participantes

	<p>deja incapacitado por varios meses; en torno a estos dos eventos genera una narrativa desde que presentó dificultades para reconocer los recursos que le permitieron superar estos eventos críticos.</p> <p>“yo creo que lo peor, lo peor, fue el accidente, imagínese yo solo sin poderme mover, por ahí mi hermana medio me ayudaba, pero usted sabe que la mama de Dayanna no ayuda y uno sin trabajar y sin el seguro médico ha sido muy duro, sin plata” “pues si pa que voy a decir que no mi familia en especial mi hermana han sido una bendición sin ella quien sabe que me hubiera tocado”, “yo siempre he sido trabajador, porque desde mi chiquito me toco, es que a mí sé que me andaban duro por todo”, “lo mejor es tener un trabajo con un sueldo fijo, pero si me toca vender en la calle yo lo hago y lo he hecho”</p> <p>Miller: La progenitora del estudiante refiere como eventos de crisis la inestabilidad emocional y económica asociada a separaciones con sus dos antiguas parejas, quienes no asumen el rol parental, lo que a su vez implica que asuma la crianza sola y con el apoyo de la abuela materna, con quien muestra una relación de dependencia; igualmente refiere dificultades económicas, así como inestabilidad laboral.</p>	<p>del estudio de caso, se evidencio que una de las principales estrategias para afrontar eventos estresantes se constituye desde el fortalecimiento de redes de apoyo a nivel familiar y contextual, sin embargo desde el discurso de los y las participantes en ocasiones este apoyo no se significa como un recurso sino como una limitante frente a la percepciones e sentirse juzgados y cuestionados por estas figuras.</p> <p>Se evidencia un bajo reconocimiento de los recursos propios, por lo que ante preguntas de tipo reflexivo y circulares los participantes se muestran sorprendidos al identificar acciones puntuales que les permitieron agenciar cambios importantes en las diferentes situaciones que vivencian.</p> <p>La dinámica de estos escenarios en los que los y</p>
--	---	---

	<p>“sacar adelante cuatro niños sola es muy difícil y los papas ni ayudan, por ahí el papa del menor, pero al resto se le olvidaron que son padres”, “menos mal tengo a mi mamá, ella me ayuda con todo con la plata con cuidar los niños, con decirle que le hacen más caso a ella que a mí”, “pues veces siento que todo es muy difícil uno hace el intento de que todo mejore, pero sin plata y a Miller y a Sofía les va tan mal en el colegio”.</p> <p>Luisa: A este encuentro asiste el progenitor de Luisa, quien señala una historia de vida marcada por el maltrato físico y emocional de figuras paternas, así como situaciones de negligencia a nivel familiar; refiere en la actualidad conflictos en el subsistema conyugal, así como varios intentos de separación asociado a violencia intra familiar y un marco de creencias rígido frente a lo masculino y lo femenino, en donde se descalifica de manera constante a la mujer.</p> <p>“Profe a mí me toca ser el que organiza y le pone orden a la casa, a la mama los niños le toman del pelo y como no sabe escribir pues la embolatan con las tareas”, “si hemos tenido nuestros problemas y peleas con la familia de ella, porque la suegra quiere que ella trabaje, no la aconseja pa bien”, “si antes los problemas</p>	<p>las participantes narran eventos críticos en los que son protagonistas les permitieron identificar como sus acciones posibilitan movilizarse en pro del bienestar de sus hijos e hijas, facilitando la construcción de una narrativa desde sus fortalezas y capacidades resilientes.</p>
--	---	---

	<p>era porque yo le pegaba pero yo ya me controlo más porque no está bien para los dos o los niños”, “pues la verdad es que si cuando ella ha trabajado en el semáforo con la mamá se vuelve como un apoyo mio porque uno solo es muy duro”</p> <p>Yurley: A este encuentro asiste la progenitora de la estudiante, quien aborda situaciones de conflicto con familia extensa, aunque la reconoce como una red de apoyo, refiere como eventos de crisis el tiempo que permanece en la cárcel, lo que a su vez les generó problemas económicos y que Yurley estuviera muy sola, igualmente relata conflictos constantes con familia extensa.</p> <p>“ir a la cárcel fue muy duro y ahora que salí y volví a la casa, estoy feliz por la niña y eso pero sigue siendo duro porque mis hermanos me juzgan mucho y Yulieth como que se desordenó más “, “mi mamá me regaña y me juzga mucho, pero ella es la que me cuida y estuvo pendiente de la niña estos años, que más le pide uno”</p>	
--	--	--

Tabla 20 Matriz de Análisis Categoría de Resiliencia Familiar

## 2. 3.2.7. Matriz de Análisis- Sub-Categoría - Vínculos Pro-sociales

<b>Escenario conversacional Individual</b>	<b>Mapa de relaciones</b>	<b>Análisis</b>
<b>Vínculos pro sociales</b>	<p>Dayana: Dayanna muestra dificultades para verbalizar emociones y sentimientos, por lo que con frecuencia se muestra callada y se cohibe para explicitar sus emociones y pensamientos. En este espacio la estudiante evidenció bajos niveles de confianza en sí misma, y la dificultad para generar vínculos significativos con compañeras y compañeros; en el encuentro realiza procesos reflexivos frente a estrategias asertivas para vincularse con compañeras de grupo.</p> <p>“se hay niñas con las que somos más amigas, pero no tanto, a mi gustaría más estar con ellas”, “a veces no es tan fácil hacer amigas”</p> <p>Miller: El estudiante muestra facilidad para verbalizar sus pensamientos y emociones, asumiendo una postura desde la confianza y el reconocimiento de su estado emocional. Miller refiere que sentirse acogido por compañeros del grupo, sin</p>	<p>En la construcción de vínculos prosociales, se evidencia que los y las estudiantes participantes del estudio de caso muestran un bajo nivel de confianza en la construcción de relaciones con su grupo de pares, y esta falta de confianza redonda en que se distancien de algunas dinámicas del grupo; igualmente muestran que no se presenta sentido de pertenencia con su grado, situación asociado a situación de repitencia en el grado quinto, lo que limita que se integren por completo a su grupo; en escenario conversacional, los y las participantes</p>

	<p>embargo, en algunas oportunidades siente que no le tienen en cuenta para participar en trabajos grupales, generando sentimiento de rechazo.</p> <p>“Yo me junto con todos, trato de ser amigo de todos por igual”, “con las niñas si peleo mucho, es que son fastidiosas quieren que todo se haga como ellas quieren”, “sé que a veces no le gusta a la gente que yo le cuento al profe lo que pasa en el salón o cuando veo algo que no me gusta”, “algunos se burlan de mi porque soy un poco gordito, peor eso lo hacen esos chinos groseros del salón”</p> <p>Luisa: Luisa se muestra dispuesta en el encuentro, aborda con facilidad situaciones y sentimientos que se suscitan en su cotidianidad, verbaliza relaciones conflictivas con diferentes compañeros de su grupo, sin embargo, muestra dificultad para reconocer sus pautas relacionales y el nivel de responsabilidad en las situaciones conflictivas y de agresión en las que participa.</p> <p>“Yo siempre trato de ser buena amiga, pero a veces la gente es muy envidiosa conmigo” “como mi papá me dice uno no se debe dejar de nadie, él le dijo al profe que si la gente es abusiva después no se queje”, “si en ocasiones me pongo muy brava y de pronto no pienso bien, y no escucho”</p>	<p>reconocen algunas estrategias que les permiten fortalecer vínculos significativos con sus compañeros de grupo. En el caso de Luisa, la estudiante inicia un proceso de reconocimiento de la necesidad de generar cambios en la forma en que aborda los conflictos, identificando como su actitud y lenguaje corporal se constituye como una agresión no verbal para algunos compañeros.</p>
--	--	--

	<p>Yurley. Inicialmente Yurley se muestra incomoda en el escenario, evidenciando resistencia para hablar de sí misma, igualmente muestra dificultades para verbalizar emociones y pensamientos; Yurley reconoce que en ocasiones genera una pauta de rechazo hacia sus compañeras de grado más pequeñas, descalificándolas por su Parente inmadurez en el manejo de situaciones cotidianas del grupo.</p> <p>“pues no me la llevo bien con todos, porque muchos son como muy bobos, pelean por tanta cosa que da fastidio”, “si tengo amigas pero no son todas, me gusta andar con Ximena y salir las dos sin los otros”.</p>	
--	---	--

Tabla 19. Matriz de Análisis- Sub-Categoría - Vínculos Pro-sociales

#### 2. 3.2.8. Matriz de Análisis- Sub-Categoría - Dinámica Familiar Roles

<b>Escenario conversacional</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>ANALISIS</b>
<p><b>Dinámica Familiar Roles</b></p>	<p>Dayanna: Al encuentro asiste el papa de Dayanna, la progenitora había acordado asistir sin embargo no se presentó, en la construcción del barco de papel el padre se muestra dominante y realiza la tarea sin tener en cuenta a Dayanna; al abordar la dinámica familiar se evidencia que el progenitor reflexiona frente al rol que</p>	<p>En el discurso de los y las acudientes se evidencio como ante las situaciones de crisis las familias se reorganizan y movilizan sus roles con el fin de superar estos eventos, por lo tanto</p>

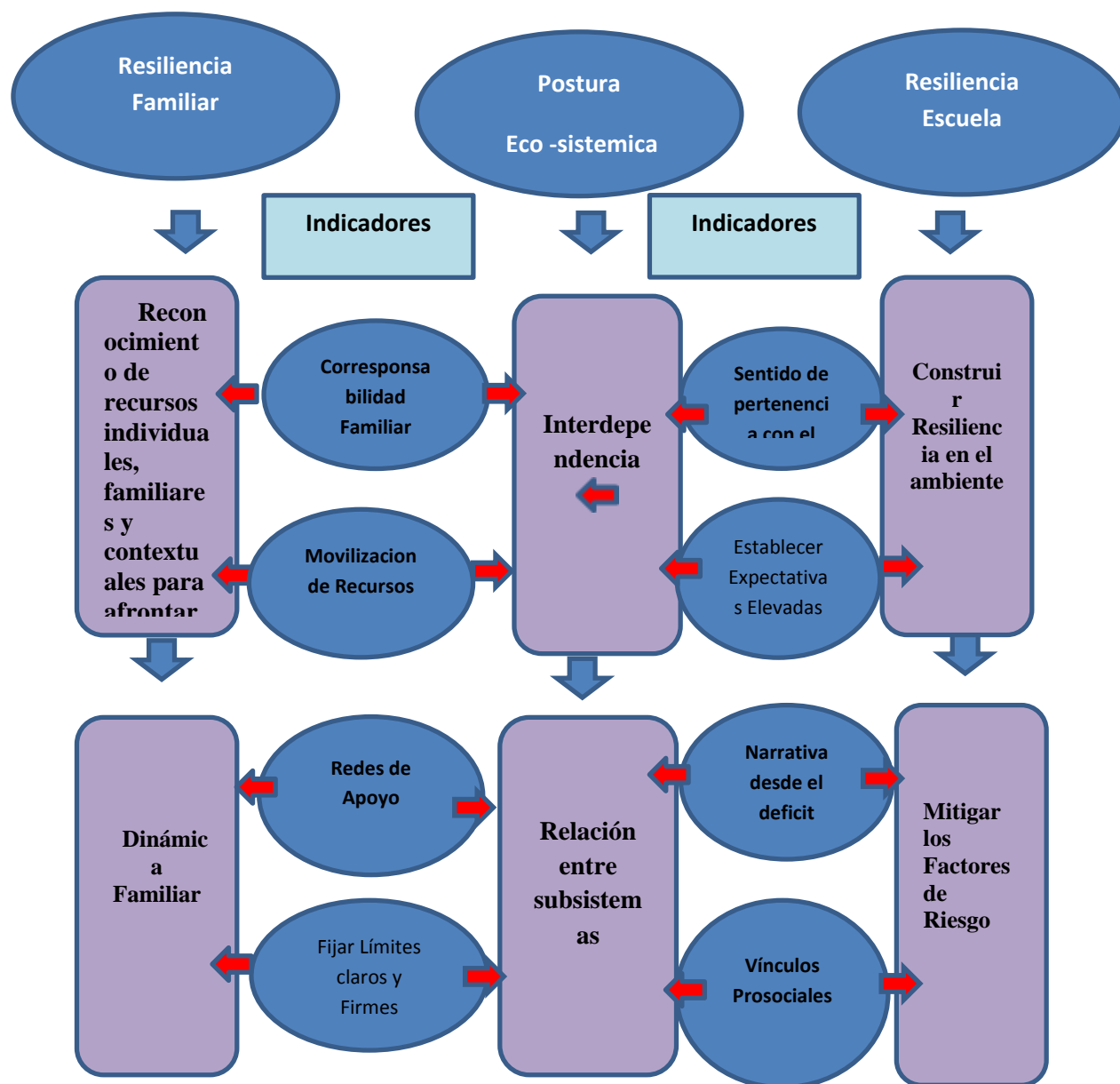


	<p>asume Dayanna en la dinámica familiar, al tener la necesidad de cuidar a su hermano menor y apoyar a la progenitora igualmente en el cuidado de una hermana menor.</p> <p>“si a veces a Dayana le toca ayudarnos más de la cuenta a todos, a mí, a su mama, a la tía y como ella es tan calladita no dice nada”, “claro yo le ofrezco mi ayuda para el colegio, peor profe a veces llego y ya están dormidos con que tiempo”.</p> <p>Miller: Al encuentro asiste la progenitora y Miller, la acudiente asume la construcción del barco, motivando a Miller a que lo realice solo, con facilidad se muestra impaciente frente al cumplimiento de esta tarea, reflexiona frente al manejo de su tiempo y como este limita un adecuado acompañamiento del proceso escolar de Miller.</p> <p>“Yo si le digo que él puede ser mejor, allá en la casa todo lo hace la abuelita, entonces él tampoco es que haga mayor cosa”</p> <p>Luisa: En este encuentro asistieron los dos progenitores y Luisa, en la ejecución de la construcción del barco de papel, se evidencio que el progenitor asume</p>	<p>esta encuentro permite la re significación de la palabra</p> <p>responsabilidad y cumplimiento en donde se reconoce que los y las estudiantes por su dinámica familiar en ocasiones deben asumir una serie de responsabilidades no acordes a la edad y que pueden influir en su proceso de desarrollo</p>
--	---	--

	<p>una postura dominante y limita la participación de la progenitora y de Luisa y muestra un bajo reconocimiento de sus aportes, al explicitar la metáfora de la construcción del barco a la dinámica familiar, se evidencia rol parentalizado en Luisa, quien asume el cuidado y acciones de crianza en hermanos menores, igualmente se reconoce los aportes que generan cada uno de los miembros de la familia, a nivel de cuidado de los niños o en el agenciamiento de recursos económicos.</p> <p>“Claro a Luisa le toca ayudar mucho y a veces uno no entiende, pero se pone brava porque los hermanos pequeños no le colaboran”, “Nosotros tratamos de ayudarle en lo que se puede, pero sin tiempo y yo no sé leer, se pone todo como muy difícil”, “si es cierto a veces uno ni se da de cuenta como ayudan los hijos”</p>	
--	---	--

### 2.3.3 Discusión de Resultados

A continuación, se realiza el análisis a partir de las categorías y subcategorías del proceso de investigación las cuales se configuraron a partir de un proceso de categorización deductiva e inductiva que retomaba la fase de diagnóstico de este proceso y el marco teórico de la investigación.



## **Resiliencia Familiar**

El proceso de intervención diseñado permitió develar las pautas comunicacionales a nivel inter familiar, específicamente identificando como se abordan en casa las dificultades suscitadas por los niños y niñas en el contexto escolar, identificando la prevalencia de llamados de atención en donde no se propicia la construcción conjunta de alternativas para abordar los diferentes conflictos familiares o conflictos con la escuela; en esa medida el permitir evidenciar esta pauta posibilitó en los y las participantes procesos de reflexión frente a la construcción de relaciones de confianza a nivel intrafamiliar, así como la necesidad de generar espacios de escucha que redundan igualmente en el fortalecimiento de vínculos afectivos. Por otro lado a nivel familiar se presentaron procesos de sensibilización en donde se visibilizaba la emocionalidad de los niños y niñas y el impacto del estado emocional en el proceso escolar. En los encuentros con los acudientes se identificó la construcción de narrativas de los y las hijas con la estructuración de expectativas bajas, en donde no se visibilizan logros importantes en el proceso de desarrollo de hijos e hijas, por lo tanto se propició un espacio de reconocimiento de los hijos e hijas, identificando en primer lugar el aporte que generan a la dinámica familiar y como pueden movilizar estos recursos a otros contextos. A nivel familiar el escenario conversacional en donde los padres y madres relatan momentos significativos de su historia de vida, así como eventos críticos asociados a rupturas emocionales,

dificultades económicas y percances a nivel de salud, promovió la identificación de agenciamiento y movilización familiar e individual para superar dichas situaciones.

### **Resiliencia en la Escuela**

A nivel de la construcción de la resiliencia en la escuela desde la subcategoría de mitigar factores de riesgo, se resalta el fortalecimiento de los vínculos pro sociales a nivel del grado 507, así como se favoreció el sentido de pertenencia, ya que los talleres realizados demandaban el accionar conjunto de los y las estudiantes y el director de grupo, sensibilizando frente al trabajo en equipo y la necesidad de construir relaciones desde el apoyo y el compromiso con los pares y el contexto grupal. Igualmente desde esta subcategoría se genera un proceso de reconocimiento de asignación de sentido frente a la norma, en donde la norma no se construye desde un referente asociado a un ejercicio de autoridad e imposición, sino que cobra una significación desde la construcción de relaciones de cooperación y respeto que redundan en el fortalecimiento del grupo y acciones de respeto y reconocimiento positivo del otro; en este mismo sentido se promueve un mayor empoderamiento sobre el proceso de toma de decisiones identificando consecuencias de cada una de las elecciones que se toman y cómo estas decisiones impacta positiva o negativamente a cada persona, a su familia y al grupo que le rodea. Frente a la subcategoría de Construir Ambientes Resilientes ; el escenario individual, familiar y grupal movilizó la construcción de narrativas auto referencial desde el recursos, y las potencialidades, permitiendo igualmente la estructuración de metas elevadas para el proceso individual y grupal que movilicen acciones de cambio significativos frente al proceso escolar.

### **Enfoque eco sistémico**

La estrategia planteada permito un empoderamiento frente a la toma de decisiones en acudientes y estudiantes, reconociendo el impacto del propio comportamiento en el proceso individual, familiar y grupal, por lo que se estructuran acciones de cambio que igualmente parten del aporte de cada miembro del sistema familiar. A nivel familiar se identificó la estructuración de roles difuso a nivel familiar, en donde el rol de protección y cuidado es asumido indistintamente por padres y hermanos mayores, promoviendo la reflexión frente este aspecto señalando la necesidad de generar roles acordes al ciclo vital que a su vez redunde en mayor claridad frente a tareas y responsabilidades. El abordaje de esta propuesta de intervención se construyó desde el reconocimiento de la relación entre sub-sistemas, en donde las pautas relacionales construidas en el colegio se encuentran entrelazadas a las pautas relacionales a nivel familiar, por lo tanto las acciones de mitigar riesgo y fortalecer ambientes resilientes atraviesan la constitución de cada uno de los estudiantes en su particularidad, así como la construcción de la dinámica grupal y la conformación de la familia.

#### **2.4. Fase Evaluación de la Propuesta**

Para realizar un proceso de evaluación que permitiera identificar inicialmente los aciertos y limitaciones de la propuesta de intervención se diseñó una entrevista semi estructurada (Anexo 6) que fue respondida por un acudiente, un estudiante y el director de grupo del gado 507; en este

proceso de evaluación se explicita a continuación a partir de los escenarios de abordaje de la propuesta.

### **Familia**

En este proceso de evaluación se identificó que desde el ámbito familiar se muestra mayor empoderamiento frente al proceso escolar de sus hijos y se generaron procesos de reflexión frente al principio de interdependencia, lo que genera que todos los actores inmersos en la comunidad educativa reconozcan la necesidad de movilizar sus propios comportamientos como estrategias para generar cambios en las otras personas. Por otro lado el acudiente que participo en la entrevista semi estructurada señaló como una de las fortalezas de la propuesta, la ejecución de talleres que demandaban la participación conjunto de acudientes y estudiantes, identificando en estos encuentros la oportunidad de generar un espacio de comunicación clara y asertiva entre padres e hijos.

Desde la participación familiar se reconoció la importancia de propiciar actividades en donde se vinculen otras familias y otros estudiantes que comparten situaciones de dificultad en el proceso escolar de sus hijos e hijas, ya que permite que se conozcan otras estrategias a nivel familiar para abordar dichas dificultades. En el proceso de cierre de los talleres y la entrevista semi estructurada las familias que participaron manifestaron interés en el diseño de los talleres, resaltando las actividades que se generan desde el juego y promueven la expresión de los participantes, mas allá de escenarios en donde un profesional tiene un saber que explica sin reconocer las particularidades de las historias de cada persona.

### **Contexto Escolar**

Es importante señalar que aunque es necesario continuar trabajando con los y las estudiantes participantes del estudio de caso, el docente reporta avances significativos en el proceso escolar y en especial en el empoderamiento del rol escolar y la vinculación y apoyo de la familia en el proceso de sus hijos.

A nivel familiar e individual es necesario resaltar que esta propuesta permitió que se visibilizaran los recursos individuales, familiares y contextuales lo que a su vez posibilita acciones de cambio y de autogestión frente a diferentes eventos de crisis que viven las familias y los niños y niñas inmersos en un proceso de seguimiento con orientación escolar.

Uno de los resultados no esperados fue la solicitud del director de grupo de vincular a otras familias y estudiantes que las requieran en las intervenciones realizadas, ya que se evidenció avances en el proceso académico y comportamental de los estudiantes mencionados. Por otro lado el director de grupo señaló que la estrategia permitió construir espacios de diálogo entre el docente y el área de orientación identificando acciones conjuntas así como procesos de reflexión frente al manejo de la cotidianidad y dinámica grupal en director de grupo, quien estuvo presente en el desarrollo de los talleres grupales.

### **Estudiantes**

En el momento de cierre de los talleres y escenarios conversacionales, así como la participación de un estudiante en la entrevista semi - estructurada, los estudiantes expresaron sentirse motivados frente al desarrollo de las actividades del proceso investigativo, resaltando actividades en donde compartieron espacios con sus familias desde la lúdica y el juego.

Por otro lado se evidenció que los encuentros diseñados constituyeron un espacio que promovió la expresión de sentimientos de los niños y niñas, frente a sus dinámicas familiares, en



donde incluso pudieron manifestar la necesidad de recibir mayor atención y cuidados de figuras parentales, así como el sentimiento de agotamiento ante la necesidad de asumir roles y tareas no acordes a la edad cronológica.

Frente a la dinámica del grado 507 la dinámica de los talleres posibilitó mayor integración de los y las estudiantes participantes del estudio de caso con sus compañeros de grado y evidencio algunos ejercicios autos referenciales, desde los que los estudiantes se sentían rechazados por compañeros de grado, mostrando un mayor nivel de aceptación del grupo de pares.

### **Capítulo 3. CONCLUSIONES**

El área de la orientación escolar en las instituciones educativas, se configura como un punto de encuentro de los diferentes contextos de desarrollo de los y las estudiantes; es un área que históricamente ha sufrido transformaciones en la realidad Nacional, ya que incluso se planteó hace algunos años que las funciones de la orientación escolar debían ser asumidas por los docentes invisibilizando la necesidades los orientadores escolares en las instituciones Educativas, afortunadamente la orientación escolar ocupa un lugar primordial en los procesos escolares y es desde este escenario donde cobra relevancia que la Maestría en Educación de la Universidad Libre con énfasis en orientación educativa, propicie ejercicio investigativos que transformen y optimicen el rol del orientador escolar y su nivel de impacto en los diferentes contextos con los que interactúa.

Teniendo en cuenta que el área de orientación escolar se constituye como uno de los lugares desde los que se visibiliza la necesidad de reconocer las particularidades del estudiante y su

realidad , las características de sus familias y el contexto escolar; resultado importante indagar por el surgimiento de ejercicios de investigación que posibiliten acciones que resulten abarcadoras y acorde a las necesidades particulares de la población escolar y que involucren a todos los actores de las instituciones escolares.

En el desarrollo de este ejercicio investigativo se evidencio que es pertinente la construcción de una propuesta de intervención desde los principios de una postura eco – sistémica, en donde a partir del principio de la interdependencia se articularon acciones que se aplicaron de manera conjunta al contexto familia, individual y grupal, trascendiendo la mirada del sujeto como portador de las dificultades y “problemas” del contexto escolar, situación que ha incidido en la generación de discursos en donde se problematiza al estudiante a partir de sus características de personalidad; en este sentido, el foco de observación y análisis de esta investigación no se centra en el estudiante per se, sino en el estudiante y el entramado de relaciones en las que se configura y desde las cuales se construye el escenario del contexto escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior el diseño metodológico de la investigación-acción posibilito el abordaje de la complejidad de cuatros casos de estudiantes remitidos y reincidentes al área de orientación, permitiendo un conocimiento más profundo de sus familias, de sus sistema de creencias y a partir de sus narrativas de la forma en que se construyen subjetividades y se asignan significados a cada una de las acciones de su proceso.

Frente al principio de la relación entre sub-sistemas, el desarrollo y aplicación de esta propuesta de intervención se construyó con la intencionalidad de generar espacios de encuentro entre el sistema familiar, grupal y escolar, identificando en cada uno de estos sistemas la construcciones de redes conversacionales desde las que se significa la realidad y que generan la configuración de dinámicas particulares con en un contexto histórico y espacial determinado.

Otro de los aspectos relevantes es el énfasis en el proceso del lenguaje, como portador de la realidad, a través de los escenarios conversacionales, las entrevistas semi-estructuradas y procesos de análisis frente a los discursos que constituyen a la población participante; ya que a partir de estas conversaciones se identifican la asignación de significados, la construcción de la realidad del sujeto, así como el surgimiento de narrativas autoreferenciales que limitan o dan apertura a las posibilidades de acción y que igualmente asignan la vivencia de determinados roles en la configuración familiar y grupal.

Retomando estos planteamientos resulta fundamental construir estrategias de intervención acordes a las lecturas integradoras que se mencionaron en el párrafo inicial, en donde se busque cambios en los estudiantes y cambios en los grupos sociales, ya que partimos de la premisa de que los niños y niñas se constituyen en una red de significados y relaciones con su contexto y un enfoque relacional permite generar diferentes niveles de cambios y la re significación de pautas relacionales y por ende la superación de dificultades.

A través del proceso de valoración inicial y las entrevistas semiestructuradas con estudiantes y familia y del proceso de observación directa, se pudo identificar la necesidad de realizar un abordaje sobre procesos de resiliencia que promuevan que las familias, los y las estudiantes, estructuren estrategias que les permitan afrontar eventos de crisis que muchas veces se encuentran asociados a las condiciones socioeconómicas de la población con la que se trabaja en la I.E.D. Sierra Morena en la localidad de Ciudad Bolívar ya que desde el alcance y marco de acción de la escuela no es posible modificar estas realidades que viven las familias y los estudiantes y que generan un impacto negativo sobre el proceso de desarrollo y académico de los niños y niñas y es

el deber de la escuela el poder dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes reconociendo sus características.

Estructurar acciones de intervención desde la resiliencia permitió un cambio en la mirada de la población con la que se trabaja, ya que socialmente se construyen discursos en la escuela en donde predomina la importancia de leer a las personas y sus logros desde sus déficits o falencias, incluso los y las estudiantes fácilmente tienen un lugar social significativo a partir de sus necesidades de cambio; esta lectura redonda tanto los estudiantes como en sus académicos, perpetuando una percepción de sí mismos negativa y la construcción de narrativas auto referenciales desde el déficit.

Por otro lado la construcción de estrategias desde el área de orientación demanda realizar acciones que se pueden desplegar desde diferentes escenarios ya que en el quehacer del área de orientación confluyen los y las estudiantes, sus familiares y los docentes, posibilitando intervenciones abarcadoras de la realidad de los niños y niñas, en donde se aborde el contexto relacional y se apunte a la construcción de la escuela como un ambiente resiliente.

El espacio de la propuesta de intervención posibilitó que, a nivel individual, familiar y escolar se generara procesos reflexivos de los diferentes actores en torno a un mismo fenómeno, generando mayor empoderamiento en niños, niñas y familias frente a su proceso individual y colectivo, mayor reconocimiento de recursos y asignación de sentido a la corresponsabilidad familiar fortaleciendo la construcción de relaciones entre familia y escuela.

La vinculación del grupo al que pertenecen los estudiantes remitidos al área de orientación permitió favorecer la construcción de relaciones interpersonales de todos los y las estudiantes asistentes al grado 507, igualmente desde la postura de propiciar entornos resilientes, esta propuesta

promueve la construcción de acuerdos al interior del grupo y el reconocimiento del impacto de las acciones en la dinámica grupal.

Ante el proceso de evaluación de la propuesta planteada se evidencio un impacto positivo frente al proceso familiar e individual, el cual se centra en gran parte en la posibilidad de propiciar espacios de encuentro de los diferentes actores de la comunidad educativa.

## Bibliografía

Acevedo, V. y Mondragon, H. (2006). *Construcción de Fortalezas Tempranas Resiliencia en la Escuela. Cali, Colombia* (Tesis de grado). Pontifica Universidad Javeriana

Alvarez Carmen y San Fabian Luis ( 2012) *La elección del estudio de caso en investigación educativa* Gazeta de Antropología. Universidad de Granada.

Aya, S. (2010). *Procesos de Construcción Narrativa que Organizan Experiencias Resilientes en Familias en Situación de Desplazamiento* (Tesis de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomas.

Baracaldo, Y. (2012). *Aplicación de Estrategias de la Gestión Educativa para Fortalecer la Resiliencia desde El Comité de Convivencia en el Colegio Kimy Pernía Domicó IED (Bogotá)* (Tesis de grado). Bogotá, Colombia. Universidad Libre de Bogotá.

Bisquerra Rafael (2006) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagogica*. Valencia España. Ed Praxxis

Bisquerra Rafael (2004) *Metodologia de la Investigacion Educativa*. Madrid España. Ed Muralla.

Bronfrenbrenner Urie (1979) *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Ed Paidos

Brunal, A. (2014). *De necesidades Biopsicosociales en estudiantes del Colegio Agustín Fernández De la localidad de Usaquen*. Tesis de grado.

Castiblanco Jesus, Lora Maribel (2007) *Potenciación de Pautas Parentales Resilientes en un grupo de Familias con Hijos Adolescentes* (Tesis de Grado). Bogota. Universidad de la Salle.

Domínguez, E. (2014). *Un Modelo Teórico de la Resiliencia Familiar en Contextos de Desplazamiento Forzado*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – CINDE.

Estupiñan, J., Garzón, D., Niño, J., Rodríguez, L. (2006) *Consultoría Sistémica, un Enfoque Interventivo, Formativo e Investigativo*. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomas.

Galvis, C., Moya, Leonor, Garces, A., Morales, German y Galeano, Y. (2006). *No somos Vulnerables – Escuela y Niñez en Situación de Vulnerabilidad*. IDEP

García, M. Y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77. Recuperado de

Gonzales, L. y Ledezma, G. (2009). La orientación en América Latina. Consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. *Orientac. soc.* (1),2. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-88932009000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932009000100002&lng=es&nrm=iso). ISSN 1851-8893.

Henderson, N. y Milstein, M. (2006) *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.  
Hernandez, A. (1997). *Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica Breve*. Bogotá, Colombia: Ediciones El Buho.

MURCIA FLORIÁN, Jorge. *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante*. 3ª Ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.1992. Páginas. 16 y 51

Monserrat, J. y Parra, M. (2009). *Orientación Educativa, Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas*. Apega, (1), 12. Recuperado [http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion\\_educativa.pdf](http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf)

Morellato Gabriela (2014) *Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familia*. *Universitas Psychologica* [en línea] 2014, 13 (Octubre-Sin

mes) : [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2017] Disponible en:<<http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=64735353020>> ISSN 1657-9267

Niño, C. (2010). *Redes Conversacionales entre Familia y Escuela*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Melillo Aldo, Suarez Ojeda Elbio (2001) . *Resiliencia, Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires. Ed Paidos

Lizcano, P. (2013). Hallazgos. *Ediciones Usta*. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/747/Investigaci%C3%B3n>

Perez, G. (1994) *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. Madrid, España. Ediciones La Muralla.

OMS – OPS (1998) *Manual de Identificación y Promoción de la resiliencia en Niños y Adolescentes*. Washington. Recuperado 05 de marzo de 2018 <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>

Peralta Sanchez Francisco (2005) *Hacia un desarrollo profesional convergente de la orientación escolar*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea] 2005, 3 (Abril-Sin mes) : [Fecha de consulta: 16 de junio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121926012>> ISSN

La Torre Antonio (2003) España. *La Investigación Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*.

Silas Casillas, Juan Carlos. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1255-1279. Recuperado en 04 de marzo de 2018, de



[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000400010&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400010&lng=es&tlng=es)

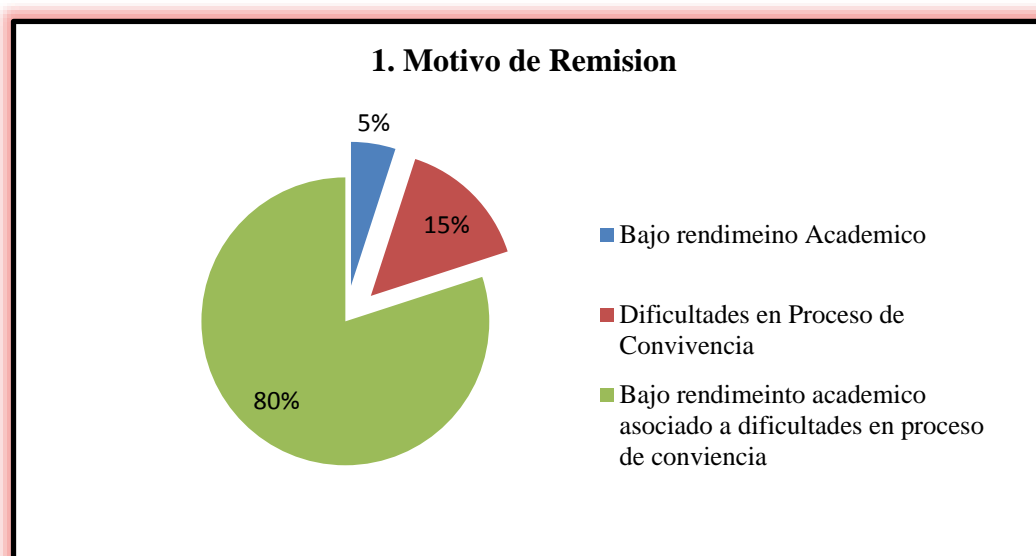
UNICEF (2013) Acciones para la Resiliencia de la Niñez y la Juventud. Ciudad de Panamá.

Recuperado 04 de marzo de 2018

[www.unicef.org/ecuador/Guia\\_gobiernos\\_acciones\\_resiliencia\\_ninez\\_juventud\\_SP.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/Guia_gobiernos_acciones_resiliencia_ninez_juventud_SP.pdf).

## Anexos

A continuación, se describen los procesos de remisión a orientación del colegio IED Sierra Morena, los cuales se realizan a partir de dos fases, el producto de las acciones de seguimiento del director de grupo o la construcción de acuerdos que se suscitan en el espacio de comisión de evaluación en donde se retoman las particularidades de los y las estudiantes con dificultades en su proceso; a continuación se expone las características detectado en los y la estudiantes, a partir del proceso de remisión al área de orientación.

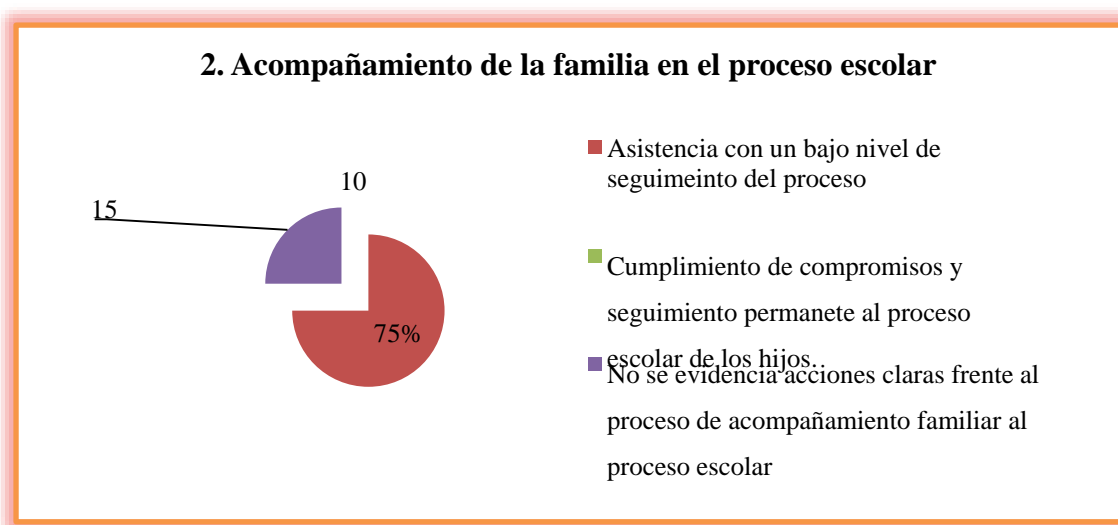


**Anexo. 1**

En la gráfica 1, se exponen los motivos de remisión, estableciendo que el 80% de los y las estudiantes remitidos al área de orientación presenta dificultades en su proceso de convivencia generando eventos de agresión, irrespeto, bajo reconocimiento de la norma y asociado a estas características se evidencia bajo rendimiento académico que se refleja en el no cumplimiento de logros planteados para el grado que se encuentra cursando el estudiante, en segundo lugar se encuentra que el 15% de los y la estudiantes remitidos al área de orientación presentan dificultades

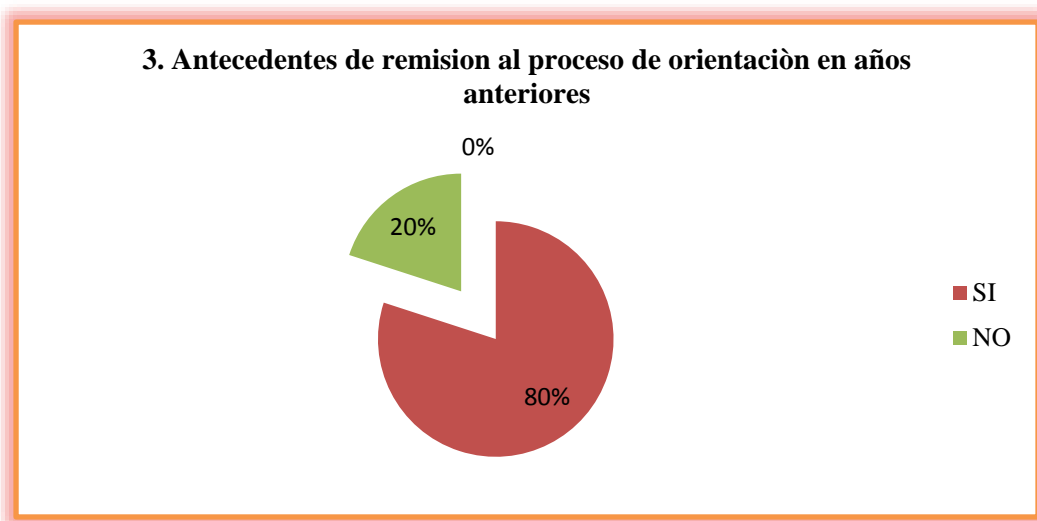
en su proceso convivencial y que dan cumplimiento a los logros académicos del grado, por último el 5% de los estudiantes remitidos presenta bajo rendimiento académico que no se asocia que eventos puntuales en el proceso de convivencia.

**Grafica 2.**



En la gráfica 2, se explicita el proceso de acompañamiento de la familia en los y las estudiantes remitidos a orientación, por lo que se identifica que el 75% de los niños y niñas remitidos evidencia que sus acudientes cumplen algunas citaciones y compromisos, sin embargo su nivel de seguimiento es superficial y no presenta un procesos de acompañamiento constante que propicie que los y las estudiantes superen sus dificultades; un 15 % de los y la estudiantes remitidos evidencia que la familia no genera acciones frente al acompañamiento al proceso escolar, incumpliendo citaciones, compromisos adquiridos con el colegio mostrando negligencia frente a rol de cuidado de sus hijos e hijas y por último se identificó con un 10% que se presentan estudiantes remitidos a orientación que reciban un proceso de acompañamiento constante a su proceso escolar.

**Grafica 3.**



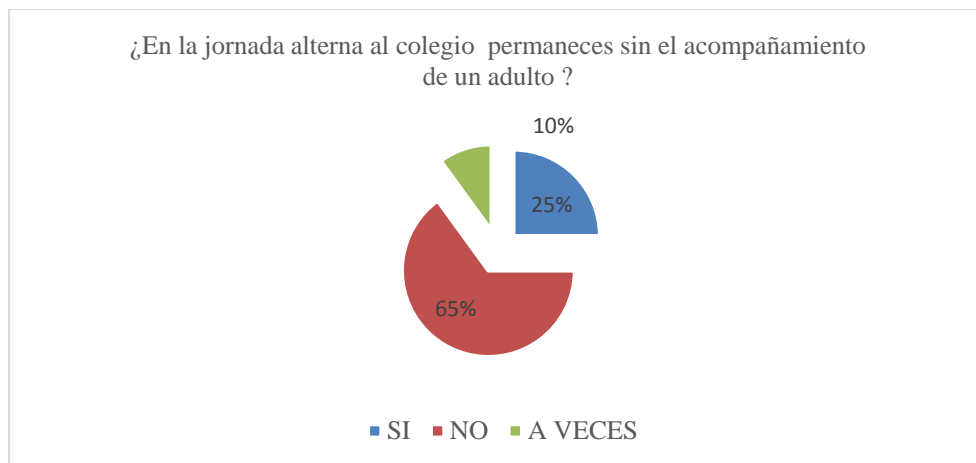
En la gráfica 3, se presenta que el 80% de los casos remitidos a orientación han tenido proceso de acompañamiento de esta área en años escolares anteriores, evidenciando la continuidad de las dificultades en el proceso escolar de los y las estudiantes, el 20% de los y las estudiantes remitidos no presentan antecedentes de remisión en años escolares anteriores.

Anexo 2.

### **Instrumento de identificación de riesgos psicosociales**

Con la intencionalidad de realizar una caracterización de los riesgos psicosociales de los niños y niñas remitidos al área de orientación, se aplicó el instrumento de identificación de riesgos psicosociales, construido por el orientador Almilkar Brunal (2014) en su investigación de construcción de un mapa de riesgos biopsicosociales. Los resultados de la aplicación de este instrumento son los siguientes:

#### **Grafica 1.**



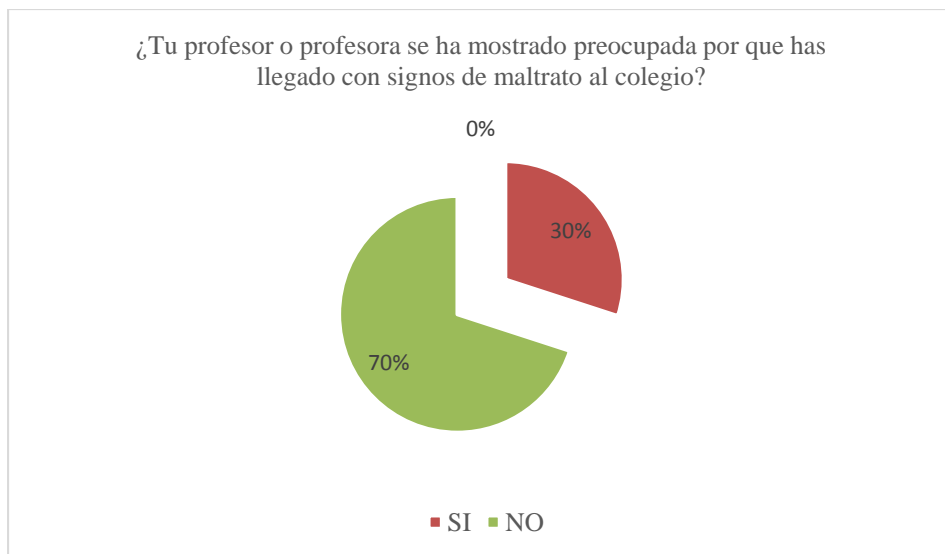
En la gráfica 1, se evidencia que el 65% de los y las estudiantes remitidos permanecen bajo el acompañamiento de un adulto en su jornada alterna al colegio; un 25% no cuenta con una figura que genere el acompañamiento en la jornada alterna al colegio y el 10% no muestra claridad frente a la permanencia constante de un adulto”.

**Gráfica 2**



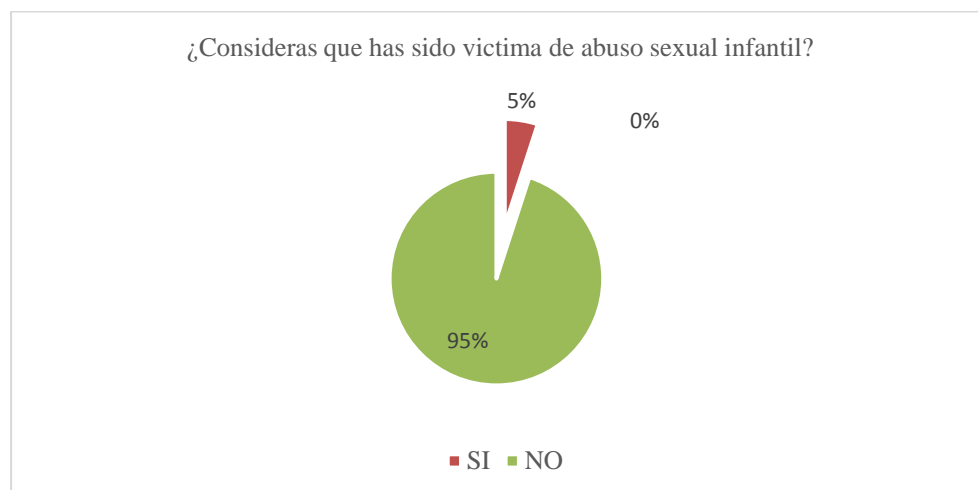
En la gráfica 2, se evidencia que los niños y niñas remitidos al área de orientación no relatan la vivencia de rol parentalizado en su dinámica familiar

**Gráfica 3**



En la gráfica 3. Se muestra que un 70% de los y las estudiantes remitidos no se perciben identificados en la institución por vivencia eventos de maltrato, sin embargo un 30% de los y las estudiantes señalan que han sido identificados por vivenciar situaciones de maltrato.

#### Grafica 4.



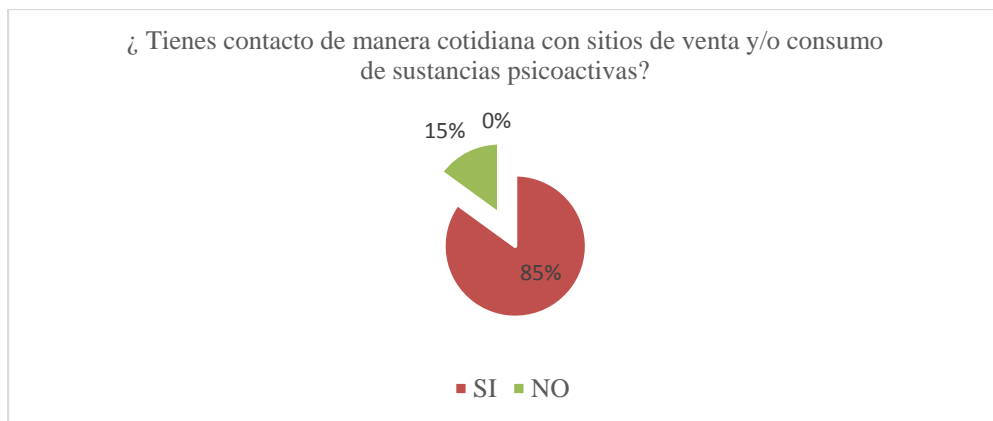
En la gráfica 4 se evidencia que el 95% de los y las estudiantes no se perciben como víctimas de algún tipo de abuso sexual infantil, el 5% de los y las estudiantes refieren percibirse como víctima del abuso sexual infantil.

**Grafica 5.**



En la gráfica 5, el 75% de los y las estudiantes remitidos a orientación, refieren la no vivencia de la dinámica de trabajo infantil, mientras que el 25% manifiestan que han participado en actividades que tienen como objetivo la obtención de recursos económicos para las necesidades propias o de la familia.

**Grafica 6.**



En la gráfica 6, se evidencia que el 85% de los y las estudiantes remitidos al área de orientación reconocen tener contacto con sitios de venta y-o consumo de SPA; el 25% manifiestan no presentar este riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas.

**Gráfica 7.**



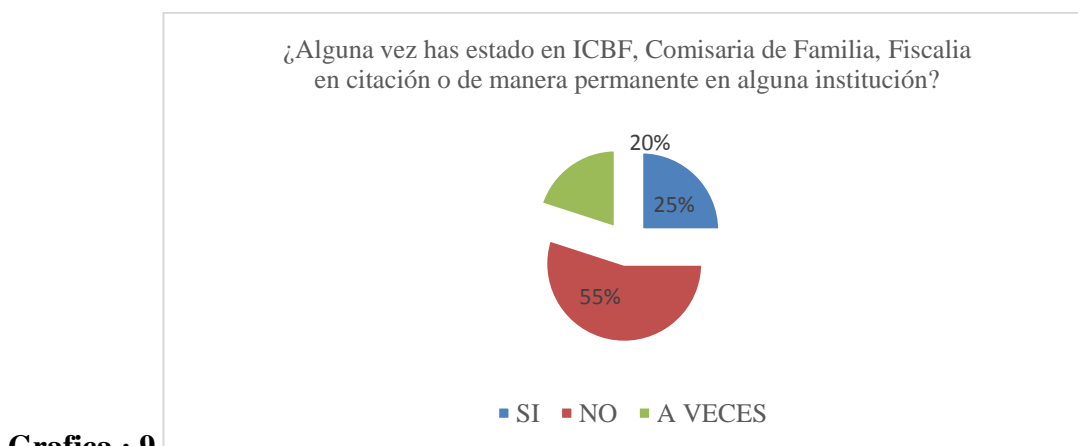
En la gráfica 7, se muestra que un 85% de los y las estudiantes manifiestan no presentar consumo de SPA, sin embargo, un 15% relatan que si consumen o han consumido SPA.

**Grafica 8.**





En la gráfica 8 se evidencia que el 80% de los y las estudiantes remitidos al área de orientación presentan una permanencia en calle sin cuidado y acompañamiento de un adulto; el 20% reporta la no permanencia en calle.

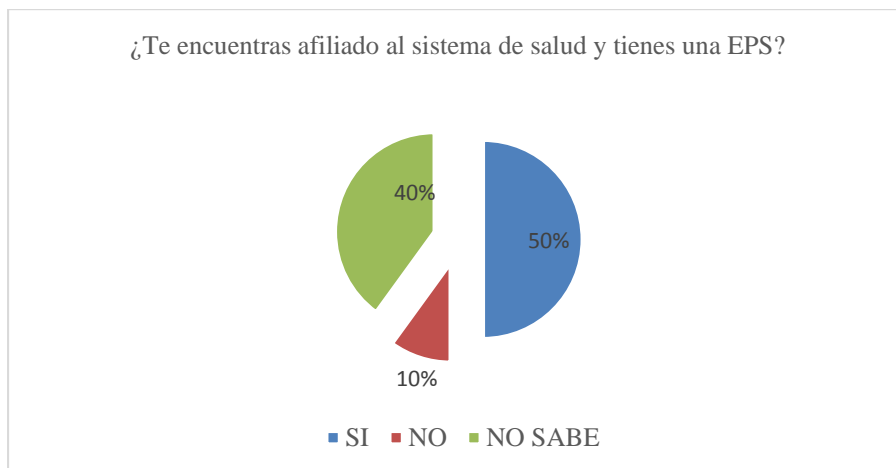


**Gráfica 9.**

En la gráfica 9 se evidencia que el 55% de los y las estudiantes remitidos manifiestan no presentar antecedentes de seguimientos de instituciones de restablecimiento de derechos, mientras

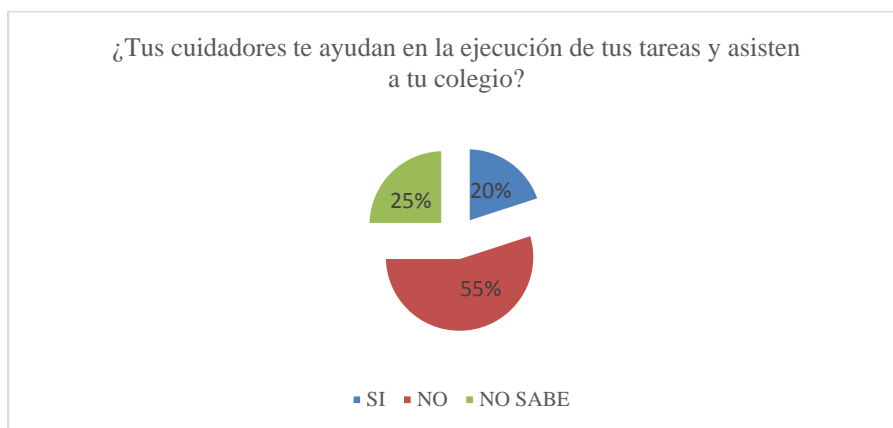
el 25% refieren identificar el acompañamiento de instituciones como ICBF y Comisaria de Familia y el 20% refieren no saber si ha estado vinculado a estas instituciones.

**Gráfica 10**



En la gráfica 10 se presenta que el 50% de los y las estudiantes remitidos identifican que se encuentran afiliados al sistema de salud; el 40% señalan no tener claridad frente a su situación de afiliación al sistema de salud y el 10% refiere que no se encuentra afiliado al sistema de salud.

**Gráfico 11.**



En la gráfica 11, se evidencia que el 55% de los y las estudiantes remitidos no perciben recibir el apoyo de la familia en su proceso escolar, el 25% refiere no saber si cuenta con el apoyo de cuidadores en su proceso escolar y el 20% refieren que si reciben el apoyo de su familia en la ejecución de tarea y cumplimiento de compromisos escolares.



ALCALDIA MAYOR  
BOGOTÁ D.C.

Secretaría

EDUCACION

## Anexo. 2

COLEGIO SIERRA MORENA

Institución Educativa Distrital

Resolución 7561 de Noviembre 24 de 1998 y 8627 de Noviembre 29 de 2001

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION Y ASESORÍA ESCOLAR

FICHA DE VALORACIÓN

FECHA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### *DATOS DE IDENTIFICACIÓN:*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

FECHA DE NACIMIENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ DOCUMENTO: \_\_\_\_

DIRECCIÓN: \_\_\_\_\_ BARRIO: \_\_\_\_\_ TEL.: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL PADRE: \_\_\_\_\_ VIVE CON EL NNA? SI \_\_\_ NO \_\_\_

ESCOLARIDAD: \_\_\_\_\_ OCUPACIÓN: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA MADRE: \_\_\_\_\_ VIVE CON EL NNA? SI \_\_\_ NO \_\_\_

ESCOLARIDAD: \_\_\_\_\_ OCUPACIÓN: \_\_\_\_\_

No. DE HERMANOS: \_\_\_\_\_ LUGAR QUE OCUPA \_\_\_\_\_

### HERMANOS EN LA INSTITUCIÓN:

NOMBRE	GRADO	EDAD
_____	_____	_____

### ANTECEDENTES (PROCESO DE DESARROLLO):



**Anexo 3.**

ALCALDIA MAYOR  
BOGOTA D.C

Secretaria

EDUCACION

COLEGIO SIERRA MORENA

Institución Educativa Distrital

Resolución 7561 de Noviembre 24 de 1998 y 8627 de Noviembre 29 de 2001

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION Y ASESORÍA ESCOLAR

FICHA DE VALORACIÓN

FECHA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN:**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

FECHA DE NACIMIENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ EDAD: DOCUMENTO: \_\_\_\_\_

DIRECCIÓN: \_\_\_\_\_ BARRIO: \_\_\_\_\_ TEL.: \_\_\_\_\_

**CONTEXTO FAMILIAR:**

---



---



---

**PERCEPCION DE SI MISMO**

---



---

**PROCESO ESCOLAR (ROL ESCOLAR, EXPLORACION MATERIAL DE TRABAJO):**

---



---

**RELACIONES COMPAÑEROS DE CLASE:**

---



---

**COGNITIVO (EXPLORACION FACTORES ASOCIADOS A BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR):**

---



---



---

**OBSERVACIONES:**

---

---

**FIRMA DE QUIEN REALIZA:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

## Anexo. 4

### RUEDA DE LA RESILIENCIA

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

##### *DATOS DE IDENTIFICACIÓN:*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

#### **Mitigar los factores de riesgo en el Ambiente**

- Enriquecer Vínculos Prosociales

¿Es fácil hacer amigos?

\_\_\_\_\_

¿Te sientes importante con otros niños de tu grupo?

\_\_\_\_\_

- Fijar Límites Claros y Firmes

¿Las normas de comportamiento son claras para ti y tus compañeros de clase?

\_\_\_\_\_

¿Cómo ayuda al grupo que se tengan normas al interior del salón?

\_\_\_\_\_

- Enseñar Habilidades para la vida

¿Dices lo que sientes y piensas frente a tus compañeros?

\_\_\_\_\_

¿Cómo resuelves los conflictos con tus compañeros de grupo?

\_\_\_\_\_

¿Cuándo tienes un problema que haces para resolverlo?

\_\_\_\_\_

#### **Construir Resiliencia en el Ambiente**

- Brindar Oportunidades de Participación Significativa

¿Tu participación y aportes son importantes para tus compañeros y profesor?

\_\_\_\_\_

Describe un evento de tu vida con el que te sientas orgulloso

\_\_\_\_\_

Establecer y Transmitir Expectativas Elevadas

- ¿Puedes cumplir lo que te propones?

\_\_\_\_\_

¿Qué haces para cumplir tus metas?



---

¿Te motivan para muestras las cosas buenas que tienes?

---

- Brindar Afecto y Apoyo

¿Te sientes reconocido en tu grupo?

---

Si tienes algún problema ¿Crees que tus compañeros te ayudarían?

---

**Anexo. 6**

## ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

## EVALUACION

*DATOS DE IDENTIFICACIÓN:*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

¿Qué aspectos resaltas del proceso de fortalecimiento de Resiliencia en el que participaron?  
\_\_\_\_\_¿Qué cualidades reconociste a nivel individual?  
\_\_\_\_\_¿Qué cualidades reconociste a nivel familiar?  
\_\_\_\_\_¿Qué cualidades reconociste en el colegio?  
\_\_\_\_\_¿Consideras que después de este proceso realizaste algunos cambios en tu cotidianidad? ,  
¿Cuales?  
\_\_\_\_\_¿Qué cambios realizarías al proceso que ejecuto como parte de esta investigación?  
\_\_\_\_\_