



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS RESILIENTES DE ALTO RENDIMIENTO:
UN ESTUDIO DE CASOS

Trabajo de Tesis presentado como requisito final
Para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor:

Msc. Jairo Villasmil Ferrer

Tutora:

Dra. Myriam Anzola

Mérida, Marzo de 2010.

**EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS RESILIENTES DE ALTO RENDIMIENTO:
UN ESTUDIO DE CASOS**

**Autor: Jairo Villasmil Ferrer
Tutora: Myriam Anzola
Año: 2010**

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir el proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento. La Resiliencia es la capacidad de la persona de sobreponerse a los riesgos de la existencia, no sólo para superarlos sino para desarrollar al máximo su potencial. El autoconcepto académico evidencia relación con el rendimiento y el desempeño académico. La investigación pertenece al paradigma cualitativo, por su propósito básico que es realizar la descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios partiendo del análisis cuali-cuantitativo del estudio de 4 casos de sujetos resilientes. Se utilizaron como Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos: la autobiografía y entrevista no estructurada, además del Inventario de Autoestima de Coopersmith, el MLP para evaluar la motivación al logro, el MAFI para la motivación de afiliación y el MPS para la motivación al poder. También se utilizó un autorreporte denominado Escala Universitaria de Auto Expresión para la asertividad. Los sujetos evaluados presentaron la mayor cantidad de indicios en la macro categoría del Autoconcepto Académico, siendo las de mayor frecuencia la “Relación con Otros”, “Enfrentamiento de Situaciones Académicas”, el “Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad” y la “Asertividad”. En los factores Psicológicos de Prevención, las mayores frecuencias fueron la “Voluntad”, la “Iniciativa”, el “Sentido del humor”, la “Autoestima Positiva” y la “Moralidad”. Aparecieron otras categorías, como: “Esperanza” y “Presencia de un adulto significativo externo”. Todos alcanzaron un puntaje Alto en autoestima, al igual que en la motivación al logro. Los sujetos demuestran un escaso interés en ejercer influencia sobre otros para ser percibida como una persona poderosa. Tienen un Bajo nivel de Poder Explotador y un nivel Medio alto de Asertividad.

Palabras Claves: Autoconcepto Académico, Resiliencia, Autobiografía, Rendimiento Académico, Estudiantes Universitarios.

DEDICATORIA

Llego este momento de orgullo, serenidad y profunda reflexión en el que debo dedicarle éste, el producto de este gran esfuerzo, a Dios, Padre Celestial, principio y fin de todo.

También lo dedico, recordando con eterna gratitud, a la memoria de mi padre, Jairo Enrique Villasmil Sánchez. A veinte años de tu partida veo reflejado tu legado en cada cosa buena que la vida me da. Fuiste un ejemplo de perseverancia, amor y dedicación para todos nosotros.

A toda mi “familia”, en especial a mi madre, Zaida; mis hermanos: Jose Enrique, Lisseth, Liyi; y mis tres hermosos sobrinos: Jose Enrique, Jesús Enrique y Paula Sofia. Pero la “familia” no es solo la que Dios te dio por sangre, sino aquellas personas que el destino puso en tu camino para convertirse en luces que te acompañan, guían y cuidan en esta larga jornada. Allí están Isra, mi eterno hermano, amigo; Ada, compañera y confidente; y Gladys, inspiración y respeto.

A todos Uds dedico mi logro, pues también es suyo...

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a los estudiantes que de manera tan gentil contribuyeron compartiendo sus vidas para el enriquecimiento de ciencia y de este proyecto. Muchas gracias muchachos.

Debo reconocer también mi profunda gratitud a mi tutora, Profesora Myriam Anzola, por su incondicional apoyo, paciencia, sabiduría y capacidad de servir de inspiración y motor para la realización de este trabajo.

Quiero también dejar por escrito mi reconocimiento al equipo de profesionales (desde adentro y fuera de la Universidad de Los Andes) cuya oportuna sugerencia y apoyo contribuyó a que este proyecto cristalizara: A los profesores Anibal León, Angel Antúñez, Adolfo Perinat, Maria Begoña Telleria, Leonor Alonso y Lenys Piña.

No menos importante es el apoyo especial que incondicionalmente me ofreció la Sra Virginia Rivero. Eres un ejemplo de calidad humana.

Es necesario expresar que el orden en que los nombro aquí no tiene ningún tipo de jerarquía. Por eso resalto mi agradecimiento a mis familiares, amigos y compañeros de trabajo, en especial: Mamá, Livi, Chelique, Lisseth, Israel, Ada, Gladys, Cecilia, Lorena, Josía, Richard, Leo, Francia y Fernando, entre otros. Su granito de arena se convirtió en cemento que consolidó las bases de este logro. Muchas gracias a todos.

INDICE GENERAL

	Pag.
RESUMEN.	I
DEDICATORIA.	II
AGRADECIMIENTOS.	III
INDICE GENERAL	IV
INDICE DE TABLAS	VIII
INTRODUCCIÓN.	1
CAPITULO I: EL PROBLEMA.	5
1. EL PROBLEMA.	5
1.1. LAS INICIATIVAS DE REDUCCIÓN DE LA POBREZA.	5
1.2. LOS ESTUDIOS SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO.	6
2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.	11
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	16
RESUMEN DEL CAPITULO 1.	17
CAPITULO II: MARCO TEORICO.	19
1. REVISIÓN TEÓRICA.	19
1.1. AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.	19
1.1.1. LA AUTOESTIMA.	19
1.1.2. EL AUTOCONCEPTO.	24
1.1.2.1. EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO.	25

1.1.2.2. EL AUTOCONCEPTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL.	29
1.1.2.3 LOS COMPONENTES DEL AUTOCONCEPTO.	31
1.2. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y SU DESARROLLO.	32
1.3. RESILIENCIA, EDUCACIÓN Y AUTOCONCEPTO.	37
1.4. LA MENTE DEL ESTUDIANTE RESILIENTE.	41
1.5. UN ACERCAMIENTO A LA COMPRESIÓN DEL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.	45
1.5.1 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	47
1.5.2. APROXIMACIÓN A LOS MODOS DE APRECIACIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO.	50
1.5.2.1. LA AUTOBIOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA EN CONTEXTOS PEDAGÓGICOS.	50
1.5.2.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA Y DE PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA AUTOBIOGRAFÍA.	52
2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.	55
2.1. INVESTIGACIONES QUE TRATAN PRIMORDIALMENTE SOBRE LA RESILIENCIA.	56
2.2. INVESTIGACIONES BASADAS EN LA TÉCNICA	

AUTOBIOGRÁFICA O HISTORIAS DE VIDA QUE ABORDAN LA RESILIENCIA DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA.	58
2.3. INVESTIGACIONES QUE ABORDAN EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA O SIMILARES.	68
2.4. INVESTIGACIONES QUE TRATAN SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	75
RESUMEN DEL CAPITULO 2.	79
CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO.	81
1. DISEÑO METODOLÓGICO.	81
2. SUJETOS DE ESTUDIO.	83
3. TECNICAS E INSTRUMENTOS BASICOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.	85
3.1. AUTOBIOGRAFÍA.	85
3.2. ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA.	87
3.3. INVENTARIO DE COOPERSMITH.	87
3.4. INSTRUMENTO MLP.	89
3.5. INSTRUMENTO MAFI.	90

3.6. INSTRUMENTO MPS.	90
3.7. ESCALA UNIVERSITARIA DE AUTOEXPRESIÓN.	91
4. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.	93
RESUMEN DEL CAPITULO 3.	95
CAPITULO IV: RESULTADOS.	97
1. CATEGORIAS INICIALES PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS.	97
2. PRESENTACION DE RESULTADOS.	101
2.1. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 1.	101
2.2. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 2.	137
2.3. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 3.	148
2.4. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 4.	160
RESUMEN DEL CAPITULO 4.	168
CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	170
1. DISCUSION GENERAL.	170
2. A MANERA DE CONCLUSIÓN.	191
RESUMEN DEL CAPITULO 5.	197
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	199

ANEXOS.	208
----------------	------------

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sujetos Casos de Estudio.	84
Tabla 2. Factores de riesgo detectados en la Autobiografía y Entrevistas durante el período vital de cada individuo.	84
Tabla 3. Relación de las dimensiones con los ítems que las miden, en la Escala Universitaria de Autoexpresión de Galassi y otros (1974).	92
Tabla 4. Interpretación de los resultados de la Escala Universitaria de Autoexpresión de Galassi y otros (1974).	93
Tabla 5. Categorías iniciales de análisis relacionadas con el Autoconcepto Académico.	97
Tabla 6. Categorías de análisis relacionadas con los Factores Psicológicos Preventivos presentes en Estudiantes Resilientes.	98
Tabla 7. Categorías de análisis relacionadas con mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo.	99
Tabla 8. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 1.	112
Tabla 9. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 1.	114
Tabla 10. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 1.	116
Tabla 11. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 1.	117

Tabla 12. Indicadores Inventario MPS. Caso 1.	118
Tabla 13. Indicadores Inventario MAFI. Caso 1.	119
Tabla 14. Principales Rasgos determinados con los instrumentos secundarios. Caso 1.	120
Tabla 15. Categorías del Autoconcepto Académico detectadas por los instrumentos. Caso 1.	121
Tabla 16. Categoría factores psicológicos de prevención en estudiantes resilientes, detectadas por los instrumentos. Caso 1.	123
Tabla 17. Categorías de mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo.	124
Tabla 18. Otras categorías no señaladas por los autores.	125
Tabla 19. Otras evidencias presentes, no ubicadas en otras categorías. Caso 1.	134
Tabla 20. Numero de evidencias por categoría y macro categorías de análisis. Caso 1.	135
Tabla 21. Numero de evidencias totales por macro categoría y sus promedios. Caso 1.	136
Tabla 22. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 2.	141
Tabla 23. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 2.	144
Tabla 24. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 2.	145
Tabla 25. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 2.	146
Tabla 26. Indicadores Inventario MPS. Caso 2.	146

Tabla 27. Indicadores Inventario MAFI. Caso 2.	147
Tabla 28. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 3.	154
Tabla 29. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 3.	155
Tabla 30. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 3.	157
Tabla 31. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 3.	158
Tabla 32. Indicadores Inventario MPS. Caso 3.	158
Tabla 33. Indicadores Inventario MAFI. Caso 3.	159
Tabla 34. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 4.	165
Tabla 35. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 4.	166
Tabla 36. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 4.	166
Tabla 37. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 4.	166
Tabla 38. Indicadores Inventario MPS. Caso 4.	167
Tabla 39. Indicadores Inventario MAFI. Caso 4.	167
Tabla 40. Categoría del Autoconcepto Académico presentes en cada sujeto por etapa de la vida.	170
Tabla 41. Categoría de los factores Psicológicos de Prevención presentes en cada sujeto por etapa de la vida.	172
Tabla 42. Categorías de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo presentes en cada sujeto por etapa de la vida.	176
Tabla 43. Otras Categorías presentes, no clasificadas en cada sujeto por etapa de	

la vida.	179
Tabla 44. Numero de evidencias totales por macro categoría y sus promedios.	
Todos los casos.	183
Tabla 45. Numero de evidencias por categoría y macro categorías de análisis.	
Todos los casos.	183
Tabla 46. Valoraciones Inventario Coopersmith. Todos los casos.	184
Tabla 47. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria, todos los casos.	186
Tabla 48. Inventario MLP, todos los casos.	187
Tabla 49. Inventario MPS, todos los casos.	188
Tabla 50. Inventario MAFI, todos los casos.	189

INTRODUCCIÓN

La Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela (2000), en su artículo 103, del capítulo referente a los derechos culturales y educativos, afirma que *“toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades y sin mas limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”*. Estos últimos elementos se constituyen en conceptos relacionados con características individuales.

De esta manera, siendo los estudiantes individuos, los docentes necesitan llegar a conocerlos como tales, a fin de identificar y responder oportunamente a sus intereses y necesidades únicas. Todos los estudiantes en un aula de clases determinada compartirán ciertas características debido a las experiencias sociales y culturales del desarrollo que compartieron. Estas características ofrecen puntos de arranque a los docentes que buscan atender el proceso del desarrollo, para mejorar así la calidad de vida de los partícipes del proceso educativo. Existe gran cantidad de evidencia empírica relacionada con la influencia de los recursos internos del alumno sobre el rendimiento o desempeño académico.

Debido a los cambios acontecidos en el país producto de las reformas educativas y la creación de las Misiones, se han incrementado de forma significativa las oportunidades educativas. Sin embargo, el bajo rendimiento y las dificultades de adaptación siguen prevaleciendo en los alumnos provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y educacional, constituyéndose en un serio problema para el sistema educativo. Es así como la evaluación de aquellos alumnos caracterizados por tener rendimientos sobresalientes

permitiría especificar las particularidades del proceso de construcción de su autoconcepto académico, relacionándolo con la capacidad que demuestran estos alumnos para sobreponerse a las adversidades presentes en su entorno, superarlas y desarrollarse de manera destacada. Este mecanismo es conocido como Resiliencia.

En la actualidad se vive un momento histórico en el que, más allá de la realidad virtual, Internet y la globalización, coexisten cada día con un mayor número de niños, niñas y adolescentes que se gestan, nacen, viven y mueren en la pobreza, padecen el analfabetismo, el desempleo y la violencia; es decir, en severas condiciones de adversidad psicológica y social. Partiendo de esta preconcepción el concepto de Resiliencia no es nuevo en la historia.

La manera como se sobrepone Job en el relato bíblico a la pérdida de todos sus bienes materiales pudiera ilustrarnos el concepto muy tempranamente en la historia de la humanidad. En “La historia de Ana Frank”, una adolescente judía, es celebre por cuanto durante la segunda guerra mundial logra continuar su desarrollo aislada del mundo, hasta que la asesinan los nazis. Igualmente, la sabiduría popular ha simbolizado el proceso en ciertas frases como: “Hacer de tripas corazón”, “Sacar fuerzas de flaqueza”, “No hay mal que por bien no venga”, “Lo que no mata, fortalece”. Incluso diversas religiones apuestan a la resiliencia de los adeptos cuando prometen que: “de los pobres, será el reino de los cielos” (Donas, 1995).

Este autor, refiere que durante la década de los 70 numerosos autores publican observaciones señalando la variabilidad de respuestas en cuanto al desarrollo psicosocial, en aquellos niños que habían estado expuestos a adversidades de diversa índole, tanto a nivel individual, como a nivel social (familiar y comunitario). Observaron que cierta cantidad de niños y adolescentes lograban sobreponerse a esas situaciones adversas, sin sufrir secuelas psicosociales graves, por lo que se hacía referencia a cómo sujetos “invulnerables”. A este fenómeno, Michael Rutter en 1978, lo denominó resiliencia; un anglicismo cuyo significado se refiere a la resistencia de los cuerpos a los choques, con tendencia a recuperarse o ajustarse.

¿Por qué ante la adversidad unos individuos son capaces de salir fortalecidos y otros no? Esta interrogante, igualmente válida para sujetos que viven en condiciones de pobreza o de riqueza, tiene una respuesta: los que salen adelante tienen una buena capacidad de Resiliencia, que se puede asociar a “elasticidad” humana, rasgo psicológico que resulta de la interacción de una serie de factores protectores del desarrollo individual y que ha sido definida como “...la capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido e incluso transformado” (Grothberg, 1996, citado por León, 2000).

El reflexionar sobre la Resiliencia permite hacer una conceptualización y valoración bajo una perspectiva renovadora, ya que es una cualidad que está siendo concebida como la capacidad de la persona de sobreponerse a los riesgos de la existencia no sólo para superarlos sino para desarrollar al máximo su potencial. Este proceso es posible realizarlo a través de la construcción de una Pedagogía preventiva resiliente (Villalobos y Castelan, 2007).

Este tema es de especial interés en un país tan heterogéneo como Venezuela, el cual posee un alto porcentaje de población infantil en situación de alto riesgo social ante lo que debe preguntarse si realmente se está promoviendo un desarrollo integral que les permita ser elásticos ante la adversidad y salir de ella engrandecidos. Ahora bien el reto de la psicología y la educación para el siglo XXI es la comprensión del proceso de construcción de las diferencias individuales, el cual es multideterminado, multidimensional, multidireccional y compensatorio. De allí que no puede hablarse de una relación causa-efecto en el desarrollo de la capacidad de elasticidad ante la adversidad, sino que ésta es el producto de la interacción de muchos factores que se influyen y compensan los unos a los otros.

En otro orden de análisis, Chilina León (2000), relata una experiencia como psicólogo aplicado en su trabajo cotidiano con niños, niñas, padres, maestros y comunidades que brindaron la oportunidad de definir el desarrollo integral mediante el Modelo Octogonal integrador del Desarrollo, entendido como un proceso secuenciado de adquisición de conductas producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la

calidad de la instrucción ofrecida al niño que se organiza desde lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor a mayor grado de diferenciación, descrito en ocho áreas interrelacionadas de desarrollo: física, motora, cognitiva, moral, social, afectiva, sexual y de lenguaje.

De allí surge su representación gráfica octagonal que aspira a destacar la interacción entre las áreas. La mayoría de los indicadores de desarrollo humano son una síntesis de varias áreas de desarrollo. Por ejemplo, la capacidad de elasticidad humana se ubica prioritariamente en el área afectiva pero tiene altos componentes cognitivos, sociales, morales y del lenguaje.

En un esfuerzo por armonizar ambas dimensiones de análisis sería muy interesante estudiar el papel de la resiliencia como factor protector, pero relacionándolo con las características particularidades de los alumnos de alto rendimiento, en los niveles superiores del proceso educativo formal, es decir a nivel universitario. El estudio y análisis del proceso de construcción del autoconcepto académico, bajo el enfoque de la resiliencia como factor protector sobre el resultado de estudiantes universitarios (caracterizados por poseer rendimiento académico destacado) podría explicar su origen en la relación con este concepto ya que la resiliencia es definida como la disposición de la estructura humana de sobreponerse al maltrato y estos sujetos provenientes de entornos desfavorecidos se sobreponen a la adversidad en beneficio del crecimiento personal de acuerdo a lo descrito por investigadores como Anzola (2004).

CAPITULO I: EL PROBLEMA

4. EL PROBLEMA

4.1. LAS INICIATIVAS DE REDUCCIÓN DE LA POBREZA.

Teóricos como Jadue, Galindo y Navarro (2005), han tratado el aspecto de la Resiliencia y afirman que los alumnos provenientes de núcleos familiares que viven en pobreza, con mucha frecuencia enfrentan situaciones escolares que debe comparar con sus medios y recursos propios. Cuando la evaluación de las demandas de las instituciones de educación los lleva a concluir que son más de lo que ellos realmente pueden rendir, afrontan una situación de peligro o de humillación, que con frecuencia es suficiente para justificar la deserción o el rechazo a situaciones académicas. Generalmente, la humillación originada en estos pequeños fracasos escolares, es transitoria. Sin embargo, algunos alumnos llegan a sentir sus fracasos más que otros, y después de haber experimentado fracasos en su hogar enfrentan éstos también en sus respectivas instituciones educativas. Familias donde existe escasa interacción en relación con el aprendizaje escolar, escaso o nulo apoyo a las tareas y deprivación sociocultural y/o afectiva hacen que en general estos alumnos presenten capacidades y rendimiento cognitivo y verbal insuficientes para integrar, codificar y categorizar la información y las experiencias escolares y expresarlas en conductas adaptativas y creativas (Bravo, 1990).

En los países latinoamericanos se ha hecho evidente a lo largo de estos últimos años cierta incapacidad del estado y la sociedad para reducir la pobreza, la deprivación social y sus efectos adversos en la sociedad, por lo cual pareciera que invertir en resiliencia es más económico que invertir en grandes proyectos remediales. Con mucha probabilidad a mediano plazo se lograría una reducción de algunos de los adversos efectos de la pobreza tales como la delincuencia, la prostitución, violencia, el tráfico y consumo de drogas. Sin

embargo lograr el desarrollo humano pleno y universal, y la justicia social quedarían aún como una gran deuda pendiente.

Se debe trabajar por el desarrollo humano de la infancia y la adolescencia, ofreciéndoles más afecto, mayor y mejor educación, servicios de salud, más y mejores empleos, paz social. Se debe fortalecer además la resiliencia en los vulnerables. De no prevenir la vulnerabilidad, seguirá aumentando el número de niños y adolescentes en riesgo y dañados, hasta llegar al extremo en que el esfuerzo ni siquiera será suficiente para intentar su recuperación a nivel individual y social (Donas, 1995).

4.2. LOS ESTUDIOS SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO.

El rendimiento académico es otro aspecto importante a ser estudiado. Algunos autores relacionan el rendimiento académico con distintos aspectos. Entre estas características socioafectivas, las que arrojan resultados más concluyentes de relación, son la autoestima, las expectativas y la motivación de los alumnos. Aquellos alumnos que tienen buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y motivación intrínseca hacia el aprendizaje, obtienen más logros en la escuela que quienes muestran bajo autoconcepto, motivación extrínseca y expectativas bajas (Arancibia, 1996).

Para Wylie (1979) el termino autoconcepto incluye las evaluaciones y cogniciones relacionadas a áreas específicos del sí mismo, la comprensión del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación o autoestima general.

Pichardo y Amezcua (2005) coinciden en que el autoconcepto es un fenómeno tan complejo que ha originado una gran confusión conceptual, no existiendo una única definición. De hecho la literatura anglosajona con frecuencia intercambia su uso con el de autoestima. Esta última definición, sin embargo, abarca solo la evaluación o juicio

valorativo sobre la concepción personal. Implicando un juicio de aprobación o desaprobación.

Un punto de particular importancia en la investigación concerniente a la relación entre la autoestima y el rendimiento académico es el estudio del autoconcepto académico, constructo definido como la parte del sí mismo relacionada más directamente con el rendimiento académico y que aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela, jugando un papel básico en la determinación del rendimiento estudiantil. Implica las cogniciones que el sujeto tiene de manera consciente acerca de sí mismo, incluyendo atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo, relacionado específicamente con su área académica.

Epstein (1974) y posteriormente Pichardo y Amezcua (2005) coinciden en que las características comunes presentes en las definiciones de autoconcepto comprenden el hecho de que el autoconcepto es un conjunto de conceptos con consistencia interna y organizados jerárquicamente, implican una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más específicos, como el físico, el emocional, el social y el académico.

Este se desarrolla partiendo de las experiencias sociales, muy particularmente con las personas significativas por lo que es una realidad dinámica que la experiencia modifica mediante la integración de datos e informaciones nuevos, para proporcionarle al individuo un sentimiento de seguridad e integridad que permita su funcionamiento, es esencial el mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo.

Arancibia, Herrera y Strasser (1999), plantean la existencia de numerosos argumentos a favor de la hipótesis que explican como la autoestima y más especialmente el autoconcepto académico afectan el rendimiento de los estudiantes. Pero añaden que ambos conceptos no sólo son importantes en la predicción del rendimiento académico, sino que además juegan un rol fundamental en la salud mental y el buen desarrollo afectivo de los escolares. La experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar a nivel

social y emocional del individuo, teniendo efectos significativos durante la vida adulta de este.

Con mucha frecuencia el bajo rendimiento se asocia a aspectos socioeconómicos, pero las evidencias empíricas demuestran que las mejoras de índole monetario no solucionan el deficiente rendimiento académico debido a otros factores citados por Luisi y Santelices (2000), como un autoconcepto bajo en los estudiantes y un nivel de expectativas bajas por parte de los docentes.

De tal manera que clasificar un alumno en la categoría de Riesgo, reconoce que algunos presentan predisposición a experimentar problemas en sus vivencias personales y sociales, así como en su rendimiento académico. El concepto de riesgo no implica que el estudiante presente retraso o que posea alguna limitación o incapacidad, refiriéndose más bien a características del ambiente familiar, académico y de relaciones sociales que lo predisponen a presentar experiencias negativas, entre las que se puede citar un bajo rendimiento escolar, la deserción, y problemas emocionales o de conducta.

Sin embargo hay individuos que ante las adversidades presentes en su camino, tienen habilidades para surgir, adaptarse y recuperarse de las dificultades y problemas, obteniendo acceso a una aceptable vida social y productiva. A pesar de nacer y criarse en situaciones de alto riesgo, estas personas se desarrollan de manera normal psicológicamente hablando, llegando incluso a ser exitosos y enfrentando adecuadamente las dificultades. Estos individuos son llamados resilientes, y perciben las experiencias de manera constructiva, aunque éstas les hayan causado dolor o padecimiento (Kotliarenco, 1996).

Ahora bien, la Resiliencia como concepto ha sido entendida de diferentes formas. Se relaciona con los conceptos de vulnerabilidad, factores de riesgo y protectores. Para Jadue y otros (2005) la Resiliencia es un conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que nos permiten tener una vida sana viviendo en un medio insano. Estos procesos ocurren en el tiempo, dando como resultado positivas combinaciones de cualidades del niño con su

ambiente familiar, social, educativo y cultural, siendo el resultado de una interacción muy particular entre el sujeto en desarrollo y su medio.

Podría añadirse lo que afirma Kotliarenko (1996), quien ha evidenciado como los sujetos resilientes presentan una aproximación activa hacia la resolución de problemas de la vida. Son personas capaces de una efectiva interacción con gran cantidad de experiencias emocionales de riesgo para ganarse la atención positiva de los demás. Los factores protectores son los procesos, mecanismos o elementos que moderan el riesgo. Son la base de la resiliencia. Éstos se ubican tanto en los mismos sujetos como en el medio en el que se desarrollan. Comprenden los factores personales (características ligadas a la personalidad, rasgos afectivos y cognitivos particulares); factores familiares (ambiente familiar cálido y sin discordias severas, padres estimuladores, estructura familiar sin graves disfunciones), factores socioculturales y educativos.

La esperanza de desarrollo del individuo desde la Resiliencia, se ubica entonces en su uso para una prevención satisfactoria, algo de esperanza realista o promesa optimista, según escriben algunos autores. La resiliencia se convierte entonces en una promesa, porque este fenómeno psicológico complejo que existe latente, quizás en todos los humanos, pudiendo ser estimulado para lograr que los niños y jóvenes, tal vez los adultos, familias y comunidades (por ejemplo: el pueblo judío) sobrevivan y se sobrepongan, de forma pasiva o activamente, a la adversidad en ambientes no favorecidos (Donas, 1995).

Para Donas (1995), la inversión social y esfuerzo que debe hacerse es inmenso, dada la enorme población en condiciones de adversidad que amerita la intervención. Los logros, aun no son bien conocidos, en términos de impacto. Moral y socialmente se podrían formular varias interrogantes, como por ejemplo si sería suficiente lograr que el individuo sobreviva fortaleciendo su resistencia a la destrucción o acaso será necesario conducirles a crear la capacidad de construir una fuerza vital positiva a pesar de las difíciles circunstancias. Cabría interrogarse acerca de la posición ética que se debería asumir si la resiliencia conduce a una sobrevivencia por medios ilegales como robar o vender drogas,

dado que los autores señalan que la supervivencia debe ser por medios socialmente aceptables.

Hay que tomar en cuenta que el desarrollo de la Resiliencia en el sujeto no implica forzosamente la eliminación de las condiciones adversas en la que se ha vivido, vive y probablemente vivirá sino que se hace necesario crear posibilidades de supervivencia socialmente aceptables, surgiendo la interrogante de hasta qué punto estará la sociedad en capacidad de hacerlo. Por otra parte, el desarrollo de la resiliencia en el niño o el adolescente no implica necesariamente desarrollar todas sus potencialidades a nivel genético, psicológico y social.

El estudio de la resiliencia posibilita una nueva epistemología del desarrollo humano con énfasis en el potencial. Existen tres áreas de investigación de la resiliencia enfocadas bajo las siguientes perspectivas:

- hacia el desarrollo positivo a pesar de experiencias en un ambiente riesgoso;
- hacia poseer competencias constantes ante situaciones agudas o crónicas en las que está presente el estrés;
- y hacia el proceso de sanarse después de un trauma severo.

Y ya que el riesgo siempre está presente, se necesita una pedagogía preventiva enfocada a estudiar aquellos factores protectores que pueden ayudar a salir exitosos. En contraste, el estudio del riesgo en la vida de docentes y estudiantes, mediante la detección de múltiples factores de riesgo, más bien contribuyó a crear una sensación desesperanzadora que inclusive hizo pensar que los riesgos en la vida del joven lo condenan de forma casi inexorable al desarrollo de consecuencias negativas tales como la deserción, rendimiento bajo, adicciones, entre otros. De manera particular los estudiantes resilientes encuentran con frecuencia un docente favorito que se convierte en modelo positivo, ejerciendo una influencia positiva en sus vidas. Los estudiantes resilientes desarrollan un alto apego por sus instituciones educativas, convirtiéndola en un refugio de su disfuncional ámbito familiar, que llega a afectar positivamente su autoconcepto en el plano académico (Villalobos y Castelan, 2007).

Partiendo entonces del hecho de que el autoconcepto académico evidencia significativa e importante relación con el rendimiento y desempeño académico, cabría la necesidad de explicar como se desarrolla éste en alumnos catalogados de alto rendimiento, relacionándolo con los rasgos biográficos de resiliencia como factor protector, de tal manera que podrían formularse las siguientes interrogantes:

¿Cómo ocurre el proceso de construcción de autoconcepto académico en alumnos universitarios resilientes de alto rendimiento?

¿Qué factores de resiliencia están presentes en el grupo de universitarios estudiantes de educación con un rendimiento académico destacado?

¿De qué forma se compensan en las experiencias personales los riesgos con los factores protectores del desarrollo para dar como consecuencia un alumno de rendimiento destacado?

5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Los notorios cambios que ha experimentado el país a nivel educativo han aumentado de manera significativa las oportunidades educacionales. Pero aun se podría estimar que por mucho tiempo el bajo rendimiento y los problemas de conducta seguirán manifestando alta prevalencia en los estudiantes que provienen de familias de bajo nivel educacional y socioeconómico. Esta realidad constituye un serio problema para los padres (pues sus hijos presentan poco éxito académico) e inclusive para el proyecto de construcción nacional.

Para muchos autores la pobreza en la infancia es uno de los predictores más consistentes con la presencia de problemas en el desarrollo, así como también en el rendimiento académico. Las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos se constituye en uno de los factores de riesgo que influyen de manera más drástica en la vulnerabilidad de los individuos. De esta forma, los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y también psicosocial del individuo que se desarrolla en un ambiente caracterizado por la deprivación.

Entre las razones que justifican la realización del presente estudio se tiene el escaso número de investigaciones orientadas hacia la caracterización de rasgos resilientes en estudiantes universitarios. En el caso específico de estudiantes universitarios de alto rendimiento no fue posible encontrar estudios similares, por lo que los resultados de esta investigación se convertirían en una fuente de valiosa información a aquellos interesados en conocer esta área del saber. En este sentido, la información obtenida posibilitaría a las instituciones formadoras de docentes y de otros estudiantes universitarios en general, proponer correctivos basados en la promoción de aquellos rasgos que contribuyan de manera positiva al desarrollo de las potencialidades académicas que afectan el rendimiento, y que a la larga redundan en la mejoría de la calidad formativa profesional y el futuro ejercicio profesional, generando desarrollo humano. Esto se relaciona con el planteamiento de Donas (1995), quien destaca ciertas consideraciones sobre el desarrollo humano y social, refiriéndose a la capacidad de expresar las potencialidades genéticas, biológicas y sociales

que tiene el hombre, tales como la afectividad, la creatividad, su inteligencia, entre otros, apoyándose en condiciones favorables desde el punto de vista biológico, cultural, socioeconómico y educativo (Donas, 1995). Es indudable entonces que todo esfuerzo dirigido hacia la mejoría de problemáticas educativas de la sociedad tendrá efectos positivos sobre el nivel y calidad de vida de la sociedad en general, por lo que se justifica socialmente su realización.

En el ámbito científico los resultados constituirán un aporte relevante para el avance del conocimiento de la ciencia pedagógica sobre el tema en cuestión, tomando en consideración que el problema abordado establece vínculos interdisciplinarios entre la psicología y la educación, con el uso de herramientas y enfoques que podrían resultar novedosas para la pedagogías, más aún, considerando que el uso del paradigma cualitativo ofrece datos muy ricos sobre los sujetos estudiados, en comparación a los muy específicos datos que generalmente se obtienen con las tradicionales investigaciones de la problemática de la resiliencia bajo el paradigma positivista.

Estudiar aspectos psicológicos (como por ejemplo el proceso de construcción del autoconcepto académico) desde una perspectiva enfocada hacia el estudio de la resiliencia apunta entonces hacia la prevención, ya que su fin último implica potenciar las fortalezas para superar los eventos negativos, aspecto intrínseco de la gente, aunque para desarrollarlo se requiere ayuda externa, oportuna y especializada para integrarla a la mejoría de la calidad de vida de los miembros del colectivo. El docente en su función de investigador y promotor social debe contribuir a ofrecer alternativas de conocimiento de la realidad contextual. Se pone en evidencia aquí, la necesidad de ampliar los saberes con la descripción cualitativa y caracterización del proceso de construcción del autoconcepto académico.

En este orden de ideas Filp (1996) afirma, que con frecuencia se desconoce la responsabilidad del docente en lograr el éxito académico de sus alumnos. Los docentes atribuyen al bajo rendimiento académico una génesis en el núcleo familiar y a la incapacidad de los mismos estudiantes. El bajo nivel socioeconómico y educativo de los

representantes, algunas características deficitarias de los estudiantes y a la falta de apoyo familiar. Sin embargo, lo que ocurre en el aula es también muy relevante para el rendimiento escolar, especialmente para los alumnos de bajo nivel socioeconómico y cultural.

También los alumnos tienen recursos internos que los ayudan o los coartan en su buen rendimiento académico. Aquéllos que tienen un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca para aprender, obtienen consistentemente más logros en la escuela que los que muestran una baja autoestima, bajas expectativas y una motivación extrínseca (Arancibia, 1996).

Henson y Eller (1999), afirman que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y el aprovechamiento académico de los estudiantes, aspecto que concuerda con lo expresado por Miserandino (1996), cuando informa que el talento y el potencial se verán desperdiciados a menos que los alumnos creen poseer la habilidad y tener la libertad de utilizar y desarrollar sus talentos. Destaca entonces la importancia que para el rendimiento académico sobresaliente, objetivo deseable en educación, tiene el estudio del autoconcepto académico en el medio venezolano. Siendo entonces el rendimiento académico un asunto motivo de preocupación en la educación venezolana, cualquier esfuerzo que se haga en función de detectar y mejorar factores que lo influyen, tendrá el mérito suficiente para justificar su realización. Más aun considerando lo afirmado por Arancibia (1996), cuando plantea que los recursos internos del educando se relacionan de manera bastante significativa con el rendimiento estudiantil, especialmente haciendo alusión a la autoestima (relacionada con el autoconcepto).

La referida autora señala la particular importancia que este aspecto tiene en la vida escolar, ya que conduciría a reorientar parte de los esfuerzos por elevar el rendimiento en las instituciones educativas, dirigiéndolos hacia la formación de padres y personal docente, con el objeto de incentivar en sus hijos y alumnos aquellos recursos que mejorarían su desempeño y aprovechamiento académico.

La realidad venezolana no estaría ajena a este planteamiento, por cuanto la evidencia empírica de la existencia de graves fallas en el rendimiento estudiantil ofrecería el punto de partida, justificado, para realizar estudios que permitan inicialmente diagnosticar la realidad local. Posteriormente, los hallazgos permitirían adoptar futuros planes de intervención a las particularidades del problema en nuestro entorno.

En una dirección similar el estudio sobre el desarrollo afectivo de los estudiantes ha adquirido en los últimos años gran importancia y ha sido analizado desde diferentes ramas de la ciencia. De allí que el autoconcepto y su influencia en aspectos como la motivación o el rendimiento académico ocupan en la actualidad gran relevancia dentro de la psicología aplicada a la educación (Pichardo y Amezcua, 2005).

No obstante los mismos autores coinciden en que el creciente interés que ha despertado entre los estudiosos del tema aun existe una cierta confusión conceptual y una carencia de iniciativas con relación a la mejora del autoconcepto de los estudiantes. Planteamientos similares formulan otros autores cuando afirman que: *“Aunque las investigaciones concernientes a la autoestima son numerosas, pocas de ellas analizan la autoestima desde el punto de vista evolutivo”*. (Pichardo y Amezcua, 2005). Finalizan el párrafo planteando una interesante visión que pueden arrojar los estudios sobre el tema relacionándolo desde una perspectiva evolutiva e investigando los aspectos más importantes en el juicio de los individuos sobre si mismo, durante las distintas edades.

Una importante cita de otros autores afirma que:

De allí la importancia de evaluar como el contexto escolar afecta el desarrollo de una autoestima positiva o negativa en los niños, analizando la cuestión de si las condiciones actuales de los sistemas escolares fomentan o no una autovaloración positiva en los niños. Para ello es útil analizar, en primer lugar cuales son los factores que inciden en el autoconcepto a lo largo del desarrollo. (Arancibia, Herrera y Strasser, P.180, 1999).

Es evidente en todos estos planteamientos previamente desarrollados la necesidad de profundizar el conocimiento sobre este fenómeno. Otro aspecto importante para

justificar el presente estudio lo constituye la contribución a la formación en el plano de la investigación en general y del paradigma cualitativo en particular del investigador autor de la misma. La experiencia de formación en investigación, permitió al autor obtener y aplicar técnicas que contribuirán a la multiplicación y difusión de conocimientos para el mejoramiento en la institución laboral del autor (UNEFM).

6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

6.1. OBJETIVO GENERAL

Describir el proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento.

6.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

-Identificar los factores de resiliencia presentes en un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de Educación con alto rendimiento académico

-Describir los rasgos biográficos que podrían estar asociados a la construcción del autoconcepto académico en alumnos universitarios resilientes de la carrera de Educación, con destacado rendimiento académico.

RESUMEN

La Resiliencia es la capacidad de la persona de sobreponerse a los riesgos de la existencia, no sólo para superarlos sino para desarrollar al máximo su potencial. El estudio de la problemática humana bajo este enfoque permite conceptualizarla y valorarla con una perspectiva renovadora, mediante la construcción de una pedagogía preventiva. Existe en Venezuela un alto porcentaje de personas en situación de alto riesgo social y cabría preguntarse si realmente se está promoviendo en la población un desarrollo integral que le permita ser elástica ante la adversidad y salir de ella engrandecida. El reto de la psicología y la educación para el siglo XXI es la comprensión del proceso de construcción de las diferencias individuales, de allí que no puede hablarse de una relación de causa - efecto en el desarrollo de resiliencia ante la adversidad, sino que ésta es el producto de la interacción de muchos factores que se influyen y compensan los unos a los otros. Los factores protectores son aquellos elementos que moderan el riesgo y son la base de la resiliencia, ubicándose tanto en los mismos sujetos, como en el medio en el que se desarrollan. Comprenden factores personales, familiares, socioculturales y educativos. Como factor protector de significativa importancia, el autoconcepto académico evidencia relación con el rendimiento y el desempeño académico. Ante esto cabe la necesidad de explicar cómo se desarrolla éste en estudiantes resilientes de alto rendimiento, También es posible indagar de qué forma se compensan en las experiencias personales, los riesgos con los factores protectores del desarrollo que hacen surgir un estudiante de rendimiento destacado. Se planteó como objetivo general realizar una descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento. Entre los objetivos específicos se planteó identificar los factores de resiliencia presentes en un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de Educación con alto rendimiento académico, y describir los rasgos biográficos que podrían estar asociados a la construcción del autoconcepto académico en alumnos universitarios resilientes de la carrera de Educación, con destacado rendimiento académico. A manera de justificación del presente estudio los resultados constituirán un aporte relevante para el avance del conocimiento de las ciencias pedagógicas sobre el tema en cuestión, tomando en consideración que el problema abordado establece vínculos interdisciplinarios entre la psicología y la educación, con el

uso de herramientas y enfoques que podrían resultar novedosas para la pedagogía. Estudiar aspectos psicológicos desde una perspectiva enfocada hacia el estudio de la resiliencia, apunta hacia la prevención, ya que intenta el fin último de potenciar las fortalezas para superar los eventos negativos. El docente en su función de investigador y promotor social debe contribuir a ofrecer alternativas de conocimiento de la realidad contextual. Se pone en evidencia aquí, la necesidad de ampliar los saberes con la descripción cualitativa y caracterización del proceso de construcción del autoconcepto académico.

CAPITULO II: MARCO TEORICO

2. REVISIÓN TEÓRICA

1.1. AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

Para Huitt (2004), se entiende por Self, a la reflexión consciente sobre la propia identidad, como un objeto independiente de los demás(los otros) y con respecto al medio ambiente. Existe una variedad de maneras de pensar sobre el self. Dos de los términos más ampliamente utilizados son los de autoconcepto y autoestima. El autoconcepto implica los aspecto cognitivos o de pensamiento, relacionados con la auto-imagen, y en general, se hace referencia a la totalidad de un complejo organizado. Un sistema dinámico de creencias aprendidas, actitudes y opiniones que cada persona tiene como valederas acerca de su existencia personal. La autoestima es el aspecto afectivo o emocional del self .En general, se refiere a cómo nos sentimos acerca de la forma de valorarnos sobre nosotros mismos. El autoconcepto también puede referirse a la idea general que tenemos de nosotros mientras que la autoestima puede referirse a las medidas particulares sobre los componentes del autoconcepto. Algunos autores incluso utilizan los dos términos indistintamente. Seguidamente serán desarrollados ambos conceptos por separado.

1.1.1. LA AUTOESTIMA

Uno de los recursos afectivos del estudiante sobre el que existe mayor consenso en cuanto a su relación con el rendimiento académico, es la autoestima de los alumnos. La autoestima ha sido definida como la valoración que las personas hacen de ellas mismas, relacionada con el sentido de identidad, seguridad, autorrespeto, confianza, propósito y el sentido de competencia (Arancibia y otros, 1999). De esta forma, no sorprende encontrar

una relación entre esta variable y el rendimiento escolar, más aun considerando el valor que pueden tener las experiencias escolares en la autovaloración de un niño. Sobre este particular Milicic, (1995 citado por Arancibia y otros, 1999) afirma que un estudiante con alta autoestima tendrá una sensación de competencia, la cual le permitirá enfrentar con confianza y creatividad los desafíos escolares.

Para Woolfolk (1998), la autoestima es la evaluación de nuestro propio autoconcepto. Es el valor que cada uno de nosotros da a nuestras propias características, aptitudes y conductas, mientras que el autoconcepto implica las percepciones que tenemos acerca de nosotros mismos.

Pero es que desde el punto de vista teórico, interesarse por el estudio del yo, no es un asunto nuevo. El autor humanista Carl Rogers (1961), citado en Rogers, 2000, la define como una estructura compuesta por las experiencias que la persona es capaz de otorgar a su propio cuerpo y a los resultados de su mismo comportamiento. Es entonces un saber de si mismo o una representación de si mismo.

Coopersmith (1981) se encarga de profundizar el estudio de este concepto y lo desarrolló bajo los siguientes términos: La autoestima es la evaluación que el individuo hace y conserva generalmente de si mismo. Implica una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en el que un individuo se considera a si mismo capaz, meritorio, próspero y valioso. Evidentemente este concepto expresa un juicio personal.

Moles (1991), afirma que este término se refiere a la imagen personal que un sujeto tiene de si mismo. Esta imagen está asociada al número de autorreforzadores que el individuo dispone, estando estos estrechamente relacionados con los reforzadores sociales que ha recibido previamente. Así, en la medida que la persona obtiene mas éxito social por la ejecución de un comportamiento específico, es incrementada la creencia (por parte del sujeto), de que tiene control sobre la situación. De esta forma se modifica la percepción que sobre la misma se tiene, reduciéndose la respuesta de ansiedad cuando el estímulo se

presenta.

En este sentido está claro que una adecuada independencia emocional se hace prácticamente imposible si la autoestima no está preservada, de allí la importancia de desarrollar mecanismos que al conservarla o recuperarla den a la persona la seguridad necesaria para romper aquellos comportamientos caracterizados por la pasividad o agresividad no funcional en sus relaciones interpersonales (Moles, 1991).

Es obvia en este último planteamiento la estrecha relación existente entre la autoestima y el comportamiento asertivo, para lo cual Moles afirma que es necesario revisar y afianzar la imagen corporal que cada persona tiene mediante diversos ejercicios y estrategias de autoestima. En la medida que el repertorio de autoreforzamiento de una persona es mayor, su autoestima se fortalecerá. Los principales aspectos de las vivencias e imagen de las personas pueden ser parceladas en las siguientes áreas:

- Área Intelectual-profesional
- Área Física
- Área Emocional-Social
- Área Sexual

Coopersmith (1981), plantea una serie de características sobre la autoestima:

Es estable en el tiempo, es decir relativamente duradera. A los ocho años de edad, el niño establece su nivel particular de autoapreciación, que a pesar de su relativa estabilidad no está exenta de cambios o modificaciones, dada la existencia de vivencias particulares en cada persona.

Posee cierto nivel de variabilidad que puede cambiar a través de las áreas de experiencia y de acuerdo a variables como lo son la edad, el sexo y otras condiciones que definen el rol sexual. Una persona puede tener entonces una elevada autoestima en relación a su ejecución, por ejemplo como atleta, denotando autoestima baja en cuanto a su aspecto

físico.

Constituye una autoevaluación. El individuo evalúa sus capacidades y habilidades, sus cualidades, su rendimiento bajo sus valores personales. De esta forma toma una decisión sobre su propio valor, expresándolo a través de actitud, tono de voz, gestualidad y postura.

Se han establecido numerosos factores que influyen en la autoestima. Coopersmith (1981), afirma la existencia de cuatro de ellos:

-El respeto, es el primero e implica el grado en que una persona se siente aceptado y tratado respetuosamente por los individuos significativos de su ambiente. Si se siente valorado, su autoestima aumentará, si es rechazado o desvalorizado, muy probablemente esta se vea afectada.

-Las aspiraciones y valores del sujeto, que van a estar determinados por la autoestimación de este y conforme a las experiencias personales y valores.

-El éxito. Se afirma la relación del nivel socio-económico con la autoestima, a mayor nivel mayor grado de autoestima; dependiendo mas del estatus que de la variable económica.

-La manera de comportarse o responder. Manejamos de formas diferentes los elementos que atentan contra nuestra autoestima pudiendo disminuir, distorsionar o inclusive suprimir la percepción de las fallas propias y/o ajenas. Esto se relaciona también con el grado de tolerancia a la frustración.

Bianco (1991) expresa la significación de las experiencias negativas sobre la estima, refiriendo que estas golpean la misma. El sujeto piensa que no tiene valor, tendiendo a subestimarse y colocándose en situaciones de minusvalía. Lo importante es combatirlo y no aceptar dicha deducción.

Para Coopersmith (1981) existen significativas diferencias en el comportamiento de

los seres humanos basado en sus diferentes niveles de autoestima. Estas diferencias se evidencian en las formas particulares de percepción, acercamiento y respuesta a los estímulos del ambiente, es decir experimentan las mismas situaciones con formas notablemente diferentes de acuerdo a sus niveles de autoestima.

El mismo autor plantea una clasificación de las personas en tres: autoestima alta, media y baja. En el primer caso, los individuos son expresivos, activos y creativos, con éxitos sociales, académicos y/o laborales, deseosos de emitir opiniones, no rehuyen el desacuerdo, dirigen y participan antes que solo escuchar en las discusiones, se interesan por asuntos públicos, manifiestan poca destructividad al inicio de la niñez, tienen confianza en sus propias percepciones y esperan correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros. También se acercan a los demás con la expectativa de ser bien recibidos, son populares entre los individuos de su misma edad, consideran de alta calidad el trabajo que realizan, y esperan realizar grandes trabajos en el futuro.

En cuanto a los de autoestima media, presentan características similares a las del anterior nivel. Son optimistas, creativos y capaces de enfrentar la crítica, aunque con tendencia a la inseguridad al autoevaluarse; presentan autoafirmaciones positivas mas moderadas en su aprecio de competencia, significancia y expectativas, usualmente sus declaraciones, conclusiones y opiniones son más similares a las de las personas con alta autoestima que a las de baja.

Las personas con baja autoestima presentan desánimo y depresión, se aíslan socialmente, se presentan y se sienten con pocos atributos o atractivos, son incapaces de expresarse y/o defenderse, presentan debilidad al momento de enfrentar sus deficiencias, temerosos del rechazo de los demás, preocupados por problemas internos, excesivamente sensibles a las críticas, con tendencia a subestimar sus trabajos o ideas al compararlos con las de los demás, presentan dificultades para entablar relaciones de amistad.

1.1.2. EL AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es como su nombre lo indica, un concepto. Es una percepción que poseen las personas de diversos aspectos de si mismos. La autoestima en cambio se entiende como la valoración que la persona hace de su autoconcepto (positiva o negativa), e incluye las emociones asociadas y actitudes que tiene respecto de si mismo. El autoconcepto es como el referente de la autoestima de un sujeto.

Pichardo y Amescua (2005) hacen referencia a la complejidad del concepto que ha dado lugar a la hora de su estudio a una confusión conceptual bastante extendida. Obviamente no existe una única definición, siendo el término más comúnmente utilizado por los autores anglosajones y frecuentemente se intercambia por el de autoestima.

Partiendo de la definición dada por Rosenberg (1979), para quien es la totalidad de los pensamientos y los sentimientos que hacen referencia al sí mismo como objeto. Se tiene la definición dada por Wylie (1979), que dice que el término incluye las cogniciones y evaluaciones con relación a aspectos específicos del sí mismo, la comprensión del sí mismo ideal, aparte de un sentido de valoración global, autoestima o autoaceptación general.

Numerosas investigaciones muestran que el concepto de sí mismo es, tal vez, la base de todos los comportamientos motivados. El autoconcepto da lugar a posibles *selves*, y es posible que estos provoquen la motivación de la conducta. Esto apoya la idea del paradigma o visión del mundo, y su relación con la visión que nos proporcionan los límites y circunstancias en las que desarrollamos nuestra visión sobre estas posibilidades. Es uno de los principales problemas que enfrentan los niños y jóvenes de hoy. Se sugiere que el auto concepto está relacionado con la autoestima en el hecho de que las personas que tienen una buena autoestima, tienen un concepto claramente diferenciado sobre sí mismo. Cuando la gente se conoce a sí mismo, puede obtener el máximo resultado, pues saben lo que pueden y no pueden hacer. Desarrollamos y mantenemos nuestro auto concepto en un

proceso de acción. Después, reflexionamos sobre lo que hemos hecho, y de lo que otros nos dicen acerca de lo que hemos hecho. Así, reflexionamos sobre lo que hemos hecho para enfrentar a nuestras expectativas y las expectativas de los demás, sus características y logros. Es decir, el auto-concepto no es innato, sino que es elaborado o construido por el individuo a través de la interacción con el medio ambiente y la reflexión sobre esta interacción. Este aspecto dinámico del concepto de sí mismo (y, por consiguiente de la autoestima) es importante porque indica que puede ser modificado o cambiado (Huitt, 2004).

1.1.2.1. EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

Es importante plantear algunos aspectos relevantes en relación al desarrollo del autoconcepto y las diferenciaciones y cambios que van ocurriendo, como referente teórico desde una perspectiva psicoevolutiva. Entre el nacimiento y los dos años, se distinguen procesos psicológicos básicos relacionados con la aparición de una especie de conciencia del yo, a partir de la que se elabora el autoconcepto. Piaget (1970, también en 1978) plantea aspectos de interés en relación al concepto del objeto de suma importancia para una integral comprensión de la problemática sobre el desarrollo del autoconcepto, siempre considerando que el enfoque de Piaget se basa de manera primordial en el desarrollo cognoscitivo. Afirma que el estado inicial del niño es una sustancial indiferenciación entre sujeto y objeto, entre lo que soy yo y lo que no soy. Al lograr la noción de permanencia del objeto, se acepta que los objetos que se encuentran en el mundo tienen una permanencia sustancial, de forma independiente del hecho de que estos sean percibidos o no por alguien.

Al conocimiento que el infante en etapa sensorio motora adquiere a partir de la investigación de su propio cuerpo se le conoce como noción de sí mismo. Se descubre que puede actuar sobre el medio y que existen otros cuerpos con los cuales puede relacionarse. No se trata en sí de una imagen corporal, debido a que la formación de la imagen corporal necesita una capacidad representativa que no tiene el niño durante la etapa sensorio motriz.

La aparición del lenguaje es un hito decisivo en el desarrollo del niño como afirma Dorr (2005). Y es que la capacidad representativa permite que aparezca el lenguaje como una de sus manifestaciones, asociándose a este el desarrollo cognitivo posterior y acceder al pensamiento simbólico pre-conceptual. Una vez adquirida esta nueva capacidad cognitiva, aparece una conciencia inicial del yo, preconcepto de sí mismo o un concepto pre-reflexivo del sí mismo. Este pensamiento pre-conceptual es simbólico, individual y egocéntrico. Se describe este preconcepto de sí compuesto de imágenes sobre él mismo que el sujeto ha internalizado y provenientes de sus experiencias.

La misma autora plantea que la siguiente es la etapa de autoafirmación, (que aparece hacia los 3 años) se explica por el conocimiento que el niño va adquiriendo de su cuerpo y sus posibilidades de acción, produciendo sentimientos y vivencias de sí, como alguien diferente a los demás. La satisfacción de sus necesidades plantea un esfuerzo realizado para vencer las resistencias externas planteadas, lo cual posibilita el logro de una conciencia del yo. De esta forma, el sujeto siente las presiones del medio a manera de exigencias para formar algunos hábitos. Al mismo tiempo, intenta afirmar su voluntad enfrentándose a los demás, proporcionándole afirmación y realización del sí mismo. La autoafirmación permite que el niño se diferencie de los demás y da como origen a la aparición de marcados impulsos para la formación del sí mismo. Estos impulsos se pueden clasificar en los espontáneos de afirmación del sí mismo o de ampliación del yo, que se expresan en una tendencia fuerte a la realización del sí mismo, deseo de posesión, de poder y de dominio sobre cosas y personas con una evidente búsqueda de independencia y autonomía.

Los otros son impulsos positivos de autoafirmación orientados a la consolidación del sí mismo. Comienza a vigilarse a sí mismo y a su acción sobre los demás. Se da una pérdida progresiva de la espontaneidad producto de la auto vigilancia y la autovaloración. Esta última será el punto de partida para la aparición de una posterior autoestima.

El sentimiento del poder y del valor propio proviene de la interacción con los demás a partir de una conciencia de la estima que se ha recibido de estos, constituyendo en

precursor del sentimiento de autoestimación. Existe una doble vertiente en la formación de la autoestima. La objetiva que implica el propio poder y la afectiva, relacionada con el propio valor. De esta forma se produce el surgimiento de la Autoestima. Entonces, el niño asimila la realidad al yo según sus propios motivos y deseos, como centro de acción y poder, generándole allí sentimientos y vivencias básicas para el sentimiento de valoración personal y adecuación (Dorr, 2005).

El Período Escolar se inicia entre los cinco y los seis años, coincidiendo con el primer cambio de configuración corporal. Se da la maduración de los sistemas sensoriales, alcanzando la madurez de sus funciones básicas cognitivas. Se afirma la coordinación motora y ocurren cambios a nivel físico. Estos cambios son muy relevantes para el concepto de sí mismo, como lo serán también durante la pubertad, tomando en cuenta que el desarrollo físico puede ser determinante para la integración del niño a sus grupos de pares.

Al llegar al período de la adolescencia, se presenta una etapa diferente cualitativamente de las previas. Los cambios orgánicos de la pubertad coinciden con la aparición de nuevas habilidades cognitivas. Ocurre el cambio de pensamiento concreto a uno formal, significando esto que existe una mayor capacidad de manejar enunciados verbales. Aparecen también esquemas nuevos de razonamiento que consideran la realidad no solo en términos de las instancias observables sino en términos de lo posible (pensamiento hipotético deductivo). Esto le permite una nueva libertad para conceptualizarse en relación con la sociedad y con sus representantes. La adolescencia conlleva a una reestructuración del autoconcepto y una nueva teoría sobre el propio self. Se dan cambios adaptativos en el autoconcepto, y simultáneamente en el concepto del self de los demás con respecto a él, sin que ello origine necesariamente una catástrofe. Seguidamente se hará la revisión de varias concepciones sobre el autoconcepto.

Otros autores explican la evolución del autoconcepto en una visión que aborda todo el periodo vital humano, como por ejemplo Lecuyer (1985), quien propone seis etapas al referirse a la secuencia que sigue el autoconcepto desde el nacimiento hasta el final de la

vida. La primera etapa es llamada Emergencia del yo, y en ella se produce una progresiva diferenciación entre el yo y los otros. Ocurre desde el nacimiento hasta los 2 años, y sucede en ella que las numerosas experiencias externas e internas contribuyen a la creación de una imagen corporal progresivamente más estructurada y reconocida. En este periodo el sujeto adquiere la conciencia de sí mismo.

La siguiente etapa recibe el nombre de Afirmación del yo (desde los 2 hasta los 5 años). De un yo poco definido característico de la anterior etapa, el yo va afianzándose en estos años, lo que puede ser observado en su lenguaje (frecuente la utilización de los términos “yo” y “mío” índices de una creciente diferenciación entre uno mismo y los otros) y en el comportamiento (comunicación sostenida del infante con adultos y con otros niños, la actividad lúdica y la imitación también adquieren gran importancia). Para que el desarrollo del autoconcepto y la autonomía ocurran de forma positiva, las relaciones del niño con los adultos significativos y con sus pares deben estar basadas en la confianza, el afecto y la seguridad.

De los 5 a los 12 años ocurre la etapa de Expansión del yo. En ésta, el proceso de escolarización le exige una gran apertura y disposición para integrar sus experiencias nuevas, hacer frente a los nuevos desafíos y lograr la adaptación a un entorno desconocido. La institución escolar influye notoriamente en el autoconcepto, dado que le otorga información abundante sobre sus capacidades, nivel de comunicación, su popularidad, entre otros. Los éxitos y fracasos influyen notablemente sobre el sentido de la identidad y la autoestima. La etapa de Diferenciación del yo ocurre entre los 12 y los 20 años. Coincidiendo con la adolescencia, en esta etapa ocurre una reformulación del autoconcepto, es revisada la propia identidad partiendo de las experiencias nuevas, de la maduración y cambios corporales, de una mayor responsabilidad y de los deseos de autonomía. El liceo ofrece información al adolescente, contribuyendo a valorarse a sí mismo como estudiante. De igual forma, condiciona sus intereses y sus aspiraciones en el plano profesional, avanzando hacia el descubrimiento de sí, como un ser singular y único.

La Madurez del yo, ocurre de los 20 a los 60 años y aunque pueden ocurrir cambios en el autoconcepto a consecuencia de sucesos impactantes, tales como divorcio, pérdida del empleo, paternidad, muchos psicólogos coinciden en que es un período de estancamiento o meseta, con pocos cambios notorios en el a partir de este momento crece la preocupación por uno mismo, especialmente entre los 50 y los 60 años.

En la etapa del Yo longevo (de los 60 a los 100 años), se intensifica el deterioro y declive general, por lo que puede ocurrir un negativo autoconcepto. Debido a circunstancias como la disminución de las capacidades, enfermedades, la jubilación, la ausencia de seres queridos, la pobreza o la soledad, entre otros, puede ocurrir pérdida de identidad, disminución en la autoestima y reducción en la vida social. Sin embargo, existen grandes diferencias interindividuales durante esta etapa.

4.1.2.2. EL AUTOCONCEPTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

El autoconcepto surge a partir de las evaluaciones de aquellas personas significativas del entorno, formándose a partir de las imágenes que expresan los demás del sujeto. El sujeto se ve representado en la imagen que le ofrecen los demás, a manera de espejo, llegando a ser como los demás piensan de él (Pichardo y Amescua, 2005).

Existe una visión particular de la psicología cognitiva que prefiere hablar de autoconocimiento en vez de autoconcepto. El autoconcepto no es un concepto simple, sino una compleja teoría que el sujeto elabora sobre si mismo y funge como núcleo central de la personalidad. Su influencia sobre los aspectos emocionales y en la regulación conductual, su importancia en el ajuste y bienestar del sujeto, su origen social y las relaciones entre el si mismo real e ideal. Lo mas relevante de esta concepción es captar como la información acerca del si mismo se estructura en la memoria, influyendo en la atención, la organización, la selección y el procesamiento de información nueva relativa a la persona, además de los mecanismos que posibilitan el engranaje del autoconcepto con el comportamiento.

El autoconcepto es visto como un proceso producto de la relación recíproca entre sujeto y ambiente, estando en continua construcción (Pichardo y Amezcua, 2005). Los autores también afirman que de manera tradicional poca atención se le ha prestado a las características internas del autoconcepto. No obstante la mayor parte de las medidas empleadas para estudiarlo surgen de conceptos generales que aunque tomaban en cuenta la multidimensionalidad, su diseño hacía prácticamente imposible medir de forma aplicada esta multidimensionalidad. Las escalas de Coopersmith y de Piers, ambas utilizadas para medir el autoconcepto, han contribuido a la idea unitaria del constructo autoconcepto.

Esta concepción ha sido marcadamente cuestionada por autores como Shavelson, Hubner y Stanton en el año 1976 (citado por Pichardo y Amezcua, 2005), que propusieron modelos para la medición de sus dimensiones. Este modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto, ha contribuido enormemente al avance en el estudio de la estructura del autoconcepto. Este modelo del autoconcepto está caracterizado por los siguientes aspectos básicos: es una estructura psicológica a través de la que la gente organiza la información en categorías, en función de sus circunstancias. Estas pueden ser de tipo culturales, familiares y personales. Es multidimensional y jerárquico: La primera condición se refiere a que las dimensiones que lo forman expresan el sistema de categorías que ha adoptado la persona.

De esta manera, la relación del individuo con cada área de conocimiento es determinante en la formación de autoconceptos de tipo específicos. Por otra parte se dice que es jerárquico dado que en la parte superior esta el autoconcepto general, dividido en dos componentes. El primero es el autoconcepto académico que abarca los autoconceptos en subáreas más específicas como por ejemplo en lenguaje, en las matemáticas, geografía, biología, entre otras. Estas a su vez abarcan percepciones específicas de áreas concretas, mas ligadas a la experiencia. El otro es el autoconcepto no académico que se divide en físico, emocional y social. Estos componentes tienen a su vez facetas mucho más específicas.

Podría hacerse referencia a la condición de relativa estabilidad del autoconcepto general, mas a medida que se desciende en la jerarquía haciéndose más específico, es más susceptible del cambio. Con el desarrollo se va diferenciando y volviendo mas multifacético. Así, desde los primeros años de escolaridad esta multidimensionalidad del autoconcepto esta presente, pero no con la consistencia interna y la diferenciación que caracteriza las etapas posteriores. Incluye aspectos descriptivos y evaluativos (al mismo tiempo) e implica tanto la imagen de uno mismo como la valoración de esa imagen. Finalmente debe establecerse la diferencia entre el autoconcepto y otros constructos con los que esta relacionado, como por ejemplo el rendimiento académico.

1.1.2.4 LOS COMPONENTES DEL AUTOCONCEPTO

Para Burns (1990) el autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes que los individuos tienen en relación a si mismos, y como en toda actitud se distinguen los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El primer componente (llamado también autoimagen) es lo que un sujeto observa cuando se mira a si mismo. Para designar la percepción o representación mental que el individuo posee de si mismo se utiliza el término “autoimagen”, un conjunto de rasgos con el que nos descubrimos a nosotros mismos, señalando nuestro modo habitual de ser y de actuar. Ciertos rasgos son más representativos, pertinentes y centrales que otros.

En relación a los componentes afectivo y evaluativo, también llamado autoestima, implica la carga de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativos sobre sí mismo. De allí que para muchos autores la autoestima es considerada una dimensión del autoconcepto.

Numerosos autores diferencian en la autoestima distintos niveles o dimensiones: la autoestima de valía personal (con un mayor grado de generalidad), referida al nivel general de aceptación o rechazo que respecto a sí misma tiene un sujeto, implicando el grado en que se siente satisfecho con su vida, las actitudes positivas o negativas que tiene con respecto a si mismo, sus sentimientos de respeto, de utilidad, su confianza personal entre

otros. En cambio la autoestima de eficacia o competencia se refiere a los sentimientos de un sujeto originados de su percepción de eficacia y competencia en los campos académico, social, intelectual, y otros.

El autoconcepto por su parte, condiciona grandemente el comportamiento, y de esta afirmación se parte para plantear el tercer componente denominado conductual o tendencia comportamental. Existe la tendencia a comportarse de acuerdo con el autoconcepto que una persona posee, relacionándose esto con la manera de actuar del sujeto con respecto a sí mismo. La consideración del autoconcepto como pieza central del proceso motivacional y sus relaciones con otros constructos motivacionales tales como las expectativas, las atribuciones, los afectos y las metas, han tomado mucha relevancia en el campo de la investigación sobre la motivación.

4.2. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y SU DESARROLLO

Este constructo teórico ha sido definido como la parte del si mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela, jugando un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del sujeto (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990). De esta manera, los autores identificaron al autoconcepto académico como una variable estrechamente ligada al rendimiento.

Considerando la perspectiva de los comportamientos presentadas por los alumnos, Arancibia y otros (1999) han descrito cuatro dimensiones del autoconcepto académico, a saber la relación con otros, la asertividad, el compromiso y el enfrentamiento de situaciones escolares. Seguidamente se explicaran con más detalle cada una de estas:

a) La relación con otros es una dimensión que se refiere al nivel de aprecio y confianza del alumno por otras persona. Cuando se presenta en un nivel óptimo, se

relaciona con un alumno identificado con su contexto escolar, amistoso, espontáneo y con niveles altos de tolerancia a la frustración y la rabia.

b) La asertividad como dimensión está referida al sentido de control experimentado por el alumno sobre lo que ocurre en la clase. La asertividad ha sido estudiada por numerosos autores, por lo cual se pasará a mencionar algunas de estas definiciones:

Para Moles (1991), es la expresión honesta de nuestros sentimientos y emociones, interpretándose el término honesto con el significado de tal como el sujeto lo siente, es decir expresión natural y espontánea. Se manifiesta en acciones donde el alumno expresa honestamente los propios sentimientos y usa sus derechos sin negar los de los otros. Teniendo niveles altos de asertividad el individuo está dispuesto a enfrentar la autoridad y hacerse escuchar, defendiendo su propia identidad personal y al exigir reconocimiento (Arancibia y otros, 1999). La asertividad es la expresión de cualquier emoción, diferente de la respuesta de ansiedad y dirigida hacia otras personas. En este caso se plantea que la falta de asertividad se produce por ansiedad que inhibe (según el principio de inhibición recíproca), la respuesta asertiva.

Según Fensterheim y Baer (1984) la asertividad significa declarar o afirmarse positivamente, con seguridad, con sencillez o con fuerza. Es un enfoque activo de la vida, donde se expresa directa y abiertamente cualquier sentimiento distinto de la ansiedad.

La definición de asertividad incluye algunos elementos tales como la posibilidad de actuar en función del propio interés: en la toma de decisiones sobre la vida, confianza en el juicio propio, tomar iniciativas, libertad para pedir ayuda o apoyo en el caso necesario, etc. También permite respetar los derechos ajenos: sin humillar, ridiculizar, manipular, ofender o intimidar a los demás. Expresar los sentimientos sinceramente, expresando acuerdos y desacuerdos, afecto, enojo o temor ante determinados momentos. Finalmente hacer valer los propios derechos, diciendo no sin sentir ansiedad o culpa, defender opiniones y poner

condiciones a la participación en alguna actividad (Pradelli, 1988).

Para Bianco (1991), la asertividad es la expresión de la razón o de la emoción sin que ello angustie a la persona durante la relación interpersonal. Para realizar esto deben tomarse en cuenta ciertas reglas:

- Hablar en primera persona: yo siento, yo deseo, yo necesito.
- Debe existir la capacidad de hacerse elogios a si mismo y a los demás.
- Ser espontáneos para expresarse y comportarse.
- Se puede llevar la contraria a otros si no se está de acuerdo con sus planteamientos.
- Posibilidad de improvisar respuestas ante situaciones nuevas o desconocidas.

c) El **compromiso con la tarea**, es una dimensión referida a la confianza en el propio potencial, indicando interés en la originalidad, creatividad, disposición al riesgo. La actividad académica le resulta al alumno reforzante, interesante y motivadora, requiriéndose pocos refuerzos extrínsecos (Arancibia y otros, 1999).

d) El **enfrentamiento de situaciones escolares**, según Arancibia y otros (1999) esta dimensión hace alusión a la confianza del alumno en las propias habilidades académicas. Si este factor esta alto, el aprendiz muestra interés e involucramiento por lo que ocurre en el aula, satisfacción por el trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas.

La experiencia escolar será un factor determinante para el desarrollo del autoconcepto académico, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el alumno como en su familia. La experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de este.

De allí la importancia de evaluar como el contexto escolar afecta el desarrollo de un autoconcepto positivo o negativo en los estudiantes, analizando la interrogante de si las

condiciones actuales de los sistemas escolares fomentan o no una autovaloración positiva en los niños (Arancibia y otros, 1999).

Los mismos autores afirman la poca existencia de investigaciones relacionadas con el autoconcepto y la autoestima desde un punto de vista evolutivo, y más carencia por tanto en áreas específicas como el autoconcepto académico.

Por otra parte, también Mack y Ablon (1983, citados por Henson y Eller, 1999) plantean un modelo del desarrollo del autoconcepto. En la primera fase los niños aprenden los rudimentos del autoconcepto positivo debido a la interacción con sus padres y otros adultos significativos de su medio. De esta forma aprenden a diferenciarse de los demás y que tienen posibilidad de hacer las cosas por ellos mismos. En resumen, aprenden de los padres lo básico del autoconcepto.

Ya en la siguiente fase existe una dependencia aun marcada de las opiniones y actitudes de sus progenitores y otros adultos significativos, pero se ha incrementado la capacidad de obtener más logros por si mismos. En esta fase, coincidente con la niñez temprana, los niños buscan una reacción favorable por parte de los padres en relación a sus logros, aprendiendo a valorar los elogios recibidos y sentir orgullo por las cosas que hacen.

En la tercera fase, que coincide con el periodo preescolar, ingresan al entorno del niño otras personas, adquiriendo mayor importancia sus opiniones. De esta manera, el niño considera las opiniones de esas personas, a quienes valora y en quienes deposita su confianza. Este contacto inicial con situaciones de índole académica ofrece al niño muchas experiencias nuevas que a menudo se pueden convertir en fuentes de ansiedad. Al dominar estos acontecimientos logran construir su autoconcepto.

La siguiente fase, se asocia a la educación primaria y en ella se integran tres fuentes importantes del autoconcepto, a saber las competencias del individuo, las opiniones que tiene de sí mismo y las opiniones de los demás. De esta forma, el elogio de un adulto

significativo, como por ejemplo un profesor, solo logra incrementar el autoconcepto de un niño si este logra sentirse competente. Es interesante observar como aunque el autoconcepto se incrementa en gran medida durante este periodo temporal, la opinión decisiva respecto a su persona está en los otros y no en si mismos.

Ya en el periodo de la pubertad y la adolescencia. El autoconcepto de los jóvenes cambia de manera radical producto de los notorios cambios que experimenta a nivel físico, cognitivo y desde el punto de vista social. Deben construir una nueva imagen corporal a consecuencia de la pubertad, asociándose además los cambios experimentados a nivel intelectual que les posibilitan pensar de manera mas abstracta, o con respecto a lo que llevaran a cabo en el futuro.

En otro enfoque Woolfolk (1998), explica como los niños se ven a si mismos en términos de su nombre, sus atributos físicos y de sus aptitudes y acciones, mas no tienen nociones de sus características más permanentes o patrones de personalidad. A medida que transcurre su desarrollo pasan de visiones fragmentadas y concretas de ellos mismos a otras perspectivas caracterizadas por ser mas objetivas, abstractas y organizadas que abarcan ya rasgos o características psicológicas. Alrededor del séptimo año de vida, un niño podría responder una interrogante sobre quién es él, en términos de su sexo, color y largo de su cabello, colores y alimentos favoritos.

En cambio un individuo de 10 años pudiera dar como respuesta que tan gracioso, o dedicado al esfuerzo físico es, para qué materias es bueno o que en ocasiones pudiera ser algo tonto. Ya las descripciones ofrecidas por sujetos de más edad, pueden abarcar cualidades interpersonales y sociales, como por ejemplo, tímido, amistoso, un buen miembro de un equipo, ser boy scout. Ya en el periodo de la adolescencia los sujetos empiezan a pensar sobre si mismos con una perspectiva de actitudes y valores más complejos y abstractos. En el periodo de bachillerato o durante la vida universitaria se incluyen en el autoconcepto decisiones sobre creencias religiosas, filosofía o estilo de vida, elecciones vocacionales o profesionales y creencias o preferencias sexuales.

A nivel general, el desarrollo del autoconcepto del individuo recibe durante los primeros años de su vida la influencia de sus progenitores y otros integrantes del grupo familiar.

La autora afirma posteriormente la aparición de conceptos diferenciados y separados del yo en el ámbito educativo, es decir autoconceptos académicos, y del yo mas allá del ámbito escolar, que denomino autoconcepto no académico. Seguidamente se desarrollaran ideas generales sobre el rendimiento académico.

Los compañeros de escuela, maestros y amigos pasan a ser importantes también a medida que el niño crece. Existe entre ellos la tendencia a tener una visión global de si mismos hacia los 7 años, es decir, que si tienen un autoconcepto positivo suponen que son buenos en todas las áreas de su desempeño, pero este proceso va diferenciándose a medida que van madurando, encontrando entonces múltiples conceptos del yo. Da un ejemplo de una niña de 11 años que: “...podría considerarse al mismo tiempo una amiga fiel, un miembro apartado de la familia, una buena estudiante de matemáticas, una atleta descordinada y demás”. (Woolfolk, 1998, p. 75).

4.3. RESILIENCIA, EDUCACIÓN Y AUTOCONCEPTO

El concepto Resiliencia se transfirió a la pedagogía desde la psicología y la psiquiatría al igual que sus implicaciones en el desarrollo de individual ante el caos y la adversidad, predominante en estos tiempos conflictivos. Presenciando una aparente descomposición social, enraizada en lo personal y lo familiar, surge este concepto como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a la exposición al estrés grave, a acontecimientos adversos, o sencillamente a a las tensiones inherentes al mundo moderno (Anzola, 2004; Villalobos y Castelan, 2007).

En Educación el concepto de Resiliencia implica, el ejercicio de la fortaleza es decir la constancia, la capacidad de acometer y resistir, con la finalidad de afrontar los avatares de la vida familiar, personal, profesional y social. Se ha adoptado el término, en lugar de invulnerable, invencible y resistente, ya que la palabra *Resiliente*, reconoce el dolor, la lucha y sufrimiento implícitos en el proceso. A diferencia del modelo netamente médico basado en patologías, se aproxima a un modelo proactivo pedagógico que se basa en el bienestar y se centra en la adquisición de eficacia propia y competencias. La adquisición de la Resiliencia es un proceso vital ya que todo individuo requiere la superación de episodios adversos para lograr la felicidad y evitar quedar marcado. Coincide con la pedagogía al mostrarse como una disciplina que enseña a vivir bien aceptando el sufrimiento que conlleva el existir (Castelan y Villalobos, 2007).

La Resiliencia se relaciona con el temperamento desarrollado por las personas como potencial de su actuación social. Si está constituido sobre la vinculación segura a un tranquilo hogar paterno, el sujeto se torna capaz de movilizarse en busca de su protección personal. En cambio si este temperamento ha sido desorganizado por un hogar con progenitores insatisfechos y con rasgos de infelicidad, y además el plano cultural le es desfavorable siendo abandonados por una sociedad que los cree no poseedores de un destino apropiado a sus fines, entonces aquellos que han recibido algún traumatismo ambiental contarán con un futuro nada alentador y mas bien desesperanzador. Por otra parte la adaptación como mecanismo de supervivencia no necesariamente es un rasgo de resiliencia, pues cada síndrome traumático evoluciona de manera particular, teniendo como resultado una personalidad sin moralidad, de identificación con quien lo arremete o de manifestarle oposición. También se puede desarrollar una desconfianza característica que llega a transmitirse de forma intergeneracional en ciertos núcleos familiares. Algunos superan este trauma y se logran adaptar a su ambiente en un marco de conductas marcadamente sumisas, de renuncia a sí mismos o incluso de seducción a quien los agrede. Sin embargo estas características no pueden definirse como resilientes, puesto que éstas solo deben estar orientadas hacia el desarrollo personal y no hacia la complacencia o

seguimiento de patrones de conducta esperados para ese grupo en particular (Anzola, 2004).

Todo maestro, estudiante, toda persona, niño, maduro o joven, requiere desarrollar resiliencia. En educación la resiliencia es la capacidad de resistir, ejerciendo la fortaleza, como la entienden los franceses (“courage”) para afrontar los avatares de la vida. Para la educación el término implica, como en ciencias físicas, una dinámica positiva, con capacidad de volver hacia delante. La resiliencia humana, no obstante, no se limita solo a resistir, sino que permite iniciar la reconstrucción. Deben en este momento considerarse los diversos elementos a tomar en consideración al estudiar esta perspectiva. Los factores de riesgo son características o cualidades de un individuo o colectivo que se sabe van unidas a una alta probabilidad de dañar la salud mental, socio emocional, física o inclusive espiritual. Por otra parte los factores protectores son los entornos o condiciones capaces de favorecer el desarrollo. En muchas ocasiones, incluso de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables. A su vez existen factores protectores externos e internos. Los primeros se refieren a condiciones ambientales que actúan reduciendo la probabilidad de la ocurrencia de daños por ejemplo el apoyo de un adulto significativo, una buena integración laboral o social, una familia extensa. Los internos se refieren a atributos propios del individuo, como pueden ser la seguridad y autoconfianza, la facilidad para comunicarse, la empatía y un buen autoconcepto (Villalobos y Castelan, 2007).

Anthony citado por Castelan y Villalobos (2007), estableció cuatro categorías de personas en relación a la capacidad de resiliencia: Los individuos hipervulnerables: sucumben a situaciones comunes de estrés. Los individuos pseudovulnerables: debido a que han vivido demasiado protegidas, ante el menor fallo de su ambiente se hunden. Los invulnerables: se reponen muy rápido por haber estado expuestas a una serie traumática de sucesos. Finalmente los individuos no vulnerables: son resistentes desde el nacimiento y se desarrollan de modo armónico durante toda su vida.

Un buen nivel de autoestima en los estudiantes, junto con el sentido de eficacia que otorgan a sus recursos personales, constituyen un factor protector. A manera inversa una

baja autoestima de algunos estudiantes, pueden ser calificados como en riesgo por las situaciones que deben afrontar, pueden ver agravada su situación (Jadue y otros, 2005).

No debe considerarse la Resiliencia como una capacidad estática, pues puede variar a través del tiempo y dependiendo de las circunstancias. Es el producto armónico de la combinación y compensación entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad. La persona puede “estar” más que “ser” resiliente. Su naturaleza es eminentemente dinámica, así como el autoconcepto y puede considerarse como la adaptación psicosocial positiva. La resiliencia puede ser desarrollada como una técnica de intervención educativa, sobre la cual es necesario formular una reflexión pedagógica pues permite una nueva epistemología del desarrollo, enfatizando en el potencial humano (Villalobos y Castelan, 2007).

Para Castelan y Villalobos (2007), aquellas instituciones educativas cuyos directivos y docentes son resilientes, generalmente son más exitosas, con tendencia a mantener elevados estándares académicos. Lo más importante es que la escuela sea capaz de ofrecerle refuerzo a los factores protectores. Detectar aquellos estudiantes en situación de riesgo, para ayudarles a desarrollar su resiliencia es la responsabilidad del docente. Esto ocurriría con la finalidad de desarrollar habilidades para acceder a una vida significativa y productiva. Se plantean entonces los seis pilares educativos de la resiliencia que son el enriquecimiento de los vínculos. Para ello la alteridad juega un papel importante al reconocer el ego frente al otro. La existencia de la necesidad de ayudar al estudiante a vincular su rendimiento con el estilo preferido de aprendizaje. El siguiente pilar es la fijación de límites firmes y claros, que se logra al establecer con claridad las expectativas que se tienen en relación a los aprendices enseñándoles a asumir las consecuencias por sus actos. El siguiente implica la enseñanza de habilidades para la vida mediante el fomento de competencias para la resolución de conflictos y problemas, la cooperación, el uso de estrategias de asertividad, resistencia y habilidades comunicacionales, entre otros.

Al brindar afecto y apoyo, se proporciona respaldo y aliento incondicional. La presencia del afecto y de la ternura para superar la adversidad son necesarias, aunque no

siempre se las recibe de la familia. Un ambiente afectivo es esencial para el éxito académico. El quinto pilar necesario es el establecimiento y transmisión de expectativas elevadas. Éstas deben ser elevadas pero realistas, de lo contrario no lucharán por el logro de sus objetivos, sintiéndose subestimados. Finalmente ofrecer oportunidades de participación significativa, otorgando a los estudiantes, las familias y los maestros una cuota de responsabilidad que impliquen oportunidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones, la planificación y el establecimiento de metas y la ayuda a otros. De todo esto, se tiene que la clave de la Resiliencia radica en la adquisición de una consistencia interior, para nutrir el espíritu de la persona con proyectos que le brinde solidez personal, volviéndolo menos vulnerable y así incidir en una mejoría en el plano social (Castelan y Villalobos, 2007).

1.4. LA MENTE DEL ESTUDIANTE RESILIENTE

Alfaro (2007), ofrece una visión sobre mecanismos que utiliza la mente para defenderse mientras ocurren procesos resilientes. Uno de estos mecanismos es el Recurso a lo Imaginario, función indispensable para el equilibrio psicológico. La fantasía con frecuencia aparece como una manera de hacer más “vivable” la cruda realidad del entorno. Otro mecanismo es el Sentido del Humor, que casi llega a reírse irónicamente de los propios problemas. Otra manera de responder la mente recurre a Sublimar a través de la Creación Artística y todas sus manifestaciones. En cuarto lugar, la Escisión como mecanismo, consiste en hacer una separación de las situaciones vividas más dolorosas para evitarlas, siendo posible la negación de esta traumática realidad para poder controlarla. Finalmente los sujetos resilientes recurren a la Mentalización que consiste en dar sentido al problema para sí mismo, en su primera instancia, y para los demás. También se recurre a la Intelectualización de la realidad.

Sobre este particular, Castelan y Villalobos (2007), plantean la forma en que el fenómeno de la resiliencia exige al sujeto crearse a sí mismo, para poder instaurar cierta diferencia personal y así construir la singularidad y capacidad de ser “educado” (las autoras utilizan el término educabilidad). La inmediata forma de reacción de la sociedad es la

resistencia, que es un acto netamente voluntario. Entonces, para cambiar se requiere una estructura de comportamientos, pensamientos e inclusive incita a llevar una vida basada en objetivos y metas, ya que no es posible tomar decisiones sin estar acostumbrado a saber elegir. El actuar voluntariamente se produce cuando se tiene estructurada la voluntad como una capacidad humana. Entonces, es indispensable esa estructura de voluntad (o volitiva), ya que si no está presente no hay manera de realizar avances, pues los procesos resilientes sirven cuando ha sido recorrido el camino de la confrontación, el entendimiento, de la construcción y el auto gobierno para poder sobreponerse ante la adversidad.

Resistir es entonces, una estrategia para crear las condiciones que le permite al sujeto llegar a ser autónomo. La resiliencia, se convierte en el medio para conseguir el fin existencial de todo humano: vivir en plenitud, pero no haciendo cosas buenas, sino mas bien siendo una buena persona. Implica aprender a vivir con conocimiento de causa y obtener la mayor capacidad de gobernar la vida propia, con la finalidad de enfrentar los golpes externos y poder realizar, lo que cada quien se ha propuesto como fin personal. El secreto es poder construir la singularidad e instaurar la diferencia, ya que no existe resiliencia si no se da el deseo de “querer ser una mejor persona” y también “querer vivir mejor”.

Castelan y Villalobos (2007), también plantean ciertos mecanismos defensivos utilizados por personas resilientes. Entre los principales que reportan están el Sentido del humor como forma de sublimación, la Escisión, la Racionalización, Aislamiento, la Negación y la. El Sentido del humor permite a los sujetos sublimar los impulsos agresivos y procesarlas a través de una expresión que es socialmente aceptada. Afirman que la creación de tipo artístico o literaria es un medio muy bueno para poder manejar las tensiones mediante una producción que les dé significado.

Mediante el proceso de sublimación las personas desvían impulsos no deseables hacia pensamientos, comportamientos y sentimientos que cuentan con la aprobación de la sociedad, permitiendo aliviar no solo la tensión psíquica, sino hacerlo a través de un modo socialmente aceptado e incluso saludable (Feldman,1999).

Otra forma de defensa consiste en separar los afectos de las representaciones para poder apartar las menos soportables. A este proceso se le conoce como Escisión. (Castelan y Villalobos, 2007).

El mecanismo de la Negación también tiene un carácter adaptativo, mientras que se use de forma temporal. Esta negación se refiere más al significado afectivo de la insoportable realidad que a la misma realidad, pues este último caso implica rasgos psicóticos.

Existe una forma de aislamiento, usada como medio para protegerse de la intensidad de los afectos dolorosos, evacuándolos para darle prioridad al mundo de la racionalización lógica. En ella los procesos cognitivos intentan tratar la dura realidad en forma de hipótesis, anticipaciones y previsiones para lograr una solución de tipo adaptativo. Esta intelectualización o aislamiento (como es también llamada) consiste en separar la parte emotiva para poder hacer frente a una situación determinada. Este aislamiento afectivo se manifiesta al separar la representación desagradable que impide la relación entre el objeto y los pensamientos que generan la ansiedad. Cuando se presenta, ocurre una separación del componente afectivo, manteniéndose apegado a los aspectos cognoscitivos. También se acude a la protección de las heridas afectivas buscando refugio en la pasividad. Ocurren conductas de aislamiento frente a las críticas, separando la carga afectiva dolorosa y con dificultad en la memoria afectiva, caracterizado por una indiferencia afectiva. (Tutusaus, 2002)

Para Feldman (1999), cuando ocurre la Racionalización, se deforma o distorsiona la realidad para justificar lo que le sucede a la persona. De esta forma se elaboran explicaciones para proteger la autoestima.

Por otra parte Marcano (1996), se refiere a este último proceso mental que ocurre cuando se buscan razones que sean aceptables y defendibles (por eso algunos autores lo denominan racionalización), para justificar opiniones o actos que causan ansiedad,

fundamentados en otros motivos o causas. Estas argumentaciones son explicadas por esta autora de la siguiente manera:

Argumentación de la Excepción: Explica que la negligencia o incompetencia del individuo es muy rara o inusual.

Argumentación de las “Uvas verdes”. Se niega que el objeto inalcanzable tenga valor.

Argumentación de la Doctrina del Equilibrio, el fracaso es igualado o equiparado con el éxito.

Argumentación de las Comparaciones, se justifica la incapacidad o negligencia del sujeto comparándose con la de otras personas.

Argumentación de la Demora consiste en admitir el error pero proponer la corrección para el futuro.

Argumentación del Intelectualismo, consiste en envolver una ineptitud, negligencia o error con terminología de carácter técnico, con la finalidad de que no se pueda evaluar fácilmente su exactitud.

Otros autores como Melillo (2003), han abordado los aspectos psicológicos de la mente resiliente, estudiando los pilares o factores que parecen proteger la psique humana, más allá de los negativos efectos de la adversidad. De esta manera se describieron los siguientes: Primero, el hecho de poseer una autoestima consistente fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo, “lo suficientemente” bueno y en capacidad de dar una respuesta con sensibilidad. Por ello, esta autoestima o autoconcepto positivo es muy importante. Los niveles exageradamente bajos o excesivos de autoestima producen aislamiento: si ésta es demasiado alta puede generar rechazo por la soberbia que se presupone, pero si esta es baja, ocurre la autoexclusión producto de la vergüenza.

El hecho de tener la capacidad de preguntarse a sí mismo y dar una respuesta honesta de forma introspectiva, es otro factor. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro. La independencia se refiere a poder fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas. Implica la capacidad de mantener distancia física y emocional sin aislarse del mundo. La habilidad para establecer lazos e

intimidad con otros, para balancear la necesidad personal de afecto con una disposición a brindarse a otros.

Un buen sentido del humor permite encontrar lo cómico en la propia tragedia, ya que evita sentimientos negativos, aunque sea de forma transitoria para poder soportar situaciones adversas y hacerlas llevaderas.

El gusto por ponerse a prueba y exigirse en retos cada vez más exigentes, también llamado iniciativa es otro factor encontrado, al igual que la capacidad de crear belleza, orden y finalidad a partir del desorden, fruto de la capacidad de reflexión. Ésta se desarrolla a partir del juego en la infancia y se denomina creatividad. Finalmente la moralidad, entendida como consecuencia para extender el deseo de bienestar a los semejantes y la capacidad de comprometerse de forma personal con valores, siendo la base del buen trato hacia los demás.

1.5. UN ACERCAMIENTO A LA COMPRESIÓN DEL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento en sí y el rendimiento académico, podría definirse a partir del latín *reddere*, que tiene significados tales como pagar o restituir. De esta manera el rendimiento se refiere etimológicamente a una relación entre lo obtenido y el esfuerzo que es empleado para lograrlo, haciendo alusión al resultado deseado (calificaciones) que es efectivamente obtenido por cada sujeto que realiza la actividad. Este término unidad, puede referirse a una persona, sección o institución en general. En un nivel de éxito en la institución educativa, se hace referencia al aspecto dinámico de dicha institución escolar.

La educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del estudiante. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar (Kerlinger, 1988).

Para Tawab (1997), el problema del rendimiento académico se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación implícita entre el trabajo realizado por el docente y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) del otro lado. Cuando se estudia de forma sistemática y científicamente

el rendimiento, es pertinente considerar los factores que intervienen en él. En lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe principalmente a la inteligencia; sin embargo, lo verdadero es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la capacidad intelectual es el único factor. Al realizar el análisis del rendimiento escolar, deben valorarse también factores ambientales como el ambiente académico institucional, la sociedad y la familia misma.

Además el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1995) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Este tipo de rendimiento académico, puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado círculo de conocimiento o aptitudes (Carrasco, 1985). Otros autores afirman que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos (Kaczynska,1996).

Chadwick (1999) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una “tabla imaginaria de medida” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la

educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. De igual modo está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración. Podría finalizarse este apartado con la afirmación del mismo autor de que el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.

1.5.1. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La importancia de la familia en el desarrollo académico está bien documentada. Entre las características de la familia asociadas al rendimiento académico estudiantil de los alumnos podría citarse el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico y de ingresos, la ocupación de los padres, el ambiente emocional prevaleciente, la participación y asesoría en las tareas escolares de los hijos, el contexto social, el nivel de participación de los padres en actividades culturales y sociales, los patrones y modelos de comunicación, el nivel de expectativas educativas y profesionales de los padres hacia ellos mismos y hacia sus hijos, además del conocimiento de los padres de las actividades y contenidos escolares

en los que se involucran sus hijos (Fotheringham y Creal 2001, citados por Valdez y García, 2006).

En relación a los aspectos socioeconómicos se puede evidenciar que la pobreza es una de las causas de la insuficiente educación de la mayoría, asegurándose que a menor nivel de educación, mayor será la pobreza. Aunque plantear esta afirmación a la inversa parecería ser más determinante, o sea, a mayor pobreza, menor educación y menor acceso a los beneficios del desarrollo socioeconómico. La gente no es pobre porque no tenga educación, sino mas bien no posee educación porque es pobre (Valdez y García, 2006).

El nivel cultural de la familia determina el desarrollo educativo de sus integrantes. Entonces, las causas de los retrasos escolares son inicialmente de tipo social. La formación de los estudiantes podría depender de la variedad y propiedad del vocabulario de sus progenitores. Las actitudes educativas influyen favorable o desfavorablemente en el progreso de los niños y adolescentes, algunos padres, teniendo presentes las bajas calificaciones de sus hijos en materias de tipo artístico, se resisten a asistir a actividades culturales, como el teatro o los recitales musicales.

Se presenta el caso de que en algunos grupos familiares los hijos no obtienen resultados satisfactorios en la escuela a pesar de poseer un buen nivel cultural. Esto se relaciona con el Clima familiar. Éste puede afectar de manera positiva o negativa su desempeño académico, ya que un clima positivo trae consecuencias positivas, mientras que en uno negativo ocurre todo lo contrario. Los conflictos intra familiares, El divorcio, el alcoholismo, la violencia, y otros similares, colocan a los hijos en desventaja. Aunque el equilibrio familiar no es la única condición para un rendimiento académico satisfactorio, sí es necesario.

En general, tener una educación superior es un índice de prestigio, implicando superación individual y movilidad social. Esto genera desde el seno de las familias y los

pequeños grupos, un significado que queda profundamente arraigo en la colectividad multiplicándose (Valdez y García, 2006).

Entonces surgen en el núcleo familiar deseos y expectativas por la adquisición de este bien social. Allí se ubica el valor de las expectativas y participación de los padres y su impacto sobre el rendimiento académico.

Otro factor de importancia son las actividades de estudio. Estudiantes que han tenido buenos resultados, han controlado sus procesos de aprendizaje y estudio. El estudiante reflexiona sobre el objetivo de determinada tarea y planifica sus acciones para lograrlo, realiza las asignaciones y deberes, evalúa su ejecución y reconoce si es posible utilizar nuevamente la misma estrategia. El éxito académico depende, en gran medida de las características del alumno, su habilidad cognitiva, la motivación y las experiencias previas del estudio cuyo perfeccionamiento está supeditado a la calidad recibida en su preparación escolar. La motivación es un constructo teórico que explica el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia el logro de un objetivo o meta. Estudios realizados en México encontraron una correlación significativa entre el promedio de notas de los estudiantes de bachillerato y la motivación al logro (Burgos y otros, 1999, citados por Valdez y García, 2006).

Un similar efecto tienen las atribuciones sobre el rendimiento académico. La teoría atribucional se refiere a un análisis sistemático de las posibles maneras a las que los individuos acuden para explicar las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, entre otros.

1.5.2. APROXIMACIÓN A LOS MODOS DE APRECIACIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

1.5.2.1. LA AUTOBIOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA EN CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Analizando el origen etimológico de la palabra autobiografía, se tienen tres unidades de análisis básicas. Auto, que significa propio, de si mismo, Bios que significa vida, de la vida y Grafos de escritura, acción de escribir. Entonces se podría definir a la autobiografía como la vida de una persona escrita por si misma. Se caracteriza por la identidad entre el autor, la persona que escribe el libro; el narrador, la persona que dice “yo” relatando la historia; y el personaje principal que cuenta su vida, sus emociones, sus estados anímicos, la evolución personal, constituyéndose en el asunto del libro.

Siempre es una representación, un contar de nuevo, ya que la vida a la que supuestamente se refiere es en sí, una especie de construcción narrativa. Dado que la vida siempre necesariamente es un relato, entonces nos contamos a nosotros mismos, a través de la rememoración y como sujetos el relato que escuchamos contar. Representa entonces un ejercicio retrospectivo de un individuo sobre su vida, donde se mezclan diversos elementos propios de la realidad subjetiva, objetiva e intersubjetiva. Ocurre de esta manera por cuanto cuando un sujeto empieza a narrarse, intervienen los elementos de la realidad que al darles interpretación adquieren nuevos significados, muchos de los cuales son contruidos en el espacio simbólico social al tiempo que son compartido por los miembros de esa cultura (Molloy, 1996).

Una autobiografía difiere de una biografía en que en esta el escritor escribe acerca de la vida propia mientras que en las biografías se recurre a una gran variedad de documentos y diversas perspectivas humanas. Una autobiografía en cambio, puede estar basada completamente en la memoria de quien la escribe. Aunque las autobiografías no abundan, existen ejemplos de ellas de gran valor desde una perspectiva literaria (Madriz, 2003).

La autobiografía puede elaborarse en el momento que se desee, algunas veces se elaboran a petición de alguien, generalmente en prosa y siendo cuidadoso con los detalles, pues tiene características literarias, haciendo uso de la función emotiva al tiempo que se incluyen diversos prototipos textuales. Por estas características se convierte en un importante recurso para el desarrollo de las producciones escritas y el fomento de la creatividad.

La autobiografía desde esta perspectiva es concebida como un recurso que posibilita el desarrollo de la composición escrita, puesto que permite conllevar una narrativa sobre las vivencias personales y plasmarlas para que sea entendido por los demás, lo que implica el desarrollo de un texto coherente al tiempo que sea armónico. Esta herramienta proporciona información sobre nosotros mismos además de ofrecer opciones múltiples para la escritura de una obra novelesca. Nada es más interesante para un escritor que la vida, especialmente tomando en cuenta que cuando se intenta escribir la vida propia partiendo de un hecho que nos encanta o nos ha hecho daño, dejará en nosotros una marca dolorosa o maravillosa, dependiendo sea el caso. Es necesario saber cómo narrarla, descartando el pudor y encontrando estrategias que posibiliten el aprovechamiento y manipulación de los momentos peculiares. Por esto, existen maneras especiales de escribir la vida propia, siendo un aspecto relevante que permite adquirir notorias competencias en el manejo de la escritura y de las maneras de presentar un texto escrito de forma agradable (Kohan, 2000).

La herramienta autobiográfica es concebida desde esta perspectiva como un recurso que bien puede ser utilizado por el docente para estimular la composición escrita en los estudiantes. En el contexto pedagógico, la autobiografía estudiantil se convierte en la excusa de un relato a construir en el aula de forma conjunta. En el aula se trata de un ejercicio de corte hermenéutico. En ese proceso de lectura y reescritura de nosotros, se termina por comprendernos más a nosotros y a los demás. Se logra entender de manera cómo un docente es transformado al realizar esas lecturas. También es un ejercicio de ética y de estética que puede compartirse en el aula de clase. Al fomentar en los estudiantes la

realización de la narración de sus vidas, se parte de lo que somos, de un ejercicio del cuidado de sí mismo para abordar luego o de forma conjunta el estudio de los demás, y se hace sensibilizándose ante el conjunto que las palabras van conformando. Se constituye entonces en un ejercicio para fomentar el desarrollo de la creatividad en la expresión escrita, puesto que se pule lo que se desea plasmar sobre nosotros, ayudando esto a ser cuidadosos con la escritura y con el texto que se desea sea leído por los demás (Madríz, 2003).

Se hace referencia entonces a la autobiografía como un recurso de gran utilidad para fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes. Les permite narrar su contexto histórico y social mediante la escritura, al tiempo que se intercambian experiencias y desarrollan competencias en la composición escrita.

1.5.2.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA Y DE PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA AUTOBIOGRAFÍA.

Guy de Villers (2006) afirma que el origen de la técnica autobiográfica se remonta hasta los orígenes de los pueblos, relatos que han pasado a instituir los valores y normas de las agrupaciones humanas. El relato biográfico pertenece a los recursos de la oralidad, en la medida en que éste presenta el relato de hechos destacados de los ancianos de los grupos tribales o étnicos. Estos relatos tienen entonces una función educativa, ya que transmiten modelos a seguir por las nuevas generaciones, a manera de saberes tradicionales.

De manera más cercana, temporalmente hablando, el método del relato de vida pertenece a la sociología de principios del siglo veinte (1918-1921). Con los trabajos Thomas y Znaniecki se logra una recolección de datos surgidos de las prácticas sociales cotidianas de un gran número de emigrantes y de sus autobiografías. Lo más importante en este método es lograr la identificación de la personalidad en los relatos, dado que son mediadores activos entre la presión de situaciones vividas y sus conductas. Ya en años recientes ocurre una renovación de las investigaciones cualitativas sociológicas, debido al deseo de acercarse más a los procesos de cambio social a un nivel micro, para entender

cómo se establecen desde el interior del individuo y de sus puntos de vista, mostrando sus relaciones con la sociedad y el entorno cultural. Es importante mostrar que el sujeto no es solo producto de una historia social. Entonces hay que demostrar que existen espacios de mediación entre el sujeto y la estructura que determina a éste. Es aquí mismo, dentro de este espacio donde el individuo retraduce y crea de nuevo su propia vida (Sarabia, 2004; De Villers, 2006)

Para el mismo autor el uso del relato autobiográfico en la práctica pedagógica para la formación de adultos se remonta a la década de los ochenta, del siglo veinte. Aunque como método de investigación en Educación, la técnica biográfica en contextos educativos se ha desarrollado desde finales de los setenta con los trabajos de Dominice en Suiza y Pineau en Canadá. Este último la denominó Autoformación. Pretendían descubrir los procesos de formación que habían dado origen a resultados de un estudio educativo en particular. Ya que la mera técnica de la observación no evidenciaba aspectos ocultos del aprendizaje.

Estos autores necesitaban identificar los procesos de formación a partir de lo que podían expresar los individuos de su propia historia educativa formal o informal. El equipo Suizo acumuló cantidades de relatos de diversos públicos, con frecuencia de enfermeras y trabajadores sociales. Mientras que en Canadá, Pineau evidenciaba los procesos de Autoformación de adultos en diversas situaciones de su cotidianidad, destacando momentos decisivos para su compromiso social y políticamente hablando.

El relato de vida permite presentar el complejo concepto de la historia que trasciende a las fragmentación que ocurre entre la distintas disciplinas, permitiendo una percepción mas realista de la pertinencia de esas fragmentaciones disciplinarias para comprender el aspecto de la realidad social del cual el relato de vida trataba. La utilización del método biográfico permite a los estudiantes elaborar sus historias de vida educativa, para producir un proyecto individualizado de acción formativa. La individualización trata de un trabajo, de una acción de formación personal y de que cada adulto sea el actor principal de este trabajo de formación.

De Villers (2006), plantea los pasos a seguir para realizar la autobiografía. Primero es necesario construir un contexto apropiado de trabajo. Después se procede a realizar la producción del relato. En la siguiente fase se lleva a cabo el Análisis del contenido. Por una parte, el trabajo se organiza en orden cronológico y por otra, se lleva a cabo un trabajo de categorización. Las categorías más amplias son los acontecimientos que se dividen, en la macro y la micro historia. Las representaciones subjetivas que se dividen, en comentarios a propósito del suceso, el sentido de valor que el narrador le atribuye. Los polos de aspiración, que se desprenden del acercamiento de los acontecimientos y de los comentarios que sobre el se hacen. Dentro de la categoría acontecimientos, son creadas subcategorías que el relato plantea, como por ejemplo el origen familiar, la vida escolar, formación profesional, el ámbito laboral, relaciones interpersonales, recreación, entre otras.

En la fase de Interpretación, el investigador comienza a recoger los frutos del trabajo de recopilación y análisis. Se presenta el cuadro analítico del relato que ha analizado y propone eso que le parece lo más importante, en la perspectiva decidida al inicio. Se trata de destacar lo que en el relato aparece como objetivos y actitudes privilegiadas, los personajes principales; las palabras que ellos han dicho y que han marcado al sujeto, las conductas que han tenido.

Otro punto de interés son las situaciones cruciales para orientar el recorrido de la trayectoria y las consecuentes elecciones que ello ha exigido, considerando la significación, el valor, la fuerza determinante del futuro. Las relaciones de esos acontecimientos con sus objetivos, actitudes, personajes, situaciones, y en el sentido más amplio con la historia social. Ya por ultima en esta fase se toman en cuenta los polos de aspiraciones del individuo, como ellos se representan partiendo de las experiencias satisfactorias o frustrantes que han ocurrido conocido al individuo a todo lo largo de su vida. La fase de Apropriación no pertenece al proceso de elaboración de análisis del relato de vida. Se trata, de la apropiación de esta historia como la reveló el relato, su análisis e interpretación, y la producción de un proyecto sobre sí mismo, en el campo de la vida social, implicando la práctica profesional y su vida social.

Bruner (1990) centra su análisis en el significado de las narraciones hechas por las personas señalando sobre este particular que el ser humano es un narrador por naturaleza. La indagación de los significados culturales le lleva a explicar el concepto del yo desde una perspectiva de la psicología cultural. Señala también que el ser humano es capaz de regresar a su pasado o modificar su predicción del futuro basándose en la realidad presente, por su habilidad para idear otras maneras de actuar y ser. De esta manera aparece entonces el Yo Narrador. Éste elabora relatos sobre una vida en particular. Las personas tienen necesidad de elaborar una historia de su vida que se adecue a la historia “real” de la gente, no importando si se ajusta estrictamente a la memoria, sino que mas bien tenga coherencia, viabilidad y sea apropiada interna y externamente. Este Yo narrador se convierte en un narrador con estilo peculiar, que ofrece información importante sobre si mismo, y no solo en un simple hacedor de relatos.

Segun Bruner la autobiografía es un relato por un narrador en el aquí y en el ahora, sobre un protagonista que lleva su nombre, que existía en el allá y en el entonces. La historia termina en el presente cuando el protagonista finalmente se fusiona con el que narra. Esta narración se apega a una secuencia y a una justificación basada en la excepcionalidad. El individuo esta decidiendo que sentido narrativo puede darle al momento en el que lo cuenta. De esta manera el narrador autobiográfico aporta información muy valiosa que posibilita contrastarla con otros.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Seguidamente serán descritos los estudios que por su relación sirven de antecedentes a la presente investigación. Los mismos serán organizados tomando en cuenta los parámetros que sirve para caracterizar el presente estudio.

2.5. INVESTIGACIONES QUE TRATAN PRIMORDIALMENTE SOBRE LA RESILIENCIA:

Myriam Anzola (2003) de la Universidad de Los Andes, en su trabajo titulado **Estudio de Estrategias Cognoscitivas utilizadas por un grupo de estudiantes reinsertados en el sistema escolar a través de Contextos Funcionales de Aprendizaje**, se dedico a establecer las características de estrategias cognoscitivas que utilizaban los estudiantes adolescentes que abandonaron su educación regular a partir de los datos extraídos de sus valores, retícula y sus dominios que conforman sus conocimientos previos.

Una gran cantidad de niños y adolescentes abandonan la escolaridad por diferentes razones, siendo un asunto delicado para la dinámica social, representando un profundo riesgo para el desarrollo de cualquier nación. La sociedad ofrece muy pocas opciones o alternativas a la escolarización regular que puedan permitir la reinserción social de este amplio grupo poblacional. Las alternativas educativas que son ofrecidas, se dirigen al desarrollo de competencias poco ligadas al desarrollo intelectual, situaciones prácticas, vivenciales o concretas. Este abandono de los estudios no parece ocurrir por incapacidad mental sino que se le atribuye socialmente a características tales como “indisciplinados” o “flojos”.

Ninguna actividad que limite la construcción de conocimientos, la reflexión, la racionalidad y la creación cognitiva será capaz de lograr un crecimiento o desarrollo integral para incorporarse a la dinámica social convencidos de poder participar de manera activa. Por esto la autora se planteó la construcción de Contextos Funcionales de Aprendizaje dirigidos a jóvenes que abandonaron la educación formal, incluirse en un proceso de aprendizaje novedoso y distinto del tipo al que estaban acostumbrados, expuestos a estos Contextos Funcionales de Aprendizaje y con acceso a nuevas tecnologías. Inicialmente se propuso demostrar que esta población pudiera hacer un uso eficiente de estrategias del tipo cognoscitivo, para lograr el éxito al aprender contenidos académicos. Se pretendió demostrar el uso y presencia de estrategias intelectuales tales como los enlaces, inferencias, transferencias, reflexión, análisis y síntesis, que permitirían desempeñarse

cognoscitivamente dentro del Pensamiento Complejo, usado para la resolución de problemas de orden lógico formales.

Durante la revisión teórica se ofrece un abordaje de teorías cognoscitivas como las de Jean Piaget, Jerome Bruner y David Ausubel, que trabajan para conformar situaciones de aprendizaje significativo basado en la presentación de materiales organizados y un discurso en el aula pertinente y oportuno. También se revisan definiciones importantes para el estudio como por ejemplo la caracterización de los contextos funcionales de aprendizaje, la resiliencia como factor aptitudinal importante dentro de la conducta humana para ser considerados en la reincorporación de sujetos a un nuevo proceso educativo. También se abordó la importancia de los marcadores lingüísticos que es necesaria para la realización de análisis del discurso de las diferentes estrategias del pensamiento. Se abordó también la presencia de dos tipos particulares de pensamiento, el analógico y el silogístico, esto implica establecer comparaciones y relaciones, adecuar las adquisiciones cognitivas previas a esquemas nuevos y expresados mediante la transferencia de conocimientos. También es importante la anticipación de datos, procesos y eventos que son el resultado de la relación de los antes citados tipos de pensamiento. Todos estos señalamientos expresan la dimensión cognoscitiva del presente estudio.

La dimensión cibernética aborda las experiencias exitosas de distintas instituciones de educación superior e investigación en relación a los aportes de la informática en el desarrollo del pensamiento.

La dimensión de tipo pedagógica plantea las experiencias empíricas de la autora de este estudio en otros contextos de investigaciones previas. De igual manera se desarrolla y explica la experiencia propuesta para la educación popular por el instituto Fe y Alegría.

La dimensión social es explicada partiendo del abordaje teórico y aplicado en relación a la cultura de la pobreza, representada en la experiencia de autores representantes de la liberación en Latinoamérica como Boff, Gutiérrez y García Roca.

El objetivo primordial fue la descripción de las estrategias cognoscitivas mediante algunos marcadores discursivos utilizados por la población en estudio: individuos con

marcadas carencias a nivel socio ambiental, en un entorno de aprendizaje específico como fue el Museo de Ciencia y Tecnología de Mérida, llevándose a cabo a través del paradigma de tipo cualitativo en la modalidad de investigación acción participante. Bajo este enfoque de la investigación acción se incluyeron nuevos modos de intercambio lingüístico y social, accediendo a novedosas y estimulantes herramientas educativas basadas en el uso de nuevas tecnologías de la información, en una población de setenta jóvenes excluidos del sistema regular formal, provenientes de barrios pobres de la ciudad de Mérida. Un 57,5% eran de sexo masculino y un 42,5% femenino, adolescentes (70% tiene menos de 17 años). En este estudio se exploran las estrategias cognoscitivas caracterizadas, específicamente a nivel de su incidencia sobre la elaboración de conocimientos de distintos y variados temas escolares.

La totalidad de la muestra estudiada tenía claros rasgos de una gran capacidad de resiliencia que se manifiesta en sus aspiraciones de prosecución escolar y convencidos de la posibilidad de éxito ante su nuevo proceso social y educativo.

Por esto se realizó una revisión teórica sobre la construcción del conocimiento en poblaciones similares bajo el enfoque de la psicología cultural. De igual modo se demostró el impacto de estas tecnologías de avance sobre el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo de sujetos que habían sido excluidos del sistema escolar regular.

2.6. INVESTIGACIONES BASADAS EN LA TÉCNICA AUTOBIOGRÁFICA O HISTORIAS DE VIDA QUE ABORDAN LA RESILIENCIA DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA:

Otro antecedente del presente estudio es el realizado en Portugal por la investigadora Glicería Gil (2006), titulado **Las historias de los niños**, y consistió básicamente en una investigación sobre las competencias y capacidad narrativa de un grupo de niños en situación de pobreza.

La autora plantea que existen varias maneras de analizar los niveles de competencias y resiliencia de los sujetos. Una de las formas de abordaje más interesante es aquella que analiza el concepto a través del modo como los sujetos narran sus historias. Las narrativas pueden definirse como procesos de construcción (y reconstrucción) que ayudan al ser humano a enfrentar experiencias estresantes, para dar un sentido a estas mismas experiencias. Mediante las capacidades narrativas pueden ser analizadas las estrategias que son utilizadas para enfrentar o lidiar (*coping* es el término original del inglés), con las situaciones de la cotidianidad.

Una situación social que puede acarrear consecuencias para el bienestar de los niños es la pobreza dado que reviste un conjunto de experiencias negativas, siendo bastante difícil escapar a sus negativos impactos. Los niños en situación de pobreza están más expuestas a los efectos nefastos de los varios factores de riesgo biológico que otros niños que nacen y viven en ambientes familiares y sociales más favorecidos, estando sujetas a ambientes de riesgo que son más proclives a afectar de manera adversamente su bienestar y salud.

Muchos de los factores de riesgo que limitan la probabilidad del desarrollo de los niños están relacionados entre si, y muy pocas veces ocurre que un único factor determine negativos resultados. La interrelación entre los factores de riesgo y su intensidad tiene impacto un alto impacto sobre el desarrollo del niño. Los factores de riesgo eran concebidos en términos estáticos, o sea, en la presencia de cualquiera de ellos ya se preveían consecuencias negativas. Sin embargo la pobreza en sí o los ambientes negativos no son lo que determinan el futuro de los niños. De ahí que haya que buscar las probabilidades de un niño tener fracaso, a través de la medición del impacto en su vida de múltiples factores de riesgo. El aumento de factores de riesgo incrementa varias veces las hipótesis de fracaso. Un factor de riesgo aislado en la vida de un niño normalmente no tenía ninguna relación con el fracaso en la adultez.

En la línea de pensamiento de Masten (1994), citado por Gil (2006) la resiliencia está estrechamente relacionada con la exposición a la adversidad, y es este último aspecto

el que contribuye para la distinción de los niños en dos categorías: los niños expuestos a las adversidades como niños resilientes y los niños no expuestos a la adversidades como niños competentes. Es decir, es la variable superación de la adversidad la que distingue los niños resilientes de los niños competentes y no el ajustado desarrollo y la aptitud para el aprendizaje. De un modo general, la resiliencia en la infancia es definida como la capacidad que los niños expuestos las situaciones de riesgo demuestran en la resolución de sus problemas.

Otros la definen como un proceso dinámico que se refleja en un resultado mensurable e indicia señales competencial a pesar de las experiencias de adversidad vivenciadas (Luthar y otros, 2000, citado por Gil, 2006). Para los niños que viven en la pobreza, este aspecto se refiere a la capacidad de superar y alcanzar el éxito a pesar de los multi riesgos que pueden afectar su desarrollo. Esto quiere decir, entre otros aspectos, que esos niños presentan un nivel recompetencia /resiliencia que se sitúa entre el nivel moderado y elevado, así como demuestran adecuada aptitud para el aprendizaje. De esta forma es fundamental que la Educación infantil tenga presente la importancia de este concepto en lo que se refiere a la promoción de la resiliencia junto de niños en situación de riesgo.

Por otra parte los niños que viven en situación de pobreza pueden experimentar vivencias que les son perjudiciales para su desarrollo y que consecuentemente, contribuyen en acentuar su grado de vulnerabilidad. Este particular puede afectar el modo como el niño se desarrolla y su consecuente fracaso a nivel del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que se evidencian las dificultades con que los niños se enfrentan en su vida, se constató que, contrariamente a las expectativas, muchos niños son poco vulnerables a esas circunstancias negativas. Fue posible medir el nivel de desarrollo cognitivo, emocional, social y de resiliencia de los niños a través del análisis de sus narrativas. Bien sea en la comunidad o en la escuela, los niños tienen oportunidad de oír y contar historias las historias, forman parte del día a día de los niños.

Los niños cuentan historias para expresar a los otros sus emociones, sentimientos y pensamientos, mientras que en el aula los docentes cuentan historias para desarrollar determinados conceptos. Estas historias incluyen canciones, melodías y pueden presentarse descritas en libros o en otros materiales audiovisuales. También pueden ser construidas, imaginadas o (re)contadas. Los niños aprenden a dar sentido a la vida y al ambiente envolvente mediante las historias. Si un niño que vive en situación de pobreza fuera capaz de dar sentido a sus experiencias, estaría mejor preparado para lidiar con las dificultades en su vida y ser capaz de demostrar una capacidad de adaptación positiva (resiliencia) hacia el entorno. El estudio de las narrativas producidas por los niños permite acceder al modo como se procesa la construcción de sus historias y, a la vez, posibilita conocer aspectos relacionados con sus vivencias. Una de las perspectivas utilizadas para comprender el punto de vista de los niños es aquella que estudia las narrativas resultantes de las interacciones que los niños establecen con los objetos con que juegan. El análisis de las narrativas presentes en el acto de jugar es una vía utilizada por muchos teóricos.

En relación a la metodología participaron en este estudio 40 niños (23 niñas y 17 niños), con edades entre los 4 y los 6 años que asistían a tres Instituciones Particulares de Solidaridad Social (IPSS) del Municipio de Portimão, Portugal. El criterio para la selección de los participantes fue la exposición a la condición de pobreza (rendimiento familiar igual o abajo del salario mínimo nacional). Se propuso a la niños participantes la realización de dos tareas: una con el objetivo de evaluar el lenguaje oral a través del análisis de sus capacidades receptivas y expresivas; y otra que planteaba la elaboración de tres historias predefinidas. Estas actividades, así como el llenado por las educadoras de del cuestionario de evaluación de las competencias de los niños (EDI) y la recolección de datos demográficos, fueron conducidos entre los meses de Marzo y Julio de 2004.

A manera de conclusiones este estudio contribuyó a la comprensión de la problemática asociada a los ambientes de riesgo, a la competencia, la aptitud para el aprendizaje, y a la capacidad para narrar historias. Los niños que presentaron mayores niveles de competencia/resiliencia desarrollaron narrativas que poseían más contenidos

informativos. Esta investigación destacó la relación que puede existir entre los contenidos informativos de una narrativa y los aspectos relacionados con el modo como las historias deben estar organizadas y ordenadas. Es decir una historia que posea una buena información puede no necesariamente ser una buena historia en términos de ordenación y organización/coherencia, especialmente las historias narradas por los niños que fueron consideradas más competentes.

Se destacó la competencia de los niños, a través del modo como narraron sus historias. Los resultados destacaron la competencia de los niños (en el ámbito del desarrollo y de las competencias lingüísticas), como un factor importante para el desarrollo de sus capacidades narrativas y del modo como las mismas suministran información más o menos detallada de como lidian con las situaciones cotidianas. Así, se podría referir que en la muestra, el nivel de riesgo moderado y los niveles de resiliencia o competencia observados contribuyeron significativamente para que los niños mostraran ser capaces de producir narrativas con bastantes contenidos informativos.

La consideración y reconocimiento de las dificultades educativas de los niños exige por parte de las escuelas un cambio de gran complejidad y profundidad. No se puede esperar resolver los problemas sociales y culturales que acompañan las situaciones de riesgo de muchos niños y sus familias, aunque, existen múltiples estrategias que son consideradas parte de una perspectiva de protección acumulativa para los niños provenientes de ambientes de riesgo.

Los educadores deben estar preparados para las necesidades múltiples de estos niños, dado que, normalmente, los niños en situación de riesgo son niños provenientes de familias con bajo rendimiento económico y también son los niños que pueden presentar más dificultades en su recorrido educativo. Así, el análisis de las narrativas producidas por los niños podrá ser un óptimo instrumento, a utilizar en las escuelas, cuando se desea diagnosticar las dificultades, de las competencias cognitivas, sociales y emocionales de los niños.

Anzola (2006), desarrolló una investigación enmarcada en un Programa de Acreditación Académica para Excluidos del Sistema Escolar llevado a cabo con el apoyo de FUNDACITE-Mérida desde el año 2004, un grupo de madres estudiantes que abandonaron la escolaridad por embarazo precoz fue seleccionado para trabajar temas de Desarrollo Infantil para darles apoyo que facilitara la crianza de sus niños. El estudio se titula **La crianza de niños y niñas de madres adolescentes en un contexto de resiliencia**. En el se plantea el concepto de resiliencia como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas. Es una forma de autoprotección que amortigua el impacto del trauma iniciándose desde la lactancia, a través del establecimiento de lazos afectivos, y después mediante la expresión de emociones como una especie de resistencia al sufrimiento. Implica la capacidad de resistir golpes psicológicos como la tendencia de reparación psíquica que se origina en esta resistencia. Aquellos sujetos sometidos a abuso y maltrato se valen de una especie de reserva biológica y psicológica que posibilita obtener fuerzas de la adversidad, siendo esto posible solamente si el ambiente social les manifiesta disposición a asistirlos. Esta resiliencia se relaciona con el temperamento desarrollado por los seres humanos en su potencial de acción social.

La puesta en marcha de la resiliencia como proceso debe ser continuado. Después de un cuadro de agresión, se requeriría algún tipo de cooperación social o familiar de resonancia afectiva una vez alejado del agresor. Se requiere un proceso que basándose en acciones y palabras genuinas de apoyo, ubican el desarrollo del individuo en un contexto y una cultura. Es indispensable la presencia de una persona significativa, como la madre. Si ésta está presente, los niños responden de forma positiva a la acogida que encuentren en su grupo cultural. Las madres adolescentes sujetos del estudio, han vivido en las dificultades que conlleva la pobreza, con casos de abuso sexual o relaciones sexuales precoces sin ningún tipo de previsión, representan factores determinantes en una cadena de problemas. A pesar de los traumas en la historia personal de ellas, un factor ha promovido su superación e inclusive logrado avances importantes en su desarrollo personal: la construcción de la función materna.

Se concibió la investigación dentro del paradigma cualitativo del tipo etnográfico, en la modalidad de Investigación-Acción. Requirió la intervención de la investigadora en la situación observada y una revisión permanente de los datos obtenidos para garantizar el curso del trabajo en función de la búsqueda del objetivo planteado y si era necesario, reorientarlo. En relación a los resultados evidenciados son muchas las adolescentes a quienes la condición de maternidad les sirvió de impulso por superarse, continuar sus estudios y lograr una mayor sensación de autoestima por sentirse en capacidad de criar a sus niños y convertirse en personas competentes ante su entorno familiar. Aunque no significa que la maternidad precoz sea conveniente ni deseable, pues implica un tremendo riesgo, que de no ser atendido conlleva a implicaciones sociales impecederas, transmitidas de la madre al niño(a) y reproducidas en el futuro por estos. El contexto de desarrollo de la joven madre, nunca está problematizada únicamente por su maternidad, ya que esto viene ocurriendo ya desde un hogar con notorias necesidades materiales y afectivas. Posteriormente sufre conflictos durante un embarazo no deseado que deberá superar sola o con ayuda.

El estudio demuestra evidencias interesantes acerca de las potencialidades de fomentar rasgos de resiliencia en la madre adolescente y en sus pequeños hijos, en varios aspectos a tomar en cuenta: La intersubjetividad en la díada madre-hijo: En este contexto de relaciones se encuentra que el devenir del desarrollo comienza en la relación que se establece entre la díada madre-hijo. Esta unidad biunívoca da origen a la intersubjetividad como factor fundamental del desarrollo cognitivo. La díada es entendida como unidad y espacio de indivisiblemente mutuo. De allí el niño comienza a darle sentido a su realidad y su interlocutora o interlocutor, participa como ente auspiciante del saber. El sujeto inicia su aprendizaje a través del rostro materno, siendo éste el intérprete de todo cuanto ocurre a su alrededor. Durante estos primeros meses tejen las redes de significados que llegarán a permitir el compartirlos. Desde la perspectiva de la madre, le hace al niño sitio en su propia existencia, convirtiéndose en su entorno primordial. Cuando los significados se comparten también se puede hacer con las intenciones. La acción de la madre sobre el bebé siempre se da en un marco recíproco. Por ello una madre neófita actúa durante el período de apego,

con la misma propiedad que lo haría una ya experimentada. Las caricias, expresiones, contactos corporales son casi idénticos en diversas culturas repitiéndose en los más diversos rincones del mundo.

La sensación de aceptación de parte del otro: Un pequeño grupo de madres adolescentes tuvieron la posibilidad cursar la escolaridad mientras estaban embarazadas en el Programa de Acreditación Académica, recibiendo aceptación, apoyo y orientación a nivel técnico y afectivo, en el manejo de sus emociones y situaciones familiares. Por otra parte algunos de los niños se mantuvieron durante los tres primeros años en el entorno del Programa mientras sus madres proseguían su Educación. Los niños disfrutaron de un entorno positivo tanto desde el punto de vista afectivo como intelectual ya que disponían de cuentos, creyones, colchonetas, juegos de motricidad gruesa y fina, juguetes estimulantes, entre otros. Se logro también la apreciación del Desarrollo Cognoscitivo, Lingüístico y Social de los niños.

El éxito en la crianza para las adolescentes, el sentir que son madres responsables y cuidadosas de sus niños les provoca un efecto benéfico. Ponderan el aumento de peso como un logro personal más que como una consecuencia del crecimiento. Al crecer los niños en condiciones de salud física y mental se potencia la alegría de vivir, lo cual es evidente en su comportamiento social. En el caso de los sujetos de estudio la sensación de bienestar viene dada por la oportunidad de sentir que se progresa en un entorno escolar y organizado, fortalecida por la maternidad, aceptada y llevada positivamente hasta el momento en casi todos los casos estudiados.

Se mostró una aproximación a la descripción conductual de nueve madres adolescentes con respecto a actitudes desarrolladas ante un embarazo prematuro, no planificado, con la búsqueda de solución a los conflictos que la situación genera a nivel familiar y social, desarrollando un deseo superación personal sostenido durante el programa por parte de las niñas sujeto de estudio. A partir de esta experiencia se procedió elaborar un programa de intervención como parte de la formación en el Programa de Acreditación Académica para Excluidos del Sistema Escolar que adelanta el Grupo Taller de

Investigación Educativa conjuntamente con el Grupo de Innovaciones Socioeducativas de la Facultad de Humanidades y Educación.

Martínez y Sánchez (2006) de la Universidad Cesar Vallejo en Trujillo, Perú realizaron una investigación titulada: **Taller de Capacidad de Superación ante la adversidad para reforzar la Resiliencia de adolescentes invidentes del Centro de Educación Especial de ceguera y visión sub normal “Tulio Herrera León”**. El objetivo básico del estudio era realizar una evaluación de los efectos de un Taller de Capacidades Operación ante la adversidad para reforzar la resiliencia de adolescentes invidentes del referido Centro de Educación Especial.

El problema del estudio estuvo enfocado hacia determinar en qué medida un Taller de Capacidades Operación ante la adversidad, reforzaría la Resiliencia de los citados adolescentes.

En relación a los aspectos abordados en el marco teórico se hace referencia a que en la década de los ochenta existió un interés marcado por tener información sobre aquellos individuos que desarrollaban competencias a pesar de haber sido criados en condiciones que incrementaban la posibilidad de que desarrollaran patologías sociales o mentales. Por ello refieren a autores como Puerta (2002), Silva (1996), Kotliarenco (2005) citados por Martínez y Sánchez (2006), que afirman que la resiliencia se relacionaba con estudios psicopatológicos donde se verificaba con asombro e interés que algunos de los niños criados en familias donde uno u ambos padres presentaban alcoholismo durante el proceso de desarrollo, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino, que contrariamente alcanzaban una adecuada calidad de vida.

Definieron la Resiliencia como un conjunto de procesos intrapsíquicos y sociales que posibilitan lograr una “vida sana” en un medio insano, realizándose estos procesos a través del tiempo, y dando como resultado afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural.

Se hace referencia a los pilares de esta resiliencia y que según los autores son el insight, la independencia, la interacción, la iniciativa, el humor, la creatividad, y la moralidad. La resiliencia posee ciertas propiedades tales como el hecho de que esta puede ser fomentada, en interacción entre la persona y su entorno. Citan varias características de las personas resilientes, entre las que mencionan el hecho de que se valora a sí misma, siendo capaz de disfrutar sus experiencias y relacionarse bien con los demás. De igual manera son individuos creativos y con manifiesta curiosidad para conocer. Frecuentemente es una persona con salud física estable.

En relación a los aspectos de tipo metodológico el estudio se enmarca dentro del paradigma cuantitativo del tipo experimental. La muestra estuvo conformada por 98 estudiantes adolescentes invidentes (o de visión subnormal) entre 11 y 16 años de edad, de ambos sexos, estudiantes del Centro de Educación Especial “Tulio Herrera León” ubicado en la localidad de Trujillo, Perú, durante el año 2006.

Como técnicas de recolección de la información se utilizó la observación y la aplicación del instrumento: Escala de Resiliencia para Adolescentes, en dos momentos, un pre y post test.

Se formuló una hipótesis de trabajo que establecía que la referida actividad de capacidades operación ante la adversidad reforzará significativamente la resiliencia de un grupo de adolescentes invidentes del mencionado previamente Centro de Educación Especial de Ceguera y Visión Subnormal de Trujillo, Perú.

En cuanto a los resultados obtenidos se tiene que fue posible determinar el incremento en los niveles de la escala general de resiliencia, tras la aplicación del taller de capacidad de superación ante la adversidad.

Del mismo modo se determinó que existen diferencias entre los resultados obtenidos a nivel del pre y el post test en cada una de las áreas. En ese sentido, se logró un incremento a nivel de post test, estableciéndose el predominio del nivel alto. Fue posible

también determinar que antes de la aplicación del taller, el Nivel Alto predominó en el área de Creatividad, el Nivel Medio predominó en la áreas de Insight, Independencia, Interacción, Moralidad y Humor y el Nivel Bajo predominó el área de Iniciativa.

Los resultados presentan incrementos promedios en los niveles del post test en cada una de las áreas, con el predominio del nivel alto, exceptuando el área de iniciativa cuyo promedio se ubicó ahora al nivel medio. De esta manera fue posible evaluar la efectividad del taller propuesto por los autores para reforzar la resiliencia de adolescentes invidentes del referido Centro de Educación Especial en particular sobre las áreas de Creatividad, Insight, Independencia, Interacción, Moralidad, Humor y a un nivel menor sobre la Iniciativa.

2.7. INVESTIGACIONES QUE ABORDAN EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA O SIMILARES:

Ferreira (2006) de la Agrupación Rogeriana de Portugal publicó una investigación titulada **Estrategias de Coping y Autoestima: Estudio comparativo entre los estudiantes de la Universidad de Algarve con y sin acceso a la Acción Social.**

Se formuló como objetivo comprender cuáles eran las diferencias existentes a nivel del funcionamiento psicológico y social, entre el grupo de estudiantes que recurren a los SAS y los que no recurren a los servicios de apoyo a los estudiantes. Inicia afirmando que el ingreso a la Universidad representa para los estudiantes una nueva fase en su vida personal y académica. Esta transición para la universidad es vivida como una experiencia para la cual, no siempre están preparados. Diferentes autores han estudiado el impacto de la transición para la universidad en la vida de los jóvenes. Leitão, Paixao, Silva y Miguel (2000) citados por Ferreira (2006), conceptualizan esta fase de ajuste a la vida universitaria como un proceso complejo y con muchas dimensiones, que involucra diversos factores de naturaleza contextual e intrapersonal. Los cambios sufridos por los estudiantes, no son sólo a nivel de las competencias intelectuales y conocimientos adquiridos, sino también a nivel

de la construcción de la identidad personal, actitudes, valores, intereses, objetivos, aspiraciones, autoestima y relaciones interpersonales.

Este período de cambios y ajuste al contexto universitario, confronta el joven con múltiples desafíos al nivel psicosocial y de desenvolvimiento a nivel de las nuevas tareas con las cuales se va a enfrentar y para las cuales, probablemente está poco preparado. Esto hace de los primeros años como un periodo potenciador del estrés y de las situaciones de crisis.

En la fase inicial de la vida académica, el estudiante es confrontado con nuevas exigencias personales, sociales y con nuevas situaciones con las cuales debe saber lidiar. Desde el espacio académico, nuevos métodos de enseñanza y evaluación que les exigen nuevas competencias de estudio y mayor capacidad de organización, autonomía y compromiso, una situación socio-familiar y habitacional que implica vivir desplazado de su ambiente habitual, lejos de la familia y amigos, entre otras nuevas actividades. De acuerdo a las experiencias y dificultades vivenciadas por los estudiantes y a la evaluación de esas mismas dificultades que va sintiendo, el alumno utiliza diferentes estrategias para defenderse o adaptarse. Cuando no encuentra estrategias adecuadas se siente psicológicamente afectado.

El impacto de este desafío es percibido de forma diferente por los alumnos, si es percibido como muy elevado puede provocar respuestas de inhibición o de desadaptación, y generar problemas a nivel personal, académico y social en general.

El problema de este estudio parte del hecho de que la población estudiantil que aspira a beneficios sociales y en particular aquellos que se encuentran desplazados de su medio socio-familiar, se compone por individuos con características específicas, dadas sus dificultades a nivel económico, social, cultural y psicológico. Una característica de esta población estudiantil, es la situación de precariedad a nivel socio-familiar y financiero y por eso recurren a los Servicios, para obtener apoyo económico y residencial. Como consecuencia de la situación de precariedad un sentimiento de inseguridad, de inutilidad,

falta de auto-confianza, sentimientos de impotencia y de vergüenza se juntan o alternan, produciendo malestar, sufrimiento psíquico y situación de estrés difícil de aceptar. La precariedad socio-económica constituye así una situación de estrés potencial que puede hacer vulnerables a los individuos que la vivencian.

La muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios, que recurren a los Servicios de Acción Social (SAS) de la Universidad de Algarve. Dentro del grupo de alumnos que recurren a los SAS se dio particular atención a los alumnos que se encuentran insertados en la familia, en oposición a los que están alejados de su medio familiar, viviendo normalmente en cuartos alquilados o en residencias de la universidad. El proceso de desarraigo los lleva a veces no sólo a desencadenar sentimientos de inseguridad y de incapacidad que tiene repercusiones en la autoestima, sino a utilizar determinadas estrategias de coping, para enfrentar esas situaciones.

Se utilizó un instrumento de evaluación de la autoestima adaptado a partir de una escala de evaluación utilizada en un trabajo de Rogers - Escala Estima del Sí (Rogers y Dymond, 1954, citados por Ferreira, 2006), basada en la correlación entre el "Self Real" y el "Self Ideal" y un instrumento de evaluación sobre la forma como cada uno reacciona, cuando enfrenta una situación difícil - Escala Toulousiana de Coping de Pierre Tap (Esparbes, Sordes, Ader y Tap 1993 citados por Ferreira, 2006).

La población de estudiantes que concursaron a beneficios sociales, en los servicios de acción social, para el año lectivo 1999/2000, estuvo constituida por un total de 2034 alumnos, de los cuales se tomo una muestra global de 201 estudiantes, 151 pertenecen al grupo de alumnos que recurrieron a los servicios de acción social, (Grupo A), y 50 pertenecen al grupo de estudiantes que no recurren a los Servicios de Acción Social (Grupo B).

En relación a los resultados, se determinó que existe una relación entre el índice de autoestima, evaluado por la Escala de Estima de Sí - Rogers y los totales positivos y negativos de coping de la Escala Toulousiana de Coping. Cuando los estudiantes

presentaron un total de coping positivo más elevado, tendencialmente también presentaron un elevado índice de autoestima, cuando presentan un total de coping negativo elevado marcadamente disminuye el índice de autoestima.

Esta relación fue muy fuerte para el caso de los alumnos desplazados y muy sutil para los alumnos no desplazados. Esto podría ser una manifestación de que el índice de autoestima en ellos, estará relacionado con el proceso de desarrollo personal y de autonomía a que están sujetos, y al cual tienen que responder, cuando ingresan en la universidad y en un nuevo ambiente académico y social.

Los resultados demostraron la existencia de diferencias entre los grupos de estudiantes en el análisis, en relación al nivel de la autoestima y al nivel de las estrategias de coping utilizadas. Además, se verificó que los estudiantes que presentan un mayor índice de autoestima, utilizan más estrategias de coping positivas y de carácter adaptativo.

Esta relación es claramente evidenciada en los estudiantes que se encuentran desplazados de su ambiente socio-familiar, los que con la entrada en la universidad, sufren todo un proceso de autonomización y de desarrollo personal que se refleja en la forma como se concretan las estrategias de coping adoptadas y en relación a la influencia que el coping tiene sobre el índice de autoestima.

Otro antecedente a citar es el de **Dorr** (2005), de la Escuela de postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, titulado **Estudio Comparativo de Autoconcepto en Niños de Diferente Nivel Socio Económico**. La autora comienza explicando que con el autoconcepto se alude al sentido de sí mismo y la base de éste es el conocimiento sobre nosotros de lo que hemos sido y hecho. Tiene como función guiar y decidir lo que se será y se hará en el futuro.

El individuo va elaborando de manera gradual su autoconcepto durante el curso de su vida, a partir de la experiencia de interacción consigo mismo y con el ambiente y. También hay acuerdo en que el concepto de sí mismo afecta las conductas, sentimientos y

motivaciones del individuo, que evoluciona durante toda la vida como una dimensión importante de la personalidad (Zegers, 1981, citado por Dorr, 2005).

Las transformaciones que ocurren en el concepto del sí mismo cumplen con todos los requerimientos que las definen como transformaciones a nivel del desarrollo, por lo que uno de los aspectos más decisivos y a la vez problemáticos de la evaluación y medición del autoconcepto, es que no es estático sino que varía durante el período vital.

La importancia que tiene el entorno en su formación y evolución temporal, el nivel socio económico, el grupo familiar y las experiencias durante la niñez. Estos aspectos van a tener un posterior impacto sobre su personalidad. Existen factores que limitan e impactan sobre el autoconcepto, debido a que es en gran proporción debidas a la experiencia del joven individuo con su ambiente, o de la identificación con sus progenitores y otros adultos significativos. Las sociedades son dinámicas y sufren cambios que repercuten sobre la formación de la personalidad en mayor o menor grado. La educación como variable es de suma importancia a la hora de analizar resultados, ya que numerosas investigaciones muestran una relación clara entre el autoconcepto y el rendimiento escolar y, vinculando este particular con el hecho que en las evaluaciones del Ministerio de Educación, los puntajes mas bajos han sido obtenidos por los niños de bajo nivel socio económico, se podría esperar un nivel mas bajo de autoconcepto en estos niños que en los pertenecientes al estrato alto y medio. Una gran parte de los sujetos de nivel socio económico bajo provienen de familias disfuncionales o poco reforzadoras (Estévez y Riveros, 1992, citados por Dorr, 2005).

Higgins, (1981) citado por Dorr (2005) afirma que el autoconcepto de los niños se desarrolla de forma relativamente rápida durante la tercera infancia, a medida que ocurre la maduración de sus habilidades cognitivas ampliándose la experiencia a nivel social. Los niños durante los primeros años escolares, explican sus acciones refiriéndose con frecuencia a los acontecimientos de la situación inmediata. Años más tarde relacionan sus acciones con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos, con mayor facilidad. Piaget (1975) citado por Dorr (2005) afirma que el niño cuenta con mecanismos de reversibilidad

operatoria que posibilitan hacer una reflexión sobre sí mismo, aunque libre de autocrítica independiente del juicio de los otros. Su autoconcepto es un espejo que refleja lo que él considera que los otros piensan sobre él. Es un si mismo ingenuo, que no es autónomo respecto de la opinión de los demás que conforma un núcleo sobre el que se irá ampliando el autoconcepto en las confrontaciones en la escuela, familia, los compañeros, etc.

En relación a los aspectos metodológicos se clasifica como un Estudio longitudinal de tendencia, con un diseño no experimental (ex post facto). Se analizan los cambios ocurridos en la población definida durante el tiempo, mediante la medición y el análisis de los resultados de pre y post evaluación del atributo mediante la prueba de Piers Harris.

El objetivo del estudio fue analizar las diferencias en los niveles de autovaloración de escolares de niveles socioeconómicos alto medio y bajo, observadas entre 1992 (preevaluación) y 2003 (post evaluación). Los resultados muestran diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. La primera y más evidente conclusión del trabajo es que hay diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. Se mantienen las diferencias a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo observada en la preevaluación. Al comparar los puntajes totales promedio en la pre y post evaluación, se evidenció que los niños del nivel socioeconómico alto casi no tenían puntajes bajos antes. Es decir no se daba prácticamente el caso de niños con baja autoestima en ese nivel.

El análisis de los resultados en las diferentes subescalas, muestra que en la post evaluación en el grupo del nivel socio económico alto hubo una disminución en los puntajes obtenidos en la sub escalas de Popularidad y Ansiedad. Al mismo tiempo hubo un aumento en las subescalas de Apariencia Física, Conducta y Estatus Intelectual y Escolar. En ese nivel, hay más niños que tienen la percepción de ser poco queridos y aceptados por sus compañeros, como también mayor cantidad de sujetos que admiten o niegan tener conductas problemáticas. En este grupo, a su vez mejora de forma significativa la subescala Estatus Intelectual y Escolar, es decir la relación con la autopercepción del niño respecto de su desempeño en las tareas escolares, en el pre test.

En relación al nivel socioeconómico medio, no hay una diferencia significativa de los puntajes en la evaluación previa y la posterior. Sin embargo al analizar los resultados pre y post evaluación por subescalas, se observa que en la evaluación posterior disminuyeron los puntajes en las subescalas "Estatus Intelectual y Escolar", y "Popularidad". Esto implica que existe un porcentaje significativo e importante de niños de clase media que tienen una negativa autovaloración en relación a su desempeño académico, lo que estaría evidenciando dificultades en el proceso de aprendizaje. A su vez, al igual que el grupo de nivel socio económico alto, un significativo porcentaje de niños de origen socio económico medio puntuó bajo en "Popularidad". El niño no se siente o no es capaz de hacer amistades, o bien no es aceptado por su grupo de compañeros.

Con respecto al grupo de niños de nivel socioeconómico bajo la tendencia se mantuvo respecto a la primera evaluación, es el grupo que obtuvo puntajes más bajos en la escala total, lo cual muestra una clara correlación entre autoconcepto y nivel socioeconómico. Este resultado coincide con la evaluación de 1992. Las subescalas de Popularidad, la de Felicidad y la de Satisfacción reflejaron de manera significativa la diferencia del sentir entre los niños de cada nivel socioeconómico. Un bajo puntaje en la subescala de Felicidad se asocia a infelicidad, autovaloración general negativa, y un fuerte anhelo de ser diferente. Incluso los niños que puntúan bajo en esta escala, pueden estar pidiendo ayuda. Respecto a la subescala Popularidad, ya antes se mencionó que es un indicador de la forma en que el niño se siente o no capaz de hacer amigos, y si es o no elegido para participar en juegos, siendo aceptado o no por su grupo de compañeros. Vale decir, dependiendo de su nivel socioeconómico, el niño es más o menos feliz, y se siente más o menos aceptado por sus compañeros y en su entorno en general.

En general, en el grupo de nivel socioeconómico bajo, los resultados de la evaluación 2003 respecto a la de 1992 evidencian que, al igual que el grupo medio, se mantienen relativamente constantes sus puntajes promedios en las subescalas, excepto en la de Popularidad que disminuye y en la de Conducta, que aumenta. Pero a pesar de esto, todos los puntajes que se obtienen en las diferentes subescalas son significativamente diferentes a las de nivel socioeconómico alto. Los resultados que obtuvieron en la subescala

Felicidad y Satisfacción son una clara muestra de esto, ya que este grupo obtiene los más bajos puntajes sin cambios respecto a la evaluación previa (del año 1992). Analizando los resultados, se concluye que no hubo diferencias significativas entre el puntaje total de la prueba de autoestima, en ningún nivel socioeconómico. Los promedios generales de autoestima obtenidos en 2003 respecto de 1992 se mantienen.

2.8. INVESTIGACIONES QUE TRATAN SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO:

Peralta y Sánchez (2003) realizaron una investigación titulada **Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria, en Armería, España**. Parten del enunciado del autoconcepto como una autopercepción o referencia que cada uno tiene sobre sí mismo (características, atributos, cualidades y deficiencias, limitaciones, valores y relaciones, como un componente descriptivos de sí mismo y que son percibidos como datos de su identidad y que afectan de manera significativa el desarrollo de la personalidad. Se buscaba determinar si la estructura factorial del cuestionario y otros índices psicométricos del cuestionario aplicado a la muestra, era similar a la obtenida en otras investigaciones.

De igual modo se quiso verificar el grado de asociación existente entre el rendimiento académico general y a nivel específico de las áreas instrumentales, y el autoconcepto académico. También se pretendió la comprobación del grado de predicción que pudiera existir, tomando las medidas de autoconcepto como variable independiente y las medidas de rendimiento escolar como variable dependiente.

La Psicología de la Educación ha establecido distintos análisis de tipos de relación entre el autoconcepto y el rendimiento, especialmente como ente predictor. Afirman que a pesar de la gran cantidad de estudios sobre el particular, no existen indicios concluyentes sobre la naturaleza exacta de la dirección del vínculo que une al rendimiento académico y al autoconcepto. Afirman la existencia de cuatro patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico: El primero afirma que las experiencias de éxito

o fracaso académico inciden significativamente sobre la autoimagen y el autoconcepto más que a la inversa. Esto se puede explicar por la teoría de la comparación social, que destaca el rol de las evaluaciones de las personas significativas del entorno. Para intervenir en el plano psicopedagógico habría entonces que cambiar el nivel de logro de los estudiantes para cambiar el autoconcepto.

El segundo modelo plantea que los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico, y a su vez el autoconcepto podría estar afectado de manera notoria por el tipo de contingencias proporcionadas por personas significativas del entorno del alumno, incluyendo las ofrecidas por los docentes. Este fenómeno es conocido como Efecto Pigmalión. Entonces podría ser posible incrementar los niveles de rendimiento académico mejorando de manera previa especialmente los niveles de competencia percibido y a manera general el autoconcepto.

El tercer modelo postula una relación causal entre el rendimiento escolar y el autoconcepto mutuamente influidos y determinados. En el cuarto modelo se afirma que existen variables de tipo ambiental, personales, académicas y no académicas que pueden ser la causa del rendimiento académico como del autoconcepto.

Sin embargo numerosos planteamientos afirman los beneficiosos efectos de un buen nivel de autoconcepto. Al realizarse comparaciones de las opiniones de los docentes en relación a los sujetos con distintos niveles de autoconcepto (alto y bajo), manifestaron mayores niveles de popularidad, cooperación, persistencia en el trabajo de clase en los alumnos con alto autoconcepto que entre los de bajo autoconcepto. En estos alumnos (los de nivel alto) también se constataron menores niveles de ansiedad, mayores expectativas de éxito futuro y un apoyo familiar más alto.

Desde el punto de vista metodológico la muestra estuvo conformada por 245 alumnos de la etapa de Educación Primaria de la Provincia de Almería de España, estudiantes de escuelas públicas y concertadas. Se aplicó como instrumento el cuestionario SDQ con el que fue posible realizar el contraste factorial de la escala y establecer los

niveles de asociación y predicción con la otra variable: el rendimiento académico. Para esta última se tomaron en cuenta las calificaciones obtenidas por los docentes de los niños.

Como conclusiones se obtuvieron los siguientes planteamientos: la formación del autoconcepto y en especial del académico, no es solamente una tarea del docente o el tutor, sino que intervienen el resto de los profesionales que llevan a cabo su labor en pro de las instituciones educativas. De allí la necesidad de formación de los docentes en las áreas no inherentemente pedagógicas, tales como autoestima, habilidades sociales, autoconcepto, resolución de conflictos, convivencia, desarrollo personal, mediación escolar, entre otros. Estos temas deben ser abordados a través de los planes de perfeccionamiento del profesorado de cada institución educativa.

Henríquez, William (2001) realizó un estudio titulado: **Percepción institucional y configuración del perfil del estudiante de alto y bajo rendimiento**. El objetivo principal de este estudio fue conocer que tipo de percepción institucional y académica caracteriza a cada tipo de estudiante, aunado a la configuración de un perfil que se adapte a cada uno de ellos. Para ello seleccionó una muestra probabilística de 156 estudiantes de educación de la Universidad nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), de una población de 750. Se realizó un muestreo con post-estratificación óptima, seleccionando alumnos de todos los semestres, de las tres menciones existentes. Se hizo uso de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para determinar la relación entre el rendimiento observado por los estudiantes y las variables académicas, institucionales y del entorno familiar que lo afectan.

Se consideraron dimensiones asociadas al comportamiento académico del docente tales como cordialidad y entusiasmo, libertad y feed-back, referidas respectivamente al grado de positividad de las relaciones con los alumnos, medida en que el profesor garantiza la independencia de criterios y adecuación de las respuestas del docente en el acto educativo. Igualmente se detectan actitudes y conductas del profesor que son rechazadas por los alumnos, así como la relación entre las expectativas del docente y el nivel de autoconcepto de sus estudiantes. Se seleccionó una muestra de 248 alumnos y 160

profesores, de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, quienes respondieron un instrumento que medía las dimensiones antes señaladas.

El análisis se abordó mediante la utilización de la estadística descriptiva e inferencial, especialmente mediante el uso de la técnica de correlación y análisis discriminante. Entre otros resultados se evidencia que la conducta y actitud del profesor no afecta a todos los alumnos por igual, y que otros factores asociados al acto educativo y al entorno académico tales como autoestima, seguridad de criterios y grado de compenetración con el medio escolar, también tienen influencia en el autoconcepto adquirido por el alumno. Los resultados permiten concluir que los estudiantes de alto rendimiento cuentan con un ambiente familiar que favorece el estudio, sienten afinidad por la carrera y la mención seleccionada, utilizan todos los recursos posibles para estudiar, frecuentemente consultan libros en la biblioteca, compran y consultan cada vez que pueden libros especializados de su mención. También afirman que su familia los anima a estudiar y que pasan gran parte de su tiempo estudiando. Sus niveles de satisfacción académica están relacionados con el hecho de que los profesores promuevan clases interactivas, sean accesibles, estén actualizados, expongan las clases con entusiasmo, aclaren los errores cometidos en las evaluaciones y demuestren dominio de la asignatura. Por otra parte los alumnos de bajo rendimiento aceptan que leen solamente lo indispensable, que dedican poco tiempo al estudio, igualmente consideran que los profesores no exponen bien sus clases y reconocen que estudian menos de lo que deberían. Finalmente, se observa que no cuentan con un ambiente familiar que estimule el estudio, usualmente no adquieren libros de la especialidad, no aclaran los errores cometidos en las evaluaciones y les cuesta concentrarse cuando estudian.

RESUMEN

En este segundo capítulo, correspondiente a la revisión teórica se realiza una apreciación inicial de ciertos conceptos tales como autoestima y el autoconcepto. Se explican y diferencian entre sí los conceptos de autoestima y autoconcepto. El autoconcepto es un concepto o percepción que poseen las personas de diversos aspectos de sí mismos. La autoestima en cambio se entiende como la valoración que la persona hace de su autoconcepto (positiva o negativa), e incluye las emociones asociadas y actitudes que tiene respecto de sí mismo. El autoconcepto es como el referente de la autoestima de un sujeto. Posteriormente se ofrece una revisión general sobre el desarrollo del autoconcepto en las distintas etapas de la vida. Luego se abordan los distintos componentes del autoconcepto. El autoconcepto académico ha sido definido como la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico. Sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela, jugando un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del sujeto. De esta manera, los autores identificaron cuatro aspectos que determinan el autoconcepto académico: La relación con otros es una dimensión que se refiere al nivel de aprecio y confianza del alumno por otras persona. La asertividad como dimensión está referida al sentido de control experimentado por el alumno sobre lo que ocurre en la clase. El compromiso con la tarea, es una dimensión referida a la confianza en el propio potencial, indicando interés en la originalidad, creatividad, disposición al riesgo. El enfrentamiento de situaciones escolares, hace alusión a la confianza del alumno en las propias habilidades académicas. Se establece posteriormente el concepto de resiliencia, como un proceso de crecimiento, transformación y mejoría en el ser humano donde maneja los acontecimientos y dificultades estresantes de tal forma que se levanta más fuerte emocionalmente y exitoso. Para lograrlo utiliza sus fortalezas internas y los recursos externos con que cuenta. Entre estos recursos internos se citan los aspectos mentales del estudiante resiliente, con mecanismos de protección tales como el Sentido del humor como forma de sublimación, la Escisión, la Racionalización, la Negación y la Intelectualización. Los enfoques de resiliencia y riesgo son diferentes entre sí. El enfoque de riesgo se centra en la patología, en

la enfermedad, en los síntomas y las características asociadas a una alta probabilidad de daño a nivel biológico o social; el enfoque de resiliencia se explica a través de lo que se ha denominado el modelo del desafío. Se aborda luego el concepto de rendimiento académico, que es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. Entre los factores que afectan el rendimiento académico están la familia, los aspectos socio económicos y los factores del buen aprendizaje en sí. En relación a los antecedentes de investigaciones previas, se organizaron esquemáticamente con aquellas que tratan primordialmente sobre la resiliencia, como Anzola (2003). Aquellas basadas en la técnica autobiográfica o historias de vida y que abordan la resiliencia de manera directa o indirecta, como los estudios de Gil(2006), Anzola (2006) y Martínez y Sánchez (2006). Los estudios que abordan la autoestima o autoconcepto: Ferreira (2006) y Dorr (2005), y las investigaciones que tratan del autoconcepto y el rendimiento académico: Peralta y Sánchez (2003) y Henríquez (2001).

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO

1. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, en virtud de la naturaleza del objeto de la investigación: la descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios partiendo del análisis cuali-cuantitativo del estudio de los casos de algunos sujetos resilientes.

El método de estudio de caso se constituye en una herramienta valiosa de investigación, cuya mayor fortaleza está en que a través del mismo, se mide y registra la conducta de los sujetos involucrados en el fenómeno o proceso estudiado, mientras que los métodos de corte cuantitativo se centran en información verbal que por medio de encuestas por cuestionarios, o pruebas. De igual manera en el método de estudio de caso los datos pueden obtenerse los datos desde una variedad de fuentes, cuantitativas y cualitativa. Puede ser a través de documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes, entre otros (Martínez, 2006).

El mismo autor afirma que de manera tradicional el método del estudio de caso sólo se ha considerado apropiado para los estudio de tipo exploratorio, no obstante algunos de los mejores y más famosos estudios de caso han sido tanto descriptivos como explicativos¹. Se han podido identificar entonces, otros usos del método como por ejemplo en la descripción, en la contrastación de teoría, y en la generación de teoría. En este nivel, resulta de suma utilidad reflejar la distinción que ha sido propuesta entre la investigación cuyo objetivo es solo verificar teoría, en contraposición a aquella que pretende hacer contribuciones a la generación de teoría. Las teorías o modelos que pretenden lograr cierto grado de aplicabilidad general, pueden estar basadas en un número limitado de casos. Un solo caso

puede indicar una propiedad conceptual o categoría, en tanto que unos cuantos casos más pueden realizar la confirmación de esta indicación (Glaser y Strauss, 1967, citados por Martínez, 2006).

De tal manera, se realizará una indagación que contempla la descripción, explicación y representación de un hecho educativo, que deviene de la necesidad de establecer y caracterizar, en distintos tipos y niveles de elaboración, los factores que influyen en la construcción del autoconcepto académico de los alumnos resilientes de alto rendimiento, con el propósito de obtener conocimiento. Por tal motivo, el diseño que se sugiere es el estudio de casos que se aplicó en cuatro estudiantes universitarios.

Martínez (2006), plantea el procedimiento general a seguir en los estudios de casos, que consta de siete pasos generales a manera de guía de los procedimientos a seguir:

- Inicialmente se debe realizar el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos.

- Luego se realiza la revisión de la literatura y formulación de proposiciones.

- El siguiente paso implica la obtención de los datos: mediante la realización de entrevistas, encuestas y pruebas, entre otras. La transcripción de entrevistas, tabulación de encuestas, corrección de instrumentos aplicados, y similares.

- Se lleva a cabo luego el análisis global, que implica una constante comparación de la literatura con los datos obtenidos para la codificación de los mismos.

- El próximo paso implica la realización de un análisis profundo, con la comparación sustantiva de los resultados con los conceptos de la literatura.

- Ya al final se realizan las conclusiones generales y las implicaciones de la investigación.

El proceso de investigación bajo este enfoque es flexible, y debe iniciarse sin el establecimiento de hipótesis previas para evitar prejuicios. De esta manera se plantean inicialmente las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares, seleccionándose un grupo para el estudio. Luego se enfrentan los problemas del acceso a los grupos, el comienzo de las autobiografías y las técnicas de registro y recolección de la

información. Después se realiza la recogida de información y esta es analizada e interpretada posteriormente. (Hurtado y Toro, 1997).

5. SUJETOS DE ESTUDIO

El grupo objeto de estudio de la presente investigación estuvo conformado inicialmente por 34 sujetos que al momento de realizar la aplicación poseían un índice acumulado de más de 16 puntos en base a la escala de veinte puntos vigente en la forma de evaluación de la institución universitaria. Eran estudiantes de ambos sexos de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, cursantes de la carrera Licenciatura en Educación, en la sede geográfica del Complejo Docente Los Perozo, ubicado en la Ciudad de Coro, Estado Falcón.

Una breve entrevista inicial fue aplicada a 29 de los 34 sujetos de la población inicial de la totalidad de los estudiantes de alto rendimiento. Esta entrevista tenía por objetivo determinar la presencia de factores significativos de adversidad, que harían considerar al sujeto como resiliente, por poseer aun así un rendimiento académico destacado. Se consideró solo aquellos sujetos que presentaron tres o más factores de riesgo. Estos factores incluyen: Pobreza extrema; disfuncionalidad familiar notoria; presencia de violencia, abuso, o maltrato hacia el sujeto en su historia de vida; abandono o ausencia repetida de alguno de los progenitores; insuficiencia crónica de ingesta de alimentos proteínicos o calóricos (hambre), enfermedad (en el sujeto o en sus familiares cercanos) severa, crónica o de larga duración con marcados efectos, que afectan o afectaron de forma discapacitante (total o parcialmente) la vida del grupo familiar; analfabetismo o escaso nivel educativo en los progenitores; presencia de patologías mentales o sociales en algunos de los miembros del grupo familiar (adicciones a drogas o alcohol, delincuencia o problemas con la ley, ludopatía, entre otros); abuso sexual o discriminación marcada ligada al género o similares), etc.

Realizadas estas entrevistas iniciales, se procedió a la selección de casos, para el análisis de casos en profundidad. De esta valoración inicial, fueron seleccionados 4 estudiantes. Un varón y tres del sexo femenino, señalados a continuación:

Tabla 1. Sujetos Casos de Estudio

Caso:	Sexo:	Edad:	Carrera:	Índice Académico
Sujeto 1	Femenino	21	Educación, mención Lengua, Literatura y Latín.	17.48
Sujeto 2	Femenino	19	Educación, mención Informática	16.98
Sujeto 3	Masculino	20	Educación, mención Inglés	17.20
Sujeto 4	Femenino	23	Educación, mención Lengua, Literatura y Latín.	18.03

Tabla 2. Factores de riesgo detectados en la Autobiografía y Entrevistas durante el período vital de cada individuo:

Sujeto	Factores de Riesgo
Sujeto 1	<ul style="list-style-type: none"> -Abandono y maltrato durante la infancia y adolescencia. -Desintegración familiar con ausencia de la progenitora por abandono de la familia. -Disfuncionalidad familiar, violencia. -Abuso y/o dependencia de alcohol y drogas por parte de un miembro del grupo familiar. -Pobreza.

Sujeto 2	<ul style="list-style-type: none"> -Pobreza extrema. -Maltrato repetido y abuso físico durante la infancia, adolescencia y adultez. -Abuso y/o dependencia de alcohol por parte del progenitor. -Inestabilidad en los ingresos familiares producto del desempleo del padre. -Disfuncionalidad familiar. Violencia.
Sujeto 3	<ul style="list-style-type: none"> -Pobreza extrema. - Graves carencias alimenticias crónicas (hambre y desnutrición) durante la infancia, adolescencia y adultez. -Analfabetismo de ambos padres. -Vivienda familiar sin condiciones mínimas de habitabilidad, facilidades sanitarias ni servicios básicos, hacinamiento. Ubicación aislada y remota sin facilidades de acceso. -Incapacidad laboral del padre producto de enfermedad crónica (diabetes con complicaciones de cicatrización y a nivel renal).
Sujeto 4	<ul style="list-style-type: none"> -Pobreza. -Deceso de la figura paterna desde antes de su nacimiento, producto de un atraco del que éste fue víctima. -Inestabilidad y separación familiar. -Ausencia de vivienda estable para el grupo familiar. -Trabajo y explotación laboral desde la infancia. -Hostigamiento sexual por un adulto, empleador de su madre y dueño de la vivienda donde residía la adolescente.

6. TECNICAS E INSTRUMENTOS BASICOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

3.1. AUTOBIOGRAFÍA

El diseño de la modalidad técnico-metodológica a aplicar en el trabajo de campo, está ajustada a la naturaleza del objeto de estudio y a las condiciones propias del ser

humano como ente social, concibiéndose principalmente la técnica básica de la **autobiografía**. La autobiografía es definida por Mora de Monroy (2000) como:

“...la técnica destinada a obtener información del alumno a través del relato de su propia vida, enfocando la atención en la importancia de las experiencias pasadas, las cuales influyen en su conducta presente. La autobiografía resulta para el docente y para el orientador un recurso de gran importancia, ya que se obtiene la información directa del alumno en cuanto a la forma como él se percibe, cuales son sus gustos, disgustos, intereses, ambiciones, deseos, preocupaciones, amigos;”

En relación a la técnica autobiográfica, la autora plantea la existencia de tres tipos: las autobiografías estructuradas, las semiestructuradas y las no estructuradas (o libres), partiendo del hecho de si se usa un bosquejo o guía que sirva de partida o si se deja la libertad a la persona para que escriba lo que le venga a su memoria.

A efectos del presente estudio se utilizará la del tipo semiestructurado, por cuanto el interés esencial se dirige a la obtención de datos cualitativos pertinentes relacionados con la construcción del autoconcepto académico desde una perspectiva resiliente como aspecto determinante.

La autobiografía aplicada consiste en un requerimiento hecho a los sujetos a manera de pregunta, donde se les pide que realicen una narración detallada sobre su vida haciéndolo de manera biográfica. Se les pide que hagan énfasis en su desempeño y rendimiento académico durante la infancia, adolescencia y adultez, pero sin omitir detalles de su vida social o familiar cuando sea necesario.

Se les pide también que relacionen el relato con las circunstancias, las causas y las consecuencias de las cosas que le tocó vivir. Es deseable que pudieran expresar sus conductas, pensamientos y emociones en relación a esas experiencias y en relación a aquellas circunstancias consideradas como dolorosas. La idea era obtener la mayor cantidad de información sobre los aspectos académicos bajo una perspectiva autobiográfica y analítica.

3.2. ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

De igual manera, se acudió a la **entrevista no estructurada** para profundizar en los aspectos que han sido abordados durante la autobiografía, pero que necesitan mayor detalle o aclaración de dudas. La entrevista es definida por Trianes (1996), como el establecimiento de una comunicación del tipo verbal, entre dos o más individuos, que se desarrolla con un cierto grado de estructuración a partir de una situación específica. Es importante agregar que aunque ésta se desarrolla de una manera bidireccional, es consideradas una relación asimétrica puesto que cada parte adopta un rol específico. La entrevista cumple múltiples funciones en las relaciones que el orientador-investigador mantiene en una determinada institución educativa, pero agrega Trianes que la más decisiva es la de servir de punto de partida para posibilitar la identificación de un problema. Cuando la entrevista debe hacerse desde una perspectiva evolutiva, deben considerarse las variables de crecimiento y desarrollo, al igual que la significación social del problema en cuestión para el entrevistado.

3.3. INVENTARIO DE COOPERSMITH

El **Inventario de Autoestima de Coopersmith**, es una escala creada para medir actitudes evaluativas del individuo hacia sí mismo en múltiples áreas: general, familiar, experiencia social y académica-laboral. Inicialmente fue creado para aplicarse a niños, pero posteriormente se incrementó su rango hasta la edad adulta. (Coopersmith, 1967 citado por Coopersmith, 1981).

Las puntuaciones obtenidas en el inventario se relacionan significativamente con el logro académico y en el plano laboral, la constancia perceptual, la creatividad y el grado de resistencia a la presión del grupo. (Coopersmith, 1975 citado por Coopersmith, 1981).

Para efectos del presente estudio se utilizó la forma A. Esta fue traducida al español y adaptada por Prewitt Díaz en 1984. Posteriormente en Chile, se realizó una adaptación de

la escala, utilizando como base la adaptación hecha por Prewitt Díaz, con 1300 sujetos en edad adulta, realizada por Brinkmann, Segure y Solar en 1989. Esta versión fue la utilizada en el presente estudio. Con los resultados obtenidos se elaboraron normas en puntajes T para cada una de las escalas del inventario y se realizaron los cálculos de validez y confiabilidad. Se consiguieron coeficientes con valores entre 0,81 y 0,93 para las distintas escalas.

Contiene 58 ítems, que consisten en afirmaciones cortas que deben responderse colocando una equis bajo de una de sendas columnas identificadas con la frase “igual que yo”, “distinto a mi”. La Prueba hace referencia a la autopercepción del individuo en cuatro áreas que son la autoestima general, la social, la familiar y la escolar-laboral, según sea el caso. Cada ítem que es respondido en sentido positivo se cuenta como dos puntos. Además, la prueba tiene una escala de mentira con 8 ítems: 6, 13, 20, 27, 34, 41, 48 y 55. Son preguntas que pueden invalidar al instrumento en caso de haber un alto número de respuestas no contestadas con sinceridad.

Una vez aplicada la prueba, se efectúa la suma de los puntajes correspondientes a cada una de las escalas: Autoestima general (G), autoestima social (S), Autoestima escolar-laboral (E), autoestima familiar (H) y la escala de mentira (M). Cuando el puntaje M resulta muy superior con respecto al promedio (T: 67 o más) significa que las respuestas del sujeto son poco confiables e invalidan la aplicación del inventario. Al final se suman todas las escalas (excepto la de mentira), para conseguir la apreciación global que tiene el sujeto de sí mismo. Se utilizaron las normas de corrección de Brinkmann y otros (1989), adaptadas, estandarizadas y validadas con sujetos adultos en Latinoamérica (Chile).

En relación a los datos de validez y confiabilidad de la escala, Brinkmann y otros (1989), hicieron el estudio de la validez mediante el análisis de las correlaciones con el test de personalidad de California, que fuera anteriormente traducido y adaptado por el laboratorio de psicología de la Universidad de Concepción. La matriz de correlaciones entre el test de Coopersmith el test de California es que son estadísticamente significativas

con un 0,01 los $r=0,138$. Así, todos los coeficientes alcanzaron valores significativos. Como cabría esperar, hubo bajas correlaciones de la escala de mentira entre los dos test.

En cuanto a la confiabilidad, los promedios, desviación estándar y los Coeficientes de confiabilidad de Kuder-Richardson para cada una de las escalas coincide al comparar estos resultados con lo informado por Coopersmith (1967) para la escala total, existe un promedio inferior en este caso (71,7 contra 82,3) y una DS algo superior (15,1 vs. 11,6), siendo el coeficiente de confiabilidad muy similar (0,87 y 0,88).

3.4. INSTRUMENTO MLP

La **Motivación al Logro** es evaluada con el **Instrumento MLP** de la Universidad de Los Andes. Consta de 24 ítems en formato Lickert de seis puntos, que van desde completo desacuerdo (1) hasta completo acuerdo (6). Contiene cuatro factores que miden diferentes componentes de logro: Meta de logro (ML), con 8 ítems referidos al establecimiento de metas de superación personal y controlables. La Instrumentación (INST), tiene 6 ítems relacionados con estrategias de acción de logro como la persistencia, el esfuerzo y la planificación. El Compromiso con la tarea (CT), mediante 4 ítems que determinan el grado de responsabilidad y compromiso personal asumido hacia las tareas y responsabilidades. Por último las Creencias facilitadoras de logro (CFL), mediante 6 ítems asociados a ciertas creencias de superación del subdesarrollo.

Para corregirlo se convierten en positivo los ítems del 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Igual se hace con los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24. Luego se obtiene la sumatoria de los 24 ítems. Para convertir en positivo un ítem negativo, se resta de 7 el número escrito por el sujeto.

Los coeficientes de confiabilidad son significativos y elevados, y se determinaron por el Método Alfa de Cronbach: ML= 0.76, INST=0.71 y CFL=0.85. Con el Método de Spearman Brown: ML= 0.73, INST=0.74 y CFL=0.80. El inventario presenta índices adecuados de validez convergente con internalidad, $r= 0.27$, Rendimiento académico

convergente $r= 0.25$ y validez divergente con Creencias en otros poderosos $r=0.32$, Azar $r=0.38$ (Romero,1999).

3.5. INSTRUMENTO MAFI

Para la **Motivación de Afiliación** se utilizo el **Inventario MAFI**. Tiene 16 ítems en formato Lickert de seis puntos. Igualmente van desde completo desacuerdo (1) a completo acuerdo (6). Posee dos factores de 8 ítems cada uno, que miden la Afiliación Básica (AFIBA), referida a aquellas cogniciones y afectos asociados al interés en el establecimiento de relaciones personales amistosas, y la Afiliación el trabajo (AFITRA), relacionado con el empleo de estrategias afectivas en el medio laboral.

Para corregir MAFI se obtiene la sumatoria de todos los puntajes. Esos puntajes totales son divididos entre el número de ítems de cada escala, transformando los puntajes brutos a una escala de 6 puntos, lo que permite hacer comparaciones entre las distintas motivaciones.

Los coeficientes de confiabilidad son altos y significativos, obtenidos por Alfa de Cronbach (0,86) y con el método de Spearman Brown (0,86). La subescala presenta una correlación de -0.09 con Motivación de logro como indicador de validez divergente y correlación con Motivación de Poder es de 0.17, como indicador de validez convergente (Romero,1999).

3.6. INSTRUMENTO MPS

Para medir la **Motivación al Poder** se utilizó el **MPS**. Consta de 20 ítems escritos en un formato Lickert similar a los anteriores. Ocho ítems corresponden a la dimensión de Poder explotador: orientado a sí mismo, que manipula, engaña y usa a las personas para su propio beneficio. Los otros 8 ítems hacen referencia a la dimensión de Poder Benigno o Socializado, caracterizado por afectos y cogniciones asociados al uso del poder con fines altruistas.

Para corregir este instrumento se obtiene la sumatoria de todos los puntajes. Esos puntajes totales son divididos entre el número de ítems de cada escala, transformando los puntajes brutos a una escala de 6 puntos, lo que permite hacer comparaciones entre las distintas motivaciones.

Los coeficientes de confiabilidad son significativos y elevados, determinados por el Alfa de Cronbach (0.79) y también con el Spearman Brown (0.84). La escala presenta una correlación de 0.20 con Creencias con otros Poderosos y de 0.35 con Autoritarismo, como prueba de poseer validez convergente. Con respecto a Actitud hacia el Trabajo la correlación es de -0.10, a manera de prueba de validez divergente. (Romero,1999).

3.7. ESCALA UNIVERSITARIA DE AUTOEXPRESIÓN

Se utilizó la **Escala Universitaria de Auto Expresión**. Es un autorreporte diseñado para determinar los niveles de **Asertividad**, elaborada en el año 1974 por Galassi, Delo, Galassi y Bastien, citados por Villasmil. La escala consiste en un conjunto de 50 ítems, para medir dimensiones del constructo asertividad, en una gran variedad de contextos interpersonales como por ejemplo las relaciones laborales, familiares, las relaciones con desconocidos, ante las figuras de autoridad, entre otras. Esta escala tiene un rango de puntuaciones que van 0 a 200 puntos, considerándose inasertivos los inferiores a 105. Los superiores e iguales a esta puntuación se consideran asertivos. A esta puntuación general se le realizó una conversión a escala de 100 para facilitar las operaciones de cálculo.

Seguidamente se representan en un cuadro las dimensiones que son evaluadas por el instrumento y los ítems comprendidos por cada dimensión:

Tabla 3. Relación de las dimensiones con los ítems que las miden, en la Escala Universitaria de Autoexpresión de Galassi y otros (1974).

Dimensión	ítems
Relaciones Laborales o Académicas	21, 39, 43, 45
Relaciones con Familiares y Amigos	4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 16, 19, 25, 27, 28, 29, 46, 48
Relaciones con Desconocidos	1, 3, 15, 17, 26, 35, 41
Relaciones antes figuras de autoridad	5, 8, 18, 21, 23, 39, 43, 46
Relaciones con pareja y atracción interpersonal	2, 10, 22, 40, 44
Expresión de Ideas y Sentimientos	5, 7, 12, 18, 20, 23, 32, 36, 38, 47, 49
Cambios operacionales de conductas	24, 33, 42, 50

Fuente: Villasmil (1995).

Estas dimensiones se organizan en componentes más generales, que seguidamente serán explicados:

Componente Académico se refiere a las relaciones laborales o académicas (RLA), que además se atribuyen al rendimiento e integración escolar.

Componente Social referido a las relaciones con los demás, enmarcadas estas como figuras de autoridad (RAU) y personas desconocidas (RPD), son tanto las actitudes del sujeto ante los demás como la de ellos frente al sujeto.

Componente Emocional, que se refiere a las reacciones emocionales frente a los demás, siendo estas con parejas o de atracción interpersonal (RPA), expresión de ideas y sentimientos (EIS), y los cambios operacionales de conducta (COC).

Componente Familiar, referente a las interrelaciones con sus demás miembros de familia y amigos (RFA), y las actitudes que manifiesta frente a ellos.

Asertividad Global (AG), que se genera de la suma de todas las dimensiones anteriores.

La forma de interpretación de los resultados de la prueba, se corresponden a la siguiente escala:

Tabla 4. Interpretación de los resultados de la Escala Universitaria de Autoexpresión de Galassi y otros (1974).

Puntaje (100 pts)	Criterio de Interpretación
Menos de 50 pts	Inasertivo
Entre 50 pts y 66 pts	Baja Asertividad
Entre 66,6 pts y 83 pts	Mediana Asertividad
Entre 83,3 pts y 100 pts	Asertivo

Fuente: Villasmil (1995).

Relacionando la escala de Autoexpresión Universitaria con la Escala de Asertividad de Rathus, se encontró una correlación positiva y moderada de 0,68. La correlación con la prueba de personalidad Formas de Investigación de la Personalidad; tipo E, fue moderada, aunque negativamente con las subescalas de Humillación -0,39, Evitación del Peligro -0,30. Con respecto a otras subescalas (Cambios 0,32 y Dominación 0,31), lo hizo positivamente, (Green, citado por Villasmil, 1995).

7. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

a) Inicialmente se realizó el planteamiento del problema, las preguntas del estudio y los objetivos.

b) Se realizó la revisión de la literatura sobre la Resiliencia y los recursos internos mentales del estudiante resiliente, tales como los factores de protección (autoestimación positiva, capacidad introspectiva de autoevaluarse y preguntarse a si mismo, independencia, habilidad para establecer lazos con los demás, sentido del humor, iniciativa, creatividad y moralidad); y los mecanismos de protección ante lo percibido como nocivo o dañino para el autoconcepto (tales como el Sentido del humor a manera de sublimar, hacer escisión ante lo

doloroso, racionalizar, cierta capacidad de negación, e intelectualizar mediante el ofrecimiento de distintos tipos de argumentación).

Asimismo, el Autoconcepto, su desarrollo durante las distintas etapas de la vida, los distintos componentes del autoconcepto y los factores que lo afectan. La definición de autoconcepto académico y los aspectos que lo determinan (La relación con otros, la asertividad, el compromiso con la tarea, y el enfrentamiento de situaciones escolares), y el rendimiento académico y los factores que lo afectan. También se revisaron estrategias y métodos para el abordaje del tema en cuestión, y se revisaron investigaciones con temas similares a manera de antecedentes). Se procedió luego a la construcción de categorías de análisis considerando los aspectos teóricos revisados.

c) Se procedió a la obtención de los datos de los sujetos mediante la realización de entrevistas, encuestas y pruebas, entre otras:

-Se realizó una entrevista breve inicial que fue aplicada a la población de 29 de los 34 sujetos de la población inicial de la totalidad de los estudiantes de alto rendimiento (16 pts. de índice acumulado o más). Esta entrevista tenía por objetivo determinar la presencia de factores significativos de adversidad, que harían considerar al sujeto como resiliente, por poseer aun así un rendimiento académico destacado. Se consideró solo aquellos sujetos que presentaron tres o más factores de riesgo

-Una vez realizadas estas entrevistas iniciales, se procedió a seleccionar a los sujetos, para el análisis de casos en profundidad. De esta valoración inicial, fueron seleccionados 4 estudiantes.

-Se procedió a la realización de la autobiografía, de forma escrita con énfasis en lo académico (ver instrumentos).

-En la misma sesión o en sesiones posteriores se procedió a realizar la(s) entrevista(s) para profundizar o aclarar detalles evidenciados en la autobiografía. Se comienza a realizar la transcripción de estas entrevistas.

-Se aplicaron los restantes instrumentos y pruebas. Posteriormente fueron corregidos.

d) Se llevó a cabo luego el análisis global, organizando los datos considerando las categorías de análisis de los autores teóricos. Se realizó una constante comparación de la literatura con los datos obtenidos para la codificación de los mismos.

e) El próximo paso implicó la realización de un análisis profundo, con la comparación sustantiva de los resultados con los conceptos de la literatura. De este análisis profundo se procede a construir las categorías propias, elaborando y adecuando las categorías existentes para ajustarlas a los hallazgos detectados y sus situaciones particulares.

f) Ya al final se realizaron las conclusiones generales y las implicaciones de la investigación.

RESUMEN

En este tercer capítulo se abordan los aspectos metodológicos y procedimentales que caracterizan al estudio. La investigación pertenece al paradigma cualitativo, por su propósito básico que es realizar la descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios partiendo del análisis cuali-cuantitativo del estudio de 4 casos de sujetos resilientes (3 mujeres y un varón, e estudiantes universitarios de la carrera Educación). Se utilizaron dos grupos de Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos. Las básicas: autobiografía y entrevista no estructurada para profundizar en los aspectos abordados durante la autobiografía. Las secundarias, constituidas por instrumentos psicológicos tales como: El Inventario de Autoestima de Coopersmith, el Instrumento MLP para evaluar la motivación al logro, el Inventario MAFI para la motivación de afiliación y el MPS para la motivación al poder. Para determinar los niveles de Asertividad, se utilizó un autorreporte denominado Escala Universitaria de Auto Expresión. El procedimiento usado implicó inicialmente el planteamiento del problema, las preguntas del estudio y los objetivos. Se realizó la revisión de la literatura. Se procedió a la obtención de los datos de los sujetos mediante la realización de entrevistas, encuestas y pruebas, para posteriormente proceder a la construcción de categorías de análisis considerando los aspectos teóricos revisados. Se llevó a cabo luego el análisis global, organizando los datos considerando las categorías de

análisis que fueron establecidas. Se realizó una constante comparación de la literatura con los datos obtenidos para la codificación de los mismos. El próximo paso implicó la realización de un análisis profundo, con la comparación sustantiva de los resultados con los conceptos de la literatura. Ya al final se realizaron las conclusiones generales y se establecieron las implicaciones de la investigación.

CAPITULO IV: RESULTADOS

3. CATEGORIAS INICIALES PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS:

Una vez realizada la revisión de la literatura sobre el Autoconcepto Académico, se procedió a construir las categorías iniciales para el análisis (partiendo de los indicadores planteados por los teóricos) y los recursos internos mentales del estudiante, tales como los aspectos que lo determinan:

Tabla 5. Categorías iniciales de análisis relacionadas con el Autoconcepto Académico:

Categorías del Autoconcepto Académico	La Relación con Otros , se refiere al nivel de aprecio y confianza del estudiante por otras personas. Al presentarse éste en un nivel óptimo, se relaciona con un estudiante identificado con su contexto escolar, amistoso, espontáneo y con niveles elevados de tolerancia a la rabia y a la frustración (Arancibia y otros, 1999).
	La Asertividad , significa declarar o afirmarse positivamente, con seguridad, con sencillez pero con fuerza. Es un enfoque activo de la vida, donde se expresa directa y abiertamente cualquier sentimiento distinto de la ansiedad. (Fensterheim y Baer, 1984). Implica la posibilidad de actuar en función del propio interés en la toma de decisiones sobre la vida, confianza en el juicio propio, tomar iniciativas, libertad para pedir ayuda o apoyo en el caso necesario (Pradelli, 1988)
	El Enfrentamiento de Situaciones Académicas , se refiere a la confianza del alumno en las propias habilidades académicas. Al presentarse en niveles elevados, el estudiante muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas (Arancibia y otros, 1999).

El **Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad**, se refiere a la confianza en el propio potencial, Se manifiesta interés por la originalidad y la creatividad, disposición al riesgo. Los aspectos académicos resultan reforzantes, interesantes y motivadores para el estudiante. Se requirieren poco reforzamiento extrínseco (Arancibia y otros, 1999).

Fuente: El autor (2008).

Tabla 6. Categorías de análisis relacionadas con los Factores Psicológicos Preventivos presentes en Estudiantes Resilientes:

Categorías de factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes	Autoestimación Positiva , individuos expresivos, activos y creativos, con éxitos sociales, académicos y/o laborales, deseos de emitir opiniones, no rehúyen el desacuerdo, dirigen y participan antes que solo escuchar en las discusiones, con confianza en sus propias percepciones y esperando correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros (Coopersmith, 1981).
	Voluntad , requiere una estructura de comportamientos, pensamientos que incita a llevar una vida basada en metas y objetivos. No es posible tomar decisiones sin estar acostumbrado a saber elegir (Castelan y Villalobos, 2007).
	Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse y preguntarse a si mismo con el objeto de dar una respuesta honesta. Este factor depende de la solidez de la autoestima (anterior dimensión) que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro (Melillo, 2003).
	Independencia , capacidad de poder fijar límites entre uno mismo y el medio o el entorno problemático. Se relaciona con la capacidad de mantener distancia en el plano físico y emocionalmente sin llegar a aislarse del mundo (Melillo, 2003).
	Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros , se refiere a la posibilidad de balancear la necesidad personal de afecto con una disposición a brindarse a otros (Melillo, 2003).
	El Sentido del humor permite encontrar en la propia tragedia lo cómico, evitando sentimientos negativos, aunque sea de manera temporal para poder soportar situaciones caracterizadas por la adversidad y poder hacerlas así, más llevaderas (Melillo, 2003).
	Iniciativa , se refiere al gusto por ponerse a prueba y exigirse en retos cada vez más exigentes (Melillo, 2003).
	La Creatividad , está referida a la capacidad de crear belleza, orden y finalidad a partir del desorden, como producto de la capacidad de reflexión, desarrollándose a partir del juego en la

<p>infancia (Melillo, 2003). Este factor exige al sujeto crearse a sí mismo, para poder instaurar cierta diferencia personal y así construir su singularidad (Castelan y Villalobos, 2007).</p>
<p>La Moralidad, que resulta en el deseo de extender el deseo de bienestar a los semejantes y la capacidad de comprometerse de forma personal con valores. Esta es la base del buen trato hacia los demás (Melillo, 2003).</p>

Fuente: El autor (2008).

Tabla 7. Categorías de análisis relacionadas con mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo:

<p>Categorías de factores psicológicos de mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo</p>	<p>El Sentido del humor como forma de Sublimar los impulsos agresivos y procesarlos a través de una expresión que es socialmente aceptada. La creación de tipo artístico o literaria es un medio muy bueno para poder manejar las tensiones mediante una producción que les dé significado (Castelan y Villalobos, 2007). Mediante este proceso las personas desvían impulsos no deseables hacia pensamientos, comportamientos y sentimientos que cuentan con la aprobación de la sociedad, permitiendo aliviar no solo la tensión psíquica, sino hacerlo a través de un modo socialmente aceptado e incluso saludable (Feldman, 1999).</p>
	<p>Capacidad de hacer Escisión ante lo Doloroso, consiste en separar los afectos de las representaciones para poder apartar las menos soportables (Castelan y Villalobos, 2007).</p>
	<p>Capacidad de Elaborar Racionalmente, lo que se percibe como dañino (Castelan y Villalobos, 2007). Se deforma o distorsiona la realidad para justificar lo que le sucede a la persona. De esta forma se elaboran explicaciones para proteger la autoestima (Feldman, 1999). Ocurre cuando se buscan razones que sean aceptables y defendibles, por lo cual se le denomina racionalización, para justificar opiniones o actos que causan ansiedad, fundamentados en otros motivos o causas. Estas argumentaciones son explicadas de la siguiente manera (Marcano, 1996):</p> <p style="padding-left: 40px;">-Argumentación de la Excepción: Explica que la negligencia, problema o incompetencia del individuo es muy rara o inusual.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Argumentación de las “Uvas verdes”. Se niega que</p>

el objeto inalcanzable tenga valor.

-Argumentación de la Doctrina del Equilibrio, el fracaso es igualado o equiparado con el éxito.

-Argumentación de las Comparaciones, se justifica la incapacidad, problema o negligencia del sujeto comparándose con la de otras personas.

-Argumentación de la Demora consiste en admitir el error o el problema pero proponer la corrección para el futuro.

-Argumentación del Intelectualismo, consiste en envolver una situación vergonzosa o dolorosa, una ineptitud, negligencia o error con terminología de carácter técnico, con la finalidad de que no se pueda evaluar fácilmente su exactitud.

Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas.

Tiene un carácter adaptativo, mientras que sea usado de forma temporal. Esta negación se refiere más al significado afectivo de la insoportable realidad que a la misma realidad, pues este último caso implica rasgos psicóticos (Castelan y Villalobos, 2007).

Recurso a lo Imaginario, la fantasía con frecuencia aparece como una manera de hacer más “vivable” la cruda realidad del entorno, cumpliendo una función indispensable para el equilibrio psicológico (Alfaro, 2007).

2. PRESENTACION DE RESULTADOS

2.1. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 1.

2.1.1. TECNICAS PRINCIPALES: AUTOBIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS

FNG es una joven de 21 años de edad. Estudia aproximadamente en el quinto semestre de su carrera: Educación Mención Lengua, Literatura y Latín. Ha adelantado materias excediendo la carga que inscribe semestralmente para poder graduarse antes que su fecha correspondiente. Es incluida como sujeto del estudio por cuanto manifestó rasgos de resiliencia en una entrevista previa, ante situaciones tales como abandono y maltrato durante la infancia y adolescencia, crianza en un ambiente de marcada disfuncionalidad familiar, caracterizado por el uso repetido de la violencia. Se presenta de igual manera un posible caso de trastorno por abuso de sustancias tales como y drogas psicoactivas ilícitas por parte de uno de sus hermanos que habita en la vivienda familiar.

Aunada a esta problemática, su vida transcurre con las marcadas carencias materiales, educativas, sanitarias y sociales que implica vivir en la pobreza, en un país del tercer mundo.

PERIODO DE LA INFANCIA

Cuando FNG manifiesta: *“Desde que recuerdo siempre fui buena estudiante”*, establece la presencia de un patrón de Rendimiento Académico destacado durante toda o gran parte de su vida.

La presencia de la abuela en su vida académica hace que en sus procesos de atribución en relación al rendimiento académico, destaque la severidad en el estilo de crianza hacia ella, como un factor al que la sujeto atribuye parte de las causas de su rendimiento destacado: *“Como me crió mi abuela, ella era muy exigente con mis estudios”*.

El sufrimiento ante el abandono de la figura materna, es destacado cuando FNG afirma:

“Cuando tenía tres años mi mamá nos dejó porque tenía problemas con mi papá, entonces un día se fue así como así y nos dejó solos en la casa, a mí y a mis dos hermanos de 7 y 9 años, Víctor y Deivis. Ellos también eran niños pero más grandes pero yo sufrí más, pues yo todavía no me sabía hacer muchas cosas. Mi abuela, la mamá de mi papá, venía a la casa a traernos la comida casi todos los días. Vivíamos cerca como a dos cuadras”.

Podría ubicarse en este abandono una causa que estimuló en FNG el desarrollo de rasgos de autonomía e independencia desde una etapa bastante precoz.

Melillo, (2003) se refiere a esta **independencia** como la capacidad para poder fijar límites entre uno mismo y el medio o el entorno problemático, relacionándose con la capacidad de mantener cierta distancia en el plano físico y emocional sin llegar a aislarse del mundo.

El maltrato físico y psicológico por parte de los adultos significativos de su entorno ofrece la oportunidad de analizar la presencia de la categoría mecanismos de protección del ego frente a lo nocivo. Es evidente en el siguiente fragmento:

“Cuando venía los fines de semana me alegraba porque nos traía chucherías y regalos pero también tenía muy mal carácter y nos pegaba y regañaba cuando abuela le contaba las cosas malas que habíamos hecho en la semana. Ella si era más fuerte y estricta, y nos pegaba por cualquier cosita. Menos mal que nos mantuvo a raya, porque sino creo que no hubiese sido nada bueno de mi vida, porque estábamos solos y el barrio habían muchos malandros y vagos. Ella nos pegaba con una varita de mata de cují en las piernas y a veces nos sacaba sangre, sino nos daba con un pedazo de tripa de caucho, pero era que mis hermanos eran muy terribles. Decía que estábamos endemoniados y que por eso tenía que castigarnos así.”

Se observa con facilidad cómo lo que es percibido como dañino es elaborado racionalmente (**elaboración racionalizada**), procediendo a deformar o distorsionar ésta realidad para justificar lo que sucede a la persona, en este caso el maltrato, con la finalidad

de elaboran explicaciones que protejan la autoestima. Se buscan entonces, razones que sean aceptables y defendibles (Marcano,1996). Se acude a la **argumentación de la demora** que consiste en admitir el problema como una manera que contribuye a una corrección para el futuro.

Este particular también permite evidenciar cierta capacidad de hacer **escisión ante aquello que es percibido como doloroso**, como es planteado por Castelan y Villalobos (2007), quienes manifiestan la ocurrencia de este fenómeno cuanto se separan los afectos de las representaciones para poder apartar las menos soportables, especialmente en relación a los sujetos castigadores (padre y abuela).

Se hace evidente una incipiente **capacidad introspectiva para evaluarse** y preguntarse a sí misma, para dar respuestas honestas en relación a su afectividad. Según plantea Melillo (2003), este factor depende en su desarrollo a partir del reconocimiento del otro:

“Yo sabía a dónde se había ido mi mamá, y no era muy lejos de la casa, pero ella trataba de que no se encontrara con abuela y con mi papá.,, A veces la veíamos cuando pasaba por el frente, nos llamaba y nos daba chocolate o chupis, o nos lo llevaba a la escuela en el recreo desde afuera... Me decía que nos quería pero que no aguantaba a mi abuela ni a mi papá. Yo le decía que la entendía, pero le decía que me llevara con ella, pero que eso no se iba a poder... y le respondía: Ta bien mami.. Nosotros no queríamos que mi abuela se enterara pues entonces ardía Troya”.

Cuando FNG manifestaba entenderla sin parcializarse hacia su padre y su abuela, es notoria la aparición de la posibilidad de autoevaluarse y dar respuestas intersubjetivas de reconocimiento al otro.

La **responsabilidad** y el nivel de **compromiso con la tarea** se manifiesta cuando expresaba: *“me ponía a estudiar de mi cuenta encaramada en una mata de mamón que había en el solar de la casa o me metía en un carro viejo que estaba parado en el solar de mi casa a leer mientras me ponía a jugar con un muñequito viejo que era como un robot y yo lo vestía con ropitas de papel como si fuera una muñeca hembra.”.* En este fragmento

puede también evidenciarse la presencia del recurso a lo imaginario como forma de enfrentar una situación que es percibida como generadora de afectos dolorosos para FNG.

Esta categoría se manifiesta en FNG, considerando la afirmación Arancibia y otros (1999), que expresan cómo el sentido de responsabilidad y el estar comprometido con la tarea se expresa cuando el sujeto manifiesta interés, originalidad y creatividad. Las tareas debían resultarle reforzantes, interesantes y motivadores al estudiante, y no era aparentemente necesario el reforzamiento extrínseco. De igual relevancia en este fragmento se aplica lo que postula Melillo (2003), quien afirma cómo la **habilidad para establecer lazos e intimidad con otros**, implica la posibilidad de balancear la necesidad personal de afecto con una disposición a brindarse a otros.

En otro orden de ideas, en relación a la categoría **voluntad**, se nota por cuanto FNG requería una estructura de comportamientos y pensamientos que la incitaban a llevar una vida basada en metas. En este nivel FNG podía elegir hacer cualquier otra cosa, sin embargo aparecía el comportamiento de estudio como una elección voluntaria.

Se destaca la presencia de un adulto significativo, que sirve de modelo. La maestra Marytza apoya a FNG en sus tareas escolares, al tiempo que funge de personaje ejemplo para lograr la identificación hacia el estudio por parte de la niña. Es de gran y positiva influencia en su formación académica, al haberle permitido asistir a las tareas dirigidas con ella, figurando en calidad de su representante. Lo fuerte de ésta influencia se vuelve evidente, cuando en el transcurso de su cuarto grado, la maestra se aleja de FNG por tener que mudarse de la ciudad por problemas personales y el rendimiento académico de la niña sufre un deterioro.

El aislamiento y maltrato al que FNG es sometida luego de este descenso en sus calificaciones como consecuencia del alejamiento de la maestra con la que la niña mantiene tan estrecha relación, hace aparecer de nuevo mecanismos mentales de protección ante la

adversidad tales como el de **elaborar racionalmente lo que se percibe como dañino**. Se distorsiona la realidad para justificar lo que le está sucediendo, elaborando explicaciones que buscan internamente protegerse la estima. FNG busca razones que sean defendibles, para justificar actos que le causan ansiedad: *“Yo se que ella lo hacía por mi bien, porque a mis hermanos no les hacia eso... y ellos eran más vagos... , una vez me dijo que era para que no fuera a salir con una... o sea... con una... puteria como mi mamá...”*

Dentro de este mecanismo, se utiliza la dimensión **argumentación de las comparaciones**, en la que se justifica el problema comparándose con la realidad de otras personas, en este caso sus hermanos. También se aprecia la **argumentación de la demora** cuando acepta el problema, pero lo justifica en función de que éste redundaría en su propia mejoría para el futuro.

El hecho de ser cruelmente aislada y encerrada durante largos periodos de tiempo al día, era enfrentado con otros mecanismos. Nótese como FNG explica la manera de llevar su encierro:

“...me imaginaba que era una doctora, Paterson creo... muy reconocida y famosa de una serie de la televisión y jugando me aprendía casi todo el libro completo... jajaja... ¡a buena disparatera y loca era yo!... jejejeje... me ponía a jugar como si diera declaraciones en una conferencia o una entrevista de periodistas. Jajaja, Imagínese profe, yo dando declaraciones a unos frascos de perfume en la cama, sobre la fotosíntesis y las partes de la planta... hasta me ponía unos lentes de mi abuela, unos vestidos y ropa de ella para actuar como la doctora.... Jejejeje... Pero era muy duro profe. Tenía que orinar y hacer mis necesidades en un pote si me daban ganas de ir y después tenia que botarlo y lavarlo en la noche antes de que me fuera a mi casa).”

En este párrafo se nota con particularidad el uso del recurso del **sentido del humor**. La utilización de este recurso permite encontrar situaciones divertidas o cómicas en la tragedia propia, evitando sentimientos negativos, aunque sea de manera temporal para poder soportar situaciones caracterizadas por la adversidad y poder hacerlas así, más llevaderas. Este mecanismo se complementa con la categoría del **recurso a lo imaginario**,

que aparece como una manera de hacer más vivible la cruda realidad que la rodea, cumpliendo según lo que comenta Alfaro (2007), una función indispensable para el equilibrio psicológico. También se observa la presencia de la **creatividad** en estos relatos.

En el transcurso de su narración FNG expresa mantener buenas relaciones interpersonales con los pares (**habilidad para establecer lazos e intimidad con otros**). De igual manera aparece la categoría **relación con otros**, referida al nivel de aprecio y confianza del estudiante por otras personas. Se relaciona con un estudiante identificado con su contexto escolar, amistoso y espontáneo y **asertividad** que implica declarar o afirmarse positivamente, con seguridad, con sencillez pero con fuerza, por cuanto ésta es una condición necesaria en las buenas relaciones interpersonales. Se puede observar en el siguiente trozo discursivo *“En la escuela me llevaba bien con los otros niños y siempre me estaba metiendo en muchas actividades con tal de no estar en casa...”*

La escuela se constituye en una especie de oasis o refugio que permite al niño resiliente escapar de un entorno familiar hogareño que con frecuencia es hostil o está plagado de dificultades y penurias.

Haciendo un análisis general de todo el periodo de la infancia y relacionándolo con la teoría, se tiene que el caso de FNG presenta varias coincidencias con lo planteado por las autoras Villalobos y Castelan (2007), quienes reportan que los jóvenes resilientes con frecuencia encuentran un profesor favorito que se convierte en un modelo positivo, al tiempo que ejerce una influencia positiva en sus vidas. Desarrollan un alto apego por sus instituciones educativas, al convertirlas en un refugio de su entorno familiar, llegando a afectar de forma positiva su autoconcepto en el plano académico.

Relacionando el caso de FNG con los aspectos evolutivos del autoconcepto planteados por Mack y Ablon (1983), citados por Henson y Eller (1999), se observa como un adulto significativo (la docente Mary en este caso) ingresa al entorno de la niña,

adquiriendo mucha importancia sobre sus opiniones, considerando sus opiniones por ser una persona a quien valora y en quien deposita su confianza.

Puede destacarse la importancia de esta docente en la vida de FNG, ya que este contacto inicial con situaciones de índole académica ofrece al niño muchas experiencias nuevas que con frecuencia se convierten en fuentes de ansiedad. De esta manera, al dominar estos acontecimientos apoyada en esta figura significativa, logró construir su autoconcepto. Durante esta etapa se integran tres fuentes muy relevantes para el autoconcepto, las competencias de la niña, las opiniones que tiene en relación a ella misma y las opiniones de los otros. Podría afirmarse que los elogios de este adulto significativo, lograron incrementar el autoconcepto de FNG, al tiempo que ella se sentía competente.

Lo afirmado por Lecuyer (1985), coincide de forma bastante similar con lo vivido por FNG en lo que éste autor denominó etapa de expansión del yo (en relación a la formación del autoconcepto). El proceso de escolarización le exigió una gran disposición para poder integrar sus experiencias nuevas, y lograr la adaptación a un entorno desconocido, aunque posiblemente menos amenazador que el de su hogar. La institución escolar influyó notoriamente en su autoconcepto, otorgándole información sobre sus capacidades, su nivel de comunicación y su grado de sociabilidad. Los éxitos y fracasos experimentados por FNG influyeron notablemente sobre su autoestima y su sentido de la identidad.

PERIODO DE LA ADOLESCENCIA

Las referencias narrativas a esta etapa hacen alusión a la presencia de una **autoestima positiva**, que caracteriza a los individuos activos y creativos, con éxitos sociales y académicos, deseosos de emitir opiniones. Estos sujetos no rehúyen el desacuerdo, dirigen y participan antes que solo escuchar en las discusiones, manifestando confianza en sus propias percepciones y esperando correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros. También se evidencia el **compromiso con la tarea**.

También se presenta la **escisión** de los afectos cuando FNG hace una separación de las situaciones vividas más dolorosas para evitarlas, posibilitando la negación de esta traumática realidad con la finalidad de poder controlarla:

“Así fue igual en bachillerato, pero ya casi no me pegaban tanto. Yo les reclamaba y les decía que yo era la única que servía en los estudios y que cuando fuera doctora hasta les daría de comer en el futuro pues los vagos de mis hermanos ya ni estaban estudiando ni hacían nada bueno, ni trabajar. Siempre llegue a aparecer en el cuadro de honor del liceo e incluso en el periódico, como una vez que dieron un premio en la alcaldía a los buenos alumnos el día de la juventud. Yo sé que mi papá estaba muy orgulloso ese día y mi abuela también, pero no me decían nada.”

También se observó cierta parcial **capacidad de negación** ante la dolorosa situación, que implicaba la falta de expresión y palabras de aliento por parte de su papá y su abuela. Esta negación tiene un carácter adaptativo, mientras que sea usada de forma temporal, y se refiere más al significado afectivo de la insoportable realidad que a la misma realidad.

Considerando lo que afirman Mack y Ablon (1983), citados por Henson y Eller (1999), hay evidencias de que durante la adolescencia el autoconcepto de FGN (al igual que los jóvenes en general) cambia de manera radical, producto de los notorios cambios que experimenta a nivel físico, cognitivo y socialmente. Es necesario que construyan una imagen corporal nueva a consecuencia de la pubertad, agregándoles además los cambios experimentados en el plano intelectual que les permiten pensar de forma más abstracta, o con respecto a lo que realizarán en su futuro.

PERIODO DE LA ADULTEZ

Es evidente en todo momento la presencia de un **buen nivel de autoestima** en FNG, manifestado en que se muestra como una persona expresiva, creativa y activa, con frecuentes éxitos sociales, académicos e incluso laborales. Es una persona que no rehúye el

desacuerdo, que espera correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros. La elección vocacional fue realizada considerando la docente significativa que sirvió de modelo durante su infancia, Marytza, pero curiosamente hace referencia de igual forma a un personaje imaginario, la Dra. Paterson de la Televisión. En la elección de su carrera aparece entonces el **recurso a lo imaginario** además de la identificación con una figura profesional real que sirvió de modelo. Su relato:

“Después entré a la Universidad. Decidí estudiar Educación en Lengua pues quería ser como la maestra Mary y como la Doctora Paterson, una mujer muy triunfante, de una serie de la televisión. Creo que si no hubiera sido por la maestra Mary, y por mis ganas de estudiar, ahorita sabe Dios Padre que estaría haciendo. Ella me enseñó a leer bien así sacando las ideas de algo, a estudiar y esforzarme por las cosas que quiero llegar a tener y para llegar a ser alguien.”

FNG expresa por segunda vez en su relato referencia a su fe. De igual manera aparecen las siguientes categorías de análisis: **enfrentamiento de situaciones académicas** (confianza en las propias habilidades académicas), **iniciativa** (su gusto por ponerse a prueba y exigirse en retos cada vez más exigentes), **voluntad** (elecciones de su vida basadas en metas y objetivos: *“por las cosas que quiero llegar a tener y para llegar a ser alguien”*).

La **moralidad** aparece por vez primera reflejada de manera más o menos explícita, en un fragmento en el que aparece asociada a la **voluntad**, y a la **independencia**: *“...pero es mi hermano y lo quiero mucho... pero anda con unas malas juntas y se la pasa bebiendo... bebe mucho... creo que anda en otras cosas no muy buenas... creo que anda consumiendo... Por esto ahora vivo en un cuarto que me alquiló en su casa en la Monseñor Iturriza una compañera.”*

De nuevo se manifiesta la **moralidad** cuando FNG expresa su deseo de bienestar a los demás (refiriéndose caso particular de su abuela) y la capacidad de establecer un compromiso de forma personal (incluso de ayuda económica a pesar de no poseer suficientes recursos para su subsistencia con comodidad) con valores, como base del buen

trato hacia los demás. De igual manera se pone de manifiesto la **capacidad introspectiva para autoevaluarse** e interrogarse con el objeto de responder con honestidad en referencia a las adversidades:

“Ojala abuela haya aprendido pues ahorita esta sola. Yo soy la única que la visita 3 o 4 veces a la semana, y casi ni mi papá la va a ver ya. El me dice que no sé como la aguanté tanto tiempo... jajaja. Hubiese podido tenernos a nosotros como sus hijos ahorita, pero ella misma nos alejó y ahora esta mayor y enferma del corazón y los triglicéridos y además sola... Cómo es la vida ¿no?. Yo hasta le paso alquilo de lo poco que me pagan, pero ella no aprende y dice que y que salimos como la hiena de mi mamá pues nos dio a mamar de su leche mala... Pero no le paro. Tengo mucho que agradecerle a ella a pesar de todo.”

Cuando se le preguntó en relación a sus cualidades más características como estudiante durante las distintas etapas de la vida, FNG hizo referencia a características asociadas a las categorías de **asertividad** y **relación con otros**, además de manifestar ser ordenada: *“...siempre he sido muy pilas profe... o sea que le capto rápido a la gente cuando me explica y si yo no entiendo algo no me da pena preguntar... también soy bastante ordenada.”*

Se evidencian también los recursos de la **voluntad** y la **independencia**, que ya han estado presentes en etapas previas:

“...si alguien en el grupo no toma la iniciativa de hacer un trabajo x, o ponerse a estudiar porque quieren que les cambien el examen para otro día, yo no me atengo ni me confié en ellos. Porque varias veces pasa que uno de ellos habla y después los otros se quedan con su boca bien cerrada... Cuando quiero pedir algo lo hago yo directamente, y no estoy mandando a otros, o si ellos no lo quieren hacer, digamos un trabajo para investigar, yo si lo hago.”

Alusión especial debe hacerse al recurso del **humor** como forma de enfrentar lo doloroso, evidenciado en varios fragmentos de experiencias de otras etapas y de etapas recientes, por ejemplo: *“...en el club de ciencias, en el grupo de teatro, en el de guardianes bibliotecarios, en la coral , hasta en las peleas de perros me metía,, jejeje con tal de no estar en casa. Para esas cosas y actividades en la escuela me dejaban ir a todo.”*

Otro ejemplo más del **sentido de humor**: “*Yo soy la única que la visita 3 o 4 veces a la semana (hablando en relación a su abuela), y casi ni mi papá la va a ver ya. El me dice que no sé como la aguanté tanto tiempo... jajaja.*”; o en el siguiente: “*... sin avisar de un trabajo que uno tenga que entregar ese día y... ¡Plop!... muchos se caen así como condorito...*”; también en este otro se usa el **humor** de forma muy significativa:

“... jajaja... ¡a buena disparatera y loca era yo!... jejejeje... me ponía a jugar como si diera declaraciones en una conferencia o una entrevista de periodistas. Jajaja, Imagínese profe, yo dando declaraciones a unos frascos de perfume en la cama, sobre la fotosíntesis y las partes de la planta... hasta me ponía unos lentes de mi abuela, unos vestidos y ropa de ella para actuar como la doctora.... Jejejeje...”.

Seguidamente se presenta un cuadro resumen de las categorías presentes que emergen al analizar el instrumento autobiográfico y las entrevistas del Caso 1 (FNG):

Tabla 8. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 1:

	Categoría del Autoconcepto Académico	Categoría de los Factores Psicológicos de Prevención	Categorías de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo
Infancia	-Compromiso con la tarea. -Relación con otros. -Reservidad.	-Responsabilidad. -Independencia. -Capacidad introspectiva para evaluarse. -Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros (2 ocasiones). -Voluntad. -Creatividad	-Elaboración mental racionalizada a lo que se percibe como dañino: a) Argumentación de la demora (2 veces). b) Argumentación de las comparaciones (1 vez) -Sentido del humor. -Recurso a lo imaginario.
Adolescencia	-Compromiso con la tarea.	-Autoestima positiva.	-Escisión. -Capacidad de negación.
Adultez	-Enfrentamiento de situaciones académicas. -Relación con otros. -Reservidad. -Compromiso con la tarea.	-La voluntad (3 ocasiones). -La Independencia (2 ocasiones). -La moralidad (2 ocasiones). -Buen nivel de autoestima. -La iniciativa. -Capacidad introspectiva para autoevaluarse. -Sentido del humor.(5 veces)	-Sentido del humor como forma de sublimar (4 ocasiones). -Recurso a lo imaginario.
Total:	8	18	13

2.1.2. TECNICAS COMPLEMENTARIAS DE EVALUACIÓN: TEST Y PRUEBAS PSICOLÓGICOS (CASO 1).

Al aplicar el inventario de Autoestima de Coopersmith, FGN logró alcanzar un puntaje G ubicado en el percentil 90. El puntaje G está referido a la **Autoestima General**, que es la valoración integral que el individuo tiene de sí mismo. El puntaje alcanzado por FGN la ubica en la categoría de **Alta Autoestima**.

De acuerdo a la interpretación que hace Coopersmith es bastante probable que FGN sea una persona expresiva, activa y creativa, con ciertos éxitos a nivel social, académico y laboral. Podría ser una persona con deseos de emitir sus opiniones, que no huye ni teme enfrentar el desacuerdo, que participa activamente y dirige en vez de solo escuchar en las discusiones, interesada en asuntos públicos, con mucha confianza en sus percepciones y que esperan que exista correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros. Consideran de alta calidad el trabajo que realizan, y esperan realizar grandes trabajos en el futuro. Al inicio de su niñez manifestaron poca destructividad.

También obtuvo una valoración **Alta** en el puntaje S, correspondiente a la **Autoestima Social**. Puede que tenga la percepción de **sentirse aceptada por los pares** y **sentirse parte de un grupo**. También puede tener el sentimiento de **capacidad para enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales**: tomar la **iniciativa**, ser capaz de **relacionarse con personas** y solucionar conflictos interpersonales con relativa facilidad. Incluye también el sentido de **solidaridad**.

Igual valoración (**Alta**), obtuvo en el puntaje E, que se relaciona con la **Autoestima Escolar/Laboral**. Esta es una autopercepción sobre **capacidad para enfrentar con éxito situaciones de la vida académica**, específicamente a la de **rendir bien** y **ajustarse a las exigencias académicas**. También comprende la **autovaloración de sus capacidades intelectuales**, **sentirse inteligente, creativa y constante**, desde el punto de vista intelectual.

En la **Dimensión Familiar de la Autoestima**, FGN obtuvo un puntaje **H medio bajo**, implicando **un nivel medio de sentimientos de aceptación** hacia su grupo **familiar**, y para la aceptación de la capacidad de poder enfrentar con éxito situaciones de su vida familiar. A continuación se representan las valoraciones generales obtenidas por FGN a manera de resumen en la aplicación del inventario de Autoestima de Coopersmith:

Tabla 9. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 1:

Dimensión	Valoración
Autoestima general (G)	Alta
Autoestima social (S)	Alta
Autoestima escolar-laboral (E)	Alta
Autoestima familiar (H)	Media/Baja

Al analizar los resultados de la aplicación de la Escala de Autoexpresión Universitaria para medir los niveles de asertividad de FGN, se tienen los siguientes resultados:

En el componente académico, referido a las relaciones laborales o académicas, que además se atribuyen al rendimiento e integración escolar de FGN, obtuvo un puntaje de 84, lo que la cataloga como Alta Asertividad. Implica la capacidad de expresar los sentimientos sinceramente en el área académica, expresando acuerdos y desacuerdos, afecto, enojo o temor ante determinados momentos. Finalmente hacer valer los propios derechos en entornos académicos, diciendo no sin sentir ansiedad o culpa, defender opiniones y poner condiciones a la participación en alguna actividad.

En el componente social, referido a las relaciones con los demás, enmarcadas estas como las relaciones con las figuras de autoridad y los desconocidos, obtuvo una puntuación de 81.5, que la cataloga en esta área como de Asertividad Media.

En relación a las reacciones emocionales frente a los demás, estas con parejas, atracción interpersonal, la expresión general de ideas y sentimientos, y los cambios operacionales de conducta, englobados en la dimensión componente emocional, alcanzó un puntaje de 72.6, catalogado como Asertividad Media

Referente a las interrelaciones con sus demás miembros de familia y amigos y las actitudes que manifiesta frente a ellos (componente familiar), alcanzó 61 ptos, incluida en la categoría de Baja Asertividad. La puntuación general que implica la Asertividad Global, generada de la suma de todas las dimensiones anteriores, en el caso de FGN corresponde a 73.8 ptos (Asertividad media).

De tal manera que FGN posee una capacidad relativamente buena de expresar sus afectos de manera sincera, manifestando acuerdos y desacuerdos, afecto, molestia o temor ante determinados momentos. También hace valer sus derechos, defiende sus opiniones y pone condiciones para participar en alguna actividad.

Bianco (1991), afirma que en las personas con estas características debe existir la capacidad de hacerse elogios a sí mismos así como a los demás. Son personas más o menos espontáneas para expresarse y comportarse. Puede llevar la contraria a otros, si no se están de acuerdo con sus planteamientos, y tienen la posibilidad de improvisar respuestas ante situaciones nuevas o desconocidas.

De tal manera que podría afirmarse con bastante probabilidad que FGN posee conductas que le permite actuar (en un nivel medio) con base a sus intereses más importantes, defenderse sin sentir ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos y ejercer derechos personales, sin negar los derechos de los demás. A continuación se representa los puntajes general y por componente obtenidos por FGN a manera de resumen en la aplicación de la Escala de Autoexpresión Universitaria:

Tabla 10. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 1:

Dimensión	Puntaje	Nivel
Asertividad Global	73.8	Medio
Componente Académico	84	Alto
Componente Social	81.5	Medio
Componente Emocional	72.6	Medio
Componente Familiar	61	Bajo

El instrumento MLP pretende básicamente determinar el nivel de motivación al logro de la sujeto evaluada.

Al calcular la MLP (Motivación al Logro) de la sujeto evaluada obtiene un total de 5.7. Este puntaje se interpreta como nivel Alto. Las personas con una **elevada necesidad de logro** buscan situaciones en las que puedan competir contra algún parámetro (calificaciones, dinero, ganar un juego) y **probarse a ellos mismos que son exitosos**. Tienden a evitar las situaciones en las que obtendrían éxito muy fácilmente, proponiéndose en cambio **metas retadoras** o en las que el éxito no parece tan fácil. Se encuentran **impulsadas por el éxito** más que por evitar el fracaso. Otras características asociadas a estos sujetos son el poder hacer un **manejo positivo del fracaso**, realizan un **manejo de la incertidumbre de forma productiva**, poseen mucha **flexibilidad** y **apertura**, buscan expresar sus potencialidades.

También realizan **cambios personales con la intencionalidad de convertirse en mejores personas**, capaces de disfrutar de la libertad de construir un mundo en el que desearían habitar (Romero, 1999).

Otros indicadores arrojados por este instrumento son los siguientes:

Tabla 11. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 1:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Metas dirigidas al logro	6	Nivel alto
Instrumentación para alcanzar las metas	6	Nivel alto
Compromiso con la tarea	6	Nivel alto
Creencias facilitadoras del logro	5.1	Nivel alto

También se trabajó con el Inventario MPS para medir el grado de Motivación al Poder. Romero (1999), define a la **Motivación al Poder** como una red de conexiones cognitivo afectivas que se relacionan con el control sobre la conducta de las demás personas. Las personas que tienen niveles altos de este tipo de necesidad llevan a cabo acciones que implican el ejercicio de la influencia, que pueden llegar a ser tan poderosas que afectan a otros.

En otras palabras es una necesidad de tener control o influencia sobre los demás, para poder ser visto como un ser con poder. En esta prueba FGN logro un puntaje que se cataloga como bajo (2.5 pts). Esto se podría interpretar como que demuestra un **escaso interés en ejercer influencia sobre otros** para ser percibida como una persona poderosa.

Tabla 12. Indicadores Inventario MPS. Caso 1:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Disfrute de Poder	2.2	Bajo
Estrategias de poder	1	Bajo
Dependencia	3	Medio
Imaginería de poder	4.2	Medio Alto
Poder Benigno	1.8	Bajo
Poder Explotador	3.2	Medio Bajo

Poder benigno es el propio de las personas cuyos pensamientos de poder se centran en tener impacto en beneficio de otros. En contraposición, el poder explotador centra en su propio beneficio el manejo o manipulación sobre los otros, a veces sin atender a sus necesidades. Es interesante observar como FGN obtuvo en el Poder Benigno 1.8 (Nivel Bajo), mientras que en el Poder Explotador obtuvo un puntaje mayor, con 3.2 (Nivel Medio Bajo).

El inventario MAFI se aplicó para medir el motivo de afiliación. La Motivación de Afiliación es una red de conexiones cognitivo afectivas relacionadas con el sentirse bien consigo mismo y con los demás. (Romero, 1999). Las personas con puntuaciones a nivel medio en este inventario pueden manifestar **cierta preocupación por gustar y ser aceptados**, expresan **señales de querer, mantener o restablecer relaciones de afecto con otros**. Son **medianamente sensibles a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas**, deseando a un nivel no demasiado elevado de estar rodeado de amigos la mayor parte del tiempo. El puntaje obtenido por FGN en esta prueba fue de 4.3, lo que la cataloga como **nivel Medio**. En relación a su nivel de **afiliación básica** (en sus relaciones íntimas, familiares y sociales cercanas) obtuvo una puntuación de 3.3 (**Nivel Medio**), mientras que en la **afiliación en el trabajo** obtuvo 5.3 (**Nivel alto**).

Tabla 13. Indicadores Inventario MAFL. Caso 1:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Motivación afiliativa total	4.3	Nivel Medio
Afiliación básica	3.3	Nivel Medio
Afiliación en el trabajo	5.3	Nivel alto

En la siguiente tabla se vacían los principales indicios determinados con todos los instrumentos secundarios que fueron aplicados a FGN:

Tabla 14. Principales Rasgos determinados con los instrumentos secundarios. Caso 1:

INVENTARIO COOPERSMITH	ESCALA AUTOEXP.	INSTRUMENTO MLP	INVENTARIO MPS	INVENTARIO MAFL
<ul style="list-style-type: none"> -Expresiva -Activa -Creativa -Éxitos sociales -Éxitos académicos -Deseos de emitir sus opiniones -No teme enfrentar el desacuerdo -Participa activamente -Dirige en vez de solo escuchar en las discusiones -Interesada en asuntos públicos, -Confianza en sus percepciones -Espere exista correspondencia entre sus esfuerzos y logros. -Considera de alta calidad su trabajo -Expectativa de realizar grandes trabajos en el futuro. -Se siente aceptada por los pares -Se siente parte del grupo -Seguridad -Iniciativa -Buenas relaciones con personas -Soluciona conflictos interpersonales -Sentido de solidaridad. -Buen rendimiento académico -exigente hablando académicamente -Autovalora sus capacidades intelectuales -Se siente inteligente -Creativa -Constante -Nivel medio de sentimientos de aceptación hacia su grupo familiar 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresa sentimientos sinceramente en el área académica, -Expresa acuerdos y desacuerdos en aspectos académicos, -Expresa afectos, enojo, temor y defiende sus opiniones en el área académica -Hace valer los propios derechos y dice no sin sentir ansiedad o culpa en entornos académicos, -Pone condiciones a la participación en algunas actividades -Nivel aceptable de relación con la autoridad y con los desconocidos -Nivel aceptable de reacción frente a su pareja, o ante quien se siente atraída. -Nivel aceptable de expresión de ideas y sentimientos. -Realiza cambios operacionales de conducta en sus relaciones de pareja a un nivel aceptable -Nivel mas bien bajo de asertividad ante su familia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gusto por competir contra algún parámetro o con ella misma, más que directamente con otros. -Deseo de probarse que es exitosa -Gusto por las metas retadoras -Impulsada por lograr el éxito más que por evitar el fracaso. -Manejo positivo del fracaso. -Manejo de la incertidumbre productivamente -Flexibilidad y apertura -Cambios personales para convertirse en mejores personas, -Expresa sus potencialidades -Esperanzada -Metas u objetivos dirigidas al logro de sus planes a un nivel alto -Realización de actividades para alcanzar sus metas Nivel alto de compromiso con la tarea -Creencias que le favorecen para alcanzar el logro de sus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso interés en ejercer influencia sobre otros -Poco disfruta del poder cuando tiene que ejercerlo -Estrategias para alcanzar el poder casi ausentes -Nivel medio de dependencia al poder una vez que lo ha ejercido -Tiene notorias fantasías sobre el poder y la influencia sobre otros -A veces puede utilizar a la gente o hacerle daño sin darse cuenta para alcanzar sus metas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cierta preocupación por gustar y ser aceptada -Da señales de querer, mantener o restablecer relaciones de afecto con otros. -Medianamente sensible a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas, -Desea a un nivel no muy elevado estar rodeada de amistades -Nivel medio de afiliación en sus relaciones íntimas, familiares y sociales cercanas -Alto nivel de afiliación en el trabajo o en sus relaciones académicas

Tabla 15. Categorías del Autoconcepto Académico detectadas por los instrumentos.

Caso 1:

Categoría:	AUTOBIOGRAFÍA -FIR Y ENTREVISTAS	COOPERSMIX (AUTOESTIMA)	ESCALA AUTOEXP. (ASERTIVIDAD)	MLP (MOTIVACION AL LOGRO)	MPS (MOTIVACION AL PODER)	MRFI (MOTIVACION AFILIATIVA)
Relación con Otros	-Relación con otros (2 veces)	-Éxitos sociales -Expresiva			-Escaso interés en ejercer influencia sobre otros. -A veces puede utilizar a la gente o hacerle daño sin darse cuenta para alcanzar sus metas.	-Cierta preocupación por gustar y ser aceptada -Desea a un nivel no muy elevado estar rodeada de amistades
Asertividad	-Asertividad (2 veces)	-No teme enfrentar el desacuerdo -Soluciona conflictos interpersonales	-Pone condiciones a la participación en algunas actividades -Nivel aceptable de relación con la autoridad y con los desconocidos- Nivel aceptable de reacción frente a su pareja, o ante quien se siente atraída. -Nivel aceptable de expresión de ideas y sentimientos. -Realiza cambios operacionales de conducta en sus relaciones de pareja a un nivel aceptable -Nivel mas bien	-Cambios personales para convertirse en mejores personas,		

			Bajo de asertividad ante su familia.			
Enfrentamiento de Situaciones Académicas	- Enfrentamiento de situaciones académicas.	-Deseos de emitir sus opiniones -Buen rendimiento académico -Exigente hablando académicamente -Éxitos académicos	-Expresa sentimientos sinceramente en el área académica, -Expresa acuerdos y desacuerdos en aspectos académicos, -Expresa afectos, enojo, temor y defiende sus opiniones en el área académica -Hace valer los propios derechos y dice no sin sentir ansiedad o culpa en entornos académicos,	-Gusto por competir contra algún parámetro o con ella misma, más que directamente con otros. -Deseo de probarse que es exitosa -Manejo positivo del fracaso. -Manejo de la incertidumbre productivamente		-Alto nivel de afiliación en el trabajo o en sus relaciones académicas
Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad	-Compromiso con la tarea (3 veces)	-Participa activamente		-Impulsada por lograr el éxito más que por evitar el fracaso. -Gusto por las metas retadoras -Realización de actividades para alcanzar sus metas -Nivel alto de compromiso con la tarea		

Tabla 16. Categoría factores psicológicos de prevención en estudiantes resilientes, detectadas por los instrumentos. Caso 1:

Categoría:	AUTOBIOGRÁFICA Y ENTREVISTAS	COOPERSMEX (AUTOESTIMA)	ESCALA AUTOEXP. (ASERTIVIDAD)	MPL (MOTIVACION AL LOGRO)	MPS (MOTIVACION AL PODER)	MRFI (MOT. AFILIATIVA)
Autoestimación Positiva,	-Autoestima positiva (2 ocasiones).	-Se siente inteligente -Autovalora sus capacidades intelectuales. -Considera de alta calidad su trabajo -Espere exista correspondencia entre sus esfuerzos y logros. -Expectativa de realizar grandes trabajos en el futuro.		-Expresa sus potencialidades		
Voluntad	-La voluntad (4 ocasiones).					
Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse	-Capacidad introspectiva para autoevaluarse (2 ocasiones).	-Confianza en sus percepciones -Seguridad				
Independencia,	-La independencia (3 ocasiones).					
Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros	-Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros (2 ocasiones).	-Éxitos sociales -Se siente aceptada por los pares -Se siente parte del grupo -Buenas relaciones con personas				-Nivel medio de afiliación en sus relaciones íntimas, familiares y sociales cercanas. -Medianamente sensible a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas,
Sentido del Humor	-Sentido del humor (5 veces)					
Iniciativa	-La iniciativa.	-Iniciativa			-Metas u objetivos dirigidas al logro de sus planes a un nivel alto	
Creatividad	-Creatividad	-Creativa (2 veces)				

MORALIDAD	-La moralidad (2 ocasiones).	-Sentido de solidaridad.				
------------------	------------------------------	--------------------------	--	--	--	--

Tabla 17. Categorías de mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo:

Categoría:	AUTOBIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS	COOPERSMITH (AUTOESTIMA)	ESCALA AUTOEXP	MLP (MOT. AL LOGRO)	MPS (MOTIVACION AL PODER)	MAFI MOTIV. AFILIAT.
Sentido del humor como forma de sublimar	-Sentido del humor como forma de sublimar (5 ocasiones).					
Escisión ante lo doloroso	-Escisión.	-Nivel medio de sentimientos de aceptación hacia su grupo familiar				
Capacidad de elaborar racionalmente,	-Elaboración mental racionalizada a lo que se percibe como dañino: a) Argumentación de la demora (2 veces). b) Argumentación de las comparaciones (1 vez)					
Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas	-Capacidad de negación.					
Recurso a lo imaginario	-Recurso a lo imaginario (2 veces).				-tiene notorias fantasías sobre el poder y la influencia sobre otros.	

Tabla 18. Otras categorías no señaladas por los autores:

	COOPERSMITH (AUTOESTIMA)	ESCALA AUTOEXP. ASERTIV	MLP (MOTIVACION AL LOGRO)	MPS (MOTIVACION AL PODER)	MAFI MOTIV. AFILIAT
Otras categorías no señaladas por los autores	<ul style="list-style-type: none"> -Constante -Activa -Dirige en vez de solo escuchar en las discusiones -Interesada en asuntos públicos, 		<ul style="list-style-type: none"> -Esperanzada -Creencias que le favorecen para alcanzar el logro de sus objetivos. -Flexibilidad y apertura 	<ul style="list-style-type: none"> -Poco disfruta del poder cuando tiene que ejercerlo. -Estrategias para alcanzar el poder casi ausentes. -Nivel medio de dependencia al poder una vez que lo ha ejercido. 	

Al analizar la información arrojada por la aplicación de la autobiografía, las entrevistas y los instrumentos secundarios, en relación a las categorías del Autoconcepto Académico detectadas se tienen los siguientes resultados:

La categoría de análisis **Relación con Otros**, se refiere al nivel de aprecio y confianza de FNG por otras personas.

Según Arancibia y otros (1999), se relaciona con un estudiante identificado con su contexto académico, amistoso, espontáneo y con niveles elevados de tolerancia a la rabia y a la frustración.

Los índices obtenidos mediante la aplicación de la autobiografía y las entrevistas destacan la presencia en dos ocasiones de esta categoría de análisis, una de ellas durante la infancia y la otra durante el periodo de la adultez.

Los otros instrumentos aplicados también señalan índices interesantes relacionadas con esta categoría, como lo son la presencia de éxitos sociales, el hecho de ser una persona expresiva con cierta preocupación por gustar y ser aceptada, Desea, a un nivel no muy elevado, estar rodeada de amistades.

De igual manera se da un escaso interés en ejercer influencia sobre los otros, a través del ejercicio del poder.

Es muy probable que FNG a veces pueda utilizar a la gente o hacerle daño sin darse cuenta para alcanzar sus metas.

Ser **asertiva** según Fensterheim y Baer (1984), implica declarar o afirmarse positivamente, con seguridad, con sencillez pero de manera enérgica. Es un enfoque activo de la vida, donde se expresa directa y abiertamente cualquier sentimiento distinto de la ansiedad. Se relaciona con la posibilidad de actuar en función del propio interés en la toma

de decisiones sobre la vida, confianza en el juicio propio, tomar iniciativas, libertad para pedir ayuda o apoyo en el caso necesario. Se presenta en dos ocasiones este indicador según la autobiografía y las entrevistas, una durante la infancia y la otra durante la adultez.

Los otros instrumentos arrojaron resultados que podrían ser incluidos en esta categoría, tales como: la facilidad para solucionar conflictos interpersonales. La capacidad de poner condiciones a su participación en algunas actividades y el hecho de no temer enfrentar el desacuerdo. Presenta indicadores de un nivel aceptable de expresión de ideas y sentimientos. FNG es muy probablemente una persona con tendencia a hacer cambios personales para convertirse en una mejor persona,

También presenta signos de poseer un nivel aceptable de relación con la autoridad y con los desconocidos, de reacción frente a su pareja, o ante quien se siente atraída. Realiza cambios operacionales de conducta en sus relaciones de pareja a un nivel aceptable

A pesar de esto presenta un nivel más bien bajo de asertividad ante su familia. No es difícil percibir la causa de esto en su disfuncionalidad familiar.

La siguiente categoría de análisis es planteada considerando la definición dada por Arancibia y otros (1999): El **Enfrentamiento de Situaciones Académicas**. Está referida a la confianza de FNG en sus propias habilidades académicas. Al presentarse en niveles elevados, se muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de la metas académicas. Se hace alusión a un indicador durante la adultez, obtenido mediante la autobiografía y las entrevistas.

Algunos de los índices evidenciados a través de los instrumentos son: Control emocional ante situaciones académicas al igual que notorios deseos de emitir sus opiniones, aunque también expresa sus sentimientos de forma sincera en el área académica. Hace

valer los propios derechos y dice no sin sentir ansiedad o culpa en entornos académicos. Es exigente hablando académicamente y con notorios éxitos académicos

Presenta un buen rendimiento académico, presentando un manejo positivo del fracaso. Se presenta un notorio deseo de probarse que es exitosa y un gusto por competir contra algún parámetro o con ella misma, más que directamente con otros.

Maneja la incertidumbre productivamente, siendo capaz de expresar acuerdos y desacuerdos en aspectos académicos. Presenta un alto nivel de afiliación en el trabajo o en sus relaciones académicas.

En resumen, con 15 rasgos arrojados en ésta categoría por las distintas técnicas e instrumentos, se perfila como una de las más significativas en las evidencias analizadas hasta el momento.

El **Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad**, se refiere a la confianza en el propio potencial, Se manifiesta interés por la originalidad y la creatividad, disposición al riesgo (Arancibia y otros, 1999). Los aspectos académicos resultan reforzantes, interesantes y motivadores para el estudiante. Se requirieren poco reforzamiento extrínseco.

La autobiografía y la entrevista arrojaron en tres oportunidades evidencias de esta categoría, uno en cada una de las tres etapas analizadas: infancia, adolescencia y adultez.

Los otros instrumentos ofrecieron inicios de los siguientes rasgos incluidos en esta categoría: Responsabilidad; participación activa en las actividades; está impulsada por lograr el éxito más que por evitar el fracaso. De igual manera presenta un notorio gusto por las metas retadoras; realiza numerosas actividades y estrategias para

alcanzar sus metas; y posee un nivel alto de compromiso con la tarea. En 9 ocasiones se presentaron evidencias para ser incluidas en esta categoría.

En cuanto a la categoría factores psicológicos de prevención en estudiantes resilientes, se presentaron las siguientes evidencias en cada categoría de análisis:

La presencia de una **Autoestima Positiva** es definida por Coopersmith (1981), por caracterizar a individuos expresivos, activos y creativos, con éxitos sociales, académicos y/o laborales, deseosos de emitir opiniones, que no rehúyen el desacuerdo, dirigen y participan antes que solo escuchar en las discusiones, con confianza en sus propias percepciones y esperando correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros.

En el caso de FNG fue posible identificar 10 evidencias de ésta categoría. Dos durante la aplicación de la técnica autobiográfica y las entrevistas, uno en la adolescencia y el otro en la edad adulta. Los otros rasgos identificados por medio de los instrumentos son: Una visión positiva de sí misma, siendo una persona satisfecha con sus logros. Se siente inteligente y autovalora sus capacidades intelectuales.

Considera de alta calidad su trabajo y espera exista correspondencia entre sus esfuerzos y logros. Tiene expectativa de realizar grandes trabajos en el futuro y expresa sus potencialidades.

La categoría **Voluntad** fue encontrada solo en 4 ocasiones, todas ellas a través de la autobiografía y las entrevistas. Una de ellas durante la infancia y tres de estas durante la adultez.

Para Castelan y Villalobos (2007), la voluntad requiere una estructura de comportamientos, pensamientos que incita a llevar una vida basada en metas y objetivos. No siendo posible tomar decisiones sin estar acostumbrado a saber elegir.

La siguiente categoría de análisis es definida por Melillo (2003) como la **Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse** y preguntarse a si mismo con el objeto de dar una respuesta honesta. Este factor se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.

Se presentó en una oportunidad durante la evaluación de la etapa infantil y en otra durante la adultez. En cuanto a los instrumentos arrojaron 5 indicadores (para un total de 7). Estos rasgos identificados fueron:

La presencia de rasgos asociado a estabilidad emocional y a madurez. La presencia de características que la identifican como una persona concienzuda y con confianza en sus percepciones, y finalmente rasgos de seguridad.

Melillo (2003), define la **Independencia**, como la capacidad de poder fijar límites entre uno mismo y el medio o el entorno problemático. Se relaciona con la capacidad de mantener distancia en el plano físico y emocionalmente sin llegar a aislarse del mundo. La autobiografía arrojó su presencia en una vez durante el periodo infantil y en dos ocasiones durante la adolescencia, para un total de tres veces.

Los otros instrumentos arrojaron la presencia de tres indicadores. Dos de ellos hacen referencia a la Autosuficiencia como rasgo característico y el siguiente se relaciona con el hecho de que FNG solicita poca ayuda a los demás. Esto totaliza 6 para esta categoría.

El mismo autor define la **Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros**, se refiere a la posibilidad de balancear la necesidad personal de afecto con una disposición a brindarse a los demás. Los indicadores para esta categoría se presentaron en dos ocasiones durante la infancia. Por otra parte, los instrumentos arrojaron 6 indicios, para un total de 8 en esta categoría. Aquellos rasgos presentes incluyen: la presencia de éxitos sociales y buenas relaciones con personas. Se siente aceptada por los pares y como parte del grupo. Posee un nivel medio de afiliación en sus relaciones íntimas, familiares y

sociales cercanas. Además es medianamente sensible a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas.

El **Sentido del humor** permite encontrar en la propia tragedia lo cómico, evitando sentimientos negativos, aunque sea de manera temporal para poder soportar situaciones caracterizadas por la adversidad y poder hacerlas así, más llevaderas (Melillo, 2003). Esta categoría presentó 5 indicios durante la realización de la autobiografía y las entrevistas.

El mismo teórico define la **Iniciativa** como el gusto por ponerse a prueba y exigirse en retos cada vez más exigentes. Se presentó en una ocasión durante la autobiografía y entrevistas. Los instrumentos secundarios de análisis arrojaron tres indicios. Uno referido a las metas u objetivos dirigidos al logro de sus planes a un nivel alto, otro para la iniciativa y otros para la toma de decisiones. Esto totaliza 4 para la categoría.

La **Creatividad**, está referida a la capacidad de crear belleza, orden y finalidad a partir del desorden, como producto de la capacidad de reflexión, desarrollándose a partir del juego en la infancia (Melillo, 2003). Para Castelan y Villalobos (2007), este factor exige al sujeto crearse a sí mismo, para poder instaurar cierta diferencia personal y así construir su singularidad. En cuatro ocasiones se presenta este indicador: uno en la autobiografía y los otros tres en la interpretación de los instrumentos secundarios de análisis.

La **Moralidad** resulta en el deseo de extender el deseo de bienestar a los semejantes y la capacidad de comprometerse de forma personal con valores, siendo la base del buen trato hacia los demás (Melillo, 2003). En cinco ocasiones se presenta este indicador: dos en la autobiografía y los otros tres en la interpretación de los instrumentos secundarios de análisis. Estos hallazgos son: Un rasgo de solidez moral, otro indicio de ser una persona moralista y un tercer indicio que alude al sentido de la solidaridad.

En cuanto a la categoría de de mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo, se presentaron las siguientes evidencias en cada categoría de análisis: El uso

del **Sentido del humor como forma de Sublimar**, implica enfocar los impulsos agresivos y procesarlos a través de una expresión que es socialmente aceptada, llegando casi a reírse irónicamente de los propios problemas. Otra manera de responder la mente recurre a Sublimar a través de la Creación Artística y todas sus manifestaciones. (Alfaro, 2007). Mediante este proceso las personas desvían impulsos no deseables hacia pensamientos, comportamientos y sentimientos que cuentan con la aprobación de la sociedad, permitiendo aliviar no solo la tensión psíquica, sino hacerlo a través de un modo socialmente aceptado e incluso saludable (Feldman, 1999).

El sentido del humor como forma de sublimar se presentó en 5 ocasiones, todas ellas a través de la autobiografía y las entrevistas. Una de estas durante la infancia y el resto durante la adultez.

La capacidad de hacer **Escisión ante lo Doloroso** implica separar los afectos de las representaciones para poder apartar las menos soportables (Castelan y Villalobos, 2007). Se presentó en una ocasión en la autobiografía, durante la adolescencia. El otro indicio se obtuvo al analizar los instrumentos, encontrándose un nivel medio de sentimientos de aceptación hacia su grupo familiar.

La siguiente categoría implica cierta **Capacidad de Elaborar Racionalmente**, lo que se percibe como dañino. Según autores como Castelan y Villalobos (2007), se deforma o distorsiona la realidad para justificar lo que le sucede a la persona. De esta forma se elaboran explicaciones para proteger la autoestima (Feldman, 1999). Ocurre cuando se buscan razones que sean aceptables y defendibles, por lo cual se le denomina racionalización, para justificar opiniones o actos que causan ansiedad, fundamentados en otros motivos o causas. Todas estas evidencias (3 ocasiones) fueron obtenidas mediante la autobiografía y las entrevistas.

Estas argumentaciones son explicadas de la siguiente manera según Marcano (1996): Argumentación de las Comparaciones, se justifica la incapacidad, problema o

negligencia del sujeto comparándose con la de otras personas. (1 ocasión); Argumentación de la Demora consiste en admitir el error o el problema pero proponer la corrección para el futuro (2 ocasiones).

Para Castelan y Villalobos (2007), la **Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas** tiene un carácter adaptativo, mientras que sea usado de forma temporal. Esta negación se refiere más al significado afectivo de la insoportable realidad que a la misma realidad, pues este último caso implica rasgos psicóticos. Se evidenció en una ocasión en los resultados de la autobiografía y las entrevistas

Finalmente Alfaro (2007) hace alusión al **Recurso a lo Imaginario**. Implica que la fantasía aparece con frecuencia como una manera de hacer más “vivable” la cruda realidad del entorno, cumpliendo una función indispensable para el equilibrio psicológico. Esta se evidenció en una ocasión durante la biografía y las entrevistas. También se muestran indicios mediante los instrumentos de que FNG es imaginativa, y que tiene notorias fantasías sobre el poder y la influencia sobre otros, para un total de 3 indicios en el total de la categoría.

De igual manera se encontraron otras evidencias que no se incluyen en las categorías anteriores, por lo que se presentan en la siguiente lista:

Tabla 19. Otras evidencias presentes, no ubicadas en otras categorías. Caso 1:

SEGURIDAD
Poco propensa a la culpabilidad
A veces pareciera ser insensible hacia los demás
Realista
Desconfiada y suspicaz
Preferencia a estar sola
Perfeccionista
Impaciente
Constante
Activa
Dirige en vez de solo escuchar en las discusiones
Interesada en asuntos públicos,
Esperanzada
Creencias que le favorecen para alcanzar el logro de sus objetivos.
Flexibilidad y apertura
Poco disfruta del poder cuando tiene que ejercerlo
Estrategias para alcanzar el poder casi ausentes
Nivel medio de dependencia al poder una vez que lo ha ejercido

Tabla 20. Numero de evidencias por categoría y macro categorías de análisis. Caso 1:

MACRO CATEGORIAS DE ANALISIS:	CATEGORIAS DE ANALISIS:	NUMERO DE EVIDENCIAS:	TOTAL POR MACRO CATEGORIAS:
Factores del Autoconcepto Académico	Relación con Otros	8	42
	Asertividad	11	
	Enfrentamiento de Situaciones Académicas	14	
	Compromiso con la Tarea y Responsabilidad	9	
Factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes	Autoestima Positiva	10	51
	Voluntad,	4	
	Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse	6	
	Independencia	6	
	Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros	7	
	Sentido del humor	5	
	Iniciativa	4	
	Creatividad,	4	
	Moralidad	5	
Mecanismos mentales de Protección ante lo nocivo	Sentido del humor como forma de Sublimar	5	15
	Escisión ante lo Doloroso,	2	
	Capacidad de Elaborar Racionalmente,	3	
	Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas	1	
	Recurso a lo Imaginario	4	

Al realizar un análisis detallado de los resultados de la tabla resumen se observa que destacan dos macro categorías de análisis considerando el número de evidencias registradas por los distintos instrumentos aplicados:

La macro categoría Factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes, destaca con el mayor puntaje total bruto, al arrojar un total de 51 evidencias. De esta macro categoría la autoestima positiva, y la habilidad para establecer lazos e intimidad con otros, aparecen con 10 y 7 puntos cada una, respectivamente. Sin embargo la macro categoría Factores del Autoconcepto Académico presentó un total de 42 evidencias. El Enfrentamiento de Situaciones Académicas (14 pts) y la Asertividad (11 pts) fueron las categorías con mayor frecuencia absoluta.

Sin embargo, al promediar el número de indicios hallados, con el número de categorías en cada macro, se obtienen puntuaciones distintas: Un promedio de 10.5 evidencias para la macro categoría Factores del Autoconcepto Académico, y un promedio de 5.6 para la macro categoría Factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes. De tal manera que podría señalarse, cómo en el caso de FNG los factores relacionados con el autoconcepto académico parecen ser los de mayor significado en su autoconcepto como estudiante resiliente de promedio destacado.

Tabla 21. Numero de evidencias totales por macro categoría y sus promedios. Caso 1:

MACRO CATEGORIAS DE ANALISIS:	TOTAL POR MACRO CATEGORIAS:	PROMEDIO POR MACRO CATEGORIAS:
Factores del Autoconcepto Académico	42	10,5
Factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes	51	5,6
Mecanismos mentales de protección ante lo nocivo	15	3

2.2. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 2.

2.2.1. TECNICAS PRINCIPALES: AUTOBIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS

INFANCIA

Al estudiar el caso de M.A.G. surge como primer indicio el **apoyo familiar** recibido por parte de su madre y su hermano: “Siempre tuve el apoyo de mi mamá y mi hermano mayor”.

El análisis del párrafo siguiente pone en notoriedad la presencia de una marcada **esperanza** y la **capacidad instrospectiva de autoevaluarse**: “Mamá nos decía que estudiáramos mucho por que atravez del estudio nos podemos superar y no nos pasaría a nosotros mismos lo que a ella por haber dejado sus estudios para hacerle caso a mi papá. “

El siguiente fragmento pone en evidencia la capacidad de **enfrentar situaciones académicas**. También se observa como la **institución escolar** se convierte en **una especie de refugio** para este individuo, ante las problemática dinámica y disfuncional de su entorno familiar.: “Me gustaba mucho siempre ir a la escuela y cuando llegaban las vacaciones no me gustaba mucho porque a veces el estaba en la casa y se ponía como ostinado cuando no bebía”.

El mecanismo de la **Escisión ante lo doloroso** puede observarse cuando MAG manifiesta:

“El es mi papá pero no quiero saber nada de ese señor... cuando lo veo en la casa, le pongo mala cara o no le hablo... Mi hermano lo botó hace ya como dos años pero a veces no hace caso y el llega por allá cuando no está mi hermano. Bue... y tampoco mi mamá lo deja de recibir...”.

Nótese como MAG separa los afectos de las representaciones para poder hacerlos mas soportables coincidiendo con lo expresado por Castelan y Villalobos (2007).

El **Enfrentamiento de Situaciones Académicas**, según Arancibia y otros (1999) implica la confianza de MAG en sus propias habilidades académicas. Al presentarse en niveles elevados, el estudiante muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el

salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas. Esta categoría del autoconcepto se pone en evidencia en la primera oración del siguiente párrafo: *“Yo era muy aplicada en la escuela, No me gustaba que me llamaran la atención por no hacer la tarea. Cuando la maestra preguntaba algo no me daba pena de responder pues nunca he sufrido de miedo ni pena de participar en clase.”*

Asimismo, se puede notar rasgos de **voluntad, iniciativa, asertividad y compromiso con la tarea y responsabilidad**. Al hacer alusión a su disgusto por ser inquirida cuando no daba cumplimiento a las tareas asignadas, también se observan rasgos de **moralidad**.

Otra evidencia de la presencia de una **moralidad** (aunque algo ingenua), basada en la solidaridad y la amistad, se pone de manifiesto al expresar:

“Como mi mamá se la pasaba mucho en la escuela y participaba organizando actos y cuestiones de representantes, todas las maestras me conocían y decían que yo era muy linda y buena alumna. También les explicaba a los otros y a veces les dejaba que se copiaran en los exámenes pero no todo.”

La riqueza de indicios para el análisis en esta sujeto se pone de manifiesto, pues en el párrafo previo, al igual que en numerosos otros se presentan múltiples manifestaciones, En este caso se observa la **habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y la relación con otros**.

Finalmente la frase *“De niña me portaba muy bien”* hace alusión a rasgos de **moralidad**.

ADOLESCENCIA

“Cuando fui al liceo seguí siendo destacada. Yo quería que allí en el Pedro Curiel me conocieran igual que en la escuela como me dijo la orientadora”. Se notan en primer plano la **iniciativa** y la **voluntad**, que implica según Castelan y Villalobos (2007) una estructura de comportamientos, pensamientos que incita a llevar una vida basada en metas y

objetivos. Y es que no es posible tomar decisiones sin estar acostumbrado a saber elegir. Pueden verse además indicios del **Enfrentamiento de Situaciones Académicas**.

Para Feldman (1999) la realidad se deforma o distorsiona para justificar lo que le sucede a la persona y de esta forma se elaboran explicaciones para proteger la autoestima. Este mecanismo es denominado **capacidad de Elaborar Racionalmente** aquello que se percibe como dañino. Este es usado cuando MAG afirma:

“Como iba siempre a la biblioteca y al laboratorio de computación a hacer las búsquedas de las cosas que me ponían a investigar... a veces me ponían apodos, porque era más gordita que ahora, pero no les paraba mucho porque casi siempre eran malos alumnos y desordenados y como no me conocían pensaban que yo era una nerd. Eso era al comienzo en la Pedro Curiel pero después cuando me conocían ya no. Trataba de ayudarlos a todos cuando me decían algo que no entendían o que era muy difícil. Hasta me decían que yo debía pararme y dar la clase pues me entendían más que al mismo profesor”.

En esta oportunidad se da bajo la forma de la **Argumentación de las Uvas verdes**, en la que se niega que lo que ocurre (descalificaciones y ataques verbales) tenga valor. También aparece la **escisión ante lo doloroso**. Se observa también rasgos de la **relación con otros, la habilidad para establecer lazos e intimidad** y el **enfrentamiento de situaciones académicas**.

Se nota **esperanza** cuando afirma; *“Yo quería estudiar psicología o psicopedagogía... pero aquí en Coro no la daban, entonces estudié decidí estudiar educación a ver si después podía hacer un postgrado para ser orientadora”.*

Un rasgo interesante se pone de manifiesto cuando MAG **busca** o usa los **recursos de apoyo social o económico de su institución educativa** cuando refiere: “Busqué a la orientadora del liceo para que me ayudara pues a veces no soportaba tener que ver como mi papá se ponía por el aguardiente. Esas cosas me afectaban mucho en mis emociones. Yo prefería venir al liceo todo el tiempo que pudiera, pero en mi casa no me aguantaba estar sino cuando ya me fuera a dormir”.

En el anterior párrafo y de nuevo en la siguiente frase (al final de esta oración) se manifiesta la utilización de la institución educativa como suerte de refugio ante un clima

familiar percibido como hostil, al expresar *“Igual hago ahora en la universidad, Pero mi papá ya no nos molesta tanto, y a veces le da por ir a molestar cuando mi hermano no está en la casa, pero ya me acostumbré a estar todo el día aquí, siento que soy más productiva que en mi casa”*.

ADULTEZ

El **compromiso con la tarea, la autoestima positiva**, ciertos rasgos asociados al **logro**, el **enfrentamiento de situaciones académicas** y la **esperanza** se presentan en el texto siguiente:

“Me gusta mucho lo que estoy haciendo. Los demás creerán que lo hago por competir y ser la mejor estudiante del salón como me lo dijo una vez un compañero, pero yo no creo que sea por eso. Yo hago las cosas bien porque me gusta dar todo lo mejor y bueno que yo sé. Hacer las cosas así como por salir del paso, no me parece que sea algo bueno, creo que uno tiene que ponerle cariño y amor a lo que uno hace y no pararle a los que te dicen cosas para que una no logre realizar mi sueño de graduarme, para tener mi propia familia e hijos y darles todo lo que ellos pidan y ser una madre muy amorosa”.

La **moralidad** se pone de manifiesto en este periodo del ciclo vital cuando MAG expresa: *“...me portaba muy bien en la escuela... bueno igual en el bachillerato y aquí...siempre llegaba temprano, nunca faltaba...”*, al igual que la **voluntad**, la **iniciativa** y el **enfrentamiento de situaciones académicas**.

La **relación con otros** y también la **capacidad introspectiva de autoevaluarse**: *“Era buena compañera... uno no sabe el día que cualquiera de ellos te va a necesitar para que les hagas un favor o viceversa. No era contestona ni rebelde con los maestros... eso me lo enseñó mi papá”*.

El **enfrentamiento de situaciones académicas en**: *“ Depende... si la materia me gusta o el profesor... como le digoooo.... Lo aprecio o lo admiro mucho o es muy buen docente, entonces lo acepto y trato de aprender de los errores. ¿Para eso están no? Para corregirnos... Si son de esos que no son muy buenos que digamos... “*.

La **escisión ante lo doloroso**; la **capacidad de elaborar racionalmente** lo percibido como dañino mediante la **doctrina del equilibrio** y la **asertividad** en:

“... no me importa... Me da un poco de rabia pero muy para adentro siento que ellos no tienen moral para corregirlo a uno tan estrictamente. Bueno y sinceramente profe... no me importa. Ud sabe el caso de la profesora L... ella es recién graduada y a veces es muy exigente... cosa que ella no da. Pero tampoco me pongo a alegar ni a formar polémicas como mis compañeros.”

Finalmente el **Humor tanto como forma de sublimar**, como **factor psicológico de protección en sujetos resilientes**, en: *“Yo les digo: ¡yaaaa, dejen eso así!. Si ellos le explicaron sus razones y ella no acepta, no le paren... Si fuera la profesora V... y bueno uno más bien aprende de los errores, pero de ella... no gasten pólvora en zamuros... jejejej.*

Tabla 22. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 2:

	Categoría del Autoconcepto Académico	Categoría de los Factores Psicológicos de Prevención	Categorías de los Mecanismos Mentales de Protección a lo Nocivo	Otras categorías no clasificadas
Infancia	-Enfrentamiento de situaciones académicas (2 ocasiones). -Asertividad. -Compromiso con la tarea y responsabilidad. -Relación con otros.	-Capacidad introspectiva de autoevaluarse -Voluntad -Iniciativa -Moralidad (3 veces) -Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros	-Escisión ante lo doloroso	-Apoyo familiar recibido por parte de su madre y su hermano -Esperanza -Institución escolar como refugio
Adolescencia	-Enfrentamiento de situaciones Académicas -Relación con otros -Enfrentamiento de situaciones académicas	-Habilidad para establecer lazos e intimidad -Iniciativa -Voluntad	-Escisión ante lo doloroso -Capacidad de elaborar racionalmente: Argumentación de las	-Uso de recursos de apoyo social o económico de su institución educativa -Esperanza

			Uvas verdes	
Adulter	<ul style="list-style-type: none"> -Compromiso con la tarea y la responsabilidad -Enfrentamiento de situaciones académicas (3 veces) -Relación con otros -Reservidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Autoestima positiva -Moralidad -Iniciativa -Voluntad -Capacidad introspectiva de autoevaluarse -Sentido del humor 	<ul style="list-style-type: none"> -Escisión ante lo doloroso -Capacidad de elaborar racionalmente mediante la doctrina del equilibrio -Humor tanto como forma de sublimar 	<ul style="list-style-type: none"> -Logro -Esperanza
Total:	14	16	6	7

2.2.2. TECNICAS COMPLEMENTARIAS DE EVALUACIÓN: TEST Y PRUEBAS PSICOLÓGICOS (CASO 2).

Al aplicar el inventario de Autoestima de Coopersmith, MAG logró alcanzar un puntaje G ubicado en el percentil 95. El puntaje G está referido a la **Autoestima General**, que es valoración integral que el individuo tiene de si mismo. El puntaje alcanzado por FGN la ubica en la categoría de **Alta Autoestima**.

De acuerdo a la interpretación que hace Coopersmith es bastante probable que MAG sea una persona expresiva, activa y creativa, con ciertos éxitos a nivel social, académico y laboral. Podría ser una persona con deseos de emitir sus opiniones, que no huye ni teme enfrentar el desacuerdo, que participa activamente y dirige en vez de solo escuchar en las discusiones, interesada en asuntos públicos, con mucha confianza en sus percepciones y que esperan que exista correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros. Consideran de alta calidad el trabajo que realizan, y esperan realizar grandes trabajos en el futuro.

Obtuvo una valoración **Alta** en la **Autoestima Social**. Posiblemente posee la percepción de **sentirse aceptada por los pares** y **sentirse parte de un grupo**, sentimiento de **capacidad para enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales**. También toma **iniciativas**, es **solidaria**, capaz de **relacionarse con personas** y dar solución a conflictos interpersonales con cierta facilidad.

Igual nivel obtuvo en el puntaje que se relaciona con la **Autoestima Escolar/Laboral**: una autopercepción sobre **capacidad para enfrentar con éxito situaciones de la vida académica**, específicamente a la de **rendir bien** y **ajustarse a las exigencias académicas**. Comprende la **autovaloración de sus capacidades** intelectuales, **sentirse inteligente, creativa y constante**, desde el punto de vista intelectual.

MAG obtuvo un puntaje **medio** en la **Dimensión Familiar de la Autoestima**, que implica **un nivel medio de sentimientos de aceptación** hacia su **familia**, y para poder

enfrentar con éxito situaciones de su vida familiar. A continuación se representan las valoraciones generales obtenidas por FGN a manera de resumen en la aplicación del inventario de Autoestima de Coopersmith:

Tabla 23. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 2:

Dimensión	Valoración
Autoestima general (G)	Alta
Autoestima social (S)	Alta
Autoestima escolar-laboral (E)	Alta
Autoestima familiar (H)	Media

Al analizar los resultados de la aplicación de la Escala de Autoexpresión Universitaria para medir los niveles de asertividad de MAG, se tienen los siguientes resultados: con bastante probabilidad posee conductas que le permite actuar (en un nivel alto) con base a sus intereses más importantes, defenderse sin sentir ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos y ejercer derechos personales, sin negar los derechos de los demás. Sin embargo obtuvo un puntaje bajo en el componente familiar, que implica la relación con familiares cercanos. En este nivel se manifiesta cierta limitación en sus relaciones en el plano familiar. A continuación se representa los puntajes general y por componente obtenidos por FGN a manera de resumen en la aplicación de la Escala de Autoexpresión Universitaria:

Tabla 24. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 2:

Dimensión	Puntaje	Nivel
Asertividad Global	85	Alta
Componente Académico	86	Alta
Componente Social	94	Alta
Componente Emocional	90	Alta
Componente Familiar	63	Baja asertividad

Al calcular la Motivación al Logro de MAG obtiene un total de 4.87. Este puntaje se interpreta como nivel medio Alto. Las personas con una **niveles altos necesidad de logro** buscan situaciones en las que puedan competir contra algún parámetro. Se encuentran **impulsadas por el éxito** más que por evitar el fracaso. Tienden a evitar las situaciones en las que obtendrían éxito muy fácilmente, proponiéndose en cambio **metas retadoras** o en las que el éxito no parece tan fácil. Pueden hacer un **manejo positivo del fracaso, manejando la incertidumbre de forma productiva**. Tienen mucha **flexibilidad y apertura**.

Otros indicadores arrojados por este instrumento son los siguientes:

Tabla 25. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 2:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Metas dirigidas al logro	5.12	Nivel alto
Instrumentación para alcanzar las metas	5.16	Nivel alto
Compromiso con la tarea	5.75	Nivel alto
Creencias facilitadoras del logro	3.66	Nivel medio

En el Inventario MPS para medir el grado de Motivación al Poder MAG logro un puntaje que se cataloga como bajo, con 2.65 pts. Esto se podría interpretar como que demuestra un **escaso interés en ejercer influencia sobre otros** para ser percibida como una persona poderosa.

Tabla 26. Indicadores Inventario MPS. Caso 2:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Disfrute de Poder	4.4	Medio Alto
Estrategias de poder	1	Bajo
Dependencia	1.75	Bajo
Imaginería de poder	3.6	Medio
Poder Benigno	4	Medio
Poder Explotador	1.3	Bajo

El Poder benigno es el de las personas cuyos pensamientos de poder se centran en tener impacto en beneficio de otros. En cambio, el poder explotador centra el beneficio propio en el manejo de los otros, a veces sin atender a sus necesidades. Es interesante observar como MAG obtuvo en el Poder Benigno 4 (Nivel Medio), mientras que en el Poder Explotador obtuvo un puntaje mayor, con 1.3 (Nivel Bajo).

El inventario MAFI se aplicó para medir la Motivación de Afiliación. Las personas con puntuaciones a un nivel alto en este inventario pueden manifestar **alto nivel de**

preocupación por gustar y ser aceptados, expresan **señales de querer, mantener o restablecer relaciones de afecto con otros**. Son **muy sensibles a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas**, deseando a un nivel elevado estar rodeado de amigos la mayor parte del tiempo. El puntaje obtenido por FGN en esta prueba fue de 5,5, lo que la cataloga como **nivel Alto**. En relación a su nivel de **afiliación básica** (en sus relaciones íntimas, familiares y sociales cercanas) obtuvo una puntuación de 5.7 (**Nivel Alto**), mientras que en la **afiliación en el trabajo** obtuvo 5.62 (**Nivel alto**).

Tabla 27. Indicadores Inventario MAFI. Caso 2:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Motivación afiliativa total	5.5	Nivel Alto
Afiliación básica	5.7	Nivel Alto
Afiliación en el trabajo	5.62	Nivel Alto

2.3. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 3.

2.3.1. TECNICAS PRINCIPALES: AUTOBIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS

INFANCIA

Durante el periodo de la infancia en GCM se evidencian los siguientes hallazgos:

“Desde que empecé en primer grado me toco estudiar en una escuelita que quedaba muy lejos de donde vivíamos y tenía que caminar mucho todos los días y muchas veces no había comido nada el día anterior. Pero casi nunca faltaba a clases ni cuando llovía. Mi papá me decía que uno tenía que ser responsable, así las circunstancias no fueran las mejores uno debía cumplir. A veces cuando llovía o había tiempo de lluvias iba descalzo llevaba los zapatos en el morral, pues una vez cuando iba y había llovido se me perdieron unos zapatos cuando me quede atollado en el barro de una quebrada, y no los pude sacar cuando se quedo uno enterrado en el barro bien profundo debajo del agua. Mamá me pegó y me castigó esa vez, pues eran los mejorcitos que yo tenía”.

Es notorio en este fragmento aspectos como la **voluntad**, la **iniciativa** y el **compromiso con la tarea y la responsabilidad**. Estos tres aspectos son evidentes **de nuevo** en el texto siguiente: *“... tenía que salir muy tempranito para llegar temprano allá. Si me demoraba como una hora para caminar los 7 kilómetros, ahora así cojo me tardaba más de dos horas con el pie herido...”*

El **humor como factor psicológico de protección** y como **mecanismo mental** de defenderse frente a lo nocivo se evidencia en: *“¿Pa’onde iba yo a coger con esa pata hinchada? Jajaja....”*; **nuevamente se presentan** ambos cuando expresa: *“Como dicen por allí profe: ¡al perro más flaco le caen todas las garrapatas!... jejejeje.”*

Es oportuno hacer referencia a las **experiencias familiares compartidas conjuntamente** de forma recreativa en el siguiente párrafo:

“Nos íbamos a Coro desde la tarde anterior, creo que eran los viernes. Dormíamos en unos cartones en la cola que estaba frente al banco para cobrar. A mamá le tocaba en el Banco de Venezuela en el Paseo Talavera. A pesar de estar cansados ese día estábamos muy contentos. Ese día en la tarde nos llevaban a la feria que había por La Madre, cuando esta allí, y comíamos algodón de azúcar. Mientras papá nos llevaba, mamá compraba en el mercado la compra. Si se nos

hacía tarde unas veces nos veníamos caminando desde Coro con la compra y todo encima pero estábamos muy contentos”.

Otros aspectos detectados en el siguiente fragmento son el **compromiso con la tarea y la responsabilidad**, la **voluntad** y la **iniciativa**, el **apoyo de un adulto significativo** ajeno al núcleo familiar, la presencia de una **autoestima positiva** y la **percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes**:

“De esa época me acuerdo que era muy responsable y hacía siempre mis tareas. Si no sabía de algo le preguntaba a un amigo de mi papá que se llamaba T y vivía cerca de la casa de nosotros. El si sabía leer y había estudiado hasta sexto en la escuela Falcón en Coro. Como yo era muy buen estudiante siempre los maestros que tenía eran muy cariñosos conmigo y me daban apoyo. La maestra L me dio en primero, segundo y tercero. Ella vivía en Coro y a veces me regalaba libros usados para que tuviera que leer porque sabía que a mi me gustaba leer mucho.”.

Se observa como la institución escolar aparece como una forma de escape a los problemas del entorno familiar de GCM: *“Después cuando no había clase nos ponía a hacer oficio en la casa... a buscar agua en el jagüey, a lavar la loza, a picar leña, a cortar el monte, a buscar las cabras... y era peor que ir a la escuela...”*. Esto también se pone de manifiesto al expresar: *“No me gustaba perder clase porque me gustaba estar en la escuela. Me decían que yo si era raro pero me gustaba mucho. En sexto fui el que salió con notas mas altas de mi escuela.”*. En este último texto se observan rasgos asociados a la **independencia**.

Posteriormente se presentan rasgos en su discurso que denotan la **autoestima positiva**, la **creatividad** y de nuevo la **autoestima**:

“Muy contento profe... más bien orgulloso de que nosotros siendo tan humildes y yo salía mejor que otros niños que sus papas tenían para comprarles libros y les compraban cosas y ropa...ese año me acuerdo que también ganamos una nominación con un pesebre que concursamos en la feria del pesebre en diciembre aquí en Coro y quedamos de terceros nuestra escuelita. Yo ayude y le di muchas ideas a la maestra para hacer las figuras... con barro y piedritas de río, con cosas así como de desecho y basura, pero quedo muy bonito. Nos reconocieron porque era hecho así como de material de reciclaje. Me sentí muy orgulloso porque le di muchas ideas a la maestra.”.

ADOLESCENCIA

En el transcurso de su historia de vida, GCM experimenta al llegar a esta etapa una disminución en el rendimiento, producto del cambio de institución educativa. Se manifiesta con dificultades de adaptación al nuevo entorno:

“Cuando iba a hacer séptimo grado me tuve que ir a una escuela en otro pueblito que era mas lejos porque en la escuelita solo daban hasta sexto. Quede en la sección donde no habían casi compañeros de la escuelita y me costó un poquito adaptarme. Los profes no me conocían allí y casi no me apoyaban y era mas difícil pero pase todas las materias. Mi papá me regañaba y me decía: ¿G que te pasa? ¡Y yo no sabía que decirle!”.

Se manifiestan incluso **conductas violentas al recibir críticas** que afectan su estima: *“Yo no me sentía en confianza en esa escuela profe. Unos muchachos me llamaban montuno, me decían sucio cotizúo, descocido y otras cosas feas así. Una vez me agarré con uno y les rompí la cabeza con un palo... después ya no se metieron más conmigo”.*

La presencia de otro **adulto significativo** externo a su núcleo familiar (la bibliotecaria) cobra importancia de nuevo cuando explica:

“Un día me desmayé y la muchacha de la biblioteca me llevo al ambulatorio donde me inyectaron un suero. Ella me ayudaba a hacer los trabajos y me decía Cerebro, como el ratoncito, que eran dos Pinki y Cerebro... Creo que fue porque no había comido nada ese día y tampoco nada el día antes, desde la mañana... a veces pasábamos mucha hambre profe... Liucelys me ayudaba mucho en bachillerato”.

Este apoyo no solo se refería a aspectos escolares, sino inclusive de orden económico cuando le ayudaba en su alimentación.

Otros rasgos que aparecen en su discurso son la **independencia**: *“Si profe, muy feo, eso no es nada bueno...A veces llegábamos y mamá no nos tenía que comer, entonces nos poníamos a cazar iguanas o conejos, pero Ud. sabe que la cacería a veces se da y a veces naiboa... “.*

La presencia de nuevo de un **adulto significativo que ofrece apoyo**. Esta vez era una docente: *“En cuarto año me dio clase una profesora de inglés que me dijo que yo*

debía estudiar esto pues era bueno pronunciando y que a lo mejor tenía mucho futuro, pero me daba un poco de miedo porque era un poco difícil eso. Ella misma me dio en quinto año aquí en Coro.”.

ADULTEZ

Durante la adultez se evidencian rasgos tales como el **sentido del humor como forma de sublimar** y como **factor de protección** que permite encontrar en la propia tragedia lo cómico, evitando el surgimiento de sentimientos negativos: *“Estaba flaaaaco del hambre que pasaba profe... y es que caminaba mas que un loco ´e carretera,,, jejejeje,, todavía sigo flaco mire... talla 26 y me queda grande... jejeje.”.*

También se presentan la **iniciativa** y la **voluntad**:

Los primeros semestres era muy fuerte. El primero seguí viajando así como cuando estaba en el liceo. En matemática y en estadística salí bien pero como tenía muy mala base me costaba y era como si las viera por primera vez. Pero en los Inglés a pesar de que eran muy fuertes y tenia que invertirles mucho tiempo estudiándolos aunque no sacaba veinte salía bien y me gustaba mucho.

Un aspecto a destacar es el **uso de los recursos institucionales de apoyo** a los estudiantes tales como las ayudas de tipo socioeconómicas:

Después en el segundo semestre, me dieron la beca por Desarrollo Estudiantil y ahora no pasaba tanto trabajo por las fotocopias para poder sacarlas... me dieron tres beneficios... nunca daban los tres, creo que es la primera vez que lo hicieron conmigo... después dieron otros... ()Me mando a hablar con la trabajadora social, con Charora, y me dijo que era un caso especial y lo llevaron a reunión... y me salieron los tres beneficios...”

El **sentido del humor como forma de sublimar** y como **factor de protección**:

“Me vio la Dra. Lourdes y dijo que tenía anemia muy fuerte. Estaba Flaquiiito profe... parecía un palillo...”.

Se presenta **la capacidad de Elaborar Racionalmente** (Castelan y Villalobos, 2007), lo que se percibe como dañino. Se deforma o distorsiona la realidad para justificar lo que le sucede a la persona. Así se elaboran explicaciones para proteger la autoestima. En este caso en particular se usa la **Argumentación de las Uvas verdes**, en la que se niega que el objeto inalcanzable tenga valor: *“Después empecé en la UNEFM. Me salió cupo directo por la OPSU en inglés. Yo hubiese querido idiomas en LUZ, pero a lo mejor ese perfil no iba a ser lo que yo quería porque era para traducir y a mi gustaba más dar clases “.*

Luego, GCM expresa de forma muy destacada la **importancia del apoyo socioeconómico institucional** recibido:

“La beca comedor de 6 días a la semana, almuerzo y cena, La beca residencia, que le pagan a la dueña de la residencia directamente Desarrollo Estudiantil la plata... ah y la bolsa de trabajo. Con eso yo les daba una platica en mi casa. A veces les llevaba una comprita y verduras algunos fines de semana. Si no es por eso me hubiera tenido que ir a trabajar a Punto Fijo de colector con un tío mío que maneja una buseta allá...”.

En el texto que sigue a continuación se pueden notar la presencia del **enfrentamiento de situaciones académicas**, la **relación con otros** y una marcada **esperanza en el futuro**. También se puede evidenciar la **voluntad** y de nuevo la **relación con otros**:

“Me gustaba ser bueno en mis cosas de clases. No por competir con los demás si no porque me gustaba lo que estaba estudiando. Pienso que puedo ser un buen profesional y hacer un postgrado para ayudar a mi familia y mis otros hermanos para que terminen sus estudios. Yo no compito por ser el mejor índice. Prefiero llevarme bien con todos. Si uno se empeña solo en eso se vuelve una persona que es egoísta y se ganan enemigos.”.

Un aspecto interesante es la presencia de signos de **esperanza**, apoyadas en un sentido **de religiosidad y fe** que es interesante destacar:

“Solo espero que mi Dios me de las fuerzas suficientes y el apoyo de mis padres para poder terminar esta carrera. Y aunque es bastante

difícil y se ven muchas cosas que nunca yo había visto antes, lo bueno es que estoy aprendiendo mucho, y que mi hermanita quiere entrar ahora en la universidad para estudiar educación como yo y ser una profesional graduada en la UNEFM.”.

La **capacidad introspectiva de autoevaluarse** se pone de manifiesto cuando se le indaga sobre cómo respondería si no logra alcanzar las notas que espera en una evaluación.

También se presenta la **iniciativa**:

“No se profe... me doy de cuenta que debo mejorar o cambiar la forma de estudiarle a ese profesor. No me pongo a pensar locuras o cosas malas sino que le busco solución... lo único que no tiene solución es la muerte. A veces cambio de grupo, estudio con otros libros, le consulto al profesor, alguna forma habrá... ¡Ah! También me pongo a buscar cosas por internet... “.

De nuevo se pone en manifiesto el **uso de los recursos institucionales** en la formación de GCM cuando expresa:

“Ahora si profe... fíjese que antes yo ni sabía prender una computadora. En el liceo vimos computación pero en teoría porque no había quien manejara el laboratorio, imagínese... Hasta me daba miedo echarla a perder... pero cuando vi computación aquí en el primer semestre ahora me la paso en la biblioteca de aquí de educación o en un Infocentro que queda cerca de la residencia”.

Y finalmente el **enfrentamiento de situaciones académicas**, la **relación con otros**, la **esperanza** apoyada en la **religiosidad y la fe**, en el siguiente párrafo:

“...siempre he sido muy aplicado, estudio mucho... cuando no consigo algo pregunto o lo busco por otros lados, ahora con el internet eso es mas fácil que antes, y como ya se leer en inglés, mas fácil todavía es... A ver...¿ que mas...?. ¡Ah ok! yo nunca he tenido problemas con los profesores,¿ me entiende?... trato de llevarme bien y respetarlos... no soy así... ¡mezquino..! con mis compañeros aunque me busquen por interés. A veces uno tiene que enseñar a la gente, después Dios le pagará a uno y por eso creo que no me ha faltado...”.

Tabla 28. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 3:

	Categoría del Autoconcepto Académico	Categoría de los Factores Psicológicos de Prevención	Categorías de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo	Otras categorías
Infancia	-Compromiso con la tarea y la responsabilidad (3 veces)	-Autoestima positiva (3 veces) -Creatividad -Voluntad (3 veces) -Iniciativa (3 veces) -Humor como factor psicológico de protección (2 veces) -Independencia.	-Humor como mecanismo mental (2 veces)	-Adulto significativo externo que ofrece apoyo (2 veces) -Experiencias familiares compartidas conjuntamente de forma recreativa -Percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes
Adolescencia		-Independencia		-Adulto significativo externo que ofrece apoyo (2 veces)
Adultez	-Enfrentamiento de situaciones académicas (2 veces) -Relación con otros (3 veces)	-Capacidad introspectiva de autoevaluarse -Iniciativa (2 veces) -Voluntad (2 veces) -Sentido del humor como factor de protección (2 veces)	-Capacidad de Elaborar Racionalmente: Argumentación de las Uvas verdes -Sentido del humor como forma de sublimar (2 veces)	-Religiosidad y la fe (2 veces) -Esperanza en el futuro (3 veces) -Importancia del apoyo socioeconómico institucional (3 veces)
Total:	8	21	5	15

2.3.2. TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS DE EVALUACIÓN: TEST Y PRUEBAS PSICOLÓGICAS (CASO 3).

En el inventario de Autoestima de Coopersmith, GCM logró alcanzar un puntaje G ubicado en el percentil 88, referido a la **Autoestima General**, u valoración integral que el individuo tiene de sí mismo. El puntaje alcanzado por GCM la ubica en la categoría de **Autoestima Alta**.

Considerando la interpretación que hace el autor del instrumento es bastante probable que GCM sea un individuo con ciertos éxitos a nivel social, académico y laboral, muy activo, expresivo y creativo. Una persona deseosa de emitir opiniones, que no teme enfrentar el desacuerdo, que participa activamente y dirige en lugar de solo escuchar en las discusiones. Se interesa en asuntos públicos, con mucha confianza en sus percepciones y que espera exista correspondencia entre sus esfuerzos y lo que llega a lograr. El trabajo que realiza lo considera de alta calidad, y espera realizar grandes proyectos en el futuro.

En la **Autoestima Social** obtuvo una valoración **Alta**. Es muy probable que tenga la percepción de **sentirse parte de un grupo y aceptado por sus pares**. Puede tener la sensación de poseer una gran **capacidad para enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales** y tomar **iniciativas**. Es una persona **solidaria**, capaz de **relacionarse con personas** y dar solución a conflictos interpersonales con cierta facilidad. De igual modo en cuanto a su **Autoestima Escolar/Laboral**, GCM posee una positiva autopercepción sobre su **capacidad para enfrentar con éxito situaciones de la vida académica**, específicamente la de **rendir bien y ajustarse a las exigencias académicas**. Autovalora **sus capacidades** intelectuales, se **siente inteligente, creativo y constante**, desde el punto de vista intelectual. GCM obtuvo un puntaje **alto** en la **Dimensión Familiar de la Autoestima**, que implica **un nivel elevado de sentimientos de aceptación** hacia su **familia**, y para poder enfrentar con éxito situaciones de su vida familiar:

Tabla 29. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 3:

Dimensión	Valoración
Autoestima general (G)	Alta
Autoestima social (S)	Alta
Autoestima escolar-laboral (E)	Alta

Autoestima familiar (H)	Alta
-------------------------	------

Los resultados de la aplicación de la Escala de Autoexpresión Universitaria para medir los niveles de asertividad de GCM, arrojaron lo siguiente: con bastante probabilidad posee conductas que le permite actuar (en un nivel alto) con base a sus intereses más importantes, defenderse sin sentir ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos y ejercer derechos personales, sin negar los derechos de los demás. Sin embargo obtuvo un puntaje bajo en el componente familiar, que implica la relación con familiares cercanos.

Se manifiesta un nivel medio de funcionamiento asertivo en sus relaciones en el plano familiar:

Tabla 30. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 3:

Dimensión	Puntaje	Nivel
Asertividad Global	85	Alto
Componente Académico	85	Alto
Componente Social	90	Alto
Componente Emocional	88	Alto
Componente Familiar	82	Media

Al calcular la Motivación al Logro de GCM obtiene un total de 5,2. Este puntaje se interpreta como nivel Alto. Las personas con **niveles altos necesidad de logro** se encuentran **impulsadas por el éxito** más que por evitar el fracaso. Tienden a evitar las situaciones en las que obtendrían éxito muy fácilmente, proponiéndose en cambio **metas retadoras** o en las que el éxito no parece tan fácil de lograr. Buscan situaciones en las que puedan competir contra algún parámetro. **Manejan positivamente el fracaso y la incertidumbre de forma productiva.** Tienen mucha **flexibilidad y apertura:**

Tabla 31. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 3:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Metas dirigidas al logro	5.1	Nivel alto
Instrumentación para alcanzar las metas	5.1	Nivel alto
Compromiso con la tarea	5	Nivel alto
Creencias facilitadoras del logro	5.8	Nivel alto

El grado de Motivación al Poder de GCM se cataloga como medio, con 3.5 pts. Esto se podría interpretar como que demuestra un **moderado interés (no muy marcado) en ejercer influencia sobre otros.**

Tabla 32. Indicadores Inventario MPS. Caso 3:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Disfrute de Poder	5.2	Alto
Estrategias de poder	1	Bajo
Dependencia	1	Bajo
Imaginería de poder	5	Alto
Poder Benigno	5.1	Alto
Poder Explotador	1	Bajo

En el Poder benigno los pensamientos de poder se centran en tener impacto en beneficio de otros. En cambio, el poder explotador centra el beneficio propio en el manejo de los otros, a veces sin atender a sus necesidades. Es interesante observar como GCM obtuvo en el Poder Benigno 5.1 (Nivel Alto), mientras que en el Poder Explotador obtuvo un puntaje mayor, con 1 (Nivel Bajo).

En cuanto a la Motivación de Afiliación GCM obtuvo un puntaje total de 4.8 (Medio Alto). Las personas con puntuaciones a un nivel alto en este inventario pueden manifestar **notorio nivel de preocupación por ser aceptados y gustar**, expresan **señales**

de querer, mantener o restablecer relaciones de afecto con otros. Son **muy sensibles a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas**, deseando estar rodeado de amigos la mayor parte del tiempo. En relación a su nivel de **afiliación básica** (en sus relaciones íntimas, familiares y sociales cercanas) obtuvo una puntuación de 4.5 (**Nivel Medio Alto**), mientras que en la **afiliación en el trabajo** obtuvo 5.2 (**Nivel alto**).

Tabla 33. Indicadores Inventario MAFL. Caso 3:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Motivación afiliativa total	4.8	Nivel Medio Alto
Afiliación básica	4.5	Nivel Medio Alto
Afiliación en el trabajo	5.2	Nivel Alto

2.4. PRESENTACIÓN ANALÍTICA DEL CASO 4.

2.4.1. TECNICAS PRINCIPALES: AUTOBIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS

INFANCIA

Al estudiar el caso de MTM surge como primer indicio la presencia de un **adulto significativo no familiar** de influencia positiva. Se puede observar en el texto:

“La madrina era una señora muy buena con la niña y la crio como si fuera su hijita hasta que tenía 7 años, cuando se la envió a su mamá que estaba trabajando aquí en Coro para que la atendiera bien. La niña estaba muy flaca y tenía muchos parásitos porque se alimentaba con muchas chucherías, refrescos y además le daba muchas asma, etc”.

Aparecen rasgos de **Esperanza** y se muestran indicios de **Voluntad** como factor psicológico de protección en el siguiente fragmento:

“...porque su mamá quería que ella pudiera estudiar y que fuera alguien en la vida, en otras palabras una profesional. Era una injusticia eso pues la niña había nacido y vivido toda su existencia aquí en su país Venezuela pero les daba miedo para que no le fueran a deportar a su mamá para Colombia”.

MTM hace **uso de recursos socioeconómicos** de apoyo indirecto cuando expresó:

La Sra. R (la patrona de la mamá), tenía una hija que era maestra y se llamaba Z. y la llevó a donde trabajaba, que era un colegio privado evangélico que queda por la Calle Churuguara y la inscribió, pero era como una beca porque su mamá no tenía dinero para pagarlo. Z dijo que la mamá de la niña era una señora evangélica que trabajaba en su casa y ellos dijeron que si pero que colaborara ayudándolos algunos días en la semana a limpiar el templo.

Hay evidencias de una **Autoestima positiva, de la Relación con otros** y del **Enfrentamiento de situaciones Académicas**:

“La niña tuvo en esa escuela una educación buena y ella salía muy bien. Le gustaba mucho sacar cuentas y los números, en fin las matemáticas en general. Al

final de segundo grado ella sola ya se había aprendido las tablas de multiplicar todas de memoria. También salía bien en naturales. Le gustaba estar en la cartelera de honor y competir con YC, que era una compañera que habían estudiado juntas siempre, y que también era buena y a veces le ganaba. Pero como eran buenas amigas no se ponían bravas”.

Se percibe **Esperanza** en el futuro cuando expresa: “ *A la niña le molestaba mucho que los compañeros le dijeran que ella era colombiana, pero a ella le molestaba porque había nacido aquí en Barquisimeto y quería estudiar para graduarse de doctora”* Asimismo se evidencian rasgos de **Moralidad** al afirmar: “ *...y que su mamá no tuviera que trabajar más de empleada en las casas ajenas”.*

Aparece la **Capacidad de Elaborar Racionalmente** lo que MTM percibe como dañino cuando se buscan razones que sean aceptables y defendibles, para justificar opiniones o actos que causan ansiedad, fundamentados en otros motivos o causas. Estas argumentaciones son explicadas según Marcano (1996) en la **Argumentación de las Comparaciones**, se justifica la incapacidad, problema o negligencia del sujeto comparándose con la de otras personas: “*Además ella no les paraba porque los otros niños lo hacían porque eran malos estudiantes algunos de ellos, y estaban envidiosos y picados con ella.”.*

ADOLESCENCIA

Se observa la presencia de rasgos de **Moralidad** cuando MTM narra el incidente que seguidamente se explica:

“Así la niña siguió estudiando hasta noveno, pero ya se había convertido en toda una mujer. En esa época la Sra. R. le dijo a mi mamá que sería bueno que buscara a donde irse la muchacha. Mi mamá no debía irse. La Sra. R. le dijo a la mamá que ella veía que a su esposo yo le coqueteaba mucho y me le metía por los ojos”.

Luego expresa:

“Uyyyy me molesto muchísimo profe... ese era un viejo baboso... horrible... podía ser mi abuelo,,más bien se la pasaba diciéndome obscenidades y proponiéndome vagabunderías cuando no había nadie en la casa, y yo por

respeto no le respondía nada, solo le volteaba la mirada para no perjudicar a mi mamá y por respeto a la Sra. R. Ni siquiera respetaba que yo pudiera ser como su nieta profe... una vez lo caché que me veía cuando me bañaba por una ventanita que daba a un callejoncito... creo que estaba con sus vagabunderías y tocándose... y me puse a llorar. Siempre estaba pendiente cuando yo me iba a bañar y yo le decía a alguien que me acompañara pues allí asustaban...claro que yo sabía que eso era mentira... Y eso que dice que es evangélico... un hipócrita es lo que es..."

Se observa el **apoyo de un adulto significativo** no perteneciente a su familia, en su vida académica:

"...la hija de la Sra R apoyó mucho a la muchacha y fue representante de ella cuando se inscribió en el Cecilio Acosta. Se la llevó para su casa donde la muchacha la ayudaba y cuidaba de sus niños Como Z era amiga de la subdirectora la dejó que fuera mi representante para que pudiera terminar el bachillerato.

La **Autoestima positiva** individuos expresivos, activos y creativos, con éxitos sociales, académicos y/o laborales, deseosos de emitir opiniones (Coopersmith, 1981):

"A pesar de tantos problemas y visciitudes la muchacha siempre fue una buena estudiante. Y, su amiga desde primaria y ella siguieron estudiando juntas aunque ahora estaban en secciones distintas. Ella me permitía su computadora para hacer los trabajos y estudiaban juntas con sus guías y libros".

La **Asertividad** implica declarar o afirmarse positivamente, con seguridad, con sencillez pero con fuerza. Es un enfoque activo de la vida, donde se expresa directa y abiertamente cualquier sentimiento distinto de la ansiedad. (Fensterheim y Baer, 1984). Se evidencia donde MTM afirma: *"Mamá me decía que no debía haberme puesto tan grosera con la Sra. R y cuando yo le explicaba mis razones terminábamos peleando. Pienso que a lo mejor ella ve las cosas de manera diferente porque no conoce esa cara del viejo ese, y más bien lo ve como un santo por ser cristiano como ella y por agradecimiento a ellos".*

ADULTEZ

En la categoría de análisis relacionada con el Autoconcepto Académico se ve la **Relación con otros**. También están presentes aspectos de **Religiosidad y fe**: *"...aunque*

soy cristiana también, igual trato de no dejarme afectar en mi sentido común y no ponerme tan fanática. YC me ha enseñado a ver las cosas desde otros puntos de vista. Aunque ella no va a la iglesia como yo, la respeto y la quiero mucho por apoyarme tanto”.

Se observa de nuevo la **Relación con otros** y el **apoyo obtenido por personas externas** a su familia:

“En algunas ocasiones no podía salir mejor en mis calificaciones porque no tenía recursos y tenía que depender de los demás para imprimir mis trabajos y estudiar con sus copias y libros. Me dolió mucho que no pude seguir con YC en la Universidad pero ella decidió estudiar en Punto Fijo y yo no tenía para la viajadera o para pagar una residencia allá”.

De nuevo se manifiesta la **Esperanza**, conjuntamente con la **Iniciativa** y la **Voluntad** cuando afirma:

“Al principio no me gustaba mucho eso de estudiar educación, pero le he puesto corazón y voy saliendo bien. Creo que seré una buena pedagoga y soy muy buena en la parte gramatical y en la lingüística. Mi mamá me apoya aun, pero como tengo una entrada con la beca de trabajo, ya no le tengo que estar pidiendo tanto”.

Estas categorías se repiten de nuevo (**Esperanza** con orientación hacia la **Religiosidad y la fe**, la **Iniciativa** y la **Voluntad**):

“Todavía vivo en casa de Z que me tiene como una hija más. Yo voy a clases solo en las mañanas. En la tarde le cuido a los niños cuando llegan de clases. Es como si tuviera que trabajar, pero lo que hago cuando nos mandan trabajos es que nos reunimos en la casa a hacerlos. Solo puedo salir después que llega Z de la oficina en la nochecita, pero lo bueno es que los niños se portan tranquilos y me hacen caso. Espero que la fe en mi Señor Jesucristo me permita darme fuerzas para terminar esta carrera”.

La **Autoestima positiva**, **Compromiso con la tarea y la responsabilidad**: *“Soy muy inteligente... o sea fácil para aprender las cosas, Pero creo que lo más importante es tener muchas ganas de echar pa `lante...trabajar duro...”.*

La **Capacidad introspectiva de autoevaluarse** y el **Humor como protección** y como **forma de sublimación**:

“Cuando niña lo hacía porque no tenía más opciones, o estudiaba o me iba peor... imagínese si estaba en Guatemala, podía ir a parar a guatepeor... jejeje Si a veces siendo así trabajadora, hacendosa, buena estudiante y rodé muchísimo, imagínese Ud. lo que hubiera sido si yo fuera una vaga o una mala estudiante... Mamá siempre me decía eso...”

Un aspecto importante lo constituye el incentivo de la **Esperanza** de ayudar a su familia. Se presenta también la **Capacidad introspectiva de autoevaluarse, la Voluntad y la Moralidad:**

“Siempre me estaba diciendo que aprovechara que aquí en Venezuela se podía estudiar en universidades públicas, porque allá en Colombia era muy difícil poder hacerlo porque las universidades eran muy caras. Ya después en bachillerato me di cuenta que desgraciadamente la única opción que yo tenía para salir pa'lante y ayudar a mi mamá era estudiando una carrera para llegar por fin a ser alguien y tener mi propia casa, mi carro, ser una excelente profesional, que la gente respete y dejar ya de ser la cachifa o la hija de la sirvienta... bueno profé algún día será”

Ya finalmente se presenta la **Capacidad de Elaborar Racionalmente**, mediante el **argumento de las Uvas Verdes:**

“Me da mucha rabia conmigo si se que fue por equivocación mía o que se me olvidó algo, pero si se que es por error o equivocación del profesor le reclamo, claro, siempre muy decentemente porque a algunos no les gusta que uno les haga ver que se equivocaron. Lo bueno es que como me conocen de responsable siempre me ha pasado que me prestan atención y tratan de revisar... Si me corrigen el error me alegro, pero si no lo hacen ¿que le puedo decir profé?... será en otra ocasión. Al menos hago el intento... es peor no intentarlo... no siempre se puede sacar veinte...”

Tabla 34. Categorías presentes al analizar autobiografía y entrevistas. Caso 4:

	Categoría del Autoconcepto Académico	Categoría de los Factores Psicológicos de Prevención	Categorías de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo	Otras categorías no clasificadas
Infancia	-Relación con otros -Enfrentamiento de situaciones Académicas	-Voluntad -Autoestima positiva -Esperanza -Moralidad	-Capacidad de Elaborar Racionalmente: Argumentación de las Comparaciones	-Adulto significativo no familiar -Esperanza -Uso de recursos socioeconómicos de apoyo indirecto
Adolescencia	-Asertividad	-Autoestima positiva -Moralidad		-Apoyo de un adulto significativo no perteneciente a su familia
Adulthood	-Relación con otros. (2 veces) -Compromiso con la tarea y la responsabilidad	-Iniciativa (2 veces) -Voluntad (3 veces) -Autoestima positiva -Capacidad introspectiva de autoevaluarse (2 veces) -Humor como protección -Moralidad	-Capacidad de Elaborar Racionalmente: argumento de las Uvas Verdes	-Religiosidad y fe -Apoyo obtenido por personas externas a su familia -Esperanza (3 veces) -Religiosidad y fe -Humor como forma de sublimación
Total:	6	16	2	11

2.4.2. TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS DE EVALUACIÓN: TEST Y PRUEBAS PSICOLÓGICOS (CASO 4).

Al aplicar el inventario de Autoestima de Coopersmith, MTM logró alcanzar un puntaje G ubicado en el percentil 86. El puntaje alcanzado por MTM la ubica en la

categoría de **Alta Autoestima**. Es muy probable que MTM sea creativa, activa y expresiva. Exitosa a nivel académico, laboral y social, con deseos de emitir sus opiniones. No teme enfrentar el desacuerdo y participa de forma activa. También obtuvo una valoración **Alta** en la **Autoestima Escolar/Laboral**. Por otra parte en la **dimensión Familiar de la Autoestima** obtuvo un puntaje **medio**, al igual que en la **dimensión Social**:

Tabla 35. Valoraciones Inventario Coopersmith. Caso 4:

Dimensión	Valoración
Autoestima general (G)	Alta
Autoestima social (S)	Media
Autoestima escolar-laboral (E)	Alta
Autoestima familiar (H)	Media

En cuanto a la Escala de Autoexpresión Universitaria para medir los niveles de asertividad de MTM, se tienen los siguientes resultados:

Tabla 36. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria. Caso 4:

Dimensión	Puntaje	Nivel
Asertividad Global	84	Alto
Componente Académico	96	Alto
Componente Social	91	Alto
Componente Emocional	70	Medio
Componente Familiar	66	Bajo

Al calcular la Motivación al Logro de MTM obtiene un total de 4.45. Este puntaje se interpreta como nivel medio Alto. Otros indicadores arrojados por este instrumento son los siguientes:

Tabla 37. Otros indicadores Inventario MLP. Caso 4:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Metas dirigidas al logro	4	Nivel Medio
Instrumentación para alcanzar las metas	4	Nivel Medio
Compromiso con la tarea	5	Nivel Alto

Creencias facilitadoras del logro	5.1	Nivel Alto
-----------------------------------	-----	------------

En el Inventario MPS para medir el grado de Motivación al Poder obtuvo un puntaje que se cataloga como Medio, con 3.95 pts. Esto se podría interpretar como que demuestra un **moderado interés en ejercer influencia sobre otros**.

Tabla 38. Indicadores Inventario MPS. Caso 4:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Disfrute de Poder	5.2	Alto
Estrategias de poder	1.83	Bajo
Dependencia	5	Alto
Imaginería de poder	4.4	Medio
Poder Benigno	4.8	Medio Alto
Poder Explotador	3.1	Medio

El puntaje obtenido por MTM en la prueba de Motivación Afiliativa fue de 4.75, lo que la cataloga como **nivel Medio Alto**. En relación a su nivel de **afiliación básica** obtuvo 4.35 (**Nivel Medio**), mientras que en la **afiliación en el trabajo** obtuvo 5.6 (**Nivel alto**).

Tabla 39. Indicadores Inventario MAFI. Caso 4:

Indicador	Puntaje	Interpretación
Motivación afiliativa total	4.75	Nivel Medio Alto
Afiliación básica	4.35	Nivel Medio
Afiliación en el trabajo	5.6	Nivel Alto

De esta manera, fueron presentadas las principales evidencias obtenidas al analizar los casos de forma individual.

RESUMEN

En relación a las categorías del autoconcepto académico presentes en cada etapa de la vida en los casos evaluados se tiene que las categorías más veces reportadas durante el periodo de la infancia son el compromiso con la tarea y responsabilidad y la relación con otros. También se presentaron de manera significativa el enfrentamiento de situaciones académicas y la asertividad. Durante la adolescencia se presentaron el enfrentamiento de situaciones académicas y el compromiso con la tarea y responsabilidad. Las categorías de relación con otros y asertividad aparecen pero a un nivel más bajo. Ya durante la adultez se presentan altas frecuencias en las categorías de relación con otros y el enfrentamiento de situaciones académicas. Las otras dos categorías también se presentan aunque de manera menos marcada. En relación a los factores psicológicos de prevención presentes en cada sujeto por etapa de la vida se tienen los siguientes indicadores como los más frecuentes: la “voluntad” y la “iniciativa”, y la “autoestima positiva”. Estos factores se repiten de manera similar durante la adolescencia y la adultez, apareciendo el “humor” como factor psicológico de protección, como otra de las categorías más presentes. En cuanto a los mecanismos de protección ante lo percibido como dañino aparece la categoría “sentido del humor como forma de sublimar” con la mayor frecuencia, seguida por la “capacidad de hacer escisión ante lo doloroso” y la “elaboración mental racionalizada” a lo que se percibe como dañino. Otras categorías detectadas no establecidas al inicio se presentaron en frecuencias altas tales como la “esperanza”, la “presencia de un adulto significativo externo” que ofrece apoyo y el uso de “recursos socioeconómicos institucionales de apoyo”. También aparecen otras categorías tales como la “religiosidad y la fe”. Aparecieron aunque en menor frecuencia la presencia de “experiencias familiares compartidas conjuntamente de forma recreativa”, la “percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes”, el “logro”, el “apoyo familiar” recibido por parte de algunos miembros de la familia y la “percepción de la institución escolar como refugio”. En relación a los resultados de los instrumentos secundarios, al aplicar el inventario de de Coopersmith, la

autoestima general y escolar-laboral se presenta a un nivel promediados elevados, pero la autoestima social y familiar se presenta a un nivel medio. La asertividad de los sujetos a un nivel global esta presente a un nivel medio-alto. Los componentes académico, social se presentó entre los sujetos en una media aritmética a un nivel alto. La asertividad emocional se presentó en un promedio catalogado como medio. El componente familiar se presentó en promedio bajo entre los sujetos. La motivación al logro arrojó resultados promedios entre los sujetos a un nivel alto en los indicadores: Metas dirigidas al logro, instrumentación para alcanzar las metas y compromiso con la tarea. A un nivel medio alto se presentaron las creencias facilitadoras del logro. La motivación al poder arrojó indicadores con valores promedios catalogados como medios en cuanto al disfrute de Poder, la imagería de poder y los índices de poder benigno. A un nivel bajo se presentaron las estrategias de poder, la dependencia y el poder explotador. En cuanto a la motivación afiliativa total, los niveles promedios eran bajos, al igual que en la afiliación básica. La afiliación en el trabajo se presentó en un nivel elevado al promediar igualmente estos valores.

CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSION GENERAL

En la siguiente tabla, se expresan de forma resumida las evidencias obtenidas en la macro categoría del Autoconcepto Académico presente en todos los sujetos por etapa de la vida:

Tabla 40. Categoría del Autoconcepto Académico presentes en cada sujeto por etapa de la vida

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Total
Infancia	-Compromiso con la tarea. -Relación con otros. -Asertividad.	-Enfrentamiento de situaciones académicas (2 ocasiones). -Asertividad. -Compromiso con la tarea y responsabilidad. -Relación con otros.	-Compromiso con la tarea y la responsabilidad (3 veces)	-Relación con otros -Enfrentamiento de situaciones Académicas	-Compromiso con la tarea y responsabilidad: (5 veces) -Relación con otros: (3 veces) -Enfrentamiento de situac. académicas: (3 veces) -Asertividad: (2 veces)
Adolescencia	-Compromiso con la tarea.	-Enfrentamiento de Situaciones Académicas -Relación con otros -Enfrentamiento de situaciones académicas		-Asertividad	-Enfrentamiento de situac. académicas: (2 veces) -Compromiso con la tarea y responsabilidad: (1 vez) -Relación con otros: (1 vez) -Asertividad: (1 vez)
Adulthood	-Enfrentamiento de situaciones académicas. -Relación con otros. -Asertividad. -Compromiso con la tarea.	-Compromiso con la tarea y la responsabilidad -Enfrentamiento de situaciones académicas (3 veces) -Relación con otros -Asertividad	-Enfrentamiento de situaciones académicas (2 veces) -Relación con otros (3 veces)	-Relación con otros. (2 veces) -Compromiso con la tarea y la responsabilidad	-Relación con otros: (7 veces) -Enfrentamiento de situac. académicas: (6 veces) -Compromiso con la tarea y responsabilidad: (3 veces) -Asertividad: (2 veces)
Total:	8	14	8	6	-Relación con otros: (11 veces) -Enfrentamiento de situac. académicas: (11 veces)

					-Compromiso con la tarea y responsabilidad: (9 veces) -Asertividad: (5 veces)
--	--	--	--	--	--

Los sujetos evaluados presentaron un total de 36 indicios en la macro categoría preliminar del Autoconcepto Académico. Los que se manifestaron con mayor frecuencia fueron la **Relación con Otros** (11 veces), referida al nivel de aprecio y confianza de la personas por otros. Al presentarse éste en un nivel óptimo, se relaciona con un estudiante identificado con su contexto escolar, amistoso, espontáneo y con niveles elevados de tolerancia a la rabia y a la frustración (Arancibia y otros, 1999). Se observó un incremento a lo largo de las distintas etapas vitales. Durante la infancia y la adolescencia se manifiesta 3 veces y una vez respectivamente, para incrementarse a siete (7) durante la adultez. En los relatos de los sujetos evaluados fue posible observar una evolución en esta micro categoría con tendencia a incrementarse hacia la adultez.

La siguiente micro categoría es el **Enfrentamiento de Situaciones Académicas**. Este se presentó en los relatos de los sujetos unas 11 ocasiones. Al igual que en la anterior micro categoría, se incrementa de 3 veces durante la infancia, a 2 durante la adolescencia hasta 6 en la adolescencia. Esta micro categoría se refiere a la confianza del alumno en las propia habilidades académicas. Al presentarse en niveles elevados, el estudiante muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de la metas académicas (Arancibia y otros, 1999).

Henríquez (2001) encontró que los estudiantes de alto rendimiento de los sujetos de su estudio contaban con un ambiente familiar que favorecía el estudio, su familia los animaba a estudiar y que pasaban gran parte de su tiempo estudiando. Sin embargo las particularidades de los sujetos de este estudio de casos no cumplen con el perfil descrito por el referido autor. Es probable que las

particularidades de estos sujetos los haga excepciones más que la regla, por ello la importancia de estudiar esta población.

El **Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad**, se refiere a la confianza en el propio potencial y se manifiesta en interés por la originalidad, la creatividad y la disposición al riesgo. Esta categoría se presenta también cuando los aspectos académicos resultan reforzantes, interesantes y motivadores para el estudiante, requiriendo poco reforzamiento extrínseco (Arancibia y otros, 1999). Al contrario que en los anteriores, las frecuencias de aparición en los sujetos evaluados disminuyen a lo largo del ciclo vital, desde 5 veces durante la infancia, una durante la adolescencia hasta 3 durante la adultez, para un total de 9 ocasiones.

Finalmente la **Asertividad**, se mantiene relativamente constante a lo largo del ciclo vital, dos durante la infancia, una en la adolescencia y dos durante la adultez para un total de 5 veces. La Asertividad es definida por Pradelli (1988), significa declarar o afirmarse positivamente, con seguridad, con sencillez pero con fuerza. Se expresa directa y abiertamente cualquier sentimiento distinto de la ansiedad. (Fensterheim y Baer, 1984). Implica la posibilidad de actuar en función del propio interés en la toma de decisiones sobre la vida, confianza en el juicio propio, tomar iniciativas, libertad para pedir ayuda o apoyo en el caso necesario

En la siguiente tabla, se expresan de forma resumida las evidencias obtenidas en la macro categoría Factores Psicológicos de Prevención presentes en todos los sujetos por etapa de la vida:

Tabla 41. Categoría de los factores Psicológicos de Prevención presentes en cada sujeto por etapa de la vida

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Total
Infancia	-Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros (2 veces). -Responsabilidad. -Independencia. -Capacidad introspectiva para evaluarse. -Voluntad. -Creatividad	-Moralidad (3 veces) -Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros -Capacidad introspectiva de autoevaluarse -Voluntad -Iniciativa	-Autoestima positiva (3 veces) -Voluntad (3 veces) -Iniciativa (3 veces) -Humor como factor psicológico de protección (2 veces) -Independencia. -Creatividad	-Voluntad -Autoestima positiva -Moralidad	-Voluntad (6 veces) -Iniciativa (4 veces) -Autoestima positiva (4 veces) -Moralidad (4 veces) -Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros

					(3 veces) -Humor como factor psicológico de protección (2 veces) -Independencia. (2 veces) -Creatividad (2 veces) -Capacidad introspectiva para evaluarse. (2 veces)
Adolescencia	-Autoestima positiva.	-Habilidad para establecer lazos e intimidad -Iniciativa -Voluntad	-Independencia	-Autoestima positiva -Moralidad	-Autoestima positiva (2 veces) -Voluntad (1 vez) -Iniciativa (1 vez) -Moralidad (1 vez) -Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros (1 vez) -Independencia. (1 vez)
Adulthood	-La voluntad (3 ocasiones). -La Independencia (2 ocasiones). -La moralidad (2 ocasiones). -Buen nivel de autoestima. -La iniciativa. -Capacidad introspectiva para autoevaluarse. -Sentido del humor.(5 veces)	-Autoestima positiva -Moralidad -Iniciativa -Voluntad -Capacidad introspectiva de autoevaluarse -Sentido del humor	-Capacidad introspectiva de autoevaluarse -Iniciativa (2 veces) -Voluntad (2 veces) -Sentido del humor como factor de protección (2 veces)	-Iniciativa (2 veces) -Voluntad (3 veces) -Autoestima positiva -Capacidad introspectiva de autoevaluarse (2 veces) -Humor como protección -Moralidad	-Voluntad (9 veces) -Humor como factor psicológico de protección (9 veces) -Iniciativa (6 veces) -Capacidad introspectiva para evaluarse. (5 veces) -Moralidad (4 veces) -Autoestima positiva (3 veces) -Independencia. (2 veces)
Total:	18	16	21	16	-Voluntad (16 veces) -Iniciativa (11 veces) -Humor como factor psicológico de protección (11 veces) -Autoestima positiva (9 veces) -Moralidad (9 veces) -Capacidad

					introspectiva para evaluarse. (7 veces) -Independencia. (5 veces) -Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros (4 veces) -Creatividad (2 veces)
--	--	--	--	--	--

En la anterior tabla se representa la macro categoría de los factores Psicológicos de Prevención presentes en cada sujeto por cada etapa de la vida.

La **Voluntad**, es la primera micro categoría en frecuencia presente en los casos analizados, presente unas 16 veces. Se presentó 6 veces en los relatos durante la infancia, para disminuir a una ocasión durante la adolescencia e incrementarse nuevamente a 9 veces en el periodo adulto. La voluntad según Castelan y Villalobos (2007), requiere una estructura de comportamientos, pensamientos que incita a llevar una vida basada en metas y objetivos.

Con frecuencia el anterior factor se asociaba con la **Iniciativa**. Esta se presentó en total 11 ocasiones. Evolucionó de 4 veces a una durante la adolescencia y unas 6 ocasiones durante la adultez. Según Melillo (2003), ésta micro categoría se refiere al gusto por ponerse a prueba y exigirse en retos cada vez más exigentes.

El **Sentido del humor** permite encontrar en la propia tragedia lo cómico, evitando sentimientos negativos, aunque sea de manera temporal para poder soportar situaciones caracterizadas por la adversidad y poder hacerlas así, más llevaderas (Melillo, 2003). Se presentó 11 veces. Varió de 2 veces durante la infancia hasta 9 ocasiones en la adultez. No se presentó durante la adolescencia.

La **Autoestima Positiva**, se presentó 9 veces. Evolucionó de 4 veces en la infancia a 2 en la siguiente etapa y finalmente 3 en la adultez. Implica individuos expresivos, activos y creativos, con éxitos sociales, académicos y/o laborales, deseosos de emitir opiniones, no rehúyen el desacuerdo, dirigen y participan antes que solo escuchar en las discusiones, con confianza en sus propias percepciones y esperando correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros (Coopersmith, 1981).

Estos hallazgos reportan congruencia con lo planteado con Ferreira (2006), que verificó que los estudiantes que presentan un mayor índice de autoestima, utilizan más estrategias de coping positivas y de carácter adaptativo. En el presente estudio se evidencia la notoriedad y la importancia de la autoestima positiva, por ser uno de las micro categorías con mayor frecuencia de veces presente.

Un puntaje total similar (9 veces) presentó la **Moralidad**. Evolucionó de 4 a 1 y nuevamente a 4 durante la etapa adulta. Melillo (2003), la define como el deseo de extender el deseo de bienestar a los semejantes y la capacidad de comprometerse de forma personal con valores, siendo la base del buen trato hacia los demás.

Melillo (2003), define la **Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse** y preguntarse a sí mismo con el objeto de dar una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima desarrollada a partir del reconocimiento del otro. Se presentó 2 veces durante la infancia y 5 en la madurez.

También define a la capacidad de poder fijar límites entre uno mismo y el medio o el entorno problemático como **Independencia**. Se relaciona con la capacidad de mantener distancia en el plano físico y emocionalmente sin llegar a aislarse del mundo. Esta micro categoría se presentó 2 veces en la infancia, una en la adolescencia y 2 en la edad adulta.

El mismo autor define la **Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros**, como la posibilidad de balancear la necesidad personal de afecto con una disposición a brindarse a otros. Este mecanismo se presentó solo durante la niñez (3) y la adolescencia (1), estando ausente en la adultez.

La **Creatividad** solo se presentó dos ocasiones durante la infancia. Este factor exige al sujeto crearse a sí mismo, para poder instaurar cierta diferencia personal y así construir su singularidad (Castelan y Villalobos, 2007). También se refiere a la capacidad de crear belleza, orden y finalidad a partir del desorden, como producto de la capacidad de reflexión, desarrollándose según Melillo (2003), a partir del juego en la infancia.

En la siguiente tabla, se expresan de forma resumida las evidencias obtenidas en la macro categoría de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo presentes en los sujetos por etapa de la vida:

TABLA 42. Categorías de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo presentes en cada sujeto por etapa de la vida

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Total
Infancia	<p>-Elaboración mental racionalizada a lo que se percibe como daño: a) Argumentación de la demora (2 veces). b) Argumentación de las comparaciones (1 vez)</p> <p>-Sentido del humor. -Recurso a lo imaginario.</p>	<p>-Escisión ante lo doloroso</p>	<p>-Humor como mecanismo mental (2 veces)</p>	<p>-Capacidad de elaborar racionalmente: Argumentación de las comparaciones</p>	<p>-Elaboración mental racionalizada a lo que se percibe como daño: a) Argumentación de la demora (2 veces). b) Argumentación de las comparaciones (2 veces)</p> <p>-Sentido del humor (3 veces). -Recurso a lo imaginario (1 vez). -Escisión ante lo doloroso (1 vez)</p>
Adolescencia	<p>-Escisión. -Capacidad de negación.</p>	<p>-Escisión ante lo doloroso -Capacidad de elaborar racionalmente: Argumentación de las Uvas verdes</p>			<p>-Escisión ante lo doloroso (2 veces) -Capacidad de elaborar racionalmente: Argumentación de las Uvas verdes (1 vez) -Capacidad de negación. (1 vez)</p>
Adultez	<p>-Sentido del humor como forma de sublimar (4 ocasiones). -Recurso a lo imaginario.</p>	<p>-Escisión ante lo doloroso -Capacidad de elaborar racionalmente mediante la doctrina del equilibrio -Humor como forma de sublimar</p>	<p>-Capacidad de elaborar racionalmente: Argumentación de las Uvas verdes -Sentido del humor como forma de sublimar (2 veces)</p>	<p>-Capacidad de elaborar racionalmente: argumento de las Uvas Verdes</p>	<p>-Sentido del humor como forma de sublimar (7 veces). -Elaboración mental racionalizada a lo que se percibe como daño: a) Argumentación de las uvas verdes (2 veces) b) Doctrina del equilibrio (1 vez). -Recurso a lo imaginario (1 vez). -Escisión ante lo doloroso (1 vez).</p>

Total:	13	6	5	2	-Sentido del humor como forma de sublimar (10 veces). -Escisión ante lo doloroso (4 veces). -Elaboración mental racionalizada a lo que se percibe como daño: a) Enumeración de las plantas verdes (3 veces) b) Enumeración de la demora (2 veces). c) Enumeración de las comparaciones (2 veces) d) Docena del equilibrio (1 vez). -Recurso a lo imaginario (2 veces). -Capacidad de negación. (1 vez)

En la anterior tabla se representa la macro categoría de los mecanismos mentales de protección a lo nocivo presentes en los sujetos por etapa de la vida.

La micro categoría con mayor frecuencia en los sujetos fue el **Sentido del humor como forma de Sublimar** los impulsos agresivos y procesarlos a través de una expresión que es socialmente aceptada. Para Castelan y Villalobos (2007), la creación de tipo artístico o literaria es un medio muy bueno para poder manejar las tensiones mediante una producción que les dé significado. Feldman (1999), expresa que mediante este proceso las personas desvían impulsos no deseables hacia pensamientos, comportamientos y sentimientos que cuentan con la aprobación de la sociedad, permitiendo aliviar no solo la tensión psíquica, sino hacerlo a través de un modo socialmente aceptado e incluso saludable. La frecuencia total de éste aspecto fue de 10. Durante la adolescencia se presentó en tres ocasiones y en la adultez siete (7) veces, no siendo observada durante la adolescencia.

La **Escisión ante lo Doloroso es una capacidad que** consiste en separar los afectos de las representaciones para poder apartar las menos soportables (Castelan y Villalobos, 2007). Con un total de cuatro veces presentes, en la infancia y la adultez se presentó una vez, mientras que en la adolescencia se manifestó en 2 ocasiones.

Castelan y Villalobos (2007), definen a la **Capacidad de Elaborar Racionalmente** lo que se percibe como dañino, cuando se deforma o distorsiona la realidad para justificar lo que le sucede a la persona. De esta forma se elaboran explicaciones para proteger la autoestima (Feldman, 1999). Racionalización implica cuando se buscan razones que sean aceptables y defendibles, para justificar opiniones o actos que causan ansiedad, fundamentados en otros motivos o causas. Las argumentaciones son explicadas por Marcano (1996): En la **Argumentación de las “Uvas verdes”** se niega que el objeto inalcanzable tenga valor. Se presentó en un total de 3 veces, una en la adolescencia y dos durante el periodo adulto. La **Argumentación de la Demora** consiste en admitir el error o el problema pero proponer la corrección para el futuro. Se presentó en dos ocasiones durante la infancia. La misma situación (dos casos durante la infancia) se presenta en la **Argumentación de las Comparaciones**, que justifica la incapacidad, problema o negligencia del sujeto comparándose con la de otras personas. Por último en este apartado, para la **Argumentación de la Doctrina del Equilibrio** el fracaso es igualado o equiparado con el éxito. Se presentó una ocasión durante la adultez.

No se encontraron evidencias de la **Argumentación de la Excepción** o la **Argumentación del Intelectualismo**, planteadas en las categorías iniciales.

Alfaro (2007), plantea el **Recurso a lo Imaginario**. Con frecuencia la fantasía aparece como una manera de hacer más “vivable” la cruda realidad del entorno, cumpliendo una función indispensable para el equilibrio psicológico. Se presentó una vez durante la infancia y otra durante la etapa adulta, para un total de 2 ocasiones.

Finalmente solo se presentó en una ocasión durante la adolescencia la **Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas**. Esta tiene un carácter adaptativo, mientras que sea usado de forma temporal. La negación se refiere más al significado afectivo de la insoportable realidad que a la misma realidad, pues este último caso implica según Castelan y Villalobos (2007), rasgos psicóticos.

En la tabla que se presenta a continuación, se expresan las evidencias obtenidas en otras categorías detectadas, pero que no estaban presentes en las categorías iniciales planteadas:

Tabla 43. Otras Categorías presentes, no clasificadas en cada sujeto por etapa de la vida

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Total
Infancia		-Apoyo familiar recibido por parte de algunos miembros de la familia -Esperanza -Institución escolar como refugio	-Adulto significativo externo que ofrece apoyo (2 veces) -Experiencias familiares compartidas conjuntamente de forma recreativa -Percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes	-Adulto significativo externo que ofrece apoyo -Esperanza -Uso de recursos socioeconómicos de apoyo indirecto	-Adulto significativo externo que ofrece apoyo (3 veces) -Esperanza (2 veces) -Apoyo familiar recibido por parte de algunos miembros de la familia (1 vez) -Institución escolar como refugio (1 vez) -Uso de recursos socioeconómicos institucionales de apoyo (1 vez) -Experiencias familiares compartidas conjuntamente de forma recreativa (1 vez) -Percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes (1 vez)
Adolescencia		-Uso de recursos de apoyo social o económico de su institución educativa -Esperanza	-Adulto significativo externo que ofrece apoyo (2 veces)	-Apoyo de un adulto significativo no perteneciente a su familia	-Adulto significativo externo que ofrece apoyo (3 veces) -Uso de recursos socioeconómicos institucionales de apoyo (1 vez) -Esperanza (1 vez)
Adultez		-Logro -Esperanza	-Religiosidad y fe (2 veces) -Esperanza en el futuro (3 veces) -Importancia del apoyo socioeconómico institucional (3 veces)	-Religiosidad y fe (2 veces) -Apoyo obtenido por personas externas a su familia -Esperanza (3 veces)	-Esperanza (7 veces) -Religiosidad y fe (4 veces) -Importancia del apoyo socioeconómico institucional

					(3 veces) - Apoyo significativo externo que ofrece apoyo (1 vez) - Logro (1 vez)
total:	0	7	15	11	- Esperanza (10 veces) - Apoyo significativo externo que ofrece apoyo (7 veces) - Uso de recursos socioeconómicos institucionales de apoyo (5 veces) - Religiosidad y fe (4 veces) - Experiencias familiares compartidas continuamente de forma recreativa (1 vez) - Percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes (1 vez) - Logro (1 vez) - Apoyo familiar recibido por parte de algunos miembros de la familia (1 vez) - Institución escolar como refugio (1 vez)

La micro categoría **Esperanza** implica la presencia de expectativas positivas con respecto a tiempos o proyectos futuros.

Romero (1999) la conceptualiza como una emoción con un sentido de sensación de suave intensidad y prolongada duración, con un componente de expectativa que implica el sentido de anticipación sobre un evento deseado. Morales (1990, citado por Romero, 1999), la define como una disposición motivacional asociada a la creencia de ocurrencia de eventos futuros, que son evaluados por el sujeto como importantes y posibles aunque

puedan ser relativamente inciertos. Romero (1999), hace referencia a dos tipos de Esperanza: la activa y la pasiva. La primera se refiere a la creencia de la persona en que sus acciones pueden producir los resultados deseados, con la presencia de algunos elementos tales como la predicción de los eventos, la planificación de acciones, la presencia de información que permite saber cuando los resultados serán positivos o negativos y la utilización apropiada de las oportunidades. Por otro lado la Esperanza pasiva es la creencia de la persona en que los resultados deseados ocurrirán sin que ella actúe directamente para producirlos.

En términos generales la Esperanza se presentó en 10 ocasiones, la mayoría de ellas durante la adultez (7). También se presentó en 2 ocasiones durante la infancia y una en la adolescencia.

Este hallazgo coincide con Anzola (2003) cuando encontró en su estudio que la totalidad de la muestra estudiada tenía claros rasgos de una gran capacidad de resiliencia que se manifiesta en sus aspiraciones de prosecución escolar y convencidos de la posibilidad de éxito ante su nuevo proceso social y educativo. Esto se relaciona con la esperanza como factor.

En siete (7) ocasiones se evidenció la presencia de un **adulto significativo externo** al entorno familiar que **ofrece algún tipo de apoyo** con efectos positivos sobre el desarrollo del sujeto. Se presentó tres veces en la infancia, e igual número de veces durante la adolescencia. En la adultez se presentó una ocasión.

En cinco (5) ocasiones se hace referencia al **uso de recursos** de índole **socioeconómicos o materiales** ligados a **instituciones de apoyo** o al estado. Tres veces se pudo observar durante la adultez y una en cada etapa previa (niñez y adolescencia).

Anzola (2003) demostró en su estudio el impacto de los recursos tecnológicos de avance sobre el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo de sujetos que habían sido excluidos del sistema escolar regular, coincidiendo con el presente estudio en la importancia del uso de los recursos de la institución en su apoyo a su desempeño académico.

También coincide con Henríquez (2001) que expresa haber encontrado como los estudiantes destacados de su estudio utilizaban todos los recursos

posibles para estudiar, y al igual que en el presente estudio se incluyen los recursos de tipo material y socio económicos.

Las referencias a aspectos ligados a la **fe** o la **religiosidad**, se presentaron durante 4 ocasiones, todas durante la adultez. Para Romero (1999), la creencia de la persona en que los resultados deseados ocurrirán sin que ella actúe directamente para producirlos es denominada por él como esperanza pasiva. A su juicio ésta es alimentada por los siguientes elementos: la fe y la confianza, los sueños y presentimientos, los deseos y anhelos y una especie de optimismo ingenuo. El sujeto confía que su fe o confianza en Dios harán que el evento ocurra para su propia felicidad. Según el autor, este tipo de Esperanza no tiene influencia sobre el desempeño académico o laboral, pero tiene sin embargo efectos positivos sobre la salud y el bienestar integral de los seres humanos.

Otras categorías que se evidenciaron en al menos una ocasión incluyen la alusión a **Experiencias familiares compartidas conjuntamente de forma recreativa**, la **Percepción de un significativo apoyo por parte de los docentes**, el **Apoyo familiar recibido por parte de algunos miembros de la familia**, la **Institución escolar como refugio** y el **Logro** como necesidad.

Peralta y Sanchez (2003) concluyeron la necesidad de formación de los docentes en las áreas no inherentemente pedagógicas, tales como autoestima, habilidades sociales, autoconcepto, resolución de conflictos, convivencia, desarrollo personal, mediación escolar, entre otros. La formación del autoconcepto y en especial del académico, no es solamente una tarea del docente o el tutor, sino que intervienen el resto de las personas que llevan a cabo su labor en pro de las instituciones educativas. Esto concuerda con las evidencias de la presente investigación, dado que resulta necesario sugerir la formación en docentes y otros adultos significativos del entorno de los sujetos resilientes. La siguiente tabla resume el número total de evidencias totales por macro categoría y sus promedios, obtenido a partir de la división del total de evidencias detectadas, entre el número de micro categorías para cada categoría macro.

Tabla 44. Numero de evidencias totales por macro categoría y sus promedios. Todos los casos:

MACRO CATEGORIAS DE ANALISIS:	TOTAL POR MACRO CATEGORIAS:	NUMERO DE MICRO CATEGORIAS:	PROMEDIO POR MACRO CATEGORIAS:
Factores del Autoconcepto Académico	36	4	9
Factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes	74	9	8,2
Mecanismos mentales de protección ante lo nocivo	25	5	5
Otras Categorías presentes, no clasificadas	33	9	3,66

Tabla 45. Numero de evidencias por categoría y macro categorías de análisis. Todos los Casos:

MACRO CATEGORIAS DE ANALISIS:	CATEGORIAS DE ANALISIS:	NUMERO DE EVIDENCIAS:	TOTAL POR MACRO CATEGORIAS:
Factores del Autoconcepto Académico (4)	Relación con Otros	11	36
	Asertividad	5	
	Enfrentamiento de Situaciones Académicas	11	
	Compromiso con la Tarea y Responsabilidad	9	
Factores Psicológicos de Prevención en Estudiantes Resilientes (9)	Autoestima Positiva	9	74
	Voluntad,	16	
	Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse	7	
	Independencia	5	
	Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros	4	
	Sentido del humor	11	
	Iniciativa	11	
	Creatividad,	2	
	Moralidad	9	
	Sentido del humor como forma de Sublimar	10	

Mecanismos mentales de protección ante lo nocivo (5)	Escisión ante lo Doloroso,	4	25
	Capacidad de Elaborar Racionalmente,	8	
	Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas	1	
	Recurso a lo Imaginario	2	

Para Gil (2006) el análisis de las narrativas producidas por los sujetos podría ser un óptimo instrumento para utilizar en las instituciones educativas, cuando se desea diagnosticar las dificultades, de las competencias cognitivas, sociales y emocionales de los sujetos. Esta conclusión es compartida en el presente estudio, dada la riqueza de los hallazgos reportados en los sujetos de estudio.

Tabla 46. Valoraciones Inventario Coopersmith. Todos los Casos:

Dimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Autoestima general (G)	Alta	Alta	Alta	Alta
Autoestima social (S)	Alta	Alta	Alta	Media
Autoestima escolar-laboral (E)	Alta	Alta	Alta	Alta
Autoestima familiar (H)	Media/Baja	Media	Alta	Media

Al analizar cualitativamente los resultados del inventario de Autoestima de Coopersmith, todos los sujetos lograron alcanzar un puntaje G ubicado en la categoría Alta. Este puntaje (G) está referido a la **Autoestima General**, que es la valoración integral que los individuos tienen de sí mismos. Por tal razón, se ubican en la categoría de **Alta Autoestima**. De acuerdo a la interpretación que hace Coopersmith es bastante probable sean personas expresivas, activas y creativas, con ciertos éxitos a nivel social, académico y

laboral. Podrían ser personas con deseos de emitir sus opiniones, que no huyen ni temen enfrentar el desacuerdo, que participan activamente y dirigen en vez de solo escuchar en las discusiones, son personas interesadas en asuntos públicos, con mucha confianza en sus percepciones y que esperan que exista correspondencia entre sus esfuerzos y sus logros. Consideran de alta calidad el trabajo que realizan, y esperan realizar grandes trabajos en el futuro. Al inicio de su niñez probablemente manifestaron poca destructividad.

También 3 de ellos obtuvieron una valoración **Alta** en el puntaje S, correspondiente a la **Autoestima Social** y uno obtuvo la valoración **Media**. Puede que tengan la percepción de **sentirse aceptados por los pares** y **sentirse parte de un grupo**. También pueden tener el sentimiento de **capacidad para enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales**: tomar la **iniciativa**, ser capaces de **relacionarse con personas** y solucionar conflictos interpersonales con relativa facilidad. Incluye también el sentido de **solidaridad**.

Igual valoración (**Alta**), obtuvieron en el puntaje E, que se relaciona con la **Autoestima Escolar/Laboral**. Esta es una autopercepción de los sujetos sobre sus **capacidades para enfrentar con éxito situaciones de la vida académica**, específicamente a la de **rendir bien** y **ajustarse a las exigencias académicas**. Comprende también la **autovaloración de sus capacidades** intelectuales, **sentirse inteligentes, creativo y constantes**, desde el punto de vista intelectual.

En la **Dimensión Familiar de la Autoestima**, los sujetos obtuvieron puntajes H variados: uno de ellos **medio bajo**, y dos a nivel **medio**. Esto implica **un nivel medio de sentimientos de aceptación** hacia su grupo **familiar**, y para la aceptación de la capacidad de poder enfrentar con éxito situaciones de su vida familiar. Solo uno de ellos obtuvo puntajes altos en este nivel. Es evidente en los resultados obtenidos por este instrumento el grado de disfuncionalidad familiar que se manifestó durante la entrevista y la autobiografía.

Tabla 47. Valoraciones Escala de Autoexpresión Universitaria, todos los casos:

Dimensión	Puntajes Caso 1	Puntajes Caso 2	Puntajes Caso 3	Puntajes Caso 4	Promedio
Asertividad Global	73 Medio	85 Alto	85 Alto	84 Alto	81,75 Medio
Componente Académico	84 Alto	86 Alto	85 Alto	96 Alto	87,75 Alto
Componente Social	81.5 Medio	94 Alto	90 Alto	91 Alto	89,12 Alto
Componente Emocional	72 Medio	90 Alto	88 Alto	70 Medio	80 Medio
Componente Familiar	61 Bajo	63 Bajo	82 Medio	66 Bajo	68 Bajo

Al realizar el promedio de los puntajes obtenidos por los cuatro sujetos en relación a la asertividad, determinada por la Escala Universitaria de Autoexpresión, se tienen los siguientes resultados a nivel cuantitativo y cualitativo. En cuanto al nivel de asertividad global, tres sujetos obtuvieron el nivel alto y uno el nivel medio. Sin embargo el promedio arroja un puntaje de 81,75, lo que lo ubica dentro de la categoría de asertividad media.

Los sujetos entonces con bastante probabilidad poseen conductas que les permiten actuar (en un nivel moderado) con base a sus intereses más importantes, defenderse sin sentir ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos y ejercer derechos personales, sin negar los derechos de los demás.

De manera particular en el componente académico de la asertividad los cuatro demostraron niveles elevados. Esto coincide con el promedio obtenido, que plantea un nivel alto de comunicación asertiva en los ámbitos académicos o escolares.

Un puntaje promedio similar se obtiene en el componente social, donde se logró alcanzar un puntaje ubicado en la categoría de Alto, aunque uno de los sujetos de forma individual logro una calificación catalogada como media, en esta área.

El área de relaciones sociales (social) arroja un puntaje promedio que los ubica como nivel medio. No obstante 2 sujetos lograron puntajes altos y dos lo hicieron a nivel medio.

Un aspecto muy importante a destacar es el área familiar, donde el puntaje promedio de los cuatro casos resulta en un puntaje de asertividad baja. Tres de los sujetos obtuvieron resultados categorizados como bajos y uno como medio. Este puntaje bajo en el componente familiar, implica una relación disfuncional con familiares cercanos. En este nivel se manifiesta cierta limitación en sus relaciones en el plano familiar.

Coincide con los resultados obtenidos por el instrumento que mide autoestima (previamente explicado), donde los sujetos obtuvieron puntuaciones promedio más bajas que en las restantes áreas.

Al promediar la Motivación al Logro de lo sujetos evaluados se obtiene un total de ubicado en la categoría Nivel Alto. Las personas con una elevada necesidad de logro buscan situaciones en las que puedan competir contra algún parámetro como calificaciones, dinero, ganar un juego, y probarse a ellos mismos que son exitosos. Tienden a evitar las situaciones en las que obtendrían éxito muy fácilmente, proponiéndose en cambio metas retadoras o en las que el éxito no parece tan fácil. Se encuentran impulsados por el éxito más que por evitar el fracaso. Otras características asociadas a estos sujetos son hacer un manejo positivo del fracaso, realizan un manejo de la incertidumbre de forma productiva, poseen mucha flexibilidad y apertura, buscan expresar sus potencialidades. También realizan cambios personales con la intencionalidad de convertirse en mejores personas, capaces de disfrutar de la libertad de construir un mundo en el que desearían habitar (Romero, 1999).

Otras características encontradas se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 48. Inventario MLP, todos los casos

Indicador	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Promedio
Metas dirigidas al logro	6	5.12	5.1	4	5.05 Alto
Instrumentación para alcanzar las metas	6	5.16	5.1	4	5.06 Alto
Compromiso con la tarea	6	5.75	5	5	5.43 Alto
Creencias facilitadoras del logro	5.1	3.66	5.8	5.1	4.91 Medio Alto

También se promediaron los puntajes obtenidos en el instrumento para medir la Motivación al Poder. Esta es una red de conexiones cognitivo afectivas que se relacionan con el control sobre la conducta de las demás personas. Es una necesidad de tener control o influencia sobre los demás, para poder ser visto como un ser con poder. Las personas que tienen niveles altos de este tipo de necesidad llevan a cabo acciones que implican el ejercicio de la influencia, que pueden llegar a ser tan poderosas que afectan a otros (Romero, 1999).

Esto se podría interpretar como que demuestra un escaso interés en ejercer influencia sobre otros para ser percibida como una persona poderosa. Los promedios de los sujetos evaluados arrojaron niveles medianos de Disfrute del poder y de imaginiería de poder. También se obtuvo un nivel mediano en relación al poder benigno. Poder benigno es el propio de las personas cuyos pensamientos de poder se centran en tener impacto en beneficio de otros. En contraposición, el poder explotador centra en su propio beneficio el manejo o manipulación sobre los otros, a veces sin atender a sus necesidades. Los sujetos obtuvieron promedios de poder explotador clasificados como bajos. También obtuvieron puntajes promediados clasificados como bajos en cuanto a la Dependencia del Poder y a las Estrategias para alcanzar este.

Tabla 49. Inventario MPS, todos los casos

Indicador	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Promedio
Disfrute de Poder	2.2	4.4	5.2	5.2	4.25 Medio
Estrategias de poder	1	1	1	1.83	1.20 Bajo
Dependencia	3	1.75	1	5	2.68 Bajo

Imaginería de poder	4.2	3.6	5	4.4	4.3 Medio
Poder Benigno	1.8	4	5.1	4.8	3.92 Medio
Poder Explotador	3.2	1.3	1	3.1	2.15 Bajo

La Motivación Afiliativa es una red de conexiones cognitivo afectivas relacionadas con el sentirse bien consigo mismo y con los demás. (Romero, 1999). Los sujetos obtuvieron puntuaciones a nivel medio en este inventario, lo que es interpretado por los expertos como personas que pueden manifestar cierta preocupación por gustar y ser aceptados, expresan señales de querer, mantener o restablecer relaciones de afecto con otros. Son medianamente sensibles a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas, deseando a un nivel no demasiado elevado de estar rodeado de amigos la mayor parte del tiempo. Los resultados de este aspecto se explica en la siguiente tabla:

Tabla 50. Inventario MAFI, todos los casos

Indicador	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Promedio
Motivación afiliativa total	4.3	5.5	4.8	4.75	4.83 Medio
Afiliación básica	3.3	5.7	4.5	4.35	4.46 Medio
Afiliación en el trabajo	5.3	5.62	5.2	5.6	5.43 Alto

El promedio de puntajes obtenidos por los cuatro sujetos en esta prueba fue de 4.83, lo que la cataloga como nivel Medio. En relación a su nivel de afiliación básica (en sus relaciones íntimas, familiares y sociales cercanas) obtuvieron una puntuación promedio de 4.35 (Nivel Medio), mientras que en la afiliación en el trabajo obtuvieron 5.3 catalogados en el Nivel alto. Es muy probable que sean sujetos muy orientados al establecimiento de relaciones armónicas o estrechas con las personas de los medios laborales o académicos.

Al realizar el análisis general de los aspectos que afectan la construcción del autoconcepto académico en alumnos resilientes de alto rendimiento se consideran categorías tales como la presencia de una buena relación con otros y presencia de comportamientos asertivos. Se pone de manifiesto en un nivel operativo de relaciones interpersonales, especialmente en personas ajenas al núcleo y entorno familiar. Un factor

común en las historias de vida de los sujetos evaluados es la presencia de algún adulto significativo que ofrece algún tipo de apoyo al estudiante. Se pone de manifiesto una capacidad notoria para lograr el establecimiento de lazos afectivos e intimidad con otras personas.

De igual manera, existe la disposición de enfrentar las situaciones académicas de forma responsable y comprometida con las tareas. Es necesaria la promoción de la voluntad y los rasgos de iniciativa. El estudiante resiliente debe hacer acopio de un conjunto de esquemas conductuales, afectivos y cognitivos que favorecen la planificación futura y la elaboración de proyectos de vida. Una buena y fuerte autoestima permite la protección frente a los abundantes factores externos que pueden afectar de manera negativa el autoconcepto. Al poseer una evaluación positiva de los propios méritos, capacidades y competencias, los estudiantes se convierten en personas con altos niveles de actividad y expresividad, manifestándose en frecuentes éxitos en sus relaciones interpersonales, en el plano escolar. Manifiestan una disposición a expresar sus propias opiniones, sin temer ser enfrentados. Este rasgo de independencia les permite el establecimiento de límites personales entre su yo y un medio problemático, con cierta capacidad de establecer distancia emocional y físicamente sin que se llegue a aislar del entorno.

Los rasgos de moralidad resiliente se manifiestan en disposición a hacer extensivo el bienestar a los demás, resultando en una capacidad de establecer compromisos personales con valores, siendo la base del buen trato en la relación con otros, categoría previamente señalada. Permite balancear la necesidad personal de afecto con una disposición a brindarse a otros. En este punto se puede hacer referencia a otro de los rasgos puesto de manifiesto, relacionado con la moralidad. Este es la habilidad de autoevaluarse en relación al nivel de responsabilidad propia en las problemáticas del entorno.

Una categoría importante es la esperanza, definida como la expectativa de experiencias futuras positivas aunque la realidad externa sea pesimista. Con frecuencia se asocia a la religiosidad y la fe presentes en el estudiante.

Entre los factores externos importantes que puede hacerse referencia se pone en evidencia el uso de recursos socioeconómicos institucionales de apoyo que hace que la institución escolar sea percibida como refugio ante la adversidad de los entornos familiares.

Es necesario por esto el apoyo por parte del estado al fortalecimiento de estas redes de apoyo extrafamiliar.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

El presente trabajo tuvo como propósito básico realizar una descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento. En este orden de ideas, los hallazgos del análisis de casos apuntan a formular unas consideraciones importantes.

El establecimiento de categorías asociadas al autoconcepto académico para promover la resiliencia.

Los factores externos asociados a los estudiantes resilientes en los casos estudiados generalmente están vinculados al proceso educativo y en menor grado al núcleo familiar originario. Las suposiciones teóricas que sustentan las herramientas aplicadas distinguen diversas capacidades de los estudiantes universitarios resilientes con rendimiento destacado.

Al querer identificar los factores de resiliencia presentes en un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de Educación con alto rendimiento académico surge una reestructuración de las categorías relacionadas con el autoconcepto académico en convergencia con los factores preventivos asociados a la resiliencia:

El estudiante resiliente se muestra comprometido con sus responsabilidades académicas:

La confianza del estudiante en las capacidades académicas personales es el punto de partida para el establecimiento de una relación comprometida con su rendimiento. Al presentarse en niveles elevados, el estudiante muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas. El estudiante resiliente hace una evaluación en relación a las posibilidades de lograr de forma exitosa sus tareas. Esta visión personal de poder realizar las cosas implica tener confianza en sus capacidades personales. Permite aprender de las experiencias vividas, el aprendizaje de las propias equivocaciones y errores con la finalidad de lograr reorientar los esfuerzos, o en su defecto desistir para tomar otro camino.

La importancia de relaciones interpersonales asertivas en entornos académicos:

Las formas organizacionales de las instituciones escolares actuales no promueven de forma sistemática el logro de relaciones con los docentes a un nivel equitativo. Se pasó de una escuela autocrática, de relaciones jerárquicas verticales, rígidamente normativa, con comunicación mayoritariamente unidireccional a una institución que poco establece normas y límites entre lo que es aceptable o no. El estudiante otorga más importancia a las opiniones de los pares que a la ofrecida por los docentes y directivos. Si no se tienen claros los límites de relación, no estarían en capacidad (los estudiantes) de saber si se están desarrollando de manera operativa, es decir aceptable. Esto implica poder transmitir de manera precisa y clara las expectativas que sobre ellos se tiene, de forma clara y de ser posible aceptadas mutuamente. El estudiante debe poder expresar de tal cual lo siente sus sentimientos y emociones, de manera espontánea y natural. Pero esta expresión implica acciones donde el estudiante use y ejerza sus derechos sin negar los de los demás. Al fomentar instituciones educativas que permitan la expresión personal, alejada de respuesta de temor o inhibición hacia otras personas, haciéndose escuchar y pudiendo defender su propia identidad o exigir reconocimiento.

La nueva escuela debe permitir la posibilidad de fomentar en el estudiante actuar en función de la toma de decisiones sobre la propia vida, la planificación y construcción de un proyecto de vida, favoreciendo la confianza en el juicio personal y para poder tomar iniciativas, con libertad para pedir ayuda o el apoyo en caso de que esto sea necesario. Este ambiente escolar libre, pero al mismo tiempo estructurado permitiría fomentar la tolerancia y la alteridad, en una cultura del respeto de los derechos ajenos sin necesidad de acudir a la humillación, la ridiculización, las respuestas manipulativas, ofensivas o intimidatorias hacia el prójimo. La escuela tiene responsabilidades básicas que implican la generación de saberes y el logro de aprendizajes para sus actores, especialmente los estudiantes. Estos incluyen el desarrollo de habilidades interpersonales a manera de preparación para la vida en sociedad.

De igual manera se posibilitaría al estudiante para expresar los sentimientos sinceramente, expresando acuerdos y desacuerdos, afecto, enojo o temor ante determinados momentos de forma positiva y constructiva. Esto permitiría como propósito fundamental

que el individuo pueda hacer valer los derechos propios, pudiendo negarse ante los requerimientos o presiones sociales sin experimentar ansiedad o culpabilidad, defender opiniones y poner condiciones a la participación en alguna actividad.

Una escuela preparada para promocionar rasgos resilientes en los estudiantes, permitiría a sus estudiantes asumir la responsabilidad por sus propias verbalizaciones al propiciar hablar en primera persona. Otros hábitos importantes para destacar durante el entrenamiento en habilidades asertivas tales como la habilidad para dar y recibir halagos, evitar la modestia desmedida; la habilidad para contradecir y atacar de una manera funcional y no desorganizada emocionalmente hablando, y actuar de forma espontánea y natural, desarrollando su propio estilo de aserción para enfrentar las adversidades del entorno.

Para implementar esta forma de actuar es indispensable entonces lograr una infraestructura cognoscitiva para la adecuación de esta forma particular de actuar. Se recomienda entonces enfatizar la importancia de las creencias como mediadoras del comportamiento, así como también la operatividad y no operatividad de algunas de estas creencias.

Al interactuar de forma afirmativa se permitiría al estudiante afianzar una sensación de confianza en sus habilidades académicas, mostrándose interesado y con disposición a participar en las actividades académicas, cumpliendo con los objetivos académicos y experimentando satisfacción por sus productos académicos.

Un autoconcepto favorable es un factor que protege frente a la adversidad

Es evidente que el efecto de programas dirigidos a promocionar la autoestima positiva va a estar determinado por los factores situacionales e incluso por los mismos atributos de los alumnos, mas la idea no es asumir actitudes desligadas de la realidad en relación al potencial real presente en los estudiantes. En lugar de esto se debe esperar que oriente este proceso de autodescubrimiento a entender sus virtudes y limitaciones. Para el logro de estos objetivos es importante que el personal de las instituciones educativas, especialmente los docentes, ejercen una notoria influencia sobre el concepto que de sí mismos tienen los estudiantes. De tal manera es importante establecer lineamientos que

permitan mejorar el impacto de éstos sobre la población vulnerable. La escuela debe aceptar de forma incondicional y respetar al alumno, pudiendo reconocer sus posibilidades y limitaciones, manteniendo expectativas favorables pero ceñidas a la realidad sobre el potencial de sus pupilos.

Una educación verdaderamente humanista debería fomentar la iniciativa particular, estimulando la exploración y el descubrimiento del mundo circundante, todo esto dentro de un ambiente capaz de generar confianza. El fomento de la empatía, invita al docente a aceptarle y comprenderle, ubicándose en sus zapatos, contribuye de manera sustancial al logro de esa panacea llamada educación personalizada, que potencie el acto comunicativo con el niño, adolescente o el adulto invitándolos a preguntar y saber escuchar, practicando lo que tanto se pregona. Esta escucha activa incluye las formas verbales y no verbales de la comunicación interpersonal, que a la larga posibilitaría involucrarlos en el establecimiento de las normas acordadas y con sentimientos personales que inviten a respetarlas. Finalmente es prioritario hacer una definición clara de las metas académicas esperadas, fomentando el compromiso de los estudiantes con su logro.

El autoconcepto es fundamental no solo para ser promocionado entre los estudiantes. Un asunto importante es la existencia de una suerte de Autoconcepto Institucional o Comunitario. Para que las instituciones educativas a todos los niveles puedan realmente ofrecer ayuda debe propiciar entre los estudiantes, pero también entre el personal, las familias y la comunidad un proceso de autoconocimiento y valoración que les ayude a entender sus potencialidades y capacidades, de manera especial si no han logrado crear expectativas elevadas para sí mismos.

Las políticas (declaradas o tácitas) de las instituciones educativas son primordiales para lograr el fomento de rasgos resilientes en sus niños y adolescentes vulnerables. Estas deben favorecer en todos los actores involucrados en el acto educativo (padres, el personal de la escuela y estudiantes), la construcción de metas, propósitos y valores comunes. Las escuelas deben ser garantes del pensamiento democrático y participativo, organizando actividades que tiendan a promover la igualdad y la equidad entre sus actores, estimulándolos al aprendizaje y el fomento de la motivación al logro, en vez de fomentar

motivaciones sociales hacia el poder. Al favorecer el logro, se puede influenciar de forma significativa los logros institucionales.

Al modelar las formas de actuar esperadas, se propicia un ambiente respetuoso, tolerante, que promueve la confianza y la participación, afecto, el apoyo y motivación. Surge aquí la problemática de la escogencia del personal de la nueva escuela. La selección de trabajadores realmente comprometidos con las metas institucionales, educativas y sociales, involucrados con el quehacer comunitario en el que se encuentra inmersa la institución, no garantiza su idoneidad pero al menos puede constituirse en un nuevo indicador de sensibilidad social y personal. No menos importante es garantizar estabilidad y oportunidades realistas de desarrollarse desde el punto de vista profesional. Así las escuelas promueven el acto de aprender al tiempo que proporcionan el modelamiento positivo, al tiempo que realizan el reconocimiento a las iniciativas de logro personal, en especial aquellas que involucren las necesidades para el mejoramiento de la calidad de vida personal, familiar, institucional y del entorno.

Este cambio de paradigma favorece la sustitución de una estructura jerárquica vertical, o de una simplemente representativo hacia un modelo que facilita la participación plena de todos los actores de la comunidad educativa.

Algunas indicaciones para lograrlo incluyen estrategias tales como estimular la participación equitativa de cada uno de los sujetos para que elaboren proyectos de desarrollo generados por la misma comunidad. Al tiempo que esto se lleva a cabo se daría cumplimiento, previa adecuación de los objetivos académicos, de logros académicos en los estudiantes al tiempo que se consideran estas actividades como parte del proceso de crecimiento profesional y de formación del docente, el personal administrativo y obrero del plantel e inclusive del personal directivo, celebrando los logros alcanzados.

Este sentido de la iniciativa requiere una determinada organización de formas de actuar, pensar y sentir que estimula al individuo al establecimiento de metas y objetivos para guiar la vida, esto es un proyecto de vida. El promover la iniciativa y la voluntad tiene una relación directa con la necesidad de promover la autonomía y la autoregulación, que posibilitaría la mejoría en la autoeficacia y la estima personal.

Al estudiar el fenómeno de la resiliencia ligada a la institucionalidad educativa se evidencia el carácter protector de aspectos como la prevalencia de actores afectuosos a través de relaciones interpersonales con adultos significativas, tanto en la institución como fuera de ésta. Las experiencias educativas se constituyen en espacios participativos para promocionar rasgos de salud mental a un nivel integral, de tal manera que para llevar cabo experiencias para promocionar rasgos resilientes en entornos educativos, enfatizan en las fortalezas y cualidades personales, familiares, escolares y comunitarias que aseguran el sano desarrollo de la persona, promoviendo la transformación positiva del entorno y el fomento de las cualidades personales.

RESUMEN

En este quinto capítulo se presentan la discusión de los resultados y las conclusiones. Los sujetos evaluados presentaron un total de 36 indicios en la macro categoría del Autoconcepto Académico. Los que se manifestaron con mayor frecuencia fueron la Relación con Otros (11 veces), Enfrentamiento de Situaciones Académicas (11 ocasiones), el Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad (9 ocasiones) y la Asertividad (5 veces). En la macro categoría de los factores Psicológicos de Prevención: La Voluntad, es la primera en frecuencia en los casos analizados, presente unas 16 veces, la Iniciativa (11 ocasiones) y con igual puntaje el Sentido del humor. La Autoestima Positiva, se presentó 9 veces al igual que la Moralidad. La Capacidad Introspectiva de Autoevaluarse (7 veces), la Independencia (5) y la Habilidad para Establecer Lazos e Intimidad con Otros (4 veces). La Creatividad solo se presentó dos ocasiones durante la infancia. En cuanto a la macro categoría de los mecanismos mentales de protección ante lo percibido como nocivo se presentó el Sentido del humor como forma de Sublimar (10 ocasiones) y la Escisión ante lo Doloroso (4). La Capacidad de Elaborar Racionalmente lo que se percibe como dañino, cuando se deforma o distorsiona la realidad para justificar lo que le sucede a la persona: En la Argumentación de las “Uvas verdes” se presentó en un total de 3 veces. La Argumentación de la Demora se presentó en dos ocasiones durante la infancia. La misma situación se presenta en la Argumentación de las Comparaciones. Por último la Argumentación de la Doctrina del Equilibrio se presentó una ocasión durante la adultez. No se encontraron evidencias de la Argumentación de la Excepción o la Argumentación del Intelectualismo, planteadas en las categorías iniciales. El Recurso a lo Imaginario se presentó un total de 2 ocasiones. Finalmente solo se presentó en una ocasión durante la adolescencia la Capacidad de negación ante situaciones muy dolorosas. En cuanto a otras categorías no señaladas previamente se tienen las siguientes: La micro categoría Esperanza se presentó en 10 ocasiones, la mayoría de ellas durante la adultez. En 7 ocasiones se evidenció la presencia de un adulto significativo externo al entorno familiar que ofrece algún tipo de apoyo con efectos positivos sobre el desarrollo del sujeto. En cinco ocasiones se hace referencia al uso de recursos de índole socioeconómicos o materiales ligados a instituciones de apoyo o al estado. Las referencias a aspectos ligados a la fe o la

religiosidad, se presentaron durante 4 ocasiones, todas durante la adultez. Al analizar cualitativamente los resultados del inventario de Autoestima de Coopersmith, todos los sujetos lograron alcanzar un puntaje G ubicado en la categoría Alta. Al realizar el promedio de los puntajes obtenidos por los cuatro sujetos en relación a la asertividad: los sujetos tienen entonces bastante probabilidad poseen conductas que les permiten actuar (en un nivel moderado) con base a sus intereses más importantes, defenderse sin sentir ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos y ejercer derechos personales, sin negar los derechos de los demás. En el área familiar, el puntaje promedio de los cuatro casos resulta en un puntaje de asertividad baja. Al promediar la Motivación al Logro de los sujetos evaluados se obtiene un total de ubicado en la categoría Nivel Alto. También se promediaron los puntajes obtenidos en el instrumento para medir la Motivación al Poder. Los sujetos demuestran un escaso interés en ejercer influencia sobre otros para ser percibida como una persona poderosa. En los promedios del poder explotador se clasifican como bajos. En cuanto a la motivación afiliativa son sujetos medianamente sensibles a los comentarios de las personas cercanas y/o extrañas, deseando a un nivel no demasiado elevado de estar rodeado de amigos la mayor parte del tiempo. Es muy probable que sean sujetos muy orientados al establecimiento de relaciones armónicas o estrechas con las personas de los medios laborales o académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, Victoria (2007): **Rescindir un contrato con la adversidad. Memorias del II Seminario sobre Psicología enfocada a la Resiliencia.** Universidad Católica del Uruguay. Editado por Diario La República. Uruguay.
- ANZOLA, Myriam (2003): **Estudio de estrategias cognoscitivas utilizadas por un grupo de estudiantes reinsertados en el sistema escolar a través de contextos funcionales de aprendizaje.** Tesis Doctoral. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. Venezuela.
- ANZOLA, Myriam (2006): **La crianza de niños y niñas de madres adolescentes en un contexto de resiliencia.** Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Vol.11, no.11. Mérida, Venezuela.
- ANZOLA, Myriam (2004): **Mañana es posible. La Resiliencia como factor de protección.** Ediciones OPSU. Caracas, Venezuela.
- ARANCIBIA, Violeta (1996): **Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres.** Editado por el CEPAL. Santiago de Chile. Chile.
- ARANCIBIA V., MALTES S. y ALVAREZ M. (1990): **Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1ro y 4to año de enseñanza básica.** Editado por Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Chile.
- ARANCIBIA V., HERRERA P. y STRASSER K. (1999): **Psicología de la Educación.** Alfa Omega Editor. 2da Edición. Ciudad de México, México.
- BIANCO, Fernando (1991): **Educación para Padres.** Impreso por el Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV). Caracas, Venezuela.

- BRINKMANN, H.; SEGURE, A.; SOLAR, M. (1989): **Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith.** Revista Chilena de Psicología, Vol. 10 N° 1: 63-71.
- BURNS, R. (1990): **El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento.** Editado por EGA. Bilbao, España.
- CARLOS, P., DAVILA, S. y GONZALEZ L. (1993): **Efecto de los talleres de asertividad e información sexual sobre los niveles de ansiedad, autoestima y satisfacción marital en parejas casadas.** Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.
- CARRASCO, J. (1985). **La Recuperación Educativa.** Editorial Anaya. Barcelona, España.
- CASTELAN, Edith y VILLALOBOS, Elvia (2007): **Los Resortes de la Resiliencia.** Revista ITSMO. Año 49 - Número 289 - Marzo/abril 2007. México DF. México. Pag. 54-60.
- CATELL, Heather (1997): **Lo profundo de la personalidad.** Editorial Trillas. México D.F. México.
- CHADWICK, C. (1999): **Teorías del aprendizaje.** Editorial Tecla. Santiago de Chile. Chile.
- COOPERSMITH, S. (1981): **The antecedents of self-esteem.** Consulting Psychologist Press. USA.
- CONSTITUCIÓN POLITICA DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA: Gaceta oficial N° 5453 Extraordinaria. Caracas, marzo de 2000.
- DE VILLERS, Guy (2006): **Relatos de historia de vida en formación de adultos.** Universidad Católica de Lovaina. Revista de la Escuela de Psicología Grupal y Análisis Institucional "Enrique Pichón-Rivière". Santiago, Chile.

- DONAS BURAK, Solun (1995): **Resiliencia y Desarrollo Humano. Aportes para una Discusión.** Editado por la Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. Programa de Salud de la Mujer, Niñez y Adolescencia de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DÖRR, Anneliese (2005): **Estudio Comparativo de Autoconcepto en Niños de Diferente Nivel Socio Económico.** Universidad De Chile, Facultad De Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado
- ELLIS, Albert (1980): **Razón y emoción en psicoterapia.** DDB Editorial. Bilbao, España.
- EPSTEIN S.(1974): **The Self Concept Revisited.** Revista American Psychologist. Numero 28. USA
- FELDMAN, Robert (1999): **Psicología, con aplicaciones a los países de habla hispana.** Editado por Mc Graw Hill. 3ra Edición. México.
- FENSTERHEIM, H. y BAER J. (1984): **No diga si, cuando quiera decir no.** Editorial Grijalbo. España.
- FERREIRA, Maria da Graça (2006): **Estrategias de Coping y Autoestima. Estudio comparativo entre los estudiantes de la Universidad de Algarve con y sin acceso a la Acción Social.** Universidad de Algarve. Algarve, Portugal. Disponible en <http://www.rogeriana.com/graca/tesemst/tesem01.htm> Consulta Agosto de 2007.
- FILP, J. (1996). **Éxito y fracaso escolar en los hogares pobres: cómo piensan y actúan las profesoras. Educación y pobreza.** Primera edición. Editado por Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile, Chile.
- GALASSI, J.; DELO, J.; GALASSI, M. y BASTIEN, S. (1974): **The College Self Expression Scale, a Measure of Assertiveness.** Revista Behavior Therapy. Vol. 5. U.S.A.

- GARCÍA, O., y PALACIOS, R (1991). **Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática**. Editado en la Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- GIL, Glicería (2006): **Las historias de los niños: Un estudio sobre competencia y capacidad narrativa con niños en situación de pobreza**. Revista Análise Psicológica 2006, 4, XXIV: 467-484. Portugal.
- GOOD, Thomas y BROPHY, Jere (1996): **Psicología Educativa Contemporánea**. Editorial Mc Graw Hill. Quinta Edición. México D.F. México.
- HENRIQUEZ, William (2001): **Percepción institucional y configuración del perfil del estudiante de alto y bajo rendimiento**. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Departamento de Ciencias Pedagógicas. Coro, Edo. Falcón, Venezuela.
- HENSON, Kenneth y ELLER, Ben (1999): **Psicología Educativa para la enseñanza eficaz**. Editorial Thomson Editores. Ciudad de México, México.
- HUITT, W. (2004): **Autoconcepto y autoestima. Psicología de la educación interactiva**. Editado por Valdosta State University (Universidad Estatal de Valdosta), Georgia. USA.
- HURTADO, Ivan y TORO Josefina (1997): **Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio**. Editado por Episteme Consultores Asociados C.A. Valencia, Venezuela.
- JADUE J, Gladys, GALINDO M, Ana y NAVARRO N, Lorena. (2005): **Factores Protectores y Factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social**. Universidad Austral de Chile. Instituto de Filosofía y Estudios Educativos. Revista Estudios Pedagógicos Valdivia, 2005, vol.31, no.2. Valdivia, Chile.

- KACZYNSKA, M. (1996). **El rendimiento escolar y la inteligencia**. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- KERLINGER, F. (1988). **Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos**. Editorial Interamericana. Ciudad de México, México.
- KOHAN, S. (2000) **De la autobiografía a la ficción**. México D.F., México. Editorial Grafein
- KOTLIARENCO, María. (1996). **La pobreza desde la mirada de la resiliencia**. Chile. Consultado en mayo de 2007 en: <http://www.resiliencia.cl/resilien.htm>.
- LANGE, Arthur Y JACUBOWSKI, Patricia (1978): **The assertive option, your rights and responsibilities**. Research Press Company. USA.
- LECUYER, R. (1985): **El concepto de sí mismo**. Editado por Oikos–Tau. Barcelona, España.
- LEON, Chilina (2000): **Factores Protectores y de Riesgo en el Desarrollo**. Material Mimeografiado. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- LUISI, V. Y L. SANTELICES. (2000). **Efectos de la separación de los padres en el desempeño escolar de los hijos. Un estudio descriptivo de resultados de investigaciones en las últimas dos décadas**. Boletín de Investigación Educativa. 15: 143-151.
- MADRÍZ, G. (2003) **¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido**. Trabajo de Ascenso. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- MARCANO, María Luisa (1996): **Lecciones Preliminares de Psicología**. Editado por Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

- MARTINEZ C., Piedad (2006): **El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica.** Revista Científica Pensamiento y gestión, N° 20, año 2006. Colombia.
- MARTINEZ SAAVEDRA, M. Y BACH SANCHEZ, C. (2006): **Taller de Capacidad de Superación ante la Adversidad para reforzar la Resiliencia de adolescentes invidentes del Centro de Educación Especial de Ceguera y Visión Sub Normal "Tulio Herrera León" - Trujillo**". Universidad Cesar Vallejo. Perú. Disponible en <http://www.ucv.edu.pe/portal/escuelas/psicologia> Consulta Octubre 2007.
- MELILLO, Aldo (2003): **Resiliencia.** Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy". Numero 2. Editada por la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Buenos Aires- Argentina
- MISERANDINO, M. (1996): **Children who do well in school: Individual differences in perceived confidence and autonomy in above average children.** Journal of Educational Psychology 88. N°2. USA.
- MOLES, Juan José (1991): **Psicología conductual.** Editorial Greco CA. Caracas, Venezuela.
- MOLLOY, S. (1996): **Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica.** Guadalajara, México. Editado por el Fondo de Cultura Económica.
- MORA DE MONROY, Yolanda (2000): **La Orientación en el Proceso Educativo.** Ediciones de la UNELLEZ. Barinas, Venezuela.
- MUNIST, M. y otros (1998): **Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.** Editado por la Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, la Fundación W.K. Kellogg y la Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI). EEUU.

NUÑEZ, Mario y ALEMAN, Yanira (2006): **El 16PF como instrumento psicométrico: Una revisión de literatura.** Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico.

PERALTA, Francisco y SÁNCHEZ, María (2003): **Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria.** Revista electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, ISSN 1696-2095, N°. 1, 2003, pags. 95-120. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php> Consulta Enero de 2008.

PIAGET, Jean (1978): **La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo.** Editorial Siglo XXI. Madrid, España.

PIAGET, Jean (1970): **Memoria e inteligencia.** Editorial Siglo XXI. Barcelona, España

PICHARDO, María y AMEZCUA, Juan (2005): **Autoconcepto y Construcción Personal en la Educación Escolar.** Capitulo 21 del Texto: Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares, compilación de TRIANES, M. y GALLARDO Jose. Ediciones Pirámide. Madrid, España

PIZARRO, R. (1995). **Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo.** Pontificia Universidad Católica de Chile. Tomado de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes_rendimiento_academico_2_medio_santiago.pdf?menu=/ing/atematica/evalcontextinterc/docdig/

PRADELLI, Elvira (1988): **Estudio comparativo entre el entrenamiento asertivo conductual y el entrenamiento asertivo cognitivo-conductual.** Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.

ROGERS, Carl (2000): **El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica.** Editorial Paidós. Barcelona, España.

- ROMERO, O. (1999): **Crecimiento psicológico y motivaciones sociales**. Editorial ROGYA. 3ra edición actualizada. Mérida, Venezuela.
- ROSENBERG, M. (1979): **Definiendo el Self**. Editado por Basic Books. New York. U.S.A.
- SARABIA, Bernabé (2004): **Edición sobre la obra “El campesino polaco en Europa y América” de William I. Thomas y Florian Znaniecki**. Revista de la Federación Española de Sociología (FES). Boletín Oficial 2004-2. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España.
- TAWAB, M (1997): **Pedagogía y psicología**. Ediciones Trébol. Barcelona, España
- TRIANES, María Victoria (1996): **Psicología de la Educación para profesores**. Biblioteca EUDEMA. Editado por Pirámide S.A. Madrid, España.
- TUTASAU, J. (2002): **Los mecanismos de defensa en la escritura**. Revista Grafoanálisis. Editada por Instituto de Ciencias del Grafismo y Consejo Institucional de Profesores y Directores de Laboratorios de Ciencias Forenses del Doctorado y Postgrado de Cataluña. Boletín Número 28, Primer Semestre. España.
- VALDÉS, Ángel y GARCÍA, Arelli (2006): **Factores Protectores de Estudiantes con Desventajas Socioeconómicas**. Editado por Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México D.F., México.
- VILLALOBOS, Elvia Y CASTELÁN, Edith (2007): **La resiliencia en la Educación**. Universidad Panamericana de México. Revista Paedagogium. Febrero-Marzo de 2007. México.

VILLASMIL, Jairo (1995): **Entrenamiento Asertivo en estudiantes de Educación de la Universidad Francisco de Miranda en Coro, Edo. Falcón.** Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Maracaibo, Venezuela.

WOOLFOLK, Anita (1998): **Psicología Educativa.** Editorial Prentice Hall, 6ta edición. Ciudad de México, México.

WYLIE, R. (1979): **The Self concept (Vol. II).Theory and Research on selected topics.** Lincoln University of Nebraska Press. USA.

ANEXOS

ANEXO A
TRANSCRIPCIÓN DE LA AUTOBIOGRAFÍA
Y LA(S) ENTREVISTA(S)

CASO N° 1

-Sujeto Entrevistado: F.N.G.

-Edad: 21 años.

-Sexo: Femenino.

-Entrevistador: Jairo Villasmil Ferrer

-Lugar de aplicación: Complejo Docente Los Perozo UNEFM.

-Técnicas de obtención de la Información:

-Autobiografía escrita con énfasis en lo académico (realizada el 20/06/08 a las 10:00 AM).

-Entrevista para profundizar en puntos importantes y dudas, después de la lectura de la autobiografía (fueron realizadas el 25/06/08 a las 4:30 PM, y el 26/06/08 a las 6:00 PM). Señalado en cursivas y con la letra (*E=*) al comenzar. Las preguntas formuladas por el Entrevistador están escritas en negritas. Aplicación de Instrumentos 30/06/08 y 01/07/08.

-Breve descripción de la situación:

FNG estudia Educación Mención Lengua, Literatura y Latín, aproximadamente en la mitad de su carrera. Se incluye como sujeto del estudio por cuanto manifiesta rasgos resilientes en una entrevista previa, ante situaciones tales como abandono y maltrato durante la infancia y adolescencia, además de haberse desenvuelto en un ambiente de notoria disfuncionalidad familiar, violencia, abuso de alcohol y posiblemente dependencia a drogas por parte de un miembro del grupo familiar (hermano).

-Biografía:

Narra con detalle tu vida a manera biográfica, enfatizando en tu desempeño académico durante la infancia, adolescencia y adultez. De ser posible relaciona tu relato con las circunstancias, las causas y las consecuencias de las cosas que viviste, y lo que pensaste o sentiste sobre ellas. ¿De qué forma actuabas, sentías o pensabas cuando ocurrían cosas dolorosas en tu vida o tu entorno?

Desde que recuerdo siempre fui buena estudiante. Como me crió mi abuela, ella era muy exigente con mis estudios. Cuando tenía tres años mi mamá nos dejó porque tenía problemas con mi papá, entonces un día se fue así como así y nos dejó solos en la casa, a mí y a mis dos hermanos de 7 y 9 años, Victor y Deivis. Ellos también eran niños pero más grandes pero yo sufrí más, pues yo todavía no me sabía hacer muchas cosas.

Mi abuela, la mamá de mi papá, venía a la casa a traernos la comida casi todos los días. Vivíamos cerca como a dos cuadras. Papá trabajaba fuera de Coro entre semana. Cuando venía los fines de semana me alegraba porque nos traía chucherías y regalos pero también tenía muy mal carácter y nos pegaba y regañaba cuando abuela le contaba las cosas malas que habíamos hecho en la semana. Ella si era más fuerte y estricta, y nos pegaba por cualquier cosita. Menos mal que nos mantuvo a raya, porque sino creo que no hubiese sido nada bueno de mi vida, porque estábamos solos y el barrio habían muchos malandros y

vagos. Ella nos pegaba con una varita de mata de cují en las piernas y a veces nos sacaba sangre, sino nos daba con un pedazo de tripa de caucho, pero era que mis hermanos eran muy terribles. Decía que estábamos endemoniados y que por eso tenía que castigarnos así.

Nos la pasábamos solos casi todo el día, pero ella venía a despertarnos temprano para ir a la escuela y a traernos la comida una o dos veces al día. Casi no le gustaba que fuéramos a su casa porque éramos muy destructivos y desordenados. Ella tenía donde nos pudiéramos quedar en su casa, pero por eso no nos quería allá.

Yo se que ella no lo hacía por mal pero nos decía que mi madre era una mala mujer o sea una mujer prostituta pues nos había dejado a nosotros y mi papá para andar de realenga con otros hombres por hay.

E=(¿QUÉ OCURRIÓ CON SU MAMÁ? *Yo sabía a dónde se había ido mi mamá, y no era muy lejos de la casa, pero ella trataba de que no se encontrara con abuela y con mi papá., A veces la veíamos cuando pasaba por el frente, nos llamaba y nos daba chocolate o chupis, o nos lo llevaba a la escuela en el recreo desde afuera... Me decía que nos quería pero que no aguantaba a mi abuela ni a mi papá. Yo le decía que la entendía, pero le decía que me llevara con ella, pero que eso no se iba a poder... y le respondía: Ta' bien mami.. Nosotros no queríamos que mi abuela se enterara pues entonces ardía Troya).*

Como mis hermanos no me dejaban salir y ellos agarraban el televisor, me ponía a estudiar de mi cuenta encaramada en una mata de mamón que había en el solar de la casa o me metía en un carro viejo que estaba parado en el solar de mi casa a leer mientras me ponía a jugar con un muñequito viejo que era como un robot y yo lo vestía con ropitas de papel como si fuera una muñeca hembra.

Me acuerdo mucho de mi maestra Marytza de segundo grado que me quería mucho, ella me llevaba a una escuelita de tareas en la que ella trabajaba en la tarde, cerca de mi casa y decía que yo era su sobrina y no me cobraban por ello. Ella sabía el problema con mi mamá porque ellas se conocían y yo las veía hablando a veces en la entrada de clases y creo que le contaba sus cosas pues la veía llorando a veces (*a la mamá*). Cuando le preguntaba a mi maestra que había hablado ella con mi mamá ella me decía que eran cosas de mujeres adultas y que un día mi madre me las iba a contar para que yo entendiera muchas cosas de la vida.

Como mi maestra sabía mucho de todo y era una mujer muy inteligente y educada, yo me acuerdo que quería ser como ella cuando creciera. Yo seguí en la escuelita esa hasta cuarto grado, cuando la maestra Mary se tuvo que a Valencia porque su mamá tenía cáncer.

(E= ¿QUÉ PASO CON LA MAESTRA MARY? *Yo creo que ella pidió un reposo... y después me dijeron que pidió un traslado y se lo dieron para Bejuma que es cerca de Valencia... Después la llegue a ver cuando venía a Coro en Semana Santa o Navidad algunas veces y me trataba con mucho cariño, hasta que ya no lo seguí viendo).*

Siempre salí bien en mis estudios, sino mi papá, mi abuela o mis hermanos me hubiesen dado, como si ellos fueran sido buenos estudiantes. Me gustaba saber mucho de todo y que la maestra me ponía siempre de ejemplo para el plantel de la escuela. Mi papá nunca me premiaba ni decía nada cuando le daban el boletín, pero yo sé que si era importante para él, porque si no me regañaba como a Víctor y Deivi. Aunque él no me dijera nada ni mi abuela tampoco, yo si me sentía muy contenta. Mi maestra Mary era la que me decía cosas bonitas y que yo iba a ser una doctora o una abogada muy buena si seguía así y eso que no se me olvidara nunca en la vida.

En cuarto grado cuando la maestra Mary se tuvo que ir a Valencia. Yo empecé a salir mal en las materias en el tercer lapso y mi abuela mi llevaba para su casa y me encerraba en un cuarto todas las tardes hasta que era de noche para que estudiara.

***(E= ¿A QUE LE ATRIBUYES DÍ QUE MI ABUELA HACIERA ESO?)** Yo se que ella lo hacía por mi bien, porque a mis hermanos no les hacia eso y ellos eran más vagos... , una vez me dijo que era para que no fuera a salir con una... o sea... con una... puteria como mi mamá, y me disculpa la expresión profe...*

***¿CÓMO HACÍAS PARA AGUANTAR TODO ESE TIEMPO ENCERRADA? ¿QUE HACÍAS, O EN QUE PENSABAS?** Yo me imaginaba que era una doctora, Paterson creo... muy reconocida y famosa de una serie de la televisión y jugando me aprendía casi todo el libro completo... jajaja... ¡a buena disparatera y loca era yo!... jejejeje... me ponía a jugar como si diera declaraciones en una conferencia o una entrevista de periodistas. Jajaja, Imagínese profe, yo dando declaraciones a unos frascos de perfume en la cama, sobre la fotosíntesis y las partes de la planta... hasta me ponía unos lentes de mi abuela, unos vestidos y ropa de ella para actuar como la doctora.... Jejejeje... Pero era muy duro profe. Tenía que orinar y hacer mis necesidades en un pote si me daban ganas de ir y después tenia que botarlo y lavarlo en la noche antes de que me fuera a mi casa).*

En la escuela me llevaba bien con los otros niños y siempre me estaba metiendo en muchas actividades con tal de no estar en casa.

***(E= ¿A QUÉ ACTIVIDADES TE REFERES?)** Como en el club de ciencias, en el grupo de teatro, en el de guardianes bibliotecarios, en la coral , hasta en las peleas de perros me metía,, jejeje con tal de no estar en casa. Para esas cosas y actividades en la escuela me dejaban ir a todo).*

Los fines de semana era una tortura, pues me tenía que quedar en casa y llegaba papá de trabajar. Llegaba cansado pero tranquilo, pero mi abuela le empezaba a decir cosas y meter casquillo contándole lo que habíamos hecho esos días, hasta que estallaba y a todos nos iba mal.

***(E= ¿QUÉ OCURRÍA ENTONCES?)** Nos pegaba y nos castigaba así no hubiéramos hecho nada pues pagábamos justos por pecadores. Siempre lo mismo y lo mismo, y terminaba todo el día hablando de mi mamá, que si era una mala mujer, que si una cualquiera y mi abuela le*

cuqueaba mas la lengua diciéndole que a lo mejor nos queríamos ir con ella, pues seguro nos estaba haciendo brujería... imagínese Ud. como se ponía él...).

Así fue igual en bachillerato, pero ya casi no me pegaban tanto. Yo les reclamaba y les decía que yo era la única que servía en los estudios y que cuando fuera doctora hasta les daría de comer en el futuro pues los vagos de mis hermanos ya ni estaban estudiando ni hacían nada bueno, ni trabajar.

Siempre llegue a aparecer en el cuadro de honor del liceo e incluso en el periódico, como una vez que dieron un premio en la alcaldía a los buenos alumnos el día de la juventud. Yo sé que mi papá estaba muy orgulloso ese día y mi abuela también, pero no me decían nada.

Después entré a la Universidad. Decidí estudiar Educación en Lengua pues quería ser como la maestra Mary y como la Doctora Paterson, una mujer muy triunfante, de una serie de la televisión. Creo que si no hubiera sido por la maestra Mary, y por mis ganas de estudiar, ahorita sabe Dios Padre que estaría haciendo. Ella me enseñó a leer bien así sacando las ideas de algo, a estudiar y esforzarme por las cosas que quiero llegar a tener y para llegar a ser alguien.

Cuando entre en la UNEFM opté por una beca del gobierno de Fundayacucho y además una bolsa de trabajo en la Universidad. Lo que yo quería, era salir de mi casa como sea pues Deivi siempre andaba metido en problemas y así no se puede estudiar con tranquilidad, porque yo necesito mucha tranquilidad para estudiar.

(E= ¿Qué ocurría en su casa? Víctor vive allí con su mujer y los dos muchachitos. Deivi estuvo preso dos veces aunque me da pena decirlo profe, pero es mi hermano y lo quiero mucho... pero anda con unas malas juntas y se la pasa bebiendo... bebe mucho... creo que anda en otras cosas no muy buenas... creo que anda consumiendo...).

Por esto ahora vivo en un cuarto que me alquiló en su casa en la Monseñor Iturriza una compañera. Su mamá me aprecia mucho y me siento muy a gusto y cómoda allí. Eso es muy bueno ya que en la Universidad las cosas son más difíciles y se necesita mucho tiempo y paz para poder estudiar los temas que son más difíciles.

(E= ¿Qué piensa de esto su familia... su papá... su abuela? Ojala abuela haya aprendido pues ahorita esta sola. Yo soy la única que la visita 3 o 4 veces a la semana, y casi ni mi papá la va a ver ya. El me dice que no sé como la aguanté tanto tiempo... jajaja. Hubiese podido tenernos a nosotros como sus hijos ahorita, pero ella misma nos alejo y ahora esta mayor y enferma del corazón y los triglicéridos y además sola... Cómo es la vida ¿no?. Yo hasta le paso alguito de lo poco que me pagan, pero ella no aprende y dice que y que salimos como la hiena de mi mamá pues nos dio a mamar de su leche mala... Pero no le paro. Tengo mucho que agradecerle a ella a pesar de todo.).

Ahora en la Universidad también salgo bien. Es un poco difícil mantener buenas notas pero todavía rindo bien. Me hubiera gustado mantener mi promedio como en bachillerato, pero aquí es más difícil mantener las notas. Sobre todo como trabajo también en una farmacia a veces de noche por guardias, quedo muy cansada. A veces aprovecho y me pongo a estudiar cuando se me va el sueño durante la guardia de noche. Pero lo bueno gracias a mi Dios Padre es que ya me falta poco para graduarme de Licenciada en Educación de la República Bolivariana de Venezuela, y aunque las cosas han sido un poquito difíciles en ocasiones, como tengo buenas notas espero poder entrar a la UNEFM a trabajar y sino en el Ministerio para darle a la juventud de nuestro hermoso país todo lo que sé, para que haya un buen futuro para nuestra patria.

(E= ¿Cuáles han sido sus mejores cualidades como estudiante a lo largo de las diferentes etapas que has estudiado? Que siempre he sido muy pilas profe... o sea que le capto rápido a la gente cuando me explica y si yo no entiendo algo no me da pena preguntar... también soy bastante ordenada.

E= ¿Alguna otra característica o rasgo...? Ehhhh.... Yo creo que a veces he tenido gente que me ha ayudado y me ha tendido la mano, amiguitos, algunos profesores, maestras,, pero eso no es una característica mía.... ¿Cómo le explico...? O sea.... Me sé ganar el corazón de la gente y me ayudan. Mi compañera me dijo que era que yo era muy manipuladora pero no creo profe, lo que pasa es que yo insisto o meto por aquí y por este otro lado, hasta que logre que la gente me preste atención o me atienda, ¿me explico...?... si alguien en el grupo no toma la iniciativa de hacer un trabajo x, o ponerse a estudiar porque quieren que les cambien el examen para otro día, yo no me atengo ni me confié en ellos. Porque varias veces pasa que uno de ellos habla y después los otros se quedan con su boca bien cerrada... Cuando quiero pedir algo lo hago yo directamente, y no estoy mandando a otros, o si ellos no lo quieren hacer, digamos un trabajo para investigar, yo si lo hago. Claro, hay quienes abusan y creen que una es tonta, pero los perjudicados a la larga son ellos mismos.

Cuantas veces no ha pasado que el profesor hace un quizz o empieza a preguntar así sin avisar de un trabajo que uno tenga que entregar ese día y... ¡Plop!... muchos se caen así como condorito... claro y después esa nota mala, quieran o no, les afecta su promedio... no se... es lo que yo pienso....

E= Dime algo F. ¿Qué haces cuando no sales bien en una evaluación? Me ha pasado, poco, pero si me ha pasado. Yo apenas me entero le pido revisar al profesor mi examen o la nota. Al principio dudo que a lo mejor hubo un error, uno es humano y se puede equivocar, pero el profesor también... Pero no es que yo pida revisión para ponerme a rogar por puntos, no... más bien me preocupo por saber en qué me equivoqué. Cuando eso pasa más nunca se me olvida.... Yo no sé cómo hay algunos, que a lo que ven la nota ¡ya!... ni revisan el examen, yo no.... Lo veo y después investigo o espero a después y le pregunto al profesor que me diga cómo era esa respuesta.

E= ¿En esas ocasiones te molestan? No, no profe... por qué razón tendría yo que molestarme por un error que fue mío... lo asumo y si me equivoque, ¡me equivoqué!... Claro cuando ha sido por culpa del profesor hago lo que puedo, pero aun así, hay quien no da su brazo a torcer... bueno profe.... ¿Que se puede hacer...? Eso no es mal de morir... una nota es solo

eso. Malo fuera que me dijeran que tengo un tumor o que se murió alguien... pero por una nota no... que va... Hay cosas más importantes por las que preocuparse en esta vida... además no siempre salen las cosas como uno quiere...).

CASO N° 2**-Sujeto Entrevistado: M.A.G.****-Edad: 19 años.****-Sexo: Femenino.****-Entrevistador: Jairo Villasmil Ferrer****-Lugar de aplicación: Complejo Docente Los Perozo UNEFM.****-Técnicas de obtención de la Información:****-Autobiografía escrita** con énfasis en lo académico (realizada el 23/06/08 a las 10:45 AM).**-Entrevista para profundizar** en puntos importantes y dudas, después de la lectura de la autobiografía (fueron realizadas el 26/06/08 a las 5:20 PM, el 27/06/08 a las 8:40 AM, el mismo 27/06/08 a las 7:40 PM, y el 02/07/08 a las 11:15 AM). Señalado entre paréntesis, en cursivas y con la letra (*E=*) al comenzar. Aplicación de Instrumentos 03/07/08, 04/07/08, 09/07/08 y 10/07/08.**-Breve descripción de la situación:**

M.A.G. estudia Educación Mención Informática, aproximadamente en los semestres intermedios de su carrera. Se incluye como sujeto del estudio por cuanto manifestó rasgos resilientes ante situaciones como pobreza extrema, maltrato repetido y abuso físico durante su infancia, adolescencia y adultez por parte de su padre, un alcohólico crónico cuya patología ha generado consecuencias de deterioro laboral, económico y físico, en un ambiente de notoria violencia y disfuncionalidad familiar.

-Biografía:**Narra con detalle tu vida a manera biográfica, enfatizando en tu desempeño académico durante la infancia, adolescencia y adultez. De ser posible relaciona tu relato con las circunstancias, las causas y las consecuencias de las cosas que viviste, y lo que pensaste o sentiste sobre ellas. ¿De qué forma actuabas, sentías o pensabas cuando ocurrían cosas dolorosas en tu vida o tu entorno?**

Estudí mi primaria en la Escuela Los Médanos por la Avenida Sucre. Vivíamos cerca de la escuela y mi mamá siempre participaba en muchas actividades en la escuela y ella siempre estaba organizando y metiéndose en cosas para apoyar la escuela pero a mi papá siempre le molestó que estuviera metida en esas cosas.

Siempre tuve el apoyo de mi mamá y mi hermano mayor. Mamá nos decía que estudiáramos mucho por que atravez del estudio nos podemos superar y no nos pasaría a nosotros mismos lo que a ella por haber dejado sus estudios para hacerle caso a mi papá. Pues ella ahorita sería profesional y no tendría que depender de él.

Me gustaba mucho siempre ir a la escuela y cuando llegaban las vacaciones no me gustaba mucho porque a veces el estaba en la casa y se ponía como obstinado cuando no bebía.

(*E= -¿Qué pasaba con tu papá?* El llegaba rascao casi todos los días y cuando se ponía bravo nos pegaba feo con lo que tuviera en las manos. A mamá también le pegaba. Una vez la señora de al lado le llamo la policía porque pensaba que nos estaba matando. Vino una

patrulla y se lo llevo porque nos estaba dando con una correa muy fuerte, del lado de la hebilla.

¿TRABAJABA ÉL...? Mmm... a cada rato lo botaban de los trabajos, o sea... de las obras... el es albañil,, faltaba por estar bebiendo por los lados del mercado viejo y rematando caballos. El peleaba mucho a mi mamá... se gastaba la plata en cerveza y en los benditos caballos... Después mamá tenía que estar brincando de aquí pa`lla pa`medio conseguir algo prestado para comer. Unas veces se ponía violento y nos pegaba a nosotros o a mi mamá. Mi hermano ya no vivía con nosotros pues una vez le quiso pegar mi papá y le reventó un palo de escoba en la espalda y lo dejo marcado... Papá le dijo que si lo veía otra vez cerca de él lo iba a matar o le iba a cortar las... b...sus partes con un cuchillo...

¿Y QUE SIEMPRE O PIENSAS DE ÉL? El es mi papá pero no quiero saber nada de ese señor... cuando lo veo en la casa, le pongo mala cara o no le hablo... Mi hermano lo botó hace ya como dos años pero a veces no hace caso y el llega por allá cuando no está mi hermano. Bue... y tampoco mi mamá lo deja de recibir...).

Yo era muy aplicada en la escuela, No me gustaba que me llamaran la atención por no hacer la tarea. Cuando la maestra preguntaba algo no me daba pena de responder pues nunca he sufrido de miedo ni pena de participar en clase.

Como mi mamá se la pasaba mucho en la escuela y participaba organizando actos y cuestiones de representantes, todas las maestras me conocían y decían que yo era muy linda y buena alumna. También les explicaba a los otros y a veces les dejaba que se copiaran en los exámenes pero no todo.

Cuando fui al liceo seguí siendo destacada. Yo quería que allí en el Pedro Curiel me conocieran igual que en la escuela como me dijo la orientadora.

(E=¿IGUAL QUE EN LA ESCUELA...? ¿COMO ES ESO...?) O sea que me respetaran todos... Como iba siempre a la biblioteca y al laboratorio de computación a hacer las búsquedas de las cosas que me ponían a investigar... a veces me ponían apodos, porque era más gordita que ahora, pero no les paraba mucho porque casi siempre eran malos alumnos y desordenados y como no me conocían pensaban que yo era una nerd. Eso era al comienzo en la Pedro Curiel pero después cuando me conocían ya no. Trataba de ayudarlos a todos cuando me decían algo que no entendían o que era muy difícil. Hasta me decían que yo debía pararme y dar la clase pues me entendían más que al mismo profesor.

Yo quería estudiar psicología o psicopedagogía... pero aquí en Coro no la daban, entonces estudié decidí estudiar educación a ver si después podía hacer un postgrado para ser orientadora).

Busqué a la orientadora del liceo para que me ayudara pues a veces no soportaba tener que ver como mi papá se ponía por el aguardiente. Esas cosas me afectaban mucho en mis emociones. Yo prefería venir al liceo todo el tiempo que pudiera, pero en mi casa no me aguantaba estar sino cuando ya me fuera a dormir.

Igual hago ahora en la universidad, Pero mi papá ya no nos molesta tanto, y a veces le da por ir a molestar cuando mi hermano no está en la casa, pero ya me acostumbré a estar todo el día aquí, siento que soy más productiva que en mi casa.

Me gusta mucho lo que estoy haciendo. Los demás creerán que lo hago por competir y ser la mejor estudiante del salón como me lo dijo una vez un compañero, pero yo no creo que sea por eso. Yo hago las cosas bien porque me gusta dar todo lo mejor y bueno que yo sé. Hacer las cosas así como por salir del paso, no me parece que sea algo bueno, creo que uno tiene que ponerle cariño y amor a lo que uno hace y no pararle a los que te dicen cosas para que una no logre realizar mi sueño de graduarme, para tener mi propia familia e hijos y darles todo lo que ellos pidan y ser una madre muy amorosa.

(E= ¿Cuáles han sido sus mejores cualidades como estudiante a lo largo de las diferentes etapas que has estudiado, es decir durante la primaria, secundaria y en la UNEFM?

De niña me portaba muy bien en la escuela... bueno igual en el bachillerato y aquí... Siempre llegaba temprano, nunca faltaba... no dejaba que las cosas se me acumularan. Eso era más en bachillerato y aquí, porque cuando niña me tenían que poner a estudiar siempre hasta que me acostumbre.

¿Y en relación a los demás...?

Era buena compañera... uno no sabe el día que cualquiera de ellos te va a necesitar para que les hagas un favor o viceversa. No era contestona ni rebelde con los maestros... eso me lo enseñó mi papá.

¿Qué haces cuando no sales bien en una evaluación?

¿Ud. dice raspada?

Mal en general... cuando la nota no es la que tú querías o esperabas...

Depende... si la materia me gusta o el profesor... como le digo... Lo aprecio o lo admiro mucho o es muy buen docente, entonces lo acepto y trato de aprender de los errores. ¿Para eso están no? Para corregirnos... Si son de esos que no son muy buenos que digamos...

¿No son muy buenos...? ¿de qué forma...?

...O sea que son piratas... no me importa... Me da un poco de rabia pero muy para dentro siento que ellos no tienen moral para corregirlo a uno tan estrictamente. Bueno y sinceramente profe... no me importa. Ud sabe el caso de la profesora L... ella es recién graduada y a veces es muy exigente... cosa que ella no da. Pero tampoco me pongo a alegar ni a formar polémicas como mis compañeros.

Yo les digo: ¡yaaaa, dejen eso así!. Si ellos le explicaron sus razones y ella no acepta, no le paren... Si fuera la profesora V... y bueno uno más bien aprende de los errores, pero de ella... no gasten pólvora en zamuros... jejeje).

CASO N° 3

-Sujeto Entrevistado: G.C.M

-Edad: 20 años.

-Sexo: Masculino.

-Entrevistador: Jairo Villasmil Ferrer

-Lugar de aplicación: Complejo Docente Los Perozo UNEFM.

-Técnicas de obtención de la Información:

-Autobiografía escrita con énfasis en lo académico (realizada el 27/06/08 a las 4:30 AM).

-Entrevista para profundizar en puntos importantes y dudas, después de la lectura de la autobiografía (fueron realizadas el 01/07/08 a las 3:20 PM, el 04/07/08 a las 9:30 AM, y el 08/07/08 a las 3:15 PM) . Señalado en cursivas y con la letra (*E=*) al comenzar. Aplicación de Instrumentos 10/07/08 y 14/07/08.

-Breve descripción de la situación:

G.C.M. es estudiante de Educación Mención Inglés, aproximadamente en el penúltimo semestre de su carrera. Es el mayor de siete hermanos, y sus limitados ingresos producto de las ayudas obtenidas con los beneficios socio económicos que recibe en la Universidad, se constituyen en una de las fuentes de sustento familiar. GCM recibe varios de estos beneficios de manera simultánea, por cuanto fue evaluado su caso y se consideró de manera especial debido a un diagnóstico de un marcado estado de desnutrición. Manifiesta rasgos resilientes de adaptación antes problemas tales como pobreza extrema y graves carencias alimenticias crónicas (hambre y desnutrición) durante la infancia, adolescencia y adultez, analfabetismo de ambos padres, vivienda familiar sin condiciones mínimas de habitabilidad, facilidades sanitarias ni servicios básicos, hacinamiento y ubicación aislada y remota sin facilidades de acceso a la misma. Desempleo del padre producto de enfermedad crónica.

-Biografía:

Narra con detalle tu vida a manera biográfica, enfatizando en tu desempeño académico durante la infancia, adolescencia y adultez. De ser posible relaciona tu relato con las circunstancias, las causas y las consecuencias de las cosas que viviste, y lo que pensaste o sentiste sobre ellas. ¿De qué forma actuabas, sentías o pensabas cuando ocurrían cosas dolorosas en tu vida o tu entorno?

Desde que empecé en primer grado me toco estudiar en una escuelita que quedaba muy lejos de donde vivíamos y tenía que caminar mucho todos los días y muchas veces no había comido nada el día anterior. Pero casi nunca faltaba a clases ni cuando llovía. Mi papá me decía que uno tenía que ser responsable, así las circunstancias no fueran las mejores uno debía cumplir. A veces cuando llovía o había tiempo de lluvias iba descalzo llevaba los zapatos en el morral, pues una vez cuando iba y había llovido se me perdieron unos zapatos cuando me quede atollado en el barro de una quebrada, y no los pude sacar cuando se quedo uno enterrado en el barro bien profundo debajo del agua. Mamá me pegó y me castigó esa vez, pues eran los mejorcitos que yo tenía.

Una vez me clavé un hierro en el talón por ir descalzo y como me tuvieron que agarrar puntos, casi no podía caminar.

(E= **¿Dejasve de ir a clases esa vez,,,?** No profe... más bien era peor la cosa, porque tenía que salir muy tempranito para llegar temprano allá. Si me demoraba como una hora para caminar los 7 kilómetros, ahora así cojo me tardaba más de dos horas con el pie herido.... ¿Pa'onde iba yo a coger con esa pata hinchada? Jajaja.... Otra vez a mi hermano hubieron que llevarlo al ambulatorio en Caujarao porque lo había mordido una culebra pero yo pienso que no era tóxica porque solo le dolió y mas nada. Es que por esos lados salen muchas culebras y mapanares... siempre hay que estar muy pendiente. Como dicen por allí profe: ¡al perro más flaco le caen todas las garrapatas!... jejejeje).

También me acuerdo que comíamos bien cuando a mamá le pagaban la beca alimentaria.

(E= **¿Cómo es eso de que solo comían bien cuando les pagaban la beca...?** Creo que casi todo lo que comíamos y los uniformes eran los que nos daban por la beca... ahh y los útiles también nos lo daban en la escuela... eso era muy bueno.).

Nos íbamos a Coro desde la tarde anterior, creo que eran los viernes. Dormíamos en unos cartones en la cola que estaba frente al banco para cobrar. A mamá le tocaba en el Banco de Venezuela en el Paseo Talavera. A pesar de estar cansados ese día estábamos muy contentos. Ese día en la tarde nos llevaban a la feria que había por La Madre, cuando esta allí, y comíamos algodón de azúcar. Mientras papá nos llevaba, mamá compraba en el mercado la compra. Si se nos hacía tarde unas veces nos veníamos caminando desde Coro con la compra y todo encima pero estábamos muy contentos.

De esa época me acuerdo que era muy responsable y hacía siempre mis tareas. Si no sabía de algo le preguntaba a un amigo de mi papá que se llamaba T y vivía cerca de la casa de nosotros. El si sabía leer y había estudiado hasta sexto en la escuela Falcón en Coro. Como yo era muy buen estudiante siempre los maestros que tenía eran muy cariñosos conmigo y me daban apoyo. La maestra L me dio en primero, segundo y tercero. Ella vivía en Coro y a veces me regalaba libros usados para que tuviera que leer porque sabía que a mi me gustaba leer mucho.

(E= **¿La misma maestra te dio clases esos tres años seguidos?** Si, es que la escuela era de esas rurales concentradas con dos salones, uno para los tres primeros grados y la otra pa' cuarto, quinto y sexto,)

En cuarto me empezó a dar clase un maestro que era muy estricto y así como amargado con todos pero a mi me trataba bien y decía que yo era el único que estudiaba y era bien inteligente. En quinto me empezó a dar clases el maestro, pero lo cambiaron por una suplente que faltaba mucho.

(E= **¿Qué pensaste de eso?** Al principio me gustaba porque no teníamos clase y nos quedábamos jugando cerca de la escuela, pero después no me gustaba que faltara pues mamá se enteraba que no había ido la maestra y nos regañaba por quedarnos por allá.

Después cuando no había clase nos ponía a hacer oficio en la casa... a buscar agua en el jagüey, a lavar la loza, a picar leña, a cortar el monte, a buscar las cabras... y era peor que ir a la escuela.)

No me gustaba perder clase porque me gustaba estar en la escuela. Me decían que yo si era raro pero me gustaba mucho. En sexto fui el que salió con notas mas altas de mi escuela.

(E= **¿Cómo te sentiste esa vez? ¿Qué pensaste?** *Muy contento profe... mas bien orgulloso de que nosotros siendo tan humildes y yo salía mejor que otros niños que sus papas tenían para comprarles libros y les compraban cosas y ropa...ese año me acuerdo que también ganamos una nominación con un pesebre que concursamos en la feria del pesebre en diciembre aquí en Coro y quedamos de terceros nuestra escuelita. Yo ayude y le di muchas ideas a la maestra para hacer las figuras... con barro y piedritas de rio, con cosas así como de desecho y basura, pero quedo muy bonito. Nos reconocieron porque era hecho así como de material de reciclaje. Me sentí muy orgulloso porque le di muchas ideas a la maestra.*

Cuando iba a hacer séptimo grado me tuve que ir a una escuela en otro pueblito que era mas lejos porque en la escuelita solo daban hasta sexto. Quede en la sección donde no habían casi compañeros de la escuelita y me costó un poquito adaptarme. Los profes no me conocían allí y casi no me apoyaban y era mas difícil pero pase todas las materias. Mi papá me regañaba y me decía: ¿G que te pasa? ¡Y yo no sabía que decirle!.

(E= **¿Por qué..?** *Yo no me sentía en confianza en esa escuela profe. Unos muchachos me llamaban montuno, me decían sucio cotizuo, descocido y otras cosas feas asi. Una vez me agarré con uno y les rompí la cabeza con un palo... después ya no se metieron más conmigo).*

Un día me desmayé y la muchacha de la biblioteca me llevo al ambulatorio donde me inyectaron un suero. Ella me ayudaba a hacer los trabajos y me decía Cerebro, como el ratoncito, que eran dos Pinki y Cerebro.

(E= **¿Y ese desmayo..? ¿Estabas enfermo?** *Creo que fue porque no había comido nada ese día y tampoco nada el día antes, desde la mañana... a veces pasábamos mucha hambre profe...)*

Liucelys me ayudaba mucho en bachillerato

(E= **-¿Quién era Liucelys..?** *La bibliotecaria, se hizo muy amiga mia.*

¿Y qué hacía para ayudarte? *Ella me ayudaba con las tareas y me prestaba libros para que los llevara a mi casa... escondido porque no era permitido. A veces me daba de desayunar empanadas de las de ella, o arepitas que le traían, y eso era lo único que a veces tenía en el estomago en todo el día.*

DEBÍ HABER SIDO MUY DURO PASAR TANVA HAMBRE... Si profe, muy feo, eso no es nada bueno... A veces llegábamos y mamá no nos tenía que comer, entonces nos poníamos a cazar iguanas o conejos, pero Ud. sabe que la cacería a veces se da y a veces naiboa...).

Yo no salía mal, pero no tenía notas tan buenas como en la escuelita. Me costó mucho adaptarme y era mas lejos.

En cuarto año me dio clase una profesora de inglés que me dijo que yo debía estudiar esto pues era bueno pronunciando y que a lo mejor tenía mucho futuro, pero me daba un poco de miedo porque era un poco difícil eso. Ella misma me dio en quinto año aquí en Coro.

(E= ¿Dónde naciste 4to y 5to?) Los estudié aquí en Coro, en el Furzán. A veces iba a almorzar en casa de una tía, pero no siempre porque ella vivía por Las Velitas y eso es muy lejos. Estaba flaaaaco del hambre que pasaba profe... y es que caminaba mas que un loco e carretera,, jejejeje,, todavía sigo flaco mire... talla 26 y me queda grande... jejeje.).

Cuando podía me iba y venía en cola, pero cuando llovía a veces tenía que irme a patica limpia profe... los carros no se querían meter para allá por el barro.)

Después empecé en la UNEFM. Me salió cupo directo por la OPSU en inglés. Yo hubiese querido idiomas en LUZ, pero a lo mejor ese perfil no iba a ser lo que yo quería porque era para traducir y a mi gustaba más dar clases.

Los primeros semestres era muy fuerte. El primero seguí viajando así como cuando estaba en el liceo. En matemática y en estadística salí bien pero como tenía muy mala base me costaba y era como si las viera por primera vez. Pero en los Inglés a pesar de que eran muy fuertes y tenía que invertirles mucho tiempo estudiándolos aunque no sacaba veinte salía bien y me gustaba mucho. Después en el segundo semestre, me dieron la beca por Desarrollo Estudiantil y ahora no pasaba tanto trabajo por las fotocopias para poder sacarlas.

(E= ¿A qué beneficio orvasse?) Me dieron tres beneficios... nunca daban los tres, creo que es la primera vez que lo hicieron conmigo... después dieron otros.

Me vio la Dra. Lourdes y dijo que tenía anemia muy fuerte. Estaba Flaquiiito profe... parecía un palillo... Fui porque me dolía la cabeza todos los días. Me mando a hablar con la trabajadora social, con Charora, y me dijo que era un caso especial y lo llevaron a reunión... y me salieron los tres beneficios...

E= ¿Cuáles? La beca comedor de 6 dias a la semana, almuerzo y cena, La beca residencia, que le pagan a la dueña de la residencia directamente Desarrollo Estudiantil la plata... ah y la bolsa de trabajo.

Con eso yo les daba una platica en mi casa. A veces les llevaba una comprita y verduras algunos fines de semana. Si no es por eso me hubiera tenido que ir a trabajar a Punto Fijo de colector con un tío mío que maneja una buseta allá...).

Me gustaba ser bueno en mis cosas de clases. No por competir con los demás si no porque me gustaba lo que estaba estudiando. Pienso que puedo ser un buen profesional y hacer un postgrado para ayudar a mi familia y mis otros hermanos para que terminen sus estudios. Yo no compito por ser el mejor índice. Prefiero llevarme bien con todos. Si uno se empeña solo en eso se vuelve una persona que es egoísta y se ganan enemigos.

Solo espero que mi Dios me de las fuerzas suficientes y el apoyo de mis padres para poder terminar esta carrera. Y aunque es bastante dificultosa y se ven muchas cosas que nunca yo había visto antes, lo bueno es que estoy aprendiendo mucho, y que mi hermanita quiere entrar ahora en la universidad para estudiar educación como yo y ser una profesional graduada en la UNEFM.

(E= ¿Qué haces cuando no sales bien o no logras alcanzar las notas que tú esperas en una evaluación?)

No se profe... me doy de cuenta que debo mejorar o cambiar la forma de estudiarle a ese profesor. No me pongo a pensar locuras o cosas malas sino que le busco solución... lo único que no tiene solución es la muerte. A veces cambio de grupo, estudio con otros libros, le consulto al profesor, alguna forma habrá... ¡Ah! También me pongo a buscar cosas por internet...

¿Te apoyas mucho en la red? *Ahora si profe... fíjese que antes yo ni sabía prender una computadora. En el liceo vimos computación pero en teoría porque no había quien manejara el laboratorio, imagínese... Hasta me daba miedo echarla a perder... pero cuando vi computación aquí en el primer semestre ahora me la paso en la biblioteca de aquí de educación o en un Infocentro que queda cerca de la residencia.*

¿Cuáles han sido tus mejores cualidades como estudiante en primaria, bachillerato y ahora?

Mmmm... bueno profe, siempre he sido muy aplicado, estudio mucho... cuando no consigo algo pregunto o lo busco por otros lados, ahora con el internet eso es mas fácil que antes, y como ya se leer en inglés, mas fácil todavía es... A ver...¿ que mas...?. ¡Ah ok! yo nunca he tenido problemas con los profesores,¿ me entiende?... trato de llevarme bien y respetarlos... no soy así... ¡mezquino..! con mis compañeros aunque me busquen por interés. A veces uno tiene que enseñar a la gente, después Dios le pagará a uno y por eso creo que no me ha faltado...)

CASO N° 4

-Sujeto Entrevistado: M.T.M.

-Edad: 23 años.

-Sexo: Femenino.

-Entrevistador: Jairo Villasmil Ferrer

-Lugar de aplicación: Complejo Docente Los Perozo UNEFM.

-Técnicas de obtención de la Información:

-Autobiografía escrita con énfasis en lo académico (realizada el 30/07/08 a las 10:30 AM).

-Entrevista para profundizar en puntos importantes y dudas, después de la lectura de la autobiografía (fueron realizadas el 03/07/08 a las 7:30 PM, y el 04/07/08 a las 8:00 AM y nuevamente el 04/07/08 a las 2:30 PM.). Señalado en cursivas y con la letra (*E=*) al comenzar. Aplicación de Instrumentos 08/07/08, 10/07/08 y 11/07/08.

-Breve descripción de la situación:

MTM estudia Educación Mención Lengua, Literatura y Latín, aproximadamente en séptimo semestre de su carrera. En su historia de vida se presentan rasgos de resiliencia que le han permitido enfrentar una gran pobreza, muerte de la figura paterna antes de su nacimiento producto de un atraco violento, inestabilidad y separación familiar, ausencia de vivienda estable para el grupo familiar, trabajo y explotación desde la infancia, y hostigamiento sexual por un adulto, empleador de su madre y dueño de la vivienda de la adolescente.

-Biografía:

Narra con detalle tu vida a manera biográfica, enfatizando en tu desempeño académico durante la infancia, adolescencia y adultez. De ser posible relaciona tu relato con las circunstancias, las causas y las consecuencias de las cosas que viviste, y lo que pensaste o sentiste sobre ellas. ¿De qué forma actuabas, sentías o pensabas cuando ocurrían cosas dolorosas en tu vida o tu entorno?

Erase una vez una niña que no conoció a su papá porque falleció cuando aún su mamá estaba embarazada de ella. A su papá lo mataron cuando su madre tenía 6 meses de gestación para atracarlo unos bandidos y quitarle lo que había vendido en el día, ya que éste era agente vendedor de repuestos en la ciudad de Barquisimeto estado Lara.

Esa niña nació de parto prematuro un mes después cuando a su mamá se le pegó un dolor muy fuerte y rompió fuentes pues se la pasaba muy enferma, triste e impresionada después de la muerte de su querido esposo. Su mamá la llamó M. como la abuela de su mamá que vivía en Colombia. Allá estaba casi toda la familia de la mamá y ella tenía unos pocos años aquí en nuestro país porque se vino a trabajar en una fábrica de blujines en Caracas y después hasta Barquisimeto estado Lara que era de donde era el esposo suyo.

Pero después del parto su mamá no quería regresar a Puracé que es un pueblo cerca de Popayán en Colombia con su familia, por que allá habían muchas guerras y guerrilla y tampoco había donde trabajar. Más bien la familia quería venirse de allá para apoyarla cuando se habían enterado del siniestro que le había acontecido pero no tenían dinero y además su mamá había tenido que ir a trabajar de empleada domestica en una casa de una familia donde ya ella había trabajado antes hacía un tiempo. Su mamá no sabía que hacer con ella pues tenía que trabajar y la niña era muy débil y se enfermaba de muchas asmas muy fuertes.

Lo bueno fue que a la madre la apoyaron, una comadre que le cuidaba la niña cuando iba a trabajar.

Pera cuando paso el tiempo la comadre a veces no le podía atender la niña bien porque ella tenía muchos hijos suyos y también eran muy pobres. La comadre también era colombiana y al marido de ella le habían hecho una deportación hasta Colombia porque no tenía sus papeles, y la comadre tenía ahora que lavar y planchar de la calle para poder mantener a sus hijitos, pues a su esposo le daba mucho miedo volver sin papeles y se quedo allá mucho tiempo. La madrina era una señora muy buena con la niña y la crio como si fuera su hijita hasta que tenía 7 años, cuando se la envió a su mamá que estaba trabajando aquí en Coro para que la atendiera bien. La niña estaba muy flaca y tenía muchos parásitos porque se alimentaba con muchas chucherías, refrescos y además le daba muchas asmas, etc.

Mamá vivía en una casa donde trabajaba de domestica aquí en la calle Mapararí pero allí no querían que me trajera, porque mi mamá vivía allí en la, casa en un cuartico atrás. Mamá le explicó a la Sra. R. que yo la iba a ayudar entonces con los oficios de la casa. Yo ya sabía planchar y limpiar la casa... entonces le dijo que si...).

A la niña no la habían presentado aún y su mamá quería que tuviera sus partida para que pudiera estudiar, entonces su mamá tuvo que pagarle a un gestor que se le robó la plata y no fue posible presentarla. Después le pagaron a una señora que trabajaba con la prefectura y la pudieron presentar, porque su mamá quería que ella pudiera estudiar y que fuera alguien en la vida, en otras palabras una profesional. Era una injusticia eso pues la

niña había nacido y vivido toda su existencia aquí en su país Venezuela pero les daba miedo para que no le fueran a deportar a su mamá para Colombia.

La Sra. R (la patrona de la mamá), tenía una hija que era maestra y se llamaba Z. y la llevó a donde trabajaba, que era un colegio privado evangélico que queda por la Calle Churuguara y la inscribió, pero era como una beca porque su mamá no tenía dinero para pagarlo. Z dijo que la mamá de la niña era una señora evangélica que trabajaba en su casa y ellos dijeron que si pero que colaborara ayudándolos algunos días en la semana limpiar el templo.

La niña tuvo en esa escuela una educación buena y ella sabía muy bien. Le gustaba mucho sacar cuentas y los números, en fin las matemáticas en general. Al final de segundo grado ella sola ya se había aprendido las tablas de multiplicar todas de memoria. También sabía bien en naturales. Le gustaba estar en la cartelera de honor y competir con YC, que era una compañera que habían estudiado juntas siempre, y que también era buena y a veces le ganaba. Pero como eran buenas amigas no se ponían bravas.

A la niña le molestaba mucho que los compañeros le dijeran que ella era colombiana, pero a ella le molestaba porque había nacido aquí en Barquisimeto y quería estudiar para graduarse de doctora y que su mamá no tuviera que trabajar mas de empleada en las casas ajenas. Además ella no les paraba porque los otros niños lo hacían porque eran malos estudiantes algunos de ellos, y estaban envidiosos y picados con ella.

Así la niña siguió estudiando hasta noveno, pero ya se había convertido en toda una mujer. En esa época la Sra. R. le dijo a mi mamá que sería bueno que buscara a donde irse la muchacha. Mi mamá no debía irse. La Sra. R. le dijo a la mamá que ella veía que a su esposo yo le coqueteaba mucho y me le metía por los ojos.

(E-¿Qué pensaste tú de eso? Uyyyy me molesto muchísimo profe... ese era un viejo baboso... horrible... podía ser mi abuelo... más bien se la pasaba diciéndome obscenidades y proponiéndome vagabunderías cuando no había nadie en la casa, y yo por respeto no le respondía nada, solo le volteaba la mirada para no perjudicar a mi mamá y por respeto a la Sra. R. Ni siquiera respetaba que yo pudiera ser como su nieta profe... una vez lo caché que me veía cuando me bañaba por una ventanita que daba a un callejoncito... creo que estaba con sus vagabunderías y tocándose... y me puse a llorar. Siempre estaba pendiente cuando yo me iba a bañar y yo le decía a alguien que me acompañara pues allí asustaban...claro que yo sabía que eso era mentira... Y eso que dice que es evangélico... un hipócrita es lo que es...)

Z la hija de la Sra R apoyo mucho a la muchacha y fue representante de ella cuando se inscribió en el Cecilio Acosta. Se la llevó para su casa donde la muchacha la ayudaba y cuidaba de sus niños Como Z era amiga de la subdirectora la dejó que fuera mi representante para que pudiera terminar el bachillerato. A pesar de tantos problemas y visicitudes la muchacha siempre fue una buena estudiante. Y, su amiga desde primaria y ella siguieron estudiando juntas aunque ahora estaban en secciones distintas. Ella me permitía su computadora para hacer los trabajos y estudiaban juntas con sus guías y libros.

Mamá me decía que no debía haberme puesto tan grosera con la Sra. R y cuando yo le explicaba mis razones terminábamos peleando. Pienso que a lo mejor ella ve las cosas de manera diferente porque no conoce esa cara del viejo ese, y más bien lo ve como un santo por ser cristiano como ella y por agradecimiento a ellos.

Pero aunque soy cristiana también, igual trato de no dejarme afectar en mi sentido común y no ponerme tan fanática. YC me ha enseñado a ver las cosas desde otros puntos de vista. Aunque ella no va a la iglesia como yo, la respeto y la quiero mucho por apoyarme tanto.

En algunas ocasiones no podía salir mejor en mis calificaciones porque no tenía recursos y tenía que depender de los demás para imprimir mis trabajos y estudiar con sus copias y libros. Me dolió mucho que no pude seguir con YC en la Universidad pero ella decidió estudiar en Punto Fijo y yo no tenía para la viajadera o para pagar una residencia allá. Al principio no me gustaba mucho eso de estudiar educación, pero le he puesto corazón y voy saliendo bien. Creo que seré una buena pedagoga y soy muy buena en la parte gramatical y en la lingüística. Mi mamá me apoya aun, pero como tengo una entrada con la beca de trabajo, ya no le tengo que estar pidiendo tanto.

Todavía vivo en casa de Z que me tiene como una hija más. Yo voy a clases solo en las mañanas. En la tarde le cuido a los niños cuando llegan de clases. Es como si tuviera que trabajar, pero lo que hago cuando nos mandan trabajos es que nos reunimos en la casa a hacerlos. Solo puedo salir después que llega Z de la oficina en la nochecita, pero lo bueno es que los niños se portan tranquilos y me hacen caso. Espero que la fe en mi Señor Jesucristo me permita darme fuerzas para terminar esta carrera.

(E= ¿CUÁLES HAN SIDO SUS MEJORES CUALIDADES COMO ESTUDIANTE EN LAS DISTINTAS ETAPAS DE SU FORMACIÓN ESTUDIANTIL?

Soy muy inteligente... o sea fácil para aprender las cosas, Pero creo que lo más importante es tener muchas ganas de echar pa'lante...trabajar duro...

¿SIEMPRE PENSASTE ASÍ?

Cuando niña lo hacía porque no tenía mas opciones, o estudiaba o me iba peor...imagínese si estaba en Guatemala, podía ir a parar a guatepeor...jejeje Si a veces siendo así trabajadorcita, hacendosa, buena estudiante y rodé muchísimo, imagínese Ud. lo que hubiera sido si yo fuera una vaga o una mala estudiante... Mamá siempre me decía eso... Siempre me estaba diciendo que aprovechara que aquí en Venezuela se podía estudiar en universidades públicas, porque allá en Colombia era muy difícil poder hacerlo porque las universidades eran muy caras. Ya después en bachillerato me di cuenta que desgraciadamente la única opción que yo tenía para salir pa'lante y ayudar a mi mamá era estudiando una carrera para llegar por fin a ser alguien y tener mi propia casa, mi carro, ser una excelente profesional, que la gente respete y dejar ya de ser la cachifa o la hija de la sirvienta... bueno profe algún día será.

¿QUÉ HACES CUANDO NO LOGRAS ALCANZAR LAS NOTAS QUE TU ESPERAS EN UNA EVALUACIÓN?

Me esfuerzo más para que no me vuelva a pasar....

¿Qué piensas o sientes cuando llega a pasarte eso?

Me da mucha rabia conmigo si se que fue por equivocación mía o que se me olvidó algo, pero si se que es por error o equivocación del profesor le reclamo, claro, siempre muy decentemente porque a algunos no les gusta que uno les haga ver que se equivocaron. Lo bueno es que como me conocen de responsable siempre me ha pasado que me prestan atención y tratan de revisar... Si me corrigen el error me alegro, pero si no lo hacen ¿que le puedo decir profe?... será en otra ocasión. Al menos hago el intento... es peor no intentarlo... no siempre se puede sacar veinte...).