

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN LA EDAD ESCOLAR, DESDE LA  
PERSPECTIVA PADRES – NIÑOS. MEDELLÍN ESTRATOS I Y II, 2013**

**SANDRA PATRICIA ACOSTA SALAZAR**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Universidad de Antioquia**

**Medellín**

**2016**

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN LA EDAD ESCOLAR, DESDE LA  
PERSPECTIVA PADRES -NIÑOS. MEDELLÍN ESTRATOS I Y II. 2013.**

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Psicología**

***SANDRA PATRICIA ACOSTA SALAZAR***

**Asesora**

***DORA HERNÁNDEZ***

**Psicóloga, Magíster en Salud Pública**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Universidad de Antioquia**

**Medellín**

**2016**

## Tabla de contenido

RESUMEN .....	9
PALABRAS CLAVE.....	10
ABSTRACT.....	11
KEYWORDS .....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	15
LA PREGUNTA BASE DE LA INVESTIGACIÓN ES .....	20
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	21
JUSTIFICACIÓN .....	31
REFERENTE CONCEPTUAL .....	33
DESARROLLO POSITIVO DE LA JUVENTUD.....	33
ACTIVOS DEL DESARROLLO POSITIVO.....	35
LAS CINCO C .....	36
ACTIVOS DEL DESARROLLO POSITIVO PARA NIÑOS EN EDADES ENTRE 8 Y 12 AÑOS .....	37
MODELO DE DESARROLLO POSITIVO.....	42
MODELO ECOLÓGICO .....	44
ANTECEDENTES DEL DESARROLLO POSITIVO .....	47
DINÁMICA DEL DESARROLLO .....	50
ETAPAS Y ESTADIOS DE DESARROLLO.....	51
EDAD ESCOLAR (8 AÑOS A 12 AÑOS) .....	55
OBJETIVOS.....	63
OBJETIVO GENERAL .....	63
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	63
METODOLOGÍA.....	64
DISEÑO METODOLÓGICO.....	64

ENFOQUE .....	64
MÉTODO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....	66
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	70
INSTRUMENTOS .....	72
GUÍA DE ENTREVISTA .....	72
BITÁCORA DE ANÁLISIS.....	73
GRABACIONES .....	74
PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	74
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA .....	75
POBLACIÓN .....	78
MUESTRA .....	79
CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	81
RESULTADOS .....	83
PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN LAS FAMILIAS DE ESTRATOS I Y II DE MEDELLÍN.....	83
DINÁMICA DEL DESARROLLO POSITIVO .....	83
IDENTIDAD POSITIVA, MORALIDAD Y MOTIVACIÓN AL LOGRO.....	84
ESTRATEGIAS DE CRIANZA.....	93
COORDINACIÓN DE LOS RECURSOS FAMILIARES, PRINCIPALMENTE POR PARTE DE LA MADRE, HACIA LA FORMACIÓN DEL NIÑO.....	99
OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO .....	102
EXPERIENCIAS ESCOLARES .....	103
RECURSOS COMPLEMENTARIOS DE LA COMUNIDAD Y DE LA SOCIEDAD ....	104
COMUNICACIÓN FAMILIA ESCUELA .....	104
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: EL DESARROLLO POSITIVO COMO RESULTADO DE ESTRATEGIAS CREADAS POR LA FAMILIA A PARTIR DE LOS RECURSOS INDIVIDUALES DEL NIÑO Y UNA CONTINUA Y DINÁMICA INTERACCIÓN FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD.....	105
EL CONOCIMIENTO DE SÍ Y DE LOS OTROS LE PERMITE AL NIÑO ACTUAR CONFORME A SUS INTERESES .....	106
ESTRATEGIAS DE DESARROLLO COMO PRODUCTOS DE INTERACCIÓN ENTRE LOS DIFERENTES SISTEMAS CON RESPECTO AL NIÑO. ....	119

LA ESCUELA POSIBILITA Y DINAMIZA EL DESARROLLO EN EL NIÑO, CANALIZANDO JUNTO CON LA FAMILIA, LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD Y LA SOCIEDAD, CON ESTE PROPÓSITO. ....	129
LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO: UN PROCESO COMPLEJO. ...	148
DISCUSIÓN.....	163
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	175
CONCLUSIONES.....	177
REFERENCIAS.....	180
ANEXOS.....	187

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de desarrollo positivo adolescente construido con las 27 competencias extraídas en el estudio empírico (Oliva et al., 2010b). .....	43
<i>Figura 2.</i> Modelo Ecológico. (Tomado de internet, autor: Bronfrenbrenner) .....	47
<i>Figura 3.</i> El conocimiento de sí y de los otros le permite al niño actuar conforme a sus intereses.....	106
<i>Figura 4.</i> Estrategias de desarrollo como productos de interacción entre los diferentes sistemas con respecto al niño.....	119
<i>Figura 5.</i> La escuela posibilita y dinamiza el desarrollo en el niño, canalizando junto con la familia, los recursos de la comunidad y la sociedad, con este propósito. ....	129
<i>Figura 6.</i> La promoción del desarrollo positivo: un proceso complejo.....	148

### **Lista de tablas**

Tabla 1. <i>Datos de los participantes</i> .....	81
--	----

### **Lista de tablas de anexos**

Tabla A 1. Guía de entrevista.....	190
Tabla A 2. Libro de Códigos.....	197
Tabla A 3. Primeras Categorías. ....	198
Tabla A 4. Relaciones entre las categorías y entre éstas y las sub-categorías. ....	199
Tabla A 5. Memos Analíticos. ....	207

**Tabla de anexos**

ANEXO 1 .....	199
ANEXO 2 .....	202
ANEXO 3 .....	204
ANEXO 4 .....	208
ANEXO 5 .....	209
ANEXO 6 .....	218



## Resumen

La perspectiva de Desarrollo Positivo plantea el reconocimiento de los activos internos y externos -familia, escuela, comunidad y sociedad-, desde el modelo de la ecología del desarrollo. Parte de establecer una conexión entre los diferentes niveles de este sistema que van desde el desarrollo individual, el entorno, la cultura y la historia (Lerner, 2005), centrándose en la comprensión de la plasticidad del desarrollo humano y las relaciones entre individuos y su entorno ecológico (Lerner, 2005; R. Lerner et al., 2005).

Surge como una perspectiva complementaria a los estudios previos basados en el modelo de riesgos, centrado en estudiar los factores individuales, familiares y del entorno que inciden en la presencia de conductas de riesgo para la salud (Farrington & Welsh, 2007); aportando así una visión desde modelos dinámicos de conducta humana y del desarrollo.

El objetivo de esta investigación es identificar las estrategias utilizadas por los padres o cuidadores que promueven el desarrollo positivo de los niños en edad escolar de estratos I y II de la ciudad de Medellín indagando los significados de desarrollo positivo, desde la perspectiva de padres y niños.

Para este estudio se utilizó como metodología la teoría fundamentada. Los datos se recogieron mediante entrevistas semi-estructuradas y en profundidad realizadas a 6 cuidadores y sus 6 respectivos niños en diferentes momentos. Para el análisis de los datos se llevó a cabo un proceso riguroso de codificación (codificación abierta, axial y selectiva), surgiendo tres categorías de análisis y una categoría central. Como categorías de análisis surgieron: “El Conocimiento de Sí y el de los Otros Permite al Niño Actuar Conforme a sus Intereses”; “Peripecias que se Ingenian Las Familias Para Lograr un Desarrollo Positivo de sus Hijos”; y “La Escuela Posibilita y Dinamiza el Desarrollo Positivo en el Niño”.

Como categoría central se estructuró, “La Promoción del Desarrollo Positivo como Proceso Complejo”, que involucra aspectos de tipo histórico del ámbito socio-familiar, de la escuela, la comunidad y la sociedad; así como las características individuales del niño. Estos recursos se canalizan y optimizan en la interacción familia – escuela, siendo la madre quien juega un papel importante en la conexión de los diferentes niveles del desarrollo ecológico potencializando así los activos tanto internos como del entorno.

Los resultados de esta investigación aportan al conocimiento de significados y dinámicas de familias pertenecientes a sectores considerados en situación de vulnerabilidad. Esta investigación devela las concepciones de niños con “talentos” y “en evolución”, es decir, en desarrollo.

Desde estas concepciones, estas familias se organizan como “burbujas protectoras”, promoviendo el desarrollo positivo en sus hijos ayudándoles a constituir herramientas adaptativas para afrontar y resolver las demandas del medio ecológico y de su propio desarrollo, aportando elementos relevantes para futuras investigaciones y diseños de programas de intervención que busquen potencializar activos del desarrollo internos como del entorno, desde el conocimiento de las realidades del contexto.

### **Palabras clave**

Infancia, Desarrollo positivo de la Juventud, Edad Escolar, Pre-adolescentes, Prevención temprana de conductas de riesgo para la salud, Crianza, Desarrollo infantil, Desarrollo cognitivo, Competencias sociales y emocionales.

### **Abstract**

*The prospect of positive development sets the recognition of the internal and external assets of positive development (family, school, community and society), from model of development ecology systems that look for a connection between the different levels of this system, these range from individual development, the environment, culture and history (Lerner, 2005); focus on understanding of the plasticity of human development and relationships between individuals and their ecological environment (Lerner, 2005,. R. Lerner et al, 2005).*

*It emerges as a complementary perspective to previous studies based on the risk model to study the individual, family and environmental factors that influence the presence of health risk behaviors (Farrington & Welsh, 2007), so this provides a perspective from dynamic models of human behavior and development.*

*On the other hand, the objective of this research was to identify the strategies used by parents or caregivers that promote the positive development of children of school age of strata 1 and 2 of Medellin; and explore the meanings of positive development from the perspective of parents and children.*

*For this study it was used as a method and methodology the grounded theory. Data were collected through semi-structured interviews and applied to 6 caregivers and their six children at different times. For the analysis of the data it was carried out a rigorous process of coding (open, axial and selective coding), three categories of analysis and a central category emerged. As analytical categories emerged: Knowledge of self and of others allows the child to act according to their interests; the adventures families to achieve a positive development of their children and finally the school enables and streamlines the positive development in the child.*

*It was structured as a central category: Promoting positive development as a complex process that involves aspects of historical type of the socio-family field, of the school, of the community and of the society; and child's individual features. These resources are channeled and optimized in family- school interaction. Being the mother who plays an important role in connection of the different levels of ecological development strengthening both internal and environmental assets.*

*The results of this research contribute to the knowledge of meanings and dynamics of families that belong to sectors considered in vulnerable situations around us. This research reveals the conceptions of child and positive development that these parents constitute according to their idiosyncrasy, consider their children with "talents" and "in evolution", that is to say in development.*

*From these concepts, these families are organized as "protective bubble", promoting the positive development in their children to help them to constitute adaptive tools to face and resolve the demands of the ecological environment and their own internal development. Providing relevant elements for future researches and intervention program designs which seek to strengthen both internal and environmental development assets, from the knowledge of the realities of the context.*

### **Keywords**

*Childhood, Youth Positive Development, School Age, Pre-teens, Early prevention of risk behaviors for health, Child development, cognitive development, social and emotional competencies.*

Este trabajo de investigación se realiza desde la perspectiva del desarrollo positivo que busca potencializar los recursos o activos internos y externos de niños y jóvenes, desde el reconocimiento de elasticidad o capacidad de cambio de los menores como complemento a la perspectiva de riesgo y visión patológica de estudios previos realizados sobre la juventud, considerándola como una etapa problema con tendencias a la presencia de conductas de riesgo para la salud, como el consumo de sustancias psicoactivas, alcohol, presencia de conductas agresivas y relaciones sexuales a temprana edad. Por ello se plantea como alternativa el estudio de los recursos o activos individuales, familiares, de la escuela, del entorno y de la sociedad (Lerner, 2005).

La iniciativa surge de indagar como las familias de contextos cercanos promocionan el desarrollo positivo en los niños en edades entre 8 y 12 años, ya no desde una perspectiva de riesgo, sino desde el descubrimiento de las concepciones tanto de padres y de niños, que hacen lograr buenos desempeños en los ámbitos académicos, deportivos, artísticos y sociales perteneciendo a sectores vulnerables de la ciudad y donde se han identificado conflictos intrafamiliares, situaciones de maltrato, presencia de diferentes actores de violencia social, entre otros.

Por lo anterior se planteó una investigación cualitativa, utilizando como metodología entrevistas semi estructuradas y en profundidad, para lograr un acercamiento a la interpretación de la realidad cotidiana de estas familias y sus interacciones, mediante el análisis riguroso de la codificación abierta, axial y selectiva, surgiendo las cuatro categorías de análisis descritas anteriormente y la categoría central.

Para el análisis e interpretación de la información se realizó una discusión a la luz de referentes conceptuales como el modelo ecológico, desarrollo positivo de la juventud y la niñez, teorías de desarrollo cognitivo del niño, teniendo en cuenta aspectos socio culturales de la muestra objeto de estudio.

Se confrontaron concepciones que tienen padres y niños acerca de las pautas de crianza, aprendizaje, planeación de metas dirigidas al logro, proyecciones de vida y desarrollo de capacidades cognitivas y funciones ejecutivas de los niños como la planeación de metas motivadas al logro, proyecciones de futuro, autorregulación, ventajas adaptativas que permiten resolver conflictos en entornos con dificultades no solo económicas sino sociales, donde actúan diferentes actores del conflicto.

Se encontró una dinámica familiar organizada como red protectora de los niños, donde la madre o cuidadora es quien canaliza los recursos tanto familiares como del medio, mediante la participación y la buena comunicación familia-escuela, gestionando la participación de los niños en programas de formación y capacitación. También se evidencia en estos niños con características de desarrollo positivo, una relación de apego segura y su intervención eficaz y oportuna en las dificultades que viven desde la implementación de correctivos consecuentes con sus faltas y la posibilidad de proyección a corto, mediano y largo plazo que les ayuda a superar obstáculos para su desarrollo.

Finalmente estas estrategias que generan las familias para promover el desarrollo positivo de sus hijos en contextos con dificultades sociales y económicas, son denominadas como “peripecias que crean las familias”; a partir de la conexión de los diferentes niveles de desarrollo (individuales, del entorno, de la historia, y la cultura), que logran potencializar los activos del desarrollo positivo de los niños.

### **Planteamiento del problema**

En nuestro contexto y a nivel mundial es relevante indagar las preocupaciones por indagar sobre los factores predictivos de la agresividad y problemas asociados con los comportamientos de los niños y adolescentes con el fin de prevenir o disminuir la violencia, definida por la OMS como “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños o privaciones”(OMS, 2002b, p. 5)

Según el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, única investigación que se ha realizado a nivel mundial hasta el momento, las tasas más altas de homicidios en América Latina están en países como Colombia (84,4 por 100000 habitantes), el Salvador (50,2 por 100000 habitantes) y Puerto Rico (41,8 por 100000 habitantes). Igualmente, presentan las tasas más altas de homicidios juveniles (OMS, 2002a).

En Colombia, según un estudio realizado por Luz María Agudelo (2002), en escuelas públicas y privadas que imparten educación primaria de estrato 2 de la ciudad de Medellín, se evidenció la prevalencia de comportamientos agresivos así: el 13 % de los escolares presentan algún tipo de agresividad directa, un 9.4% trastorno de conducta (físico o verbal) y un 8.0% agresividad indirecta (a través de otro). Siendo la agresividad directa más frecuente en el hombre y la agresividad indirecta en la mujer (Agudelo, 2002).

Teniendo en cuenta que la agresividad directa es aquella ejercida por su propia cuenta sobre las demás personas, objetos o pertenencias, ésta se expresa con comportamientos de tipo físico (pelear, golpear, ser cruel), y la agresividad indirecta como aquella ejercida por medio de otros, con el propósito de aislarlo del grupo al que pertenece o ponerlo en contra de los demás, por ejemplo, por medio del chisme y puede ser de tipo verbal (burla, amenaza) (Agudelo,

2002). En Colombia, según un estudio realizado por Luz María Agudelo (2000) en escuelas públicas y privadas que imparten educación primaria de estratos 2 de la ciudad de Medellín, se demostró la prevalencia de comportamientos agresivos así: el 13 % de los escolares presentan algún tipo de agresividad directa, un 9.4 % trastorno de conducta (físico y verbal) y un 8.0 % de agresividad indirecta (a través de otro), siendo la agresividad directa más frecuente en el hombre y la agresividad indirecta en la mujer (Agudelo, 2002).

Ahora bien, estas investigaciones realizadas desde el enfoque de riesgo se basan en la prevención de los factores predictivos de la agresividad, individuales, familiares y de la comunidad (Farrington & Welsh, 2007). Entre los factores individuales que predicen comportamientos agresivos están: la poca inteligencia, la personalidad, el temperamento, la empatía y la impulsividad. Los factores predictores familiares son: estructura de la familia, antecedentes de criminalidad en la familia, estresores familiares, prácticas de educación y crianza, maltrato y funcionalidad familiar. En las características relacionadas con la comunidad están el bajo nivel socioeconómico, influencia de los pares, influencia de la comunidad (Farrington & Welsh, 2007).

En nuestro contexto se llevan a cabo investigaciones realizadas por el Programa de Prevención Temprana de Conductas de Riesgo para la Salud PREVIVA de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. En ellas se desarrolla una intervención multipropósito enfocada en prevenir varias conductas de riesgo (agresión, abuso de alcohol, uso de sustancias psicoactivas, consumo de tabaco y conductas sexuales de riesgo). También se identifican aspectos comunes en varios de los programas para la prevención de los factores de riesgo familiares donde intervienen variables como deficiencias en las pautas de educación y crianza de



los padres, la no supervisión de los hijos o la inconsistencia de las prácticas disciplinarias (Duque, 2009a).

Este estudio longitudinal realizado por PREVIVA aporta en sus conclusiones elementos relevantes como la que afirma que cuando el padre y la madre son afectuosos, comunicativos, vigilantes y cercanos al niño, se disminuye la probabilidad de conductas agresivas (Duque, 2007).

Las investigaciones sobre conductas agresivas en niños hacen énfasis en identificar los factores de riesgo que influyen en la presencia de estas conductas, factores psico-sociales que modifican estas conductas, intervenciones en las familias y en las escuelas sobre programas de prevención de conductas agresivas, así como identificación de factores protectores como la escuela y la relación con el docente; constituyendo una base conceptual e investigativa para la intervención de esta problemática.

Algunos estudios realizados en Medellín indagan sobre la interacción familia y escuela desde las diferentes perspectivas de análisis de los actores involucrados en los procesos de socialización y de su influencia en la problemática de la agresividad y prosocialidad: los padres o cuidadores, los maestros, los pares y los niños(as), (Agudelo, 2002).

Estos elementos pueden dar cuenta de activos de la comunidad que no solo son receptores de las dificultades de los niños, sino que también pueden actuar como promotores del desarrollo positivo.

Una de las investigaciones denominada “La Escuela: Lugar donde se legitima o desvirtúa la Violencia. Una mirada comprensiva desde la relación docente – niño y niña” (D. Hernández, 2005-2006), llevada a cabo en nuestro contexto tiene en cuenta la comprensión de la relación docente niño o niña desde el enfoque cualitativo, e indaga en profundidad las razones por las

cuales los niños son más o menos agresivos analizando la relación que establece el adulto madre o padre, docente y niño (D. Hernández, 2005-2006).

En este trabajo investigativo se muestra que tanto el docente como el niño son testigos de violencia intrafamiliar y el docente es testigo del maltrato infantil o víctima del maltrato cuando algunos docentes y niños son agredidos por los padres de familia en la institución (D. Hernández, 2005-2006). Además logra un acercamiento desde la percepción de los docentes, de las condiciones reales de los estudiantes donde “además del maltrato físico que vive el niño agresivo, están sus experiencias de violencia estructural y familiar, soledad, abandono e invisibilidad por parte de la familia” (D. Hernández, 2005-2006).

Como complemento a estos modelos centrados en los riesgos, se plantea desde el desarrollo positivo una visión integradora que permita identificar buenos elementos en una etapa evolutiva del desarrollo, teniendo en cuenta los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo positivo adolescente (Lerner et al., 2005).

El modelo de desarrollo positivo del adolescente busca desarrollar en los niños y jóvenes competencias sociales en la prevención de la violencia. En los últimos años ha empezado a tomar mayor fuerza esta perspectiva de desarrollo y su meta es reforzar los puntos fuertes de niños y jóvenes, así como del ambiente que los rodea (Hernández, 2012).

Según Lerner et al. (2005), la mejor manera de prevenir los problemas asociados con el comportamiento y desarrollo de los niños y adolescentes como la depresión, la agresión, el uso y abuso de drogas o el comportamiento sexual de riesgo, es promover el desarrollo positivo. Para este autor el desarrollo positivo enfatiza en la plasticidad de los jóvenes, es decir, en su potencialidad de cambio y aprovechamiento de los recursos del contexto donde viven, aprenden e interactúan (R. Lerner et al., 2005).

Para el estudio empírico de este modelo de desarrollo positivo adolescente, el Search Institute (Scales y Leffert, 1999) propone el concepto de *recursos o activos para el desarrollo (developmental assets)*, que se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia (Oliva et al., 2010b).

En su línea investigativa, Taylor y Lerner (2002), proporcionan evidencia entre la relación de los activos de desarrollo y los cambios favorables de los jóvenes en contextos sociales especialmente difíciles como los jóvenes de pandillas urbanas. Ambos autores concluyen desde el punto de vista de los sistemas de desarrollo, que los jóvenes en cualquier ubicación evidencian exhibición social de activos tanto ecológicos como internos que pueden formar un trampolín para el desarrollo positivo, así como también sugieren políticas sociales dirigidas a organizar y sostener los programas que identifiquen, amplíen y mantengan “activos del desarrollo” (Taylor et al., 2002, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

La investigación muestra que al aumentar los activos en número, reducen los patrones de comportamiento de riesgo, también la acumulación de efectos puede predecir comportamientos prósperos, con aumentos en los activos asociados y mejoramiento en el rendimiento académico, liderazgo, comportamiento pro-social, demora de la gratificación y afirmación de la diversidad (Silbereisen & Lerner, 2007)

Bajo estos parámetros, el presente proyecto busca identificar cómo las familias promueven el desarrollo positivo en los niños, ya que se ha encontrado una importante documentación sobre desarrollo positivo en adolescentes sin profundizar en la edad escolar. Por lo tanto el propósito es identificar cómo se generan estos activos del desarrollo desde la edad escolar y cómo las familias logran cambios favorables en el desarrollo individual de los niños, en

su ambiente familiar y en los entornos en que conviven. Es un aporte investigativo que permite describir cómo las familias promueven el desarrollo positivo en los niños, e identificar la acumulación de activos de bienes tanto familiares como de la escuela o comunidad que sean predictores de esta etapa evolutiva de desarrollo en niños de 8 a 12 años, teniendo en cuenta los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo positivo adolescente (Lerner et al., 2005) y preadolescente.

Se convierte también en un aporte al desarrollo investigativo realizado por el equipo de Prevención de Conductas de Riesgo para la Vida PREVIVA en sus programas de Resiliencia y Prevención temprana de conductas de riesgo para la salud y para las Secretarías de Educación como documento de soporte en el campo de la interacción humana porque proporciona bases conceptuales y metodológicas para futuras investigaciones, permitiendo reconocer activos específicos de desarrollo en el entorno específico de la ciudad de Medellín, dando pautas o directrices para “el planteamiento de políticas sociales dirigidas a organizar y sostener los programas que identifiquen, amplíen y mantengan estos activos del desarrollo” (Taylor et al. 2002, p. 25), como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

### **La pregunta base de la investigación es**

¿Cómo promueven los padres y los niños de 8 a 12 años el desarrollo positivo, en estratos I y II de la ciudad de Medellín?

### **Antecedentes de investigación**

Los estudios llevados a cabo hasta el momento sobre prevención de conductas agresivas, comportamientos relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas y comportamientos sexuales a temprana edad se han realizado desde dos enfoques: El enfoque de riesgo, identificando los factores que pueden incidir en conductas agresivas en niños y los factores protectores como la escuela o la comunidad y el enfoque de desarrollo positivo, el cual busca complementar esta visión de riesgo y estudiar los recursos o activos del desarrollo tanto individuales, familiares y de la comunidad que potencializan las competencias comportamentales, sociales y cognitivas en los niños.

Desde el enfoque de riesgo, en Colombia se han realizado investigaciones sobre prevención como parte del componente de prevención de la violencia en niños y jóvenes; esta intervención es denominada Programa de Convivencia Ciudadanía realizada en Medellín en 1998, de donde surge el Programa de Prevención Temprana de la Violencia 2007-2015 (Duque, 2007-2015), con el objetivo de disminuir los índices de agresión, propiciar el desarrollo de comportamientos prosociales y prevenir la violencia y la agresión, el consumo de sustancias psicoactivas y el bajo rendimiento académico escolar en los niños de entre 3 y 11 años de edad escolarizados en las instituciones educativas privadas y públicas de enseñanza preescolar y básica primaria del municipio de Medellín.

El diseño del programa se basó en dos estrategias: a) La enseñanza de habilidades prosociales en el aula y el manejo concomitante, consistente y no violento del comportamiento de los niños en la escuela por parte de los maestros, basándose en un manual diseñado a partir de experiencias de otros países de niños que ya manifestaban problemas de comportamiento.

Se comprobaron varios efectos positivos del programa. Se observó una disminución de los síntomas de agresión directa e indirecta, pero en este último caso sólo en niñas y en niños mayores de 12 años. Asimismo, el estudio arrojó un aumento en la prosocialidad en niños de todas las edades y de ambos sexos, incluso en los que presentaban menor grado de prosocialidad en el año 2001. También se observó en todo el grupo una mejoría del rendimiento escolar. Sin embargo, estos resultados pueden haber sido afectados por algunas modificaciones en la implementación del programa de prevención y por la gran peligrosidad del barrio, que ocasionó una disminución de la frecuencia de las visitas domiciliarias a las familias.

El programa parece tener efectos preventivos, puesto que se observa una disminución de la agresión directa en los niños con mayor nivel de agresión, y un efecto protector en el aumento de la prosocialidad en los niños menos agresivos.

Posteriormente para el desarrollo de la política pública aprobada por la Junta Metropolitana del Valle de Aburrá sobre violencia y conductas asociadas (2007-2015), se llevó a cabo la intervención multipropósito para maestros de preescolar y padres denominada: programa “Pilas! Mejores adultos, mejores niños” diseñado por PREVIVA (Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquía), con el fin de prevenir conductas de riesgo en niños y niñas de 4 a 11 años de preescolares y escuelas primarias (Restrepo, Duque y Montoya, 2012)

El programa es un ensayo en 6 a 8 escuelas con intervención y 6 a 8 escuelas sin intervención, seleccionadas aleatoriamente, con un mínimo de 870 niños en cada grupo, tomando una línea de base y comparando los cambios presentados en padres, escolares y maestros al año de realizada la intervención. Se espera que los resultados de este estudio se apliquen progresivamente a una población potencial de 400.000 niños del área metropolitana de Medellín a partir de 1 o 2 años de terminada la investigación.

Este estudio consta de dos fases, en la primera fase se realizó un estudio cuasiexperimental, por medio del cual se aplicó una intervención multipropósito diseñada por el Programa PREVIVA de la Facultad de Salud Pública adscrito a la Universidad de Antioquia que se enfoca en prevenir varias conductas de riesgo (agresión, abuso de alcohol, uso de sustancias psicoactivas, consumo de tabaco y conductas sexuales de riesgo) en niños escolarizados. En la fase se hizo una comparación entre los niños que recibieron la intervención con otros que no la recibieron. En la segunda fase cualitativa, se realizó una evaluación de las percepciones de los padres, niños y maestros sobre los cambios y los beneficios del estudio, igualmente, se enriquecieron los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa.

Para la recolección de información antes de la intervención se tomó una línea de base previa mediante encuestas a padres, maestros y niños. A los padres se les interrogó sobre las prácticas de educación y crianza y métodos disciplinarios; a los maestros sobre las prácticas educativas y a los niños sobre la presencia de agresión, déficit de atención y prosocialidad (COPRAG aplicado por el maestro). También se preguntó por el consumo de tabaco (encuesta mundial tabaquismo), alcohol (prueba AUDIT de la OMS) y consumo de psicoactivos ilícitos (CICAD de la OEA). Estos instrumentos fueron adaptados para aplicarse a los niños participantes del estudio de acuerdo con su edad.

Para la recolección de información posterior a la intervención, es decir, después de un año de finalizada la intervención y al final del estudio se realizaron las mismas encuestas en los grupos intervenidos y de control. En esta fase se utilizaron los grupos focales y previamente se estructuraron preguntas sobre la percepción de los beneficios de la intervención. Las preguntas estuvieron orientadas a aclarar y enriquecer los hallazgos obtenidos al comparar con los métodos cuantitativos a ambos grupos.

Finalmente en los resultados de la línea de base y evaluación del programa “Pilas! Mejores adultos, mejores niños” diseñado por PREVIVA (Restrepo, Duque, & Montoya, 2012), se evidencia prevalencia de agresión encubierta en el último año, el cual fue del 62%, agresión abierta del 34% y conducta oposicionista del 2% según el reporte del cuidador. En relación al reporte de los niños, estos reportaron menor prevalencia que los cuidadores para la agresión encubierta y abierta (45% y 20%) y en trastornos oposicionistas un 23%. Los autores concluyen que:

Existen altas prevalencias de conductas agresivas en los niños y de castigo mediante agresión y maltrato contra los niños, y estas formas de agresión se encuentran asociadas con las conductas agresivas de los niños, por los cuales se hace necesario continuar la evaluación de la intervención y extenderla a otras instituciones educativas, introduciendo los cambios que sean aconsejables de acuerdo con los resultados de la evaluación. (Restrepo et al., 2012,p. 1)

Un estudio previo que hace parte de este equipo de investigación e indaga sobre la relación entre familia y escuela es el denominado: *Características de las familias y escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3 -11años* (Agudelo, 2002). En este se introducen las diferentes perspectivas de análisis desde los actores involucrados en los procesos de socialización y su influencia en la problemática de la agresividad y prosocialidad: los padres o cuidadores, los maestros, los pares y los niños (as).

Agudelo (2002), presenta un análisis acerca de las representaciones que los niños tienen de los conceptos de violencia, agresividad, justicia, convivencia, conflicto y paz, así como un análisis del clima escolar, clima familiar, relación entre la escuela y la familia y relación entre escuela y comunidad. En este estudio se evidenció como las representaciones conceptuales no les



evocan ninguna significación, “todavía no me lo han enseñado”, están escritos en carteleras o manuales de convivencia “pero están aprehendidos realmente por el niño, se quedan en un nivel precario de repetición cuando muchos de ellos no están respaldados en una práctica de la escuela” (Agudelo, 2002, p. 94). Respecto al clima escolar, el investigador identifica una precaria condición de los espacios de recreación que impide el movimiento y reconocimiento corporal y de diferenciación con el otro, obstaculizando el desarrollo normal del niño.

En sus prácticas pedagógicas se identifica una escuela tradicional donde circula un discurso pedagógico novedoso de carácter formal, pero realmente es una institución disciplinaria que como institución procesa el conocimiento, donde el maestro se encuentra desenfocado, de acuerdo con palabras de la autora, el maestro no solo tiene dificultad para reconocer las dificultades del estudiante, sus intereses, sino que también se encuentra:

Descentrado, desestabilizado en su función desplazando de su condición subjetiva en tanto ocupa el lugar de taponamiento de las carencias, materiales, afectivas y simbólicas, reales o imaginarias que el niño encarna abandonado a su suerte por el Estado y la sociedad mayor. (Agudelo, 2002, p. 98)

También encuentra que la relación entre la escuela y la familia desde la mirada del maestro está inscrita en una discordancia entre la forma como se maneja la autoridad, ya que el maestro objeta el ejercicio de la autoridad de los padres, el maltrato verbal y físico, así como la actitud permisiva e inconsistente de los padres con la posición de autoridad disminuida del maestro (Agudelo, 2002).

De igual manera hay una demanda del maestro hacia los padres para el seguimiento académico, puesto que ellos en su supervivencia no se comprometen y depositan muchas expectativas en la escuela como representante del ente estatal.

Con relación a la interacción escuela-comunidad, se identifican vínculos asimétricos ya que la escuela se convierte en un proveedor de las necesidades de los niños primando el punto de vista del maestro sobre la familia y su comunidad, lo que hace que los padres concurran poco a la escuela y no tengan demandas pedagógicas (Agudelo, 2002); el docente intenta el vínculo para efectuar reproches sobre el comportamiento del padre o estudiante o cumplir funciones instrumentales como ayudar en el aseo, en la tienda escolar o ser representante de los padres.

Otra de las investigaciones realizadas en nuestro contexto denominada “La escuela: lugar donde se legitima o desvirtúa la violencia. Una mirada comprensiva desde la relación docente-niño y niña”, desarrollada por Hernández entre el 2005 y 2006, indaga en profundidad desde el enfoque cualitativo las razones por las cuales los niños son más o menos agresivos analizando la relación que establecen el adulto madre o padre, docente y niño. El docente y el niño algunas veces son testigos de violencia intrafamiliar, incluso, el docente es testigo de maltrato infantil o víctima del maltrato cuando algunos docentes y niños son agredidos por los padres de familia en la institución (D. Hernández, 2005-2006).

Este estudio logra un acercamiento desde la óptica docente, de las condiciones reales de sus estudiantes. Hernández (2005-2006), expresa que “además del maltrato físico que vive el niño agresivo, están sus experiencias de violencia estructural y familiar, soledad, abandono e invisibilidad por parte de la familia” (D. Hernández, 2005-2006) (D. Hernández, 2005-2006, p. 13), situación que muchas veces es agravada por la exclusión en la escuela (es señalado y rotulado). Lo anterior demanda del docente construir estrategias pedagógicas, desarrollar sensibilidad e interés por las necesidades del estudiante, una comprensión de la situación del niño y búsqueda de una intervención pedagógica humana, donde logre vincular al niño -

agresivo- porque sus necesidades rebasan el conocimiento pedagógico (D. Hernández, 2005-2006).

Son pocos las investigaciones que tratan de identificar estos agentes socializadores como la familia, la escuela y la relación docente-niño, agentes que funcionan como redes de apoyo, por lo tanto, a continuación se retoma un estudio realizado en México en el 2012, denominado “Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia”. Este estudio evalúa la relación existente entre el funcionamiento familiar y las redes de apoyo social en una muestra de población de familias mediante la escala de calidad de red adaptada de NAVA FACES II de Olson et al. (s.f) (como se citó en Fontes, Heredia, Peñaloza, Cedeño, & Rodríguez.-Orozco, 2012).

Los resultados mostraron que las correlaciones del funcionamiento familiar y las redes de apoyo fueron estadísticamente significativas pero bajas. Las redes de apoyo familiar y las redes de amigos son las que más apoyo social aportan a la mayoría de los tipos de familia. Igualmente se encontraron diferencias significativas entre los tipos de familia y la percepción de las redes de apoyo familiar, así como la falta de apoyo de la red. En conclusión las familias extensas seguidas por las redes de amigos son las redes de apoyo social más utilizadas, las menos utilizadas son las de vecinos. Este patrón cambia dependiendo de la tipología y el nivel de funcionamiento de la familia (como se citó en Fontes et al., 2012).

Hasta ahora se observa una investigación desde el enfoque de riesgo dirigida hacia las intervenciones realizadas en las escuelas para minimizar los comportamientos agresivos o para mejorar los comportamientos prosociales, así como un acercamiento a la interacción familia y escuela, desde el análisis de las percepciones de los diferentes actores, del clima familiar, clima escolar, las percepciones de los docentes y los retos que tanto estos como la pedagogía tienen

frente a las dificultades reales de los estudiantes. Pero no se indaga desde los recursos individuales de los niños, ni los recursos de la familia y la sociedad en su conjunto como agentes socializadores en el desarrollo del niño.

Por lo tanto, a continuación se retoman los estudios realizados desde el enfoque de desarrollo positivo que analiza una relación sistémica entre estos agentes socializadores o como este enfoque los denomina recursos o activos internos y externos del desarrollo positivo.

Uno de los principales estudios es el “Estudio de 4-H de Desarrollo Positivo de la Juventud (PYD)” (2005), una investigación longitudinal de una variada muestra de 1.700 alumnos de quinto grado y 1.117 de sus padres perteneciente a escuelas de 40 ciudades de 13 estados de Norte América. En ella se aplica una encuesta para indagar la presencia de las “Cinco C”(competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado) y la participación en programas comunitarios para el Desarrollo de la juventud (R. Lerner et al., 2005, p. 59).

Este Estudio 4-H evidenció la presencia de indicadores positivos de desarrollo de la juventud tanto en niñas como en niños (10 a 12 años de edad), mostrando la presencia de las cinco C: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado y las conductas de externalización e internalización. Se observó que los niveles de las cinco C para los jóvenes (pertenecientes a más de 20 Estados en los Estados Unidos y variedad en origen étnico y estatus socioeconómico) fueron relativamente altas y los niveles de riesgo/ problemas de conducta fueron relativamente bajos (Phelps et al., 2007).

Entre las disertaciones que este Estudio 4-H aporta, esta la relación existente entre el cambio en PYD y cambios en la externalización y la internalización de conductas de riesgo, siendo más compleja esta naturaleza de la relación que las discusiones teóricas de PYD o resiliencia en la adolescencia (Phelps et al, 2007). Afirman estos investigadores que los jóvenes

de alto PYD en el tiempo (aunque ligeramente decreciente) tienen bajas probabilidades de involucrarse en comportamientos de riesgo y externalización e interiorización de conductas de riesgo. Así como los jóvenes que han aumentado los niveles de PYD con el tiempo tienden a mostrar un nivel bajo pero no cero, de niveles de conductas de externalización y la disminución de los niveles de la internalización de conductas de riesgo.

Una investigación reciente denominada “The Role of Ecological Assets in Positive and Problematic Developmental Trajectories” (2011), realizada a partir de los datos de la 4-H Estudio de PYD, analiza el papel de los activos en la familia, la escuela y el barrio en la diferenciación de trayectorias de los objetivos de optimización y de la delincuencia en una muestra de 626 jóvenes (50.9 % mujeres) a partir de los grados 5 y 11.

Los hallazgos sugieren que los enfoques multidimensionales pueden ser más eficaces para promover PYD y prevenir problemas de comportamiento. Desde el modelo de desarrollo positivo existe la posibilidad de promover un desarrollo prospero entre los jóvenes mediante la alineación de puntos fuertes de jóvenes con el recurso que se encuentre en la ecología (Bowers, Eye et al., 2011).

Finalmente y como parte de la investigación realizada por PREVIVA y la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquía se propone este estudio cualitativo que indaga en profundidad sobre cómo las familias desarrollan los activos internos, activos familiares y activos de la comunidad en la búsqueda del desarrollo integral de sus hijos.

Para el presente estudio se utilizarán los activos del desarrollo positivo para niños entre 8 y 12 años propuestos por el Search Intitute (2006; Scales y Leffert, 1999), estos activos identifican elementos fundamentales externos (fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo) y elementos fundamentales internos (compromiso hacia el aprendizaje,

valores positivos, capacidad social, identidad positiva) (Search Intitute, 2006). Esta población preadolescente posibilita identificar los activos del desarrollo a temprana edad y puede permitir predecir elementos positivos de desarrollo humano en edades posteriores.

## **Justificación**

Esta investigación surge del interés personal por indagar sobre las capacidades de los niños y sus familias para superar a contextos con dificultad económica o en condiciones de vulnerabilidad. Si bien los niños que presentan comportamientos agresivos y sus familias tienen unas particularidades como dificultades en las pautas de crianza, en las relaciones y la comunicación familiar, generan confianza niños que se superan, que aprovechan su capacidades resilientes o no y se observa apoyo familiar, un ambiente familiar protector y proyectos de vida claros, a pesar de su corta edad. Hay aspectos que se consideran recursos tanto de los niños como de las familias y este es el interés particular, cómo surgen, como los aprovechan, como se desarrollan.

Esta perspectiva parte del interés por comprender la promoción del desarrollo de activos (de desarrollo, sociales y comunidad), describiendo también los activos con los que cuentan la familia y el niño en una dinámica de interacción con el contexto y que generan cambios a nivel del desarrollo individual y el entorno, impulsando cambios sociales que pueden permitir el acceso de niños y jóvenes a mejores posibilidades sociales que muchas veces se ven limitadas por la supresión de capital social y compromiso cívico (Putnam, 1996, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

Hasta el momento en nuestro contexto existen investigaciones centradas en la reducción de la incidencia de los riesgos ambientales (violencia familiar, pobreza, desintegración familiar) y de salud (Silbereisen & Lerner, 2007), pero faltan investigaciones desde una visión del modelo de desarrollo positivo que permitan comprender cómo las familias promueven el desarrollo positivo en los niños, e identificar la acumulación de activos de bienes familiares y de la escuela o comunidad que sean predictores de esta etapa evolutiva de desarrollo de niños entre 8 y 12

años, teniendo en cuenta los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo positivo adolescente (Lerner et al., 2005) y de otras etapas de la vida, aportando bases conceptuales y metodológicas desde el reconocimiento de activos específicos de desarrollo en el entorno específico de la ciudad de Medellín. De igual forma se pueden proponer directrices para “el planteamiento de futuras políticas sociales dirigidas a organizar y sostener los programas que identifiquen, amplíen y mantengan activos del desarrollo” (Taylor et al., 2002, p. 25, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).



## **Referente Conceptual**

Para este referente conceptual se retoma el enfoque de Desarrollo Positivo de la Juventud planteado por Lerner y sus colaboradores (Lerner et al., 2005), luego se explican los activos del desarrollo positivo, las cinco C ó categorías de estudio y se definen los conceptos de desarrollo, etapas del desarrollo y la edad escolar, concepto central de esta investigación.

Finalmente, para contextualizar los avances del enfoque de desarrollo positivo se explica el modelo ecológico y sus antecedentes, como complemento de los modelos de déficit centrados en reducir los problemas de conducta para visualizar también la promoción del desarrollo desde los recursos internos y del entorno.

## **Desarrollo positivo de la juventud**

Desde el marco del desarrollo positivo de la juventud se realiza el análisis de la presente investigación, proponiendo identificar fortalezas presentes en los jóvenes, teniendo en cuenta elementos fundamentales del desarrollo: la moralidad, el compromiso cívico y el bienestar. La idea base de esta perspectiva es la de que cada joven tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable si se centra en las fortalezas de la juventud (Lerner, 2005).

El desarrollo positivo de la juventud surge del interés de los científicos en el uso de sistemas de desarrollo, o modelos dinámicos de conducta humana y el desarrollo para la comprensión de la plasticidad del desarrollo humano y, también, de la importancia de las relaciones entre individuos y su entorno ecológico real, como bases de la variación en el curso del desarrollo humano. (Lerner, 2005, p.2)

El desarrollo positivo de la juventud, desde el estudio contemporáneo del desarrollo humano y asociado a las teorías de sistemas de desarrollo se fundamenta según Lerner (2005), en las siguientes premisas:

Funciona como un sistema que integra los componentes de la ecología del desarrollo humano (recursos individuales, recursos familiares y recursos de la comunidad), rechazando la dicotomización de sus partes (por ejemplo entre naturaleza y educación), evitando caer en una visión reduccionista del sistema del desarrollo (Lerner, 2005).

Propone una integración de los niveles de organización de la ecología del desarrollo humano y regula el desarrollo a través de conexiones mutuamente influyentes entre todos los niveles del sistema de desarrollo. Estos niveles van desde los genes al funcionamiento mental y del comportamiento individual a la sociedad, la cultura, la ecología diseñada y natural, la historia; integrándose en acciones de la persona en su contexto y los múltiples niveles del contexto en el individuo como unidad de análisis en el estudio del proceso básico del desarrollo humano. Estas relaciones mutuamente influyentes se pueden representar por flechas bidireccionales individuo ↔ contexto.

Para el estudio del desarrollo humano se tiene en cuenta la temporalidad y plasticidad que hacen referencia a las trayectorias de cambios en el individuo, que se pueden observar y que varían en el tiempo y lugar. La plasticidad relativa es la probabilidad de cambio en la trayectoria del desarrollo que se puede producir debido a la variación en las condiciones contextuales.

Las diferencias entre las personas en cuanto a sus cambios a lo largo de la vida evidencian la plasticidad del desarrollo y hacen que el estudio de la diversidad sea fundamental “para la descripción, explicación y optimización de los recursos humanos de desarrollo”(Lerner, 2005 p. 19).

Por lo tanto, la promoción del desarrollo humano puede lograrse potencializando los recursos de las personas y el contexto, a través de intervenciones (políticas sociales y programas basados en la comunidad) dirigidas a mejorar las trayectorias de desarrollo humano.

Por su parte estos niveles integrados de la organización que componen el sistema de desarrollo requieren nuevos “diseños de investigación, métodos de observación y medición y procedimientos para el análisis de datos, que sean sensibles a los cambios y que sean capaces de integrar trayectorias de cambio en múltiples niveles de análisis”(Lerner, 2005, p. 20).

En este orden de ideas, la perspectiva de desarrollo positivo, planteada por Lerner (2005, 2007), enfatiza en la plasticidad de los jóvenes, es decir, en el aprovechamiento de los recursos del contexto donde interactúan. Estos recursos son llamados: *activos del desarrollo positivo*.

### **Activos del desarrollo positivo**

Para una adecuada interpretación de los activos del desarrollo en la práctica investigativa se proponen tres elementos: en primer lugar, los *activos del desarrollo* que se refieren a los recursos ambientales y las fortalezas interpersonales conocidos para mejorar los resultados educativos y de salud de niños y adolescentes (Benson, 1990, 1997, 1998, 2006, Benson, Leffert, Scales, y Blyth, 1998; Benson, Scales, Leffert, y Roehlkepartain, 1999; como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

Se recopilan como 40 elementos, considerando tanto los activos internos como del entorno planteados por Lerner y sus colaboradores (Silbereisen & Lerner, 2007).

En segundo lugar, los *activos de la comunidad*. Este elemento describe la evolución de la naturaleza y la dinámica de los lugares y ambientes que proporcionan un constante y equitativo flujo de energía para la creación de activos a los niños y adolescentes (Benson, 1997, 2006;

Benson & Leffert, 2001; como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007). Como ejemplos pueden señalarse: los sistemas de acción como la familia, la escuela, la comunidad, las organizaciones que aportan: los límites y expectativas y el uso constructivo del tiempo, el fortalecimiento, entre otras.

Y en tercer lugar la creación de *activos de la sociedad*, es decir, el papel de las normas sociales, las políticas públicas, los rituales y los medios de comunicación en el avance de la capacidad de formación de patrimonio de las personas, los sistemas y las comunidades (Benson, Scales y Mannes, 2003, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

### **Las Cinco C**

Para la construcción de modelos de desarrollo se proponen como categorías de estudio las denominadas *Cinco C*: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión (Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003). Estas categorías capturan la esencia de los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo positivo adolescente (Lerner et al., 2005, como se citó en Oliva et al., 2010). Estas categorías son definidas así:

- Competencia: capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, resolución de conflictos, y competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones (Oliva et al., 2010a).
- Confianza: sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima e identidad.

- **Conexión:** se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales.
- **Carácter:** Es el respeto por las normas sociales y culturales, la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto e incorrecto (moralidad) e integralidad. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.
- **Cuidado y compasión:** Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás (Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003; como se citó en Oliva et al., 2010a).

Lerner, Downling y Anderson (2003), proponen que la presencia de estas cinco características en un adolescente genera a la vez una sexta C, propuesta como: Contribución, así mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil (Oliva et al., 2010a).

### **Activos del desarrollo positivo para niños en edades entre 8 y 12 años**

Si bien es cierto que las investigaciones desde el enfoque de desarrollo positivo se centran en los adolescentes por la tendencia a ver esta etapa desde un punto de vista de cambios favorables y no solo desde los riesgos y aspectos negativos en que estaban enmarcados estos jóvenes, es cierto también que no hay estudios desde el enfoque de desarrollo positivo realizados con niños ni con preadolescentes, por lo tanto el interés de la presente investigación es el estudio de los activos del desarrollo positivo en los niños entre 8 y 12 años de edad. Para ello se retoman los conceptos realizados por el Search Intitute (2006) en estudios contemporáneos donde se propone activos del desarrollo o elementos fundamentales del desarrollo para niños en edades

entre 8 y 12 años. Esta población posibilita identificar los activos del desarrollo a temprana edad y permite predecir elementos positivos de desarrollo humano en edades posteriores. El Search Intitute (2006) divide los activos del desarrollo en externos e internos (Search Intitute, 2006)

Entre los activos externos, se encuentra:

- El Apoyo, desde sus diferentes dimensiones como:

Apoyo familiar: La vida familiar brinda altos niveles de amor y apoyo.

La comunicación familiar positiva: El padre y el niño(a) se comunican de manera positiva. El niño se siente cómodo en buscar consejo y consuelo en sus padres.

Otras relaciones con adultos: El niño recibe apoyo de otros adultos, además de sus padres.

Una comunidad comprometida: El niño percibe el interés de sus vecinos por su bienestar.

Un plantel educativo que se interesa por los niños(as): Las relaciones positivas con los maestros y los compañeros proporcionan un ambiente escolar que se interesa por lo niños(as) y los anima.

La participación de los padres en la escuela: Los padres participan activamente ayudando a los niños(as) a tener éxito en la escuela (Search Intitute, 2006)

- El fortalecimiento y se puede identificar cuando:

La comunidad valora a los niños: El niño se siente valorado y apreciado por los adultos en la comunidad.

Los niños(as) como un recurso: El niño es incluido en las decisiones en el hogar y en la comunidad.

Servicio a los demás: El niño(a) tiene la oportunidad de ayudar a otros en la comunidad.

Seguridad: El niño (a) se siente seguro(a) en casa, en la escuela y el vecindario (Search Intitute, 2006)

- Otros activos externos son los límites y expectativas y se identifican mediante:

Límites familiares: La familia tiene reglas y consecuencias claras y consecuentes y vigila el paradero del niño(a).

Límites escolares: La escuela proporciona reglas y consecuencias claras.

Limites vecinales: Los vecinos asumen la responsabilidad de vigilar el comportamiento del niño.

Los adultos como ejemplo: Los padres y adultos en la familia del niño dan un ejemplo de comportamiento positivo y responsable.

Influencia positiva de los compañeros: Los amigos más cercanos del niño(a) dan un ejemplo de comportamiento positivo y responsable.

Altas expectativas: Los padres y los maestros esperan que le niño(a) haga su mayor esfuerzo en la escuela y en otras actividades (Search Intitute, 2006).

- Finalmente, el Search Institute propone el último activo externo: uso constructivo del tiempo y se identifica en elementos como:

Actividades recreativas: El niño(a) participa en música, arte, drama o escritura creativa dos o más veces a la semana.

Programas para niños(a): El niño participa dos o más veces a la semana en actividades escolares extracurriculares o en programas estructurales para niños(as) en la comunidad.

Comunidad religiosa: El niño asiste a programas o servicios religiosos una o más veces a la semana (Search Intitute, 2006).

Como activos internos del desarrollo preadolescente se proponen los siguientes:

- El compromiso hacia el aprendizaje, el cual se puede identificar a través de:

Motivación por los logros. El niño(a) está motivado y se esfuerza para sobresalir en la escuela.

Compromiso hacia el aprendizaje. El niño(a) responde al aprendizaje, es atento y está activamente comprometido(a) en aprender y disfruta participar en actividades de aprendizaje fuera de la escuela.

Tarea. Regularmente el niño(a) entrega sus deberes a tiempo.

Acercamiento con adultos en la escuela. El niño(a) se preocupa por los maestros y otros adultos en la escuela.

Leer por placer. El niño disfruta de la lectura y lee para divertirse la mayoría de los días durante la semana (Search Intitute, 2006).

- Otros activos internos son los denominados valores positivos y se identifican en elementos como:

Preocupación por los demás: Los padres le dicen al niño que es importante ayudar a las personas.

Igualdad y justicia social: Los padres le dicen al niño que es importante defender la igualdad de derechos para todas las personas.

Integridad: Los padres le dicen al niño que es importante defender las creencias propias.

Honestidad: Los padres le dicen al niño que es importante decir la verdad.



Responsabilidad: Los padres le dicen al niño que es importante aceptar la responsabilidad por su propio comportamiento.

Estilo de vida saludable: Los padres le dicen al niño que es importante tener buenos hábitos de salud y un entendimiento saludable de la sexualidad (Search Intitute, 2006).

- Otro activo interno es la capacidad social y se identifica mediante:

Planificación y toma de decisiones. El niño(a) piensa acerca de las decisiones y regularmente está contento(a) con los resultados de sus decisiones.

Capacidad interpersonal: El niño(a) se preocupa por los demás y le afectan los sentimientos de otras personas, disfruta de hacer amigos y cuando esta frustrado(a) o enojado(a), trata de calmarse a sí mismo(a).

Capacidad cultural: El niño(a) conoce y se siente cómodo(a) con la gente de diferente marco cultural, étnico y con su propia identidad.

Habilidad de resistencia: El niño puede mantenerse alejado(a) de personas que pudieran meterlo en problemas y es capaz de negarse a hacer cosas incorrectas y peligrosas.

Solución pacífica de conflictos: El niño trata de resolver conflictos sin violencia (Search Intitute, 2006).

- Como último activo interno, se propone la identidad positiva, esta se puede identificar mediante los siguientes elementos:

Poder personal: El niño(a) siente que tiene algo de influencia sobre las cosas que suceden en su vida.

Autoestima: Al niño(a) le gusta ser y se siente orgulloso de la persona que es.

Sentido de propósito: El niño(a) piensa algunas veces sobre el significado de la vida y si hay un propósito para ella.

Visión positiva del futuro: El niño(a) es optimista sobre su futuro personal (Search Intitute, 2006).

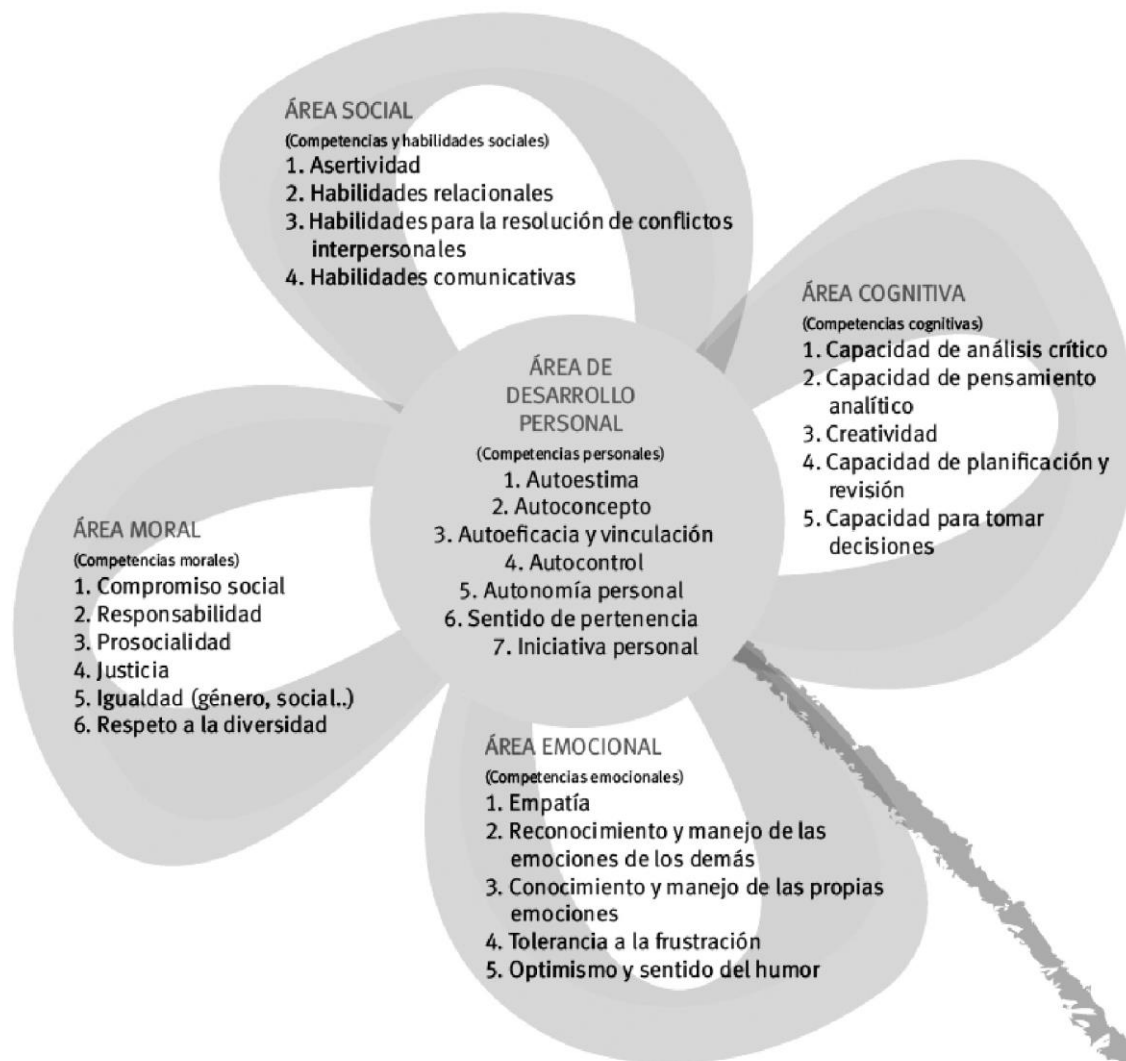
### **Modelo de desarrollo positivo**

El estudio actual de Alfredo Oliva y otros investigadores, realizado desde el marco del convenio suscrito con la Consejería de Salud de Andalucía, el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y la Universidad de Huelva, busca elaborar un modelo que recoge competencias que definen un desarrollo adolescente saludable y positivo, a partir de la opinión de un amplio grupo de expertos utilizando dos técnicas de consenso: el grupo nominal y la técnica Delphi. Además, agrupa cinco competencias específicas en cinco bloques o aéreas: emocional, social, cognitiva, moral y de desarrollo personal (Oliva et al., 2010b). Este modelo construido representa un punto de partida que sugiere algunas líneas de investigación e intervención de cara a la promoción de la salud y el desarrollo positivo adolescente.

El grupo nominal consiste en la reunión de un grupo de personas expertas que deben responder a la pregunta de investigación planteada por un coordinador del grupo. Inicialmente lo hacen de forma individual y por escrito; luego, exponen las ideas generadas y se vota de forma secreta las ideas propuestas en una escala cuantitativa previamente establecida. Se realizan varias votaciones hasta obtener un consenso grupal.

La técnica Delphi es similar al grupo nominal pero las preguntas se envían por correo a los expertos y el recuento de los resultados se remite a los participantes, quienes deberán expresarse de acuerdo con los resultados. Se realizan sucesivas rondas de recopilación de datos,

hasta que el equipo investigador considere que ha alcanzado cierto consenso. Este estudio empírico dio como resultado 27 categorías. Ver *Figura 1*.



**Figura 1.** Modelo de desarrollo positivo adolescente construido con las 27 competencias extraídas en el estudio empírico (Oliva et al., 2010b).

Las competencias específicas relacionadas con el desarrollo personal (competencia personal) tratan de competencias, habilidades y capacidades básicas que sirven como pilar del resto de competencias y que a su vez se nutren de ellas. Por su parte las competencias relacionadas con la identidad positiva y el desarrollo personal, se relacionan y se potencian unas a otras.

Las competencias del área social incluyen habilidades o destrezas comunicativas y relacionadas para la vida cotidiana, así como para la resolución de conflictos interpersonales. La competencia cognitiva se compone de tres tipos de inteligencias – crítica, analítica y creativa- y de las capacidades para la planificación, para tomar decisiones y para la revisión de las decisiones tomadas.

El área de competencia moral incluye competencias específicas referidas a valores – sentido de justicia, respeto a la diversidad, igualdad- así como el compromiso social y la responsabilidad.

La competencia emocional recoge competencias específicas tales como la habilidad para conocer y manejar las emociones propias y de otras personas, la empatía y la tolerancia a la frustración (Oliva et al., 2010b).

### **Modelo ecológico**

Desde un marco histórico predominante de la psicología experimental, surgen los postulados de Bronfenbrenner, quien advierte, como él lo denomina un *extrañamiento de la ciencia psicológica*: “Puede decirse que la buena parte de la psicología del desarrollo, tal como existe actualmente, es la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con

adultos extraños durante el menor tiempo posible” (Bronfenbrenner, 1987, p. 38; como se citó en Esteban, 2010, p. 124).

Su propuesta comprende la interrelación entre “el desarrollo que se produce a lo largo de la vida (ontogénesis) y el cambio o desarrollo que se produce como consecuencia del impacto del entorno socio histórico, remoto e inmediato”(Esteban, 2010, p. 125), es decir, postula *La ecología del desarrollo humano*, planteando así el estudio del fenómeno del desarrollo dentro de un contexto (Esteban, 2010).

Si bien, este modelo comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona, a su vez, este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos (Bronfenbrenner, 1987).

El modelo ecológico considera a la persona en desarrollo no sólo como una tabula rasa sobre la que repercute el ambiente, sino como una entidad creciente y dinámica que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive. El ambiente también influye y requiere un proceso de acomodación mutua, se considera entonces que la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional, es recíproca (Bronfenbrenner, 1987).

El modo como estas entidades se relacionan entre sí y con el curso del desarrollo, es la propuesta de esta teoría de las interconexiones ambientales, igualmente, su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico. Este modelo toma en cuenta los factores individuales, las relaciones cercanas y los contextos comunitarios para entender y explicar los acontecimientos (Bronfenbrenner, 1987).

Este autor también postula cuatro niveles que facilitan el análisis del ambiente o contextos:

*El microsistema* o los roles, relaciones interpersonales y patrones de actividad que desarrolla una persona en su relación con aquello que lo rodea (la escuela, el trabajo, la familia); el *mesosistema* o relación entre dos o más microsistemas, por ejemplo la relación entre la escuela y la familia para un niño que está cursando primaria; el *exosistema* o aquellos entornos en los que la persona en desarrollo no participa activamente pero que le afectan como, por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres o la clases del hermano mayor pueden afectar a lo que ocurre en los microsistemas de la escuela y la familia en relación con el niño o niña. (Esteban, 2010, p. 125)

Y como un nivel que los aglomera, se propone *el macrosistema*, es decir, las correspondencias entre los sistemas de menor orden (micro, meso, exo) que existen al nivel de la subcultura o en la cultura en su totalidad (creencias o ideología) (Bronfenbrenner, 1987 como se citó en Esteban, 2010, p. 125) .

El modelo ecológico también tiene en cuenta el tiempo y para ello Bronfenbrenner (1987), plantea el *cronosistema* o cambio que se da por el factor tiempo en los distintos niveles de análisis, es decir, la periodicidad de los episodios a través de intervalos de tiempo, con días y semanas. Finalmente se plantea el *macrotiempo* (Bronfenbrenner y Morris, 1998) que son las expectativas y sucesos cambiantes a través de generaciones que afectan los procesos de desarrollo humano a lo largo del ciclo vital, haciendo así, una descripción de la cultura, en distintos sistemas interrelacionados a la formación de la psicología de las personas.



**Figura 2. Modelo Ecológico. (Tomado de internet, autor: Bronfenbrenner)**

Siendo entonces El modelo ecológico, la base y referente explicativo para el desarrollo positivo que retoma el fenómeno del desarrollo dentro de un contexto mediante la interacción de los niveles del sistema de desarrollo y las relaciones mutuamente influyentes entre el individuo y su contexto (Lerner, 2005).

### **Antecedentes del Desarrollo positivo**

Las raíces del desarrollo positivo surgen en el estudio del desarrollo del adolescente:

En un momento en que los científicos del desarrollo interesados en las características del desarrollo adolescente se centraban en su potencial plasticidad de desarrollo desde las

relaciones mutuamente influyentes entre los niveles biológicos, individuales y contextuales de la organización dentro de la ecología del desarrollo. Estos científicos comenzaron entonces a explorar el uso e implicaciones de los estudios en psicología y biología comparativa para la elaboración de un nuevo marco teórico del estudio de la adolescencia. (Lerner, 2005, p. 14)

Surge así una perspectiva denominada Positive Youth Development (PYD) (Lerner, 2005), (Silbereisen & Lerner, 2007).

Para Lerner y Steinberg (2004), la adolescencia abarca la segunda década de la vida y se ha descrito como una fase de inicio de la vida biológica con el advenimiento de la pubertad, con cambios que determina la sociedad, histórica, cultural y socialmente construida, con una transición a la edad adulta y la promulgación de opciones y roles establecidos durante la adolescencia (Peterson, 1988, como se citó en Lerner, 2005).

La ecología del desarrollo humano define la adolescencia como el tiempo de vida o periodo en que la mayor parte de las características biológicas, psicológico, cognitivo y social están cambiando de manera interrelacional, de infantil a adulto, durante este cambio se es adolescente (Lerner, 2005).

Este nuevo enfoque centrado en esta etapa de la adolescencia, denominado Desarrollo positivo de la juventud, precisa la consecución de logros evolutivos, siendo una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional; de acuerdo con estudios realizados por (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004; Keyes, 2003; como se citó en Oliva et al., 2010a).



Parte entonces de la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable (R. Lerner et al., 2005).

Esta perspectiva surge como alternativa a una visión problemática de la juventud y de los programas de evaluación e intervención implementados en la comunidad que intentan controlar las conductas de riesgo entre los adolescentes cuyas problemáticas se perciben como estados estacionarios, es decir, que no han tenido muchos cambios en las últimas cinco o seis décadas de incidencia (Silbereisen & Lerner, 2007)

El modelo de desarrollo positivo se considera complementario al modelo de déficit, ya que reducir y prevenir los déficits, problemas de conducta, promover el desarrollo y la competencia, son caminos paralelos. La promoción de recursos y oportunidades para el desarrollo no solo promueven la competencia sino que, como consecuencia de ello, se hace más resistente a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson et al., 2004, como se citó en Oliva et al., 2010b).

Esta perspectiva ha empezado a tomar mayor fuerza (Rutter, 1987; Lerner y Galambos, 1998), en la búsqueda de desarrollar en los niños competencias sociales y por lo tanto, como un complemento para la prevención de la violencia. “Su meta es reforzar los puntos fuertes de niños y jóvenes, así como del ambiente que los rodea”. (Gestsdottir y Lerner, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; como se citó en D Hernández, s. f. ).

En su línea de investigación, Taylor y Lerner, proporciona evidencia entre la relación de los activos de desarrollo y cambios favorables de los jóvenes hasta en contextos sociales especialmente difíciles como los jóvenes de pandillas urbanas, estos autores concluyen desde el punto de vista de los sistemas de desarrollo que los jóvenes en cualquier ubicación evidencian

exhibición social de activos tanto ecológicos como internos que pueden formar un trampolín para el desarrollo positivo, también sugieren políticas sociales dirigidas a organizar y sostener los programas que identifiquen, amplíen y mantengan “activos del desarrollo” (Taylor et al., 2002, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

La investigación muestra que al aumentar los activos en número, reducen los patrones de comportamiento de riesgo, también la acumulación de efectos puede predecir comportamientos prósperos, con aumentos en los activos asociados y mejoramiento en el rendimiento académico, liderazgo, comportamiento pro-social y demora de la gratificación y afirmación de la diversidad (Silbereisen & Lerner, 2007).

### **Dinámica del desarrollo**

De acuerdo con los enfoques de sistemas ecológicos del desarrollo, que se basa el modelo de desarrollo positivo y su propuesta de potencializar los activos del desarrollo, el presente estudio busca indagar las experiencias de padres e hijos, sobre cómo fortalecen estos activos en los niños y sus familias. Para ello se considera pertinente retomar las teorías del desarrollo que propone Vygotski (1993, 1996). Este autor plantea el desarrollo y su dinámica de la siguiente manera:

La estructura de cada edad anterior se transforma en una nueva que surge y se forma a medida que se desarrolla el niño. La relación entre el todo y las partes, tan esencial para entender la estructura es una relación dinámica que determina los cambios tanto del todo como de las partes. Debemos entender por dinámica del desarrollo el conjunto de todas las leyes que regulan la formación, el cambio y el nexo de las nuevas formaciones de estructura a cada edad. (Vygotski, 1996, p.263)

Su tesis general explica el proceso del desarrollo en cada periodo de edad, pese a toda la complejidad de su organización y composición, a la multiplicidad de los procesos parciales que lo integran, descubiertos por medio del análisis, constituye un todo único y posee una estructura determinada; las leyes que rigen la formación de ese todo y las leyes estructurales de dicha edad determinan la estructura y el curso de cada proceso del desarrollo particular que forma parte del todo. Llama estructura a tales formaciones globales no compuestas por la suma de partes aisladas, como una especie de agregados, pero que por sí misma determinan el destino y el significado de cada parte que las integra.

Las edades constituyen formaciones globales y dinámicas, son las estructuras que determinan el papel y el peso de cada línea parcial de desarrollo. En cada periodo de edad el desarrollo no modifica en su transcurrir, aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurando toda la personalidad en su conjunto; en el desarrollo precisamente, existe una dependencia inversa: “la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan ese todo determinan la dinámica de cada una de sus partes” (Vygotski, 1996).

### **Etapas y estadios de desarrollo**

Para el presente estudio es relevante conceptualizar las etapas del desarrollo, identificando la dinámica entre el desarrollo individual y el medio social. Bronniski divide en etapas y estadios los periodos de la vida infantil separados entre sí por crisis más (etapas) o menos (estadios) violentas. Según este autor en algunas edades el desarrollo se distingue, en efecto por un curso lento, evolutivo.

En dichas edades la personalidad del niño cambia muy lentamente, a menudo de forma casi imperceptible, interna, son cambios debidos a insignificantes logros moleculares. Durante un lapso de tiempo más o menos largo - habitualmente de varios años - no producen cambios bruscos ni desviaciones capaces de reestructurar la personalidad entera del niño. (Vygotski, 1996, p.255)

Para Vygotski (1996), el criterio fundamental para clasificar el desarrollo infantil en edades es justamente la formación nueva. La sucesión de etapas de la edad es determinada por la alternancia de periodos estables y críticos. En las etapas estables el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativa nueva de una edad.

Las etapas de crisis son periodos peculiares de tiempo relativamente cortos (varios meses, un año, dos a lo sumo), donde se producen cambios bruscos y fundamentales y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. Suelen tener forma de agudas crisis pero son virajes en el desarrollo infantil.

En estos periodos críticos los niños evaden la influencia del sistema educativo, decae el rendimiento en el estudio, bajo interés por las clases y disminuye su capacidad general de trabajo. Se pueden presenta conflictos más o menos agudos con personas de su entorno y en su vida interna el niño sufre dolorosas vivencias y conflictos. Es necesario aclarar que no es igual en todos los niños la vivencia de este periodo crítico.

El desarrollo en estos periodos críticos a diferencia de los periodos estables es más bien destructivo que creador, el niño pierde los intereses que ayer todavía orientaba toda su actividad,

por lo tanto el desarrollo cambia de significado positivo, creador a aspectos negativos, siendo denominada esa edad como fase rebelde, de obstinación, etc. (Vygotski, 1996).

Este autor presenta un esquema de periodos básicos del desarrollo infantil que a diferencia de otros parte del principio de las formaciones nuevas en cada edad y la introducción en el esquema de periodización de las edades críticas:

1. Crisis postnatal; 2. Primer año (dos meses – un año); 3. Crisis de un año; 4. Infancia temprana (un año-tres años); 5. Crisis de tres años; 6. Edad preescolar (tres años-siete años), 7. Crisis de siete años; 8. Edad escolar (ocho años –doce años); 9. Crisis de trece años; 10. Pubertad (catorce años-dieciocho años), y 11. Crisis de los diecisiete años. (p. 261)

Este autor argumenta una interacción entre las etapas del desarrollo y el entorno, que son consecuentes con las relaciones bidireccionales individuo contexto plateadas por el enfoque de desarrollo positivo, lo que es de interés para esta investigación. Sobre esta interacción afirma “es condición esencial y primera, comprender que las relaciones entre la personalidad del niño y su medio social, es dinámica en cada etapa de la misma” (p. 263).

La relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea es específica, única e irrepetible para cada edad. “La situación social del desarrollo determina las formas y trayectorias que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en lo individual” (p. 264).

Estas nuevas formaciones modifican la personalidad consciente del niño, modificando su estructura consciente, ya es otro niño diferente de niños de menor edad. La nueva estructura de la

conciencia adquirida en cada edad significa que el niño percibe de distinta manera su vida interior, así como el mecanismo interno de sus funciones psíquicas.

Ahora bien, todo avance en el desarrollo infantil modifica la influencia del medio sobre el niño, un medio social tiene diferentes significados para el niño de un año, tres, siete y doce años. Así pues, la vivencia es entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad, es considerada como una unidad dinámica de la conciencia, como el presente autor lo afirma:

La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. En todo caso en la doctrina sobre la infancia difícil este hecho se confirma a cada paso. Todo análisis del niño difícil demuestra que lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo como vive dicha situación el niño. Solemos encontrar en una misma familia, en una situación familiar idéntica, distintos cambios en el desarrollo de los niños, ya que dicha situación es vivida por ellos de diferente modo. (p. 283)

A sí mismo, el origen inmediato del desarrollo de las propiedades individuales, internas de la personalidad del niño es la colaboración con otras personas. Si se requiere establecer el nivel real de desarrollo intelectual determinando aquello que es capaz de imitar (entendiendo por *Imitación* toda actividad que el niño no realiza por sí solo, sino en colaboración con un adulto u otros niños), se establece también el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que dará frutos en el próximo estadio del desarrollo. Define como: “la esfera de los

procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño” (Vygotski, 1996, p. 182).

El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos. El aprendizaje se apoya en procesos inmaduros, pero en vías de maduración, y como toda esfera de dichos procesos está incluida en la zona de desarrollo próximo y suele denominarse diagnóstico normativo de la edad, que “consiste en mostrar con ayuda de normas o estándares de edades el estado actual de desarrollo” (p. 271).

### **Edad Escolar (8 años a 12 años)**

La edad escolar es objeto fundamental de esta investigación, siendo la edad previa a la adolescencia y en la que se puede observar a una edad temprana los elementos del desarrollo positivo como son: el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y comportamentales; así como la generación de activos del desarrollo tanto individuales, como sociales y de la comunidad. Para ello es necesario conocer las características particulares del desarrollo infantil en determinada edad.

Para la comprensión del proceso de formación en la edad escolar es relevante el estudio del desarrollo de los conceptos científicos, entendiendo como conceptos, los significados de las palabras. Estos conceptos científicos se desarrollan en el proceso de asimilación del sistema de conocimientos que se comunican al niño durante la enseñanza. Por su parte los conceptos cotidianos se forman en el curso de la actividad práctica del escolar y de su comunicación directa con los que lo rodean (Vygotski, 1993)

El autor en mención explica como el desarrollo de los conceptos científicos

Está condicionado por una definición verbal primaria como aspecto principal de su desarrollo, que en condiciones de un sistema organizado desciende en dirección al fenómeno, mientras que la tendencia de desarrollo de los conceptos cotidianos se produce fuera de un sistema determinado y asciende hacia las generalizaciones. (Vygotski, 1993, p.183)

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, donde la cooperación del pedagogo permite desarrollar las funciones síquicas superiores del niño y la maduración temprana de los conceptos científicos desde un nivel de desarrollo cercano a los conceptos cotidianos, permitiendo su desarrollo.

Los conceptos científicos carecen de una historia interior propia, simplemente son asimilados, percibidos como algo acabado gracias al proceso de comprensión, de asimilación y de atribución de sentido “el niño lo toma de la esfera del pensamiento de los adultos en forma acabada”. Para el autor el proceso de formación de conceptos:

No es un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con la memoria, no es un hábito mental automático, sino un *auténtico y complejo acto de pensamiento*. Como tal, no puede dominarse solo con ayuda del simple aprendizaje, sino que exige indefectiblemente que el pensamiento del niño se eleve en su desarrollo interno a un grado más alto para que el concepto pueda surgir en la conciencia. (Vygotski, 1993, p.181)

Ahora bien la esencia del desarrollo de los conceptos consiste en una transición de una estructura de generalizaciones a otra. La palabra es al principio una generalización elemental y a medida que se desarrolla el niño pasa de generalización elemental a formas cada vez más elevadas de generalización, siendo un proceso que termina con la formación de auténticos y



verdaderos conceptos. Para ello exige el desarrollo de una serie de funciones (atención voluntaria, memoria lógica, la abstracción, la comparación y la diferenciación), por lo tanto estos procesos psicológicos no pueden ser aprendidos ni asimilados de forma simple (Vygotski, 1993).

De acuerdo con el autor:

El camino que va desde el primer conocimiento que establece el niño con un nuevo concepto desde el momento en que la palabra y el concepto se convierten en propiedad suya es un complicado proceso psíquico interno. Este proceso encierra la comprensión de la nueva palabra, que se desarrolla paulatinamente a partir de una idea vaga, el propio empleo de esa palabra por el niño y su asimilación real como eslabón final. (p. 187)

Un aspecto característico de la edad escolar es la incapacidad del niño para tomar conciencia de qué relaciones pueden utilizar espontánea y automáticamente de forma correcta. Esta incapacidad hacia la toma de conciencia del propio pensamiento y la incapacidad del niño de establecer de forma consciente las operaciones lógicas se prolongan hasta los 11 -12 años, debido a sus raíces basadas en el egocentrismo. Para Vygotski: “Entre los 7- 8 años y los 11- 12 años estas dificultades se desplazan al plano verbal y en la lógica infantil influyen causas que actúan antes de ese estadio”. Argumentando que:

En la lógica del pensamiento infantil el niño descubre la capacidad para realizar toda una serie de operaciones lógicas cuando estas surgen en el curso espontáneo de su propio pensamiento, pero resulta incapaz de ejecutar operaciones completamente análogas cuando ha de llevarlas a cabo no de forma espontánea, sino voluntaria e intencionada. (p. 202)

Un ejemplo ilustrativo del carácter a-consciente del pensamiento es: A unos niños de les pregunta cómo hay que completar la frase: “Un individuo se cayó de la bicicleta porque...”. Un

niño de 7 años es incapaz de establecer intencional y voluntariamente las relaciones causales, mientras que en el habla espontánea utiliza la conjunción “porque” de forma espontánea” (Vygotski, 1993).

De acuerdo con Piaget (1992) el inicio de una construcción lógica, es decir, el inicio de un sistema de relaciones que permite la coordinación de los diversos puntos de vista entre sí, tanto de distintos individuos como de percepciones o intuiciones sucesivas de un mismo individuo, se da gracias a las operaciones del pensamiento y de voluntad. En primera instancia se explicarán los progresos de pensamiento que se caracterizan por una asimilación racional más compleja que una identificación infantil y en segunda instancia se explicara el surgimiento de la voluntad.

En los procesos de pensamiento se constituyen las nociones de permanencia de sustancia, peso y volumen: “hacia los 7 años admite la constancia de la materia, pero cree aun en la variación de las restantes cualidades, a los nueve años reconoce la conservación del peso pero no la del volumen y hacia los once-doce años la del volumen” (Piaget, 1992, p. 63 ).

Según Piaget (1992), otra evolución mental del niño a estas edades es el desarrollo de las nociones de tiempo que le facilitará poner en orden de sucesión los acontecimientos y ajuste de las duraciones o intervalos entre estos acontecimientos. En conexión con el tiempo también se elabora la noción racional de velocidad hacia los 8 años aproximadamente.

Pero las operaciones de seriación solo se descubren hacia los siete años, requiriendo el desarrollo de las nociones de longitud o tamaño (cantidad de materia), y solo entonces hasta los 9 años se constituirá una seriación lógica de los pesos y a los once o doce se comprenderá la de los volúmenes (Piaget, 1992).

Estas operaciones racionales, que inician como acciones cuyo origen es motriz, perceptivo o intuitivo se transforman en sistemas de conjunto a la vez componibles y reversibles, transformando así el pensamiento en sistemas que se forman mediante una especie de organización total, es el caso de: “una relación familiar lógica (hermano, tío, etc.) solo es comprendida en función de un conjunto de relaciones análogas cuya totalidad constituye un sistema de parentescos” (Piaget, 1992, p. 68 ).

La utilización del razonamiento le permite encontrar su método de construcción a partir de intercalar varias series ya elaboradas, así como también le permite coordinar sus puntos de vista intuitivos y las relaciones sociales de los individuos. Siendo un proceso lógico de organizaciones de sistemas de operaciones que conforman un conjunto, una totalidad y la reversibilidad en la interacción con los otros (Piaget, 1992).

En segunda instancia se explica el surgimiento de la voluntad; siguiendo a Piaget, estas operaciones racionales que caracterizan la segunda infancia complementan la aparición de la organización de valores morales y la voluntad, la aplicación de una lógica de valores o de las acciones entre individuos donde la honestidad, el sentimiento de justicia y la reciprocidad constituyen un sistema racional de valores personales. Y la voluntad es entonces un equilibrio afectivo de las operaciones de la razón, donde hay conflictos entre tendencias o intensiones:

Hay siempre presente una tendencia inferior pero fuerte por si misma (el placer deseado) y una tendencia superior pero momentáneamente más débil (el deber). El acto de voluntad consiste entonces, no en seguir a la tendencia inferior o fuerte sino en reforzar la tendencia superior y débil haciéndola triunfar. (Piaget, 1992, p. 80)

Ahora bien, para un acercamiento a la comprensión de la aparición de la organización de los valores, se retoma la moralidad propuesta por Kohlberg, quien plantea como los niños de 8 y

9 años aproximadamente, están aún en un nivel de moralidad Preconvencional, esta moralidad está gobernada por reglas externas, lo que puede suponer un castigo malo (Kohlberg, como se citó en Delval, 2004).

Los niños entre 10 a 12 años, están en un nivel de moralidad Convencional, en ella la base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es algo importante. Se orientan hacia el “buen chico”, o la moralidad de concordancia interpersonal, es decir, la buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es la aprobada por ellos.

Otro valor a tener en cuenta es el altruismo. Según Tomasello (2010), define el altruismo como una capacidad natural de los niños que es moldeada socialmente:

La socialización moldea, evidentemente el desarrollo de tendencias altruistas en los niños pequeños que inician ese proceso con una predisposición para ayudar y cooperar. Luego aprenden a ser selectivos: deciden a quién ayudar, a quién brindar información y con quién compartir cosas, y también aprenden a controlar la impresión que causan en los otros – su reputación y su yo público [*public self*]- de manera de influir sobre las actitudes ajenas hacia ellos mismos. (Tomasello, 2010, p. 66)

Esta habilidad intrínseca de cooperar y que el sujeto va organizando a medida que va interactuando e identificando una intencionalidad compartida hacia un logro: “En suma, la estructura de actividades colaborativas exclusivas de nuestra especie es la de una meta conjunta con los roles individuales coordinados por medio de la atención conjunta y las perspectivas individuales” (Tomasello, 2010, p. 94 ).

Otros aspectos a considerar son los aportes que desde el desarrollo de la teoría de la mente pueden generar la capacidad de los niños de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros (Premack y Woodruff), así como la comprensión de las creencias sobre las creencias, que

el niño elabora a partir del desarrollo del desarrollo de esta teoría. Posibilitando a partir de esos estados mentales hacer inferencias y predisposiciones sobre la conducta de los otros (Delval, 2004).

Para la presente investigación es relevante abordar la definición de aprendizaje significativo, que permite comprender la realidad, construir un universo de significaciones (Gillieron, 1995, como se citó en Puche, 2000), donde la comprensión comienza cuando: “frente a la ocurrencia de un hecho previsible, ocurre un fallo y se violan las expectativas. En este momento se genera en el niño la consecuente necesidad de explicar aquello que la relación previsible permitía generalizar”(Puche, 2000, p.66). Lo anterior en la búsqueda de las regularidad y las constancias construyendo información significativa, utilizando la anticipación y la inferencia, formulando metas (estableciendo relaciones medio- fin) que requieren una actividad organizada dirigida a un objetivo (Puche, 2000).

En estos razonamientos surge el despliegue de acciones para la consecución de la meta, como lo define Rebeca Puche: “una cierta arquitectura en la que opera una planificación y por consiguiente una estratificación y una anticipación” (Puche, 2000, p.73).

De esta forma el niño utiliza también herramientas como la clasificación de la información, la inferencia y la deducción, entre otras. Estas forman parte del conjunto que el niño despliega desde pequeño en sus diferentes actividades, que afronta cotidianamente y que naturalmente elicitán estas potencialidades (Puche, 2000).

Este despliegue de herramientas parte de la concepción de que “Todo sujeto llega espontánea y naturalmente a formularse hipótesis, experimentar con ellas y a hacer inferencias” (Puche, 2000, p.45). Es decir, parte de la concepción de niño como científico, en el cual los

elementos de la racionalidad mejorante no son enseñados sino que él mismo los construye por su cuenta.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Identificar las estrategias de promoción del desarrollo positivo en edad escolar desde la perspectiva de padres y niños de estratos 1 y 2 de la ciudad de Medellín. 2014.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las características de desarrollo positivo en los niños.
2. Describir las estrategias para la identificación y uso de recursos disponibles en la familia, la escuela y la comunidad, tendentes a promover el desarrollo positivo de los niños.
3. Indagar los significados de desarrollo positivo de padres y niños entrevistados.

## **Metodología**

Esta investigación de enfoque cualitativo, con fundamento teórico basado en el Interaccionismo Simbólico (Cicourel, 1974), utiliza como método y estrategia metodológica la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). A continuación se describe cada uno de estos elementos y el procedimiento de codificación que se lleva a cabo mediante la Teoría Fundamentada. Seguidamente se explican las técnicas de recolección de información, como se realizó el análisis de la información, con qué población se trabaja y finalmente las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta en la ejecución de esta investigación.

### **Diseño metodológico**

#### **Enfoque**

El estudio cualitativo, guió el presente trabajo, con el término “investigación cualitativa”: Entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (Strauss & Corbin, 2002, p. 20)

Es así como el estudio cualitativo permitió explorar las estrategias utilizadas por niños y cuidadores para promover el desarrollo positivo en la edad escolar, estos sujetos pertenecientes al grupo control que participaron del Programa de prevención temprana de conductas de riesgos para la salud PREVIVA.



Desde el enfoque cualitativo se obtuvo información de detalles complejos de algunos fenómenos tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales. Si bien el presente estudio tuvo como antecedente la investigación cuantitativa del Programa de prevención temprana de conductas de riesgo realizado por PREVIVA, inscrito a la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquía, el presente estudio buscó profundizar en la forma cómo las familias aprovechan los activos del desarrollo positivo tanto internos como del entorno, descubriendo estrategias que lo promueven.

Proceso investigativo que al relacionar datos brutos mediante un esquema explicativo teórico logró visualizar aportes al conocimiento de un desarrollo evolutivo de niños en edad escolar, describiendo las características de un desarrollo positivo desde la identificación de los recursos o activos internos y del entorno en sectores vulnerables de la ciudad.

El fundamento teórico de esta investigación fue el interaccionismo simbólico representado por Cicourel (1974), si bien los orígenes de la teoría fundamentada se encuentra en la escuela de Chicago y en el interaccionismo simbólico a principios de siglo XX de acuerdo con Ritzer, 1993 (como se citó en De la Cuesta, 2006). Esta corriente de pensamiento le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que los rodea. Parte de la siguiente premisa: “las personas actúan con respecto a las cosas y a las otras personas sobre la base de los significados que unas y otras tiene para ellas”; planteando algo muy importante: “los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación” (Sandoval, 1996, p. 58).

Es de resaltar que se encuentran posturas similares entre el interaccionismo simbólico, el modelo ecológico y el enfoque sistémico de desarrollo que son las bases conceptuales del desarrollo positivo, pues estos plantean una interacción mutua e influyente entre los diferentes niveles del entorno ecológico (individuo, contexto y sociedad). En esta dinámica se desarrollan los cambios individuales de las trayectorias de vida de los niños y adolescentes dentro de un contexto social.

En esta medida el interaccionismo simbólico nos permite interpretar los significados que los niños tienen de su mundo, cómo se constituyen esas construcciones simbólicas en la interacción que son la base de su actuar y sobre todo analizar sus propias estrategias de generación del desarrollo positivo (simbólicamente), potencializando activos individuales y del contexto.

Desde el reconocimiento de las problemáticas económicas y socio familiares que caracterizan las comunas de Medellín, estratos 1 y 2, situaciones reales que dificultan la comprensión de las problemáticas y más aun la intervención necesaria y eficiente; se hizo necesaria una interpretación hermenéutica, centrada en descifrar las diferencias en las condiciones lingüísticas que imposibilitan la comunicación (Habermas, 2003).

Facilitando finalmente el entendimiento de situaciones particulares en contextos sociales desde sus propios actores, creencias e idiosincrasias (Tenorio & Sampson, 2000).

### **Método y estrategia metodológica**

Para esta investigación, tanto el método como la estrategia metodológica se basaron en la Teoría Fundamentada, siendo esta una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación, donde el investigador no inicia con una teoría preconcebida sino que comienza con un área de estudio y permite que la teoría

emerja a partir de los datos. Esta teoría derivada de los datos se acerca más a la realidad, generando conocimientos y aumentando la comprensión (Strauss & Corbin, 2002) del fenómeno de interés, es decir, los significados de desarrollo positivo de padres e hijos y estrategias que promueven este desarrollo.

Para abordar estos datos que surgieron de las entrevistas se realizó un proceso de codificación propuesto por la teoría fundamentada. A continuación se describe este proceso de codificación que está constituido por: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

- Codificación abierta: después de realizar la recolección y transcripción de las entrevistas se inicia el proceso de análisis con la codificación abierta que consiste en agrupar en categorías los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado (Strauss & Corbin, 2002).

Este proceso de codificación abierta consiste en asignarles etiquetas o membretes a los datos, basados en nuestros conceptos, condensando el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos, encontrándole sentido a los datos (Coffey & Atkinson). Los autores Miles y Huberman (1994) proponen que la codificación constituye la “materia prima del análisis”, que permite “diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las reflexiones que uno hace sobre la información” (Coffey & Atkinson).

Para este momento de codificación abierta se llevaron a cabo 6 entrevistas semiestructuradas (3 padres y sus 3 hijos), a quienes se les realizó un previo análisis para contrastar con los objetivos de la investigación y efectuar ajustes en el proyecto y hacer cambios necesarios a los guiones de entrevista y continuar con la recolección de datos siendo necesario

aumentar los participantes, es decir, se entrevistaron 3 niños y sus padres o cuidadores (6 entrevistas más). De acuerdo con este proceso se aumentó el número de participantes a 12 sujetos en total (6 padres y sus respectivos 6 niños).

- Codificación axial: este proceso consistió en reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Las categorías se relacionan con subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas del fenómeno (Galeano, 2004). Se tomaron entonces las categorías y subcategorías siguiendo sus propiedades y dimensiones, se analizaron para poder notar cómo influyen y se entrecruzan. Las categorías son también parte de la explicación de un fenómeno y responden a las preguntas de cuándo, dónde y por qué, quién, cómo, con qué, dando así más poder de explicación a la categoría (Strauss & Corbin, 2002).

- Codificación selectiva: El objeto de esta codificación es el de integrar las categorías principales para formar un esquema teórico mayor y que los hallazgos de la investigación adquieran la forma de una teoría, en este caso según las pretensiones de la investigación es generar aportes teóricos. La codificación selectiva es un proceso de integrar y refinar las categorías, se parte de determinar cuál es la categoría central que representa el tema principal del análisis cualitativo de la investigación, finalmente se escribe un texto en el que se unan todas las categorías y se presente el hilo de la historia que explique los conceptos y de cuenta de la teoría (Strauss & Corbin, 2002).

Si bien el objetivo como investigador es que surjan nuevas realidades a medida que avanza la investigación, para ello fue necesaria la entrevista abierta que terminó cuando se saturaron las categorías. De aquí que se realizó un muestreo teórico a través del análisis continuo

de datos, decidiendo a quienes y cuantos participantes se van a incrementar, cuantas entrevistas son necesarias. Como lo definen Requena y Castillo (2007):

El proceso se repite hasta que saturemos todas las categorías mediante la codificación selectiva, no surjan nuevos incidentes en la variedad de datos y promovamos una categoría central que integre todos los conceptos, para finalizar con una explicación teórica basada en los datos. (Requena y Castillo, 2007, p. 51; como se citó en Murillo, 2008)

Las categorías se consideraran saturadas cuando no emerge más información durante la codificación, cuando de los datos no emergen nuevas propiedades, dimensiones o condiciones. A esto se le llama saturación y consiste en alcanzar un punto en la investigación donde las entrevistas en ese caso, no aportan nada nuevo o que añada mucho a la investigación (Raymond, 2005).

De acuerdo con Laperrière (1997) una categoría conceptual tiene que permanecer sensible a una realidad estudiada ya que la teoría se construye a partir de los hechos, afinando las observaciones cada vez más gracias a las comparaciones sucesivas, a fin de precisar las categorías e hipótesis. Las categorías conceptuales se remodelan hasta que ningún dato nuevo venga a contradecirles (Murillo, 2008).

Por lo tanto las estrategias metodológicas de este proceso de codificación y generación de categorías centrales, posibilitaron acceder a identificar las formas y estrategias de desarrollo positivo presentes en niños en la edad escolar y sus padres; siendo esta estrategia metodológica la más adecuada, que permitió emerger aportes a una teoría a través de los datos, generando conocimiento y comprensión de esta población en condiciones de vulnerabilidad pero que también cuentan con recursos o activos individuales y del contexto, los cuales se pueden

potencializar mediante el diseño y ejecución de intervenciones que promuevan el desarrollo positivo.

Además, este estudio generó aportes a diseños y metodologías apropiadas a la investigación del desarrollo positivo en niños en edad escolar, estadio de desarrollo del cual no se habían realizado investigaciones en nuestro contexto y también proporciona conocimiento sobre el desarrollo evolutivo y trayectorias de desarrollo positivo que complementan los estudios longitudinales llevados a cabo por PREVIVA.

### **Técnicas de recolección de información**

En la investigación cualitativa la información de los datos emergen de la interacción entre el sujeto participante y el investigador. La información se recoge por medio de entrevistas semi-estructuradas a los padres o cuidadores y a los niños seleccionados.

Este tipo de técnica consiste en realizar una serie organizadas de preguntas a los sujetos de investigación. Las preguntas han sido definidas previamente “guión de entrevista” pero la secuencia, así como su presentación al sujeto puede variar. La entrevista inicial o las guías de observación dan paso a los conceptos que emergen de los datos. No pueden adherirse rígidamente a las guías iniciales durante todo el estudio, porque impiden el descubrimiento porque limitan el tipo y cantidad de datos que se pueden conseguir (Strauss & Corbin, 2002).

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), las entrevistas menos estructuradas, como guías generales solamente, tales como “Cuéntame que piensas de ...”, “¿Qué sucedió cuándo..?” y “¿Cuál fue tu experiencia con...?” dan a los entrevistados más espacio para contestar en términos de lo que es importante para ellos. Se puede comparar las respuestas que dan los diversos entrevistados a esas preguntas, y entonces emergerán conceptos que servirán de base para una

mayor recolección de datos, siempre dejando espacio para otras respuestas y conceptos (Strauss & Corbin, 2002).

Se tuvo en cuenta que al inicio las preguntas se fueron reduciendo para limitar el estudio y que a medida que el investigador comienza a trabajar en el sitio, las preguntas de investigación establecieron el foco del estudio generando una evolución del proceso.

En la utilización de la teoría fundamentada, como estrategia metodológica fue importante la utilización de diferentes fuentes de datos lo que permitió una triangulación de la información. Tanto para la Teoría Fundamentada como “en la indagación cualitativa es “conveniente poseer una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (R. Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 439).

Entre las fuentes se tienen: las entrevistas semiestructuradas de padres e hijos, la bitácora de análisis y los referentes conceptuales utilizados. Las otras fuentes utilizadas fueron los referentes conceptuales sobre desarrollo positivo, desarrollo del niño y aspectos socio culturales y la bitácora de análisis, que se llevo a medida que iba avanzando el proceso. Como fuente para seleccionar la muestra a conveniencia de acuerdo con las condiciones de un desarrollo positivo se utilizó el listado de los sujetos participantes del grupo control de la investigación cuantitativa del programa PREVIVA, es decir, la segunda encuesta realizada para identificar los cambios y efectos del programa. Se escogieron niños que obtuvieron cambios significativos de la primera medición a la segunda medición de acuerdo con los criterios establecidos por la perspectiva de desarrollo positivo (Estos criterios se especifican en la muestra a conveniencia).

## **Instrumentos**

### **Guía de entrevista**

Se basa en los objetivos de la investigación que conforman las dimensiones y las preguntas se estructuran de acuerdo con los referentes conceptuales del enfoque de desarrollo positivo teniendo en cuenta a quien va dirigida la pregunta, es decir, si es al padre o cuidador o al niño (ver Anexo 1).

Las dimensiones se formularon así:

1. Identificar las formas de promoción del desarrollo positivo en la edad escolar, desde la perspectiva de los padres y los niños, participantes del Programa de prevención temprana de conductas de riesgo para la salud PREVIVA. Medellín 2013.

2. Describir las estrategias que tienen los padres para promover el desarrollo positivo de los niños, participantes del Programa de prevención temprana de conductas de riesgo PREVIVA.

Preguntas directrices:

- ¿Cuáles activos del Desarrollo individuales o recursos individuales positivos se identifican en los padres.
- ¿Cuáles activos del desarrollo se identifican en la comunidad?
- ¿Cuáles activos del desarrollo se identifican en la sociedad?

3. Describir las estrategias que tienen los niños para promover su desarrollo positivo.

Preguntas directrices:

- ¿Cuáles pautas de crianza promueven el desarrollo positivo del niño?
- ¿Cómo son las relaciones con los padres que facilitan el desarrollo positivo del niño?
- ¿Qué comportamientos del niño promueven un desarrollo positivo?



- ¿Cuáles actividades que realiza el niño le permiten desarrollar sus competencias?

### **Bitácora de análisis**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), la función de la bitácora es documentar el proceso de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso y contiene fundamentalmente (R. Hernández et al., 2010):

- Anotaciones sobre el método utilizado (se describe el proceso y cada actividad realizada por ejemplo: ajustes a la codificación, problemas y la forma como se resolvieron)
- Anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis.
- Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para cualquier otro investigador para evaluar su trabajo (información contradictoria, razones por las cuales se procede de una u otra forma) (R. Hernández et al., 2010, p. 447)

1- Finalmente estas anotaciones dieron el procedimiento de análisis de la información desde el proceso planteado por la Teoría Fundamentada, descrito anteriormente, registrando también en el libro de códigos; en la descripción de categorías y en los memos analíticos. (Ver anexos 4, 5, 6)

## **Grabaciones**

Las entrevistas se graban y se transcriben para facilitar su codificación y análisis de la información. Se advierte a las personas entrevistadas que esta información es de uso exclusivo de la investigación y se asigna un código para el anonimato, lo anterior se especifica en los consentimientos firmados.

## **Procedimiento de recolección de información**

El procedimiento de recolección de información contiene las siguientes etapas:

2- Se obtiene la base de datos con la información de contacto de los niños inscritos para la realización de la investigación PREVIVA.

3- Se seleccionó inicialmente una muestra a conveniencia de 6 padres o cuidadores y sus hijos: 3 niños y sus respectivos padres o cuidadores (3), pertenecientes al grupo de niños que se clasificaron como grupo control. Posteriormente se aumentaron 6 participantes (3 niños y 3 padres).

4- Se realizó un contacto telefónico inicial con los padres de los niños seleccionados a quienes se les explicó el objetivo de la investigación y se solicitó permiso para entrevistarlos con la firma del consentimiento informado de los padres para entrevistarlos a ellos y a sus hijos y consentimiento de los niños, concertando una cita para tal objetivo.

5- Se realizó la entrevista semiestructurada a los padres o acudientes y a los niños en diferentes espacios. Y posteriormente la entrevista en profundidad.

6- Se registró en la bitácora de análisis el proceso de codificación y análisis (Libro de códigos, descripción de categorías, memos).

### **Análisis de la información recolectada**

El análisis de la información se realizó mediante la Teoría Fundamentada. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), si un investigador quiere construir una teoría, es importante que comprenda de la mejor manera posible el fenómeno investigado, lo que significa ubicarlo en un contexto o en el rango total de las condiciones macro y micro en el cual está inmerso y rastrear las relaciones de las acciones/interacciones subsiguientes hasta llegar a sus consecuencia. Esclareciendo que el alcance de esta investigación es realizar aportes a la teoría.

El proceso de codificación de las primeras 6 entrevistas transcritas y revisadas, se inició con una codificación abierta, teniendo en cuenta una lectura completa de la entrevista para poder colocar códigos por frases y por párrafos, re codificar y agrupar o conformar categorías. Estos códigos se registraron en una tabla de Excel denominada Libro de códigos, en ella se identificaron las categorías desarrollando las categorías y las sub categorías en propiedades o características particulares y sus dimensiones o localización de una propiedad a lo largo de un rango continuo (De la Cuesta, 1998). Alternativamente se llevó un registro de los memos analíticos que surgieron de la codificación abierta. Es considerable anotar que el registro se realizó mediante la elaboración de la bitácora de análisis.

Se efectuó un muestreo teórico que consistió en buscar personas, lugares o acontecimientos que proporcionaran datos relacionados con los criterios de inclusión como baja presencia de conductas de riesgo del niño en la escuela, alta percepción de los padres de familia sobre los niños y niños que participaran en más de dos actividades artísticas o deportivas, entre otras.

De acuerdo a las categorías que surgían, sus propiedades y dimensiones se entrevistaron nuevamente cuidadores y niños que pudieran ampliar el objetivo del estudio o dar pistas de los acontecimientos que surgían (De la Cuesta, 1998).

Se codificaron estas entrevistas y se realizó el procedimiento anterior; al acumularse los conceptos se comenzaron a agrupar requiriendo reducir el número de probabilidades que se tienen. Por ejemplo; surgieron categorías como: características individuales o activos internos, luego se encontró una nueva categoría denominada: gustos y preferencia ya sea por jugar, ir a piscina, bailar o estudiar.

Por lo tanto para la codificación abierta se establecieron códigos teóricos de acuerdo con Strauss (1987) y Corbin (1990 y 1998), identificando condiciones (qué, dónde, cuándo, cómo); acción/interacción (estrategias según las condiciones) y consecuencias (resultados de la acción), (De la Cuesta, 1998). Ejemplo: estrategias de crianza: apoyo de la madre en el aprendizaje del baile, lo que permite desarrollar habilidades artísticas.

Ahora bien, en la codificación axial el objetivo fue “desarrollar sistemáticamente y relacionar categorías con subcategorías, respondiendo a las preguntas: qué, cuando, como, donde, por qué motivo, quién, cómo y con qué consecuencias” (De la Cuesta, 1998, p. 12).

Para realizar esta codificación axial se registraron en una tabla de Excel las categorías descriptivas como apoyo familiar, características individuales, composición familiar comunicación familia escuela, estrategias de crianza, estrategias de aprendizaje, experiencias escolares, dificultades superadas por la familia, funcionamiento familiar, obstáculos para el desarrollo, percepción de los padres, proyecciones de vida, recursos de la comunidad, relaciones

entre pares, entre hermanos. Al frente se establecieron las subcategorías y finalmente los códigos. (Ver anexo 4)

Se continuó seleccionando la categoría para codificar, se hicieron comparaciones haciendo preguntas teóricas y sensibilizadoras, el código teórico quedó adscrito a la categoría, se clasificó según el código teórico y se establecieron relaciones, seguido de un proceso donde se reclasifica y se revisa constantemente hasta que encaje (De la Cuesta, 1998).

De esta forma se continuó con la codificación selectiva donde conceptualizaron las categorías mediante la escritura de un guión o relato analítico realizando una descripción desde lo que surgió de la sistematización anterior de las categorías descriptivas subcategorías y códigos. Por lo tanto estas categorías son conceptualizadas desde lo que se indaga, desde las percepciones de los sujetos de estudio. (Ver anexo 5).

Ahora bien, para poder conceptualizar se utilizaron diagramas, se agruparon los memos de acuerdo a las categorías, se revisó el esquema integrador, su lógica, se complementaron las categorías poco descritas, se volvió a los datos, configurando un esquema que permita la comprensión de la mayoría de los datos (De la Cuesta, 1998).

Siguiendo con el proceso integrador y de análisis que propone la codificación selectiva, se proponen tres categorías de análisis: El conocimiento de sí y el de los otros le permite al niño actuar conforme a sus intereses, Estrategias de desarrollo como productos de interacción entre los diferentes sistemas de desarrollo humano y Las experiencias escolares como dinamizadoras del desarrollo humano en conjunto con la familia, la comunidad y la sociedad.

Finalmente estas categorías analíticas se integraron al rededor de una sola categoría denominada: La promoción del desarrollo positivo es un proceso complejo que involucra aspectos de tipo histórico del ámbito socio-familiar, y contextual, de la familia, la escuela, la

comunidad y la sociedad; así como las características del niño; y cuyos recursos se canalizan y optimizan en la interacción familia – escuela. En este proceso integrador se validaron las relaciones y se complementó la categoría.

Se llevó a cabo un proceso continuo que requería identificar el fenómeno, desarrollar la historia analítica, regresar a los memos, conceptualizar y refinar la historia analítica, realizando un muestreo completo eligiendo entrevistas, personas, documentos que brinden un análisis comparativo buscando la saturación de las categorías, complementando finalmente el estudio (De la Cuesta, 1998). (Ver anexo 6)

## **Población**

La población objeto fueron los niños entre 8 a 12 años escolarizados de la zona urbana de Medellín. Para esta propuesta de investigación se tomó la población de estudio del programa de Prevención Temprana de Conductas de Riesgo para la Salud PREVIVA de la facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Constituida por niños escolarizados de 32 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, distribuidos en dos grupos: 16 instituciones educativas intervenidas y 16 instituciones control.

El Programa de Prevención Temprana de Conductas de Riesgo para la Salud se estructuró en tres fases, la primera fase fue la ejecución de la línea de base y el análisis de resultados, la segunda fase consistió en la implementación del programa y la evaluación de la implementación y la tercera fase consistió en la aplicación de la segunda medición y evaluación de impacto del programa.

El estudio realizado por PREVIVA desarrolló una intervención multipropósito enfocado en prevenir varias conductas de riesgo (agresión, abuso de alcohol, uso de sustancias

psicoactivas, consumo de tabaco y conductas sexuales de riesgo). En la fase de estudio experimental se compraron los niños que recibieron intervención con otros que no la habían recibido. Y se complementó con una fase cualitativa que evaluó las percepciones de los padres de los niños y maestros de los cambios y los beneficios del estudio (Duque, 2011).

En la obtención de la muestra se realizó un muestreo aleatorio de 32 escuelas y se asignaron de manera aleatoria 16 escuelas a la intervención y 16 al grupo control, posteriormente se escogieron aleatoriamente 870 niños de las escuelas intervenidas y 870 niños en las escuelas control.

Desde el mes de febrero del 2012 se realizó un continuo contacto y seguimiento de los niños y las familias de los grupos intervenidos y controles, se han contactado las familias para actualizar direcciones y teléfonos, evitando perdidas por cambios de residencia a otros departamentos o municipios alejados. Hasta el mes de septiembre del mismo años se habían ubicado 1751 niños y no se habían ubicado 14 niños que representan una perdida para el programa de 0.8 % (Duque, 2011).

### **Muestra**

En la investigación cualitativa el muestreo debe ser progresivo sujeto a dinámicas que se derivan de los hallazgos de investigación, las muestras no son preestablecidas, el muestreo debe ser secuencial, teóricamente conducido, no se establecen al azar ni con formulas matemáticas. Las muestras se seleccionan con criterios de representatividad cualitativa (conocimiento, experiencia, significados de lugar o del momento, motivación para participar en el estudio, oportunidad y condiciones de desarrollo de la investigación) y en relación estrecha con los propósitos de la investigación (Galeano, 2004).

Por lo tanto para este estudio se tomó una muestra a conveniencia del grupo control del Programa de prevención temprana de conductas de riesgo para la salud, investigación realizada por PREVIVA, a quienes se realizó la segunda medición para identificar cambios en el tiempo y caracterizar la población 2009, esta muestra es constituida inicialmente por 6 participantes, conformados por 3 padres o cuidadores y sus 3 niños (de 8 a 12 de edad) y posteriormente se incrementaron 6 participantes (3 padres y sus 3 hijos), es decir 12 participantes en total.

Este grupo control de la investigación de PREVIVA estaba conformado por 870 niños que asisten a escuelas públicas en la zona urbana de Medellín pero que no recibieron la intervención para la prevención temprana de conductas de riesgo. Estos fueron escogidos en formas aleatorias de 8 escuelas de la ciudad, también seleccionadas aleatoriamente. Se solicitó el consentimiento informado de los padres y se incluyeron solamente a niños de los cuales este se haya obtenido (Duque, 2011).

Para conformar el grupo de niños participantes de la presente investigación se escogieron los que obtuvieron cambios significativos de la primera medición a la segunda medición de acuerdo con las características de un desarrollo positivo, para ello se establecieron los siguientes criterios:

- Comportamiento del niño: Baja presencia de conductas de riesgo del niño en la escuela.(Cuestionario de los padres)
- Baja presencia de conductas de riesgo durante los últimos 6 meses o el año (según los padres)
- Alta percepción de los padres de familia sobre los niños.
- Más de 2 actividades en las que participo el niño tanto individual como en grupo y en el barrio (Cuestionario de niñas y niños).



**Tabla 1. Datos de los participantes.**

N°	Cidigo/Niños	Sujeto	Edad	Sexo	Barrio	Cuidador
1	Entrevista 2-H	E	12	M	Robledo Campaña	la Madre
2	Entrevista 4-H	A	9	M	Pablo Escobar	Madre y abuela
3	Entrevista 6-M	S	12	F	Bucaros Cerromonte	Madre
4	Entrevista 8-H	JE	11	M	La Colinita	Abuela
5	Entrevista 10- M	G	9	F	Granizal	Madre
6	Entrevista 12- H	D	11	M	Granizal	Madre

### Consideraciones éticas

Si bien esta investigación es de bajo riesgo para los y las participantes, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

Lineamientos de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia. Consentimiento informado de los participantes: se obtuvo un consentimiento informado de los padres, madres, y demás personas que participaron en el estudio, así como autorización para realizar las grabaciones. En el consentimiento se les explicó los objetivos de la investigación y

los compromisos de confidencialidad, anonimato y devolución de los resultados de la investigación.

Reciprocidad con la comunidad: a los participantes de las entrevistas se les entregó un resumen de los resultados de la investigación, tanto en presentación oral como escrita.

Protección a los participantes: para garantizar la confidencialidad y el anonimato las grabaciones se nombraron con un sistema de códigos que no permiten identificar a los entrevistados y la información que proporcionan. Para evitar el daño a los participantes en cuanto podían verse violentados en su integridad psicológica a partir de las preguntas que se les plantean, se tuvo en cuenta, por los investigadores y participantes del estudio, el respeto a la opinión y diferencia.

Reflexión colectiva: por la necesidad de mantener una reflexión sobre los resultados, conceptual, metodológica y ética, se realizó una discusión permanente del análisis de los datos con los actores involucrados y con pares académicos.

## **Resultados**

### **Promoción del desarrollo positivo en las familias de estratos I y II de Medellín**

En el transcurso de la investigación se evidenció como la promoción del desarrollo positivo tiene un proceso de interacción de la ecología del desarrollo, pues existe una constante interacción entre los activos del desarrollo individual, familiar y del entorno, que permiten a su vez el desarrollo de capacidades individuales y el aprovechamiento de recursos del contexto, mejorando así, la sana convivencia. En esta línea se describe la dinámica de desarrollo positivo desde las concepciones y significados de los participantes entrevistados (padres e hijos), posteriormente se desarrollan las categorías de análisis de acuerdo con la interpretación de la información y los resultados.

#### **Dinámica del desarrollo positivo**

A partir del relato obtenido a través de las entrevistas realizadas a padres o cuidadores y a sus respectivos hijos, se obtuvo una información sobre la forma dinámica como las familias promueven el desarrollo positivo de sus hijos. En forma descriptiva se presenta esta información recolectada para entrar a desarrollar las categorías conceptuales que guían el presente estudio.

Se retoma el relato de los padres o cuidadores y los niños sobre las concepciones que tienen acerca de la identidad positiva, la moralidad y su motivación al logro; se describen también las estrategias de crianza, como coordinan los recursos familiares, experiencias escolares y los recursos complementarios tanto de la comunidad como de la sociedad.

### **Identidad positiva, moralidad y motivación al logro**

Se explora la identidad positiva a partir de la imagen que tienen los niños de sí mismos; los niños participantes de la presente investigación se consideran juiciosos, inteligentes, cariñosos, tiernos, sociables y se consideran buenos porque les gusta aprender. Reiteran además que no les gusta hacer nada malo, como también identifican algunas fortalezas como la motivación, la responsabilidad y el compromiso con el estudio.

Reconocen sus debilidades en la ejecución de actividades como jugar futbol, en el dibujo o en la asignatura de las Ciencias Sociales, pero igualmente saben para qué son buenos: para jugar ajedrez, en matemáticas, en artística o en danzas.

Por su parte una de las madres afirma que su hijo conserva su inocencia infantil que lo protege de conductas que le hacen daño a la salud, como el consumo de sustancias psicoactivas, pues al niño no les interesa este tipo de actividades y más bien prefiere juegos propios de la edad escolar como montar en bicicleta, jugar fútbol y juegos tradicionales de la calle como: “Chucha escondidijo, chucha familia, ponchado” (Entrevista 4-H-9 años).

Adicionalmente, la abuela, señala que el niño tiene la capacidad de identificar situaciones de riesgo, como tomar distancia de un compañero con tendencia de identidad sexual diferente, quien se muestra muy cariñoso con él.

Tanto las madres como algunos de los niños participantes del presente estudio, consideran que los niños son obedientes con la madre, cumplen con los deberes antes de jugar: “No, él es muy juicioso con las tareas, o sea eso si él es súper juicioso con las tareas, uno como mamá, uno compara mucho como los hijos, y algo que yo veo en A. es que a él le gusta” (Entrevista 3-M- 9 años); pero también presentan comportamientos negativos como ser irresponsables con las tareas, desobedientes y hasta ser groseros, como también se evidencian

manifestaciones de agresiones físicas con los compañeros: “Pues, que yo sepa bien, él tuvo por ahí unos días que peleaba por ahí como en la escuela pero entonces los papás lo reprendieron un poquito” (Entrevista 7-H- 12 años).

También se observan comportamientos altruistas como ahorrar para aportar al hogar a través de su madre o ser detallista con otras personas: “Cuando no tengo pasajes, entonces mamá, me dice A; tiene plata guardada? y yo, présteme cinco mil, présteme ocho mil, porque hasta diez mil, catorce mil pesos ha recogido” (Entrevista 3-M-9 años).

En cambio él, muchas veces teniendo sus ahorros va y sacados mil, y dice a voy a invitar a mis amiguitos a esto, los voy a invitar a esto, entonces, y entonces en estos días, una persona pues que cumplió años el tenía unos ahorritos y fue y le compró un detalle pues sin que nadie le dijera: vea A. vea, vamos a regalarle eso, a él solito como que le nació de corazón ir a comprarlo. A comprarle un detalle. (Entrevista 3-H- 9años)

A algunos de los niños participantes se les dificulta reconocer faltas. Cuando los adultos no les permiten asumirlas, no las reconocen como es el caso de una sanción disciplinaria en la escuela, pues en ocasiones su madre lo justifica.

El ánimo a D., por ejemplo yo en las Cometas vivía muy aburrida porque allá no lo sabían manejar a él, pues allá de cinco días que D. estuvo allá, me mandaron a llamar seis, incluso allá lo ridiculizaron una vez con un cartel, porque hizo un daño, delante de todos los compañeritos, entonces es más bien las profesoras, "es que D., es que, no son, D. vea", antes de decirle algo negativo, es lo positivo, es que él, lo señala, entonces él ya se siente rotulado, él ya se siente señalado, entonces no ha contado como con ese profe... (Entrevista 11-M- 11 años)

Otro niño evade su la perdida de una materia en el periodo, culpando al profesor por ser exigente o porque lo quiere hacer quedar mal.

En cuanto a los gustos y preferencias, los niños priorizan sus gustos entre varias opciones como su gusto para estudiar o inventar; su gusto por la tecnología, la robótica y las matemáticas; en otros casos la preferencia es por la asignatura de español o por las actividades artísticas como bailar, dibujar y cortar. En muchas ocasiones estas preferencias están relacionadas con la actividad de los padres como estudiar, bailar y coser que implica hacer trazos, recortar, diseñar. También la similitud en demostrar habilidades para las matemáticas.

A uno de los niños le gustaría ser policía, porque lo relaciona con hacer lo correcto, además está el deseo de ser como su padre, quien fue policía. Por su parte una de las niñas, expresa el deseo de estudiar bacteriología como su madre, quien no realizó su sueño por dificultades económicas.

Adicionalmente se encuentran una gran variedad de preferencias deportivas y recreativas como montar bicicleta, jugar futbol, rugby, baloncesto o jugar con los hermanos y amigos. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente sobre los gustos y preferencias se puede considerar que las preferencias están relacionadas con sus etapas de desarrollo. Por ejemplo, a la edad de 9 años, algunos niños prefieren jugar y montar bicicleta. Otros niños, en su pre adolescencia, muestran interés por ser reconocidos por el grupo y mantener contacto constante con los amigos por internet, dedicando poco interés y pocas horas en la realización de las actividades académicas. Por lo general, son niños muy sociables, les gusta tener amigos y compartir tiempo y actividades con ellos.

En cuanto al rendimiento académico se encontró un buen rendimiento en la mayoría de áreas y esta motivación e interés los lleva a dedicar tiempo en la realización de tareas y

consultas. Igualmente, el gusto por montar bicicleta o jugar fútbol genera dedicación y compromiso en estas actividades adquiriendo disciplina y altos niveles de rendimiento.

Se presenta también una desmotivación por el estudio debido a la didáctica de enseñanza utilizada por el profesor, el niño relata que el profesor los pone a copiar todo el día. Una de las niñas está desmotivada en sus estudios debido a que es difícil para ella aprender inglés: “Aay no, es que a mí no me gusta el inglés, y además, pues, no sé manejarlo bien, entonces...” (Entrevista 6-M-12 años).

Ahora bien, explorando las habilidades cognitivas que presentan estos niños entrevistados, se pueden identificar algunas como por ejemplo el manejo de los conceptos; por lo tanto se observa que la noción de robótica, según un niño de 12 años, está muy relacionada con los componentes y su finalidad: “La robótica es de los neutrones, las moléculas que son de energía, las que hacen que un aparato si funcione”, entonces nos enseña “cómo se arma un robot, un carro que se mueva, todas esas cosas”. (Entrevista 2-H-12 años)

Por su parte, una de las niñas define la palabra ciencia asociando el concepto con otras, o más bien con materias, al respecto afirma: “Es que hay muchas ciencias, ciencia ficción, ciencias naturales y ciencia gramática”, pero elabora un concepto. En cuanto a la definición de hermano afirma: “Es el que lo acompaña a uno, ayuda a hacer las tareas, a veces tiene peleas pero...” (Entrevista 6-H-12 años).

Se encontró que para el niño más pequeño, de 9 años, fue difícil comprender la pregunta acerca de lo que piensa su madre de él, por lo tanto se le dieron varios ejemplos relacionados con la pregunta para que así lograra entenderla. Finalmente respondió que su madre lo consideraba “juicioso”.

Es interesante como estos niños entrevistados manifiestan estrategias de logro personal que pueden verse al utilizar pasos y procedimientos, al planean estrategias para lograr un objetivo, por ejemplo: si entre sus expectativas de vida o sueños por realizar lo que quiere es ser científico de la NASA, entonces sabe que debe hacer una carrera relacionada con la ciencia, ya sea robótica o tecnología y para ello debe tener muy buen rendimiento académico. Así pues, el gusto por el saber lo hace querer “ser científico, “estar con los que más saben” y hacer lo que sea necesario, aprendiendo, practicando y atendiendo las explicaciones del tema.

Esto advierte un proceso de aprendizaje que aplica de forma metódica: entender lo explicado en clase y practicarlo varias veces hasta llegar a la comprensión, como lo afirma en su relato E: “O sea, me lo enseñan entonces yo acá empiezo a ver cómo se hace, lo práctico varias veces pa’poder ya llevarlo pa’la escuela” (Entrevista 2-H-12 años). Adicionalmente se observa una dedicación de tiempo en la consulta del tema y en la observación de programas relacionados con sus intereses.

Otros niños identifican que para mejorar su rendimiento académico y ganar el periodo y el año, deben estudiar con apoyo de sus padres, amigos o familiares y cumplir a tiempo con la responsabilidad en la realización de las tareas. Uno de los niños sabe que debe prestar atención, a pesar de que lo desmotiva el hecho de escribir todo el tiempo en la mayoría de materias.

En el presente trabajo se evidenciaron muchas coincidencias entre las percepciones de las madres o cuidadoras sobre los niños y las propias percepciones de estos. Un ejemplo es el caso anteriormente citado, donde el niño se considera: “Juicioso, bonito y perezoso para hacer las tareas” y coincide con la opinión de su madre quien piensa que su hijo es juicioso, inteligente, ahorrativo, detallista, una excelencia, pero también perezoso para los oficios de la casa: “Porque él es más bien perezosito para hacer las cosas de la casa, a él le da pereza sacudir, a él le da



pereza hacer los oficios, eso le da mucha pereza a él..., eso sí, pero es muy detallista, es muy, muy detallista...”(Entrevista 3-H- 9 años).

Igualmente en otro caso la madre considera que su hijo es juicioso, inteligente y consentido, definición similar al concepto dado por su hijo, quien afirma: “Que soy un niño juicioso, inteligente, amoroso, que quiero mucho a mi familia, sentimental, yo soy muy sentimental” (Entrevista 2-H-12 años).

También hay coincidencias en aspectos negativos afirmados por una de las madres y su hija como aquella que le reitera a su hija la importancia de ser obediente “Yo le digo: S. déjese manejar, déjese manejar, porque si usted no se deja manejar S. a usted la vida se le pone difícil”, versión que es similar a la que dice la niña: “que soy muy desordenada, desobediente” (Entrevistas 5 y 6-H-12 años).

Muchos de los niños entrevistados reconocen su mal comportamiento por el que fueron castigados; cuando juegan mucho en el computador, cuando permanecen mucho tiempo utilizando redes sociales, cuando disminuyen su rendimiento académico o cuando por pelear con un compañero porque le rompieron el cuaderno fue castigado también en la casa.

Es relevante identificar los significados que las madres y los niños entrevistados atribuyen al concepto de desarrollo positivo, una de las madres afirmó: “Por desarrollo positivo, a ver sería como la evolución, hablándolo en él, como la, por ejemplo cuando se habla del talento que él tiene, cuando va subiendo así como escalones, eso es desarrollo positivo, como subiendo” (Entrevista 11-M- 11 años).

Una de las niñas respondió al preguntarle sobre qué entiende por desarrollo positivo: “Las cosas buenas...en todos los lugares...ser respetuoso, respetar a todos como a mi hermanito, que siempre le pego; entonces lo tengo que respetar” (Entrevista 10-M- 9 años). Por su parte otro

niño respondió: “Que los niños se desarrollen bien...cogiendo por los buenos caminos, no dejándose llevar por los amigos que por ejemplo le dicen que vamos a jugar marihuana y eso” (Entrevista 8-H-12 años).

Si bien algunas de las cuidadoras y los niños entrevistados relacionan el desarrollo positivo con procesos en evolución, en estar bien, en hacer las cosas bien y buenas. Estas atribuciones al concepto de desarrollo positivo, estos significados se infirieron de la forma como las madres consideran a sus hijos, es decir, los consideran en constante desarrollo, como alguien que está aprendiendo que está cambiando, que se puede proyectar a un futuro como profesionales. También se advierten estos elementos cuando la madre identifica aptitudes o capacidades propias de su hijo como la iniciativa por experimentar: “Por inventar, No, nadie, él sale con sus cosa, y uno, ve, lo hace el solo sin que le digan, él empieza a hacer sus cosas y nos las muestra, entonces uno sí lo admira, y uno, ¡ay! ¿Usted de dónde sacó eso? ¿Usted cómo hizo?” (Entrevista 1-M-12 años).

Estos padres y familiares refuerzan el aprendizaje demostrándole su admiración lo que puede implicar también crear una autoimagen segura al sentirse respaldado por sus padres y continuar con sus indagaciones y experimentaciones en su proceso de aprendizaje, así también estos cuidadores reconocen y reafirman los activos internos del desarrollo positivo y los potencializan con los activos del entorno.

En cuanto al manejo de las manifestaciones emocionales se puede observar como en algunas ocasiones reaccionan con llanto al enfrentar la frustración o por enfrentar el llamado de atención de los padres o peleas con un hermano; estos son comportamientos impulsivos característicos de estas edades.

También se evidencian elementos de identidad masculina frente a la forma de expresar sentimientos, una madre afirma que el niño es poco cariñoso con ella, pues éste reivindica su identidad masculina, afirmando que los niños son hombres:

Tierno no es, porque vea que yo allá en la escuela era pa' que me contemplara. Y él, "ma". Y yo, "¡eh! ¿Es que le da pena?" "Es que ¡no". Tierno no es, él es como... "Yo soy un hombre" "¡Eh!, es que a usted no le quita la umbría que es..." "Abraze la mamá". "Es que, ¡ay! pero ma". Tierno no es. (Entrevista 1-H-12 años)

Pero también se dio el caso de una niña a quien le afectan los conflictos al interior de la familia debido a dificultades económicas, ella manifiesta que le gustaría que hubiese buenas relaciones entre los miembros de su hogar.

Sin embargo es relevante anotar la presencia de acompañamiento familiar en la superación de dificultades que les permite proyectarse hacia el futuro y visualizar opciones. Entre las dificultades se pueden identificar: no tener amigos por cambio de barrio, la pérdida del padre a los 4 años o, en otro caso, amenazas de los compañeros de estudio. En cada una de estas situaciones la familia les brinda apoyo ayudándolos a pensar en un futuro con mejores expectativas.

Yo me aferré mucho a Dios, porque igual la muerte de mi esposo fue muy dura para todos, para los niños, y para mí, entonces yo busqué mucho a Dios, yo fui a una iglesia cristiana, y empecé mucho a buscar a Dios, y yo vi la mano de Dios, emm acá en mi casa con los niños, con A. yo le decía a Dios que le llenará ese vacío A., que le llenará ese vacío, y que él no sintiera ese vacío que le hacía falta de que era el papá, que Dios se lo llenara. (Entrevista 3-M- 9 años)

Otro aspecto que emergió en esta investigación, son las relaciones entre pares, estas son las que establece con amigos del barrio, compañeros del colegio, hermanos y primos de la misma edad. Estos niños se caracterizan por tener muchos amigos y buenas relaciones; es decir, son muy sociables. Comparten con los amigos actividades de juego, como montar bicicleta o juegos de la calle (escondite, chucha cogida, chucha congelada), ir a piscina, conformar redes por internet.

Los amigos son seleccionados de acuerdo a sus intereses ya sean académicos o de diversión. También hay quienes prefieren no tener amigos porque desconfían de los desconocidos y permanecen con sus hermanos o primos.

Se apoyan mutuamente en actividades como elaboración de carteleras, hacer tareas, como también en solucionar problemas entre compañeros del colegio en caso de amenazas.

Se presentó la situación de una niña, quien fue acusada de hostigar a otra y fue constantemente amenazada por un grupo de compañeros del colegio (agresión indirecta). La niña reaccionó con agresiones físicas como “mechonearse” y “aruñarse” porque la insultaron. (Agresión verbal). Sin embargo su madre la apoyó y defendió de las amenazas haciendo los reclamos respectivos a las directivas del colegio.

Igualmente otro niño fue agredido por un compañero quien le rompió el cuaderno. El niño víctima de agresión reaccionó de la misma forma, haciéndole lo mismo. En esta situación los padres lo corrigieron y sancionaron por actuar agresivamente; la abuela y la hermana mayor reforzaron el castigo, lo que generó un sentimiento de culpa en el niño.

Me puse a pelear en el colegio...Es que me dañaron el cuaderno, entonces me dio mucha rabia...¿Qué?, nada, le tiré también a dañarle el cuaderno y ahí mismo me empezó a

pegar...Nada entonces llegaron los profesores y nos separaron, entonces nos llevaron a coordinación, y nos suspendieron un día. (Entrevista 8-H-12 años)

### **Estrategias de crianza**

De acuerdo a la composición familiar determinada por el número de integrantes de la familia y las características de estos, se presentan familias extensas, compuestas por padres, abuelos, tíos, primos y varios hijos, quienes se ubican en espacios cercanos buscando la convivencia entre todos los integrantes de la familia ya sea en la misma casa o en el mismo barrio, para ayudarse mutuamente en el cuidado de los menores y suplir las necesidades económicas.

En cuanto al funcionamiento familiar o tipo de relaciones que se presentan entre los integrantes de las familias, en la mayoría de ellas se establecen buenas relaciones entre padres e hijos, hermanos, primos y tíos. Existe también una estrecha relación de confianza con la abuela, quien muchas veces cuida de los niños mientras los padres trabajan. A sí mismo, se presenta una colaboración entre hermanas en el cuidado de los niños cuando la madre debe desplazarse a otro lugar para trabajar.

En una familia se presentan dificultades para expresar afecto, se describen como simples, secos y poco detallistas. Otras familias presentan conflictos entre sus integrantes, quienes se agreden verbalmente por dificultades económicas.

Algunos padres intervienen poco en los correctivos de los hijos, delegando esta responsabilidad en las madres quienes están constantemente con ellos.

En el caso de la relación entre hermanos, se establecen muy fuertes con los del mismo sexo, juegan de igual a igual, tienen intereses comunes. Con las hermanas mayores la relación es

un poco distante porque su interés es arreglarse o cuidar de sus cosas. En ocasiones hay conflictos leves por diferencias de intereses y edad. Con los hermanos menores hay vínculos positivos.

Es relevante identificar una percepción positiva de los padres o cuidadores de los niños desde las áreas de desarrollo positivas y negativas. Identifican sus intereses, fortalezas y defectos: los consideran inteligentes, persistentes, geniales. Les reconocen y admiran las habilidades, el gusto e iniciativa para el aprendizaje.

Una madre y la abuela identifican también las fortalezas afectivas del niño, pues lo consideran detallista, solidario y con disposición para brindar protección a su abuela.

Como aspectos negativos, algunas madres o cuidadoras reconocen el poco interés por las actividades escolares que presentan los niños en algunas ocasiones, que puede asociarse con otros intereses como socializar y sobresalir en los grupos de pares, característico de la edad pre adolescente.

Las percepciones positivas las proyectan hacia el futuro. Una de las abuelas visualiza al niño como un joven económicamente exitoso, trabajador, profesional y protector, tanto de la abuela como de los padres. De igual manera, a otra madre le gustaría que su hija sea profesional y le señala su obligación: “S., en las manos tuyas está su futuro, eso no está en las mías, está en usted y en sus capacidades y en su dedicación a estudiar, usted tiene que ver que usted es una niña que no tiene que hacer nada, nada, nada porque yo todo se lo hago” (Entrevista 5-H- 12 años).

Una de las madres identifica en su hijo el interés por aprender, por inventar y lo incentiva constantemente con su admiración y apoyo. A ella también le gustaría que su hijo fuera profesional y lo visualiza aprendiendo sobre computadores: “Pero a él le va a gustar como esas

cosas de computador, de todo eso”.., además busca alternativas de capacitación y recursos económicos como un posible préstamo para darle la educación superior a su hijo, oportunidad que sus padres no pudieron realizar por dificultades económicas.

Finalmente se puede decir que hay concepciones positivas de los niños como: “es un milagro de dios”, “para mí lo es todo”, “es especial”; lo que evidencia el lugar del niño en la familia.

Siguiendo con la identificación de las estrategias de crianza utilizadas por los padres y las familias participantes del presente estudio, se evidencian unas figuras de autoridad claras, normas, castigos y valores consecuentes y adecuados.

En estas familias se identifica un respeto por la autoridad de los padres siendo familias extensas, las abuelas les hacen reconocer la figura de autoridad de la madre, si es madre cabeza de familia o de los padres si viven con ellos, pero trabajan todo el día para darles estudio a los hijos: “Vive con los papás y conmigo. Y los dos trabajan, pues, hasta el momento están trabajando los dos, vamos a ver” (Entrevista 7-M-12 años). También se inculca el respeto por la autoridad de los adultos de la familia como tíos, abuelos y hermanos mayores.

Existen acuerdos mutuos entre los padres, las madres son quienes permanecen más tiempo con los niños, por lo tanto imponen su autoridad frente a la rebeldía de los hijos quienes reconocen esta autoridad. El padre no desautoriza a la madre y determina algunas pautas como no ser groseros con la madre y no ser desobedientes.

En cuanto a las normas, se establecen lineamientos en el hogar como horarios para hacer las tareas y otras actividades. Hay condiciones para ganarse un permiso, como si quiere salir con los amigos debe obtener buen rendimiento, también depende con quienes va a ir y el lugar a donde se dirigen: “Sí usted me sale bien en el colegio, y me pide un permiso mami, tal cosa

mami, va, y eso también dependiendo, dependiendo pa' dónde es que es, y con quién va, porque es que tampoco yo la voy a dejar que porque es un grupo de amigos" (Entrevista 5-M- 12 años).

En algunos casos existe permisividad en los padres, cuando permiten al niño que juegue, baile y escuche música en la casa, sin restricciones, por considerarla aun una niña o ser la única hija. También se observan incongruencias en algunas normas como exigirle que sea ordenada pero es la madre quien le recoge todo por el temor de implementar castigos que configuren maltrato, por esto duda en imponerse permitiendo que su hija se le burle y manipule.

Por otra parte los temores de los padres de un embarazo a temprana edad, considerado como fracaso de su hija, o un riesgo de abuso sexual (en caso de la madre), los lleva a una actitud sobre-protectora. La supervisan a la salida y llegada del colegio, están pendientes de los amigos que tiene, e indagan sobre los noviazgos, procurando evitar que jueguen muy cerca con el primo mayor.

El hecho de que los padres vean a su hija como una niña los lleva a tratarla como tal. Le hacen todo, desde arreglarle el cuarto, el uniforme; evitan que aprenda a cocinar porque se puede quemar, cumplen con su alimentación y le permiten caprichos, pataletas y asumen su comportamiento como un juego de niña.

En general, los padres participantes del estudio utilizan como castigos o correctivos, la privación de las actividades que les gustan. Por ejemplo, cuando se pelea con el hermanito restringen el uso del computador únicamente a la realización de las tareas; otro castigo empleado es prohibirles ver televisión. Los castigos son consecuentes con la falta y ayudan a interiorizar la norma "si juega mucho en el computador sabe que después no va a poder jugar nuevamente" (Entrevista 1-H-12 años).



Llama la atención como las madres establecen correctivos mediante un proceso muy coherente: ante una pelea entre hermanos, la madre interviene, detiene la pelea y les dice que no deben pelear pero también les lleva a imaginarse las consecuencias para cuando sean mayores, estos tres momentos permiten que los niños asuman roles adecuados, se respeten, reconozcan la autoridad de su madre y se proyecten:

De pronto porque a veces pelea con el hermanito, las peleas que no faltan, que ya como es más pequeño, me cogió un carro y me lo dañó. Y yo bueno, yo ya salgo a regañarlos porque es que no, ustedes dos son hermanos, ustedes no pueden pelear. ¿Cómo así, me llegan grandes, imagínese, que tristeza... ¡ah! No. Entonces ya los dos... Ellos se tratan de hermanito, ¿hermanito me perdona?. (Entrevista 1-H- 12 años)

También utilizan como forma de regaño ejemplos que les ayudan a mirar consecuencias futuras como integrante de una sociedad y para el mismo:

Aja, incluso yo una vez le dije, D. vos no vas a ser un ser humano sociable, porque vos no pensás en el futuro, en aportar, si no te portas vos, portándote bien, no aportas a la familia, a la institución, ahora cuando salga a convivir en otra parte, y ya la edad que él tiene, otro le mete la mano, ya no es un niño, ya... (Entrevista 11H-11 años)

Los permisos ya sea para jugar o salir con los amigos se dan si cumplen con las tareas y no se atrasan; también hay llamados de atención sobre normas de higiene y educación a las horas de comer. Otra forma de castigo es ordenarle que debe acostarse ya mismo y no salir del cuarto. Muchos correctivos utilizados por los padres son llamados de atención permitiéndole ver al niño las consecuencias de sus actos.

Un caso evidenció incongruencia en los correctivos, como intentar pegarle a la hija por una rabieta, pero al mismo tiempo desautorizarse por que le tiemblan las manos ocasionando

burla por parte de ella. Utiliza la “pela” como forma de castigo y, en ocasiones, es seguido de un premio y el regaño dado es desde la frustración que la madre siente por el mal comportamiento de su hija, por dañar su imagen en la familia y no le hace caer en cuenta los errores.

En cuanto al control de emociones y asumir la responsabilidad de sus actos, las madres enseñan a sus hijos a controlar su llanto ante un llamado de atención de su padres y a asumir sus acciones, “a ser verraquito”, les ayudan a proyectar las consecuencias de sus actos “manéjese bien para que le vaya bien en la vida”, y también les permiten reconocer los errores y repararlos como en el caso de la pelea entre hermanos: la madre los corrige y deben reconciliarse.

Además, se promueve en ellos la responsabilidad por sus tareas. Para estas madres las tareas son responsabilidad del niño, así como el logro académico: “Ya él ¡ay! Ma’ tengo esta tarea, y yo: bueno, póngase pues las pilas” (Entrevista 1-H- 12 años). Muchas veces las madres o cuidadoras se encargan del arreglo del uniforme, de la alimentación, de los gastos y los niños tienen como única responsabilidad su estudio.

En otras ocasiones las madres delegan en sus hijas los cuidados de prevenir un embarazo o de evitar un aborto, afirman que hablando con ellas y advirtiéndoles es la forma de prevenir “fracasos”, es decir, embarazos a temprana edad.

Los valores y principios inculcados por la madre están relacionados con un buen comportamiento. Estos se infunden desde pequeños para que les vaya bien en la vida ya que el mal comportamiento les genera un reconocimiento social negativo. Algunos de los valores más inculcados son la responsabilidad por el estudio, el orden y el aseo.

En ocasiones el padre es quien imparte principios de lo bueno y lo malo, pero de igual manera, también son reforzados por la familia extensa. Este concepto permea el sentido de la

amistad porque los niños “deben elegir buenos amigos” porque los amigos malos lo influyen negativamente.

### **Coordinación de los recursos familiares, principalmente por parte de la madre, hacia la formación del niño**

Es el apoyo brindado por las madres en las diferentes áreas de formación de los niños. Esta labor la inician brindándoles ayuda en la realización de las tareas de forma paciente, ayudándoles en la consulta de fuentes bibliográficas o en la utilización de internet, en la escritura de los trabajos y en la explicación de los temas, convirtiendo así las tareas escolares en un reto familiar. Una de las madres también le brinda apoyo en los intereses de aprendizaje del niño compartiendo con él la visualización de programas científicos.

Los niños consideran que el estar pendiente de ellos, ser amables en ayudarlos y mostrar buena disposición en explicarles, es lo que les permite la comprensión de los temas: “hasta que yo no sepa cómo se hace me sigue ayudando, me sigue diciendo como se hace” (Entrevista 2-H-12 años).

Las madres también son quienes inculcan e incentivan la participación en actividades escolares y extracurriculares de sus hijos(a). Una madre es quien le enseña a bailar a su hija y le permite ensayar con los amigos las presentaciones de danzas en casa; además le ayuda a conseguir el vestuario y los implementos que requiera para la presentación con la colaboración de la familia extensa.

Otra de las madres promueve la realización de capacitaciones de sus hijos, gestiona la consecución de insumos necesarios a pesar de las dificultades económicas, para ello debe priorizar las necesidades, por ejemplo, si dos de sus hijos necesitan implementos los consigue

para los dos. También se informa constantemente de las actividades extracurriculares que les sirven a sus hijos e incentiva la participación.

Una madre brinda orientación en la toma de decisiones de su hijo mirando varios componentes como la edad, sus temores, sus gustos y finalmente apoya su elección.

Muchas madres hacen seguimiento del rendimiento académico de sus hijos, del comportamiento con los amigos, de la llegada del colegio en un tiempo prudencial y está pendiente de asistir a citaciones por parte de la coordinación escolar o los docentes. En ocasiones esta supervisión se hace para recuperar malas notas y el promedio de los niños debido a una disminución del rendimiento académico en el periodo anterior.

En una situación de amenazas y acusaciones vividas por una de las niñas por parte de las compañeras del colegio, su madre la apoya y la defiende porque considera que su hija no es agresiva y presenta buenos antecedentes académicos.

Este apoyo materno motiva a los niños, les da seguridad para afirmar “que si puedo” y les permite superar dificultades. Una de las madres refuerza el aprendizaje demostrando a su hijo su admiración y felicidad.

Muchos de estos padres entrevistados hacen relevancia de sus propios fracasos escolares por falta de apoyo económico, brindando actualmente las posibilidades necesarias a sus hijos. Afrontan con humor las adversidades y permiten superar dificultades como el cambio de barrio o la falta de amigos, utilizando explicaciones racionales y visualización de futuras situaciones positivas para generar condiciones adecuadas de adaptación.

La continua comunicación entre los padres permite considerar y acordar actividades en que participen sus hijos; también hay una comunicación constante entre padres e hijos, con los tíos, abuelos y demás miembros de la familia. La confianza que se establece entre madre e hija

hace posible que la niña cuente sobre el noviazgo, los problemas en la escuela con las compañeras y hablar sobre programas de prevención de embarazo.

Es importante considerar la presencia del apoyo familiar brindado por la familia extensa tanto en la crianza como en educación de los niños. Las abuelas, tías y primos colaboran en el acompañamiento de las responsabilidades escolares, en el refuerzo de valores y en el respeto de la autoridad de los padres. Igualmente colaboran con la consecución de materiales necesarios para el estudio o capacitaciones que realicen los niños. También brindan motivación e incentivan el interés por el estudio, por una formación profesional, brindando reconocimiento y admiración a la iniciativa de los niños. Asumen la comprensión de un tema o participación de los niños en presentaciones como logros familiares, utilizan varias fuentes de consulta para comprender los temas, incentivan los gustos y preferencias de los niños con el apoyo en la participación de las actividades escolares, extracurriculares y de la comunidad.

El apoyo familiar también lo realizan mediante la comunicación por internet y hacen seguimiento constante de las diferentes etapas y necesidades del niño (Ganar el año, graduación, estudios profesionales).

El tío...estuvo aconsejándola, S., porque él la admira mucho, entonces S. pila a sacar buenas notas, S. a estudiar, eso es lo que le queda a uno, el estudio, nada es fácil S., tenemos que luchar, tenemos que sobresalir S., pues lo aconseja a lo bien para qué. Usted que sabe S., mire yo estoy en Argentina, usted termina su estudio y si quiere se va estudiar por allá. (Entrevista 5-M- 12 años)

Finalmente los padres apoyan el estudio de sus hijos como forma de salir adelante, de proyectarse hacia un futuro “Entonces mijo es que uno tiene que estudiar para ser alguien”; visualizan a sus hijos como profesionales (doctores, bacteriólogos, científicos, la carrera que el

niño escoja). El estudio es visto como el legado que los padres les pueden dejar “Estudie que es lo único que le queda en la vida”. Así mismo los familiares también refuerzan la idea de que el estudio es la forma de sobresalir: “A estudiar, eso es lo que le queda a uno, el estudio, nada es fácil, tenemos que luchar, tenemos que sobresalir” (Entrevista 5-M- 12 años).

### **Obstáculos para el desarrollo**

Son dificultades que se presentan en las familias y causan efectos negativos o experiencias de fracaso. Uno de estos obstáculos es la pérdida del padre a temprana edad que ocasiona situaciones de duelo manifestadas en llanto frecuente, anorexia, fiebres constantes. Afecta emocionalmente al niño debido a la relación de apego establecida con el padre.

Otra situación que puede considerarse como obstáculo para el desarrollo, es el cambio de colegio a mitad de año, en ocasiones relacionado con situaciones económicas difíciles. En otras condiciones se da por presentar bajo rendimiento académico o rivalidad entre pares.

En una situación específica, se encontró que el bajo rendimiento académico y desinterés en las actividades escolares es causado por la situación emocional difícil que la niña experimentaba por amenazas constantes al salir del colegio. Sumado al mal manejo que la profesora le dio a la situación maltratándola verbal y psicológicamente, diciendo: “esa niña no sirve para nada”, generando que la niña se sintiera aburrida, se atrasara en clase y no hiciera tareas. Frente a esta situación la madre opta por retirarla, ya que la coordinación escolar no tomó los correctivos necesarios ante el maltrato escolar que afectó el rendimiento académico hasta perder el año lectivo.

### **Experiencias escolares**

Es la forma como se relaciona el niño con los profesores y los demás compañeros, es decir con la comunidad educativa. Para el niño es importante el concepto que los profesores tienen de él, que lo reconocen por ser hijo de la señora que hace el aseo en el colegio y por ser hermano de una exalumna con buen rendimiento académico.

Por lo general los niños entrevistados refieren buen trato y buenas relaciones con los profesores. Reciben un apoyo constante que sirven como estímulos para aprender. Los profesores son orientadores, les explican con calma y los apoyan para que sean promovidos.

Las coordinadoras y directivas supervisan y brindan apoyo a los estudiantes con el fin de mejorar el rendimiento académico. La relación profesor- estudiante- madre brinda sentido de pertenencia a la institución educativa.

Se reconoce a los profesores como figuras de autoridad. Les gusta participar en las clases de los profesores que los tratan bien y por el contrario no les gusta participar en las clases de los profesores con didácticas que los desmotivan, como dedicarse a escribir durante toda la clase.

Las relaciones con los compañeros son importantes, se caracterizan por ser muy buenas, comparten juegos de calle (chucha cogida, chucha congelada), se brindan apoyo para ser promovidos reconociendo el buen rendimiento académico del compañero.

Identifican normas de convivencia, utilizan el conducto disciplinario respectivo (profesora, coordinadora, directora). La mayoría de los niños no tiene sanciones disciplinarias, solo un llamado de atención por quedarse en el salón de clase en horas del restaurante.

Las actividades escolares y extracurriculares son un incentivo para los niños, los profesores son motivadores de su participación, sin embargo, en algunas ocasiones también son

ellos los que limitan la inclusión seleccionando los estudiantes (al conformar equipos de futbol), o programando actividades solo para niñas.

Se encontró el caso de una niña que fue víctima de amenazas por parte de las compañeras de estudio, motivo por el cual la madre hace el reclamo a las directivas de la institución para que actúen en favor de su hija.

Finalmente, dentro de las experiencias de fracaso, se identifica la inadecuada promoción automática que afecta el rendimiento académico de un niño (bajó su rendimiento en algebra) y la pérdida de asignaturas por “confiarse”.

### **Recursos complementarios de la comunidad y de la sociedad**

Son las diversas actividades que propone el colegio o el barrio, permitiéndole a los niños desarrollar habilidades de aprendizaje, capacitación y diversión.

Los niños participan en grupos de danzas, actividades infantiles comunales, capacitaciones que ofrece el SENA, programas de salud y de educación sexual de la Alcaldía a través de los programas “Medellín La Más Educada”, “Medellín Digital”, INDER, entre otras que facilitan los medios para acceder e incentivan los gustos e intereses de los niños y las familias.

Los medios de comunicación apoyan con la divulgación, sirven de consulta estableciendo redes sociales entre amigos y familiares, convirtiéndose en apoyo constante.

### **Comunicación familia escuela**

Se da a través de información constante entre madre-docente, profesores-directivos de la escuela, utilizando internet o una agenda de registro e información de comportamientos del niño



en la institución educativa, así como su desempeño escolar; la madre asiste a las citas y revisa la agenda. Esta comunicación madre-docente genera una supervisión del rendimiento y comportamiento escolar de los menores, permitiendo el mejoramiento académico y superación de dificultades escolares como la adaptación a un nuevo establecimiento educativo o barrio, rivalidades entre pares, entre otras.

**Categorías de análisis: El desarrollo positivo como resultado de estrategias creadas por la familia a partir de los recursos individuales del niño y una continua y dinámica interacción familia, escuela y sociedad.**

En este aparte se plantean categorías de análisis surgidas del proceso que relaciona dos etapas sucesivas recogidas por la Teoría Fundamentada, las cuales son: “Codificación Axial”, cuyo objetivo es generar diversos modelos comprensivos sobre diferentes aspectos destacados en los resultados y la “Codificación Selectiva”, que involucra la construcción de un modelo comprensivo general, articulando aspectos esenciales de los resultados en torno a un fenómeno central (Krause, 2013).

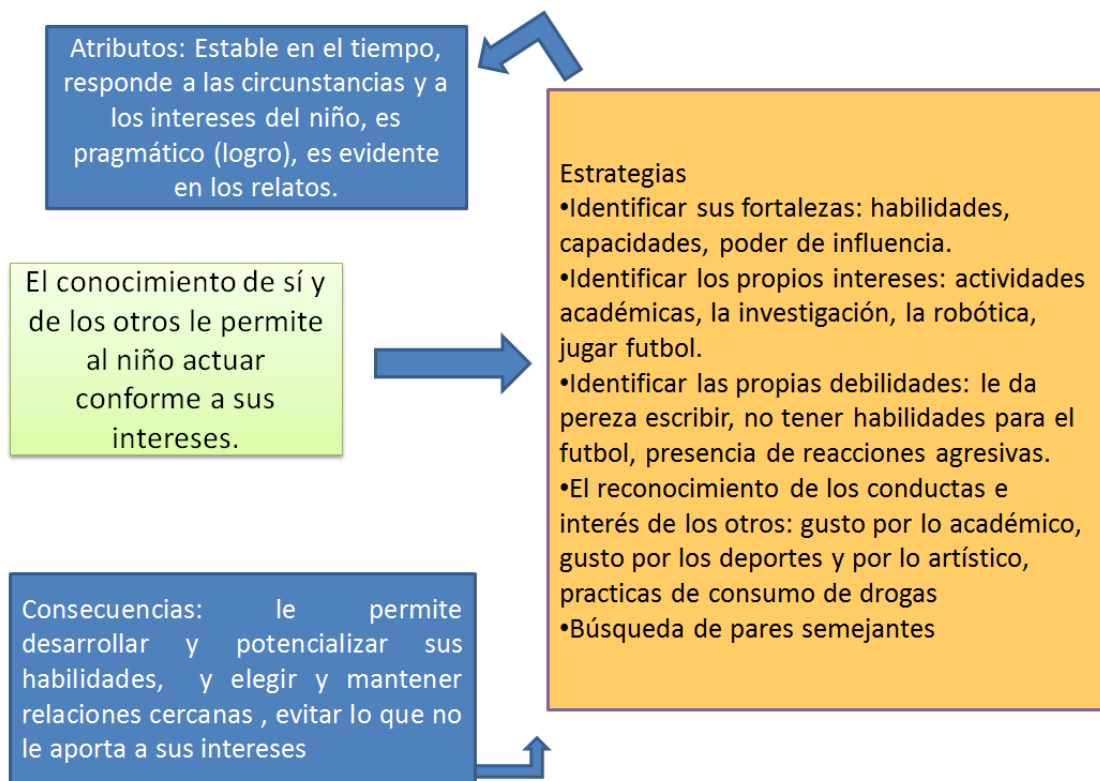
La elaboración de este modelo comprensivo se realiza desde el enfoque del “Desarrollo Positivo de la Juventud” que propone identificar fortalezas presentes en los jóvenes y en el contexto en el que interactúan porque, ‘cada joven tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable’ (R. Lerner et al., 2005).

De comparar datos recogidos, entrevistas y conociendo el referente conceptual, surgen tres categorías de análisis, de las cuales la primera desarrolla “El Conocimiento de sí y de los Otros”; aspectos que permiten al niño actuar conforme a sus intereses identificando fortalezas y debilidades en él y en los demás. La segunda categoría encontrada, son las “Peripecias Creadas

por las Familias para Promover el Desarrollo en los Niños” y la última tiene en cuenta los “Recursos de la Comunidad y la Sociedad”.

Estos niveles de desarrollo están en constante interacción, pero es la familia quien los canaliza y coordina para facilitar el desarrollo integral de sus hijos.

### **El conocimiento de sí y de los otros le permite al niño actuar conforme a sus intereses**



**Figura 3. El conocimiento de sí y de los otros le permite al niño actuar conforme a sus intereses.**

Para el estudio del desarrollo positivo de niños en edades entre 8 y 12 años, se proponen los llamados activos del desarrollo externos (fortalecimiento, límites y expectativas, uso

constructivo del tiempo) y activos del desarrollo internos (valores positivos, compromiso hacia el aprendizaje, capacidad social, identidad positiva) (Search Intitute, 2006).

El conocimiento de sí y de los otros se identifica como un activo de desarrollo interno que caracteriza a los niños participantes del presente estudio. Estos niños se destacan por tener alto conocimiento de sí, pues identifican claramente sus gustos y preferencias las cuales en muchas ocasiones están relacionadas con las actividades y gustos de los padres, lo que se puede interpretar como una identificación hacia ellos. Un niño, quien su padre fue policía fue preguntado: “¿Qué te gustaría ser cuando grande? Policía, me gusta... cuida la gente... cogen a los ladrones que hacen cosas malas” (Entrevista 4-H- 9 años).

Una niña expresa el deseo de estudiar bacteriología como su madre, quien no realizó su sueño por dificultades económicas: “¿Qué te gustaría ser cuando grande? -Bacterióloga. ¿Por qué te gustaría? - No sé..., porque ella quería serlo cuando grande y no pudo.” (Entrevista 6-M-12 años). Otros manifiestan sus preferencias por actividades deportivas y recreativas como montar bicicleta, jugar fútbol, rugby, baloncesto con hermanos y amigos.

También identifican sus debilidades en el estudio como en el área de sociales o en el aprendizaje del idioma inglés; pero saben para qué son buenos como en el juego de ajedrez, matemáticas, artística o danzas, notándose una ventaja psicológica y social para priorizar metas personales (Silbereisen & Lerner, 2007).

Respecto a su comportamiento, son agresivos frente a situaciones tensas con los compañeros del colegio. Una niña reaccionó con agresiones físicas y verbales (mechoneo y arañazo) porque los compañeros la insultaban constantemente. Otro rompió el cuaderno a un compañero porque le dañaron el suyo. En cada uno de estos casos la familia asumió actitudes diferentes: en el primero la madre apoyó a su hija y la defendió reclamando a las directivas del

colegio y en el segundo, los padres corrigieron y sancionaron al niño por actuar agresivamente siendo consecuentes con las sanciones.

De acuerdo con lo anterior, y consecuente con las investigaciones, se puede afirmar que quienes participaron de este estudio, también presentan un desarrollo diferente estructural de cada edad, el cual “se transforma en una nueva, que surge y se forma a medida que se desarrolla el niño” (Vygotski, 1996, p.263).

Para este autor, la sucesión de etapas de la edad se determina por la alternancia de periodos estables y críticos. En los últimos se producen cambios bruscos y fundamentales como desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad, entendidos como virajes del desarrollo infantil. Por lo tanto existe bajo interés y rendimiento académico, presencia de conflictos con personas de su entorno y dolorosas vivencias en su mundo interno; fase denominada por Vygotski de rebeldía u obstinación (Vygotski, 1996).

Si bien es cierto que estos niños en edades entre 8 y 12 años conservan una inocencia infantil que actúa como factor protector, como lo describe una de las madres entrevistadas, en el transcurso del desarrollo presentan cambios de intereses como la necesidad de reconocimiento del grupo de pares, conformar pandillas, ser líder; transformando así los intereses familiares y académicos que prevalecían en la infancia.

Una madre manifiesta los cambios negativos en las características de su hijo:

“Hace por ahí... no, desde que entró a sexto el comportamiento ha sido malo, incluso está suspendido de las actividades escolares y no lo pensamos volver a mandar este año. Él académicamente es muy bueno, porque es muy inteligente, muy capaz, pero no quiere... ya agredió a un profesor, se escapó varias veces de la institución, vino acá oliendo a cigarrillo y nosotros le preguntamos y nos dijo que sí, que era que estaba fumando con

un amiguito, entonces eso ya se ha visto reflejado acá en la casa, porque está grosero, contestón, le levanta la mano al papá, ya ha intentado tirarle al hermanito, hace un mes tuvo un episodio suicida y la policía tuvo que intervenir”.... (Entrevista 11-M-11 años)

Esta alternancia de estadios estables y críticos, de cambios bruscos y problemas con su entorno e internos, denominada como “Fase Rebelde de Obstinación” (Vygotski, 1996), se agrava por la presión del grupo de pares y las dificultades familiares. Los conflictos con sus padres y la dificultad que tiene el niño para manejar esta rivalidad lo comenta una madre:

“No, mi esposo es muy pasivo. En este momento nosotros a nivel de pareja tenemos muchos problemas, incluso él no está viniendo; pero es por la misma agresividad de Daniel, Daniel ya no lo respeta, Daniel, es que el papá dijo “es que si no me respeta...”, porque por mucho que se le hable, Daniel le grita, Daniel le buja, Daniel es, no, no, no, es que ... (Entrevista 11-M-11 años)

Finalmente, es relevante resaltar como los niños identifican conductas e intereses de otros y buscan grupos de pares para compartir y desarrollar gustos y preferencias mostrando su desempeño en distintas áreas (social, académica, cognitiva y vocacional), (Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003; como se citó en Oliva et al., 2010a).

En otro aspecto, si el conocimiento de sí es el primer activo interno del desarrollo identificado en los niños participantes del presente estudio; otro activo interno es la presencia de una identidad positiva, como poder personal o sentimiento de influencia sobre las cosas que suceden, sentimiento de orgullo de quien se es; además, tienen un propósito en la vida y una visión positiva del futuro (Oliva et al., 2010a). Como ejemplo de ello se cita a uno de los niños quien afirma:

Soy juicioso, inteligente, no me gusta hacer nada malo. Soy bueno porque me gusta aprender. A mí me gustaría mucho unirme a la NASA porque allá están los mejores científicos del mundo, entonces ese sería mi sueño. Todos los que más saben en los temas, me gustaría unirme a ellos...estudiando mucho una carrera que me ayudara para poder ir conociendo más sobre el tema para unirme a la NASA, y ya, ir aprendiendo más y tratando de llegar allá a Estados Unidos a ver qué me dicen; ese es mi mejor sueño.  
(Entrevista 2H12años)

Estos niños tienen una identidad positiva, se consideran juiciosos, inteligentes; además cariñosos, tiernos y sociables. Les gusta hacer lo que hacen y les gusta hacerlo bien, presentan motivación y responsabilidad con el estudio o actividades lúdicas y deportivas.

Otro activo interno identificado en los niños con características de desarrollo positivo es el compromiso con el aprendizaje. Son niños con una motivación de ser y hacer lo que sea necesario, se caracterizan por presentar una responsabilidad y compromiso por el estudio o las actividades deportivas y artísticas que realizan. Se esfuerzan por sobresalir en la escuela y tienen buen rendimiento académico en las áreas de interés como matemáticas, español, artística o deportes.

Este compromiso por el aprendizaje y la motivación al logro - activo externo, que posteriormente se explicará - son las características que les permiten a los niños crear técnicas de estudio desde sus propios intereses y aptitudes, describiendo paso a paso sus acciones: prestan atención a las explicaciones del profesor, las entienden, no hacen indisciplina, practican 3 o más horas y consultan sobre el tema, piden explicación a sus madres o cuidadores y, en ocasiones, controlan su atención al profesor pese a la falta de didáctica que los desmotiva, como copiar durante toda la clase.

¿Cómo haces para lograr que te vaya muy bien en el estudio? “Mi comportamiento y ponerle caso a todos los profesores, todo lo que explican; yo siempre soy pendiente de lo que explican, no “cansoneo”, no me para en el salón es pa’nada, me quedo sentado prestando atención a lo que el profesor dice... ¿Y en la casa? En la casa soy muy juicioso. Pero, por ejemplo, te explican un tema y... ¿tú qué haces? “Supongamos un tema de matemáticas pues también. O sea, me lo enseñan, entonces yo acá empiezo a ver cómo se hace, lo practico pa’ver, pa’saber, pa’poder hacerlo. Lo práctico varias veces pa’ poder ya llevarlo pa’la escuela”... (Entrevista 2-H- 12 años)

Otro testimonio:

“Aaah ayer...no entendíamos casi nada de los números romanos. ¿Y entonces? Aaah, hasta que lo logramos. (Risas)... ¿Cómo lo lograron?. Eeeh...buscando en libros. Mmm, varios libros hasta que entendieron, mmm, muy bien, ¿y así eres con los temas cuando no entiendes algo bien no la dejas?, ¿o cómo haces?. Cuando uno no entiende los temas uno tiene que comenzar a leer”. (Entrevista 4-H-9 años)

Estos procesos manifiestan el interés de los niños con características de desarrollo positivo por lograr un aprendizaje que les permita comprender su realidad y construir un universo significativo (Gillièron, 1995, como se citó en Puche, 2000), importante para su vida con valor práctico y concreto:

“Hacen parte de un proceso en el que sea comprensible como se pasa de una idea a otra y de un problema a una solución. El significado de un nuevo conocimiento está dado por la relación de éste con conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas y con experiencia personal”. (Zuluaga, García, Arango, & Hernández, 2010, p. 11)

Este aprendizaje se complementa utilizando la anticipación y la inferencia, formulando metas, estableciendo relaciones medio- fin que requieren una actividad organizada dirigida a un objetivo (Puche, 2000).

Los niños saben que deben cumplir con las tareas, hacerlas antes de jugar y entregarlas a tiempo; lo que les permite obtener logros académicos y formativos. Algunos leen para entender los temas, dedican tiempo a consultar por internet y a observar programas o documentales relacionados con los temas de interés.

¿Te gusta estudiar, le dedicas cuánto tiempo más o menos?

“Por ahí unas tres, cuatro horas que me llevo estudiando... hay veces en la casa. ¿Le dedicas cuatro horas por la tarde a estudiar? Sí. ¿Y ahí te explica quién? Mi mamá me ayuda casi siempre porque mi papá trabaja. (Entrevista 2-H-12 años). Su madre hace alusión al interés por los documentales: “Por ejemplo en el televisor le gusta mucho esos programas que son como investigando cosas o cosas de animales, él le fascina ver esas cosas”. (Entrevista 1-M-12)

Otros dedican tiempo a practicar actividades lúdicas - bicicleta, bailar, elaborar carteleras - Esta dedicación demuestra el poder personal que siente el niño sobre las cosas que le suceden en la vida, su poder de influencia sobre lo que hace; siendo ésta una características de identidad positiva, o “Activo Interno del Desarrollo (Search Intitute, 2006).

Como se observa en la cita anterior, los niños también refuerzan sus conocimientos con ayuda de las personas que apoyan su estudio como madre, cuidadora, hermanos, padres y les gusta demostrarles sus aprendizajes. El apoyo de sus padres es el estímulo para aprender, ellos han inculcado este compromiso hacia el aprendizaje como proyecto de vida: “entonces... mijo...,



es que uno tiene que estudiar para ser alguien”, “estudien que eso es lo único que les queda en la vida” (Entrevista 1-H-12 años).

Como parte de la identificación de los activos internos del desarrollo que favorecen el aprendizaje, están los elementos iniciales de una construcción lógica en edades entre 8 y 12 años, es decir, el inicio de un sistema de relaciones que permite la coordinación de diversos puntos de vista de distintos individuos, percepciones o intuiciones sucesivas de un mismo individuo (Piaget, 1992).

Los escolares en edad participantes de este estudio, evidencian el desarrollo de una construcción lógica gracias a las operaciones de pensamiento y voluntad de acuerdo a las edades. Sin embargo, no se pretendía realizar pruebas específicas que constataran elaboración de nociones de sustancia, peso y volumen; pero si se tuvo en cuenta el proceso de pensamiento que muestra nociones referentes al tiempo que facilita poner en orden los acontecimientos, manejo de operaciones racionales, conjunto de relaciones análogas y la posibilidad de constituir un sistema de parentesco (Piaget, 1992, p. 68 ).

J. E. al indagarle sobre la definición de estadística:

¿La estadística? Es una tabla de frecuencias que se coloca, por ejemplo frecuencia absoluta, frecuencia relativa y porcentaje; entonces uno tiene que sacar, por ejemplo a nosotros nos dan una frecuencia absoluta, entonces nosotros tenemos de que de esa frecuencia absoluta lo sumamos todo, entonces lo que me dé, los números de la frecuencia absoluta los dividimos y me tiene que dar un decimal, el decimal lo coloco en la frecuencia relativa, lo que me dé lo multiplico por cien y ese es el porcentaje”.

(Entrevista 8-H-12años)

La utilización del razonamiento le permite encontrar su método de construcción intercalando series ya elaboradas; también permite coordinar sus puntos de vista intuitivos y las relaciones sociales de las personas. Por lo tanto, es importante considerar este proceso lógico de las organizaciones de sistemas de operaciones que conforman un conjunto, una totalidad y la reversibilidad en la interacción con los otros (Piaget, 1992). Este aspecto se tendrá en cuenta en la identificación de valores positivos.

De acuerdo con lo planteado por Vygotski, a la edad escolar surgen el desarrollo de los preconceptos o conceptos de carácter consciente, que no han alcanzado el grado superior de desarrollo, pero van madurando en el transcurso del tiempo. Retoma a Piaget en la Naturaleza de los Conceptos Espontáneos, es decir, no son conscientes de ellos. Los niños utilizan algunos conceptos como el “porque”, sin ser conscientes de ello. Sin embargo, los preconceptos se reestructuran gracias a los conceptos científicos en una relación con el objeto y con otro concepto, conformando un sistema integral.

Un ejemplo de ilustración es el caso de una niña al preguntarle sobre la definición de hermano: “Es el que lo acompaña a uno, ayuda a hacer las tareas, a veces tiene peleas pero...” (Entrevista 6-M-12 años). Parte de sus conocimientos de la cotidianidad, pero no ha elaborado un concepto científico. Al preguntarle sobre la palabra ciencia, asocia este concepto con otras o con materias: “Es que hay muchas ciencias, ciencia ficción, ciencias naturales y ciencia gramática” (Entrevista 6-M-12 años), lo que evidencia un proceso de relaciones conceptuales para conformar posteriormente un concepto científico, que va madurando en el transcurso de su desarrollo (Vygotski, 1993).

En el caso de E, elabora la noción de robótica, a partir de los componentes y su finalidad: “La robótica es de los neutrones, las moléculas que son de energía, las que hacen que un aparato

sí funcione, entonces nos enseña cómo se arma un robot, un carro que se mueva, todas esas cosas” (Entrevista 2-H-12 años). Esto muestra un uso de conceptos científicos, una elaboración de un sistema conceptual.

Para un niño de 9 años, fue difícil comprender la pregunta sobre lo que piensa su madre de él, por lo tanto se le dieron varios ejemplos que le permitieran entender la pregunta. Finalmente respondió que su madre lo consideraba “juicioso”.

Esta dificultad se debe al proceso de poder atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros (Premack y Woodruff), lo que le permite hacer inferencias y predisposiciones sobre la conducta de los otros, denominada también teoría de la mente (Delval, 2004).

Siguiendo con la identificación de Activos Internos del Desarrollo Positivo presentes en los niños participantes, se explican los valores positivos evidenciados.

En este aspecto son las familias quienes inculcan un buen comportamiento desde pequeños para que ‘les vaya bien en la vida’, enseñándoles que el mal comportamiento genera reconocimiento social negativo. Son obedientes con la madre, cumplen con los deberes antes de jugar, ven como comportamientos malos ser groseros, desobedientes o irresponsables con las tareas.

En ocasiones el padre es quien imparte principios de ‘lo bueno y lo malo’; estos a su vez son reforzados por la familia extensa pero permea el concepto de amistad, pues deben elegir buenos amigos porque los malos lo ‘influyen negativamente’.

Esta muestra de moralidad constante puede estar relacionada con la edad de los niños entre 8 y 12 años. Entre 8 y 9 años están en un nivel de moralidad preconventional, gobernada por reglas externas, lo que puede suponer un castigo malo. (Kohlberg, citado por Delval, 2004). Entre 10 a 12 años, el nivel de moralidad convencional se orienta hacia el ‘buen chico’, o

moralidad de concordancia interpersonal, que busca la aprobación del grupo. Un ejemplo es la afirmación: "... lo conocen a uno que uno es juicioso..." (Entrevista2-H-12 años).

Relacionada con esta moralidad de concordancia interpersonal se evidencian en el estudio otros valores positivos como: preocupación por los demás, igualdad y justicia, integridad y responsabilidad (Search Intitute, 2006).

Según Piaget (1992), además de las operaciones racionales que caracterizan la segunda infancia, surge como complemento una organización de valores morales y la voluntad; " la voluntad es entonces un equilibrio afectivo de las operaciones de la razón, donde hay conflictos entre tendencias - placer y deber - o intensiones" (Piaget, 1992, p. 80 ).

Para ilustrar un acto de voluntad, se cita a una de las madres de los niños entrevistados, quien relata cómo su hijo tiene en cuenta parámetros establecidos por ella, pero es él quien decide realizar sus tareas para poder salir a jugar:

"Por decir... yo le digo A, ahora que llegue... ¿ya hiciste las tareas?, 'no las he hecho'.

"Bueno, va primero y hace las tareas y luego sale. Ahí mismo se vino a la carrera, eso fue como si yo le hubiera dicho quién sabe qué, se vino a la carrera, cogió los cuadernos, hizo las tareas y..." ¿ma... 'ya puedo salir'...?. (Entrevista 3 M-9 años)

Finalmente, para este niño es prioridad realizar la tarea, es decir, prima el deber antes que el placer de jugar. En otra situación, el niño también muestra un acto de voluntad al cumplir con sus tareas de español a pesar de que no le gusta la materia porque, según afirma, el profesor los hace escribir mucho, aunque presenta buen rendimiento académico.

Este sistema de valores, mediado por la voluntad, es el principio de la cooperación y capacidad social que presentan niños con características de desarrollo positivo, como se explica a continuación, denominándose "Activo Interno del Desarrollo Positivo.

Este Activo Interno del Desarrollo Positivo tratado en el presente estudio, evidencia la capacidad social, representada en este caso por el altruismo, es moldeado por las familias, quienes enseñan y aplican la solidaridad y colaboración a los demás; Tomasello (2010), “el altruismo es una capacidad natural de los niños y es moldeada socialmente”.

Esta habilidad intrínseca de cooperar y que el sujeto va organizando a medida que va interactuando e identificando una intencionalidad compartida, que a su vez le da una identidad grupal (Tomasello, 2010), es lo que puede explicar el comportamiento de los preadolescentes tan sujetos a las normas, al reconocimiento grupal pero que a su vez ya saben su ganancia, tienen la intencionalidad de ser parte de un grupo, de pertenecer a una sociedad y lograr en conjunto sus objetivos.

Al buscar grupos semejantes con quienes interactuar, se evidencia un reconocimiento de las conductas e intereses de los otros, sus gustos y una intencionalidad de dirigir comportamientos hacia el grupo o entorno social y simbólico, donde el sujeto reflexiona, aprende y retroalimenta intenciones de comportamiento posterior, optimizando sus recursos para lograr sus metas (Silbereisen & Lerner, 2007).

O, como lo diría Tomasello (2010),: “En suma, la estructura de actividades colaborativas exclusivas de nuestra especie es la de una meta conjunta con los roles individuales coordinados por medio de la atención conjunta y las perspectivas individuales” (Tomasello, 2010, p. 94 ).

Por lo tanto, estos niños se caracterizan por tener un conocimiento de sí y de los demás, una identidad positiva, un compromiso por el estudio y valores que les brindan una capacidad social y de aprendizaje; ser reconocidos por el grupo, aprender a adaptarse a él para conseguir ganancias mutuas. Escogen amistades de acuerdo con sus objetivos académicos, deportivos, artísticos o sociales y les gusta sobresalir en lo que hacen alcanzando sus propósitos. Al elegir

sus grupos evitan asumir conductas de riesgo, prefieren amigos con gustos afines para lograr metas comunes.

El caso de E, quien considera que solo la escuela le brinda enseñanzas y no se relaciona con su vecindario:

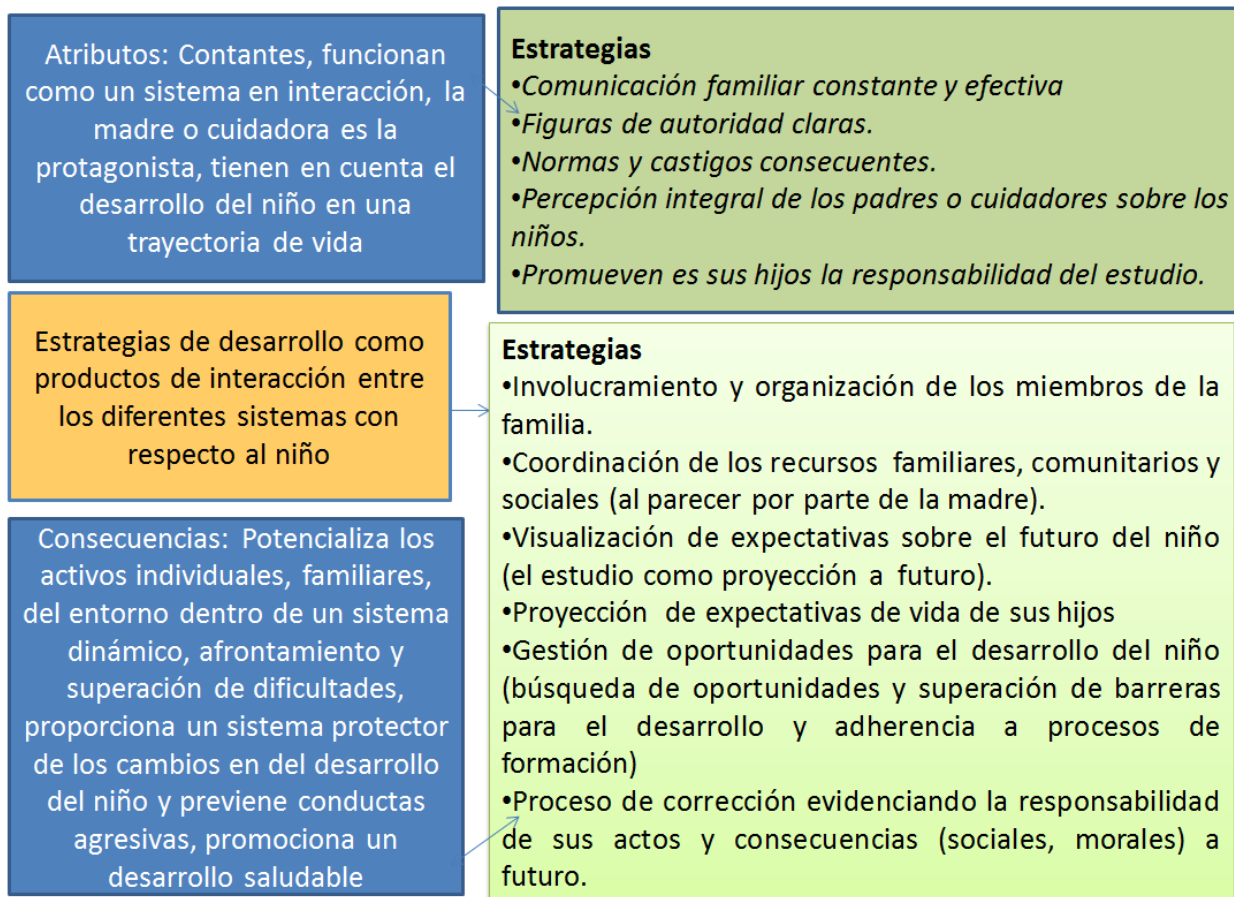
“...A los del barrio yo casi no porque a mí no me gusta salir casi de acá, en el barrio por ejemplo no hacen nada, lo único que hacen es allá en el colegio... que es como también del barrio, pero no dentro del barrio sino de la escuela, que es ya tecno-academia, que es eso lo que nos enseñan...”. (Entrevista 2-H-12 años)

A sus edades, objeto de estudio, utilizan herramientas como clasificación de la información, inferencia y deducción. Ellos conocen su entorno, sus fortalezas y las de sus amigos, eligen con quienes compartir metas comunes dentro de las posibilidades que tienen en sus escuelas, familias y amigos. Despliegan herramientas que facilitan estas potencialidades (Puche, 2000).

Ahora se abordarán los Activos Externos, -familia- escuela-entorno- en constante interacción dentro de la dinámica de Desarrollo Positivo. La conformación familiar genera estrategias que propician la canalización y potencialización de los demás recursos.

**Estrategias de desarrollo como productos de interacción entre los diferentes sistemas con respecto al niño.**

*Peripecias que se ingenian las familias para lograr un desarrollo positivo en los niños:*



**Figura 4. Estrategias de desarrollo como productos de interacción entre los diferentes sistemas con respecto al niño.**

Estas familias, con características de desarrollo positivo, presentan una organización particular desde su composición y funcionamiento familiar que les permite ingeniar estrategias para lograr el desarrollo positivo de sus hijos.

Generalmente son familias extensas compuestas por padres, abuelos, tíos, primos y varios hijos conviviendo muchas veces en las mismas casas, o buscando lugares cercanos con el objetivo de brindarse ayuda económica o solidaria en el cuidado de los menores.

Este funcionamiento familiar, permite la colaboración en la crianza de los niños. Muchas veces los padres o madres cabeza de familia trabajan y son las tías o abuelas quienes se encargan del cuidado de los menores. Recogemos algunos testimonios como las afirmaciones de la madre de A. y su abuela:

“... Mi mamá ha sido un apoyo muy grande para mí, porque yo hace como cinco años estoy trabajando y mi mamá es la que se ha encargado prácticamente de estar con él todo el tiempo y si mi mamá también dice que Andrés no da pues con mucha lidia que digamos, él es muy juicioso y muy llevadero...”. (Entrevista 3-M-9años)

La abuela también opina:

“... como ella trabaja, a veces llega tarde..., vamos a hacer la tarea, vamos a recortar las palabras..., vamos, siempre, siempre, he estado con ellos, ayudándoles mucho en el estudio, enseñándoles a leer, cuando empezó a leer y así estoy con el pequeñito ahora, con la cartilla de Nacho, enseñándole a leer...”. (Entrevista 3-M-9años)

Otra abuela cuida un niño llamado J.E.:

“...Vive con los papás y conmigo...los dos trabajan, pues, hasta el momento están trabajando los dos. Por la noche, hay veces se pone a hacer las tareas, cuando las entiende él las va haciendo, sino tiene que esperar a que la mamá venga. Lo que no entiende lo deja pa' cuando venga...”. (Entrevista 7-M-12 años)

Este escenario, denominado por autores como Tomasello y Sarah Hardy, como escenario de crianza cooperativa, se caracteriza por tener personas que ayudan a la madre en el



aprovisionamiento de alimentos y atención de los hijos, en una actividad mutualista que constituye un entorno protegido, donde las habilidades y motivaciones complejas son parte de un nuevo espacio adaptativo humano caracterizado por actividades de colaboración e intencionalidad compartida (Tomasello, 2010). Este beneficio supera las condiciones de familias ubicadas en sectores vulnerables, brindando ambientes protegidos, donde los niños tienen buen soporte emocional y económico, ya que les brindan apoyo en dificultades que se presenten o colaborando en la consecución de materiales necesarios para el estudio, capacitación en actividades deportivas y culturales, incentivando las expectativas de vida infantil.

En estas familias, frecuentemente son las abuelas quienes cuidan los niños, pues los padres se dedican a proveer recursos económicos para toda la familia convencidos que debe haber alguien encargado de la alimentación, supervisión y acompañamiento del menor, así como ser garante de las normas de la casa. Esta situación genera una relación de confianza y apego nieto-abuela, la que a su vez redundando en una buena relación entre padres y abuela, respetándose los referentes de autoridad.

En estas familias extendidas se involucran los demás miembros para brindar apoyo en las responsabilidades escolares, refuerzo de valores y reconocimiento de autoridad, motivan el interés por el estudio y una formación profesional utilizando el internet y haciendo seguimiento de los logros del niño en su proceso de aprendizaje. También incentivan gustos y preferencias de los niños apoyando su participación en actividades escolares, extracurriculares y de comunitarias. Este apoyo familiar se brinda en varias dimensiones a través de una buena comunicación, una comunidad comprometida y el trabajo de la institución educativa; se conoce como Activo Externo del Desarrollo Positivo, de acuerdo con la clasificación del Institute Search

(2006). Otros activos externos son el fortalecimiento, los límites, expectativas y el uso constructivo del tiempo libre.

La comunicación familiar positiva es una de las características de estas familias entrevistadas. Hay presencia continua de comunicación entre padres e hijos, se conocen y respetan las normas y, sobre todo, las metas que comparten. Por lo tanto, en estas familias la comunicación es un factor protector relevante que incide en el ejercicio de la autoridad y de las técnicas instructivas de apoyo, combinando los modelos Autónomo, Democrático y Contractualista, entre otros; favoreciendo el ajuste social y familiar de los niños y proporcionando una adecuada seguridad emocional y autoestima (Álvarez, 2010).

En investigaciones recientes llevadas a cabo por el Programa de Prevención Temprana de Conductas de Riesgo para la salud, PREVIVA de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, identifican aspectos comunes en varios de los programas para la prevención de los factores de riesgo familiar donde intervienen variables como las deficiencias en las pautas de educación y crianza de los padres, la no supervisión de los hijos o la inconsistencia de las prácticas disciplinarias (Duque, 2007-2015). Su principal aporte es identificar la importancia del afecto, la comunicación y la supervisión de los padres en la prevención de factores de riesgo: “cuando el padre y la madre son afectuosos, comunicativos, vigilantes y cercanos, disminuye la probabilidad de conductas agresivas en el niño” (Duque, 2007).

Las figuras de autoridad son claras como el rol de padres, abuelos, hijos y hermanos, también se conservan pautas o castigos acordados. Un ejemplo de ello es la situación donde los padres no le permiten al niño salir a jugar fútbol porque agredió físicamente a un compañero del colegio y, a pesar de que los padres no están en casa porque trabajan, la abuela y la hermana mantienen el castigo siendo los padres quienes deben aplicar el correctivo, así lo manifiesta una

de las abuelas: “...tuvo por ahí una peleíta con un compañerito, entonces los papás lo cogieron y le hicieron ver muchas cosas y por ahora va bien” (Entrevista 7-H-12 años).

Es importante destacar que en familias con características de desarrollo positivo se reafirma la valoración de normas, su incorporación y cumplimiento, la utilización del diálogo como estrategia de formación familiar y una enseñanza con métodos que tienen en cuenta la dignidad humana.(Dora Hernández & Zuluaga, 2010). Las normas delimitan comportamientos.

En el actual estudio, se observa buena comunicación entre padres, hijos y demás familiares que funcionan como elementos protectores, también una supervisión constante y compromiso con las metas compartidas que buscan el desarrollo integral del menor.

Cuando los padres deben ausentarse delegan la autoridad a la madre en mutuo acuerdo y los hijos reconocen esta autoridad. El padre determina pautas de comportamiento como obediencia y buen trato.

En familias donde los niños presentan comportamientos agresivos existe una legitimación de la violencia como medio protector, considerándose natural y aceptado para afrontar distintas clases de problemas. (Hawkins et al., 1998; Duque, 2010, como se citó en Dora Hernández & Zuluaga, 2010, p.12).

Los niños participantes del programa presentan comportamientos agresivos, pero sus familias intervienen inmediatamente y realizan correctivos coherentes con sus normas y valores inculcados.

Una madre, al presenciar la pelea entre hermanos, interrumpe, corrige y les permite imaginarse las consecuencias cuando sean mayores:

“... De pronto porque a veces pelea con el hermanito.., las peleítas que no faltan, que ya como es más pequeño, “me cogió un carro y me lo dañó”. Y bueno, yo salgo a regañarlos

porque es que “no, ustedes dos son hermanos, ustedes no pueden `peliar`. Como así me llegan a grandes, imagínese, que tristeza... ¡ah! No. Entonces ya los dos se tratan de hermanito. ¿Hermanito, me perdona? ¿Hermanito me...?. (Entrevista 1-M-12 años)

Se parte de reconocer que la agresividad es connatural a la especie humana y está asociada al deseo de diferenciarse del otro, pero si es “bien orientada, permite al ser humano defenderse, trazarse y buscar el logro de metas, es la fuerza para afrontar situaciones difíciles, abordar problemas y emprender los grandes retos” (Dora Hernández & Zuluaga, 2010, p. 13).

Una madre manifestó su dificultad para implementar correctivos por antecedentes de maltrato infantil, tendiendo a ser permisiva con su hija permitiendo que la manipule, también es incongruente en algunas normas como exigirle ser ordenada, pero es ella quien le recoge todo.

Se puede afirmar que tanto la agresividad como los comportamientos prosociales, son adquiridos mediante el aprendizaje social cognitivo (Bandura, 1987), por experiencias directas o indirectas, observación de modelos, juicios sociales o por verificación lógica (Zuluaga et al., 2010). Este aprendizaje se genera mediante el modelaje que busca enseñar por imitación comportamientos adecuados en otros niños y en adultos.

Los modelos a seguir sirven para implementar comportamientos, son percibidos como de alto estatus (entrenadores, padres o hermanos que sobresalieron en el estudio) (Zuluaga et al., 2010). Los padres utilizan un refuerzo o retroalimentación positiva para estimular el aprendizaje en sus hijos utilizando comentarios como “está muy bien”, eres muy inteligente”, “eres muy bueno”, o los abrazan, les dan palmadas y se admiran de las ideas de sus hijos; esto les da seguridad y los estimula en su aprendizaje.

De acuerdo con el desarrollo humano, la interacción con personas significativas, (Bowlby, 1982; Freud, 1975), los proceso de maduración (Gesell, 1945), las interrelaciones con

el medio y el aprendizaje (Watson, 1965; Skinner, 1974; Bandura et al., 1987) y los procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1985; Vigotsky, 1996; Kessen, 1992) son factores que contribuyen al desarrollo del individuo. (como se citó en Zuluaga et al., 2010).

Sobre las interacciones con personas significativas, se puede afirmar que en familias con características de desarrollo positivo existe buen vínculo madre-hijo o cuidadora-niño (en este caso las abuelas), notándose coincidencias entre las percepciones de las madres o cuidadoras y los niños. Las madres los consideran juiciosos, inteligentes, responsables con sus deberes, pero perezosos y desobedientes. Esta opinión coincide con la idea que los niños tienen de su propio comportamiento. Por ejemplo, uno de los niños se considera “juicioso, bonito y perezoso para hacer las tareas” y coincide con la opinión de su madre quien piensa que su hijo es juicioso, inteligente, ahorrativo, detallista, una excelencia; pero también perezoso para los oficios de la casa: “...Porque él es más bien perezoso para hacer las cosas de la casa, a él le da pereza sacudir, le da pereza hacer los oficios, eso le da mucha pereza a él..., pero es muy detallista, es muy, muy detallista...” (Entrevista 3-H- 9 años).

Esta coincidencia en las percepciones de madres e hijos, se entiende mediante la teoría de Apego (Bowlby, 1980) que explica por qué los niños se convierten en personas emocionalmente apegados a sus cuidadores, siendo niños que han aprendido a predecir y comunicar el valor de las señales interpersonales y sociales, creando significados cognitivos y afectivos desde la construcción de un apego seguro. Los niños entrevistados no presentan dificultad para acercarse o alejarse de las figuras cuidadoras, tampoco presentan problemas para relacionarse con los padres porque se muestran alerta y son sensibles a las señales y comunicaciones. (Gómez, Vallejo, Villada, & Zambrano, 2009).

Las figuras de apego primarias son aquellas personas que busca el niño en primer lugar ante cualquier indicio de necesidad o amenaza, aquella que les brinda cuidados (Bowlby, 1980), apoyo, protección y comodidad en momentos en que el niño está alarmado, ansioso, cansado o enfermo (Gómez et al., 2009).

En estas familias también se establecen figuras de apego subsidiarias o secundarias como el padre y los hermanos (Gómez et al., 2009), posibilitando en los niños un equilibrio entre la disponibilidad y accesibilidad de la figura de apego y las amenazas percibidas por el entorno creándoles una seguridad que les permite “explorar y dominar el entorno, gracias a la confianza en la disponibilidad del cuidador” (Brenlla et al., 2001, como se citó en Gómez et al., 2009, p. 37).

Si bien estos cambios son generados por las relaciones mutuamente influyentes entre el individuo en su proceso de desarrollo y los múltiples niveles de la ecología del desarrollo humano o activos externos (Lerner, 2004, 2005); también es importante identificar como estas familias afrontan a los preadolescentes cuando sufren transiciones causadas por diferencias en el momento de la conexión entre factores biológicos, psicológicos y sociales (Lerner, 2004, 2005), logrando modificar esta diversidad de trayectorias de desarrollo duraderas.

El acompañamiento brindado por la madre o cuidador es constante porque coordina los recursos familiares y de la comunidad priorizando la formación del niño, utiliza estrategias de crianza, normas y referentes claros, les enseña a reconocer sus errores visualizando las consecuencias de sus actos, desarrolla su autocontrol y la capacidad de proyectarse al futuro.

La posibilidad de potencializar activos individuales como la identidad positiva, el interés y compromiso hacia el aprendizaje, la iniciativa y planes de logro, mediante el acompañamiento

familiar, permiten desarrollar estrategias adaptativas a través del manejo de emociones, estrategias de aprendizaje, planeación y proyección.

Para ampliar la importancia de la familia en el desarrollo de estrategias adaptativas en los niños, se tienen en cuenta los resultados del Estudio 4-H de Desarrollo Positivo de los Jóvenes (PYD), con adolescentes en Estado Unidos. Allí se evaluaron las pautas de autorregulación intencional (ISR) en las diferentes trayectorias entre los grados de 5° a 11° de educación básica secundaria con las características de crianza y si las trayectorias de IRS están vinculadas a altos resultados de desarrollo positivo y negativo en el grado 11°.

De acuerdo con este estudio, la auto regulación intencional (ISR) implica el control consciente del pensamiento y la acción dirigida a una meta, siendo significativo para el funcionamiento saludable del adolescente debido a las influencias individuales y contextuales y el intercambio (Lerner y Gestsdóttir, 2008 citados por Bowers, Gestsdottir, Geldhof, & Nikitin, 2011).

El Estudio 4 H destaca entre sus hallazgos la importancia de la crianza de los hijos en el desarrollo de auto regulación en la adolescencia. El grupo que tiene los más altos puntajes en los indicadores de desarrollo positivo, es decir, su trayectoria elevada, fue también el que se caracterizó por altos niveles de calor maternal, vigilancia y participación de los padres (Bowers, Gestsdottir et al., 2011). El calor maternal se entiende como comportamientos que indican aceptación de la madre, cuidados y apoyo. Como vigilancia de los padres está el seguimiento de la conducta y amistades de sus hijos y como elemento adicional a otros estudios mencionados, la participación de los padres en la escuela, definido como el papel activo en la educación de sus hijos (Bowers, Gestsdottir et al., 2011).

Estos elementos están relacionados con un amplio número de resultados de la juventud como lo demuestran también, investigaciones realizadas por Baumrind (1991); Bebiroglu (2009); Dishion y McMahan (1998); Bizan-Lewin et al. (2010) (como se citó en Bowers, Gestsdottir et al., 2011).

Otro hallazgo importante del Estudio 4 H es como la mayoría de los jóvenes con trayectorias elevadas presentan niveles altos de participación de los padres en el grado 5° y niveles altos de desarrollo positivo y contribución a la sociedad en el grado 11° .

Ahora bien, si consideramos las características de las familias participantes del presente estudio, podemos afirmar que brindan relaciones de apego seguro y acompañamiento constante en la realización de las metas de sus hijos, además las comparten y gestionan la participación de ellos en actividades de capacitación, recreación y formación. Así se explica como estas familias generan el desarrollo de trayectorias elevadas en sus hijos y actúan como agentes moderadores o de prevención de conductas de riesgo, mediante el desarrollo de estrategias exitosas de auto regulación como lo manifiesta Bowers et al., (2011):

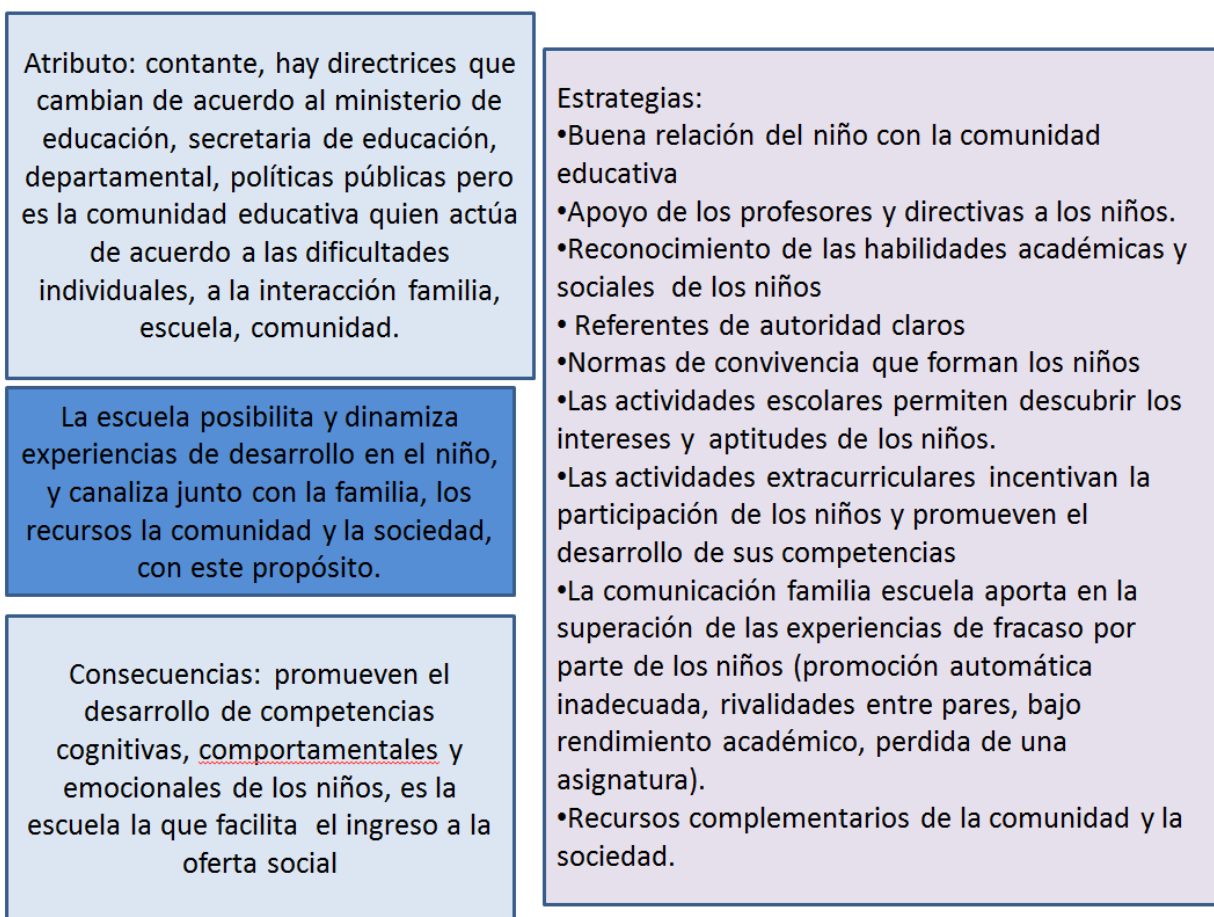
“Este hallazgo sugiere que, para jóvenes de las familias que no estén marcadas por factorización de riesgo, tales como baja educación de la madre; los altos niveles de características de los padres se relacionan con el uso de estrategias exitosas en auto regulación”. (Bowers, Gestsdottir et al., 2011, p.11)

Si bien es cierto que la familia actúa como moderador de las trayectorias elevadas en los niños y aumento de activos del desarrollo; la perspectiva de Desarrollo Positivo se centra en las fortalezas de los jóvenes y niños y cómo pueden ser promovidas con elementos fundamentales del desarrollo ecológico (Benson et al, 2006; Larson, 2000; Lerner, Phelps, Forman y Bowers,



2009) (Bowers, Gestsdottir et al., 2011), es decir, una constante interacción entre elementos internos, familiares, de la escuela y de la comunidad.

**La escuela posibilita y dinamiza el desarrollo en el niño, canalizando junto con la familia, los recursos de la comunidad y la sociedad, con este propósito.**



**Figura 5. La escuela posibilita y dinamiza el desarrollo en el niño, canalizando junto con la familia, los recursos de la comunidad y la sociedad, con este propósito.**

En este aparte se explica la participación de la escuela en el desarrollo de los niños en una constante comunicación con la familia y la dinamización de estrategias para potencializar los recursos o activos del desarrollo positivo.

Esta interpretación se realiza desde la perspectiva del desarrollo positivo. En primer lugar están los denominados activos internos, referidos a las fortalezas interpersonales conocidas para mejorar resultados educativos y de salud de los niños y adolescentes (Benson, 1990, 1997, 1998, 2006, Benson, Leffert, Scales, y Blyth, 1998; Benson, Scales, Leffert y Roehlkepartain, 1999, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

En segundo lugar están los activos de la comunidad, que son los elementos relacionados con la dinámica de los lugares y ambientes -familia-escuela- barrio-que proporcionan un constante y equitativo flujo de energía a niños y adolescentes (Benson, 1997, 2006; Benson & Leffert, 2001, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

En tercer lugar están los activos de la sociedad, representados por las normas sociales, las políticas públicas, los rituales, los medios de comunicación, el avance de la capacidad de formación de patrimonio de las personas, sistemas y comunidades (Benson, Scales y Mannes, 2003, como se citó en Silbereisen & Lerner, 2007).

Las estrategias utilizadas por la escuela, la comunidad y la sociedad que se observaron en la presente investigación, conocidas como activos externos del desarrollo positivo infantil (Search Intitute, 2006), fueron:

- Los padres y la familia incentivan la participación de los niños en las actividades escolares.
- Existe apoyo de profesores y directivas educativas a los niños.
- Se percibe buena relación del niño con la comunidad escolar.
- Se reconocen habilidades académicas y sociales de los niños
- Las actividades escolares permiten descubrir los intereses y aptitudes de los niños.

- Las actividades extracurriculares incentivan la participación de los niños y promueven el desarrollo de sus competencias.
- Existen referentes de autoridad claros y normas de convivencia formativas.
- La comunicación familia-escuela aporta en la superación de las experiencias de fracaso por parte de los niños (promoción automática inadecuada, rivalidades entre pares, bajo rendimiento académico, pérdida de asignaturas).
- Existen y se utilizan recursos complementarios de la comunidad y la sociedad.

Las estrategias que se encontraron se detallan así:

- Padres y familia incentivan la participación de los niños en las actividades escolares.

En la presente investigación surgen elementos importantes para un posterior análisis, como la participación de los niños en diferentes actividades escolares incentivada por los padres. Este apoyo en las actividades escolares se identifica como un activo externo del desarrollo positivo.

La participación de los niños en actividades escolares se debe también a la formación académica de los niños, pues de ella depende la relación que se establece con la escuela en pro del desarrollo positivo de los niños. Las familias entrevistadas se caracterizan por ser extensas, pero brindan apoyo constante en las actividades escolares de los niños como consultas y tareas, en la consecución de artículos necesarios para realizar presentaciones

artísticas, prácticas deportivas y apoyo económico en la compra de implementos necesarios para capacitación.

Un ejemplo nos ilustra esta situación donde la madre supera las dificultades económicas, priorizando las necesidades de sus hijos y es recursiva en la gestión y consecución de los implementos necesarios para que sus hijos se capaciten:

“... Allá dicen que no van a pedir materiales, pero de todas maneras pidieron la batola blanca, guantes, y yo, “¿usted pa’ qué guantes?”. ..Yo no sé ma’. Como se metió en eso es que... se me olvidó... ella sí necesita todo eso porque sí, ella trabaja con químicos, con cosas así. ..y que él también necesita, y yo, “bueno, se le consigue también”... tengo que aprovechar... es que como mi mamá trabaja... Ella es de diálisis. Entonces yo le digo, “amá, pedile a las enfermeras tal cosa”-risas- Y dice ella, “bueno”. Entonces con eso me ayuda pa’ los niños. (Entrevista 1-M-12 años)

Por su parte otra madre manifiesta el apoyo de su familia en las participaciones artísticas de su hija: “...Tenía que venir dizque cepillada que no sé qué y no sé cuántas...yo tengo una sobrina, es que todos vivimos como por ahí mismo, entonces yo... “Tati me vas a prestar la plancha” y ella “Ah, claro tía...” (Entrevista 5-M-12 años).

Este apoyo incondicional de los padres y de la familia en las actividades escolares permite el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y cognitivas de los niños potencializando los activos del desarrollo.

Se puede afirmar que tanto la familia extensa como las redes de amigos funcionan como red de apoyo social (Fontes et al., 2012) que permite el desarrollo positivo en los niños.

Para esclarecer esta afirmación se retoma el estudio de Fontes y colaboradores (2012), realizado en México, que evalúa la relación existente entre el funcionamiento familiar y las redes de apoyo social en una muestra de población de familias mediante la escala de calidad de red adaptada de NAVA FACES II de Olson et al. (s.f). Este estudio concluyó que las familias extensas seguidas por las redes de amigos son las más utilizadas, las menos utilizadas son las de vecinos. Este patrón cambia dependiendo de la tipología y el nivel de funcionamiento de la familia (Fontes et al., 2012).

En las familias extensas entrevistadas, se observa la utilización de estas redes de apoyo social mostrado en la capacidad social que tienen estos niños y sus familias.

- Apoyo de los profesores y directivas a los niños.

De acuerdo con investigaciones realizadas en nuestro contexto, se identifica la falta de profundización en estudios sobre la relación familia y la escuela, así como el apoyo que brindan los profesores a sus educandos. Predominan las investigaciones dirigidas hacia las intervenciones realizadas en las escuelas para minimizar los comportamientos agresivos o para mejorar los comportamientos prosociales. Un acercamiento a la interacción familia y escuela, lo realiza Agudelo (2000), desde el análisis de las percepciones de los diferentes actores, clima familiar, clima escolar, percepciones de los docentes, sus retos y la pedagogía frente a las dificultades reales de los estudiantes.

Otra investigación que se acerca al objeto de interés, es un estudio cualitativo realizado también en este contexto, por Hernández (2005-2006), que indaga en profundidad las razones por las cuales los niños son más o menos agresivos analizando la relación que establece el adulto madre o padre, docente y niño (D. Hernández, 2005-2006). El docente no solo es testigo del maltrato, violencia intrafamiliar y abandono que viven los niños agresivos, sino también debe

afrontar de la mejor manera estas situaciones agravadas por la exclusión en la escuela cuando es señalado y rotulado, generando estrategias pedagógicas que permitan vincular al niño agresivo (D. Hernández, 2005-2006).

Por lo tanto, el interés de la presente investigación basada en el Desarrollo Positivo busca identificar estrategias que utilizan los docentes para apoyar a sus educandos dentro de la categoría “Activos del Desarrollo Externo. Efectivamente se observa que algunos docentes incentivan la participación de los niños en actividades curriculares y extracurriculares seleccionando a los estudiantes según sus fortalezas e intereses. Un ejemplo de ello lo manifiesta A.:

Participas en alguna actividad en el colegio? A: No. ¿Por qué?, ¿hay algunos grupos ahí?

A: Si, pero solo de mujeres, de porristas...¿No hay cosas para niños? A: Jum... casi no, cuando hacen así cosas de futbol, la profesora es la que lo escoge a uno. (Entrevista 4-H-9 años)

Es importante considerar que la mayoría de estos niños con características de desarrollo positivo participantes del estudio, presentan buen comportamiento escolar, acatan las normas y procedimientos escolares, respetan la autoridad de los profesores. Ejemplos ilustrativos se tienen:

“...a mí nunca me han llamado al colegio porque A. haya peleado o le haya pegado a algún niño, o que se esté comportando mal no, A. siempre ha sido muy juicioso en el colegio... de hecho él siempre ha ocupado los primeros puestos, ha ocupado hasta el tercer puesto, el segundo, él siempre ha sido muy juicioso, pues los profesores siempre que voy a reuniones o va mi mamá dicen él es muy juicioso, yo no tengo nada que decir de A. él es muy calladito, no es de los que hace indisciplina en el colegio, siempre ha sido muy juicioso...”. (Entrevista 3-M-9 años)

Por ello no tienen llamados de atención o son muy pocos las faltas disciplinarias que presentan, como el caso de un niño a quien le hicieron una observación disciplinaria por quedarse en el salón en horas de descanso:

“...Una cosa mala fue allá en el Benjamín que todo mundo estaba en el restaurante, como allá sacan a la gente del salón a ese restaurante, entonces yo estaba en el salón, en mi puesto, “sentao” pero cantando una canción y llegó la profesora y fue la única anotación que me hicieron en la planilla. Yo estaba “asustao” ese día que me pusieron a firmar, yo iba era temblando. Me pusieron a firmar una planilla dizque pa’ la falta que hice, entonces yo era todo “asustao” firmando... fue la última...”. (Entrevista 2-H-12 años)

Por lo tanto, los niños son “buenos” no solo por comportarse bien, sino porque tienen buen rendimiento académico, es buen deportista o participa en actividades artísticas, como el caso de S., de quien su madre afirma:

“... Le gusta mucho la danza, cuando hay que hacer una cartelera, hacer un pendón, cosas así, le he ayudado a hacer como tres o cuatro carteleras este año, alusivas al idioma, porque yo le ayudo, yo no se las hago pero sí le doy las ideas, “venga mami hagámosla así”, ¿sí me entiende?. (Entrevista 5-M- 12 años)

La mayoría son estudiantes “buenos”, “aceptados”; lo que les facilita tener buenas relaciones con profesores y directivas y capturar la atención y el apoyo que necesitan.

Por el contrario, los niños que presentan comportamientos agresivos son niños catalogados como “niños problema” y son, en la mayoría de las veces, rechazados y excluidos (D. Hernández, 2005-2006).

Los profesores les brindan orientación en las materias de interés, por lo general se establecen referentes académicos que los guían en la consecución de logros y metas. Por

ejemplo, uno de los niños fue apoyado por profesores y compañeros para que fuera promovido al grado 8°, por su buen rendimiento académico reconocido por todos. Otro participa en intercolegiados porque se destaca muy bien jugando fútbol y le dan permiso para entrenar en el INDER o participar en actividades artísticas si lo prefiere, pues también tiene buen rendimiento académico.

- Buena relación del niño con la comunidad educativa

En el presente trabajo se encontró buena relación entre los niños y la comunidad educativa. Estos niños con características de desarrollo positivo tienen buenas relaciones con sus profesores, incluso, es importante el concepto que los profesores tengan de ellos, si los consideran juiciosos, académicamente buenos, sobresalen en alguna actividad o si son reconocidos por ser hermanos de un ex alumno que también fue buen estudiante o por ser hijo de la señora del aseo que trabaja en el colegio.

Como ya se afirmó, son niños aceptados por los profesores por ser “buenos estudiantes” y sienten que ese apoyo que les brindan es un estímulo para aprender: “...Los profesores son buena gente y me van enseñando qué debo hacer, ellos nos explican calmadamente y nos ponen ejercicios para ir fortaleciendo ese tema que nos van enseñando...” (Entrevista 2-H-12 años).

Por su parte, los niños que presentan cambios en sus comportamientos, demandan mayor atención del docente y de sus directivas institucionales, como el caso de S.:

Bueno, en tu escuela, ¿qué profesores te caen bien? “... Mi directora de grupo, la que me da matemáticas y ya... Porque son muy tiernas, pues... sí, nos explican...”. ¿Quiénes de ellas te apoyan en las cosas que te gustan? “...Las dos. Que me ponga las pilas, que...pues,



sí. ¿Cómo es tu directora de grupo? “... Ella siempre es... pues, ella es muy atenta conmigo en las tareas... Que me ponga las pilas, que yo soy muy inteligente. (Entrevista 6-M-12 años)

Esta buena relación contribuye a mejorar el aprendizaje, si consideramos que el aprendizaje significativo se da gracias al andamiaje que brindan los profesores en la construcción del conocimiento mediante el proceso de imitación, entendiéndose como toda actividad que el niño no realiza por sí solo, que además tiene en cuenta el proceso de maduración que dará frutos en el próximo estadio del desarrollo, denominado por Vygotski como la zona de desarrollo próximo: “la esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño” (Vygotski, 1996, p.269).

Entonces el propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos no solo en el aula de clases sino en todas las esferas relacionales, en todas las actividades en que interactúa el niño como son las actividades curriculares y extracurriculares o sociales:

“... El ajedrez, ¡ay! vea, una vez nos dejó asustados porque nosotros ni sabíamos que a él le gustaba y nos fuimos a “pasar” a un Comfama y le dió por sentarse a jugar con uno de los que juegan ahí en Comfama y le ganó y el papá y yo nos quedamos asustados ¡ay!...” ¿Y quién le enseñó? “...No, él dizque “... en la escuela hay veces nos poníamos a jugar”. Y como en La Trinidad, esa escuela sí tenía. Es que “no ma’, ¿y no se acuerda que en La Trinidad teníamos un profesor?” Y yo, “pero eso qué, ese profesor fue por unos diitas y ya”. “Por eso ma’”. Y yo, ¡Ah! ¿Aprendió? Aprendió el muchacho y eso sí le gusta mucho. (Entrevista 1-M-12 años)

- Reconocimiento de las habilidades académicas y sociales de los niños

Los niños del presente estudio muestran una construcción de técnicas, métodos para facilitar el aprendizaje y planificación en la consecución de sus logros académicos, lo que conlleva un alto compromiso por aprender y buen rendimiento académico. También presentan alto rendimiento en actividades deportivas o artísticas, de acuerdo con sus preferencias y reconocimiento de fortalezas.

Si bien es cierto que los modelos curriculares de las instituciones educativas se basan en una pedagogía constructivista, el hombre es un ser activo que construye conocimientos con estructuras previas, es decir el hombre no es “una tabla rasa” (Kraftchenko & Hernández, 2000) .

Para entender mejor esta pedagogía constructivista, retomamos a su principal representante, Piaget (1998), quien afirmó en su obra “Los Estadios del Desarrollo Intelectual del Niño y del Adolescente “la inteligencia organiza el mundo en la medida en que se organiza ella misma”.

Piaget (1998), propone entonces una teoría del conocimiento que no refleja una realidad ontológica objetiva, sino exclusivamente un ordenamiento y organización de un mundo conformado por nuestra experiencia. Diferencia dos formas de aprendizaje, el espontáneo -aquello que descubre por sí mismo- y el aprendizaje por trasmisión; pero realmente este autor se centra en el desarrollo del sujeto quien construye su conocimiento a partir de estructuras cognitivas propias (Kraftchenko & Hernández, 2000), a diferencia de Vigotsky (1996), quien plantea una reestructuración del concepto de aprendizaje, el cual no existe al margen de las relaciones sociales, ni por fuera de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Kraftchenko & Hernández, 2000).

La invitación es a conocer el estado de los conocimientos que el individuo tiene para poder producir nuevos desarrollos, considerando que la enseñanza antecede al desarrollo para conducirlo a niveles superiores desde un proceso de carácter social de colaboración (Vygotski, 1996).

Sin embargo, la realidad de las instituciones educativas es un contraste entre las pedagogías del Plan Educativo Institucional PEI, porque se fundamenta en una pedagogía constructivista pero la práctica pedagógica abraza una escuela tradicional donde circula un discurso pedagógico novedoso de carácter formal pero realmente es una institución disciplinaria que procesa el conocimiento (Agudelo, 2002). Si bien se implementan estrategias pedagógicas basadas en una democratización en la escuela o programas denominados Escuelas para la Vida. - estos programas se retomarán en `actividades extracurriculares`-.

Estudios previos advierten que las representaciones conceptuales de los niños acerca de los conceptos de violencia, agresividad, justicia, convivencia, conflicto y paz, tienen otras significaciones diferentes a los propuestos por el currículo. Esta dificultad en aprehenderlos, puede generarse debido a las diferencias en el discurso y las prácticas sociales del contexto en que viven, donde los “patrones”, los “duros”, el “líder”, son los que dominan prácticas culturales específicas.

Un ejemplo ilustrativo es el caso de D. quien sobresale académicamente en deportes y en el baile, pero se deja influenciar por el grupo de amigos líderes del colegio y del sector:

“... El amigo que me invitó a fumar está en una barra brava del Nacional que es de Santo Domingo... él ya se mantiene con machete, con navaja..., entonces yo también quería salir del colegio como si tuviera amigos así, yo también me iba a volver así; entonces

quiero que me cambien de colegio, hasta a mi mamá le dije que me cambiara...”.

(Entrevista 12-H-11 años)

La presión del grupo tiene más fuerza en condiciones donde los referentes paternos son difusos, situación que agravada por los conflictos entre los padres; caso del niño D., quien también tiene habilidades de liderazgo y maneja un discurso manipulador; le gusta buscar retos, características que también lo hacen vulnerable a la presión: “... como ellos me invitan y a veces yo decía que no, me decían gallina, loca y me insultaban, entonces yo lo hacía...” (Entrevista 12-H-11 años).

Es importante reconocer la gran capacidad social que tienen los niños participantes de este estudio, dimensionada en sus habilidades colaborativas exclusivas de nuestra especie, como lo define Tomasello (2010): “En suma, la estructura de actividades colaborativas exclusivas de nuestra especie es la de una meta conjunta con los roles individuales coordinados por medio de la atención conjunta y las perspectivas individuales” (Tomasello, 2010, p. 94).

Esta colaboración les permite ser reconocidos por el grupo, aprender a adaptarse para conseguir ganancias mutuas, por lo tanto, eligen grupos que les facilitan la realización de sus metas.

- Las actividades escolares permiten descubrir los intereses y aptitudes de los niños.

Retomando uno de los activos de desarrollo positivo, denominado “el conocimiento de sí mismo y de los demás”, sabemos que los niños con características de desarrollo positivo identifican sus fortalezas y debilidades enfocándose en desarrollar estas últimas, como lo afirma uno de los niños: “...no soy muy bueno para el futbol, el futbol no es mi

fuerte...pero soy muy bueno para el ajedrez...” (Entrevista 2-H- 12 años). Esto, gracias a las actividades promovidas por la escuela. Las asignaturas permiten descubrir intereses y aptitudes de los niños y también su disposición de aprender y desempeñar sus potencialidades: “...sí, yo estoy aprendiendo de robótica; como allá en la NASA se utiliza mucho la robótica, entonces yo quiero aprender sobre eso...” (Entrevista 2 –H- 12 años).

Los niños reconocen que la escuela, el SENA, el INTER son entidades que les ofrecen actividades de su interés. Esta oferta de capacitaciones es coordinada por las instituciones educativas con la Alcaldía. Si la oferta es del SENA, las capacitaciones se hacen en una escuela cercana y el programa cubre costos de transporte, si la oferta es del INTER, los niños tienen permiso para entrenar o no les exigen participar de otras actividades escolares.

- Las actividades extracurriculares incentivan la participación de los niños y promueven el desarrollo de sus competencias

La Alcaldía de Medellín, de acuerdo con las problemáticas determinadas por Coldeportes en el plan Decenal del Deporte, la recreación, la Educación Física y la Actividad Física 2009- 2019 y teniendo en cuenta la realidad nacional en cuanto a la desarticulación entre sectores, impactos invisibles del sector, inmediatez en las políticas sectoriales, entre otras; propone:

“Fomentar el deporte, la actividad física, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, mediante la oferta de programas, en espacios que contribuyan al mejoramiento de la cultura ciudadana y la calidad de vida de los habitantes del municipio de Medellín”.

(INDER, 2013, p. 2).

Este instituto debe administrar y construir la infraestructura deportiva, recreativa y de actividad física desde un enfoque de ciudad equitativa, incluyente y respetuosa de la vida, siendo responsable de brindar formación en los sectores vulnerables de la ciudad.

Desde este enfoque, los niños participantes de este estudio caracterizados por su buen desempeño deportivo, e incluso, competitivo, aprovechan y entrenan constantemente en estos programas fomentados por el INDER, porque los entrenadores llegan hasta los polideportivos de los barrios, los horarios de entrenamiento son en horas de la tarde y tienen constante acompañamiento del entrenador. La oferta de deportes y actividades artísticas, recreativas y culturales que se ofrecen son: Baloncesto, Rugby, Tekondo, variedad de bailes; el Fútbol es el deporte más practicado.

Estos niños destacados deportiva, artística ó académicamente, contribuyen al desarrollo sano de sus activos; alejándose de prácticas negativas como pararse en esquinas con amigos que, como ellos dicen, “no hacen nada en todo el día” y pueden ser presa fácil para adquirir conductas de riesgo.

Otro proyecto que aprovechan los niños con características de desarrollo positivo es “Medellín Digital” en alianza con la Secretaria de Educación Municipal e instituciones educativas, donde se ofrece educación media técnica en desarrollo de software, para sectores con bajos recursos económicos y pocas expectativas de inclusión en carreras universitarias o para jóvenes sin vocación definida. (Secretaria de Educación de Medellín, 2013).

Esta formación es independiente de la jornada escolar y consta de siete horas semanales, facilita oportunidades laborales, promueve experiencias educativas desde sus gustos y la oportunidad de ingreso a una labor remunerada. Lo afirma E: “...Si, yo estoy en eso y estoy

aprendiendo robótica pa` poder aprender, como allá en la NASA se utiliza mucho la robótica, entonces yo quiero aprender sobre eso...” (Entrevista 2-H-12 años).

Estos programas facilitan el acceso a comunidades virtuales académicas ó redes sociales que los niños y sus familias utilizan en consultas y también para fortalecer lazos familiares.

- Referentes de autoridad claros

En las escuelas los niños encuentran referentes claros de autoridad en los docentes y las directivas institucionales, para ellos, son quienes les orientan lo que debe hacerse o no. Pero no solo los profesores dan instrucciones o aportan el conocimiento, también son el modelo a seguir, los referentes de su proyección de vida. Muchas veces les agrada una materia si tienen buena relación con el profesor, si los motiva a aprender más sobre el tema, si les reconocen sus conocimientos previos, si les gustan sus estrategias de enseñanza; son quienes los apoyan en dificultades, en condiciones de salud o en caso de matoneo.

Los niños con características de desarrollo positivo buscan buenos referentes según el interés del logro de sus metas académicas, deportivas, artísticas o sociales. La buena comunicación entre la familia y los docentes permiten superar dificultades y hacer un seguimiento de los niños, dada más por el compromiso de los padres en la formación de sus hijos, interés que puede surgir también del docente, quien encuentra buena acogida familiar.

El caso de J., quien admira al futbolista Cristiano Ronaldo y se exige en las prácticas, pero también tiene claro que quiere ser policía, “...porque encarcela gente mala...por ejemplo la gente que mantiene dando bala con otras pandillas... se llevan la mala...” (Entrevista 8-H-12 años), estos razonamientos le permiten visualizar metas diferentes a sus

contextos y están relacionadas con el buen rendimiento deportivo o mejores condiciones de vida.

- Normas de convivencia que forman los niños

La institución educativa brinda normas de convivencia que los niños respetan y se apropian, siguen conductos regulares para resolver las dificultades entre compañeros o con profesores, no les gusta tener sanciones disciplinarias, mantienen buenas relaciones con sus compañeros y docentes, con los directivos y esto les posibilita un sentido de pertenencia: “...Le tengo carnet de hace como 5 años acá. Gracias a Dios de los cielos le conseguí el colegio acá...”.

En el caso de J. quien tuvo una dificultad con un compañero por que le rompió el cuaderno y él reacciono golpeándolo, se observa que luego de la sanción disciplinaria y del acompañamiento familiar asertivo, el niño se muestra apenado por su acción y ve como alternativa en una situación similar, controlar sus impulsos, informar a su profesora y seguir el conducto regular disciplinario establecido en la institución: “... Me dijeron que no me volviera a portarme así, que eso se ve muy feo. No dejarse llevar... por ejemplo, decirle al profesor, si el profesor no me para bolas, ir a coordinación...” (Entrevista 8-H-12 años).

Este ejemplo también ilustra como la intervención familia-escuela de manera adecuada, posibilita el manejo de dificultades de comportamiento normales de los niños en edad escolar como la impulsividad, la falta de medir consecuencias y razonar las acciones.

- La comunicación familia escuela aporta en la superación de las experiencias de fracaso por parte de los niños.



La buena comunicación familia-escuela posibilita la superación de dificultades, cuando es adecuada, como en el caso de J., con quien su familia supervisó la sanción en casa y lo hicieron responsable de su acto de agresión física hacia un compañero.

Otra situación que muestra un buen manejo de una problemática mediante la buena comunicación familia escuela, es en el seguimiento del rendimiento académico de la estudiante S, con el fin de mejorarlo y evitar nuevamente la pérdida del año lectivo por problemas de matoneo y maltrato de una docente en el anterior colegio. La madre está satisfecha con los mecanismos de comunicación y el interés de los profesores y directivas del plantel educativo actual:

“... Si, aquí usan mucho un cuaderno que se llama agenda liceísta, y en él uno anota cualquier queja, cualquier cosa para S., ella me manda cualquier cita, cualquier anomalía de S., yo le contesto: “...manito dura porque ella viene repitiendo...”.

(Entrevista 5-M-12 años)

Si se compara como viven los niños con comportamientos agresivos y aquellos con características de desarrollo positivo, con buena comunicación familia-escuela, desde luego se obtienen diferencias significativas. En los primeros, el maestro no puede reconocer las dificultades de sus estudiantes, sus intereses, están desestabilizados en su función, taponando soluciones a carencias afectivas, materiales y simbólicas del niño en situación de abandono (Agudelo, 2002).

En los segundos se evidencia buena comunicación familia-escuela aportando al bienestar del educando. Es suplida la demanda del maestro hacia los padres en el seguimiento académico ya que se apropian de su hijo, sin delegar en entidades estatales.

- Recursos complementarios de la comunidad y la sociedad.

La Secretaria de Educación Municipal, desde su proyecto Escuelas para la Vida, intenta:

Implementar en las instituciones educativas de la ciudad y sus corregimientos, estrategias de promoción, prevención, atención, formación y coordinación interinstitucional, que permitan construir, desarrollar y acompañar procesos de convivencia, liderazgo, participación escolar y la prevención de conductas adictivas, dirigidas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, para fortalecer la democracia, la equidad, el respeto y las competencias sociales, en la promoción de una escuela como espacio de vida. (Secretaria de Educación Municipal, 2014)

Estas estrategias de atención, prevención, formación y promoción las busca realizar estableciendo una Ruta de Atención Integral, conformando un Comité de Convivencia Escolar; ofreciendo capacitación en resolución/transformación de conflictos; aplicando técnicas de generación de ideas para alcanzar consensos, estableciendo un Gobierno Escolar; instituyendo un Comité Operativo e implementando el programa Virtual Educa, desde una coordinación interinstitucional .

Por lo tanto, en las instituciones educativas se organiza un comité de convivencia, un gobierno escolar, se dan capacitaciones sobre convivencia y paz desde las políticas de Democratización de la Escuela, Convivencia y Corresponsabilidad. Se fortalecen también las asociaciones de padres de familia, la revisión de manuales de convivencia, garantizando la inclusión, el respeto a la diversidad y valoración de la pluralidad para el ejercicio de la libertad y el respeto (Secretaria de Educación Municipal, 2014).

Sin embargo, en estos contextos prevalecen prácticas culturales particulares que requieren buen acompañamiento de los niños por parte de los padres y toda la familia, como

red protectora y canalizadora de los recursos internos del niño y del entorno, fortaleciendo las herramientas de comunicación y mutua participación.

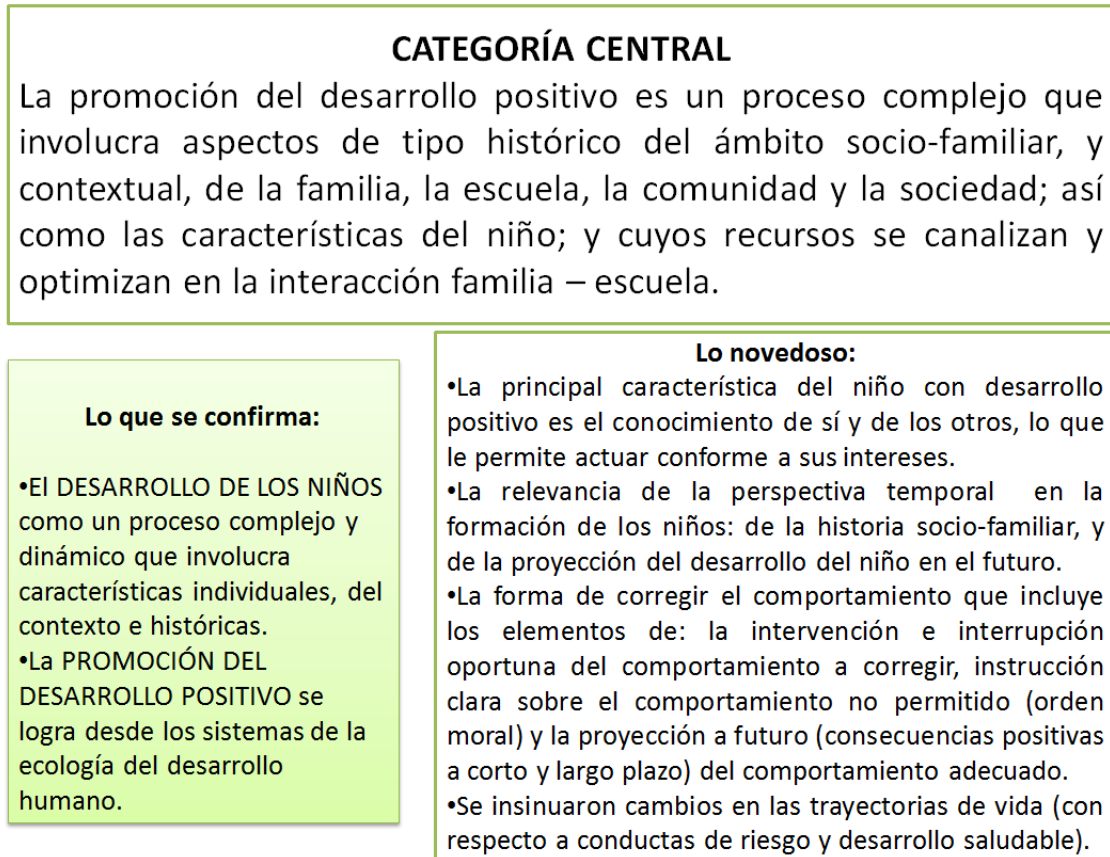
De igual forma, se deben considerar investigaciones para minimizar situaciones de agresión, violencia escolar, consumo de SPA, entre otras. Una de ellas es la intervención multipropósito dirigida a maestros de preescolar denominado: “Prevención Temprana de Conductas de Riesgo para la salud” (Duque, 2009a), que se ejecutó con el fin de desarrollar la política pública aprobada por la Junta Metropolitana del Valle de Aburra sobre violencia y conductas asociadas (2007-2015). En ella se evaluó el impacto que tuvo la intervención en las conductas de riesgo en niños y niñas de 4 a 10 años de preescolar y escuelas primarias, Medellín, 2009-2011.

Uno de los aportes significativos postula: “Cuando el padre y la madre son afectuosos, comunicativos, vigilantes y cercanos, disminuye la probabilidad de conductas agresivas en el niño” (Duque, 2007). Por lo, tanto en la presente investigación, se buscó indagar a profundidad sobre las estrategias que las familias utilizan para desarrollar los recursos internos y externos, desde el desarrollo positivo, como complemento a la visión del enfoque de riesgos.

Por lo tanto, el conocimiento de estas estrategias que generan el desarrollo integral de los niños disminuye la presencia de conductas agresivas y de otras conductas de riesgo, donde los medios de comunicación actúan como red protectora contando con buenos recursos individuales.

Estas estrategias brindan herramientas para formular políticas públicas que fortalezcan activos del medio, coordinados con los de la escuela y la familia, en pro del desarrollo integral de los niños de la ciudad de Medellín.

### La promoción del desarrollo positivo: un proceso complejo.



**Figura 6. La promoción del desarrollo positivo: un proceso complejo.**

Como categoría central surge la identificación de un proceso complejo de promoción del desarrollo que va desde las características individuales de los niños y las características del entorno; teniendo en cuenta los aspectos históricos del ambiente socio familiar y contextual.

Se explican ahora estos elementos en su dinámica de interacción de los sistemas de la ecología del desarrollo humano:

- El desarrollo de los niños como un proceso complejo y dinámico, plantea una integración de acciones de la persona en el contexto y los múltiples niveles del contexto en el individuo. Estas relaciones mutuamente influyentes se pueden representar por flechas bidireccionales así: individuo ↔ contexto.

Para entender mejor estas relaciones mutuamente influyentes entre el individuo y el entorno, se retoman a continuación las capacidades individuales o activos internos del desarrollo positivo identificados en los niños y sus familias participantes del presente estudio y su interacción con los activos externos (Search Intitute, 2006).

Entre los activos internos encontrados está la presencia de una identidad positiva, el interés y compromiso hacia el aprendizaje, la iniciativa, los planes de logro; los cuales permiten desarrollar estrategias adaptativas al medio a través del manejo de emociones, estrategias de aprendizaje, planeación y proyección: "...No soy muy bueno para el fútbol, el fútbol no es mi fuerte...pero soy muy bueno para el ajedrez" (Entrevista 2-H- 12 años).

Estas estrategias de planeación y proyección son regidas por un poder personal manifestado en el sentimiento de influencia sobre las cosas que suceden en la vida y una alta autoestima que les permite sentirse orgullosos de quienes son. Son niños que están constantemente motivados a aprender, a lograr lo que se proponen, a buscar retos y lograr metas. Un ejemplo de ello lo manifiesta E:

"... A mí me gustaría mucho unirme a la NASA porque allá están los mejores científicos del mundo, entonces ese sería mi sueño. Me gustaría unirme a ellos". ¿Y cómo lo lograrías? "... Estudiando mucho una carrera que me ayudara para poder ir conociendo más sobre el tema para unirme a la NASA, y ya, ir aprendiendo más y tratando de llegar allá a Estados Unidos a ver qué me dicen; ese es mi mejor sueño...". (Entrevista 2-H- 12 años)

Por su parte A también afirma al preguntarle cómo puede conseguir su sueño de ser policía: "...Estudiando, a mí me dicen que esa carrera vale mucho, entonces yo estaba pensando irme para el ejército porque allá también le dan la carrera de policía a uno...".

Pero estas características pueden ser afectadas en contextos donde los modelos culturales son diferentes, por ejemplo, donde lideran las pandillas, donde la forma de resolver conflictos y dominar es a través de la fuerza, donde el que más llama la atención es el rebelde y, como ya se sabe, es en la pre adolescencia donde se inicia un interés por la aprobación del grupo. Por ello, estos elementos culturales y del entorno pueden afectarlas, mas no determinar comportamientos de riesgo.

Esta influencia bidireccional entre lo individual y el entorno, también es considerada por Lerner (2005), quien afirma: “La integración de las acciones de las personas en el contexto y de los múltiples niveles del contexto en el individuo, constituyen la unidad fundamental de análisis en el estudio del proceso del desarrollo humano” (Lerner, 2005, p. 18).

Un ejemplo que ilustra esta situación es lo que dice D:

“... Yo soy hincha de nacional, pero no soy como ellos. Ya se saben todas las canciones de nacional, yo si mucho me sé media de una. Yo soy hincha, pero no que cuando pierde quiero matar a los del otro equipo que nos ganaron, no, si perdimos, perdimos. Perdimos bien, perdimos a lo legal...”. (Entrevista 12-H-11 años)

Ahora bien, uno de los aspectos relevantes de la investigación actual es el papel que cumple la familia, como catalizadora de las dificultades de los niños mediante varias estrategias. En los niños entrevistados, los comportamientos de riesgo son contrastados con valores y principios inculcados por la madre o cuidadora y la familia; estos valores están relacionados con un buen comportamiento desde pequeños, enseñándoles que el mal comportamiento les genera un reconocimiento social negativo. Al respecto se cita a una de las madres, quien corrige fuertemente las peleas entre hermanos:

“... De pronto porque a veces pelea con el hermanito, las peleítas que no faltan, que ya como es más pequeño, “me cogió un carro y me lo dañó”. Y bueno, yo ya salgo a regañarlos porque es que “no, ustedes dos son hermanos, ustedes no pueden “pelear”. Como así, me llegan a grandes, imagínese, que tristeza... ¡ah! No. entonces ya los dos... Ellos se tratan de hermanito, ¿Hermanito, me perdona?. (Entrevista 1-M-12 años)

Entre los valores positivos encontrados están la preocupación por los demás, igualdad, justicia, integridad y responsabilidad (Search Intitute, 2006), también consideraciones altruistas - ayudar a las personas que lo necesitan- siendo una práctica familiar que les enseña a los niños a ser solidarios. La madre de A. da un ejemplo que ilustra esta práctica:

“... Sí, mi mamá es muy buena gente y acá a la persona que llegue si se le puede hacer un favor se le hace, de pronto eso si lo aprendió acá en la casa, acá desde que podamos hacer un favor con mucho gusto al que sea, siempre ser muy amables, no ser groseros, entonces de pronto esa parte si la aprendió acá en la casa...”. (Entrevista 3-H- 9 años)

La historia familiar también da elementos para valorar lo bueno y lo malo y tomar decisiones frente a comportamientos de los familiares. Es el caso de un niño quien su tío fue un líder negativo en la comuna donde viven y tuvo que irse del sector por amenazas, pero es quien motiva al niño para que siga sus estudios, sea profesional y no como él:

“... Noooo, el por acá no puede aparecer, el vive en Manrique. Sí es que él vivió acá primero, él estuvo en la cárcel porque como que robó un dinero o algo así...Que no sea como él...porque eso es malo, porque eso no lo lleva a nada bueno...” . (Entrevista 8-H-12 años)

Este niño también reconoce el conflicto constante entre pandillas del sector, las llamadas “barreras invisibles” y opina que es un riesgo por el daño que pueden ocasionar los tiros a las

personas que no tienen que ver con el problema, donde la única forma de estar seguros es encerrarse en las casas:

“... Por ejemplo allí abajo se llama el hueco y por acá no pueden subir porque los de allí de arriba de pronto los ven por acá y entonces ahí mismo se encienden a bala...Nos encerramos en la casa...porque hay mucha gente que sufre y la gente que está en la calle y no sabe nada entonces de pronto reciben tiros, tiros perdidos...”. (Entrevista 8-H-12 años)

En ocasiones el padre es quien imparte principios de lo bueno y lo malo, y son reforzados por la familia extensa:

“... Por ejemplo, yo era muy triste porque en mi barrio tenía muy buenos amigos, en cambio cuando me pasaron acá yo no conocía a nadie, yo era muy triste, entonces me decían que yo iba consiguiendo amigos, pero que no consiguiera amigos malos porque ellos me iban a llevar pa’ algo malo, que consiguiera amigos buenos, hasta que por fin me pude conseguir amigos, me fue bien, siempre me ha ido bien en esa escuela, entonces iba consiguiendo amigos buenos...”. (Entrevista 2-H- 12 años)

Este concepto de lo bueno y lo malo permea el concepto de la amistad, los niños deben elegir buenos amigos porque los amigos malos los influyen negativamente, por lo tanto, estos niños seleccionan sus relaciones con pares con quienes comparten metas y otras proyecciones de futuro, como lo afirma E.:

“... En la escuela tengo muy buenos amigos que les gusta mucho aprender, acá lo maluco es que no me gusta salir porque uno no sabe de donde serán los amigos, con quien se meterá, si es amigo o no... Entonces a mí me gusta mejor estar con mi hermanito, ir a la cancha que queda allí arriba a jugar y con mis primos al parquecito. Yo acá en La



Campiña no tengo, sino que en la escuela tengo buenos amigos, mejores amigos...”.

(Entrevista 2-H- 12 años)

Las prácticas deportivas brindadas por el INDER, las capacitaciones del SENA en convenio con la institución educativa y los diferentes programas de recreación y deporte desarrollados en la comunidad, favorecen el buen manejo del tiempo y las relaciones.

Las creencias religiosas son también estrategias de apoyo familiar, confían en la ayuda de Dios para afrontar las dificultades y obtener protección. La fe en Dios les ayuda a superar la pérdida de familiares como la muerte del padre a temprana edad, convirtiéndose en factor protector.

Otro elemento importante de considerar en esta interacción individuo- entorno, son las etapas del desarrollo, como lo ilustra Vygotski (1996): “Es condición esencial y primera, comprender que las relaciones entre la personalidad del niño y su medio social, es dinámica en cada etapa de la misma” (Vygotski, 1996, p. 263).

La relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea es específica, única e irreplicable para cada edad:

“La situación social del desarrollo determina las formas y trayectorias que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en lo individual”. (Vygotski, 1996, p.264)

Es así como se establece una relación dialéctica individuo-contexto, como un proceso de desarrollo. Se evidencia la utilización de herramientas como la clasificación de la información, la inferencia, la deducción, la planificación, la proyección, entre otras, que los niños utilizan para afrontar situaciones cotidianas (Puche, 2000). También que los niños en edad escolar utilizan

conceptos espontáneos pero no han elaborado conceptos científicos, por lo tanto están en un proceso de relaciones conceptuales para conformar posteriormente un concepto científico, que va madurando en el transcurso de su desarrollo (Vygotski, 1993).

El menor de los niños entrevistados, de 9 años de edad, está en el proceso de salir del “egocentrismo infantil”, a atribuir estados mentales y, a partir de ellos, hacer inferencias y predisposiciones sobre la conducta del otro (Delval, 2004).

Un niño analiza su entorno, los conflictos del sector e infiere un riesgo para él y su familia; así como para los que no están involucrados en él. Además toma una posición frente al conflicto y se dedica a sus estudios y al deporte, porque quiere ser policía para poder resolver esta situación posteriormente.

Identificamos en cada niño un mejor proceso de racionalidad que no es enseñado, sino que él mismo lo elabora. Lo anterior se afirma desde la concepción del niño como científico donde “Todo sujeto llega espontánea y naturalmente a formularse hipótesis, experimentar con ellas y a hacer inferencias” (Puche, 2000, p.45).

- La promoción del desarrollo positivo se logra desde la integración de los sistemas de la ecología del desarrollo humano.

El desarrollo del ser humano funciona como un sistema que integra los componentes de la ecología del desarrollo -recursos individuales, recursos familiares y recursos de la comunidad- y no acepta visiones reduccionistas del sistema (Lerner, 2005), es decir, uno de los componentes es el marco explicativo del desarrollo.

Se puede afirmar que las fortalezas de los pre-adolescentes -individuales y familiares- facilitan un desarrollo humano integral junto a su contexto.

Los niños participantes del estudio presentan un interés por el aprendizaje, sus gustos, preferencias y proyectos de vida están orientados según estos intereses pero apoyados en las orientaciones familiares que brindan herramientas para potencializar sus habilidades. A su vez, las políticas públicas y la utilización de los medios de comunicación, cooperan en el desarrollo positivo adolescente y preadolescente del presente estudio (R. Lerner et al., 2005).

Bajo este contexto, la interacción de esferas de la ecología del desarrollo humano, permite avanzar sobre trayectorias de vida saludables enfocados desde una proyección futura. Estas características individuales orientadas mediante estrategias de crianza, generan una red protectora y fluida que favorece el reto de afrontar dificultades socio económicas y del propio desarrollo emocional.

- La relevancia de la perspectiva temporal en la formación de los niños: la historia socio-familiar y de la proyección del desarrollo del niño en el futuro.

La perspectiva temporal tiene en cuenta los cambios en las trayectorias del individuo, se pueden observar y varían en tiempo y lugar de acuerdo con la plasticidad relativa o probabilidad de cambio en la trayectoria producida en la variación de las condiciones contextuales (Lerner, 2005).

Estos cambios a lo largo de la vida dan cuenta de la plasticidad del desarrollo como se evidenció en varios niños entrevistados. Si bien tienen desempeños académicos sobresalientes, también presentan dificultades en la relación con sus compañeros o en las formas de reaccionar ante una agresión. Ellos presentan reacciones normales de acuerdo a sus etapas infantiles, pero utilizan herramientas y procesos cognitivos que han desarrollado a diferencia de otros niños, como los comportamientos agresivos. La capacidad de razonamiento, proyección y postergación

que tienen, les brinda elementos para cambiar sus reacciones impulsivas y lograr cambios favorables para encarar dificultades o conductas de riesgo.

Estas capacidades cognitivas se desarrollan gracias al acompañamiento brindado por los padres y la familia, así como los docentes, entrenadores y otros modelos o referentes sociales que actúan como red protectora. Podríamos conjeturar que la presencia de alta autoestima proviene de las percepciones positivas de los adultos significativos, también que la manifestación de estas percepciones positivas y de proyecciones de sus vidas ayudan a los niños a proyectarse, pues sus madres o cuidadores los consideran como “un milagro de Dios”, “el todo”, “es especial”, así como reconocer los aspectos negativos. Identificamos también fortalezas afectivas como ser detallistas, cariñosos, solidarios o con disposición para brindar protección a sus familiares. Estas madres y abuelas no solo les manifiestan percepciones positivas, también proyecciones que tienen sobre sus vidas visualizándolos como jóvenes económicamente exitosos, trabajadores, profesionales invitándolos a desarrollar capacidades de postergación y proyección de metas.

Otro elemento que sirve como guía para realizar cambios y direccionar la consecución de logros compartidos, es la historia familiar. Por ejemplo J.E., reaccionó agresivamente con un compañero porque al parecer le llamaba la atención el rol agresor de las pandillas de su barrio, pero tuvo en cuenta la historia de su tío quien fue a la cárcel y le aconsejó continuar con sus estudios, siguiendo el ejemplo de su madre y hermana mayor quienes lograron culminar el bachillerato.

Por tener edades entre 9 y 12 años son niños obedientes con la madre, cumplen con los deberes antes de jugar, ven como algo malo ser groseros, desobedientes o irresponsables con las tareas. Su inocencia infantil les sirve como factor protector en el consumo de SPA y otros riesgos. Por ejemplo A., quien tiene 9 años, le gusta jugar en la calle con los amigos y manejar

bicicleta con niños de su edad, lo que evita el contacto con chicos de las esquinas y el disminuye el riesgo de consumo de SPA. Al respecto, su madre comenta:

“... Entonces yo digo de A., que es muy inocente porque él todavía tiene mentalidad de niño, todavía no conoce muchas cosas que a uno le da miedo que conozcan. A., nunca se ve hablando de drogas, de vicio o hablando de cosas que ni siquiera son de su edad. Algo que hay que rescatar también es su inocencia, él todavía es un niño...”. (Entrevista 4-M-9 años)

Se identifican también situaciones de riesgo en actitudes de compañeros de estudio, por ejemplo, si un niño quiere ser demasiado afectuoso se retira y le cuenta a su abuela.

En varias historias familiares se narran dificultades que los padres tuvieron para terminar o continuar sus estudios, por lo tanto proyectan en sus hijos la realización de estos sueños, queriendo para ellos que sean profesionales y los apoyan en todo lo necesario para serlo. Las familias crean estrategias para suplir los gastos y conseguir los recursos necesarios, por lo general los padres trabajan para suplir los gastos económicos y las madres o cuidadoras son las que se encargan de la crianza, cuidados y quienes están pendientes de informarse sobre las opciones que brinda la comunidad o la escuela.

Los padres son referentes, sobre todo aquellos que culminaron sus estudios y laboran exitosamente o por exhibir comportamientos adecuados.

Una madre comenta sobre la influencia del padre en sus hijos respecto al estudio:

“... El papá es un estudioso de tiempo completo, entonces me imagino que la herencia, no sé...él ya tiene la ingeniería, se graduó hace poco, gracias a eso, o desgraciadamente a eso, el ya se fue, se fue hoy. El, está por una empresa...”. (Entrevista 9-M-9 años)

- La forma de corregir el comportamiento incluye los elementos de intervención e interrupción oportuna, instrucción clara del comportamiento no permitido -orden moral- y la proyección futura -consecuencias positivas a corto y largo plazo- del comportamiento adecuado.

Como se ha tratado con anterioridad, los padres participantes del estudio, intervienen adecuadamente en los correctivos, como el caso de una madre, quien al ver a sus hijos pelear, interrumpe y les da instrucción clara sobre el comportamiento no permitido pero también les ayuda a proyectarse y visualizar las consecuencias de sus actos.

“... De pronto porque a veces pelea con el hermanito, las peleitas que no faltan, que ya como es más pequeño, me cogió un carro y me lo dañó. Y bueno yo salgo a regañarlos porque no, ustedes dos son hermanos, ustedes no pueden pelear. Así me llegan a grandes, imagínese, que tristeza... ¡ah! No. Entonces ya los dos... se tratan de hermanito. ¿Hermanito me perdona?...”. (Entrevista 1-M-12 años)

Esta intervención con sus elementos les ayuda a razonar y proyectar la situación, pero también a ver los errores y da alternativa de una acción correcta desde la relación de hermanos, que deben conservar con respeto. Es interesante ver también como esta madre inculca en sus hijos acciones de acuerdo a sus concepciones de “cómo debe ser un hombre” y por lo tanto manejar sus emociones como tal, a diferencia de las niñas que si pueden llorar frente a un llamado de atención del papá:

“... El papá lo regaña durito y ya se pone a llorar. Entonces yo le digo a él que no, que un hombre tampoco por cualquier cosa puede llorar, ¡ay! Cómo así, ni uno..., es que uno también es muy contemplado, las mujeres. Pero no señor, usted tiene que ser verraquito y asumir las cosas...”. (Entrevista 1-M-12 años)

También le enseña a responder por sus actos, a ser “verraquito”, elemento que caracteriza la cultura paisa por asumir las acciones y llegar a la consecución de sus propósitos.

Es relevante la presencia constante de una proyección futura de las acciones, no solo en la planeación de las metas, sino en la percepción de los padres o cuidadores, como también en los correctivos: “...Como así, me llegan a grandes, imagínese, que tristeza... ¡ah! No...”. (Entrevista 1-M-12 años), exclamación que permite visualizar consecuencias de sus actos a largo plazo y poder reparar el daño pidiéndole disculpas al hermano. Estas estrategias desarrollan en los niños el reconocimiento del daño, su reparación y la posibilidad de proyectarse, así como la utilización de diferentes herramientas para resolución de problemas y procesos de adaptación.

- Se insinúan cambios en las trayectorias de vida -con respecto a conductas de riesgo y desarrollo saludable-.

Si partimos del conocimiento de estudios previos, entendemos que los jóvenes con alto nivel de desarrollo positivo en el tiempo, tienen bajas probabilidades de involucrarse en comportamientos de riesgo. Los jóvenes que han aumentado su nivel de desarrollo positivo tienden a mostrar un nivel bajo, pero no cero, de conductas de externalización y disminución de niveles de internalización de conductas de riesgo (Phelps et al., 2007).

En el presente estudio cualitativo se identifican cambios importantes en algunos niños participantes. Por ejemplo J.E., presenta características de desarrollo positivo con alto rendimiento académico y nivel competitivo en el deporte, pero reaccionaba agresivamente con un compañero y le llamaba la atención la dinámica de los grupos del barrio. Por la intervención oportuna de los docentes y la familia, retoma sus intereses académicos y deportivos, continuando con su buen rendimiento en ambos campos.

En el caso de S., esta niña tiene habilidades para las actividades artísticas como el dibujo y las danzas, pero sus debilidades de socialización y rivalidad entre sus familiares, desencadenó reacciones agresivas hacia sus compañeras, siendo víctima de matoneo por parte de un grupo de compañeros, lo que disminuyó su rendimiento académico. También su profesora reaccionó agrediéndola verbal y psicológicamente, sin embargo, la niña logra superar estas dificultades en otra institución educativa con el apoyo familiar, de profesores y directivas de la escuela. Actualmente su madre está pendiente de ella, los conflictos familiares se resolvieron, hay buena comunicación madre-escuela y presenta un buen desempeño escolar.

En estos niños con características de desarrollo positivo el acompañamiento brindado por la madre o cuidador es constante, es quien coordina los recursos familiares y de la comunidad priorizando la formación de sus hijos, tratan de utilizar estrategias de crianza, normas y referentes claros, también les permiten reconocer sus errores visualizando las consecuencias de sus actos, desarrollando en sus hijos autocontrol y capacidad de proyectarse al futuro.

Sí bien es relevante tener en cuenta las relaciones mutuamente influyentes entre el individuo en su proceso de desarrollo y los múltiples niveles de la ecología del desarrollo humano (Lerner, 2004, 2005), también lo es identificar cómo estas familias orientan la forma de afrontar transiciones de los preadolescentes, donde las características individuales son causadas por diferencias en las conexiones entre factores biológicos, psicológicos y sociales (Lerner, 2004, 2005), porque la familia es un canalizador de estos cambios con la capacidad de modificar trayectorias de desarrollo y de una proyección futura.

Se puede considerar que estos cambios frente a los intereses familiares o de estudio que estaban presentes en la infancia, pueden ser generados por cambios de intereses que se presentan en las etapas de desarrollo preadolescente, es el caso de la preferencia por pertenecer o ser



reconocido por un grupo, ser líder, obtener reconocimiento, o por efecto de la transición de la educación primaria a la media o a otros contextos. Pero, como ya se explicó, hay buen acompañamiento familiar, estos niños razonan, ven los pros y los contras, visualizan las consecuencias de sus actos, se proyectan y retoman sus propósitos planteados.

En el caso del niño D., mencionado, se observan características de desarrollo positivo en el buen nivel académico y en la participación en varios deportes y en actividades artísticas; pero al ingresar a 6º, se observan cambios a comportamientos agresivos tanto en la casa como en el colegio, siendo sancionado y expulsado de la institución educativa. Sus condiciones familiares agravan sus conflictos.

Por lo tanto, en el presente estudio se identifican estas diferencias entre las trayectorias de desarrollo, se observan particularidades de acuerdo con las diferencias y cambios de intereses en las etapas del desarrollo, formas de enfrentamiento, estrategias familiares, dificultades y las condiciones del entorno que, al garantizar la presencia de activos positivos, pueden desarrollar competencias cognitivas, emocionales y sociales saludables.

Se evidencia que, a menor edad, aumenta la presencia de activos de desarrollo positivos y, al aumentar la edad, van disminuyendo presentándose cambios de trayectorias curvilíneas que luego vuelven a niveles anteriores a la transición (Phelps et al., 2007).

Según los estudios del Desarrollo Positivo del Adolescente PYD, se presentan variaciones en las trayectorias de desarrollo tanto de PYD como presencia de comportamientos de riesgo, lo que requiere de estudios más específicos de patrones de la personalidad, relaciones contextuales simultáneas y también promover el ajuste etapa- medio ambiente (Phelps et al., 2007).

Por lo tanto, este estudio cualitativo es un acercamiento a estas trayectorias de cambios de seis niños entrevistados, las peripecias que se ingenian las familias en un entorno con

dificultades socio económicas o en condiciones de vulnerabilidad; sin embargo, son niños con características de desarrollo positivo que evidencian mayor presencia de activos de desarrollo positivo garantizado por la etapa infantil y su ingenuidad y la contención que hace la familia al afrontar problemas de comportamiento, como la canalización familiar de los recursos de la escuela y la comunidad.

Esta investigación aporta elementos para futuros programas que puedan promover el desarrollo de activos internos, familiares, escolares y de la comunidad desde la edad infantil, fortaleciendo los vínculos familiares, estrategias cognitivas, formas de afrontamiento y redes del entorno social.

## Discusión

Este estudio es una propuesta de investigación desde la perspectiva del Desarrollo Positivo del Adolescente PYD, que plantea el reconocimiento de los recursos internos y externos con el fin de potencializarlos (Lerner, 2005). Si bien se inició con el interés de indagar las estrategias que utilizan los niños y sus familias para lograr un desarrollo positivo, también se identificaron activos internos y externos presentes en este proceso que involucra todos los niveles del sistema de desarrollo humano, como lo afirma Lerner (2005):

“Donde la regulación del desarrollo se produce a través de conexiones mutuamente influyentes entre todos los niveles del sistema de desarrollo, que va desde los genes y de la fisiología celular a través funcionamiento mental y del comportamiento individual a la sociedad, la cultura, el diseño y ecología natural y, en última instancia, a la historia”.  
(Lerner, 2005, p. 263)

Plantea entonces una integración que va desde las características fisiológicas, el desarrollo individual, la cultura, la historia, rescatando la interacción de las acciones y el entorno con múltiples niveles del contexto en el individuo.

En la presente investigación fueron evidentes estas conexiones mutuamente influyentes entre los niveles del sistema de desarrollo. Se identificaron activos internos del desarrollo positivo y activos externos, todos de gran importancia y en mutua conexión en la promoción del desarrollo positivo infantil (Oliva et al., 2010a).

Se resalta en estos niños el reconocimiento de las conductas e interés por sus gustos personales, lo que les da una ventaja adaptativa. Tienen seguridad en sí mismos, poder sobre lo que hacen, compromiso por el aprendizaje, demostrando así que son productores de su propio

desarrollo (Lerner, 1982; Lerner y Paredes, 1999; como se citó en Bowers, Eye et al., 2011). A su vez, se destacan en lo que hacen, son competitivos y quieren ser exitosos.

Otros activos internos presentes son los diferentes procesos de pensamiento que normalmente inician aproximadamente desde los 7 años, constituyendo la noción de pertenencia, sustancia, peso, volumen, consistencia de la materia, pero hasta los nueve años aproximadamente reconoce la conservación del peso y hasta los 11 o 12 años la de volumen (Piaget, 1992).

Según este autor, también se desarrollan nociones de tiempo y velocidad -hacia los 8 años-, desde los siete años descubre las operaciones de seriación, desde los nueve construye una seriación lógica de pesos y solo hasta los 12 años comprende los volúmenes.

Por lo tanto, el desarrollo de estas operaciones racionales transforma el pensamiento en sistemas organizados, por ejemplo, una relación familiar lógica, un sistema de parentesco -hermano, tío, abuelos-, estrategias de utilización de metodologías de aprendizaje o planeación de metas orientadas a un logro. Por ello es importante considerar este proceso lógico de las organizaciones de sistemas de operaciones que conforman un conjunto, una totalidad y la interacción con los otros (Piaget, 1992).

Estos niños también utilizan procesos racionales en sus estrategias de aprendizaje, en su búsqueda de llegar a ser un científico, un buen estudiante, un deportista de alto nivel competitivo, un profesional y en el establecimiento de amistades afines, porque son niños con un buen acompañamiento familia-escuela-sociedad.

Estas capacidades hacen parte de las denominadas Funciones Ejecutivas, definidas por Lezak (1982), como capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente (Ceballos & Pelegrín, 2001), sin desconocer que fue Luria (1973), quien inicialmente conceptualizó este término al identificar problemas de iniciativa,

motivación, dificultades al planear metas y diseñar planes de acción dirigidos a la consecución de un logro (García, Tirapu, & Roig, 2007).

De acuerdo con los anteriores autores:

“Estos procesos comprenden diversos componentes, entre los que cabe destacar la memoria de trabajo, como capacidad para mantener la información “on line”, la orientación y adecuación de los recursos atencionales, la inhibición de respuestas inapropiadas en determinadas circunstancias y la monitorización de la conducta en referencia a estados motivacionales y emocionales del organismo”. (García et al., 2007, p. 191)

Si bien estos proceso de razonamiento y las funciones ejecutivas están presentes en todos los niños -sin dificultades cognitivas o neurológicas- en estas etapas de desarrollo, se puede explorar qué pasa en este entorno particular donde conviven en situaciones de conflicto, dificultades económicas, de difícil acceso de los recursos del medio en estratos 2 y 3 de la ciudad de Medellín.

Desde luego que estas demandas del medio estimulan la utilización de procesos cognitivos y también de funciones ejecutivas, como lo afirman los autores García, Tirapu y Roig (2007), quienes plantean un análisis ecológico de la siguiente manera:

“En nuestra vida cotidiana la resolución de situaciones novedosas implica no solo procesos cognitivos, sino aspectos sociales y emocionales como comprender la intencionalidad del otro o responder a la información que proviene del entorno. Por consiguiente, existen múltiples aspectos cognitivo/emocionales implicados en el funcionamiento diario de los individuos”. (García et al., 2007, P. 196)

Por lo tanto, identificar estos procesos de razonamiento y las funciones ejecutivas utilizadas por los niños entrevistados, puede advertir un proceso adaptativo mediante el cual pueden “disminuir la incertidumbre del entorno trazando posibles soluciones, partiendo del conocimiento almacenado, de las demandas que provienen del ambiente, así como de las metas y objetivos perseguidos” (García et al., 2007, p. 197).

Otros autores, como Rosselli, Jurado y Matute (2008), dicen que las funciones ejecutivas son el grupo de habilidades cognoscitivas que tienen como objeto facilitar la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas, como se observa en el caso de estos niños con características de desarrollo positivo. Estos niños presentan un despliegue de funciones ejecutivas que les genera una ventaja adaptativa en este contexto específico.

Estas ventajas adaptativas generadas por la estimulación de las capacidades individuales de desarrollo de los niños, el acompañamiento de la madre o cuidador, la familia y la alineación de otros activos del desarrollo escuela-comunidad-sociedad, es conocido como “alineación de los activos del desarrollo” que promueve un desarrollo saludable.

Aquí también se identifican activos externos o recursos de la familia, el medio y la comunidad. Si bien es un entorno con dificultades económicas, estos niños y sus familias tienen metas claras que comparten con las familias extensas y crean estrategias para lograrlas, se organizan de tal forma que los padres son los portadores económicos y las madres, abuelas o tías son las cuidadoras y quienes se hacen cargo del acompañamiento académico y formativo conforman un escenario de crianza cooperativa (Tomasello, 2010). Se evidencian prácticas culturales y de crianza específicas que promueven el desarrollo positivo en los niños.

Desde una concepción cultural se considera que “somos crías en vías de humanización, cachorros de hombre que adquirirán naturaleza humana plena solamente cuando estas

posibilidades genéticas se desarrollan dentro de unos parámetros culturales específicos”(Tenorio & Sampson, 2000, p. 2), reconociendo entonces una estrecha interdependencia entre cultura y biología, también el impacto de la cultura sobre los procesos de deterioro del ser humano. Es así como estos niños con características de desarrollo positivo aprovechan no solo sus recursos individuales, sino también son influenciados por sus referentes paternos y familiares y a su vez por las competencias fomentadas por su cultura, como desear ser exitosos y lograr ser profesionales; potencialidades que valoran significativamente (Tenorio & Sampson, 2000).

Considerando este punto de vista, es importante señalar como las percepciones de las madres o acudientes sobre sus hijos son similares a las concepciones que sus hijos tienen de sí mismos, no solo demuestra la buena relación afectiva y comunicativa en la relación madre-hijo, sino el lugar que ocupa el niño en la familia, además deja ver la concepción que tienen sus padres y que es específica de su cultura, es decir, “cada cultura tiene una noción idiosincrática de la infancia y como criarla” (Tenorio & Sampson, 2000, p. 2).

Según el estudio, estos padres consideran a sus hijos como seres “en evolución”, “que va subiendo escalones”, “con talentos”, en desarrollo y con rasgos específicos a cada edad, no como adultos pequeños (Ariès, 1987, como se citó en Tenorio & Sampson, 2000), que no pueden entender, ni van a cambiar, sino que les ayudan a proyectarse, a visualizar un futuro mejor superando las dificultades presentes y mejorando continuamente.

Lo argumentado anteriormente se infirió de los significados que las madres y los niños entrevistados atribuyen al concepto de desarrollo positivo: “Por desarrollo positivo, a ver sería como la evolución, hablándolo en él, como la, por ejemplo cuando se habla del talento que él tiene, cuando va subiendo así como escalones, eso es desarrollo positivo, como subiendo” (Entrevista 11-M- 11 años).

Por su parte los niños y niñas entrevistados atribuyen significados relacionados con un buen comportamiento, al preguntarles que entienden por desarrollo positivo: “Las cosas buenas...en todos los lugares...ser respetuoso, respetar a todos como a mi hermanito, que siempre le pego; entonces lo tengo que respetar” (Entrevista 10-M- 9 años). Al respecto el niño manifiesta: “Cogiendo por los buenos caminos, no dejándose llevar por los amigos que por ejemplo le dicen que vamos a jugar marihuana y eso” (Entrevista 8-H- 12 años).

Estos significados de desarrollo positivo podían tornarse dispendioso para preguntar directamente, por ser un concepto elaborado o teórico, por lo tanto estos significados se infirieron de la forma como las madres consideran a sus hijos, es decir, los consideran en constante desarrollo, como alguien que está aprendiendo que está cambiando, que se pueden proyectar a un futuro como profesionales, éxitos.

Así como también en la identificación de los activos internos de desarrollo con que cuentan, ya que son cuidadoras que constantemente resaltan los atributos de sus hijos y estos su vez también están seguros de ellos.

Un ejemplo que muestra como una madre identifica aptitudes o capacidades propias de su hijo como la iniciativa por experimentar: “Por inventar, No, nadie, él sale con sus cosa, y uno, ve, lo hace el solo sin que le digan, él empieza a hacer sus cosas y nos las muestra, entonces uno sí lo admira, y uno, ¡ay! ¿Usted de dónde sacó eso? ¿Usted cómo hizo?” (Entrevista 1-M-12 años).

Lo anteriormente expuesto devela como promueven las madres o cuidadoras el desarrollo de sus hijos desde la utilización de las capacidades de los niños, sus características fisiológicas y de desarrollo individual en conexión con el entorno cultural, permitiendo una alineación de los



recursos personales y del contexto, desarrollando en los jóvenes y niños el potencial para prosperar (Bowers, Eye et al., 2011).

Estas familias se caracterizan también en la visualización de expectativas sobre el futuro del niño -el estudio como proyección futura-, en las expectativas de vida y es evidente un involucramiento y organización de los miembros de la familia en pro de sus metas compartidas.

Lo más interesante para rescatar es la presencia de una coordinación de los recursos familiares, comunitarios y sociales por parte de la madre o cuidador, al igual que un interés por gestionar oportunidades para el desarrollo del niño -búsqueda de oportunidades y superación de barreras para el desarrollo y adherencia a procesos de formación- y un proceso de formación evidenciado en la responsabilidad de sus actos y consecuencias.

Es en esta forma como las madres potencializan los activos individuales, familiares y del entorno, dando elementos para superar dificultades, proporcionando así un sistema protector de los cambios en el desarrollo del niño y previniendo conductas agresivas desde la promoción de un desarrollo saludable.

En definitiva, la coordinación y canalización de los recursos internos y del entorno por parte de la madre y el apoyo de la familia extensa, permiten el manejo de trayectorias de cambio y la prevención de factores de riesgo en los preadolescentes participantes del presente estudio.

Las actividades escolares permiten descubrir los intereses y aptitudes de los niños y las actividades extracurriculares incentivan la participación social y promueven el desarrollo de competencias. La institución educativa les brinda también referentes de autoridad claros y normas de convivencia que aportan a su formación, siendo muy relevante la comunicación familia-escuela para superar experiencias de fracaso. Otros activos externos son la comunidad y

la sociedad, que generan recursos complementarios y fortalecen los activos positivos dentro de una cultura globalizante.

Es conveniente ahora pensar en quienes trazan las políticas educativas y de salud, quienes definen los programas para formar a las madres, pues “raras veces han tenido presente los factores culturales que moldean las potencialidades cognitivas y socio-morales de los niños”(Tenorio & Sampson, 2000, p. 3).

Si partimos de que el desarrollo que se propicia en el niño depende de la visión que se tenga de él, este estudio aportará una visión clara de las familias con características de desarrollo positivo, donde se resalta una constante y efectiva comunicación familiar, figuras de autoridad claras con normas y correcciones consecuentes.

Los niños entrevistados presentan buenas habilidades de socialización con una comunicación abierta, brindada “en un entorno en el que el joven se siente conectado a la unidad familiar donde, posiblemente se discutieron diversos puntos de vista” (Boyd, Zaff, Phelps, Weiner, & Lerner, 2011), que los preparó para participar y conectarse con otros.

El consumo de información en el ambiente familiar o escolar desarrolla habilidades como la capacidad argumentativa y comunicativa, también es indicativo de una eficacia cívica. (Boyd et al., 2011).

Comparando el presente estudio cuantitativo con otros previos que identifican en los jóvenes una alta promoción de Desarrollo Positivo de la Juventud PYD -de acuerdo con la presencia de las C: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado- se resalta la baja probabilidad de involucrarse en comportamientos de riesgo y externalización de conductas. Sin embargo, aquellos que aumentan estos niveles de PYD, con el tiempo tienden a mostrar un bajo

nivel de conductas de externalización y de riesgo y la disminución de los niveles de internalización (Bowers, Gestsdottir et al., 2011).

El presente estudio observó la presencia de varias características de desarrollo positivo en los niños entrevistados entre 9 y 10 años, quienes muestran un acumulado de características propias, ya sea por la inocencia infantil o por la moralidad pre-convencional por la que aun están sujetos a las normas y la autoridad de los adultos. Sin embargo, al crecer, presentan cambios en sus comportamientos de acuerdo con sus intereses, siendo la madre oportuna en la corrección de estos actos permitiéndole al niño nuevamente la inclusión social sana.

Podemos interpretar también que los niños con características de desarrollo positivo tienen pocas probabilidades de involucrarse en comportamientos de riesgo pero también muestran con el tiempo conductas agresivas -físicas o verbales- o participación en comportamientos de riesgo -fumar, evadirse del colegio- pero nuevamente retoman sus propósitos y metas.

Siguiendo con los resultados del “Estudio 4H de PYD”, estos evidencian la presencia de conductas de externalización e internalización de riesgo en adolescentes de 10 a 12 años, siendo la muestra escogida entre 10 y 17 años (Bowers, Gestsdottir et al., 2011).

En el presente estudio, la población escogida fue niños entre 8 y 12 años con características de desarrollo positivo según lineamientos teóricos -buen desempeño y participación en actividades escolares, extracurriculares y comunitarias-; observándose mayor presencia de características de desarrollo positivo en niños en edad temprana -9 y 10 años-, mientras que en niños de 11 y 12 años presentan disminución en la presencia de éstas características y muestran conductas de riesgo.

Si bien estudios previos sobre Desarrollo Positivo en Adolescentes desde la identificación de indicadores de las Cinco C, definidas por Lerner y colaboradores (Lerner, 2005), resaltan como el desarrollo óptimo en la adolescencia se asocia con la presencia de ajustes; el presente estudio devela elementos particulares del desarrollo individual de los niños con características de desarrollo positivo y como se adaptan a las demandas del medio gracias a la alineación con los otros activos familiares, de la escuela, la comunidad y la sociedad.

De acuerdo con estudios previos, se reafirma la implementación de enfoques multidimensionales y multifacéticos (Duque, 2007, 2009; Browers, Eye et al., 2011; Bowers, Gestsdottir et al., 2011), pero se considera pertinente enfocarlos también desde aspectos culturales y sociales que contextualicen los sujetos y faciliten la interpretación de las realidades aportando a la construcción de principios generales como teorías explicativas y morales ligadas a la racionalidad cotidiana (Peñaranda et al., 2011)

Para profundizar sobre como las familias participantes promueven el desarrollo positivo en los niños, se utilizó como método y estrategia metodológica la teoría fundamentada, la cual se deriva de datos recopilados de manera sistemática, analizados por medio de un proceso de investigación. El investigador no inicia con una teoría preconcebida sino con un área de estudio permitiendo que la teoría emerja a partir de los datos, donde lo más probable es que la teoría derivada de ellos se parezca más a la realidad, generando conocimientos y aumentando la comprensión (Strauss & Corbin, 2002).

Se entrevistaron entonces un total de 6 niños y sus 6 respectivos padres realizando un proceso depurado de codificación abierta, axial y selectiva, finalmente se relacionaron estos datos brutos mediante un esquema explicativo teórico. Se pretendía realizar un aporte al conocimiento de un desarrollo evolutivo de niños en edad escolar ya que describen las

características de un desarrollo positivo en preadolescentes entre 8 y 12 años de edad y sus determinadas familias de sectores vulnerables de diferentes zonas de la ciudad.

Este estudio considera al ser humano como un ser consciente, crítico, autónomo y libre, así como un ser transformador que crea y recrea, que conoce y comprende y que está abierto a la realidad. Y así como se ha planteado antes en interacción bidireccional con el contexto (Lerner, 2005), un ser histórico, social y cultural, en relación con el mundo y con otros (Freiré, 2005, 2004, 1998, 1975, como se citó en Peñaranda et al., 2011).

La comprensión de esta realidad particular se realiza desde la hermenéutica que “investiga la competencia interpretativa de hablantes adultos bajo el punto de vista de cómo un sujeto capaz de lenguaje y de acción puede hacerse entender en un entorno extraño, repleto de manifestaciones que le resultan ininteligibles” (Habermas, 2003). Por lo tanto, la hermenéutica se ocupa de la interpretación cuando la comunicación ha sufrido una perturbación, cuando dejan de cumplirse algunas condiciones lingüísticas para el entendimiento directo entre por lo menos dos participantes en la interacción. Es útil en la interpretación de situaciones particulares de contextos sociales.

Desde luego no son desconocidas las nuevas dinámicas sociales que se generan en las comunas de Medellín en los estratos 1 y 2, son problemáticas sociales donde intervienen diferentes actores y se presentan diferencias en el acceso a bienes y servicios, lo cual ha dificultado la comprensión de las problemáticas y la intervención necesaria y eficiente; por lo tanto estas formas de abordar realidades nos ayuda a interpretar los significados de las personas sobre las formas de promover un desarrollo positivo, estrategias de crianza, concepto de desarrollo del niño, entre otras y comprender como estas familias crean estrategias a pesar de sus condiciones de vulnerabilidad, denominadas por ellos como peripecias que crean las familias

direccionadas por la madre o cuidador. Peripecias que gestionan las conexiones de los diferentes niveles de sistemas de la ecología del desarrollo y de esta forma logran promover los activos del desarrollo positivo.

Los aportes a la comprensión de estos significados, dan patrones de comportamiento desde la noción de madres o cuidadoras acerca de las concepciones de niño, desarrollo; conocimientos que tienen de promover dicho desarrollo en sus contextos. Existen familias que actúan como burbujas de protección y se centran en promover el desarrollo de sus hijos, dando también elementos para nuevas concepciones de teorías de desarrollo para estas realidades (Bruner, 2004).

A nivel conceptual y metodológico esta investigación aporta a las teorías de desarrollo desde el conocimiento de los activos internos de los niños, de los activos familiares o estrategias generadas por estas las familias, de cómo la escuela canaliza estos activos y el papel de la comunidad.

Una comunidad puede promover actividades o programas que sean incluyentes, donde los niños con características de desarrollo positivo compensen las demandas del medio, formándose como un hijo “verraquito”, profesional y exitoso.

### **Limitaciones y Recomendaciones**

Si bien la metodología de la teoría fundamentada fue la más conveniente para acercar la comprensión de los significados e interacciones de los niños con características de desarrollo positivo y sus padres, se abarcan otros aspectos siendo interesante profundizar en cada uno de estos elementos, con instrumentos metodológicos adecuados e indagar desde el mismo conocimiento socio cultural, desde las historias de los niños y sus familias, su situación de desplazamiento, del mismo conflicto armado, entre otros.

Los elementos sociales y culturales presentes en estas familias y que ayudan a generar significados y representaciones sociales serian otro gran abordaje de estudio, los cuales no se pudieron ampliar. Sin embargo, la presente investigación hace un acercamiento a la realidad de estos niños y sus familias, sus significados que son difíciles de interpretar desde contextos complejos. También muestra la dinámica de conexión que existe entre los activos internos y externos pero, parece que al abarcar mucho, se pierde la discusión y aportes de cada aspecto, por ello se sugiere realizar estudios específicos sobre el desarrollo de procesos cognitivos de los niños con características de desarrollo positivo en diversos contextos. Otros estudios específicos pueden referirse a la comunicación familia-escuela, programas ofrecidos por la comunidad y que promueven el desarrollo positivo en los niños y sus familias.

Aunque esta investigación da elementos de cada interrogante, es mejor profundizar en cada uno de ellos, teniendo en cuenta que funcionan de forma dinámica o dialéctica. Por ello hay que realizar estudios de historias de vida que tengan en cuenta valoraciones psicológicas previas, como reconocimiento del contexto, de la historia familiar y personal, que pueda dar elementos más específicos de los periodos de desarrollo, de los cambios onto-genéticos y de contexto.

Así mismo se proponemos intervenciones multivariadas y multifacéticas dirigidas a promover el desarrollo positivo y la prevención de problemas de conducta, como lo sugieren Brower, Eyes et al. (2011), desde sus resultados:

“En resumen, los estudios sugieren que no existe un efecto acumulativo de los factores protectores de riesgo (Benson et al., 2006) o (Loeber y Pardini, 2008) sobre el desarrollo positivo o problemático. Más bien, los casos específicos de los activos en contextos específicos diferenciando los grupos de meta optimización y de la delincuencia. (Bowers, Eye et al., 2011, p. 1163)



## Conclusiones

Esta investigación partió del interés de interpretar cómo las familias lograban que sus hijos obtuvieran altos desempeños y gran participación en actividades en diferentes campos de acción en contextos de estratos 1 y 2 de Medellín. Fue un camino de descubrimientos, encontrando un proceso complejo y conjunto del desarrollo positivo infantil.

Este proceso implica conexiones de diferentes niveles de sistemas de desarrollo, desde la utilización de las capacidades de los niños, sus características fisiológicas y de desarrollo individual con la influencia de sus referentes paternos, familiares y del contexto cultural, hasta una alineación de los recursos personales y del contexto desarrollando en los jóvenes y niños el potencial para prosperar (Bowers, Eye et al., 2011).

Finalmente, es la madre o cuidador quien coordina y canaliza los recursos internos como del entorno, es apoyada por la familia extensa quien, en conjunto, crea estrategias para el desarrollo positivo. Permite el manejo de trayectorias de cambio y la prevención de factores de riesgo mediante el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales. Es la madre o cuidador quien ayuda a corregir sus actos permitiéndoles ver sus responsabilidades, les ayudan a afrontar dificultades y superarlas desarrollando en los niños capacidad de postergación, planificación y proyección.

A nivel de participación en la sociedad, estos niños muestran buenas habilidades de socialización que pueden estar fomentadas por la buena relación y comunicación padres e hijos y familia, desde una comunicación abierta y perteneciente a una unidad familiar que los prepara a participar y conectarse con otros, desarrollando habilidades de argumentación y expresión. Estas familias refuerzan las competencias comunicativas y valores cívicos de solidaridad, altruismo,

sentido del deber a la comunidad y la sociedad; siendo estos últimos indicadores de eficacia cívica (Boyd et al., 2011).

Desde el desarrollo de políticas públicas se consideran relevantes las investigaciones realizadas por PREVIVA, programa inscrito a la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquía, el cual ha llevado a cabo intervenciones como el programa denominado: Prevención temprana de conductas de riesgo para la salud (Duque, 2009b), investigación longitudinal que se ejecutó con el fin de desarrollar la política pública aprobada por la Junta Metropolitana del Valle de Aburrá sobre violencia y conductas asociadas (2007-2015). En ella se evaluó el impacto que tuvo la intervención en las conductas de riesgo en niños y niñas de 4 a 10 años de preescolar y escuelas primarias de Medellín entre los años 2009-2011. Sus investigaciones aportan en la prevención de conductas de riesgo para la salud desde una intervención multipropósito desarrollada en los colegios oficiales de estratos 1 y 2 de Medellín.

A partir de esta intervención se plantearon estrategias de promoción del desarrollo positivo utilizadas por las familias, interpretando los significados de los sujetos en sus realidades contextuales y dinámicas.

Para poder profundizar en estas realidades y su idiosincrasia, se utilizó como estrategia metodológica la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), facilitando que, a partir del análisis de los datos, emergiera la explicación de las dinámicas familiares y las concepciones de los sujetos participantes.

Este estudio permitió también un acercamiento a las dinámicas sociales de las comunas de Medellín en los estratos 1 y 2, que presentan problemáticas donde intervienen diferentes actores y son marcadas las dificultades en el acceso a bienes y servicios, situaciones que dificultan la comprensión de problemáticas y la intervención necesaria y eficiente; por lo tanto,

desde una interpretación hermenéutica, centrada en descifrar las diferencias en las condiciones lingüísticas que imposibilitan la comunicación (Habermas, 2003), se logró un entendimiento de situaciones particulares en contextos sociales, facilitando la comprensión de los actores, las creencias e idiosincrasias.

Esta forma de abordar realidades ayudó a interpretar los significados de los padres sobre el concepto de niño, concepciones de desarrollo, de crianza, de proyecciones futuras que propician la creación de estrategias para promover un desarrollo positivo en los niños en situación de vulnerabilidad. Peripecias que gestionan las conexiones de diferentes niveles de sistemas de la ecología del desarrollo y de esta forma logran promover los activos del desarrollo positivo tanto internos como externos.

## Referencias

- Agudelo, L. M. (2002). Características de las familias y escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3-11 años. In COLCIENCIAS (Ed.). Medellín: Instituto de Ciencias de la Salud Facultad de Medicina Universidad de Antioquia.
- Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Parental educational practices: family authority, effect on the children aggressive behavior*, 31, 253-273.
- Bowers, E., Eye, A., Lerner, J., Arbeit, M., Chase, P., & Agans, J. (2011). The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. *Journal of Adolescence*, 34, 1151-1165.
- Bowers, E., Gestsdottir, S., Geldhof, J., & Nikitin, J. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of Adolescence*, 34, 1193-1206.
- Boyd, M., Zaff, J., Phelps, E., Weiner, M., & Lerner, R. (2011). The relationship between adolescents new media use and civic engagement: The indirect effect of interpersonal communication with parents. *Journal of Adolescence*, 34, 1167-1179.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, S.A.

- Ceballos, A., & Pelegrín, V. (2001). Neuroimagen funcional del daño prefrontal en los traumatismos craneoencefálicos graves. *Mapfre Medicina*, 12, 173-183.
- Coffey, & Atkinson. Encontrar el sentido a los datos. Estrategias complementarias de investigación. *Editorial Universidad de Antioquía Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía*, 1-33.
- De la Cuesta, C. (1998). Análisis - procedimientos en la teoría fundamentada: Codificación: Departamento de Psicología de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud.
- De la Cuesta, C. (2006). Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados. 2 semestre*, x(20).
- Delval, J. (2004). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Duque, L. (2007). *La violencia en el valle de Aburrá: caminos para la superación*. Medellín: Litoservicios.
- Duque, L. (2007-2015). Programa de Prevención Temprana de la Violencia. In G. d. I. e. Epidemiología (Ed.): Universidad de Antioquia. Secretaría de Salud de Antioquia.
- Duque, L. (2009a). *Programa de Prevención Temprana de Riesgos para la Salud PREVIVA*: Facultad de Salud Pública. Grupo de Investigación en Epidemiología. Universidad de Antioquia, Secretaría de Salud de Antioquia.
- Duque, L. (2009b). Programa de prevención temprana de riesgos para la Salud PREVIVA: Facultad de Salud Pública. Grupo de Investigación en Epidemiología. Universidad de Antioquia, Secretaría de Salud de Antioquia
- Duque, L. (2011). Línea de base del programa e implementación del programa de prevención temprana de conductas de riesgo para la salud. *En prensa*.

- Esteban, M. (2010). Historia, conceptos fundamentales y perspectivas contemporáneas en la psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2-3), 117-136.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. (2007). *Saving children from a life of crime. Early risk factors and effective interventions.*: Oxford Universidad Press.
- Fontes, M. M. M., Heredia, M. E. R., Peñaloza, J. L., Cedeño, M. E. G. K., & Rodríguez.-Orozco, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, Mexico. *Salud Mental*, 35(2), 147-154.
- Galeano, M. E. (2004). *Investigación Cualitativa, métodos de investigación. Estado del arte.* Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, A., Tirapu, J., & Roig, T. (2007). Validez ecológica en la exploración de funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*, 23(2), 289-299.
- Gómez, Y., Vallejo, V., Villada, J., & Zambrano, R. (2009). Caracterización de lazos parentales en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquía. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 1(1).
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social.* Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Hernández, D. (2005-2006). La Escuela: Lugar donde se legitima o desvirtúa la violencia. Una mirada comprensiva desde la relación docente – niño y niña. Investigación en el marco de la IV aplicación del Modelo Prevención Temprana de la Agresión y Fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas de la Secretaría de Educación de Medellín.
- Hernández, D. (s. f. ). Evidencias recientes para la prevención de la violencia: desarrollo positivo y programas multipropósito. En prensa

- Hernández, D., & Zuluaga, M. E. (2010). *Manual para el trabajo con las familias. Programa para la prevención de potencialidades personales y prevención de conductas de riesgo en preescolar y escolares*. Medellín: Facultad de Salud Pública Universidad de Antioquía.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- INDER. (2013). Plan estratégico 2013-2023, resolución 1105 de 2013. Misión y visión del INDER.
- Institute, S. (2006). 40 Elementos Fundamentales del Desarrollo para pre-adolescencia (edades de 8 a 12) [Electronic Version], from [www.search-institute.org](http://www.search-institute.org).
- Kraftchenko, O., & Hernández, H. (2000). Construccinismo. Capitulo IX. In C. d. a. C. U. d. I. Habana (Ed.), *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*: Editorial Universitaria Universidad San Juan misael Saracho Bolivia.
- Krause, M. (2013). Métodos cualitativos: Escuela de Psicología. Pontifica Universidad Católica de Chile.
- Lerner. (2005). Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases. Institute for Applied Research in Youth Development.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al. (2005). Positive Youth development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Medellín. (2013). Alianza Futuro Medellín Digital. from <http://www.futurodigital.org/noticias.htm>

- Municipal, S. d. E. (2014). Escuelas para la vida. from <http://www.medellin.edu.co/index.php/escuelas-para-la-vida/314-escuela-para-la-vida>
- Murillo, J. (2008). Teoría Fundamentada o Grounded Theory. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Oliva, A., Ríos, M., Lucía, A., Parra, Á., Hernando, A., & Pertegal, M. Á. (2010a). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje* 33(2), 1-12.
- Oliva, A., Ríos, M., Lucía, A., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. Á. (2010b). Más allá del déficit: construyendo un desarrollo positivo adolescente *Infancia y Aprendizaje. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, 33(2)*.
- OMS. (2002a). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Violencia Juvenil, capítulo 2. from [http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/capitulo\\_2.pdf](http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/capitulo_2.pdf)
- OMS. (2002b). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Violencia Juvenil, capítulo 2.
- Peñaranda, F., Julio, T., Acevedo, M., Paucar, G., Cordoba, A., & Becerra, F. (2011). La praxis como fundamento de una educación para la salud alternativa: estudio de investigación-acción en el Programa de Crecimiento y Desarrollo en Medellín, Colombia *Interface - Comunic., Saude, Educ., 15(39), 997- 1008*.
- Phelps, E., Balsano, A., Fay, K., Peltz, J., Zimmerman, S., Lerner, R., et al. (2007). Nuances in Early adolescent Developmental Trajectories of Positive and Problematic/Risk Behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am, 16, 473-496*.
- Piaget, J. (1992). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor.



- Puche, R. (2000). *Formación de Herramientas Científicas en el niño pequeño*. Bogotá: Arango Editores Universidad del Valle.
- Raymond, E. (2005). La Teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio Universidad de Chile*(Septiembre 023), 1-11.
- Restrepo, A., Duque, L. F., & Montoya, N. (2012). Programa de prevención temprana de conductas de riesgo para la salud en preescolares y escolares. Medellín, 2009-2012. *Cad. Saúde Codet*, 20(4), 405-415.
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. Modulo 4 de investigación Social: COPYRIGHT: ICFES.
- Silbereisen, R., & Lerner, R. M. (2007). *Approaches to Positive Youth Development*: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia, diciembre de 2002.
- Tenorio, M. C., & Sampson, A. (2000). Cultura e Infancia. In *Pautas y Prácticas de Crinaza en Familias Colombianas*. Bogotá: Serie de Investigación. Ministerio de Educación- OEA.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid.
- Vygotski, L. (1993). *Obras Escogidas. Problemas de Psicología General. Tomo II*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Vygotski, L. (1996). *Obras escogidas. Psicología Infantil. Tomo IV* Madrid: Visor Distribuciones S.A.

Zuluaga, M., García, E., Arango, A., & Hernández, D. (2010). *Manual para el trabajo con docentes. Programa Pilas! mejores adultos, mejores niños. Programa de prevención temprana de riesgos para la salud. Programa PREVIVA: Facultad de Salud Pública Universidad de Antioquía.*

## Anexos

### Anexo 1. Guía de Entrevista.

#### GUIA DE ENTREVISTA

<b>OBJETIVOS/ DIMENSIONES (PREGUNTAS)</b>	<b>PADRES</b>	<b>NIÑOS</b>
<p><b>1. Identificar las formas de promoción del desarrollo positivo en la edad escolar, desde la perspectiva de los padres y los niños, participantes del Programa de prevención temprana de conductas de riesgo para la salud PREVIVA. Medellín 2013.</b></p>	<p><b>Este objetivo se infiere de las siguientes preguntas realizadas para identificar los activos del desarrollo positivo (individuales, de la comunidad y sociales).</b></p>	
<p><b>2. Describir las estrategias que tienen los padres para promover el desarrollo positivo de los niños, participantes del Programa de prevención temprana de conductas de</b></p>	<p>Buenos días Señora: _____ vamos a hablar sobre cómo es su hijo, cómo ha sido el desarrollo del niño hasta ahora, en qué le ha ido bien, como ha hecho para criarlo, que le ha ayudado a que el niño se desarrolle bien?</p>	

<p><b>riesgo PREVIVA.</b></p> <p><b>Preguntas directrices:</b></p> <p><b>1.¿Cuáles Activos del Desarrollo individuales recursos individuales positivos identifican los padres?</b></p> <p><b>2.¿Cuáles activos del desarrollo se identifican en la comunidad?</b></p>	<p>1.¿Cuénteme con quienes viven?</p> <p>2.¿Cómo se maneja su hijo _____ con el hermanito, con los amigos? Cómo le va en el colegio? ¿Porqué lo castigan?, ¿Cuándo se castiga cómo reacciona? Normas. (Características: emocional, social-afectivo, comportamental, intelectual, moral)</p> <p>3.¿A su hijo, qué le gusta hacer? (estudiar, deporte, teatro, ayuda a la comunidad, grupos religiosos, otras artes)</p> <p>4.¿Para qué es bueno? (habilidades, ¿el adulto cómo se da cuenta de ello?</p> <p>5.¿Cómo hacen para alcanzar lo que esperan?</p> <p>6.(¿Quién de la familia le ha ayudado para lograr lo que quieren?</p> <p>7.¿Cómo le han ayudado el colegio, el barrio, los vecinos en el desarrollo adecuado de su hijo?</p> <p>8.¿los lugares que frecuenta su niño, le sirven para su desarrollo, en qué forma?</p> <p>9.¿Usted que quiere que sea su</p>	
---	---	--

<p><b>3. ¿Cuáles activos del desarrollo se identifican en la sociedad?</b></p>	<p>hijo?</p> <p>10.¿Y a su hijo que le gustaría ser cuando sea grande?</p> <p>11. Piense en todo lo que rodea a su hijo, en la ciudad... ¿Qué es lo que más le aporta a su educación?</p> <p>10. ¿Cuáles leyes o normas conoce que le aportan al desarrollo de su hijo?</p> <p>11. ¿En qué forma cree usted que los medios de comunicación le sirvan para un buen desarrollo a su hijo?</p>	
<p><b>3. Describir las estrategias que tienen los niños para promover su desarrollo positivo.</b></p> <p><b>Preguntas directrices:</b></p> <p>1.¿Cuáles pautas de crianza promueven el desarrollo positivo del niño?</p> <p>2.¿Cómo son las relaciones con los padres que facilitan el desarrollo positivo del niño?</p>	<p>En la guía de Observación van juntas porque depende de cada niño</p>	<p>Buenos días _____ cómo estás? Vamos a hablar sobre lo que te gusta hacer, quienes te apoyan, qué actividades haces en tu casa, escuela, barrio...?</p> <p>1.¿Con quién vives? Desde hace cuánto? ¿Qué persona se hace cargo de tí?</p> <p>2¿Cómo es la forma de ser de la persona que se hace cargo de tí? (qué actividades hacen juntos, cómo le demuestra afecto, cómo lo corrige)</p>

<p>3.¿Qué comportamientos del niño promueven un desarrollo positivo?</p> <p>4.¿Cuáles actividades que realiza el niño le permiten desarrollar sus competencias?</p>		<p>3. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?</p> <p>4. ¿Quién es la persona que más te apoya en esas actividades? ¿Cómo te apoya?</p> <p>5. ¿Cuéntame cuando te concentras a hacer algo, como inicias, qué haces, como lo terminas?</p> <p>6. Menciona algo que creas que ha sido difícil en tu familia o en tu barrio.</p> <p>7. En tu casa ¿Tienes una hora de llegada fija?</p> <p>8.¿Cuando haces algo mal qué te dicen tus padres? (hablo contigo, qué dejaras de hacerlo, te quitan algún permiso, te manda a sentarte en el rincón o a tu pieza)</p> <p>9.¿Qué es lo que más te gusta compartir con tus amigos?</p> <p>10. ¿En tu forma de ser, en qué te diferencias de ellos?</p> <p>11. ¿En cuáles grupos o actividades, del colegio o de tu barrio, participas?</p> <p>1.¿Cómo has logrado sobresalir en _____?</p> <p>2. Alguna institución o recursos de la comunidad te han aportado en tus logros?</p>
---	--	---

**Tabla A 1. Guía de entrevista.**

*Anexo 2. Guía de Llamadas*

**GUÍA DE LLAMADAS**

Buenos días. Mi nombre es \_\_\_\_\_, lo estoy llamando de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquía, del proyecto PILAS! Mejores adultos mejores niños.

Lo estoy llamando porque usted participo de la implementación del programa PILAS en la institución educativa donde estudia su hijo. ¿Usted recuerda?

Hace dos años, aproximadamente a Usted la visitaron y le hicieron unas preguntas sobre las formas de crianza de su hijo y su comportamiento, ahora queremos invitarlo a participar en otra fase de la investigación, su participación consiste en brindarnos una entrevista para que nos cuente sobre su hijo, que actividades realiza, lo que le gusta hacer, para que es bueno.

Con lo que usted nos cuente se tendrán ideas para diseñar futuros programas para la intervención en educación que les ayuden a los niños y a sus padres.

Las entrevistas serán grabadas, solo tendrán acceso a esta información los investigadores, igual usted puede omitir el nombre y los datos de las personas de quienes está hablando, puede negarse a contestar cualquier pregunta.

Usted puede sugerirnos en qué lugar quiere que se realice la entrevista si en la Universidad o en el colegio, si se desplaza a la Universidad se le dará para la pasajes; los encuentros los realizaremos en un lugar y hora que usted nos indique y permite un ambiente cómodo para hablar.

Le acabo de contar a grandes rasgos de que se trataría la investigación, le ha quedado claro o tiene alguna duda? Recuerde nuevamente que es una conversación cordial, que se hará en un ambiente de confianza y que se le garantiza la confidencialidad y respeto total a lo que usted nos dice.

¿Qué día y hora le queda fácil para encontrarnos?

Día \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_ Lugar \_\_\_\_\_

El día anterior a la cita, le llamaré para recordarle la cita. Muchas gracias por su disposición y por aceptar participar en esta nueva fase de la investigación.

### Anexo 3. Consentimiento Informado

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

El Programa de Prevención Temprana de conductas de riesgo para la salud PREVIVA de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquía, lleva a cabo una investigación sobre el mejoramiento de las prácticas de educación y crianza. Esto redundará en una mejor salud física y mental de los niños en la adultez.

Desde el año 2010, su hijo y usted están participando en este estudio. En el que se le realizaron unas preguntas respecto a la crianza y al comportamiento del niño. En la investigación actual se busca indagar cómo los padres promueven el desarrollo adecuado de sus hijos, para ello le haremos unas preguntas sobre las actividades que realiza su hijo, qué habilidades tiene su niño y como es apoyado en la consecución de sus metas. Esta entrevista dura aproximadamente una hora. Queremos usar esta información para diseñar programas de intervención que potencialicen los recursos familiares, los recursos sociales y las habilidades de los niños. Tanto el padre como el niño deben ser entrevistados en diferentes momentos. En caso de ausencia de los padres estén se entrevistará al cuidador o quien se haga cargo del niño.

A continuación podrá leer en qué consiste la investigación y le preguntaré si quiere participar en ella:

- Entrevistas voluntarias: es su decisión hablar con el entrevistador, usted puede parar esta entrevista en cualquier momento. También se puede negar a contestar cualquier pregunta.
- Seguridad de los datos: La Universidad de Antioquia garantiza que la información que usted nos dé la vamos a guardar de forma segura y no será usada con propósitos diferentes a los que se requieren para el estudio.
- Almacenamiento de datos: Las entrevistas serán transcritas y guardadas en un lugar seguro donde solo tengan acceso los investigadores. Se analizará la información para describir las estrategias utilizadas por las familias para lograr un buen desarrollo de sus hijos.

**Beneficios**: La participación en este estudio no tendrá beneficios directos para su hijo (a) o para usted pero puede proveer beneficios para su comunidad y la escuela de su hijo, pues estos resultados se pueden utilizar para mejorar los programas de prevención temprana de riesgos para la salud PREVIVA y la educación impartida a sus hijos en la escuela.

**Riesgos/malestares**: el riesgo de participación en este estudio es mínimo. Cuando recuerde situaciones que lo hagan sentir mal, tiene derecho a concluir la entrevista o a cambiar de



pregunta. Si usted decide no continuar participando, eso no le genera consecuencias. También puede pedir que no sea grabada la entrevista o que sea destruida la grabación de la entrevista.

**Confidencialidad:** La Universidad de Antioquía garantiza que todo lo que diga se mantendrá en confidencialidad y solo será usado para este estudio y nunca usaremos su nombre cuando presentemos los resultados. Guardaremos los apuntes en una oficina cerrada, donde solo los investigadores tendrán acceso. Si compartimos esta información con otros investigadores, no podrán identificar a su hijo (a) o a usted.

**Consentimiento para participar:**

Usted como responsable del niño (a) debe decidir si puede participar en el estudio. Recuerde, si usted no quiere participar o no quiere que su hijo (a) participe, nadie se enojará con usted. Si quiere participar pero después cambia de idea, no hay problema. El niño (a) y usted pueden dejar de participar en cualquier momento.

He leído este formulario y lo entiendo completamente. Yo acepto y acepto que mi niño participe en el estudio.

Firma \_\_\_\_\_

**Para cualquier inquietud se puede comunicar:** Sí usted tiene cualquier pregunta sobre este estudio o las personas haciendo la entrevista, por favor comuníquese con la señora Dora Hernández. Teléfono: 219 68 25 en la Facultad de Salud Pública en la Universidad de Antioquía. Sí usted tiene cualquier duda sobre los derechos u obligaciones al participar en el estudio puede comunicarse con la Dra. Margarita Montoya del Comité de Bioética. Teléfono 2196830.

## ASENTIMIENTO DEL NIÑO O NIÑA

Nº de Formulario: \_\_\_\_\_

### Estudio de investigación:

Buenos días. Mi nombre es (nombre y apellido), y vengo en nombre de la Universidad de Antioquía (entrevistador, muestre su tarjeta de identificación).

Propósito: Como tú ya sabes estamos haciendo una investigación sobre las estrategias que usan las familias para ayudar a desarrollar en los niños todas sus habilidades, potencialidades y fortalezas. Por ello queremos hacerte unas preguntas sobre tus actividades, lo que más te gusta hacer, para que eres bueno y quienes te apoyan. Tú has estado participando en una investigación hace dos años aproximadamente, y te hicieron una encuesta sobre tu vida, tu casa y las cosas que te pasan en la escuela. (Preguntar al niño si recuerda). Por ello te invitamos a continuar participando y permitas que te hagamos nuevamente una entrevista.

### Procedimientos:

- **Entrevista voluntaria:** Es tu decisión hablar conmigo. Tú puedes parar esta encuesta en cualquier momento. También te puedes negar a contestar cualquier pregunta.
- **Seguridad de los datos:** Además te garantizamos que la información que nos des la vamos a guardar en un lugar seguro y nadie la verá. No le contaremos a tus padres o profesores sobre tus respuestas.

Beneficios: la participación en este estudio no te traerá beneficio a ti directamente, sino que ayudará a que tu colegio y profesores tengan más conocimiento para enseñarte.

Riesgos/Malestares: Los riesgos de participar en este estudio son mínimos. Cuando recuerdes situaciones que te hagan sentir triste, tienes derecho parar la entrevista cuando quieras. Si tú decides no continuar participando nadie se enojará contigo y no te pasará nada malo.

### Asentimiento para participar:

Me han leído este formulario, y lo entiendo completamente. Me respondieron mis preguntas sobre este formulario. Yo acepto participar en el estudio.

Firma \_\_\_\_\_

**Para cualquier inquietud se puede comunicar:** Sí usted tiene cualquier pregunta sobre este estudio o las personas haciendo la entrevista, por favor comuníquese con la señora Dora Hernández. Teléfono: 219 68 25 en la Facultad de Salud Pública en la Universidad de Antioquía. Sí usted tiene cualquier duda sobre los derechos u obligaciones al participar en el estudio puede comunicarse con la Dra. Margarita Montoya del Comité de Bioética. Teléfono 2196830.

Anexo 4. Libro de Códigos.

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN LA EDAD ESCOLAR DESDE LA  
PERSPECTIVA DE PADRES Y NIÑOS DE ESTRATOS I Y II, MEDELLÍN.**

<b>IDENTIFICACION</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS I</b>
Entrevista2-H-12 años1	Familia extensa: padres, hermanos, abuelos, tíos, primos	Composición familiar	Familia extensa
Entrevista2-H-12 años2	Una hermana mayor y un hermano menor	Composición familiar	Herman mayor y hermano menor
Entrevista1-H-12 años3	Apoyo de la madre: lo motiva, le da seguridad: "que si puedo"	Estrategias de crianza	La madre da seguridad: lo motiva y le transmite el mensaje "sí puedo"
Entrevista1-H-12 años4	Apoyo del padre: le explica y le imparte principios: lo bueno lo malo	Estrategias de crianza	El padre explica e imparte principios lo bueno y lo malo
Entrevista1-H-12 años5	Lo que más le gusta es jugar con su hermano futbol, a veces ajedrez, domino, parques.	Características individuales	Preferencia: jugar con el hermano futbol y deportes de mesa
Entrevista1-H-12 años6	Reconoce que no tiene muchas habilidades para jugar futbol: "...a mí me gusta mucho el futbol pero casi no se jugar. El futbol que digamos no es mi fuerte."	Características individuales	El niño reconoce que tiene pocas habilidades para el futbol
Entrevista1-H-12 años7	Identifica su habilidad para jugar ajedrez	Características individuales	Áreas de desempeño: el niño identifica su habilidad para jugar ajedrez
Entrevista1-H-12 años8	Aprendió a jugar ajedrez en la escuela	Características individuales	Estrategia de aprendizaje: Aprovechamiento para aprender ajedrez en la escuela
Entrevista1-H-12 años9	Identifica sus fortalezas: buen comportamiento, atención permanente a los profesores y sus explicaciones, no hace indisciplina. Hay una	Características individuales	El niño manifiesta su disposición y compromiso con su aprendizaje

	responsabilidad y compromiso con su estudio.		
Entrevista1-H-12 años10	Identifica otra fortaleza: "soy muy juicioso"	Características individuales	Auto concepto positivo: "soy muy juicioso"
Entrevista1-H-12 años11	Proceso de aprendizaje: después de la explicación en la escuela y en la casa hace el ejercicio de comprenderlo, luego lo practica varias veces.	Estrategia de aprendizaje	El niño identifica un proceso de aprendizaje: explicación de la escuela, resolución del ejercicio para comprenderlo y practica constante
Entrevista1-H-12 años12	Se dedica a estudiar entre 3 y 4 horas diarias en la casa	Características individuales	El niño dedica entre 3 y 4 horas de tiempo para el estudio

**Tabla A 2. Libro de Códigos.**

*Anexo 5. Conceptualización de Categorías.*

**CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORIAS**

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN LA EDAD ESCOLAR, DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS PADRES Y NIÑOS. MEDELLÍN ESTRATOS I Y II, 2013.**

**Conceptualización de categorías:**

1. Definición de las primeras categorías: de 33 se definieron 18 categorías

1.	Composición familiar
2.	Estrategias de crianza
3.	Relaciones entre hermanos
4.	Relación entre pares
5.	Características individuales
6.	Estrategias de aprendizaje
7.	Percepción de los padres o cuidadores sobre el niño
8.	Apoyo familiar
9.	Recursos de la comunidad
10.	Proyecto de vida
11.	Dificultad superada por la familia
12.	Funcionamiento familiar
13.	Obstáculos para el desarrollo
14.	Comunicación familia y escuela
15.	Comunicación madre e hija
16.	Concepto de desarrollo positivo
17.	Experiencias escolares
18.	Recursos de la sociedad

**Tabla A 3. Primeras Categorías.**

## 2. Establecimiento de relaciones entre las categorías y entre estas y las sub-categorías

<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>
<b>EL NIÑO</b>	
Características individuales	
Estrategias de aprendizaje	
Proyecto de vida	
Obstáculos para el desarrollo	
Relación entre pares	
<b>VIDA FAMILIAR</b>	
Composición familiar	
Estrategias de crianza	
Relaciones entre hermanos	
Percepción de los padres o cuidadores sobre el niño	
Apoyo familiar	
Dificultad superada por la familia	
Funcionamiento familiar	
Comunicación madre e hija	
<b>RECURSOS DE LA COMUNIDAD</b>	
Experiencias escolares	
Recursos “complementarios” en la comunidad	
Recursos de la sociedad	
<b>COMUNICACIÓN FAMILIA Y ESCUELA</b>	
<b>CONCEPTO DE DESARROLLO POSITIVO</b>	

Tabla A 4. Relaciones entre las categorías y entre éstas y las sub-categorías.

## **Conceptualización de las categorías**

### **Categorías relacionadas con el niño:**

Características individuales

Estrategias de aprendizaje

Proyecto de vida

Obstáculos para el desarrollo

Relación entre pares

### **Categorías relacionadas con la vida familiar:**

Composición familiar

Estrategias de crianza

Relaciones entre hermanos

Percepción de los padres o cuidadores sobre el niño

Apoyo familiar

Dificultad superada por la familia

Funcionamiento familiar

Comunicación madre e hija

### **Categorías relacionadas con recursos de la comunidad y de la sociedad**

Experiencias escolares

Recursos “complementarios” en la comunidad

Recursos de la sociedad



## **DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS**

### **Categorías relacionadas con el niño:**

#### **Características individuales**

Se refieren a aquellos aspectos propios de los niños relacionados con el área afectiva, social y cognitiva como manejo de comportamientos agresivos, afrontamiento de situaciones relacionales, iniciativa para capacitarse, gustos y preferencias por aprender, practicar un deporte, buen rendimiento académico, estrategias de aprendizaje.

#### **Estrategias de aprendizaje**

Conjunto de actividades, técnicas o medios que utilizan los niños para comprender su aprendizaje, entre estos podemos mencionar: practicar lo aprendido, búsqueda de refuerzo externo en la madre, utilización de la imitación -aplicación del conocimiento-, utilización de un proceso de asimilación y comprensión de los conceptos, interés y dedicación por aprender, presta atención a las explicaciones del profesor, utiliza la lectura para comprender un tema, obedece, pide explicación a los familiares que le brindan apoyo en el estudio.

#### **Proyecto de vida**

Son las aspiraciones, metas y sueños que tienen los niños de su futuro como: desempeño de profesiones como las de sus padres o las que les gustaría a sus padres, practicar un deporte a nivel competitivo como el fútbol, también identifican acciones para lograr estos sueños, que muchas veces están relacionado con sus gustos y preferencias.

#### **Obstáculos para el desarrollo**

Situaciones que impiden el desarrollo normal de las competencias académicas, afectivas y sociales como antecedentes de deserción escolar de los padres por dificultades económicas, pérdida del padre a los 4 años de edad y sus efectos emocionales por la relación de apego que tenían, bajo rendimiento académico por maltrato psicológico de la profesora, pérdida de interés en el estudio por amenazas de las compañeras al salir del colegio, negligencia del coordinador frente a las amenazas de los compañeros, retiro del colegio y cambio del colegio a mitad de la año lectivo.

### **Relación entre pares**

El grupo de amigos del barrio o compañeros de la escuela de la misma edad que comparten actividades comunes como montar bicicleta, jugar, aprender. También brindan apoyo en las actividades que comparten como el aprendizaje y en rivalidades, como amenazas, acusaciones. Consideran buenos amigos a los que comparten los mismos gustos como el aprendizaje.

No tienen amigos porque no confían en los niños del barrio.

### **Categorías relacionadas con la vida familiar:**

#### **Composición familiar**

Se refiere a quiénes son los integrantes de la familia en cuanto a roles y número de personas, y en algunos casos, a la tipología familiar -extensa, nuclear, monoparental, extendida-, la cual se forma de acuerdo con las relaciones de consanguinidad y afinidad entre los miembros de la familia.

#### **Estrategias de crianza**

Para promover un desarrollo saludable en su hijos, los padres utilizan diferentes formas o pautas para orientar, modular o encausar sus comportamientos como: el manejo de roles y autoridad tanto de padres como de adultos de la familia, formas de castigos, afrontamiento de situaciones y emociones, visualización de consecuencias a futuro, resolución asertiva de conflictos, apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como gestión de recursos para estudios extra-escolares, superación de obstáculos económicos para el estudio, proyección futura de sus gustos y preferencias, orientación y apoyo en la toma de decisiones, expresiones de afecto familiar, relevancia del fracaso escolar de los padres por dificultades económicas.

### **Relaciones entre hermanos**

Formas de relacionarse con sus hermanos buenas o de rivalidad por las diferencias de género y de edades, ya que tienen diferentes intereses o formas de reaccionar ante determinadas situaciones (agresividad del hermano menor).

### **Percepción de los padres o cuidadores sobre el niño**

Que piensan los padres de sus hijos a nivel integral desde las diferentes áreas de desarrollo, identificación y valoración de las habilidades de aprendizaje, las características propias y heredadas, identificación de los intereses de sus hijos, reconocimiento de la iniciativa.

### **Apoyo familiar**

Estrategias que utiliza la familia como reconocimiento y admiración que incentivan la iniciativa del niño, recursividad para conseguir los implementos necesarios para las capacitaciones, acompañamiento de las actividades deportivas de los hijos como actividad recreativa.

El apoyo de la familia extensa en la crianza, en las actividades académicas y artísticas, en la explicación de las tareas, asumiendo como logro la comprensión de ella, en la formación de principios morales -lo bueno y lo malo-, en lo económico.

### **Dificultades superadas por la familia**

Son los cambios o situaciones que las familias deben afrontar y superar unidas, es decir, entre todos los miembros de la familia buscan la forma de adaptarse a los cambios favorablemente. Por ejemplo, al cambiar de barrio y de colegio, los niños requieren un acompañamiento familiar para encontrar formas de adaptarse a nuevos espacios y amigos.

### **Funcionamiento familiar**

Son familias extensas que comparten la crianza de los niños, en ocasiones los cuidan las abuelas o la tía, pero toda la familia está pendiente de los niños. Mantienen buena relaciones de convivencia entre los miembros de las familias pero a veces se presentan conflictos por dificultades económicas o por mal manejo de la autoridad y rebeldía de los hijos.

Algunos padres son proveedores y no participan en la crianza de los hijos.

En un caso hay presencia de separación de los padres lo que genera comportamientos rebeldes de un hijo frente a la autoridad paterna.

### **Comunicación madre e hija**

Se refiere a la relación de confianza que la hija tiene con su madre para contarle las dificultades con las compañeras del colegio.

### **Categorías relacionadas con recursos de la comunidad:**

#### **Experiencias escolares**

Son diversas desde el tipo de relación con los profesores -apoyo y concepto de buen comportamiento-, didácticas que no favorecen el aprendizaje, experiencias de éxito -promoción escolar- y fracaso -perdida de materias o promoción inadecuada-, manejo del manual de convivencia y reconocimiento de la autoridad de los docentes, participación en las actividades curriculares y extracurriculares. Presencia de amenazas entre compañeras y negligencia de las directivas en el manejo de estas situaciones.

### **Recursos complementarios en la comunidad**

Corresponde a aquellos proyectos o programas, que ofrecen actividades extracurriculares para la formación complementaria del niño -artes, deportes, tecnologías-, que se ofertan en la escuela o fuera de ella.

### **Recursos de la sociedad**

Están relacionados con aquellas estrategias o programas que alcanzan la dimensión de política pública, por su fácil acceso o permanencia en su oferta.

### **Categorías relacionadas con la relación familia y escuela:**

#### **Comunicación familia y escuela**

Comunicación constante madre y directora de curso por el interés de la madre en la formación de su hijo

### **Categorías sobre concepto de desarrollo positivo:**

#### **Concepto de desarrollo positivo**

Está relacionado con un proceso de desarrollo y obrar bien, es un talento que se puede mejorar en un proceso escalonado.

Anexo 6. Memos Analíticos

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN LA EDAD ESCOLAR**  
**MEMOS ANALÍTICOS**

IDENTIFICACION	CÓDIGOS
22, 23,24	Evade que tuvo una pelea en el colegio afirmando que se escapa porque la profesora se burla de su acento pastuso y lo remeda. Se observan una posición de victima frente a las situaciones, no reconoce sus faltas y asume un acento similar a la entrevistadora, como posible manipulación de la situación ya que argumenta que es un acento que es espontaneo y desde pequeño lo utiliza (mentira, su madre no comento este aspecto durante la entrevista)
25	Frente a la agresión con el profesor no asume ninguna culpa, es el la victima porque el profesor lo apretó del brazo, lo tenía rojo, lo aporreo. (Hay elementos de trastornos d personalidad, no asume culpa, pero si es víctima para justificarse)
26, 27	Según el niño conoce las consecuencias de pegarle a un profesor pero ni así manifiesta una culpa o responsabilidad, es una víctima y hace lo que quiere, evade clases porque no le gusta la profesora
28, 29, 30	Para el niño el problema esta si los padres no le consiguen cupo no asume consecuencias de su mal comportamiento y expulsiones, y quedarse en casa es ayudar a su madre con la guardería y hacer deporte o jugar en la cancha (actividades que realizan los muchachos de las pandillas: ayudar a su mamá y jugar algo)
31,32	Los castigos son privarlo de jugar play, usar internet y ver tv, pero como el mismo niño afirma "por el momento no está castigado" porque está haciendo todo, los padres no son consecuentes con las normas
34	No reconoce sus malos comportamientos, solo no le dan cupo en los colegios
35	El quedarse en la casa y ayudar en la guardería o ayudar con lo que le paga el tío en la venta de zapatos

	es asumir el rol del padre que en el momento no vive con ellos
36	Quiere seguir estudiando porque le gusta, suena como forma de manipulación a la entrevistadora, es el pedido de ella
37	En esta proyección a futuro de los padres desempeñarse en un empleo decente, ser una persona de bien, hay mensaje implícito de que es alguien mal
<b>Tabla A 5. Memos Analíticos.</b>  39, 40	El comportamiento agresivo que presenta y la falta de control mediante el razonamiento se puede relacionar con la falta de normas claras desde pequeño que no le permiten desarrollar su autocontrol, el manejo de la frustración y la posibilidad de racionalizar alternativas de solución, solo actúa, sin pensar y agresivamente, es un comportamiento infantil y primario. identifica que es en los últimos meses que lo presenta, lo que puede estar asociado a la ausencia de su padre en casa y porque además quiere asumir su rol, ayudar a su madre en casa y económicamente.