

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR - CEPIES



**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA RESILIENCIA EN
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UMSA**

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior
Mención: Psicopedagogía y Educación Superior

MAESTRANTE: Lic. Zeina Tintaya Gamboa

TUTORA: Dr. Rosario Larrea Álvarez Ph. D.

LA PAZ – BOLIVIA
2017

DEDICATORIA:

A mis padres

Lidia Gamboa Alejo

Porfidio Tintaya Condori

Mi energía y descanso

La palabra que me alienta y me anima a continuar.

Juan Francisco Aguilar Ticona

La magia que transforma mis días

AGRADECIMIENTOS:

A Dios

*Todo es perfecto en tus tiempos Señor.
Gracias por tu voluntad y por estar siempre
a mi lado.*

A mis hermanos

Evelin, Daniela, Giselle y Fabricio

*Fuerza que me motiva a seguir adelante
Gracias por ser parte de mis días,
Por brindarme alegrías.*

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA RESILIENCIA EN
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UMSA**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,
Mención: Psicopedagogía y Educación Superior, de la Postulante:

Lic. Zeina Tintaya Gamboa

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz, 26 de octubre de 2017

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN _____	i
CAPÍTULO UNO	
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN _____	4
A. Planteamiento del problema _____	4
B. Estado del arte _____	6
C. Formulación de la pregunta de investigación _____	10
II. JUSTIFICACIÓN _____	10
III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN _____	12
A. Objetivo general _____	13
B. Objetivos específicos _____	13
CAPÍTULO DOS	
REFERENCIA TEORICA	
I. RESILIENCIA _____	14
A. Antecedentes _____	14
B. Enfoques de la resiliencia _____	15
C. Concepto de resiliencia _____	21
D. Características de la resiliencia _____	23
E. Factores de riesgo y factores protectores _____	25
F. Dimensiones de la resiliencia _____	27
G. Fuentes interactivas de la resiliencia _____	33
H. Afrontamiento _____	36
I. Educación y resiliencia _____	38
J. Educación superior _____	40
K. Resiliencia en educación superior _____	42
L. Resiliencia y aprendizaje _____	42
II. ADULTEZ TEMPRANA _____	51

A. Desarrollo físico_____	51
B. Desarrollo motor_____	53
C. Desarrollo cognoscitivo_____	54
D. Desarrollo moral_____	57
E. Desarrollo psicosocial_____	59
F. Desarrollo de la personalidad_____	60

CAPÍTULO TRES

DISEÑO METODOLÓGICO

I. Enfoque de Investigación_____	63
II. Tipo de estudio_____	63
III. Diseño de investigación _____	64
IV. Proceso metódico operativo_____	64
V. Población y muestra de estudio _____	66
VI. Técnicas e instrumentos de investigación _____	69
VII. Fases del proceso metódico operativo_____	72
VIII. Procedimiento de análisis de la información _____	74

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

I. Situaciones adversas_____	75
II. Estrategias resilientes_____	109
III. Estilos, etapas y operaciones de afrontamiento resiliente_____	127
IV. Soporte/apoyo externo/interno de la resiliencia_____	152

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

I. CONCLUSIONES_____	162
II. RECOMENDACIONES_____	173

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____	176
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo A-1: Instrumentos de Investigación- Guía de entrevista
Anexo A-2: Instrumentos de Investigación- Historia de vida
Anexo A-3: Cuadro de evaluación
Anexo B-1: Sugerencias para una metodología resiliente

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3.1.	Categorías de estudio_____	65
Cuadro 3.2.	Conformación de la muestra de estudio _____	69
Cuadro 4.1.	Tipos de problemas personales_____	76
Cuadro 4.2.	Tipo de problema familiar_____	77
Cuadro 4.3.	Tipo de problema económico_____	86
Cuadro 4.4.	Tipo de problema sentimental_____	88
Cuadro 4.5.	Influencia de las situaciones adversas en el desarrollo personal _____	97
Cuadro 4.6.	Influencia positiva de las situaciones adversas en el desarrollo personal_____	97
Cuadro 4.7.	Influencia negativa de las situaciones adversas en el desarrollo personal_____	99
Cuadro 4.8.	Influencia de las situaciones adversas en la formación profesional_____	101
Cuadro 4.9.	Influencia positiva de las situaciones adversas en la formación profesional_____	101
Cuadro 4.10.	Influencia negativa de las situaciones adversas en la formación profesional_____	103
Cuadro 4.11.	Pensamientos (refranes, máximas, valores) acerca de las situaciones adversas_____	106
Cuadro 4.12.	Origen de los problemas_____	107
Cuadro 4.13.	Definición del problema_____	108
Cuadro 4.14.	Concepto de sí mismo ante una situación adversa_____	110
Cuadro 4.15.	Concepción positiva de sí mismo ante una situación adversa_____	110
Cuadro 4.16.	Concepción negativa de sí mismo ante una situación adversa____	117
Cuadro 4.17.	Estrategias personales resilientes_____	113
Cuadro 4.18.	Estrategias resilientes en situaciones académicas adversas_____	122
Cuadro 4.19.	Tipos y estilos de afrontamiento resiliente_____	129
Cuadro 4.20.	Estilos y etapas de afrontamiento resiliente activo_____	130
Cuadro 4.21.	Operaciones del estilo resiliente emocional_____	137
Cuadro 4.22.	Estilo resiliente mixto positivo_____	140

Cuadro 4.23.	Estilo resiliente mixto positivo_____	141
Cuadro 4.24.	Estilo resiliente mixto positivo_____	142
Cuadro 4.25.	Estilo resiliente mixto positivo_____	142
Cuadro 4.26.	Estilo resiliente mixto negativo_____	144
Cuadro 4.27.	Estilos y etapas de afrontamiento resiliente pasivo_____	145
Cuadro 4.28.	Apoyo externo/social_____	153
Cuadro 4.29.	Soporte interno/personal_____	156

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1.	Tipos y estilos de afrontamiento resiliente_____	128
--------------	--	-----

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UMSA

RESUMEN

Esta investigación trata sobre el proceso de construcción de la resiliencia en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. Revela la forma en que un grupo de estudiantes se sobreponen a las adversidades de la vida en general y de la vida universitaria. De forma específica, se describen las estrategias, operaciones, etapas y dimensiones de la personalidad que forman la capacidad resiliente.

El problema que motiva este estudio es la vida del estudiante universitario que se desenvuelve en diversos ambientes donde emergen situaciones adversas que demandan una solución. Los estudiantes que viven en contextos vulnerables, pero que logran una adaptación exitosa al sistema universitario, construyen una historia distinta, superan la adversidad, muestran su capacidad resiliente, transforman una situación adversa en una situación favorable. En este proceso, los sujetos no solo son receptores de palabras o modelos, sino también constructores del proceso resiliente. Estudiar el proceso de construcción de esta capacidad implica explorar y revelar las historias y los discursos sobre la manera en que los estudiantes llegan a desarrollar y fortalecer su resiliencia.

En esta investigación cualitativa, se trabajó con una muestra de veinticuatro sujetos que cursan el sexto y décimo semestre, y egresados, cuyas edades oscilan entre los veinte y cuarenta y cinco años. Se recolectó la información a través de la entrevista estructurada y la historia de vida.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la resiliencia es una configuración subjetiva que se alimenta y fortalece con las dimensiones de la personalidad y el apoyo social. Estos aspectos permiten visualizar y realizar las propias posibilidades resilientes. En la construcción de esta capacidad, participa una secuencia de estrategias, operaciones y etapas articuladas en torno a diversos tipos y estilos de afrontamiento resiliente que definen los sujetos.

El proceso resiliente se efectúa a través de la capacidad de afrontamiento. En el afrontamiento pasivo, el sujeto muestra su capacidad resiliente mediante la delegación del problema a un tercero, la separación de la adversidad y la aceptación de la situación. En cambio, en el afrontamiento activo, el propio sujeto construye el camino para solucionar la situación. En este proceso, el sujeto elabora y activa operaciones y etapas de solución de forma racional, emocional o mixta. De esta manera, favorece su resiliencia con una actitud constructiva hacia la solución del problema.

Para fortalecer el desarrollo de la resiliencia de los sujetos, se sugieren algunas líneas de acción para una metodología resiliente como recurso de enseñanza en la educación superior.

PROCESSES OF CONSTRUCTION OF RESILIENCIA IN STUDENTS OF THE CAREER OF SCIENCES OF THE EDUCATION OF UMSA

ABSTRACT

This investigation tries on the process of construction of the resiliencia in students of the career of Sciences of the Education of the University Bigger than San Andrés. He/she reveals the form in that a group of students overcomes to the setbacks of the life in general and of the university life. In a specific way, the strategies are described, operations, stages and dimensions of the personality that form the capacity resilient.

The problem that motivates this study is the university student's life that is unwrapped in diverse atmospheres where adverse situations that demand a solution emerge. The students that live in vulnerable contexts, but that they achieve a successful adaptation to the university system, they build a different history, they overcome the adversity, they show their capacity resilient, they transform an adverse situation in a favourable situation. In this process, the non alone fellows are receiving of words or models, but also manufacturers of the process resilient. To study the process of construction of this capacity implies to explore and to reveal the histories and the speeches on the way in that the students end up developing and to strengthen their resilience.

In this qualitative investigation, one worked with a sample of twenty-four fellows that you/they study the sixth and tenth semester, and graduates whose ages oscillate between the twenty and forty five years. The information was gathered through the structured interview and the history of life.

In accordance with the obtained results, the resilience is a subjective configuration that feeds and it strengthens with the dimensions of the personality and the social support. These aspects allow to visualize and to carry out the own possibilities resilient. In the construction of this capacity, it participates a sequence of strategies, operations and articulate stages around diverse types and styles of confrontation resiliente that the fellows define.

The process resiliente is made through the confrontation capacity. In the passive confrontation, the fellow shows his capacity mediating resilient the delegation from the problem to a third, the separation of the adversity and the acceptance of the situation. On the other hand, in the active confrontation, the own fellow builds the road to solve the situation. In this process, the fellow elaborates and it activates operations and stages of solution in a rational, emotional or mixed way. This way, it favors their resilience with a constructive attitude toward the solution of the problem.

To strengthen the development of the resilience of the fellows, some action lines are suggested for a methodology resiliente like teaching resource in the superior education.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio de los procesos de construcción de la resiliencia en los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Este estudio se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, (UMSA) durante la gestión 2015.

En el recorrido vital de las personas aparece, la resiliencia como un resorte invisible que minimiza los efectos de la adversidad, restablece el equilibrio interior e impulsa al sujeto a proyectarse al futuro. Las personas durante el proceso de desarrollo viven un constante cambio emocional por diversas situaciones adversas. Éstas son un conjunto de factores de riesgo, sean propios o del entorno, que desafían al sujeto a plantear una nueva situación. En esta relación florece el término resiliencia que es “la capacidad de personas o grupos de afrontar adversidades de la vida con éxito, y salir incluso fortalecido de ellas” (Melillo 2005: 124).

El proceso de estudio en la universidad y la vulnerabilidad psicosocial se entrelazan y forman parte de la historia y el desarrollo del sujeto. El estudiante universitario se desenvuelve en múltiples ambientes donde emergen problemas que demandan una solución. Es interesante descubrir que hay estudiantes que viven en contextos vulnerables, que atraviesan situaciones adversas y logran una adaptación exitosa al sistema universitario. Éstos pueden construir una historia distinta, superar la dificultad, mostrar su capacidad resiliente.

El punto de partida de este estudio es la escasa información que se dispone sobre la manera en que el estudiante transforma una situación adversa en una situación favorable. En este proceso, los sujetos no solo son receptores de palabras o modelos, sino constructores de la resiliencia. Indagar la forma de construcción de esta capacidad al momento de afrontar situaciones adversas significa ir más allá de lo descriptivo. Implica explorar y analizar las historias y los discursos de los estudiantes, revelar el modo en que los estudiantes llegan a desarrollar y fortalecer su resiliencia.

En este sentido, el propósito de esta investigación es determinar los procesos de construcción de la resiliencia ante las situaciones adversas en estudiantes de la Carrera de Ciencias de la

Educación de la UMSA. Se pretende determinar las estrategias, operaciones, etapas y dimensiones de la personalidad que conforman la capacidad resiliente.

La referencia teórica que orienta la comprensión de la resiliencia se basa en las propuestas realizadas por el enfoque norteamericano representado por Edith Grotberg (2006) y se complementa con la corriente europea representada por Boris Cyrulnik (2001) y Stefan Vanistendael (2006).

De acuerdo con Vanistendael, en la resiliencia se distinguen dos componentes: primero, la resistencia frente a la destrucción, esto es la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; y segundo, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. Desde esta perspectiva, se concibe la resiliencia como un proceso, un conjunto de acciones armonizadas que permiten al sujeto afrontar y superar las adversidades de la vida.

Sin embargo, los conceptos expuestos por estos enfoques no permiten responder y explicar las preguntas planteadas en la presente investigación, especialmente las referidas al proceso de construcción de la resiliencia.

Con relación a la metodología, el estudio de la resiliencia se efectuó a través de la investigación cualitativa. Se trabajó con una muestra de veinticuatro sujetos que cursan el sexto y décimo semestre, y egresados. Las edades de éstos oscilan entre los veinte y cuarenta y cinco años. Se recolectó la información a través de la entrevista estructurada e historias de vida.

Los resultados obtenidos muestran que la resiliencia es una configuración subjetiva que se alimenta y fortalece con las dimensiones de la personalidad y con el apoyo social. Estos aspectos permiten visualizar y realizar las propias posibilidades resilientes. En la construcción de esta capacidad, participa una secuencia de estrategias, operaciones y etapas articuladas en torno a diversos tipos y estilos de afrontamiento resiliente que definen los sujetos.

En el afrontamiento pasivo, el sujeto muestra su capacidad resiliente mediante la delegación del problema a un tercero, la separación de la adversidad y la aceptación de la situación. En cambio, en el afrontamiento activo, el propio sujeto construye el camino para solucionar la

situación. En este proceso, el sujeto elabora y activa operaciones y etapas de solución de forma racional, emocional o mixta. De esta manera, favorece su resiliencia con una actitud constructiva hacia la solución del problema.

Para fortalecer de manera deliberada el desarrollo de la resiliencia de los sujetos, se necesita un proceso educativo que favorezca la cristalización y el fortalecimiento de esta capacidad de forma activa. En esta dirección, se sugieren líneas de acción generales para una metodología resiliente como recurso de enseñanza en la educación superior.

CAPÍTULO UNO

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de estudio en la universidad está caracterizado por la adquisición de conocimientos y el entrenamiento de habilidades profesionales que permiten al estudiante fortalecer su formación en educación superior. La finalidad es que el sujeto pueda afrontar favorablemente las distintas exigencias del contexto actual y del mercado laboral.

Sin embargo, este proceso no solo depende de la calidad de conocimientos y habilidades que el estudiante desarrolla durante los años de estudio. La vida del sujeto está determinada por varios factores, como las condiciones afectivo-emocionales que influyen en la formación profesional. El estudiante universitario se desenvuelve en distintos ambientes, donde emergen adversidades que afectan su desarrollo y demandan una solución. En consecuencia, la carga emocional que deriva del afrontamiento de estas situaciones participan decisivamente en el accionar diario.

En las aulas universitarias, se evidencia el desempeño del estudiante. En el desarrollo y finalización de las distintas materias del pensum académico, se observan promedios altos y promedios bajos. Algunos estudiantes que tienen un contexto favorable para su desarrollo (estabilidad económica, habilidades sociales favorables, salud física, emocional estable) demuestran cierto conformismo o apatía hacia su formación profesional, y un rendimiento académico con promedios regulares a bajos.

En cambio, otros estudiantes universitarios que relatan haber vivido situaciones adversas, como problemas familiares, económicos, sentimentales, entre otros, muestran un buen rendimiento académico, se adaptan adecuadamente a las exigencias del sistema universitario. Comúnmente la vulnerabilidad psicosocial y el fracaso académico van de la mano. Pero es gratificante constatar que hay estudiantes que logran una adaptación exitosa al sistema universitario, a pesar de las situaciones adversas que atraviesan. Entonces, estos pueden construir una historia distinta, superar la adversidad.

Son dos grupos de estudiantes que afrontan sus problemas de distinta manera. La transformación de una situación adversa a una situación favorable es guiada por la resiliencia entendida como “la capacidad de personas o grupos de afrontar adversidades de la vida con éxito, y salir incluso fortalecido de ellas” (Melillo 2005: 124).

“Las personas resilientes cuando se ven confrontadas con acontecimientos dramáticos, no se dejan abrumar por ellos. Disponen de métodos eficaces para recuperar el equilibrio” (Gruhl 2009: 20). El sujeto resiliente puede resistir la presión, con flexibilidad y recobrar su forma original. Pero esta visualización refleja solo una parte de la resiliencia. A la primera imagen de resistencia frente a la destrucción, se añade otro elemento significativo: la capacidad de construir un camino que permita desafiar la adversidad. Ser resiliente no es simplemente rebotar; es crear, construir para crecer hacia algo nuevo.

Para efectuar un aporte teórico-práctico a la resiliencia, se la estudiado desde un enfoque tradicional estableciendo los factores de riesgo, los factores protectores y las expresiones resilientes que ayudan al sujeto a afrontar la adversidad. El proceso de construcción de esta adaptación representa un ámbito poco explorado. No se ha estudiado en profundidad la manera en que se construye la resiliencia, es decir, el modo en que las personas afrontan las situaciones adversas. El proceso de construcción resiliente es una constante elaborada por los estudiantes, y su escaso reconocimiento se constituye en un problema fundamental. En este sentido, los sujetos no solo son receptores de palabras o modelos, sino también constructores del proceso resiliente.

Los estudiantes universitarios son las unidades de observación que permiten entender los procesos de desarrollo de esta capacidad. La resiliencia es construida por cada sujeto en función de sus características y su contexto. Y es la universidad el lugar donde se reproducen y manifiestan comportamientos resilientes. En los espacios de enseñanza- aprendizaje, además de adquirir conocimientos, se generan y cristalizan distintas realidades resilientes.

B. ESTADO DE ARTE

Son numerosos los estudios sobre la resiliencia y las propuestas de intervención para niños y adolescentes. En cambio, son escasas las investigaciones sobre “los procesos de construcción

de la resiliencia” en estudiantes universitarios. Hasta el año 2016, en la Universidad Mayor de San Andrés, se efectuaron diez investigaciones acerca de esta capacidad en la carrera de Psicología y solo una en la carrera de Ciencias de la Educación. A continuación se exponen algunos de estos estudios.

Juana Canaviri (2004) elaboró el “Programa de resiliencia dirigido a madres adolescentes de la fundación Senda Nueva como alternativa eficaz de afrontamiento en situaciones adversas de riesgo”. En este estudio cualitativo, se empleó la metodología de investigación acción participativa en una muestra integrada por nueve sujetos. El programa denominado “Amor” propone varias actividades organizadas en talleres interactivos para desarrollar la capacidad resiliente. Los resultados señalan que el desarrollo de ésta brinda herramientas simbólicas a las madres adolescentes para que puedan afrontar adecuadamente situaciones de riesgo (Canaviri 2004: 1).

El “Programa para el fortalecimiento de la resiliencia en niños de 8 a 12 años pertenecientes a la entidad “Avance Comunitario” como alternativa eficaz de enfrentamiento a situaciones adversas”, es un efectuado por Ruth Condori (2009), elabora y aplica un programa de autoestima para el fortalecimiento de la resiliencia. El tipo de investigación es explicativo, con un diseño cuasiexperimental y una muestra de veinte niños y niñas. De acuerdo con los resultados, la aplicación de un programa de autoestima permitió un incremento significativo en los niveles de resiliencia de los niños (Condori 2009:1). Los resultados muestran que luego de trabajar el área de autoestima, se logró estimular los factores internos de la resiliencia.

En el año 2010, Flora Condori elabora el “Programa de intervención para el fortalecimiento de la capacidad resiliente en estudiantes repitentes del colegio Luis Espinal Camps de la zona Alto Villa Victoria de la ciudad de El Alto”. Las técnicas del programa se basan en la psicología positiva y en las categorías propuestas por la resiliencia. El diseño de investigación es cuasi experimental. La muestra es no probabilística y está conformada por ochenta y dos estudiantes del nivel secundario provenientes de familias disfuncionales. Se empleó la técnica de observación y un cuestionario de resiliencia. El desarrollo del programa permitió a los estudiantes adoptar una actitud positiva frente a sus problemas, valorar sus capacidades y cambiar una conducta impulsiva por una actitud reflexiva sobre las situaciones adversas (Condori 2010:1).

Tania Fierro (2010) efectuó el estudio “Afrontamiento y resiliencia en pacientes con insuficiencia renal crónica en fase dialítica asistentes a la unidad de hemodiálisis del Hospital Militar Central Cossmil de la ciudad de La Paz”. Es una investigación descriptiva. La muestra no atingente está integrada por veinticinco sujetos.

Los resultados indican que la capacidad resiliente de los pacientes está caracterizada por la superación de estados estresantes con base en una adecuada liberación de emociones, un análisis de la realidad que implica su enfermedad y una actitud mental positiva que beneficia su posterior tratamiento. Es fundamental la atención psicológica, ya que un adecuado equilibrio emocional y cognitivo genera una mejor calidad de vida y el desarrollo de la capacidad (Fierro 2010: 1).

En la investigación “Resiliencia social y adolescentes privados de libertad del penal de San Pedro”, Tania Viscate (2010) desarrolla un programa de formación resiliente como un instrumento de intervención social que parte de dos fundamentos teóricos: la psicología positiva y la psicología comunitaria. Con un propósito transformador, el estudio se suscribe a la investigación-acción. La muestra es no probabilística y está conformada por quince sujetos. Según los resultados, el desarrollo del comportamiento resiliente permitió potenciar la capacidad de afrontamiento en los adolescentes privados de libertad. La aplicación del programa mejoró el clima de convivencia en el recinto y favoreció la reeducación de los adolescentes, principio fundamental de todo régimen penitenciario (Viscate 2010:1).

Juan Carlos Durán (2010) investigó los “Factores de resiliencia personal en niños de padres privados de libertad, asistentes a la escuela Gran Bretaña de la zona de San Pedro de la ciudad de La Paz”. La población elegida para la investigación, son niños que asisten a la escuela Gran Bretaña. Éstos tienen padres privados de libertad, se tomó la muestra no probabilística y está integrada por treinta varones de entre siete y once años de edad con la aplicación del inventario de expresiones resilientes. Se determinó que los niños desarrollan mecanismos de afrontamiento, factores resilientes que permiten y fortalecen el propósito de vida, las expectativas de proseguir con sus estudios en la unidad educativa cercana a la cárcel, sobrellevar la situación de adversidad que implica convivir con sus padres en la cárcel de San Pedro (Durán 2010: 1).

“Características resilientes que intervienen en la adaptación social en hijos de migrantes externos” es otro estudio importante realizado por Allison Perales 2010. La investigación es descriptivo-correlacional y tiene la finalidad de ver la relación entre la resiliencia y la adaptación social en hijos de migrantes externos. La muestra está compuesta por veintiséis niños y niñas de entre nueve a quince años de edad que asisten a la Pastoral de Movilidad Humana. La aplicación del Inventario de expresiones resilientes y la Escala de adaptación social de Messy detecto la presencia regular de factores resilientes en los niños, que les permiten convivir y suplir la ausencia de uno de sus progenitores, además de mejorar sus relaciones humanas (Perales 2010: 1).

En 2014, Ruscena Hernández efectuó un estudio sobre la “Resiliencia y asertividad en estudiantes de la Universidad Mayor de San Andrés de la carrera de Psicología”. El tipo de muestra es no probabilística y está integrada por cuarenta y cuatro estudiantes de primer año y veintitrés estudiantes de quinto año. Con la aplicación de la Escala de resiliencia y la Escala de asertividad, se determinó que la relación entre la resiliencia y la asertividad en los estudiantes es positiva pero débil. La fusión de estas dos variables permite evitar el desgaste emocional y canalizar la energía de las emociones en situaciones difíciles (Hernández 2014: 1).

“Fortalezas humanas y resiliencia en funcionarios policiales expuestos a violencia política” es un estudio efectuado por David Vargas en 2014. El estudio es de tipo correlacional, con un diseño no experimental. La muestra está conformada por cincuenta funcionarios policiales expuestos a violencia política durante los sucesos del 12 y 13 de febrero de 2003. La aplicación del Cuestionario de fortalezas personales y la Escala de resiliencia reveló que la exposición a la violencia permitió a los funcionarios policiales fortalecerse frente a la adversidad de forma satisfactoria. Las fortalezas humanas que favorecen en mayor medida la resiliencia son: la originalidad, espiritualidad, valentía, el sentido del humor, esperanza y el perdón (Vargas 2014:1).

Sandra Flores (2015) realizó un estudio sobre la “Resiliencia y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes de primer año y de quinto año de la carrera de Psicología de la UMSA”. La muestra es probabilística de selección aleatoria y está conformada por setenta y dos estudiantes. Se aplicó la Escala de resiliencia y el Cuestionario del afrontamiento del estrés. Los resultados obtenidos establecen diferencias entre los niveles de resiliencia de ambos

grupos de sujetos. También constatan que los estudiantes de quinto año utilizan estrategias de afrontamiento centrado en el problema, en tanto que los estudiantes de primer año emplean estrategias de afrontamiento centrado en la emoción (Flores 2015:1).

En la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA, Zeina Tintaya (2014) efectuó un “Estudio comparativo de la resiliencia en niños de la unidad educativa Toke Ajllata y la unidad educativa Colorados de Bolivia”. El propósito fue conocer si los niños que viven en contextos diferentes, como el área rural y el área urbana, tienen características resilientes similares. El presente trabajo corresponde a una investigación descriptiva. Se emplearon la observación y el inventario de expresiones resilientes como técnicas de investigación. La muestra es no probabilística y está compuesta por veinticuatro estudiantes de la U.E. Colorados de Bolivia (área urbana) y veinticuatro estudiantes de la U.E. Toke Ajllata (área rural).

Los resultados obtenidos tanto con la observación como con el inventario de expresiones resilientes revelan que hay diferencias significativas entre los niveles de resiliencia de los estudiantes urbanos y rurales: los niños procedentes del área urbana obtienen un promedio mayor que los niños del sector rural. A través de esta investigación, se constata que los niños manifiestan conductas resilientes en el aula a pesar de afrontar condiciones adversas (Tintaya 2014:1).

Como se observa, los estudios realizados acerca de la resiliencia se centran en tres aspectos: primero, en la elaboración de programas de intervención para fortalecer la capacidad resiliente; segundo, en establecer el nivel de relación entre la resiliencia y el afrontamiento, estrategias de afrontamiento, la asertividad y las fortalezas humanas; y tercero, en determinar el nivel y las características de la resiliencia en los sujetos de estudio. Estas investigaciones se efectuaron en diferentes poblaciones, por ejemplo: estudiantes repitentes, estudiantes del área rural y urbana, estudiantes universitarios, hijos de migrantes externos, hijos de padres privados de libertad, adolescentes privados de libertad, madres adolescentes, pacientes con insuficiencia renal crónica y funcionarios policiales.

Por lo tanto, las investigaciones atadas describen la resiliencia, establecen la relación entre esta capacidad y otras variables, proponen un plan de intervención para su desarrollo y

fortalecimiento. Si bien estos estudios permiten conocer las diversas manifestaciones de la resiliencia, no abordan en profundidad el proceso de elaboración de esta capacidad, es decir, el modo en que se construye.

C. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta fundamental de investigación que orienta este estudio es la siguiente:

¿Cuáles son los procesos de construcción de la resiliencia ante las situaciones adversas en los estudiantes de sexto y décimo semestre y egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés?

II. JUSTIFICACIÓN

“El concepto de resiliencia permite una aproximación teórica a la caracterización de jóvenes que presentan características de éxito en situaciones de adversidad” (Caamaño 2012:116). Esta afirmación hace evidente la presencia de un proceso de construcción resiliente elaborada por el sujeto.

“Tradicionalmente, los planteamientos pedagógicos y psicológicos han tenido a la vista, sobre todo, los factores de riesgo que puedan amenazar a las personas en su evolución” (Gruhl 2009: 14). En el año 2003, las investigaciones de Edith Grotberg mostraron que las personas frente a la acumulación de factores de riesgo se desarrollan de forma muy positiva. A raíz de ello, se investigaron las expresiones y cualidades que desarrollan y fortalecen estas personas para prosperar a pesar de la adversidad.

“La conclusión que cabe extraer de ello es que no son en primer lugar los problemas, los reveses del destino o las catástrofes los que hacen que una persona logre encauzar o no su vida. Lo decisivo para todo desarrollo personal y para una vida exitosa es la manera en que la persona afronta tales dificultades (Gruhl 2009: 14).

Según Vanistendael y Lecomte (2003:14), “en la resiliencia se distingue dos componentes: Primero, la resistencia frente a la destrucción, esto es la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Segundo, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles”.

Las situaciones adversas ayudan a las personas a fortalecer su forma de ser y de actuar, a desprenderse de ideas irreales y abandonar caminos incorrectos. En estas situaciones, se puede descubrir un nuevo sentido a la vida, para después considerar las adversidades como un campo especial de aprendizaje. La resiliencia se manifiesta como una capacidad que no elimina riesgos y contrariedades, pero ayuda a las personas a superar y salir fortalecido de la adversidad. La resiliencia no solo actúa cuando la persona se ve expuesta a un sufrimiento inimaginable. También es una actitud básica útil en todos los aspectos del diario vivir, es decir, en acontecimientos particularmente trágicos, como también en acontecimientos del día a día.

La resiliencia, el proceso de estudio en la universidad y la vulnerabilidad psicosocial se entrelazan formando parte de la historia y el desarrollo del estudiante. Dirigir la mirada a la forma de elaboración de la resiliencia al momento de afrontar situaciones adversas significa ir más allá de lo descriptivo. Explorar y revelar las historias y los discursos de los estudiantes son clave para entender la manera en que la persona llega a desarrollar y fortalecer esta capacidad.

Como se indicó, la presente investigación busca identificar los procesos de construcción de la resiliencia que desarrollan y ejecutan los estudiantes universitarios ante las situaciones adversas. Los sujetos en su desarrollo han experimentado procesos de inestabilidad e incertidumbre que demandan un cambio. Entonces elaboran un conjunto de acciones que les permiten afrontar la adversidad. La vivencia diaria y la relación con los demás ayudan a desarrollar, fortalecer y construir permanentemente la resiliencia. Este proceso se manifiesta de manera continua en el sujeto.

Con este estudio, se pretende conocer los procesos de construcción de la resiliencia y determinar las distintas formas y elementos (estrategias, etapas, operaciones, dimensiones de la personalidad) que constituyen la capacidad resiliente. Además de definir nuevos conceptos acerca de esta capacidad, es importante diseñar, proponer acciones pedagógicas que contribuyan a su desarrollo y fortalecimiento en los estudiantes universitarios.

Es necesario que la sociedad conozca el proceso dinámico de construcción de la resiliencia y la relevancia de esta capacidad para afrontar situaciones adversas. Por tal motivo, el desarrollo

y fortalecimiento de esta capacidad no solo debe centrarse en la educación superior, sino también en la educación primaria y secundaria.

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los límites y alcances de esta investigación están definidos por los siguientes objetivos que se plantean a continuación.

A. OBJETIVO GENERAL

Determinar los procesos de construcción de la resiliencia ante las situaciones adversas en estudiantes de sexto y décimo semestre y egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las situaciones adversas que atraviesan los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.
2. Establecer las estrategias resilientes que construyen los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA ante las situaciones adversas.
3. Identificar las etapas que se siguen en la construcción de la resiliencia en los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA ante las situaciones adversas.
4. Establecer las operaciones que componen la estrategia resiliente en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.
5. Identificar las dimensiones de la personalidad que participan en la configuración de la resiliencia de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.

CAPÍTULO DOS REFERENCIA TEÓRICA

En este capítulo, se presentan los antecedentes del estudio de la resiliencia, la concepción de resiliencia desde diversos enfoques, la definición de resiliencia, sus principales características, los factores de riesgo y los factores de protección, las dimensiones y verbalizaciones de la resiliencia. También se expone la relación de la resiliencia con la educación y la resiliencia en la educación superior. Por último, se aborda el tema del desarrollo humano en la etapa de la adultez temprana.

I. RESILIENCIA

A. ANTECEDENTES

“La humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social” (Munist 1998: 8).

Según Condori (2010: 2), “a lo largo de la historia, por lo general, las investigaciones tanto en el área de la salud como en educación se centraron en la detección de problemas, falacias y patologías, (...) existe una tendencia lamentable a centrarse en todo aquello que resulta sombrío, así como en los resultados negativos del desarrollo”. En cambio, el enfoque de resiliencia “describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y a veces transformándolas en factor de superación de la situación difícil” (Munist 1998: 10).

En 1982, Emmy Werner acuña el concepto resiliencia para referirse a un grupo de niños expuestos a situaciones adversas que lograron superar las circunstancias de su infancia y vivir con plenitud.

La primera generación de investigadores se establece en la escuela anglosajona. Esta generación se centró en identificar los factores de protección frente a los factores de riesgo y señalaron las características resilientes internas, como la autoestima, la competencia, la empatía y el sentido del humor, que junto al apoyo externo y la capacidad adquirida para resolver problemas forman la resiliencia.

En la segunda generación, se destacan varios personajes de diversos lugares del mundo. Entre ellos están Grotberg (1999) y Rutter (1999), quienes muestran especial atención por la búsqueda de aplicaciones prácticas con la finalidad de promocionar la resiliencia. Se desarrolla una visión de proceso y se amplía el estudio a la adolescencia. Se busca determinar la manera en que se consiguen resultados resilientes o el modo en que se adquieren las cualidades resilientes. Este estudio se basa en la comprensión de la interacción entre los factores de riesgo y los factores protectores.

En la segunda generación, también se destaca las escuelas Europea y Latinoamericana de resiliencia. En la primera, Cyrulnik (2002) resalta el papel activo de la persona resiliente que supera la adversidad y los traumas y es responsable de la construcción de su propia historia en un contexto social y cultural determinado. La segunda escuela se centra principalmente en la resiliencia comunitaria y en los procesos resilientes colectivos.

La tercera generación de investigadores se interesa en aspectos que conllevan la superación personal o grupal de las adversidades. Con esta generación, surgen propuestas innovadoras que integran perspectivas teóricas y prácticas. “Las nuevas tendencias en resiliencia apuntan a que se trata de una capacidad universal que puede ser fomentada, que no es absoluta ni estable y que se funda en la interacción con el entorno” (Orteu 2012:5).

B. ENFOQUES DE LA RESILIENCIA

Suárez (2005) propone que hay tres corrientes sobre la resiliencia: “la norteamericana, esencialmente conductista, pragmática y centrada en lo individual; la europea con enfoque psicoanalítico y una perspectiva ética; y la corriente latinoamericana de raigambre comunitaria, enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto” (en Vargas 2014: 36).

A continuación se describen los aportes de las investigaciones efectuadas desde cada uno de estos enfoques.

1. ENFOQUE NORTEAMERICANO

Los principales representantes del enfoque norteamericano son Emmy Werner y Edith Henderson Grotberg. En las siguientes líneas, se detallan sus postulados.

a. Emmy Werner

En 1995 Werner realizó una investigación longitudinal y prospectiva mediante el seguimiento a 698 personas desde el periodo prenatal hasta los 40 años de edad. Los sujetos de estudio pertenecían a familias pobres de la isla hawaiana de Kauai. Los resultados demostraron que estas personas se adaptaron de forma positiva, “llegaron a ser exitosos en la vida, a constituir familias estables y a contribuir positivamente a la sociedad” (Munist 1998: 8); construyeron una vida de forma equilibrada a pesar de vivir en condiciones desfavorables. A estas personas se las denominó resilientes.

Después de analizar los resultados, la autora efectuó investigaciones para identificar los factores de riesgo y los factores protectores que posibilitan la adaptación de las personas. Por lo tanto, se considera la resiliencia como una capacidad que puede estudiarse después de que la persona se ha adaptado o superado la adversidad.

En este sentido, las investigaciones posteriores de Emmy Werner se centraron en detectar el conjunto de factores que posibilitan la superación. La autora “establece la búsqueda alrededor de un modelo tríadico donde se estudian tres grupos de factores: *los atributos personales, los aspectos relativos a la familia y las características de contexto donde están inmersos*” (Forés y Grane 2008: 3).

b. Edith Henderson Grotberg (Yo tengo, Yo soy, Yo puedo, Yo estoy)

Según Edith Grotberg, la resiliencia es “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (en Melillo 2005: 20). Sus investigaciones “se preocupan más en dilucidar cuáles son las dinámicas presentes en el proceso resiliente con el objetivo fundamental de ser replicadas en intervenciones o contextos similares” (Forés y Grane 2008: 4).

En 1995, Grotberg elabora un modelo de resiliencia estableciendo las fuentes que deben ser promovidas para favorecer en las personas la capacidad de recuperarse de la adversidad.

Grotberg (en Melillo 2005: 21) organiza estas expresiones de la siguiente manera:

- **YO TENGO** (apoyo externo)
- **YO SOY** (fuerza interior)
- **YO ESTOY** (fuerza interior)
- **YO PUEDO** (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

“Para que un niño sea resiliente, no es necesario que estén presentes todos estos rasgos, pero uno solo no basta. Un niño puede ser amado (Yo Tengo), pero si no tiene la fortaleza interna (Yo Soy) o habilidades interpersonales (Yo Puedo), ese niño no podrá ser resiliente (...)” (Grotberg, en Kotliarenco 1996: 42). La resiliencia es el resultado de la combinación de estas expresiones, que no son fáciles de adquirir. Requiere de un proceso en el que participan los niños y padres de familia o las personas que se encuentran alrededor de estos.

2. ENFOQUE EUROPEO

En el enfoque europeo, se destacan los siguientes representantes: Boris Cyrulnik y Stefan Vanistendael.

a. Boris Cyrulnik (El Oximorón)

Según Cyrulnik (2005: 212) la resiliencia “es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural. La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes”. El sujeto que ha sufrido un trauma es orientado a una dirección que no eligió. Sin embargo, la persona resiliente utilizará los recursos internos (confianza y alegría) impregnados en su memoria para luchar contra la adversidad hasta encontrar un recurso externo, como una relación afectiva, una institución social o cultural que le permitirá “vendar la herida y modificar la representación del trauma” (Cyrulnik 2002: 213).

Para Cyrulnik, los sujetos que afrontan problemas tienen esperanza. Su vida puede ser normal, pero también magnífica. El autor señala que es necesario encontrar para el niño un *otro* significativo. “La idea de sentirse mal y ser malo” queda transformada tras el encuentro

con un camarada afectivo que logra hacer germinar el deseo de salir airoso” (Cyrulnik 2002: 214).

Además, el autor propone el término *oxímoron*, para describir el mundo íntimo de las personas resilientes. Es una figura retórica que reúne dos términos antinómicos como “la oscura claridad”. "El oxímoron revela el contraste de aquel que, al recibir un gran golpe, se adapta dividiéndose. La parte de la persona que ha recibido el golpe sufre y produce necrosis, mientras que otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne, con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y sentido a la vida"(Cyrulnik 2001: 21).

La persona resiliente no puede escapar al *oxímoron* que es la característica de la persona herida pero resistente, ya que posee ambas fuerzas opuestas que le permiten estar en equilibrio. Esto representa la manera en que un determinado problema se transforma en una obra de arte.

Por lo tanto, Cyrulnik propone lo siguiente: 1) que la *resiliencia* es un proceso interno que puede ser estudiado y enseñado mediante guías de resiliencia, y 2) la familia o las instituciones escolares o culturales pueden cooperar en la victoria del niño.

b. Stefan Vanistendael (La casita)

Según Vanistendael, la resiliencia no se desarrolla a cualquier precio, sino que tiene una dimensión ética. Es una capacidad que se construye y se alimenta toda la vida en la interacción entre un individuo y su entorno, pero con altibajos y de modos concretos que pueden transformarse con el tiempo.

La *casita de Vanistendael* es una herramienta de intervención pedagógica para la construcción de la resiliencia. Es una metáfora que sintetiza todos los elementos básicos para edificar la resiliencia en el sujeto, en la familia o en la comunidad. Es una forma de representar la resiliencia. Al igual que una casita, esta capacidad existe en una vida particular, no tiene estructura rígida, ha sido construida, tiene una historia, necesita recibir cuidados y hacer

reparaciones y mejoras. Las habitaciones que la componen se comunican mediante escaleras y puertas.

Cada espacio que compone la casita representa un dominio de intervención potencial para las personas que desean contribuir a construir, mantener o restablecer la resiliencia en el sujeto. Éste deberá decidir qué acciones precisas pondrá en cada habitación. Lo ideal es intervenir en diversos dominios o espacios a la vez teniendo presente con qué materiales está construida. La casita de Vanistendael está compuesta por:

- *Suelo: necesidades materiales básicas.*
- *Cimientos: aceptación fundamental de la persona.*
- *Planta baja, jardín: capacidad de descubrir un sentido, una coherencia.*
- *Primer piso: autoestima, optimismo, actitudes, competencias, estrategias y sentido del humor.*
- *Techo: otras experiencias por descubrir.*

En primer lugar, se encuentra el suelo que representa la *satisfacción de las necesidades básicas*, como la alimentación y los cuidados elementales para la salud. En esta etapa, es importante la recuperación física (sueño y alimentación). De esta forma, se puede comenzar a trabajar por la recuperación de los sujetos.

En el cimiento o subsuelo, se encuentra la *aceptación incondicional* del sujeto hacia una persona significativa de su entorno. Esta aceptación se establece en la red de relaciones más o menos informales: familiares, amigos, vecinos, compañeros de escuela, compañeros de trabajo. Por esta razón, las redes sociales de apoyo desempeñan un rol fundamental en el desarrollo psicosocial integral del sujeto.

En la planta baja, se sitúa la capacidad de *encontrar un sentido a la propia vida*. Fijar un objetivo, una responsabilidad brinda la oportunidad de establecer una relación que da sentido y coherencia al estar del sujeto en el mundo.

En el primer piso, se distinguen tres habitaciones conformadas por la autoestima, optimismo, actitudes, competencias, estrategias y sentido del humor. Estas cualidades dependen

fundamentalmente de la calidad de la relación afectiva del sujeto con sus iguales, que son imprescindibles para afrontar eficazmente la adversidad.

En el techo, se encuentra la apertura a otras experiencias que pueden contribuir a la resiliencia. El sujeto debe escuchar otras experiencias que le permitan reflexionar la forma habitual de interpretar y valorar las situaciones adversas. Este proceso fortalece, da esperanza y sentido a la vida del sujeto.

3. ENFOQUE LATINOAMERICANO

La corriente latinoamericana amplía el campo de la investigación de la resiliencia. En este escenario, destaca el desarrollo de la teoría y puesta en práctica de la resiliencia comunitaria y la expansión conceptual y aplicativa: no solo se hace énfasis en la infancia, sino que se extiende hacia otras etapas de la vida (adolescencia, adultez y tercera edad), y hacia otros problemas específicos (violencia, discapacidad).

“A partir de estas pautas que caracterizan el enfoque latinoamericano es posible caracterizar la resiliencia con una orientación colectiva, en la que se enfatizan los aspectos vinculados a la sociedad y grupos humanos más que una visión restringida a lo clínico individual” (Vargas 2014: 37). Néstor Suárez es el principal representante del enfoque latinoamericano.

Néstor Suárez menciona por primera vez el término *resiliencia comunitaria*. Observa que cada desastre o desgracia que sufre una comunidad produce dolor y pérdida de vidas y recursos, pero también genera un efecto movilizador de las capacidades solidarias que permiten reparar los daños y seguir adelante. Una adversidad en la comunidad “puede significar el desafío para movilizar las capacidades solidarias de la población y emprender procesos de renovación...” (Melillo y Suárez 2005: 71).

En este sentido, Suárez establece los cuatro pilares de la resiliencia comunitaria: *autoestima colectiva*, que involucra la satisfacción por la pertenencia a la propia comunidad; *identidad cultural*, constituida por el proceso interactivo que a lo largo del desarrollo implica la incorporación de costumbres, valores, danzas, canciones, entre otros que proporcionan la sensación de pertenencia; *el humor social*, que es la capacidad de encontrar la comedia en la propia tragedia para poder superarla; y la *honestidad estatal*, como contrapartida de la

corrupción que desgasta los vínculos sociales. Toda comunidad posee un perfil de resiliencia colectiva que debe ser aprovechada por los sujetos, quienes deben ser partícipes en este proceso combinando los pilares de la resiliencia comunitaria.

Base teórica del estudio

La referencia teórica que orienta la comprensión de la resiliencia se basa en las propuestas del enfoque norteamericano representado por Edith Grotberg (2006) y se complementa con el enfoque europeo representado por Boris Cyrulnik (2001) y Stefan Vanistendael (2006). De acuerdo con Vanistendael, en la resiliencia se distingue dos componentes: primero, la resistencia frente a la destrucción, esto es la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Segundo, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. Desde esta perspectiva, se concibe la resiliencia como un proceso, un conjunto de acciones armonizadas que permiten al sujeto afrontar y superar las adversidades de la vida.

Sin embargo, los conceptos expuestos por estos enfoques no permiten responder y explicar las preguntas de investigación.

C. CONCEPTO DE RESILIENCIA

Resiliencia significa literalmente “elasticidad”. También es definida como “capacidad de adaptación” o “capacidad de resistencia”. “La resiliencia permite a las personas retornar a su posición original” (Gruhl 2009: 15). El vocablo **resiliencia** deriva del latín “*resilio*”, que significa: volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. En inglés, el término “*resilient*” es la tendencia a volver al estado original o poder de recuperación. En francés “*résilience*” se emplea en metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora.

A continuación se presentan algunas definiciones del término “resiliencia”.

- “Es la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido o incluso transformado” (Grotberg 1996: 4).

- “Es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural. La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes” (Cyrulnik 2005: 212).
- “La capacidad de personas o grupos de afrontar adversidades de la vida con éxito, y salir incluso fortalecido de ellas” (Melillo 2005: 124).
- Implica competencia o un positivo y efectivo afrontamiento en respuesta al riesgo o a la adversidad (Luther y Cushing 1999 en Hernández 2014: 18)
- La resiliencia es el proceso de afrontamiento de eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección y habilidades adicionales que las que tenía antes de la ruptura que resulto desde el evento (Richardson 1990 en Miranda 2014: 19).
- Significa una combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos. (Suarez Ojeda, 1993. En Miranda 2014: 20).

El transcurso de la vida no carece de pruebas. La resiliencia propone que los problemas, el sufrimiento y el dolor no deben ser reprimidos, sino aceptados, asimilados e integrados en el mundo personal. Las situaciones adversas contribuyen a la madurez de la personalidad. Después de vencer la adversidad, cambia el gusto por la vida. “La resiliencia permite estar preparado ante futuras dificultades y activa tu potencial para el cambio” (Gruhl 2009: 17).

En el recorrido vital de las personas, aparece la resiliencia: resorte invisible que minimiza los efectos de la adversidad, restablece el equilibrio interior, e invita al sujeto a proyectarse al futuro. La resiliencia prueba que es posible recuperarse, la adversidad es un desafío y es el sujeto el arquitecto de su propia vida.

Entonces, la resiliencia es un proceso, un conjunto de acciones armonizadas que le permiten al sujeto afrontar y superar las adversidades de la vida y construir sobre ellas.

D. CARACTERÍSTICAS DE LA RESILIENCIA

De acuerdo con Vargas (2014: 33), la resiliencia tiene una serie de características que la definen.

- **Es dinámica:** la resiliencia es un proceso continuo y dinámico, es la capacidad humana de superar la adversidad y salir fortalecido de la crisis. “Ser resiliente no significa estar libre de estrés ni de presión, de conflictos y contrariedades, sino ser capaz de afrontar con éxito estos problemas cuando surgen” (Gruhl 2009: 20). La resiliencia no es absoluta, varía en función de los riesgos. Es siempre de origen intrínseco. Cada sujeto define la forma de afrontar el problema de acuerdo a las cualidades individuales y sociales que posee y las circunstancias que atraviesa.

- **Incorpora experiencias:** “es un proceso que no elimina riesgos y contrariedades, pero ayuda a abordarlos mejor. Por lo tanto, se la describe como la fuerza interior de la persona que le permite superar duros reveses del destino y contrariedades fuera de lo habitual, asumiendo la responsabilidad del control personal frente a la adversidad” (Domínguez 2013: 4).

La resiliencia no garantiza una vida sencilla, pero caracteriza a los sujetos capaces de superar las adversidades. La persona que atraviesa por problemas (familiares, económicos, educativos, entre otros) sufre, llora, lamenta. De acuerdo con Cyrulnik (2002), el interior de la persona está estructurado como un “Oxímoron”, la persona que atraviesa la adversidad se divide, hay una parte que sufre, siente punzadas del dolor, pregunta cuál es el motivo, busca saber quién es culpable, en determinadas ocasiones juzga. Pero fuera del dolor, existe en la persona la otra parte, que permite reunir energías para luchar contra la adversidad. Las personas resilientes no borran su pasado, sino que incorporan a su vida la experiencia adversa como un aprendizaje.

- **No es innata:** “la resiliencia se sustenta en la interacción entre la persona y el entorno. Por tanto ni procede exclusivamente del entorno, ni es algo exclusivamente innato (...) la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable. Por consiguiente debemos alimentar y estimular la resiliencia en un contexto cultural específico” (Vanistendael y Lecomte 1995: 19).

- **Se fortalece con los vínculos significativos:** “la resiliencia se teje, no hay que buscarla solo en la interioridad de la persona, ni en su entorno, sino entre los dos, porque anuda

constantemente un proceso íntimo con el entorno social” (Melillo 2005: 4). Es necesario tener un apoyo. Afrontar la adversidad no es una cuestión individual, sino un tejido de relaciones y experiencias sociales.

- **No se victimiza:** “Un aspecto característico de la persona resiliente es que no se considera a sí misma como una víctima, sino que tiene en cuenta que hay otras personas que han sufrido más que ella y este pensamiento o interés por los demás es lo que le ayuda a sobrellevar mejor su desgracia” (Vargas 2014: 33). La resiliencia permite a las personas retornar a su posición original, afrontar la adversidad y esta es una ocasión para fortalecer su forma de ser y actuar.

- **Compromiso social:** la persona resiliente transforma una situación adversa en una situación estable, deseada, y esto le convierte en un sujeto comprometido que señala comportamientos prácticos para afrontar la adversidad.

- **Testimonio:** el sujeto resiliente convierte cada adversidad en una fuente de aprendizaje, valora esta situación, es una nueva experiencia que puede ser transmitida a otras personas que atraviesan por el mismo proceso.

No es un rasgo de la personalidad: los sujetos son actores y constructores de la resiliencia. La resiliencia no es un rasgo, sino un estado, producto de un proceso dinámico entre los factores protectores y los factores de riesgo. Para que se produzcan los procesos de resiliencia es necesaria la interacción entre los factores de riesgo y los factores de protección.

E. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES

Un factor se refiere a “cada uno de los elementos circunstanciales o influencias que contribuyen a producir un resultado o intervienen en un proceso” (Gutiérrez 2008: 196). Para abordar el estudio de la resiliencia, es importante conocer los siguientes términos.

1. FACTORES DE RIESGO

Los factores de riesgo aluden a “cualquier característica o cualidad de la persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socioemocional o espiritual” (Villalobos y Castellán 2006: 2). La vulnerabilidad es resultado de la adversidad, se debe a la presencia de características específicas (genéticas, ambientales,

biológicas, psicosociales) que actúan de manera individual o grupal y originan una situación desfavorable. “La presencia del "riesgo" que implica la presencia de una característica o factor (o de varios) aumenta la probabilidad de consecuencias adversas” (Fernández y otros 2002: 1). El riesgo genera un acontecimiento no deseado.

Según Theis (2003, en Mateu y García 2009: 237) los factores de riesgo que aquejan a los sujetos, se presentan en cuatro categorías:

- ***Una situación perturbadora:*** trastornos psicológicos o conductas adictivas de los padres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño en los primeros años de su vida (figura de apego).
- ***Factores sociales y ambientales:*** como el inmovilidad de los padres, la pobreza o la ausencia de dinero en el hogar.
- ***Problemas crónicos de salud:*** en el entorno cercano del niño
- ***Las catástrofes naturales y sociales:*** como el deslizamiento de una zona.

2. FACTORES PROTECTORES

“Son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables” (Munist y otros 1998: 14). Se definen como características personales o elementos del ambiente, que logran disminuir los efectos negativos de una determinada situación.

Estos factores cumplen el papel de proteger, aminoran el impacto del riesgo y motivan al logro y superación de las tareas. Los factores protectores aumentan la tolerancia ante situaciones adversas y disminuyen la vulnerabilidad y “pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo de seres humanos que parecían sin esperanzas de superación por su alta exposición a factores de riesgo” (Munist y otros 1998: 12).

Los factores protectores “constituyen elementos básicos para afrontar la crisis. Si utilizas estos factores de protección (...) dispondrás de una pujante fuerza para tu desarrollo personal” (Gruhl 2009: 20), y también para restablecer el equilibrio, aceptar y adaptarse a los cambios

repentinos. Estos factores ayudan a la persona a recuperarse luego de afrontar condiciones adversas, y las convierten en una oportunidad para la construcción de la personalidad.

De acuerdo con Uriarte (2006: 15), “los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. La protección se entiende mejor como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y predispone a un resultado adaptativo. Es un proceso interactivo entre factores internos y factores externos, los cuales deben ser mantenidos constantemente”.

Según Munist y otros (1998:14), hay dos tipos de factores protectores:

- **Externos**, se refieren a los aspectos ambientales o condiciones sociales que reducen la probabilidad del dolor, sufrimiento o adversidad, por ejemplo: la presencia de un adulto significativo, los lazos sociales, amigos, familiares, entre otros.
- **Internos**, son aquellos atributos de la persona en particular, como la confianza, empatía, el optimismo y otros.

Los factores protectores son aquellas cualidades y atributos que cambian, mejoran o alteran la respuesta de la persona frente a la adversidad reduciendo los efectos de las circunstancias desfavorables.

F. DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA

Numerosos estudios que han establecido las dimensiones de la resiliencia que activan los sujetos para afrontar la adversidad. A continuación se citan los aportes de Gruhl (2009) y Grotberg (1995) respecto a las dimensiones de las personas resilientes.

1. MONIKA GRUHL

Gruhl propone siete factores protectores que se influyen mutuamente. La persona resiliente combina estos factores para afrontar las adversidades. A continuación se describe cada uno de estos.

a. Optimismo

Es el “estado de euforia que es consecuencia de la facilidad de adaptación a la vida. El verdadero optimismo procede de un verdadero equilibrio físico y mental y de la despreocupación por todo aquello que puede turbar la paz del espíritu” (Gutiérrez 2008: 337).

El optimismo es la tendencia a esperar resultados favorables, ayuda a afrontar la adversidad con buen ánimo y perseverancia descubriendo el lado positivo que poseen las personas y las situaciones adversas. “Los optimistas intentan descubrir incluso en las situaciones difíciles los aspectos positivos que estas puedan tener: al menos un reto que les permita crecer” (Gruhl 2009: 25).

Ser optimista significa ver el lado bueno o positivo de los acontecimientos. El optimismo es resultado de un equilibrio personal a nivel físico y mental. “Cuando surgen problemas los optimistas activan automáticamente sus estrategias para la gestión de crisis (...) El optimismo de las personas resilientes brota de una visión positiva del mundo, pero también de un concepto positivo de sí mismo (Gruhl 2009: 24).

La actitud optimista y la actitud pesimista se diferencian por el enfoque de la persona: percibir una situación plena de inconvenientes y dificultades, provoca apatía y desánimo, mientras el optimismo presenta una mirada diferente, encuentra soluciones, ventajas y posibilidades. La diferencia es significativa.

Gruhl (2009: 24) señala que la persona resiliente ve a su entorno (familiares, amigos y ambientes) bajo una mirada optimista y “cuando las circunstancias no responden a lo que imaginan, buscan lo bueno en lo malo (...) pensar en futuras posibilidades incrementa su energía”. La persona optimista también ha fracasado y afrontado problemas, pero encuentra en la adversidad una oportunidad para superarse; se fortalece, y encuentra en las situaciones adversas una experiencia positiva de aprendizaje.

b. Aceptación

El sujeto resiliente acepta la desgracia, la dificultad y la decepción. Esta actitud fundamental no se caracteriza por resignarse ante estas situaciones, sino por abrirse a la realidad con el fin de comprenderla y aceptarla. “La aceptación es un proceso que integra en la propia vida las pérdidas, los reveses y los sucesos indeseados (...). Las personas resilientes tienen conciencia de que no depende de ellas cambiar las conductas de otras personas o la totalidad de las circunstancias, pero sí su propia actitud ante éstas” (Gruhl 2009: 40).

c. Orientación a la búsqueda de soluciones

Las personas resilientes no se enfocan en los problemas, sino que piensan en las posibles soluciones, activan recursos para obtener avances y mejoras en los resultados que desean obtener. Los problemas se convierten en tareas y retos. La creatividad tiene un papel fundamental en esta actitud, presupone la disposición a desprenderse de hábitos, adoptar diversos puntos de vista y abrirse de continuo a ámbitos de experiencia nuevos. “Las personas resilientes están capacitadas para el pensamiento divergente, pero también hacen uso del pensamiento analítico con el fin de examinar los resultados y llevarlos a la práctica, así como para apropiarse del saber básico que ayuda a que prosperen los procesos creativos” (Gruhl 2009: 51).

d. Autorregularse

Las personas resilientes se conducen de manera adecuada, al encontrarse en distintos estados de ánimo, entornos y situaciones. “Están en condiciones de asimilar mentalmente reveses y derrotas y cobrar nuevo impulso. Los dos hemisferios cerebrales no solo están especializados en modos específicos de pensamientos, sino también en estados anímicos. Ciertas formas de pensar causan estados de ánimo muy concretos y a la inversa” (Gruhl 2009: 63). El humor tiene un papel importante en esta capacidad, al generar una forma determinada de pensar.

e. Asumir la responsabilidad

Es la capacidad de asumir las consecuencias de los actos. En ocasiones, las personas empujadas por acontecimientos abrumadores, desfavorables que escapan de su control asumen el papel de víctimas. “Al contrario, las personas resilientes asumen la responsabilidad sobre sí

mismas (...) al cabo de un tiempo abandonan el papel de víctimas (...) no tienen sentimientos de culpa, ni culpan a otros por sus problemas” (Gruhl 2009: 74).

f. Estructurar las relaciones

En la interacción con nuestros pares debemos estar dispuestos y ser capaces de adaptarnos a diferentes personas, pero sin renunciar a sí mismas. Los sujetos resilientes al momento de enfrentar las adversidades “buscan respaldo y cultivan las relaciones que necesitan para ello (...) están dispuestos a aportar su saber y sus capacidades a su entorno y a toda la sociedad. Apoyan a otros en sus proyectos” (Gruhl 2009: 87). La empatía es la disposición y la capacidad de ponerse en el lugar de otros y comprender sus motivos, con independencia de que esos otros nos resulten simpáticos o no, es una capacidad importante que debe desarrollar la persona resiliente.

g. Configurar el futuro

Las personas resilientes se proyectan al futuro. Este es un espacio de oportunidades y posibilidades, “significa estar preparados para acontecimientos tanto previsibles como inesperados, sin obsesionarse con planificaciones irreales” (Gruhl 2009: 99).

2. EDITH GROTBORG

Grotberg (2006 en Viscafe 2010: 13) señala que la resiliencia se puede promocionar desarrollando o fortaleciendo los siguientes factores protectores: el optimismo, la autoestima, la confianza, la competencia social, la capacidad autocrítica, la autonomía y actitud positiva.

a. La autoestima

Según Gutiérrez (2008: 50), la autoestima es “el aprecio y valoración que una persona tiene de sí misma (...) es la actitud hacia uno mismo y la forma habitual de pensar, amar, sentir, y comportarse consigo mismo”. La autoestima es componente del bienestar emocional, se refiere a la aceptación de uno mismo que es la relación gratificante con los demás.

Específicamente, la autoestima es el afecto que el sujeto tiene por sí mismo. Ella será la pauta para formar un escudo de resiliencia que ayude a mantener el equilibrio a pesar de la adversidad.

Hay varias maneras de enfrentar las situaciones adversas y dolorosas. Cada persona tiene distintas formas de enfrentar y resolver las situaciones difíciles y complicadas. La autoestima es una característica de las personas resilientes: no resolverá el problema, pero hará que se perciba el problema desde otro punto de vista.

La autoestima “es la base de los demás factores y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente, por un adulto significativo “suficientemente” capaz de dar una respuesta sensible” (Melillo 2004: 2).

b. Confianza

“Quien no acepta su intuición, sus reacciones, sus ideas vagas aun no estructuradas y no se escucha a sí mismo, es aquel que no confía en sus propias experiencias y duda de sí mismo” (Gutiérrez 2008: 89).

La confianza es la seguridad, esperanza u opinión favorable que la persona tiene del semejante o de determinado objeto. Es una cualidad propia de las personas que confían de manera consciente y voluntaria. Conseguirla requiere de un proceso y se relaciona con la emoción positiva. Pero también se refiere a la seguridad de uno mismo y del ánimo que posee para obrar.

La confianza se teje, surge de la interacción del sujeto y su entorno, puede reforzarse o debilitarse de acuerdo con las acciones de los demás. Todas las acciones que realizamos dependen de la confianza personal y la que nos brinda el entorno. Al momento de afrontar o desafiar la adversidad, la confianza se convierte en una fuente de energía, que ofrece esperanza seguridad, optimismo. La confianza nos hace más fuertes.

c. La Autonomía

La autonomía es el derecho que tiene cada sujeto de tomar las decisiones que afectan a su vida personal. La autonomía es el objetivo principal del proceso de maduración. Este término puede confundirse con libertad, pero la autonomía es una realidad profunda y compleja; refleja la capacidad de controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo efectuar prácticas, normas propias.

Según Melillo (2005: 2), la autonomía en resiliencia es “saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto”.

d. Capacidad Autocrítica

La autocrítica es la capacidad de juzgarse “con objetividad. Implica la capacidad de analizar y criticar las faltas y deficiencias de uno mismo” (Gutiérrez 2008: 49). La autocrítica consiste en tomar conciencia de que las actitudes, los pensamientos, y sentimientos propios presentan fallas y defectos. La importancia radica en asumirlos y corregirlos.

La autocrítica es necesaria para relacionarnos con nuestro entorno. Gracias a este factor protector se aprende y ajusta el comportamiento. La persona que no acepta sus errores o defectos tiene un nivel bajo de autocrítica, lo que perjudica las relaciones sociales y el potencial de cada persona para aprender y mejorar tales aspectos.

Melillo (2005: 2) señala que en resiliencia la capacidad autocrítica “permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre (...) y propone modos de enfrentarlas y cambiarlas”. La capacidad de autocrítica es la base de las relaciones sociales y es indispensable para que las situaciones cambien y mejoren.

e. Competencia social

La competencia social es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, implica dominar las habilidades sociales básicas, como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, asertividad, entre otros. La persona resiliente tiene la capacidad de establecer relaciones positivas con las personas del entorno.

Melillo (2005: 2) indica que la persona resiliente tiene “la habilidad para establecer lazos de intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros”. En lugar de superar la adversidad de manera individual, cultiva relaciones fuertes y busca su respaldo.

En la competencia social, la empatía juega un papel importante, “es la capacidad para darse cuenta de lo que están sintiendo otras personas (...) es necesario ver desde la perspectiva del otro” (Gutiérrez 2008: 150). La persona debe analizar el problema desde el punto de vista del semejante, comprender los motivos con independencia de que afecten o no.

En el marco de la resiliencia, también significa ser capaz de comprenderse emocionalmente. Al presenciar dificultades, la empatía ayuda a abordar, afrontar y reaccionar de manera adecuada. De esta manera, “habilita a las personas resilientes para descifrar, a partir de señales tanto verbales como no verbales, qué efecto produce en los demás sus propias acciones y estados de ánimo” (Gruhl 2009: 87).

f. Actitud positiva

La actitud es la “manera de comportarse y de ser. Es la predisposición a reaccionar positiva o negativamente frente a determinadas situaciones, personas o cosas del medio que rodea al individuo” (Gutiérrez 2008: 7). Consiste en comprender y aceptar la realidad de mejor manera, liberar energías mentales negativas y conducir a soluciones creativas.

Para fortalecer la resiliencia, se debe desarrollar la actitud positiva. Este factor protector motiva a encontrar diferentes soluciones a las adversidades y aceptar la realidad. La actitud positiva está relacionada con el buen humor.

El humor “permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas, encontrar lo cómico en la propia tragedia” (Melillo 2005: 2). “Está formado por una suma de instintos y emociones que dan a nuestras reacciones un carácter agradable y desagradable” (Gutiérrez 2008: 236). El humor es un mecanismo de defensa que ayuda a afrontar las situaciones adversas con tranquilidad y buen ánimo, pero no se puede utilizar para evadir los problemas.

G. FUENTES INTERACTIVAS DE LA RESILIENCIA

En 1995, Grotberg crea un modelo de resiliencia que permite caracterizar al sujeto resiliente a través de las expresiones “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”. Las expresiones

mencionadas son las fuentes de la resiliencia, donde radican las dimensiones resilientes que permiten al sujeto desafiar la adversidad.

Primera fuente: “Yo tengo” son factores de soporte externo: lo que la persona tiene

- Personas de mi entorno, en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.
- Acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito.
- Una familia y entorno social estables.

Segunda fuente: “Yo soy” son las fuerzas internas personales: lo que la persona es.

- Una persona que agrada a la mayoría de la gente.
- Alguien por quien los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno por los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.

Tercera fuente: “Yo estoy” se refiere a las habilidades sociales: lo que la persona puede hacer.

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, feliz, enojado, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.

- Rodeado de compañeros que me aprecian.

Cuarta fuente: “Yo puedo” se refiere a lo que la persona está dispuesta a realizar.

- Generar nuevas ideas o nuevos caminos para efectuar mis actividades.
- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien: mis sentimientos, mis impulsos, demostrar lo que siento
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Sentir afecto y expresarlo.

Estas categorías permiten establecer las características del sujeto resiliente. Por ejemplo:

“Yo tengo personas que a través de su afecto incondicional me hacen sentir que Yo soy una persona digna de afecto y cariño. Con esa base sólida de confianza en mí mismo y en mi entorno, puedo sentir que Yo estoy seguro de que todo saldrá bien, porque también Yo puedo hablar de las cosas que me asustan o me inquietan, equivocarme y encontrar la forma de resolver los problemas” (Munist 1998: 23).

La resiliencia es el resultado de la combinación de esas características, que pueden promoverse por separado. Sin embargo, a la hora de enfrentar circunstancias adversas, se combinan todas según la necesidad.

“Cada sujeto es un ser único y madura a un ritmo diferente, para fomentar la resiliencia hay que recurrir a las distintas combinaciones de las fuentes de la resiliencia. El sujeto resiliente recurre a la fuerza interior (SOY / ESTOY) que usted le ayude a adquirir, puede recurrir a la habilidad con las relaciones sociales y humanas (PUEDO) que usted le ayude a cultivar, y puede recurrir a los medios y al apoyo que usted u otros le brinden (TENGO)” (Grotberg 1996: 10).

Las cuatro expresiones verbales presentadas son una fuente generadora de resiliencia y en todas ellas aparecen los distintos factores o dimensiones de la resiliencia.

H. AFRONTAMIENTO

Según Lazarus y Folkman (1986 en Flores 2015: 56), el afrontamiento se refiere a “aquellos procesos cognitivos y conductuales constantes cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”.

“El afrontamiento es un proceso psicológico que se pone en marcha cuando en el entorno se producen cambios no deseados que generan estrés, o cuando las consecuencias de estos sucesos no son deseados” (Guarda 2012: 1). El afrontamiento es una actividad que el sujeto ejecuta con la finalidad de enfrentarse a una determinada situación. Los recursos de afrontamiento de cada individuo están conformados por pensamientos, reinterpretaciones, conductas, entre otros, que el sujeto desarrolla para conseguir resultados favorables ante una situación adversa.

1. ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

Cada sujeto es diferente y activa estilos propios de afrontamiento para responder a una determinada situación. “Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situación” (Suarez 2014: 26). Los estilos de afrontamiento son los siguientes:

- Activo
- Pasivo
- Evitación

2. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Según Fernández-Abascal (1997 en Suarez 2014: 26), las estrategias de afrontamiento se refieren a “los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes”.

Las estrategias de afrontamiento son un conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos y acciones) que el sujeto utiliza para afrontar la realidad. En estas influyen los aspectos personales y las experiencias individuales, así como las exigencias del medio.

Hay dos tipos de estrategias de afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la emoción.

- Afrontamiento centrado en el problema: su finalidad es cambiar la situación. El sujeto tiene la capacidad de modificar las condiciones de la situación adversa, puede resolver el problema de forma racional, busca soluciones al problema de forma deliberada. Las estrategias utilizadas son: la confrontación, la búsqueda de apoyo social y la búsqueda de soluciones.

- Afrontamiento centrado en la emoción: no pretende cambiar la situación que escapa al control del sujeto, pero éste sí organiza los pensamientos que validan su situación. Entonces, el sujeto busca la regulación de las consecuencias emocionales activadas por la presencia de la situación adversa. Las estrategias utilizadas son: el autocontrol, el distanciamiento, la reevaluación positiva, la autoinculpación y el escape o evitación.

Ambos tipos de estrategias de afrontamiento pueden interferirse y/o ayudarse mutuamente. Cuando el sujeto puede cambiar la situación predomina el tipo de afrontamiento centrado en el problema y si la situación adversa es incontrolable predomina el tipo de afrontamiento centrado en la emoción.

En resumen, el sujeto activa el afrontamiento con la finalidad de enfrentarse a una determinada situación. Cada sujeto define el estilo de afrontamiento, que es la forma habitual y relativamente estable que tiene éste para manejarse ante las situaciones adversas. Pero también activa estrategias de afrontamiento que son situacionalmente dependientes, constantemente cambiantes y están influidas por los estilos que el sujeto desarrolla para afrontar las adversidades.

G. EDUCACIÓN Y RESILIENCIA

“La resiliencia es una condición intrínsecamente humana, es subjetiva, siempre está en potencia en cada uno de los hombres, sólo basta un suceso, una mediación, una intervención adecuada y oportuna para rescatarla, de ese modo es posible

recomenzar, renacer reconfortado y más fuerte porque se logró una resignificación positiva que como una proa orienta hacia una nueva forma de vida” (Pagliarulo. 2006, en Billeteri, 2009: 1).

La educación “es un proceso de organización de condiciones formativas que posibilitan el desarrollo del sujeto, de su forma de ser y de convivir” (Tintaya 2011: 14). Es un proceso donde el docente ayuda al estudiante a desarrollar y fortalecer cualidades de la personalidad, a través de la planificación, del desarrollo y evaluación de diversas actividades.

La resiliencia es un concepto relevante para los profesionales en educación. Esta no es una capacidad innata. Al contrario, los factores protectores se pueden potenciar, desarrollar y trabajar con la persona y su entorno.

“En el ámbito educativo, pensar en términos de resiliencia implica poner el acento en la adquisición y desarrollo de competencias y facultades, en las fortalezas y no en las debilidades” (Pulgar 2010: 29). En este sentido, la educación tiene un rol fundamental en la construcción de la resiliencia del sujeto. El docente puede contribuir al desarrollo o fortalecimiento de diversos factores protectores. “La cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia en las personas para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable” (Melillo 2004, en Miranda 2014: 27-28).

Según Henderson y Milstein (2003, en Melillo. 2005: 25), en las instituciones educativas se deben trabajar los siguientes seis factores constructores de resiliencia

- Brindar respaldo y aliento incondicionales como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un “adulto significativo” dispuesto a “dar la mano” que necesitan los estudiantes para su desarrollo educativo y su contención afectiva.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, con la filosofía de que “todos los estudiantes pueden tener éxito”.
- Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones. Que el aprendizaje se vuelva más práctico, el currículo sea más pertinente y atento al mundo real y las decisiones se

tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, surgirán las fortalezas o destrezas de cada uno.

- Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-comunidad positiva.
- Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina con un fin en sí mismo. Es fundamental la participación de la comunidad educativa en la fijación de dichas políticas, para fijar normas y límites claros consensuados.
- Enseñar “habilidades para la vida”: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones. Esto solo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

En este sentido, las instituciones educativas en particular los docentes pueden colaborar en la construcción de la resiliencia de los estudiantes. El educador cumple un rol fundamental: detectar los factores de riesgo y fortalecer los factores de protección. Los docentes pueden transformarse en una red de apoyo para el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia. De acuerdo con Arranz (2010: 2), la potenciación de esta cualidad “desde el ámbito educativo, sin duda repercutiría muy positivamente en su formación y, consiguientemente, en su proceso de evolución personal y acceso a la vida adulta”.

J. EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior se refiere a las instituciones académicas donde el sujeto desarrolla su formación profesional. En la educación superior, se establece un proceso de formación de recursos humanos.

Según el Capítulo III (**Subsistema de educación superior de formación profesional**), artículo 28 de la Ley de educación 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, “la educación superior de formación profesional es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y

demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional” (2010:17).

La estructura de Educación Superior en Bolivia se compone de cuatro niveles: **a)** Formación de Maestras y Maestros, **b)** Formación Técnica y Tecnológica, **c)** Formación Artística, y **d)** Formación Universitaria (Ley 070. 2010: 18).

La presente investigación se efectuó en el marco de la formación universitaria. Según el artículo 52 de la Ley 070, la Formación Superior Universitaria “es el espacio educativo de la formación de profesionales, desarrollo de la investigación científica-tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos de la realidad, para contribuir al desarrollo productivo del país expresado en sus dimensiones política, económica y sociocultural, de manera crítica, compleja y propositiva, desde diferentes saberes y campos del conocimiento en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional” (2010: 23).

En este sentido, los propósitos de la formación profesional son: a) formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, b) sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural, c) desarrollar la investigación y procesos de formación posgradual, d) promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística y participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social.

Las universidades reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia son: **a)** Universidades Públicas Autónomas, **b)** Universidades Privadas, **c)** Universidades Indígenas, y **d)** Universidades de Régimen Especial.

Los niveles y grados académicos reconocidos en Pregrado son: técnico superior y licenciatura. Y en posgrado son: diplomado, especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado.

El estudio de los procesos de construcción de la capacidad resiliente se efectúa en los espacios de enseñanza-aprendizaje de la Universidad Mayor de San Andrés, en la carrera de Ciencias de la Educación.

La universidad Mayor de San Andrés es una institución académica de Educación Superior, fundada el 25 de octubre de 1830 en la ciudad de La Paz, República de Bolivia, hoy Estado Plurinacional de Bolivia. Es una universidad autónoma responsable de la formación de profesionales y la difusión de conocimientos científicos para colaborar con la construcción de la sociedad. Esta casa superior de estudios cuenta con trece facultades y cincuenta y cuatro carreras, una de ellas, la carrera Ciencias de la Educación.

La carrera de Ciencias de la Educación pertenece a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. “Se caracteriza por ser la tercera carrera de mayor población estudiantil en el ámbito facultativo” (Zarco 2013: 10). De acuerdo con los datos proporcionados por la División de Sistemas de Información de la UMSA, la carrera de Ciencias de la Educación en la gestión 2015 matriculó a 2085 estudiantes, quienes emprendieron una etapa de búsqueda de conocimientos, habilidades, crecimiento personal e identidad personal. Este recorrido puede también suponer una crisis, debido a los nuevos desafíos que plantea este proceso.

K. RESILIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

“El inicio en la vida universitaria es un proceso complejo y multifactorial que requiere del estudiante significativos y múltiples cambios, adaptación y transformación, reorganización personal, familiar y social. En esta época el joven emprende grandes desafíos; estudio, trabajo, profesión, amor” (Velasco 2003: 2). Este contexto es una oportunidad de crecimiento para el sujeto, pero también conlleva riesgos, complicaciones, como adicciones, violencia, accidentes, enfermedades, problemas personales, familiares, económicos, entre otros.

Por lo tanto, el estudiante en educación superior atraviesa situaciones desafiantes y el contexto universitario es un ambiente propicio para el fortalecimiento de las capacidades intelectuales, los valores personales y profesionales y cualidades de la personalidad de los estudiantes. La universidad se convierte en un espacio importante para la promoción de la resiliencia. Los docentes se transforman en guías de resiliencia mediante el apoyo emocional

que colabora en la generación de fortalezas y aprendizajes de experiencias de situaciones adversas.

“La resiliencia en la universidad abre un nuevo campo donde se entregan las herramientas necesarias para que el estudiante mantenga la curiosidad, use la lógica, sea responsable de sí mismo, sea capaz de adaptarse con tolerancia a la frustración y maneje cierto control para afrontar la adversidad, recupere el equilibrio, la armonía personal y de esta manera logre salir fortalecido” (Díaz y otros 2006: 79).

L. RESILIENCIA Y APRENDIZAJE

El sujeto está inmerso en situaciones que desconoce y busca respuesta a los cambios que enfrenta. De esta forma, se produce un nuevo aprendizaje. El proceso de aprendizaje genera desequilibrio en las estructuras personales, pero el sujeto cuenta con distintos mecanismos de defensa que le permiten reorganizar la nueva información y superar la adversidad. A continuación se citan los postulados de Jean Piaget, Ausubel, Rogers y Vygotski referidos al aprendizaje.

Jean Piaget (psicólogo suizo que desarrolló la epistemología y la psicología genética) señala que “cada vez que incorporamos un nuevo conocimiento interactúan la asimilación y la acomodación hasta lograr un equilibrio que se romperá cuando otro conocimiento venga a romperlo y nuevamente deban intervenir la asimilación y acomodación” (en Firgerman 2015: 1).

En este sentido, el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a través de dos mecanismos: asimilación y acomodación. El sujeto tiene un conjunto de conocimientos (conceptos, juicios, formas de razonamiento) previamente adquiridos. Cuando se enfrenta a un nuevo problema, el sujeto procede a acomodar sus esquemas cognoscitivos en función de las características del objeto. A la par, se produce una asimilación, que consiste en transformar las cualidades y propiedades del objeto en nuevos conceptos, definiciones que serán incorporadas a las estructuras de pensamiento que se reorganiza y renueva.

Por lo tanto, “asimilar es actuar sobre el medio (objeto), organizar las condiciones de enseñanza, generar experiencias, transformarlas en conceptos y vivencias e integrarlas en las

estructuras personales”. Mediante la asimilación se integra nuevas experiencias. La acomodación es un proceso complementario, es la modificación que se produce en las estructuras mentales, “es un proceso donde el propio sujeto se transforma, un mecanismo que genera la reestructuración de la personalidad. La capacidad autorreguladora del sujeto resignifica y refuncionaliza las nuevas experiencias asimiladas y recompone la estructura personal” (Tintaya 2014: 36).

David Ausubel (psicólogo con orientación cognoscitiva) indica que el aprendizaje significativo “es un proceso por el que el sujeto asimila significados en la estructura mental. Es un aprendizaje comprendido, es decir, que no se internaliza y almacena de manera mecánica en la memoria, sino comprendiendo el significado del nuevo material” (Tintaya 2005: 78).

Para que suceda el aprendizaje significativo es necesario que el sujeto comprenda el significado del nuevo objeto o problema. Este resultado es posible cuando existe una interacción entre la nueva información y las estructuras mentales existentes en el sujeto. Entonces, un aprendizaje significativo es “la asimilación de significados en la estructura mental, es un proceso de construcción de estructuras mentales mediante la asimilación de nuevos conocimientos” (Tintaya 2014: 37).

Según Carl Rogers (psicólogo humanista), “el ser humano aprende experiencias que le permiten constituirse como persona. Hay experiencias (...) que no pueden ser enseñadas, solo pueden ser asimiladas por iniciativa del alumno y vividas como experiencias de realización personal” (en Tintaya 2014: 38). En este sentido, el aprendizaje es autoiniciado, sentido y vivido por el sujeto, y las experiencias que acumula le permiten construirse como persona.

De acuerdo con Rogers, hay experiencias que no pueden ser enseñadas en los espacios formales (escuela, colegio, universidad). El aprendizaje es el resultado de la vivencia personal del sujeto. Cuando la persona se desenvuelve en su medio, atraviesa por distintas situaciones problemáticas que se convierten en una fuente de aprendizaje.

Lev Vygotsky (psicólogo ruso, que contribuyó al desarrollo la psicología histórico -social) expresa que el aprendizaje tiene como característica el proceso de internalización de las actividades sociales en acciones mentales. Es un proceso donde las relaciones, cooperaciones

y habilidades externas (sociales) se interiorizan y transforman en relaciones internas (psíquicas).

Este proceso se concreta a través del lenguaje. “El lenguaje, la conciencia y los procesos psicológicos superiores regulan el proceso de aprendizaje haciendo que las relaciones externas o cooperaciones sociales se conviertan en relaciones internas (subjetivas) u operaciones mentales” (Tintaya 2014: 39).

El aprendizaje es un proceso de internalización, es decir, de reconstrucción de las operaciones externas en operaciones internas, donde tiene lugar la zona de desarrollo próximo. Ésta permite comprender: a) que el aprendizaje tiene una naturaleza social específica y despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el sujeto está en interacción y cooperación con sus semejantes, y b) que la educación actúa sobre el desarrollo y lo conduce, “un buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo”.

Estos autores plantean las distintas formas en que se concretiza el aprendizaje. Pero el proceso de aprendizaje es complejo, no se limita a internalizar o adaptarse a una situación. En este proceso, también emergen mecanismos de protección que permiten afrontar una nueva situación. El sujeto moviliza y pone en acción todas sus estructuras personales, integra experiencias, asimila, modifica, fortalece y recrea diferentes esferas de su personalidad.

En este sentido, el aprendizaje es “un proceso de creación e integración de experiencias en las estructuras personales (...) es un proceso de construcción de la personalidad (recomposición y creación de nuevas estructuras personales) a través de la integración de nuevas experiencias (significados, vivencias, conceptos, habilidades, cooperaciones)” (Tintaya 2011:16).

El aprendizaje como proceso de creación alude a la producción de condiciones y experiencias, a la innovación de las estructuras personales, además de la organización y el sentido del desarrollo de la personalidad. La integración se refiere a la interiorización, al proceso de asimilación de las experiencias (condiciones externas) a las estructuras personales (cualidades internas). Este proceso se da a través de una reconstrucción de las relaciones y cooperaciones sociales en relaciones y operaciones psicológicas y físicas.

El resultado de este proceso es la experiencia compuesta por contenidos, conceptos, ideas, procedimientos, estrategias, habilidades, emociones, vivencias, significados y sentidos que se crean a través de la organización y transformación de las condiciones externas. Este conjunto establece la estructura personal en tanto sistema de cualidades, capacidades, procesos e intensidades que conforman la personalidad del sujeto.

Mediante el aprendizaje, el sujeto desarrolla, fortalece y diversifica las estructuras personales. De forma activa, construye su forma de ser y actuar, su personalidad en el medio donde se desenvuelve. “Las proyecciones, la imaginación y la vivencia de lo posible organizan la creación e integración de nuevas experiencias, emociones, significados y estrategias que recomponen y complejizan las distintas esferas de la personalidad del sujeto, su forma de ser y convivir en la comunidad donde existe” (Tintaya 2014: 41).

A través del aprendizaje se construye la personalidad. Las nuevas experiencias vividas e integradas complejizan el desarrollo del ser humano y lo convierten en un sujeto que crea y resiste. De acuerdo con Deleuzze y Guattari (1997, en Tintaya 2014: 45-46), lo transforman “en máquinas de guerra o guerreros que generan líneas de fuga y espacios de convivencia y realización plenas...”. El sujeto diseña, construye estrategias, conocimientos, afronta un problema, vive y organiza modos personales de aprender de acuerdo con su forma de ser y actuar en el medio.

1. ESTILO DE APRENDIZAJE

El sujeto vive, construye y afronta la realidad mediatizado por un estilo de aprendizaje. “Si el estilo de vida es la manera particular en que el agente se realiza y convive, la orientación de vida por la que articula sus horizontes personales, el estilo de aprendizaje es la forma en que las condiciones de aprendizaje se estructuran para construir la personalidad” (Tintaya 2002: 270). Es la forma particular en que el sujeto moviliza sus potencialidades y estrategias al momento de afrontar una situación. En consecuencia, los estilos de aprendizaje constituyen una forma particular de regular y autorregular los procesos de aprendizaje.

a. Dimensiones de los estilos de aprendizaje

Según Beltrán (1996: 67), los estilos de aprendizaje están compuestos por:

- Estrategias de aprendizaje
- Motivaciones
- Actitudes
- Estilos cognitivos

Además de los contenidos, el estilo de aprendizaje está compuesto por aspectos estructurales y funcionales.

* Estructurales.- los aspectos estructurales del aprendizaje son los siguientes.

- Convicciones y concepciones que se tiene sobre el hombre, la vida y el mundo. Estructura conceptual con la que se interpreta la realidad.
- Motivos, objetivos u horizontes de autorrealización, sentido de vida y de identidad definidos.
- Estrategias personales de regulación.
- Caracteres volitivos, formas propias de persistencia, flexibilidad, confianza en sí mismo, control emocional, disciplina e independencia (Tintaya 2002: 271).
- Hábitos, maneras de actuar en el medio, de manifestar gestos, reacciones, movimientos corporales ante situaciones, problemas o personas.
- Formas de autovaloración en las que se expresa un modo propio de afirmarse y de tener confianza en las propias posibilidades.

* Funcionales.- los aspectos funcionales del aprendizaje se refieren a:

- La forma típica de actuar sobre la realidad, de impulsar, organizar y orientar el desempeño personal o la resolución de problemas.
- La manera particular de actuar sobre sí mismo, de descubrirse y de articular las funciones en la composición de la propia personalidad (Tintaya 2002: 272).

* Contenidos

- El contenido es el conjunto de experiencias, ideas, conceptos, categorías, concepciones, hipótesis y principios que caracterizan al sujeto; como también los sentidos (significados y vivencias) que habitualmente se procesan y proyectan.

b. Tipos de estilo de aprendizaje

El sujeto es único y diferente, con un estilo de aprendizaje propio. En consecuencia, es improbable una clasificación de los estilos de aprendizaje. Sin embargo, Beltrán propone dos grandes y básicos estilos de aprendizaje que adoptan los estudiantes, según la naturaleza de la tarea, sus propias predisposiciones hacia un estilo u otro, o sus motivos para implicarse en las actividades.

ESTILO PROFUNDO	ESTILO SUPERFICIAL
<p>Se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estar interesado en la tarea académica y disfrutar al realizarla.• Buscar el significado inherente a la tarea.• Personalizar la tarea haciéndola significativa para su experiencia y para el mundo real.• Integrar aspectos y partes de la tarea en un conjunto (relaciona la evidencia, por ejemplo, con la conclusión) y ver las relaciones entre este conjunto y el conocimiento previo.• Tratar de teorizar sobre la tarea y generar hipótesis.	<p>Se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ver la tarea como una demanda que hay que realizar, una imposición necesaria si hay que alcanzar alguna meta.• Ver los aspectos o partes de la tarea como discretas y no relacionadas con otra o con las otras tareas.• Evitar significados personales u otros que la tarea pueda tener.• Descansar en la memorización, se intenta reproducir los aspectos significativos de la tarea (palabras usadas, un diagrama o una mnemotecnia).

(en Beltrán 1996: 71)

Entonces “el estilo es la expresión de la personalidad dentro del contexto situacional, (...) El estilo de aprendizaje también refleja la estrategia de aprendizaje preferida por el estudiante” (Beltrán. 1996: 67). Las estrategias de aprendizaje “son un complejo de procedimientos y operaciones que se articulan en función a un determinado problema o tarea, el estilo de aprendizaje se organiza y da sentido a las experiencias de acuerdo a la estructura primordial y horizontes de la personalidad” (Tintaya. 2002: 271).

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Según Tintaya (2002: 287), “el aprendizaje está dinamizado por las potencialidades físicas y psicológicas, es regulado de manera efectiva por determinadas acciones y operaciones llamadas estrategias de aprendizaje. Estas estrategias procesan, organizan, retienen y recuperan las experiencias que se crean e integran; planifican, regulan y evalúan los procesos de aprendizaje”. El sujeto al momento de afrontar una situación moviliza un conjunto de acciones u operaciones mentales que le posibilitan tener un proceso efectivo de construcción de aprendizajes. A continuación se presentan algunas definiciones de estrategias de aprendizaje:

- Según Monereo (1999:14), las estrategias son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.
- Según Díaz, Castañeda y Lule (1986, en Díaz-Barriga y Hernández 2002: 234), “las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”
- Las estrategias de aprendizaje “son las reglas que permiten tomar decisiones sobre un proceso determinado. (...) las estrategias pertenecen a esa clase de conocimiento llamado procedimental (conocimiento cómo), que hace referencia a cómo se hacen las cosas...” (Sánchez y Beltrán 2014: 34).

De acuerdo con las anteriores definiciones, una estrategia de aprendizaje es un conjunto de acciones y operaciones que permiten tomar decisiones, y afrontar una situación concreta.

Según Díaz Barriga y Hernández (1999: 11), las estrategias de aprendizaje tienen las siguientes características:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.

- Persiguen un propósito determinado; el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/u otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los hábitos de estudio porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Por todo lo expuesto, el proceso de aprendizaje genera desequilibrio en las estructuras personales. Pero al contar con diversos mecanismos de construcción, el sujeto reorganiza la nueva información y afronta una situación desafiante.

Mediante el aprendizaje se construye la personalidad. Las nuevas experiencias vividas e integradas complejizan el desarrollo del ser humano y lo convierten en un sujeto que diseña, organiza y construye formas personales de aprender y afrontar adversidades.

En este sentido, “las experiencias dolorosas pueden ayudar a desprenderse de ideas irreales y a abandonar los caminos trillados” (Gruhl 2009: 15). Las situaciones difíciles son un campo de aprendizaje, donde se puede encontrar un nuevo sentido a la vida. El desarrollo o fortalecimiento de la resiliencia se genera por un proceso interactivo entre el sujeto y el ambiente que lo rodea. De esta interacción, el sujeto recibe una gran cantidad de experiencias y saberes que integra en sus estructuras personales de acuerdo con sus proyecciones personales. Así, fortalece su forma de ser y hacer.

Vygotsky (en Tintaya 2005: 72) señala que toda formación psicológica tiene un origen social. Entonces “el aprendizaje es un proceso de internalización de las actividades y cooperaciones sociales en acciones y operaciones mentales. Un proceso donde las relaciones y habilidades externas (sociales) se interiorizan y transforman en relaciones internas (psíquicas)”.

En una situación de aprendizaje, la persona moviliza todas sus potencialidades físicas y psíquicas para actuar sobre un determinado problema o tarea, crea experiencias o saberes a partir de las condiciones de enseñanza que recibe, integra estas experiencias en la personalidad y, de acuerdo con sus proyecciones de realización, reconstruye o fortalece los esquemas recibidos.

De acuerdo con Billeteri (2009: 1), “el sujeto construye la significatividad del conocimiento,

mediante la calidad de las vivencias que experimenta, por lo tanto, esta significatividad se teñirá de diversas formas, a veces positivas, otras veces no”. A través de los aprendizajes obtenidos, cada sujeto demuestra su capacidad resiliente porque consigue afrontar la adversidad frente a lo desconocido integrando y transformando este aprendizaje en un nuevo conocimiento que se adecua a las proyecciones personales.

II. LA ADULTEZ TEMPRANA

Los sujetos de estudio de la presente investigación tienen entre veinte y cuarenta y cinco años de edad. Es decir corresponden a la etapa de la “adulthood temprana. Este período se inicia a los veinte años y termina a los cuarenta años, es un periodo de posibilidades y tiene como característica principal es que los sujetos por primera vez son autosuficientes, se hacen cargo de su vivienda, vestimenta y alimentación y ponen en práctica las actividades que eligieron. El éxito o fracaso en este periodo va a depender de las habilidades que el sujeto ha desarrollado en las etapas anteriores. La adulthood temprana, también se caracteriza por la toma de decisiones respecto a la salud, la profesión y el estilo de vida constituyéndose en escenarios donde el sujeto afronta nuevas situaciones. Entonces, el adulto requiere de nuevas habilidades y destrezas para la superación exitosa.

A continuación se exponen las características del desarrollo durante la etapa de la adulthood temprana: áreas física, cognoscitiva, moral y psicosocial. Es importante mencionar que entre estas áreas hay una estrecha relación, ya que el crecimiento de una influye directamente en el progreso de las otras.

A. DESARROLLO FÍSICO

La adulthood temprana se constituye en una población sana. “En general los órganos, tejidos y sistemas se encuentran funcionando de manera eficiente, porque se encuentran en la cúspide de la curva de desarrollo normal, sobre todo, en aquellos casos en que las adicciones en sus diferentes modalidades no forman parte de su vida” (Jiménez 2012:13). “Durante este periodo se establece el cimiento del funcionamiento físico de por vida. La salud puede ser influida por los genes, pero los factores conductuales, la alimentación de los adultos jóvenes, si duermen lo

suficiente, cuánta actividad física realizan o consumen alcohol o drogas, contribuyen de manera importante a alcanzar un estado de salud y de bienestar” (Papalia 2010: 423).

Si se presentan malestares, son de origen/nacimiento o secuelas de enfermedades de una etapa anterior como la gastritis, colitis, el acné o hepatitis. Esto tiene una repercusión física, emocional y social cuando el sujeto afronta el rechazo de otras personas, por ejemplo, puede afectar su autoimagen y autoconcepto. La mayor parte de las enfermedades involucran tanto a la herencia como al ambiente. Las probabilidades de que una persona desarrollara síntomas de depresión era pronosticada por una variante genética muy afectada por las influencias ambientales, como el apoyo de la familia (Papalia 2010: 424).

“Uno de los primeros malestares que se experimentan en la vida adulta temprana son de tipo respiratorio, lo que se atribuye al poco cuidado cuando se está en contacto con el ambiente y los cambios repentinos de temperatura y altitud” (Jiménez 2012:14). La hospitalización generalmente ocurre por: embarazo y parto, accidentes de tránsito o laborales, enfermedades del sistema digestivo y genitourinario, con vínculo hacia los hábitos alimenticios deficientes, como también riñas, suicidios y homicidios provocados por agresiones físicas o psicológicas. “Los problemas de salud en esos años son similares a los de la adolescencia; sin embargo, en esta época alcanzan su punto más alto las tasas de lesiones, homicidios y consumo de drogas” (Papalia 2010: 423).

En esta etapa, también pueden aparecer dolencias relacionadas con el trabajo a temprana edad, como problemas de la espalda o de la columna, deterioro de la audición, artritis e hipertensión.

Lo que el sujeto conoce acerca de la salud influye en lo que hace, y lo que hace influye en cómo se siente. La relación entre la conducta y la salud señala la relación entre la dimensión física, cognoscitiva y emocional. Por lo tanto, la personalidad, las emociones y el entorno social pesan más que lo que las personas saben que deben hacer y las conducen a una conducta poco saludable.

Los estilos de vida que tienen una fuerte conexión con la salud y la condición física son: la dieta, el control del peso, la actividad física, el sueño, el tabaquismo, el consumo de alcohol y las drogas, y el estrés que induce conductas nocivas, como la pérdida del sueño, fumar,

consumir alcohol y drogas. Y las influencias indirectas sobre la salud son: la posición económica, la raza u origen étnico y las relaciones sociales, como la integración y el apoyo social.

Los problemas de salud mental y el bienestar mejoran en la etapa de la adultez temprana. Los problemas de conducta también disminuyen. Pero en este periodo se incrementan los trastornos psicológicos, como la depresión, la esquizofrenia y los trastornos bipolares. Una de las causantes es la toma de decisiones y la elección de un camino para lograr la realización personal. Asumir responsabilidades como el no depender de otra persona y mantenerse por sí solo, resulta abrumador para el sujeto.

En esta etapa, también son motivo de preocupación las actividades sexuales y reproductivas, como los trastornos relacionados con la menstruación, las enfermedades de transmisión sexual y la infertilidad.

B. DESARROLLO MOTOR

Respecto al desarrollo motor en la adultez temprana, entre los veinticinco y treinta años de edad, el sujeto se encuentra en la etapa máxima de su fortaleza muscular y destreza manual (fuerza muscular, rapidez de movimiento, flexión, movimiento de las manos y extensión de los dedos). Esto le permite la ejecución eficiente de deportes o actividades lúdicas. El sujeto emplea sus habilidades laborales, artísticas y deportivas en los diferentes ámbitos donde se desarrolla.

Las mujeres en edad adulta temprana realizan actividades que demandan una coordinación motriz fina, como bordar, tejer o pintar. Los hombres eligen deportes, como el billar o el ensamblado de objetos, actividades donde demuestran también una coordinación motriz gruesa.

Después de los treinta años, la destreza manual y agilidad de los dedos empieza a disminuir. El adulto empieza a sentir un debilitamiento en la espalda, en los músculos de las piernas y brazos, lo que conduce a elegir otro tipo de actividades. “Una situación cada vez más común entre los adultos jóvenes, es el uso de fármacos para conciliar el sueño, controlar el apetito o el

estrés, así como el consumo de alguna droga; sustancias que pueden generar efectos depresores en el Sistema Nervioso Central (SNC) con consecuencias placenteras y relajantes de manera inmediata” (Jiménez 2012:12).

C. DESARROLLO COGNOSCITIVO

“En la edad adulta temprana, el pensamiento se ha tornado más flexible, abierto, adaptable e individualista como consecuencia de la capacidad de abstraer, analizar y confrontar los nuevos contenidos cognoscitivos” (Jiménez 2012: 22). A continuación se exponen las teorías propuestas por Jean Piaget, Warner Schaie, Peter Salovey y John Mayer sobre el desarrollo cognoscitivo.

1. JEAN PIAGET, OPERACIONES FORMALES

Piaget señala que el desarrollo cognoscitivo es resultado de la maduración del sistema nervioso y la adaptación al medio. Corresponde a la edad adulta temprana, el estadio de operaciones formales, que se caracteriza por pasar de las experiencias concretas reales a los términos lógicos propositivos.

El periodo formal es la última etapa del desarrollo y se caracteriza por ser el momento en que se produce la inserción en el mundo de los adultos, con todos los problemas que conlleva. Pero también es el periodo en el que el individuo empieza a ser capaz de manejar el pensamiento hipotético deductivo. El sujeto procede a formular hipótesis para explicar un problema. El adulto temprano no solo es capaz de razonar sobre lo que conoce o lo real, sino que también puede razonar acerca de lo posible. Estas capacidades permiten al sujeto entender el pensamiento científico y razonar sobre problemas complejos.

Piaget considera que arribar a la edad adulta significa pasar de un estado de equilibrio menor a un estado de equilibrio superior, y que esa *equilibración* se modifica continuamente debido a las actividades que realiza el sujeto, así como a los años. El adulto joven está en una búsqueda permanente de respuestas, por lo que investiga, descubre, estudia, se plantea preguntas resolviendo los conflictos cognitivos que se presentan, pasando de un estado de desequilibrio a equilibrio.

Con respecto a las estructuras cognitivas, éstas se consolidan al ser conceptualmente más integradas y flexibles, reflejadas en una actitud crítica en términos de necesidades, motivaciones, sentimientos, creencias y principios.

2. WARNER SCHAIE, MODELO DEL CICLO DE VIDA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Schaie estudia el desarrollo de los usos del intelecto dentro de un contexto social. El autor plantea siete etapas que giran en torno a las metas motivacionales que aparecen en el recorrido de la vida del sujeto. “Estas metas pasan de la adquisición de la información y habilidades (qué necesito saber) a la integración práctica de conocimientos y habilidades (cómo debo usar mis conocimientos) para una búsqueda de significado y propósito (para qué debería saber)” (Papalia 2010: 437).

- *Primera etapa, adquisición:* abarca la niñez y adolescencia. Se adquiere información y habilidades por uno mismo o como preparación para participar en la sociedad. Es el momento de la asimilación de todos los conocimientos impartidos tanto por la escuela como por la familia y la sociedad en general.

- *Segunda etapa, de logro:* se inicia a partir de los diecinueve o veinte años hasta principios de los treinta años. Corresponde al momento del término de la educación media superior. Algunos alumnos darán continuidad a sus estudios, en tanto que otros se incorporarán a la vida laboral. Por esta razón, harán uso de lo que saben para obtener competencia e independencia en estas dos áreas de la vida.

- *Tercera etapa, responsabilidad:* se ubica a finales de los treinta años e inicio de los cuarenta años. Las personas de mediana edad generalmente están preocupadas por cumplir con metas de largo alcance y problemas prácticos asociados con la responsabilidad para con otras personas, como la familia, los subordinados en el trabajo o la comunidad.

- *Cuarta etapa, ejecutiva:* el adulto joven es responsable de sistemas sociales, en los que no solo asume la responsabilidad como en la etapa anterior, sino que promueve cambios y los ejecuta con base en las necesidades. En general, trata con relaciones complejas en varios niveles (va de treinta o cuarenta años de edad hasta final de la edad mediana, sesenta y cinco años).

- *Quinta etapa, de reorganización:* para muchas personas esta etapa coincide con la jubilación, por lo que tendrán que reorganizar sus vidas alrededor de actividades muchas veces no relacionadas con el trabajo. Surge la posibilidad de efectuar actividades en las que apliquen su experiencia y conocimientos adquiridos durante la época laboral (de sesenta y cinco años en adelante).

- *Sexta etapa, reintegrativa:* corresponde a la edad adulta tardía, es decir, setenta años o más. Los adultos mayores deciden concentrar su limitada energía en tareas que tienen significado para ellos, siendo éstas más de tipo familiar y espiritual.

- *Séptima etapa, de creación del legado:* se considera esta etapa en la vejez avanzada, es decir, de ochenta u ochenta y cinco años en adelante. La gente mayor se prepara para morir documentando las historias de su vida, desapegándose de las cosas materiales y distribuyendo sus posesiones a personas que sabrán valorar y cuidar de ellas.

3. PETER SALOVEY Y JOHN MAYER, INTELIGENCIA EMOCIONAL

En 1990, Salovey y Mayer acuñaron el término de inteligencia emocional para referirse a cuatro capacidades básicas: percibir, usar, entender y manejar o regular las emociones internas o externas que permitan alcanzar las metas personales. “La inteligencia emocional permite a una persona aprovechar las emociones para lidiar de manera eficaz con el ambiente social. Requiere tener conciencia del tipo de conducta que es apropiado en una determinada situación social” (Papalia 2010: 439).

La inteligencia emocional consiste en la habilidad del sujeto para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. La inteligencia emocional se refiere a un pensador con un corazón que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

D. DESARROLLO MORAL

“La palabra *moral* procede del latín *mores*, que significa “*costumbres*” o “*tradiciones*”. No existe cultura o sociedad que no tenga estas costumbres y que no enseñe a ajustarse a ellas. Por lo cual, el desarrollo moral es una parte esencial de la educación porque puede dar lugar a conductas deseables o no deseables” (Magnani 2011: 36). Para abordar el tema del desarrollo moral en la etapa de la adultez temprana, se cita a Kohlberg y Gilligan.

Según Kohlberg, el desarrollo moral de los niños y adolescentes acompaña a la maduración cognoscitiva. Los jóvenes avanzan en el juicio moral a medida que se liberan del egocentrismo y adquieren capacidad de pensar de manera abstracta. Sin embargo, en la adultez los juicios morales se tornan más complejos.

El autor describe el desarrollo de la moral en tres niveles: Nivel I pre-convencional, Nivel II convencional y Nivel III post-convencional.

Los sujetos de estudio de la presente investigación tienen veinte y cuarenta y cinco años de edad y se encuentran en el III nivel, se denomina **post-convencional**, que comienza a los trece años y se extiende a lo largo del desarrollo.

El tercer nivel del desarrollo moral se basa en determinados principios; es una función de la experiencia y se concretiza a través de:

- Experiencias que estimulan el razonamiento moral en los adultos jóvenes, como el encontrarse con valores contradictorios lejos de casa y/o responsabilizarse del bienestar de otros.
- Experiencias que inducen a los adultos a reevaluar sus criterios de lo que es correcto y justo. Algunos adultos ofrecen de manera espontánea experiencias personales como razón de sus respuestas a los dilemas morales.

Por lo tanto, se genera un conflicto al tratar de decidir entre dos patrones, creencias o valores aceptados socialmente. El control de la conducta es interno, ya que los juicios se basan en lo abstracto y en principios personales.

En el nivel postconvencional, se destacan dos subetapas:

- Etapa de la orientación legalística o de contrato social. El comportamiento correcto se define en términos de los derechos generales del individuo y de los estándares que han sido críticamente examinados y acordados por la sociedad entera. Existe una conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales que de progresiva llevará a lo que es constitucional y democráticamente acordado. Lo correcto es un asunto de “valores” y “opiniones” personales. El respeto a la ley es acordado libremente, pero cumplido como obligatorio.

- Etapa de la orientación de principios éticos universales. Lo correcto se basa en los principios éticos auto-elegidos que invocan a la comprensión lógica, la consistencia y la universalidad. Esta etapa se fundamenta en principios universales como la igualdad, la equidad y la justicia, expresados en un profundo respeto a los derechos humanos, independientemente de las diferencias de raza, sexo o credo. La conciencia individual determina lo que es bueno o malo, ya que incluye los conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad como valores universales que en toda sociedad deben existir.

E. DESARROLLO PSICOSOCIAL

En la adultez temprana el desarrollo psicosocial se caracteriza por las decisiones personales que se toman. Estas son importantes porque trazan un marco para el resto de la vida.

Para muchos sujetos de hoy, la adultez emergente es una época de experimentación antes de asumir los papeles y las responsabilidades de los adultos. El sujeto entre veinte y treinta años de edad puede encontrar trabajo y disfrutar de la vida en soltería, o puede vivir con los padres hasta terminar la universidad. “Estas tareas tradicionales del desarrollo, como encontrar un trabajo fijo y establecer relaciones románticas de largo plazo, pueden proponerse hasta los treinta o incluso después” (Roisman y otros, en Papalia 2010: 453).

Los factores que influyen en el camino hacia la adultez son: el género, las capacidades académicas, las primeras actitudes hacia la educación, las expectativas al final de la adolescencia y la clase social. Según Osgood (en Papalia 2010: 453), “cada vez es más común que los adultos emergentes de los dos sexos continúen sus estudios y demoren la paternidad, son decisiones determinantes para la prosperidad futura”.

El factor económico es importante para los adultos emergentes. La estabilidad económica en esta etapa puede depender del desarrollo del “yo”, que es una combinación de la capacidad de entenderse y entender el mundo, de integrar y sintetizar lo que uno percibe, como el saber y hacerse cargo de planear el curso de la vida. Algunos adultos emergentes tienen un yo más desarrollado que otros y, por lo tanto, son más capaces de aprender a valerse por sí mismos.

Respecto a la identidad, Erikson pensaba que su búsqueda era una tarea de largo plazo, enfocada principalmente en la adolescencia. Pero en la actualidad es cada vez más frecuente que la búsqueda de la identidad se extienda a la adultez emergente.

“Esta etapa se caracteriza por ofrecer una moratoria, un tiempo sin las presiones del desarrollo y con libertad para examinar diversos papeles y estilos de vida. Pero también representa un momento decisivo en el que se cristalizan de manera gradual los compromisos del papel de adulto. Al término de estos años, el “yo” se consolida en torno de un conjunto de papeles y convicciones que definen una personalidad adulta relativamente estable y comienza la adultez temprana. Hasta entonces y mientras no se cumpla la tarea, priva la confusión de la identidad”. (Papalia 2010: 453)

Recentramiento es el término que se utiliza para fundamentar el proceso del cambio a una identidad adulta. Esta es la principal tarea de la adultez temprana. El recentramiento se divide en tres etapas.

Primera etapa: el sujeto continúa inserto en la familia, pero empiezan a crecer las expectativas de autoconfianza e independencia.

Segunda etapa: el sujeto sigue vinculado con la familia, hasta puede depender económicamente de los padres, pero ya no está inserto en ella. El sujeto efectúa actividades temporales, empieza explorar. Al final de esta etapa, adquiere compromisos serios y obtiene recursos para mantenerlos.

Tercera etapa: el sujeto adquiere independencia de la familia de origen, pero sigue conservando los lazos. Sin embargo, se dedica al estudio de una carrera, tiene pareja y posiblemente hijos.

F. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Hay cuatro enfoques teóricos sobre el desarrollo de la personalidad adulta: el modelo del momento de los eventos, el modelo de las etapas normativas, el modelo de rasgos y el modelo tipológico. A continuación se desarrollan los dos primeros, propuestos por Neugarten y Erikson respectivamente.

1. EL MODELO DE LOS EVENTOS

Neugarten sostiene que el desarrollo de la personalidad depende del momento en que ocurren ciertos eventos en la vida del sujeto. Los eventos normativos de la vida ocurren en determinadas épocas y se concretan en hechos, como el matrimonio, la paternidad, el nacimiento de los nietos y el retiro.

Según esta teoría, el sujeto es “muy consciente de su momento y del reloj social, las normas de la sociedad y lo que en ésta se considera el momento oportuno para ciertos acontecimientos de la vida” (Papalia 2010: 459). Si los eventos de la vida se presentan a tiempo, el desarrollo avanza de manera uniforme. Pero si se presenta un proceso inesperado o no se presenta un hecho esperado, sobrevienen tiempos de estrés. Las diferencias de la personalidad influyen en la forma de responder a los eventos de la vida.

2. EL MODELO DE LAS ETAPAS NORMATIVAS

El modelo de las etapas normativas representado por Erikson señala que el sujeto sigue una secuencia básica de cambios psicosociales relacionados con la edad. Estos cambios son normativos porque se establecen como comunes para la mayoría de los integrantes de la población. Estos aparecen en periodos sucesivos o etapas que a veces están marcadas por crisis emocionales que preparan el camino para nuevos avances.

Según Erikson, el adulto temprano se encuentra en el sexto periodo del desarrollo psicosocial: “intimidad frente a aislamiento”. Este es el principal problema en esta etapa. “Quien transita por ella no puede establecer compromisos personales profundos con los demás, decía Erikson, corre el riesgo de aislarse y ensimismarse. Sin embargo, necesitan algún grado de aislamiento para reflexionar sobre su vida. Al tiempo que resuelven las exigencias contradictorias de intimidad, competitividad y distancia, desarrollan un sentido ético que Erikson consideraba la nota distintiva del adulto” (Papalia 2010: 456).

Las relaciones íntimas exigen sacrificios y compromisos. El adulto temprano que construye un sentido sólido del yo está listo para fundir su identidad con otra persona. Por lo tanto, la resolución de esta etapa se logra al desarrollarse la virtud del amor: la devoción mutua entre dos personas que deciden compartir su vida para tener hijos y ayudar a éstos en su crecimiento. Si el sujeto salta esta etapa, tendrá graves consecuencias para su desarrollo.

De acuerdo con Erickson, el desarrollo de las relaciones íntimas “es una tarea crucial de la adultez temprana. La necesidad de establecer relaciones firmes, estables, cercanas y comprometidas es una motivación importante de la conducta humana. Un elemento importante de la intimidad es la autorrevelación, que consiste en revelar a otra persona información importante sobre uno mismo” (Papalia 2010: 461).

Las relaciones íntimas requieren de autoconciencia, empatía, capacidad para comunicar emociones, resolver conflictos y respetar los compromisos, y si la relación es potencialmente de naturaleza sexual, requerirá de una decisión sexual. Estas capacidades son centrales cuando los adultos tempranos deben tomar decisiones importantes en su vida, como casarse o establecer relaciones íntimas, tener hijos o no. Las expresiones de intimidad en la adultez temprana son el amor y la amistad.

CAPITULO TRES

DISEÑO METODOLÓGICO

I. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo. Este enfoque “surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa” (Pérez 2001: 26).

La investigación cualitativa tiene las siguientes características: la teoría constituye una reflexión en y desde la práctica, intenta comprender la realidad, describe el hecho en el que se desarrolla el conocimiento, el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados. Por lo tanto, el objetivo de la investigación cualitativa es comprender las experiencias y los significados, los desplazamientos y las creaciones del sujeto en su ambiente.

Según Paz (2003: 123), “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. Con este procedimiento, se pretende comprender el objeto de estudio, en este caso, la construcción de la resiliencia, los aspectos y procesos que participan en el desarrollo de esta capacidad.

II. TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio de la presente investigación es la fenomenología que estudia los significados y las manifestaciones particulares del sujeto. El estudio fenomenológico “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (Creswell 1998, en Paz 2003: 151).

Según Bentz y Shapiro (1998: 97, en Paz 2003: 151)), “la investigación fenomenológica se utiliza a menudo de forma equivalente a la investigación naturalista o para referirse a cualquier investigación que dirige su atención a la experiencia subjetiva de las personas”. Estudia “los

significados, es decir, al ser como sujeto y sus manifestaciones particulares, porque son estos los que construyen estas relaciones como esencias y conciencias de los mismos” (Quiroz 2013: 44).

En este sentido, el sujeto es un organismo vivo, una intrasubjetividad que desarrolla un conjunto de capacidades, estrategias, operaciones que orientan su subjetividad; se desplaza en distintos escenarios y afronta diversas dificultades. En este recorrido, el sujeto se presenta, recrea y compone nuevas realidades en función de sus proyecciones personales.

III. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es transversal descriptivo. “Es un tipo de diseño que permite conocer las variaciones que sufre el objeto o variable en un momento determinado. Aprecia las características o propiedades que tiene la variable” (Tintaya 1999:31). Con este diseño de investigación, se busca especificar propiedades o características de la resiliencia en los estudiantes de sexto y décimo semestre y egresados de la carrera de Ciencias de la Educación estudiando la capacidad resiliente en un momento determinado (Hernández 2006: 103).

IV. PROCESO METÓDICO OPERATIVO

Este estudio responde a una investigación cualitativa. No cuenta con una hipótesis porque no predice o conjetura un hecho. De esta manera, la principal pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los procesos de construcción de la resiliencia ante las situaciones adversas en los estudiantes de sexto y décimo semestre y egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés?

Las categorías de estudio de la presente investigación son las siguientes:

- Procesos de construcción de la resiliencia.
- Situaciones adversas.

Estas categorías están transversalizadas por los sujetos de análisis: estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. A continuación se categoriza la pregunta de investigación.

CUADRO 3.1. CATEGORÍAS DE ESTUDIO

<u>CATEGORÍA</u>	<u>IDENTIFICADORES</u>	<u>TÉCNICAS</u>	<u>ÍTEM</u>
Situaciones adversas	Factores de riesgo	Historia de vida Entrevista	<p>¿A qué tipos de situaciones adversas te enfrentas habitualmente?</p> <p>¿Cómo influyen las situaciones adversas en tu vida?</p> <p>¿Cómo influyen las situaciones adversas en tu formación profesional?</p> <p>¿En general, qué piensas de las situaciones adversas que se presentan en la vida?</p>
Procesos de construcción de la resiliencia	•Estrategias resilientes	Historia de vida Entrevista	<p>¿Cómo te concibes a ti mismo cuando te encuentras o enfrentas a una situación adversa?</p> <p>¿Qué acciones específicas buscas (eliges, organizas y aplicas) para afrontar (resolver) una situación adversa?</p> <p>¿En una situación adversa (exposición de un tema en la clase en un ambiente desfavorable), qué acciones concretas desarrollas para resolver ese problema?</p>
	Operaciones de la resiliencia		

Procesos de construcción de la resiliencia	Etapas de construcción de la resiliencia	Historia de vida	¿Qué pasos o etapas sigues para desarrollar una acción orientada a resolver un problema?
	Dimensiones de la personalidad que conforman la resiliencia	Entrevista	¿Qué o quién de tu entorno te da más seguridad y confianza para afrontar una situación adversa? ¿Qué aspectos de ti mismo te dan seguridad y confianza para afrontar una situación adversa?

La tabla de categorización de la pregunta principal permite establecer las *categorias* de la investigación surgidas específicamente de la pregunta de investigación. Los *identificadores* son las dimensiones exploradas y determinadas en la presente investigación.

Esta tabla también precisa las *técnicas* de recolección de datos empleadas en este estudio. Y los *ítems* son los elementos esenciales de la investigación, son las preguntas guías en el desarrollo del estudio. Mediante los ítems se recolectan los datos específicos acerca del proceso de construcción de la resiliencia.

V. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

A. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La población “es el conjunto de individuos o casos sobre los que se desea obtener información cuantitativa y cualitativa. Se trata del total de la población sujeto de investigación; se considera a la totalidad del universo sin discriminar ningún elemento o individuo y a partir de ello se elige la muestra” (Avendaño 2011: 195).

La población tomada en cuenta para esta investigación está integrada por 2035 estudiantes. Son varones y mujeres, cuyas edades oscilan entre 18 y 55 años. Son universitarios inscritos en la gestión académica 2015, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, municipio de La Paz. De esta población, de han seleccionado tres subpoblaciones o grupos poblacionales: sexto y décimo semestre y egresados.

- ***Primer Grupo***

Está conformado por 46 estudiantes del sexto semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. El aula de este grupo se encuentra en el piso 9 del Monobloc Central de la Universidad Mayor de San Andrés.

- ***Segundo Grupo***

Está conformado por 12 estudiantes del décimo semestre del área de Psicopedagogía de la carrera Ciencias de la Educación. El aula de este grupo se halla en el piso 12 del Monobloc Central de la Universidad Mayor de San Andrés.

- ***Tercer Grupo***

Está formado por 25 estudiantes egresados en la gestión 2014 del área de Psicopedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación.

Para esta investigación, fueron seleccionadas estas subpoblaciones debido a que los universitarios tienden a manifestar mayores niveles de resiliencia a partir del tercer año de estudio. Para esta elección, también se tomó en cuenta la disponibilidad de tiempo de los docentes y estudiantes.

B. MUESTRA DE ESTUDIO

La muestra de esta investigación es no probabilística, que supone un procedimiento de selección no aleatoria y el estudio de grupos naturales ya conformados. La muestra no probabilística “es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández y otros 2006: 241).

De esta manera, la muestra de estudio está conformada por los siguientes tres grupos de estudiantes de la Universidad Mayor de San Andrés.

Primer estrato muestral, está integrado por 6 estudiantes del sexto semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. En este grupo, 3 estudiantes tienen “promedios altos” (de 85 a 96 puntos) y 3 estudiantes con “promedios bajos” de (31 - 45 puntos)

en la materia de Psicología de la Educación IV dictado por el Mgs. Erick Moscoso Zamora. La cantidad de estudiantes se definió según la disponibilidad de tiempo de los estudiantes.

Segundo estrato muestral, está conformado por 12 estudiantes del décimo semestre del área de Psicopedagogía de la carrera Ciencias de la Educación. En este grupo, 6 estudiantes tienen “promedios altos” (de 91 a 100 puntos) y 6 estudiantes “promedios bajos” (de 35 - 51 puntos) en la materia de Neuropedagogía, cuyo docente es el Dr. Rolando Gonzáles. En este caso, se contó con la participación de todos los estudiantes de la materia.

Tercer estrato muestral, está integrado por 6 estudiantes egresados en la gestión 2014 de la carrera de Ciencias de la Educación. En este grupo 3 estudiantes tienen “promedios altos” (de 85 a 100 puntos), y 3 estudiantes “promedios bajos” (de 35 - 48 puntos) en la materia de Neuropedagogía dictada por el Dr. docente Rolando Gonzáles.

Cada uno de estos grupos muestrales presenta un rendimiento académico diferente, pero se desenvuelven en el mismo contexto de adversidad (Véase cuadro 3.2). El estudio tiene un enfoque cualitativo y considera que los sujetos de la muestra son fundamentales como constructores de la información.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

En síntesis, las características de la muestra son las siguientes:

- Veinticuatro estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA, que cursan el sexto semestre, décimo semestre y egresados (12 estudiantes con promedios altos y 12 con promedios bajos).
- La edad de los sujetos oscila entre 20 y 45 años.
- Mujeres (17) y varones (7).

CUADRO 3.2. CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

GRUPO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NIVEL ACADÉMICO	PROMEDIOS ALTOS	PROMEDIOS BAJOS	SEXO	
					F	M
1	Carrera de Ciencias de la Educación UMSA	Sexto semestre	3	3	4	2
2		Décimo semestre	6	6	10	2
3		Egresados	3	3	3	3
TOTAL			12	12	24	

Fuente: elaboración propia

VI. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para alcanzar los objetivos planteados en el estudio, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos elegidos responden a un proceso cualitativo de investigación. A continuación se describen cada uno de ellos.

A. TÉCNICAS

1. ENTREVISTA ESTRUCTURADA

“En este tipo de investigaciones la entrevista cualitativa se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas” (Begoña s/f: 112).

En este sentido la entrevista estructurada “intenta recoger, de manera sistemática y precisa, más información concreta sobre aspectos que se quieren explorar en forma fija y determinada” (Acevedo y López, en Tintaya 2014: 283). Por lo tanto, el asunto de la conversación está definido previamente por el entrevistador que planifica la entrevista y prepara las preguntas.

Entre las principales características de la entrevista en profundidad, están las siguientes: Las respuestas son abiertas, pueden ser grabadas y favorece una relación de confianza y entendimiento entre los actores. En la investigación, se aplicó una entrevista estructurada a los sujetos de estudio con el propósito de recabar información acerca del objeto de estudio (resiliencia personal).

2. *HISTORIA DE VIDA*

“La historia de vida se centra en un sujeto individual, una comunidad, un colectivo, etc., y tiene como elemento central el análisis de la narración que esta persona o grupo realiza sobre sus experiencias vitales. Hay historia de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (Campoy y Gómez 2009: 297).

Según Campoy y Gómez (2009: 296-297), las características esenciales de la historia de vida son las siguientes:

- El investigador planea el levantamiento de la información y la presentación.
- El investigador selecciona el tema central y el propósito de la narrativa vital.
- El investigador selecciona la secuencia de la presentación de los datos.

INSTRUMENTOS

1. *GUIA DE ENTREVISTA*

El instrumento utilizado para la recolección de datos acerca la resiliencia de los sujetos de la muestra es la “guía de entrevista”, cuyo objetivo es estructurar el dialogo acerca los procesos de construcción de la resiliencia (estrategias, operaciones, etapas y dimensiones de la personalidad). Está conformada por 10 preguntas que facilitan la categorización de los datos. La forma de aplicación es individual (véase anexo A- 1).

La validación de la guía de entrevista se efectuó a través del procedimiento de pre-aplicación, el cual se detalla a continuación.

- Primero, se elaboró una guía de entrevista con doce preguntas abiertas, sobre diferentes aspectos de la construcción de la resiliencia de acuerdo con los objetivos de investigación planteados.
- Segundo, se aplicó el cuestionario a diez estudiantes universitarios con características similares a las de la muestra de estudio. Luego se pidió a los sujetos que manifestaran observaciones y sugerencias acerca del cuestionario para verificar si los estudiantes comprendieron cada una de las preguntas.
- Tercero, en la revisión de los resultados se constató que los sujetos respondieron sobre su capacidad de resiliencia. Las sugerencias de los estudiantes permitió formular algunas interrogantes con mayor claridad, así como eliminar las preguntas reiteradas.
- Cuarto, se rediseñó la guía de entrevista a partir de las sugerencias y observaciones de los estudiantes.
- Quinto, se aplicó nuevamente el cuestionario a diez estudiantes universitarios con características similares a las de la muestra de estudio.
- Sexto, en la revisión final de los resultados se constató que los sujetos respondieron sobre el tema de la resiliencia.

2. HOJA DE TRABAJO: HISTORIA DE VIDA

La hoja de historia de vida es un instrumento que permite obtener información a través de una consigna como estímulo general elaborada por el investigador sobre un tema en particular, en este caso, la construcción de la resiliencia.

La consigna que guía el relato de historia de vida es: “Relata las situaciones adversas que has atravesado en el recorrido de tu vida”. Tiene como objetivo establecer los procesos de construcción de la resiliencia (estrategias, operaciones, etapas y dimensiones de la personalidad). En la presente investigación, se aplicó este instrumento de manera individual (véase anexo A- 2).

La validación de la hoja de vida se efectuó a través del procedimiento de pre-aplicación, el cual se detalla a continuación.

- Primero, se elaboró la consigna guía “Relata las situaciones adversas que has atravesado en el recorrido de tu vida”, con la finalidad de responder a los objetivos de investigación planteados.
- Segundo, se aplicó el instrumento a cinco estudiantes universitarios con características similares a las de la muestra de estudio.
- Tercero, en la revisión de los resultados se constató que los sujetos respondieron sobre el tema de la resiliencia.

3. CUADRO DE EVALUACIÓN

Para efectuar el análisis de los resultados, se elaboró un “cuadro de evaluación”. Este instrumento permitió vaciar la información obtenida y establecen categorías determinadas en el curso de la investigación (véase anexo A-3).

VII. FASES DEL PROCESO METÓDICO OPERATIVO

A continuación se exponen las fases del proceso metódico operativo de la presente investigación.

A. PRIMERA FASE: INMERSIÓN INCLUSIVA Y DIÁLOGO CON ACTORES

En la primera fase, se produce la inclusión del investigador en el objeto de estudio (procesos de construcción de la resiliencia de los estudiantes). En la presente investigación, esta fase está conformada por los siguientes pasos:

- Coordinación con el director de la carrera Ciencias de la Educación, Lic. Orlando Huanca; con el Lic. Erick Moscoso, docente de sexto semestre, materia Psicología de la educación IV, con el Dr. Rolando Gonzáles, docente de décimo semestre, materia Neuropedagogía; y con los estudiantes egresados.
- Empatización y definición de condiciones, formas y estructuras de participación de los sujetos de la muestra.
- Identificación y regulación de los actores como informantes clave.

- Coordinación con los participantes acerca del proceso de recolección de datos.

Estos pasos permiten regular la segunda fase, que es la recolección e interpretación de datos, desde los significados encontrados.

B. SEGUNDA FASE: RECOLECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta fase, se desarrollaron las entrevistas y se efectuó la aplicación de la historia de vida. Después se procedió a establecer las etapas que ayudan a interpretar la información obtenida. Los sujetos de estudio se constituyeron en los actores fundamentales de este proceso.

- **Primera etapa**, aplicación de instrumentos de recolección de datos

En esta etapa, se aplicaron las técnicas y los instrumentos de recolección de la información respetando sus límites y alcances. Luego se procedió a establecer la relación entre los sujetos de la investigación y la información acopiada según el instrumento definido.

- **Segunda etapa**, organización de la información.

En esta etapa, se efectuó la categorización de la información recolectada

- **Tercera etapa**, categorización de la información.

En la tercera etapa, es importante para el tratamiento de la información, se elaboró un análisis y una reflexión sobre la información obtenida. Además, se establecieron las categorías y los conceptos relevantes que ayudaron a comprender el objeto de estudio y organizar los resultados de la investigación (véase anexo A-3).

La construcción de las categorías es posible porque el investigador interpreta la información desde la perspectiva de los sujetos de estudio.

VIII. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La planificación del trabajo de campo orientó el proceso de recolección de datos. Esta ha sufrido modificaciones según la disponibilidad de tiempo de los sujetos de estudio y los propósitos emergentes.

El trabajo de campo se desarrolló desde el 3 de noviembre hasta el 17 de diciembre de 2015. Las entrevistas se efectuaron en dos sesiones y la aplicación de las historias de vida en tres. Cada sesión tuvo una duración de 70 minutos.

La información obtenida en las entrevistas e historias de vida está registrada en audios y en 108 páginas transcritas como material de estudio. Para el análisis de los resultados, se diseñó un cuadro de valoración (véase anexo A- 3), donde se vació y clasificó la información obtenida. Este cuadro facilitó la determinación de categorías de análisis y la presentación de los resultados en 24 cuadros.

Así mismo, se seleccionaron fragmentos de las entrevistas y las historias de vida para ilustrar y respaldar el análisis de las características del proceso de construcción de la resiliencia de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se exponen los resultados del estudio cualitativo sobre los procesos de construcción de la resiliencia en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. A través de una entrevista estructurada por una guía de preguntas y de la aplicación de la Historia de vida a los sujetos de la muestra en sesiones individuales, se obtuvo la información presentada en los siguientes cuadros. En estos se reflejan las categorías establecidas en el proceso de investigación.

En primer lugar, se exponen las situaciones adversas por las que atraviesan los estudiantes, de qué manera estas afectan su desarrollo personal y su formación profesional. Luego se describen las estrategias resilientes que construyen los estudiantes, los tipos de estrategias que adoptan según los problemas que se presentan.

Seguidamente, se muestran los estilos de afrontamiento resiliente de los estudiantes, las etapas que siguen en la construcción de la resiliencia. Finalmente, se señalan las dimensiones de la personalidad que participan en el desarrollo de la resiliencia de los estudiantes, donde se especifica el tipo de apoyo social que reciben, así como las características principales que les permiten afrontar sus problemas.

I. SITUACIONES ADVERSAS

Objetivo específico 1

Identificar las situaciones adversas que atraviesan los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.

El sujeto vive y afronta diversas situaciones reales. De acuerdo con la percepción del sujeto, la situación real puede convertirse en un escenario favorable o adverso. La situación adversa es un suceso o hecho que es desfavorable para el sujeto, alude a circunstancias cambiantes provocadas por causas humanas y del contexto, que generan inestabilidad y representan un desafío para el sujeto.

A. TIPOS DE PROBLEMAS PERSONALES

Los problemas personales señalados por los estudiantes son: familiares, económicos, sentimentales, escolares, interpersonales, salud, académicos, laborales, avance tecnológico, tiempo y emocionales.

CUADRO 4.1.
TIPOS DE PROBLEMAS PERSONALES

PROBLEMA PERSONAL	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Familiares	11	10	21
Económicos	9	8	17
Sentimentales	6	5	11
Escolares	5	2	7
Salud	4	4	8
Académicos	4	1	5
Laborales	2	2	4
Avance tecnológico	1	1	2
Tiempo	2		2
Emocionales		1	1

En el cuadro 4.1, se advierte que el principal problema personal por el que atraviesan los estudiantes de la muestra concierne a la familia. Luego están los problemas económicos y sentimentales.

Estos resultados son similares para la mayoría de los estudiantes, independientemente de que su rendimiento académico sea bueno o bajo.

1. PROBLEMAS FAMILIARES¹

Las relaciones interpersonales, los procesos que suceden en el entorno familiar (organización, solución de problemas y clima emocional) son determinantes para el desarrollo de la persona. Sin embargo, los sujetos de estudio viven diversas situaciones adversas en su ambiente familiar.

¹ Según Saucedo (2003: 3), la familia es “una unidad funcional que proporciona estabilidad, comunicación, fuente de relaciones interpersonales y la constitución de identidad individual”.

A continuación se mencionan los eventos y las circunstancias que obstaculizan el curso normal de la vida familiar de los sujetos de estudio.

CUADRO 4.2.
TIPO DE PROBLEMA FAMILIAR

PROBLEMA PERSONAL	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Ambiente familiar: peleas, desacuerdos, mal carácter de algún familiar	6	2	8
Divorcio o separación de los padres/hermanos	2	5	7
Falta de apoyo, rechazo y atención de familiares, padre/madre	4	2	6
Abandono por parte del padre y/o madre - vivir solo	3	2	5
Muerte del padre o no conocerlo	3	2	5
Agresiones psicológicas/físicas de los padres	1	2	3
Asumir responsabilidades a temprana edad	1	2	3
Cambios de rutina		2	2
Consumo de bebidas alcohólicas del padre y/o madre	1	1	2

En el cuadro 4.2, se observa que entre los problemas familiares mencionados

por los sujetos de estudio se destacan las situaciones adversas en su ambiente familiar, como peleas, desacuerdos, mal carácter de algún familiar. En segundo lugar, se ubica el divorcio de los padres o la separación de los hermanos. En tercer lugar, está el rechazo, la falta de apoyo y atención de parte del padre, de la madre u otro familiar.

Por otro lado, se advierte que los estudiantes con un buen rendimiento académico tienen más problemas en su entorno familiar, donde encuentran rechazo, falta de apoyo y atención. Mientas que aquellos cuyo rendimiento es bajo resaltan el divorcio de sus padres.

A continuación se citan algunos fragmentos de las entrevistas a los sujetos de la muestra y de sus historias de vida, de acuerdo con la categorización efectuada en esta investigación de los diversos problemas personales por los que atraviesan.

a. Ambiente familiar

De 21 estudiantes, 8 manifestaron que sus principales problemas están en su ambiente familiar (véase cuadro 4.2). Algunas de estas dificultades se describen en los siguientes ejemplos.

Mal carácter de un familiar

“Y en todo este tiempo siempre hubo dificultades en mi familia a causa de mi hermana, ella tiene un mal carácter, es muy mal educada, contesta a mis papás, se portaba mal, y no iba al colegio, se faltaba mucho. (...) siempre fue rebelde, se escapaba de la casa, faltaba al respeto a mis papás, hasta una vez golpeó a mi mamá, consumía bebidas alcohólicas, salía a fiestas, no llegaba a la casa y al final todo lo que ella hacía se convertía en un motivo de pelea para mis papás. Siempre uno a otro se echaba la culpa. (...) tiempo después mi hermana empeoro en su carácter mis papás ya no le aguantaban y al final ella decidió no llegar a mi casa y actualmente no sabemos nada de ella. (...)Ese día que no regresaba, la buscamos por la calle, La buscamos por todo lado, y el principal problema que tuvimos es que no hubo buena comunicación en mi familia, mi hermana nunca decía quién era su amiga, con quienes salía, nunca quiso hablar con nosotros. Después los días siguientes, nos echábamos la culpa uno a otro, todo era discusión. Y yo ya no tenía las mismas ganas de vivir”.

“Y ahora en mi familia ya nada es igual, tenemos esa interrogante, siempre nos preguntamos en donde estará, nos ponemos a pensar miles de cosas, como si fue un secuestro. No la dejamos de buscar, yo siempre que voy a la universidad trato de volver por distintos caminos y la busco...” (Historia de vida. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

Mal comportamiento de los hermanos

“Mi niñez fue muy tranquila respecto a la familia. Como yo era el menor de mis hermanos, mis papás casi no me metían en los inconvenientes que había en la casa, y sí que había muchos porque mis hermanos los traían, llegaban tarde a casa cuando ya eran jóvenes se dedicaban a tomar y no obedecían a mis papás” (Historia de vida. Iván, 21 años, 3° año de carrera).

Peñas con la hermana

“Actualmente a los problemas en mi familia, yo soy muy sensible a las cosas que pasan, me duele mucho lo que pasa. Mi hermana menor no me habla, porque no la defendí de su esposo, yo he aprendido a que en cosas de pareja uno no se debe meter y ella se enojó con todos...” (Entrevista José, 36 años, 5° año de carrera).

El tipo de comunicación que se desarrolla y estimula en el hogar influye de manera significativa en la personalidad, el desarrollo social y psicológico del sujeto. Un ambiente familiar que fomenta la expresión de opiniones, pensamientos, emociones, creaciones, experiencias respetando la individualidad de cada uno de sus integrantes, genera la confianza necesaria para entablar una buena comunicación.

Los anteriores relatos reflejan que el ambiente familiar de los estudiantes no favorece el desarrollo de este tipo de comunicación. Según ellos, las dificultades en su entorno les van quitando las ganas de vivir y les generan dolor.

b. Divorcio, Separación, División de Hijos

Otro problema familiar muy frecuente entre los estudiantes es el divorcio o separación de los padres (véase cuadro 4.2), tal como se distingue en los siguientes ejemplos.

Divorcio de los padres

“En mi adolescencia solo tuve una situación adversa que era la del divorcio de mis padres, los motivos no los sé, tampoco quise saberlos a detalle. Mi padre quería que viva con él en Santa Cruz y mi madre no, quería que me quede con ella aquí, fui la manzana de la discordia como era el menor. Al final me quedé con mi madre, también yo quería eso” (Historia de vida. Iván, 21 años, 3º año de carrera).

Separación de los padres

“El principal problema que he tenido es que mis papás han estado separados. Yo he crecido con mi papá, yo era el único varón de mis hermanas, por eso ellas se quedaron con mi mamá y yo me tuve que ir con mi papá. Yo vivía con mi papá, pero ahora vivo con mi mamá desde que ha fallecido mi padre. Por lo menos pienso que eso ha sido fuerte para mí. En esa parte creo que el entorno familiar hace mucho y que los papás no estén juntos también, que es lo que ha pasado. Inclusive hasta tú mismo te preguntas el por qué o te sientes culpable. Yo tenía 8 años eso obviamente me ha afectado más que todo en mis estudios...” (Historia de vida. José, 36 años, 5º año de carrera).

Separación / División de hermanos

“Recuerdo que cuando tenía 8 años mis papás se separaron, yo me sentí muy mal, porque mi papá me decía ven a vivir conmigo y mi mamá me decía lo mismo. Y yo no sabía con quién estar, yo estaba confundido. Quería estar con mi papá, pero le veía a mi mamá y me sentía mal. (...). Después de todo esto, seguíamos adelante. Hasta que un día mi mamá terminó por explotar en una rabia, y de ahí surgió la división de hijos entre mis papás. Cuando mis papás se separaron, quedaron en que nosotros iríamos a visitar a mi papá todos los domingos y eso no le gustaba a mi mamá, porque ella era cristiana y quería que todos vayamos a la iglesia”.

“Pero para nosotros el domingo era sagrado ir donde mi papá, hasta que un día pelearon y dijeron, quiénes se quieren ir con su papá y quiénes con su mamá. Y ahí es donde todos elegimos. Yo decidí quedarme con mi mamá, porque tarde o temprano necesitaría apoyo, los cuatro hermanos nos quedamos con mi mamá, solo una de mis hermanas se quedó con mi papá” (Historia de vida. Fernando, 20 años, 3º año de carrera).

De acuerdo con lo manifestado por estos estudiantes, el divorcio de los padres² y la posterior separación de sus hermanos ha sido una situación adversa que les generó sentimientos de culpa, malestar y confusión.

c. Rechazo y falta de apoyo de los familiares, padre/madre³

El cuadro 4.2 señala que 6 de 21 estudiantes no reciben apoyo y atención de los familiares, padre/madre y/o rechazo de estos, como se observa en los siguientes ejemplos.

Falta de apoyo

“Mi papá (...) en algunas cosas a mí no supo apoyarme. Antes yo quería comprarme un DVD, o una bicicleta u otras cosas. Y él me decía, “pero para qué, eso tal vez se puede comprar el Diego, para qué vos, estás estudiando. La bicicleta es para el campo y vos para qué quieres”. En todos los proyectos que tuvo mi hermano como una amplificación o un auto, mi papá siempre lo apoyó y le ayudó a conseguirlos. Nunca le reclamé, pero me lástima, porque uno

² La separación y divorcio de los padres “afectan a los hijos en cualquier etapa de su desarrollo. La forma en que reaccionan depende de su edad, personalidad y las circunstancias concretas del proceso de separación o divorcio” (Cruz y Bandera 2014:10).

³ “El rechazo es una de las experiencias más dolorosas que vivimos, sobre todo cuando se produce en la infancia y más, cuando proviene de los propios papás” (Settecase 2013: 6). “Tener la vivencia de que nuestra familia no ejerce adecuadamente su función de apoyo material y afectivo puede favorecer la aparición de un cuadro depresivo” (Revuelta y Alberti 2014: 2).

siempre tiene sueños y por no tener el apoyo los deja. En esos momentos siempre me sentía mal, por no tener el apoyo de mi papá” (Historia de vida. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

Rechazo

“Cuando llegaba mi papá a la casa yo notaba que no tenía tanto cariño por mí, hablaba y jugaba más con mi hermano menor, me dolía mucho eso. Yo, por no ver eso, solo me iba a mi cuarto y no salía. Hasta ahora mi papá sigue siendo así conmigo. Por eso cuando llega, me siento incómodo un poco” (Historia de vida. Marco, 29 años, egresado de carrera).

Atención

“En el colegio siempre tenía muy buenas notas, creo que también se lo debo a mi mamá que siempre me hacía un seguimiento en todas mis tareas. Mi mamá siempre estuvo presente en todo lo que yo hacía en mi colegio, no se descuidaba de mí. Mi papá nunca fue a mi colegio, creo que no le importaba y también no tenía tiempo, como siempre estaba en el trabajo” (Historia de vida. Fabiola, 26 años, 3º año de carrera).

Las personas viven el rechazo, la falta de atención y de apoyo de los familiares como una experiencia adversa. Los estudiantes que atravesaron por este tipo de problema experimentaron sentimientos de dolor e incomodidad en su desarrollo personal.

d. Abandono por parte del padre o de la madre, o el vivir sin ellos⁴

De 21 estudiantes, 5 indicaron ser abandonados por su padre o su madre, o vivir sin ellos fue una situación adversa (véase cuadro 4.2), como se refleja en los siguientes ejemplos.

Abandono del padre y/o madre

“Después mi mamá me abandonó, yo casi no tenía mucha relación con ella porque ya tenía otro esposo. Un día sin decir nada se fue, porque su esposo no se llevaba bien con mi abuela, porque él no trabajaba. Yo me sentí triste porque lo prefirió más a él que a mí y desapareció. El le pegaba y se fue con él” (Historia de vida. Yovana, 28 años, 3º año de carrera).

Vivir solo

⁴ “El abandono de los hijos se produce cuando un padre, tutor o persona a cargo de un niño abandona a un niño sin consideración alguna por su salud física, seguridad o bienestar. Lamentablemente los niños abandonados (...) crecen con una baja autoestima, dependencia emocional, impotencia y otros problemas” (Durán 2010:14).

“Yo empecé a vivir solo a partir de mis 10 años. Desde entonces tuve que afrontar solo el estudio, el trabajo. (...) Todo esto empezó porque mis tías no tenían hijos y ellas pidieron a mis papás que yo viva en su casa. Yo siempre fui tranquilo y a la vez sumiso, mis papás me mandaron con ellas y yo me fui sin decir nada” (Historia de vida. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

Los estudiantes de la muestra que atravesaron por esta situación señalan que tras pasar este suceso se sintieron tristes o que tuvieron que afrontar solos su diario vivir.

e. Muerte del padre⁵ o no conocerlo

El cuadro 4.2 señala que 5 de 21 estudiantes sufrieron la muerte de su padre o no llegaron a conocerlo, como se distingue en los siguientes ejemplos.

No conocer al padre

“Yo no tengo la imagen de un padre, nunca lo conocí. Me enteré de su existencia a los 14 años cuando ya había muerto. Fue algo duro saber que murió porque siempre me hizo falta aunque no lo conociera. Hasta ahora hubiera querido tenerlo a mi lado para recibir su amor y apoyo” (Historia de vida. Evely, 23 años, 3º año de carrera).

Muerte del padre

“El otro golpe duro ha sido cuando mi papá ha fallecido, (...) mi papá asiste a un desfile, entonces recuerdo lo que él me decía: “José no vas a tomar, cuidado estés tomando, te vas a cuidar,” yo le dije “tú te tienes que cuidar”. Esas han sido sus últimas palabras, luego se fue a la 16 de julio a desfilar, y ya no llegó a casa (...). Muchos problemas ha tenido mi papá. Parece que él ya tenía deseos de morir, porque cuando yo he llegado a la morgue ha sido un impacto porque mi mamá casi se desmaya, yo le encontré a mi papa en la puerta había estado. Ha sido fuerte, no sabes cómo me he sentido. Yo crecí con mi papá, los mejores años de mi vida los viví junto a él. Ver que una persona sana se muera de la noche a la mañana esa fue una situación muy difícil. (...) Lo que ha pasado después de esa situación es que he tenido serios problemas emocionales” (Historia de vida. José, 36 años, 5º año de carrera).

⁵ “El fallecimiento de uno de los padres crea una disociación familiar que conlleva un proceso de duelo de elaboración psicológica, mental y emocional (...). La forma en que los hijos viven la muerte de sus padres está en función de diversos factores: edad, personalidad, comportamiento de los presentes, sexo del fallecido y del hijo, etc. La muerte de un progenitor conlleva una pérdida o disminución de la autoestima y favorece la aparición de depresión” (Vargas 2001: 9).

El fallecimiento del padre implica una transformación en la vida de los hijos, ya que pierden una figura importante. Para estos estudiantes, esto representó una situación difícil, un golpe duro que les provocó serios problemas emocionales.

f. Agresiones Psicológicas/Físicas de los Padres⁶

Tres sujetos de la muestra manifestaron haber presenciado violencia intrafamiliar (véase cuadro 4.2). Las agresiones físicas y psicológicas entre sus padres se convirtieron en una situación adversa para todos los miembros de la familia, como se observa en el siguiente ejemplo.

Agresiones psicológicas/físicas de los padres

“Otra situación de mi infancia fue que teníamos nosotros que lidiar con los problemas familiares que existía en la casa: agresiones verbales psicológicas de parte una persona hacia otra, de mi papa hacia mi mamá. Esto incidía en el estado afectivo de nosotros, ya que muchas veces ellos tenían conflictos por el tema económico. Psicológicamente tal vez o en la autoestima nos ponía un poquito mal esas situaciones peleas, riñas. Eso marca siempre a un niño en su infancia, porque nuestros padres estén peleándose o discutiendo por los hijos, que uno tal vez por ahí se sienta culpable” (Historia de vida. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

La violencia es un acto de maltrato que ejerce una persona hacia otra. Esta acción puede ser física (puñetazos, patadas, etc.) o psicológica (insultos, amenazas, humillaciones, etc.). En las composiciones, los estudiantes señalan que presenciaron las agresiones físicas-psicológicas de los padres incidía en su estado afectivo porque se sentían culpables.

g. Asumir responsabilidades a temprana edad

Según 3 estudiantes de la muestra, por una serie de cambios ocurridos en su entorno familiar, se vieron obligados a asumir responsabilidades a temprana edad (véase cuadro 4.2), como se distingue en el siguiente ejemplo.

Asumir responsabilidades a temprana edad

⁶ “La violencia psicológica es la forma de violencia que más daño causa, porque inicialmente pasa desapercibida y cuando la víctima, se da cuenta en general es porque la situación ya está avanzada. Puede estar o no estar acompañada de agresión física en sus etapas posteriores, pero en general la violencia psicológica es la que primero se instaura. Ambas violencias generan todos los sentimientos de minusvalía, donde la víctima se siente confusa, deprimida, intimidada e invadida en su espacio vital e íntimo (Vallejo 2013:2).

“...yo me hacía cargo de mí y de mi hermanito. Yo tenía 8 años y mi hermanito estaba en kínder. Al principio mi mamá no nos dejaba dinero y nosotros teníamos que saber sobrevivir, claro había cosas para cocinar, pero yo a esa edad ya tenía que cuidar a un niño de seis años” (Historia de Vida. Mirian, 40 años, egresada de carrera).

Lo natural es que los padres ejerzan de padres y que los hijos ejerzan de hijos. Sin embargo, en ocasiones sucede lo contrario y por diversas circunstancias los hijos acaban haciendo de padres invirtiendo el papel que por naturaleza les corresponde. Las causas de esta situación son diversas: fallecimiento de los padres, separación de los padres o mala situación económica. En estas circunstancias, uno de los hijos, generalmente el mayor, ocupa el papel de padre. “En cierta medida esta actitud es muy perjudicial, pues el hijo no vivirá por completo su propia vida que es en realidad de la única que debería responsabilizarse” (La Iglesia 2014: 2).

h. Cambios de rutina

En el cuadro 4.2, se advierte que para 2 estudiantes de la muestra los cambios de rutina en su ambiente familiar implicaron una dificultad para su normal desempeño.

Cambios de rutina

“Después de un año, mi mamá volvió, ya estaba embarazada. En el tiempo que se fue, rara vez sabía de ella, a veces me mandaba cartas. Cuando volvió no sentía nada, mi mamá me hablaba, yo no le prestaba atención, ya no me importaba, ya había un rechazo. No me gustó que haya vuelto, porque hubo un cambio de rutina para mí, cambio de almuerzo, desayuno, cena. Pero yo ya no la obedecía me daba bronca verle a mi mamá, decía para qué ha vuelto, debería quedarse...” (Historia de vida. Yovana, 28 años, egresada de carrera).

La rutina es una costumbre enraizada o un hábito adquirido por la práctica que en ocasiones se ejecuta sin razonarla. Es un automatismo que realizamos mientras pensamos en otra situación. Los cambios inesperados pueden causar en las personas cierta ansiedad tener que afrontar algo nuevo o desconocido. Según estos estudiantes, después de acostumbrarse a un cierto estilo de vida, hubo un cambio inesperado que les generó sentimientos de rechazo o bronca hacia la persona que provocó dicho cambio.

i. Consumo de bebidas alcohólicas

Según los resultados obtenidos, 2 estudiantes manifestaron que el consumo de bebidas alcohólicas del padre y/o de la madre se convirtió en un problema para ellos (véase cuadro 4.2). Esta situación adversa se refleja en el siguiente relato.

Consumo de bebidas alcohólicas del padre y/o madre

“...recuerdo estar furiosa por la violencia física y psicológica de mi padre hacia mi madre. (...) pues sí, mamá desaparecía casi 4 días, ella bebía mucho, llegaba. Mi padre en “afán” de venganza decía “ir a trabajar” y bebía. Fue como una carrera de relevos. Papá llegaba y así borracho golpeaba a mi madre, yo en ocasiones pensaba: se lo merece” (Historia de vida. Daysi, 24 años, 5º año de carrera).

El consumo de bebidas alcohólicas trae consigo graves consecuencias tanto para la persona como para su entorno familiar. El estar bajo los efectos del alcohol aumenta la hostilidad y la agresividad, la persona es menos tolerante y paciente con los estímulos que recibe del ambiente. Los jóvenes mencionaron que presenciar esta situación les ocasionó un sentimiento de furia.

2. PROBLEMAS ECONÓMICOS

El segundo problema personal más frecuente entre los sujetos de la muestra es la situación económica (véase cuadro 4.1). A continuación se detallan los principales problemas financieros por los que atraviesan o atravesaron los estudiantes.

CUADRO 4.3.
TIPO DE PROBLEMA ECONÓMICO

ECONÓMICO	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Falta de dinero (escasos recursos)	6	8	14
Viajes por motivos de trabajo	2	2	4
Falta de alimento	3	1	4
Falta de vestimenta	2	1	3
Falta de materiales de estudio	2		2
Deudas	1		1

Como se observa en el cuadro 4.3, el problema que destacaron los sujetos de la muestra es la falta de dinero. En segundo lugar, mencionaron los viajes por motivos de trabajo. Muchas veces esta ausencia del hogar dura meses o años. A esta dificultad le siguen en importancia la falta de alimento y de vestimenta.

Por otro lado, los resultados revelan que los estudiantes que tienen un buen rendimiento académico resaltaron sus escasos recursos económicos y la falta de alimento. Mientras que aquellos que tienen un bajo rendimiento académico recalcaron la falta de dinero y los viajes en busca de trabajo. A continuación se presentan algunos ejemplos de estos tipos de problemas.

a. Crisis económica

“En ese tiempo mi familia había entrado en una crisis económica. Mis padres habían decidido trabajar por cuenta propia ya que lo que mi papá ganaba en el trabajo no alcanzaba para mantener una familia de 7 hijos, una esposa, pagar el alquiler y varias cosas” (Historia de vida. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).

b. Viajes por motivos de trabajo

“Lo que más me marco en mi niñez, fue que en un principio desde mis tres años, según mi mamá, yo me fui a vivir a Argentina por dos años, por motivos de trabajo de mi mamá. Después volvimos a Bolivia cuando yo tenía seis años. Eso fue un cambio muy fuerte para mí (...) me sentía mal porque aquí la vida es diferente...” (Historia de vida. Yovana, 28 años, egresada de carrera).

c. Falta de alimento, vestimenta y materiales de estudio

“Después nos cambiamos de casa. Mi papá vendió su auto y mi mamá perdió el capital de la tienda por comprar la nueva casita, que al final parecía más cómoda. Entonces ya nos vimos en una situación difícil, ya no teníamos comida, ni un pan, tampoco teníamos con qué vestirnos. En el colegio también me afectó esa situación porque ya no rendía igual. Yo sí quería cumplir con mis deberes, pero ya no tenía hojas en mi cuaderno” (Historia de vida. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

d. Deudas

“...un día mamá se enfermó y fue al hospital, la operaron. Ahí se endeudó con varios de mis tíos, que le prestaron dinero para pagar el hospital” (Historia de vida. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).

El problema económico se asocia a los conflictos que sufre el sujeto por la falta de dinero, ocasiona un desequilibrio en el desenvolvimiento del sujeto. Este problema se intensifica cuando genera conflictos en el entorno familiar.

Para los estudiantes, el problema financiero representa una situación adversa. La depresión y el malestar vividos en sus hogares por los escasos recursos económicos, las deudas la falta de vestimenta, alimento y material de estudio afectaron y marcaron su desarrollo personal.

En los casos donde se efectuaron viajes a otros países en busca de trabajo, el cambio experimentado fue más drástico. Además de adaptarse a un ambiente y estilo de vida totalmente diferentes, los sujetos tuvieron que aceptar la ausencia de uno o más miembros de la familia por motivos laborales.

3. PROBLEMAS SENTIMENTALES

CUADRO 4.4.
TIPO DE PROBLEMA SENTIMENTAL

SENTIMENTAL	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Desacuerdos, discusiones, inestabilidad con la pareja	2	3	5
Engaño de la pareja	2	2	4
No dicen el problema	2		2
Muerte de la pareja		1	1

El tercer problema personal más frecuente entre los estudiantes de la muestra se refiere al aspecto sentimental (véase cuadro 4.1). En el cuadro 4.4, se señala que 5 estudiantes mencionaron problemas sentimentales, como desacuerdos discusiones e inestabilidad con la pareja. En segundo lugar, indicaron haber atravesado por un engaño o infidelidad de su pareja.

Al considerar el rendimiento académico de los sujetos de la muestra, no se advierten diferencias significativas en los resultados obtenidos.

a. Inestabilidad con la pareja

“Todo estaba bien, hasta el primer año de relación, cuando él me confesó, “que era una persona separada y que tenía una hija”. Era algo que no esperaba. Esto chocó con la desaparición de mi hermanita. Por ese momento no le di tanta importancia. Pero me quedé tan shoqueada, no me la creía. Traté de buscar una solución. Quise alejarme de él, pero no pudimos, ya existe un sentimiento. Solo lo dejaré al tiempo. Ahora existe decisiones en mí, de dejarlo, él ya no está en mis planes, porque se frustraron” (Historia de vida. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

b. Engaño de la pareja

“La tercera etapa crítica ha sido lo que mi papá me ha dicho, que me iba a enamorar. Uh eso ha sido grave, peor me he dedicado a la bebida. Por primera vez en mi vida había amado, ahí la había conocido que es amar a una persona, cuando ha terminado esa relación ha sido lo peor que ha pasado, no sabía cómo superar, ya no quería saber de mujeres, no quería saber de nadie, o sea, ya no me interesaba nada, en la universidad cumplía por cumplir, me hundí en esa situación por tres años. Por eso es que a partir de ese momento me volví en una persona muy amargada, no quería saber nada de nadie, (...). Ese tiempo estaba estudiando y después prácticamente ya no he estudiado tres años, solo me inscribía y no pasaba clases, solo era para no perder la matrícula, pero el tiempo que estaba con ella aprobé todas las materias. (...) La relación terminó porque ella me mintió” (Historia de vida. José, 36 años, 5º año de carrera).

c. Muerte de la pareja

“Ya en mi juventud tuve más problemas afectivos. Lo afectivo es lo que más marca a un hombre, con la pérdida tal vez de un ser querido. En el caso mío, en mi juventud he perdido (...) a mi enamorada con la que quería casarme, tenía planes futuros y también ella falleció, fue un momento de dolor, de dolor más que todo, de incomprensión a uno mismo y bueno eso sí marco en mi vida...” (Historia de Vida. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

Según Alario (en Tasayco 2012: 22). “Cuando se produce una ruptura de pareja, uno pierde a alguien sentimentalmente importante. Toda pérdida produce melancolía, es decir, tristeza, y en algunas personas, puede provocar cuadros de ansiedad, depresión y pena mórbida (un trastorno donde la tristeza es el síntoma más notable y que perdura a lo largo del tiempo)”. Las

causas del término de una relación son diversas: peleas, falta de comunicación, término del amor, infidelidad o muerte. Pero son las consecuencias las que señalan el impacto de una relación sentimental en la persona.

Cuando una relación sentimental termina, el concepto de sí mismo cambia. En una relación de pareja, sus integrantes tienden a desarrollar amistades compartidas, actividades e incluso confundir el autoconcepto de cada uno con el del otro. Según Martínez (2010:10), “esta modificación del autoconcepto es una de las causas del enorme dolor que suponen las separaciones, la claridad de la conciencia sobre lo que somos se reduce tras una ruptura sentimental, y que esta confusión se mantiene, al menos durante un tiempo”.

Este tipo de problemas tiene un fuerte impacto en las personas. Los estudiantes manifestaron que los problemas sentimentales han sido causantes de frustración, amargura, incompreensión hacia uno mismo y momentos de dolor.

OTROS PROBLEMAS QUE ATRAVIESAN LOS ESTUDIANTES

Según el cuadro 4.1, los sujetos de la muestra atravesaron por problemas escolares, como cambio de colegio, agresiones físicas, poco tiempo para efectuar las tareas. Asimismo, se les presentaron otras situaciones adversas relacionadas con la salud, los estudios, el trabajo, la tecnología, falta de tiempo, y problemas emocionales. A continuación se exponen algunos ejemplos.

4. PROBLEMAS ESCOLARES

Siete estudiantes manifestaron que tuvieron problemas en su entorno escolar. Algunos de estos se señalan a continuación.

a. Cambio de colegio

“Durante mi adolescencia cambié de colegio, despedirme de mis amigas de infancia fue duro, pues me había costado mucho socializar. Empezar de cero, de nuevo era todo un reto, no conocía a nadie, me sentía como bicho raro” (Historia de vida. Katherine, 23 años, 5° año de carrera).

b. Ser destacada en la escuela

“...los diplomas empezaron a llegar, ser de un grupo exclusivo y ser destacada en algunas cosas, solo me trajo tristezas, pues de las amistades que tenía, una mayoría me dio la espalda” (Historia de vida. Katherine, 23 años, 5° año de carrera).

c. No entender una materia

“...recuerdo que hacía todo lo posible por entender, me amanecía leyendo libros e intentando con mis amigas comprender. Pero fue difícil, más aun cuando mi profesora me tildó de burra en frente de toda la clase. Mis compañeras sabían que yo era aplicada, ninguna de ellas se rió. Desde ese momento no le ponía interés a la materia, presentaba trabajos mecánicamente, ya ni me importaba entender. Lo único que quería era aprobar la materia. Aunque fue difícil, lo hice. Ese problema hasta ahora no lo supe superar, ya que me marcó y nunca más volví a intentar resolver un problema de química, me resigné, siempre recordaré esa palabra” (Historia de vida. Reina, 25 años, 5° año de carrera).

d. Problemas por el físico (apariciencia)

“Ese año empezó también los problemas en clases, (...) con los compañeros y compañeras. Yo nunca he sido delgada y siempre, siempre fui sensible. Por ese año todos los chicos me decían “llorona”, los odié por eso y los odio aún. No he superado eso lo admito, son pleitos infantiles, pero no puedo olvidarlo” (Historia de vida. Daysi, 25 años, 5° año de carrera).

e. Maltratos físicos en la escuela

“También en la misma aula, me hacían bullying. El profesor tuvo la culpa, él decía, quién se sacó mejor nota que Felipe y los demás decían nadie. Y al final los compañeros me esperaban en la esquina y me golpeaban. En una de esas ocasiones mi primo me defendió y los demás le decían por qué le defiendes si no es tu hermano” (Historia de vida. Felipe, 45 años, egresado de la carrera).

f. No realizar tareas por falta de tiempo

“Cuando llegaba mi mamá había todo y estábamos bien. Mi papá no se preocupaba mucho por nosotros. Pero mayormente vivíamos los dos solitos (...) En ese tiempo mi hermano y yo seguíamos yendo a la escuela, hacía mis tareas con flojera, ya no me alcanzaba el tiempo,

hacía la comida, lavaba la ropa, ayudaba a mi hermano con sus tareas. Había una temporada que me hice pisar y justo mi mamá me revisó mi tarea y ese rato me faltaba. Pero mi mamá entendía que era por culpa de ella” (Historia de vida. Miriam, 30 años, egresada de carrera).

Algunos sujetos de estudio sintieron este malestar en el proceso de integración al grupo, por sufrir acoso escolar, el rechazo de parte de los compañeros por obtener las mejores calificaciones del curso, o la humillación de un profesor por no entender su materia; no cumplir con las tareas escolares por la falta de tiempo.

Estas situaciones generaron en los estudiantes tristeza y rencor, y, de alguna manera su vida, ya que a pesar de los años transcurridos están muy presentes en sus recuerdos.

5. PROBLEMAS DE SALUD⁷

Ocho estudiantes atravesaron por problemas de salud, como se desbe en los siguientes ejemplos.

a. Problemas de Salud

“La única situación adversa que recuerdo es la de mis problemas de salud, con mis huesos débiles. Me inquietaba mucho al estar así porque todos hablaban de mí y no me gustaba. Me desesperaba, pero no podía hacer nada para solucionarlo, porque no tenía conciencia suficiente para solucionar tal problema. Solo conté con mis padres que me sometían a tratamientos de calcificación y así pude sobrellevarlo” (Historia de vida. Iván, 23 años, 3° año de carrera).

b. Accidente personal

“...sufrí un accidente que hizo que me acompleje un poco. Caí dentro de una canaleta y de ello quedó una secuela cerca de mis ojos (...) El miedo que sentí tras el accidente me hizo ver que hay cosas que se pueden perder y dejar de disfrutar en la vida.....” (Historia de Vida. Katherine, 23 años, 5° años de carrera).

c. Enfermedad de la madre

⁷ “La salud es el logro del más alto nivel de bienestar físico, mental, social y de la capacidad de funcionamiento que permitan los factores sociales en los que viven inmersos el individuo y la colectividad”. (Díaz 2014: 2)

“Los momentos o situaciones adversas por las que atravesé fueron más de la salud de mi mamá. Se enfermó gravemente en tres oportunidades. En ellas, como familia pasamos por muchas tristezas y depresión...” (Entrevista. Caren, 23 años, 5º año de carrera).

La salud se manifiesta mediante el bienestar físico, mental y social. Pero cuando surgen los problemas de salud no sólo afectan a la persona enferma, sino también a todo su entorno familiar. Las actividades cotidianas se alteran y todas deben adaptarse a esta nueva situación.

Según los estudiantes un problema de salud (personal y/o familiar) les produjo desesperación, miedo, depresión, tristeza, inquietud y confusión.

6. PROBLEMAS ACADÉMICOS

Un problema académico se refiere a las situaciones adversas originadas en el ámbito universitario y que inciden en los estudios. Cinco sujetos de la muestra aludieron a este tipo de problemas, como se distingue en los siguientes ejemplos.

a. Competencia entre las compañeras

“Generalmente en la universidad, en el curso mismo, hay mucha competencia, unos quieren tener mejor nota que otros” (Entrevista. Abigail, 23 años, 5º año de carrera).

“Principalmente me enfrento a las compañeras de curso, siempre hay complicaciones por la competencia y me pone en un mal estado” (Entrevista. Gaby, 25 años, 3º año de carrera).

b. Malentendido con las compañeras

“En la universidad también tuve algún inconveniente, en el primer año de la carrera. Yo antes de entrar a la carrera no tuve la oportunidad de tener una computadora en mi casa. Aunque me había inscrito a unas clases de computación, tenía las ganas de aprender, pero cuando uno no lo pone en práctica es un poco difícil. Y así llegó un día en que teníamos que hacer un trabajo en grupo, a mí me tocó hacer la caratula, estábamos en un internet, y no lo pude realizar rápido. Una de las compañeras se molestó y me gritó: “cómo no vas a poder hacer”, me empezó a mandonear. Me dejé a un principio, por el hecho de la vergüenza. Pero esta es una anécdota para mí. Que me ayudo a superarme y me dejó con las ganas de aprender. Al principio sí, me sentí muy mal, parecía inútil, pero después aprendí mucho más” (Historia de vida. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

El estrés académico puede ocasionar dificultades en la asimilación de las asignaturas y alteraciones en el estado de ánimo. Se genera por motivos, como la competencia y los malentendidos entre compañeros de cursos. Pero es llamativo que una experiencia así se convierta en una anécdota que impulsa las ganas de aprender.

7. PROBLEMAS LABORALES

Cuatro estudiantes de la muestra atravesaron por problemas laborales, como se manifiesta en los siguientes ejemplos.

a. Explotación laboral

“El trabajar desde muy temprana edad es una situación adversa. Cuando la economía no está bien en la familia uno tiene que buscar espacios laborales donde uno pueda desarrollar o ganar algo de dinero y así solventarse. La adversidad en el trabajo que yo había atravesado fue que muchos jefes explotaban porque soy un poco habiloso, me doy de cuenta rápido, aprendo rápido. Ellos se daban cuenta de esto y recibí mucha explotación y la remuneración no era la ideal, era muy poca, pero se salió adelante” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

b. Falta de espacios laborales y competencia

“Con el transcurrir del tiempo la competencia en el rubro bajó las ventas (...) Sí, la situación era tal que papá se fue a Brasil a costurar y nos dejó a mamá y mis hermanos. Él mandaba dinero cada mes y con eso nos fuimos levantando poco a poco” (Historia de vida. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).

La falta de espacios de trabajo o la competencia en el ambiente laboral genera ansiedad, depresión y baja autoestima. Este tipo de situaciones puede afectar el ámbito familiar porque la persona desempleada tendrá que afrontar los problemas económicos.

En consecuencia, muchos jóvenes abandonan sus estudios para trabajar y sustentarse a sí mismos y a su familia. Según la experiencia de los estudiantes, esta situación los llevo a ser explotados y recibir un salario inadecuado. En otros casos, los padres se van a otro país en busca de trabajo.

8. PROBLEMAS DE TECNOLOGIA⁸

El avance tecnológico puede ser un inconveniente para algunos estudiantes, como lo refleja el siguiente caso.

a. Uso de la computadora

“Yo la verdad lloraba, porque no podía manejar la computadora. Al menos cuando los licenciados decían grupos, para mí era mi martirio, quería escaparme de la universidad. Pero también hubo personas que han sabido colaborar” (Historia de vida. Mirian, 40 años, egresada de carrera).

En la actualidad, el uso del internet, la computadora y los teléfonos celulares forman parte de la cotidianidad de las personas. Los beneficios que ofrecen son innegables: acceso rápido a la información y comunicación sea inmediata. Desde la experiencia de los estudiantes, esta herramienta puede convertirse en una situación adversa si no se conoce el modo de uso o se la utiliza de manera inadecuada.

9. PROBLEMAS DE TIEMPO

El tiempo es un recurso valioso que permite cumplir con los compromisos personales, familiares y laborales. Como se observa, la falta de tiempo puede convertirse en un problema cuando se deben efectuar actividades de trabajo y estudio. Frecuentemente, los estudiantes se sienten agobiados por las diversas actividades que efectúan, como se exponen el siguiente ejemplo.

“En todo este proceso de estudio tanto en el colegio, en la normal y universidad, siempre tuve los inconvenientes de tiempo y económicos. Porque de igual manera trabajaba medio tiempo y estudiaba en otro, pero el objetivo que me propuse me ayudo a salir adelante” (Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

10. PROBLEMAS EMOCIONALES⁹

⁸ “El uso inadecuado de la tecnología puede provocar alteraciones tanto físicas como psicológicas, traducidas en estrés” (Ramos 2011: 4).

⁹ “Estos trastornos se manifiestan en los niños a través de depresión, fobias, rutinas y rituales, autismo, agresión, somatizaciones, dificultades en el aprendizaje social y escolar, etc. (...) que interfieren en una correcta percepción del ambiente y de sí mismos. Y son el resultado de influencias ambientales en el niño durante su desarrollo” (Aguilar 2006: 5).

Los problemas emocionales también generan estrés, 1 de 24 estudiantes menciona que tiene problemas emocionales.

“no estoy segura, tengo miedo a fracasar, a repetir ciertos errores” (Entrevista. Yovana, 28 años, egresada de carrera).

Los problemas emocionales son reacciones, actitudes y/o síntomas físicos, que la persona manifiesta en ambientes y situaciones normales. El siguiente caso está relacionado con la tendencia a desarrollar temores asociados con problemas personales y familiares.

Los estudiantes se ven expuestos a circunstancias cambiantes, ante las cuales manifiestan diversas reacciones que influyen en su desarrollo generando inestabilidad.

B. INFLUENCIA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN EL DESARROLLO PERSONAL

“Las personas resilientes no solo están en condiciones de gestionar dificultades, sino que también consiguen precisamente a base de superar tales obstáculos desarrollar virtudes y madurar su personalidad” (Gruhl 2009: 20). A continuación se presentan las consecuencias de las situaciones adversas definidas por los estudiantes de la muestra.

CUADRO 4.5.
INFLUENCIA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN EL DESARROLLO PERSONAL

INFLUENCIA	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Negativo	3	6	9
Positivo	5	3	8
Ambos	3	3	6

En el cuadro 4.5, se distingue que para 9 estudiantes los problemas tienen una influencia negativa en su desarrollo personal, en tanto que 8 estudiantes opinan lo contrario, por otro lado, 6 estudiantes expresaron que las situaciones adversas inicialmente repercuten de manera negativa en su desarrollo, pero después pueden convertirse en positivos.

Asimismo, se observa que los estudiantes con buen rendimiento académico consideran que los problemas tienen consecuencias positivas, mientras que los estudiantes con bajo rendimiento académico perciben lo contrario.

El desarrollo de una persona es un camino con muchos matices. Uno de ellos son las situaciones adversas. La mayoría de los sujetos de la muestra considera que los problema pueden generar consecuencias positivas cuando se construyen las estrategias necesarias para afrontarlos y dejan un aprendizaje significativo que contribuye al crecimiento personal.

1. INFLUENCIA POSITIVA DE LA SITUACIÓN ADVERSA

CUADRO 4.6.
INFLUENCIA POSITIVA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN EL DESARROLLO PERSONAL

INFLUENCIA POSITIVA	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Fortalece	4	3	7
Control del problema (diferenciar actividades)	3	2	4
Dan valores (aferrarse a Dios)	1		1

El cuadro 4.6, muestra que 7 estudiantes consideran que el afrontar una situación adversa fortalece, 4 estudiantes afirman que una situación adversa no influye porque diferencian las situaciones, y 1 estudiante expresa que las situaciones adversas promueven el desarrollo de los valores. Las siguientes expresiones hacen evidente las afirmaciones anteriores:

a. Fortalece

“En mi vida han influido muchas veces para que yo pueda darme de cuenta de los errores que yo estaba cometiendo. Yo creo que la adversidad me hizo más fuerte más valiente y eso ha hecho que yo sobresalga y no cometa los mismos errores que cometía” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

b. Controlar el problema

“Una que otra vez, si he sentido que no había solución, pero el apoyo de mi mama me hizo ver que las cosas pasan por algo, si tengo un problema (x) lo dejo en casa, no mezclo mis cosas con mis problemas” (Entrevista. Katerine, 23 años, 5° año de carrera).

“No me influyen porque mis principios son sólidos, cuando es así, ante cualquier adversidad se puede salir” (Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

c. Dan valores (aferrarse a Dios)

“Influyen positivamente, ya que me hacen aferrarme más a Dios y me dan más valores” (Entrevista. Marco Antonio, 29 años, egresado de carrera).

Las situaciones adversas representan un desafío para el sujeto. Se considera que un problema es nocivo y que se debe evitar, pero sería un error suprimirlo. Este puede tener un resultado beneficioso, puede ser una oportunidad, el motor de cambio que ayuda a construir la personalidad del sujeto. Desde la perspectiva de los estudiantes, las consecuencias de las situaciones adversas son positivas. La presencia de un problema, fortalece al sujeto le ayuda a conocer sus errores y afianza su valentía ante futuras adversidades.

Algunos estudiantes también consideran que una situación adversa no tiene consecuencias negativas porque diferencian las actividades, no mezclan situaciones, ejercen control sobre ellos. El ingrediente principal que contribuye a este proceso es la presencia de principios sólidos del sujeto. En este sentido, el “vivir un acontecimiento traumático es sin duda uno de los trances más duros a los que se enfrentan algunas personas, supone una oportunidad para tomar conciencia y reestructurar la forma de entender el mundo que se traduce en un momento idóneo para construir nuevos sistemas de valores...” (Vera y Jiménez 2006: 1).

2. INFLUENCIA NEGATIVA DE LA SITUACIÓN ADVERSA

CUADRO 4.7.
INFLUENCIA NEGATIVA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN EL DESARROLLO PERSONAL

En el	INFLUENCIA NEGATIVA	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
		<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
	Depresión	6	8	14
	Estrés	2		2

cuadro 4.7, se distingue que 14 adolescentes manifestaron que una consecuencia negativa de las situaciones adversas es la depresión, en tanto que dos sujetos mencionaron es estrés. A continuación se exponen algunos ejemplos.

a. Depresión

- *“Creo que solo hace que me deprima, no sé cómo entablar conversación alguna, ni siquiera en el chat. Si no hablas y te expresas nadie notará que existes o que se hace algo. Estoy consciente, pero no logro nada favorable” (Entrevista. Daysi, 24 años, 5° año de carrera).*
- *“Influyen en mi estado de ánimo y en las cosas que deseo hacer en ese momento. Pues en ocasiones no puedo concentrarme o no me encuentro con las ganas de realizar mis actividades” (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).*
- *Como ser humano, es un momento que rompe la rutina y pone a flor de piel sentimientos. Es como una caída que si no te sabes levantar te marca y a veces se vuelve una situación incontrolable. Pero es un reto que se debe superar” (Entrevista. Reina, 25 años, 5° año de carrera).*
- *“Ahora desde otro punto de vista, hay adversidades que te marcan en la vida, tal vez con la pérdida de alguien, hay recuerdos, hay melancolía cuando te recuerdas. Pero hasta la misma muerte hay que saber aceptar y eso no debería ser una adversidad en nosotros, deberíamos ir aceptando que somos seres temporales y también aceptar que hay vidas cercanas y tratar de vivir al máximo” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).*

b. Estrés

“Afectan a mi estado de ánimo, además de que me provocan mucho estrés, el cual puede afectar mi salud” (Entrevista. Gaby, 25 años, 3° año de carrera).

“Las personas que experimentan situaciones adversas también suelen experimentar emociones negativas y estrés en muchos casos, sin la presencia de las emociones negativas el crecimiento postraumático no se produce” (Vera y Jiménez. 2006: 1).

De acuerdo con los estudiantes, una adversidad implica una serie de consecuencias negativas, como la depresión y el estrés. La presencia de un problema influye en el estado de ánimo y en el nivel de rendimiento, ya que la persona tiene dificultad para concentrarse.

En resumen, según los estudiantes de la muestra, una situación adversa tiene consecuencias negativas y positivas. Las primeras incluyen un bajo estado de ánimo, melancolía, estrés, falta de concentración. Luego, cuando el sujeto logra afrontar el problema, aparecen las

consecuencias positivas, donde la adversidad se percibe como una oportunidad de aprendizaje, un motor que ayuda a construir y fortalecer la propia forma de ser y de actuar.

C. INFLUENCIA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Además de las situaciones personales adversas, los estudiantes deben afrontar las exigencias de la formación profesional. Por lo tanto, el sujeto está involucrado y se desenvuelve en varios ambientes que generan diversas complicaciones. Según los estudiantes, una situación adversa tiene consecuencias negativas y positivas para la formación profesional.

CUADRO 4.8.
INFLUENCIA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

INFLUENCIA	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Positivo	7	3	10
Negativo	3	7	10
Ambos	2	2	4

Los resultados del estudio revelan que 10 estudiantes consideran que los problemas tienen consecuencias positivas. Para otros 10 estudiantes se destaca la influencia negativa. Mientras que para 4 estudiantes afrontar un problema implica consecuencias positivas y negativas a la vez (véase cuadro 4.8).

Por otro lado, se distingue que para los estudiantes con buen rendimiento académico una situación adversa genera consecuencias positivas. En cambio, para los estudiantes con bajo rendimiento académico prevalecen las consecuencias negativas.

A continuación se detallan las consecuencias positivas y negativas de las situaciones adversas en la formación profesional.

1. INFLUENCIA POSITIVA DE LA SITUACIÓN ADVERSA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

CUADRO 4.9.
INFLUENCIA POSITIVA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

FORMACIÓN PROFESIONAL	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Fortalece la profesión	5	2	7
Control del problema	3	3	6

En el cuadro 4.9, se aprecia que para 7 estudiantes una situación adversa específicamente en el ámbito de la formación profesional tiene una influencia positiva porque se fortalece la profesión, 6 estudiantes señalan que controlan el problema y por tal razón existe una consecuencia positiva en ellos. Ejemplos:

a. Fortalece la profesión (experiencia)

“Fortalece la formación profesional ayudando a crecer día a día, mejorando nuestra habilidad para pensar en una pronta solución, como también nos da la experiencia para poder orientar a los demás” (Entrevista. Reina, 25 años, 5° año de carrera).

“Ese tipo de situaciones son como pruebas, las cuales una vez vencidas me hacen más fuerte y llegan a ser una experiencia más” (Entrevista. Cherly, 20 años, 3° año de carrera).

b. Control del problema

“...si tengo un problema no lo mezclo con mis estudios, busco soluciones en su momento y en su lugar” (Entrevista. Katerine, 23 años, 5° año de carrera).

“No influyen absolutamente en nada, salvo que en problemas familiares se requiera mi presencia y tenga que faltar a clases” (Entrevista. Iván, 21 años, 3° año de carrera).

Las situaciones adversas representan una oportunidad para aprender. La experiencia adquirida se convierte en una lección de vida. Entonces, es posible crecer a partir de las experiencias adversas. Ver el lado positivo de la situación, ayuda a prevenir futuros problemas. “El sujeto cuando se encuentra en una situación complicada toma el control de sus acciones e intenta remediar sus errores, toda situación adversa es una instancia para practicar una habilidad

valiosa que lo hace cada vez más resistente a los desafíos, se hace más resistente tanto a nivel personal como profesional” (Vera y Jiménez. 2006: 1).

Las situaciones adversas son inevitables. El desafío del sujeto está en extraer los aspectos más beneficiosos de ellas. De acuerdo con los estudiantes una adversidad fortalece la formación profesional, ayuda a crecer como persona, mejora la habilidad para pensar en una pronta solución y brinda experiencia para orientar a otras personas.

Para estos sujetos, un problema personal no afecta a su rendimiento académico porque toman el control de la situación, es decir, no permiten que un problema afecte a sus estudios. Este es el modo resiliente de afrontar las situaciones adversas.

2. INFLUENCIA NEGATIVA DE UNA SITUACIÓN ADVERSA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

CUADRO 4.10.
INFLUENCIA NEGATIVA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

FORMACIÓN PROFESIONAL	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Depresión	3	4	7
Estrés	1	2	3
Faltar y/o abstraerse de las clases		3	3
Se interponen en las metas	2	1	3
Cuestionarse sobre carrera, ganas de dejar la universidad	1	1	2

Como se indica en el cuadro 4.10, entre las consecuencias negativas de las situaciones adversas, 7 estudiantes destacaron la depresión, 3 señalaron estrés, 3 el hecho de faltar o abstraerse de las clases, y otros 3 manifestaron que representan una barrera para el logro de las metas. Finalmente, expresaron que una situación adversa provoca cuestionamientos acerca de la propia vocación y genera la idea de abandonar la carrera universitaria.

a. Depresión

- *“De manera negativa, a veces creo que no podré conseguir trabajo, no por mi capacidad, sino por la forma en que debo socializar. El trabajo lo consigue gente que tiene “contactos” y*

yo soy incapaz de establecer eso. Soy buena en lo que hago, pero la gente prefiere “carisma que se vea” creo” (Entrevista. Daysi, 24 años, 5º año de carrera).

- “En el estado de anímico, me siento mal, limitan las actividades, no existen las mismas ganas” (Entrevista. Luis Miguel, 25 años, 5º año de carrera).

“Me estresan, al comienzo me bajan la autoestima. Pero después me dan ganas de seguir adelante” (Entrevista. Eliana, 23 años, 5º año de carrera).

- “Yo misma me reprocho, porque todo dependía de mí, yo decía ya debía haber estudiado años atrás. Pero un problema había sido que mi mamá siempre me tenía en la casa y eso había sido un daño fatal. Y me influía bastante porque todos me tildaban, me hacían a un lado, me sentía muy mal. Mis compañeras de curso se aislaban de mí, entre ellos se hacían sus cositas, yo andaba sola. A ellas también creo que les daba pena y venían donde mí y me invitaban. Pero yo me daba cuenta que no era a voluntad y les decía que no. Y ellas me decían; -ya ves tu solita te raleas-. Pero para qué yo me voy a colar a la mala donde ellas, si no es su voluntad. Me afectaba mucho psicológicamente, más que todo hacía que yo misma me desprecie, me humille. En un lado de mi mente yo decía “a que miércoles yo he venido a este lugar, si yo pudiera tener mi negocio”. Acaso siempre es con profesión, porque ahora es solo un orgullo nomás” (Historia de vida. Miriam, 40 años, egresado de carrera).

b. Estrés

“Anímicamente me pone de mal humor, es estresante” (Entrevista. Yola, 23 años, 5º año de carrera).

c. Faltar y/o abstraerse de las clases

“Influyen bastante porque yo me abstraigo mucho, ya no presto mucha atención a las clases y eso perjudica bastante a mi rendimiento” (Entrevista. José, 36 años, 5º año de carrera).

d. Se interponen en las metas

“Influyen en mi estado de ánimo, pero también hacen fallar mis planes, se interponen en mis metas. Porque un problema trae otro problema y el rendimiento ya no es el mismo, en ocasiones solo cumplo por obligación” (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

“Influyen en la medida de uno, tal vez defender su tesis. Porque tal vez está concentrado más en la familia, en la solvencia económica, satisfacer la canasta familiar del hogar, por ahí

también influye en los trámites, influye en el rendimiento académico...” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

e. Cuestionarse sobre carrera, ganas de dejar la universidad

“Las situaciones adversas, si bien pueden ser una oportunidad de crecer, también son pruebas que alguna vez hacen que te cuestiones sobre si escogiste bien la carrera, lo que te desmotiva a veces a continuar con tu labor” (Entrevista. Reina, 25 años, 5º año de carrera).

“Ummm, en el cómo me siento, me siento mal. Algunas veces quise dejar la universidad porque no podía recuperarme...” (Entrevista. Abigail, 23 años, 5º año de carrera).

“Los seres humanos se relacionan o comunican a nivel emocional y reaccionan de manera similar ante determinados estímulos estresantes negativos” (Zarragoitia 2011: 5). El estrés es una respuesta del organismo que dispone al sujeto a evitar o desafiar las situaciones adversas, “se caracteriza por una respuesta subjetiva hacia lo que está ocurriendo, en este sentido, es el estado mental interno de tensión o excitación” (Naranjo 2009: 173). El estrés provoca un conjunto de reacciones fisiológicas y psicológicas (preocupación y angustia) que experimenta el sujeto cuando se somete a fuertes demandas.

La depresión emerge tras vivir una situación estresante. Los estudiantes manifiestan que, además de estrés también sienten depresión. “La depresión es un trastorno mental caracterizado por sentimientos de inutilidad, culpa, tristeza, indefensión y desesperanza profundos” (Zarragoitia 2011: 5). Según los estudiantes, una situación adversa influye a la formación profesional negativamente, porque ésta afecta la autoestima, el estado de ánimo, surgen reproches a sí mismo y el miedo de enfrentar un problema.

Una situación adversa afecta el rendimiento académico, ya que el estudiante no logra concentrarse en sus clases, ni en las tareas que demanda la universidad. Como consecuencia, este comienza a cuestionarse sobre su elección profesional y su vocación, y disminuye su motivación hacia el estudio. Estos factores representan un obstáculo para el logro de sus metas.

D. PENSAMIENTOS ACERCA LAS SITUACIONES ADVERSAS

Ante las situaciones adversas, en los estudiantes emergen o se construyen pensamientos en forma de máximas, valores o refranes que mediatizan su actuación en el contexto en el que se desarrollan.

Los pensamientos¹⁰ “son ideas, imágenes y recuerdos. Y es así, ese es su contenido (...) un pensamiento es un cúmulo de energía con identidad propia. Su contenido, al ser digerido por nuestro cerebro lo convierte en información perceptible” (Bevione 2013: 1). El sujeto crea nuevos conocimientos, emite juicios, soluciona problemas y toma decisiones. En este sentido, el pensamiento es un procesamiento que permite la realización y el manejo de la información. Los pensamientos se convierten en guías de las acciones del sujeto.

A continuación se presentan los pensamientos que elaboran los estudiantes de la muestra sobre las situaciones adversas.

CUADRO 4.11.
PENSAMIENTOS (REFRANES, MÁXIMAS, VALORES) ACERCA DE LAS SITUACIONES ADVERSAS

PENSAMIENTOS ACERCA LA SITUACION ADVERSA	Rendimiento Académico	
	Bueno	Bajo
<i>“la vida no es fácil y las situaciones adversas son pruebas que nosotros debemos enfrentar ya que nos ayudan a superarnos. Cuando nos enfrentamos a un problema aprendemos de esa experiencia”</i> (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).	1	
<i>“Las situaciones adversas son parte de la vida, son normales porque hay veces que rompen esquemas de comportamiento”</i> (Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).	1	
<i>“Las situaciones adversas son pruebas para hacerme crecer como persona y profesional”</i> (Entrevista. Marco Antonio, 29 años, egresado de carrera).	1	
<i>“Las situaciones adversas son cosas que suceden”</i> (Entrevista. Fabiola, 26 años, 3° año de carrera).	1	
<i>“En la vida siempre se presentan este tipo de situaciones y debemos aprender de ellas”</i> (Entrevista. Evely, 23 años, 3° año de carrera).	1	
<i>“Una situación adversa, es una prueba, obstáculo que hay que saber vencerlo”</i> (Entrevista. Gaby, 25 años, 3° año de carrera).	1	
<i>“Las adversidades están ahí para enseñarte, para que aprendas”</i> (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).		1
<i>“Que son parte del recorrido de la vida y por tal razón hay que enfrentarlas”</i> (Entrevista. Yovana, 28 años, egresada de carrera).		1
<i>“Las situaciones adversas pienso que es normal, que pasan por algo, que hay en cada hogar y que ellos saben por qué existen”</i> (Entrevista. Miriam, 40 años, egresado de carrera).		1

¹⁰ “El pensamiento es la capacidad de producción de ideas o conceptos y asociaciones entre ellos. Una idea o concepto es elemento básico del pensamiento y representa a un objeto o constructo mental” (Bousoño 2013: 2).

“Las situaciones adversas son pasajeras sea cual sea y que no son pretexto para nada” (Entrevista. Iván, 21 años, 3º año de carrera).		1
“Pasan por algo, que sirven para rectificar las cosas ” (Entrevista. Fernando, 20 años, 3º año de carrera).		1
“ Son pruebas que la vida te da para que uno se haga más fuerte ” (Entrevista. Cherly, 20 años, 3º año de carrera).		1
“ Son parte de la vida , para poder reflexionar cambiar la manera de pensar” (Entrevista. Daniela, 24 años, 5º año de carrera).	1	
“Los problemas pasan, nada es eterno, si hoy te caíste, mañana te levantas. Si hoy el cielo es gris, luego sale el sol , siempre trato de ver las cosas positivamente por más complicado que sea” (Entrevista. Katerine, 23 años, 5º año de carrera).	1	
“Jamás dejarán de existir, pero también ahí está uno de los porqué de la vida. Dios no te pone pruebas que no puedas superar ” (Entrevista. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).	1	
“ Son pruebas que nos ayudan a subir de nivel tanto personal como en madurez” (Entrevista. Caren, 24 años, 5º año de carrera).	1	
“ Son oportunidades que nos ayudan a reflexionar sobre las acciones o consecuencias de las mismas, fortalece la personalidad. Es una forma de problematizar para analizar de forma minuciosa nuestra realidad” (Entrevista. Reina, 25 años, 5º año de carrera).	1	
“ Son pruebas que se deben superar ” (Entrevista. Inga, 28 años, 5º año de carrera).	1	
“ Las cosas pasan por algo , pero hay que saber enfrentarlos y resolverlos. Que nada es imposible” (Entrevista. Abigail, 23 años, 5º año de carrera).		1
“Si pasa algo malo es por algo, es que hay algo en tu vida que Dios quiere cambiar . Todo lo malo que te pase siempre es porque hay un propósito” (Entrevista. José, 36 años, 5º año de carrera).		1
“ Ayudan a madurar a la gente o cómo lograr alcanzar la madurez y la fortaleza ” (Entrevista. Daysi, 24 años, 5º año de carrera).		1
“ Son parte de la vida y que hay que enfrentarlas en su momento y buscar siempre una solución” (Entrevista. Eliana, 23 años, 5º año de carrera).		1
“ Son hechos naturales que todos a nuestro cotidiano día afrontamos, pero tenemos que ser fuertes y positivos para poder lidiar con alguna situación” (Entrevista. Yola, 23 años, 5º año de carrera).		1
“ Son normales , parte de la vida que hay que superar” (Entrevista. Luis Miguel, 25 años, 5º año de carrera).		1

A partir de los pensamientos expresados por los estudiantes acerca de una situación adversa, se establece el origen y la definición de esta.

CUADRO 4.12.
ORIGEN DE LOS PROBLEMAS

ORIGEN DE LOS PROBLEMAS	RENDIMIENTO ACADEMICO		TOTAL
	BUENO	BAJO	
Divino: Dios designa, pone pruebas.	1	1	2
Natural: es normal, parte de la vida, caída, prueba.	4	6	10

De los 24 estudiantes que integran la muestra, 12 conciben que una situación adversa tiene un origen. Según 10 estudiantes, este origen es natural. Y 2 consideran que Dios designa pruebas (véase cuadro 4.12).

CUADRO 4.13
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	RENDIMIENTO ACADEMICO		TOTAL
	BUENO	BAJO	
<i>Problema a resolver</i>	2	1	3
<i>Situación u oportunidad</i> que ayuda a: a. Aprender, conocer b. Madurar, superarse, hacerse fuertes Cambiar actitudes, conducta, forma de ser, rectificar errores	5	4	9

En el cuadro 4.13, se distingue que 12 estudiantes manifiestan una definición de situación adversa. Según 9 sujetos, esta es una situación u oportunidad, y 3 la entienden como un problema por resolver.

El termino origen indica el comienzo o la causa que desencadena una situación. De acuerdo con Schwartz (2016: 1), “estamos acostumbrados a establecer una causa o un origen para cada acontecimiento (...). Buscamos a los acontecimientos un origen y un sentido; algo que tranquilice y la desesperada búsqueda de ese sentido obliga a elegir un momento y un lugar y determinar así, que allí empieza todo”. Según los sujetos de estudio, toda situación adversa tiene un origen.

Algunos sujetos consideran que una situación adversa tiene un origen *divino*, porque Dios quiere cambiar algún detalle de la vida de la persona, tiene un propósito. El sujeto se apoya en una frase “Dios no pone prueba que no pueda superar”. Mientras que otros creen que este origen es *Natural* porque son hechos que todos los sujetos afrontan en su cotidiano vivir. Las situaciones adversas son normales y parte de la vida, son pruebas que hay que superar; para que el sujeto fortalezca su desarrollo personal.

La definición es una proposición que expone de manera clara y exacta los aspectos genéricos y distintivos de alguna situación. Mediante la definición se puede dar el significado a una palabra. Algunos estudiantes conciben una situación adversa como un: **Problema por resolver:** las dificultades suceden, ninguna situación es estática, todo suceso cambia, es dinámico. Por este motivo, el sujeto debe resolver cada problema que atraviesa. Otros definen al problema como una **situación u oportunidad:** ayuda al sujeto a aprender, madurar, rectificar errores, fortalecerse y superarse. Después de atravesar una situación adversa, el sujeto puede cambiar su forma de ser y actuar.

Los pensamientos establecidos por los estudiantes tienen identidad propia, Las máximas, refranes y valores citados dan rumbo a las decisiones, guían las acciones del sujeto para resolver problemas.

II. ESTRATEGIA RESILIENTE

Objetivo específico 2.

Establecer las estrategias resilientes que construyen los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA ante las situaciones adversas.

A. CONCEPTO DE SÍ MISMO ANTE UNA SITUACION ADVERSA

El concepto de sí mismo¹¹ “es el punto de referencia del significado que las distintas percepciones, sensaciones y experiencias tienen para la persona” (Tausch 1981, en Casanova 1993: 179). Los estudiantes de la muestra no efectuaron una descripción elaborada de sí mismos que permita categorizar “el concepto de sí mismo”. Pero con base en los adjetivos con los que describieron su estado emocional, se clasificó la información obtenida en percepción negativa y con percepción positiva de sí mismo ante las situaciones adversas.

CUADRO 4.14.

¹¹ “El concepto de sí mismo está formado por todas las creencias y actitudes que tiene el sujeto respecto a sí mismo, comprende un conjunto de representaciones mentales que incluyen imágenes, juicios y conceptos que el individuo tiene acerca de sí mismo, e influye de forma decisiva, en cómo ve una persona los sucesos, los objetos y a las demás personas en su entorno” (Tausch 1981, en Casanova 1993: 179).

CONCEPTO DE SÍ MISMO ANTE UNA SITUACIÓN ADVERSA

CONCEPCIÓN DE SÍ MISMO	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Concepción Positiva	6	5	11
Concepción Negativa	6	7	13

En el cuadro 4.14, se observa que 13 estudiantes tienen una concepción negativa de sí mismos y 11 una autopercepción positiva. Al considerar el nivel de rendimiento académico de los sujetos, no se advierten diferencias significativas.

CUADRO 4.15.

CONCEPCIÓN POSITIVA DE SÍ MISMO ANTE UNA SITUACIÓN ADVERSA

CONCEPCIÓN POSITIVA	RENDIMIENTO ACADEMICO	
	BUENO	BAJO
<i>“Positivo, no me dejo vencer, soy una persona que se autocontrola y tiene equilibrio” (Entrevista. Felipe, 45 años, egresada de carrera).</i>	1	
<i>“Con mucha voluntad y valor, confiado en la voluntad de Dios” (Marco Antonio, 29 años, egresada de carrera).</i>	1	
<i>“Me percibo como una persona consciente de que tiene una situación adversa y por consiguiente que esta situación adversa es pasajera” (Entrevista. Iván, 21 años, 3° año de carrera).</i>		1
<i>“Que Dios me cuida y tiene un propósito para mí, que soy un chico con suerte, que piensa que todo lo malo se queda atrás” (Entrevista. Fernando, 20 años, 3° año de carrera).</i>		1
<i>“Tranquila, trato de pensar y analizar para buscar una solución” (Entrevista. Cherly, 20 años, 3° año de carrera).</i>		1
<i>“Me pongo fuerte para sobrellevar el problema” (Entrevista. Fabiola, 26 años, 3° año de carrera).</i>	1	
<i>“Una persona con gran espíritu de lucha, no me rindo fácil, persevero hasta alcanzar mis objetivos” (Entrevista. Katerine, 23 años, 5° año de carrera).</i>	1	
<i>“Una persona con mucha fe” (Entrevista. Caren, 24 años, 5° año de carrera).</i>	1	
<i>“Soy una persona que se considera perseverante” (Entrevista. Inga, 28 años, 5° año de carrera).</i>	1	
<i>“Soy una persona fuerte” (Entrevista. Daysi, 24 años, 5° año de carrera).</i>		1
<i>“Que soy una persona fuerte que sale de los problemas” (Entrevista. Luis Miguel, 25 años, 5° año de carrera).</i>		1
TOTAL	6	5

El concepto positivo de sí mismo es el primer paso para desarrollar una autoestima adecuada. De esta manera, el sujeto se desenvuelve favorablemente con una actitud positiva en las diversas situaciones que atraviesa: se percibe con capacidades, habilidades y cualidades positivas. Esta autoimagen favorable determina la forma de afrontar el problema.

Once estudiantes de la muestra que tienen una percepción positiva de sí mismos. Los sujetos se definen como una persona *positiva, fuerte, perseverante, con fe, con espíritu de lucha, que no se deja vencer, que se autocontrola y tiene equilibrio, con mucha voluntad y valor* ante situaciones adversas. Una autopercepción positiva influye consciente o inconscientemente en la forma de ser y actuar del sujeto.

CUADRO 4.16.
CONCEPCIÓN NEGATIVA DE SÍ MISMO ANTE UNA SITUACIÓN ADVERSA

CONCEPCIÓN NEGATIVA	RENDIMIENTO ACADEMICO	
	BUENO	BAJO
<i>“Quedo sorprendida y un poco asustada” (Entrevista. Evely, 23 años, 3º año de carrera).</i>	1	
<i>“Me encuentro mal y preocupada” (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).</i>	1	
<i>“En un principio un poco triste o impotente, pero analizando mejor la situación empiezo a tranquilizarme para buscar una solución a la situación” (Entrevista. Gaby, 25 años, 3º año de carrera).</i>	1	
<i>“Soy frágil, pero a la vez existe un sentimiento de orgullo mismo que no te hace tan vulnerable al problema” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).</i>		1
<i>“Que soy resentida, pero el orgullo me ayuda a salir y que soy un poco pesimista, pero soy fuerte” (Entrevista. Yovana, 28 años, egresada de carrera).</i>		1
<i>“Pregunto a Dios por qué siempre a mí, pero al final sé que él me ayuda a salir de todo” (Entrevista. Miriam, 40 años, egresada de carrera).</i>		1
<i>“Reacciono de forma negativa o con una molestia” (Entrevista. Daniela, 24 años, 5º año de carrera).</i>	1	
<i>“Lo primero que hago es ponerme mal, me encierro en mi cuarto, luego me tranquilizo y resuelvo la situación” (Entrevista. Abigail, 23 años, 5º año de carrera).</i>		1
<i>“Me siento atónita, tratando de asimilar lo que sucede y reaccionar para buscar una solución pronta” (Entrevista. Reina, 25 años, 5º año de carrera).</i>	1	
<i>“Tengo mucho sentimiento de culpa, pero creo que mi existencia en esta vida es por algo” (Entrevista. José, 36 años, 5º año de carrera).</i>		1
<i>“Agobiada, pero fuerte, que busca cómo sobreponerse” (Entrevista. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).</i>	1	
<i>“Primero me afecta y muestro debilidad, pero después tomo control de mis emociones y enfrento la adversidad” (Entrevista. Eliana, 23 años, 5º año de</i>		1

carrera).		
<i>“Soy una persona que se deprime demasiado de inmediato cuando tengo un problema” (Entrevista. Yola, 23 años, 5° año de carrera).</i>		1
TOTAL	6	7

Como se observa en el cuadro 4.16, 13 sujetos de la muestra tienen un autoconcepto negativo cuando atraviesan una situación adversa. Cuando surge una dificultad, ellos se sienten: *asustados, preocupados, tristes, impotentes, frágiles, resentidos, atónitos, agobiados, débiles, deprimidos, con sentimientos de culpa; preguntan a Dios: “porque siempre a mí” o reaccionan de forma negativa o con molestia.*

La percepción de sí mismo acompaña al sujeto durante toda su vida, Si este se percibe de forma positiva tendrá un buen escudo protector al momento de afrontar un problema. En cambio, la persona que no confía en sus capacidades, habilidades y cualidades tiende a desarrollar una baja autoestima. En consecuencia, le resulta difícil afrontar los retos que se le presentan.

En este caso, los estudiantes tienen una autopercepción negativa cuando se les presenta un problema. La primera impresión es negativa. Pero en el transcurso de la situación, ellos asimilan, analizan y se tranquilizan para buscar una solución. Las cualidades que les ayudan en este proceso son: el sentimiento de orgullo, el control de las emociones, la fortaleza y el propósito de vida. Al desarrollar un autoconcepto positivo, dejan de sentirse vulnerables y buscan el modo de sobreponerse ante una situación adversa. Los sujetos aprenden a desenvolverse con eficacia y afrontar los problemas.

B. ESTRATEGIAS PERSONALES – RESILIENTES

Como se conoce, una estrategia es un sistema de acciones organizadas desde una perspectiva para incorporar una situación problema. A continuación se presentan las estrategias que definen y ponen en acción los estudiantes ante las situaciones adversas.

1. ESTRATEGIA RESILIENTE

La resiliencia se manifiesta cuando la persona atraviesa por una situación adversa. El recorrido en este escenario requiere de ciertas operaciones que permitan afrontar un problema. Participar en la solución de los problemas genera un nuevo aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje, el sujeto moviliza todas sus potencialidades psíquicas y físicas que definen su estilo de aprendizaje. De acuerdo con su forma de ser y actuar, estructura estrategias que le permiten afrontar un problema o tarea. Esta es la manera en que el sujeto dirige de forma eficiente y significativa su aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son esquemas de acción subjetiva, propias de la personalidad, pero que a su vez se organizan en función de las características, propiedades y la complejidad de la situación. Para superar y salir fortalecido de un problema, el sujeto construye un sistema de operaciones, procedimientos; elabora un modelo de acción que le permite asimilar nuevas experiencias de aprendizaje, afrontar una situación. También adapta sus acciones a las características y demandas de una experiencia o tarea en particular.

La estrategia resiliente es un proceso de toma de decisiones, construida por un conjunto de acciones y operaciones que parten de la iniciativa del sujeto. Es creada, planificada, deliberada y controlada por éste, con la finalidad de aprender significativamente y resolver problemas.

2. TIPOS DE ESTRATEGIAS RESILIENTES

Para afrontar una situación adversa, los sujetos de estudio recurren a determinadas acciones que pueden denominarse estrategias resilientes.

CUADRO 4.17.
ESTRATEGIAS PERSONALES - RESILIENTES

ESTRATEGIAS PERSONALES	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Buscar soluciones.	11	6	17
Buscar apoyo de la familia, padres, personas mayores.	3	7	10
Crear un escudo de protección.	5	2	7

Analizar la situación (origen, causas, pros y contras).	4	2	6
Resolver el problema pensando en sí mismo.	3	3	6
Acudir a Dios (orar, escuchar música cristiana, leer la biblia).	3	2	5
Aplicar una solución.	2	2	4
Escoger o elegir una acción.	4		4
Evitar el problema y/o reclamos (quedar en silencio, pedir disculpas).		4	4
Buscar actividades, distracciones.	2	1	3
Escuchar y hablar (exponer la posición).		3	3
Aceptar y/o acomodarse al problema.	1	2	3
Ver la adversidad como una ventaja.	1	1	2
Cumplir con las obligaciones.	1		1
Tomar como lección esa situación.	1		1

En el cuadro 4.17, se mencionaron las acciones que frecuentemente efectúan los estudiantes ante una situación adversa. Entre estas estrategias se destacan: buscar soluciones, solicitar apoyo de los padres u otros familiares, y crear un escudo de protección.

También se distingue que los estudiantes con buen rendimiento académico optan por buscar soluciones, crear un escudo de protección, analizar la situación y elegir una acción. En cambio, los sujetos con bajo rendimiento académico piden ayuda a los padres u otras personas mayores, buscan soluciones o evitan los problemas y/o reclamos.

A continuación se presentan las estrategias utilizadas por los estudiantes, según la situación que atraviesan.

a. Buscar soluciones

El término solución, se refiere a la acción y el efecto de resolver una dificultad o duda. Etimológicamente, el término deriva del francés antiguo y significa la respuesta o las respuestas que se ofrecen ante un problema planteado.

Hay diversas alternativas de solución para afrontar la adversidad. En este intento, se puede recurrir a una opción incorrecta que ocasione una nueva complicación. Por tanto, una solución no es cualquier respuesta de acción o actitud que se tome ante un problema, sino aquella que resuelva el problema parcial o totalmente. Ante una situación adversa, 17 estudiantes buscan soluciones, como se observa en los siguientes ejemplos.

“Personalmente trato de buscar nuevas respuestas para resolver una situación adversa”
(Entrevista. Daniela, 24 años, 5º año de carrera).

“Yo tenía todo mi cabello cortado por una operación y con una gran cicatriz, y cuando entré al curso todos me miraban. Pasaban las semanas y me convertía en la burla de los demás chicos. Ya no quería ir más a la escuela y mi mamá me mandaba a la fuerza, después busqué entre la ropa que mi papá dejaba y encontré una gorra de mi papá, me la puse y nunca más me la volví a sacar” (Historia de Vida. Marco, 29 años, egresado de carrera).

b. Buscar apoyo de la familia (padre y/o madre, personas mayores)

El verbo apoyar indica confirmar, sostener, favorecer, patrocinar o hacer que algo descansa sobre otro objeto o persona. En efecto, el apoyo se manifiesta de forma física (material) o simbólica. Es la segunda estrategia más utilizada por los estudiantes.

En este caso, 10 sujetos de estudio buscan apoyo emocional. El afectado acude a una persona que lo escuche, aconseje y favorezca un espacio para expresar libremente sus preocupaciones y tensiones. Recibir apoyo a tiempo contribuye a que la persona resuelva el conflicto, como también la reconforta emocionalmente y motiva para afrontar la situación.

“Primero, solito no puedes hacer nada, siempre acudir a una persona de cofinancia, o directamente a alguien que pueda aconsejarte algo es una buena salida. No siempre preguntando, esto me pasa ¿ahora qué hago?. De manera indirecta, uno puede indagar. Siempre alguien te va a motivar, te va a dar la razón. Para mí el secreto es buscar personas mayores, no interesa el nivel de estudio, pero la experiencia de vida vale mucho. Segundo, la decisión personal, uno debe decidir, aunque se gane o se pierda, te hace ver muchas cosas”
(Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

c. Crear un escudo de protección

La persona resiliente afronta la situación creando mecanismos de construcción. El escudo de protección se refiere a las operaciones creadas por el sujeto con la finalidad de reducir los efectos negativos de una situación. El escudo de protección ayuda a mantener el equilibrio a pesar de la adversidad, motiva al logro y superación del problema. Es una estrategia

innovadora creada del sujeto resiliente. Ante una situación adversa, 7 estudiantes utilizan esta operación. Ejemplos:

“Pues cuando las palabras ya no sirven, solo queda irse, ser invisible dentro de un silencio, en un silencio triste donde las paredes, y quedarse en silencio es ver que no te entendió el resto” (Historia de vida. Katherine, 23 años, 5º año de carrera).

“Para no llamar más la atención me puse la misma piel que los demás para pasar normal como ellos. Pero eso no llenaba el vacío que sentía, empecé a tener amistades, a ser como ellas y ellos” (Historia de vida. Katherine, 23 años, 5º año de carrera).

“comer mi corazón a trozos, todo o nada, ahora o nunca. Así de extrema soy. Arrullo al verso como si fuera parte de mi vida... Ya que cuando no me queda nada, vacío mi alma y me pongo a escribir” (Historia de vida. Katherine, 23 años, 5º año de carrera).

“Comienzos, lo que motivó el comienzo fue porque el hip hop apareció del amor, entre poesía y ritmo. Por las aguas de ese río mi vida fluyó o fue por el gusto en competir no hay lugar para el cansancio.... Pero sucedió, pasé de ser anónimo a ser casi famosa, bajo mínimos, porque al parecer mis conocimientos si valían y mucho” (Historia de vida. Katherine, 23 años, 5º año de carrera).

“...Y algunos estudiantes nos preguntaban, decían, si son hermanos porque llevan distintos apellidos. Y en las actividades del colegio venían los padres de los demás y yo me sentía distinto, eso me costó superar, ahí en grupo con los amigos uno me decía, -tu mamá viene- y el otro decía, -pero no es su mamá- Escuchar eso era duro. Al final lo superé, porque como estaba entre los mejores estudiantes del colegio, los limitaba” (Historia de vida. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

d. Analizar la situación (origen, causas, pros y contras)

Analizar es la acción de comprender un determinado hecho; implica descomponer una situación en sus elementos y relaciones. Por lo tanto, es el estudio profundo de un objeto o una situación con la finalidad de conocer y comprender el origen, las causas, los pros y contras del problema. Para afrontar una situación adversa, 6 estudiantes ponen en acción esta estrategia, como se observa en el siguiente ejemplo.

“De esa forma ingresé a la carrera al año siguiente me postule, pero esta vez recordé y analice porque no aprobé, me puse manos a la obra, estudié, aprobé e ingresé. Esa fue la forma de vencer y sobreponerme y alcanzar un máximo anhelo” (Historia de vida. Fabiola, 26 años, 3° año de carrera).

e. Resolver el problema pensando en sí mismo

Resolver un problema es la función intelectual más compleja del sujeto. Es la capacidad de dar solución a una situación emprendiendo acciones ante las dificultades. Es una estrategia particular utilizada por 6 estudiantes de la muestra. Estos resuelven el problema luego de reflexionar y pensar en sí mismos y hacer una promesa que guíe sus acciones.

“...dejé de llorar y me puse a pensar y analizar que había sido mi culpa que me pasara aquella situación, que además no podía vivir aterrada toda mi vida. Entonces me prometí a mí misma que jamás nadie me volviera a intimidar como aquel hombre, que no dejaría que nadie jamás me haría daño y que jamás nadie me volviera a bajonear, De tal manera que desde allí que soy yo misma quien se mentaliza que toda situación por mas adversa que parezca, es siempre pasajera. Además, lo que siempre me repito a mí misma, es el dicho: “Dios no te pone pruebas que no puedas superar”. Eso siempre me ayuda, y desde entonces hasta ahora mi vida ha sido como la de cualquier persona, siempre con altas y bajas, pero es esa la razón de la vida” (Historia de vida. Iveth, 25 años, 5° año de carrera).

f. Acudir a Dios

Al presentarse una situación difícil, 5 sujetos de la muestra buscan apoyo espiritual. Acudir a Dios mediante la oración, la lectura de la biblia y escuchar música cristiana son las acciones que les permiten afrontar un problema.

“Estoy con dudas, con temores, a veces en esos momentos críticos lo que hago es escuchar música cristiana, leo la biblia y oro” (Entrevista. José, 36 años, 5° año de carrera).

“Primeramente, acudo a Dios en oración, sabiendo que todo me ayuda para bien, con mucha fe y busco soluciones en paz, porque Dios está conmigo como dice Josue 1:9” (Entrevista. Caren, 24 años, 5° año de carrera).

g. Aplicar una solución

Aplicar significa emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio, con el propósito de obtener un determinado efecto. Cuatro estudiantes recurren a esta estrategia al momento de atravesar una adversidad. Ejemplo:

“...Las chicas eran muy especiales, tenían sus grupos, ocupaban asientos y casi siempre mendigaba por tener un grupo. Pero al final aunque hipócritamente trataban de compartir conmigo, y yo también buscaba las formas de ganarme su cariño. La verdad, siempre les rogué que me hablen, para que me expliquen cómo es, para eso se los llevaba comida, les invitaba un tecito y la verdad hay ratos ni con eso les convencía. Solo había dos chicas que me ayudaban, Carmen y María. Ella me decía, “si quieres que te explique ven a mi casa” y tenía que ir hasta la Ballivian, ahí me explicaba...” (Historia de Vida. Miriam, 40 años, egresada de carrera).

h. Escoger o elegir una acción

Realizar una elección implica en el proceso mental de juzgar las ventajas y desventajas de múltiples opciones, para luego seleccionar una o más de las alternativas. Cuatro estudiantes aplican esta estrategia ante una situación problemática. Ejemplo:

“Desde muy pequeño me alejaba de eso, salía a comprarme algunas películas o iba a jugar con mis amigos a la cancha. Y cuando llegaba a mi casa ya todo estaba tranquilo y lo que siempre hacía y me gustaba era hablar con todos, iba a sus cuartos y les preguntaba a cada uno qué es lo que había pasado y al final sacaba mis conclusiones. Pero para cualquier situación hacía que no me afecte mucho, siempre quise desde muy pequeño que los demás me vean bien” (Historia de vida. Iván, 21 años, 3º año de carrera).

i. Evitar el problema y/o reclamos

Evitar significa eludir, obviar, esquivar, impedir y prevenir. Ante una situación adversa, 4 estudiantes emplean como estrategia la evitación. Para eludir el problema o por precaución, optan por permanecer en silencio u ofrecen una disculpa. Ejemplo:

“...Pero nunca quise a mi mamá, le tenía rabia porque prefirió a su marido que a mí. No nos llevábamos, no le hablaba por casi un año (...) Mi mamá también se quejaba todo a mis demás tíos todo lo que le hacía. Mis tíos venían, me hablaban “no le hagas así a tu mamá”. Más bronca me daba quería reventar (...). Viéndole nacer al menor me ablande, me sentí bien

porque ya no iba a estar sola. Un día mi mamá me habló y le conteste. Al final entendí que era mi mamá, que como mujer se equivocó, qué más iba a hacer. De ahí empezó a mejorar la relación, pero confianza, confianza no le tengo. Me seguía dando bronca, pero decía si no le contesto se va a ir a quejar a mis tíos y no quería escuchar más y le hablé” (Historia de vida. Yovana Jaquelin, 28 años, egresada de carrera).

j. Buscar actividades, distracciones

Buscar se refiere a la acción de o descubrir a alguien o algo con el fin de conseguir un objetivo. Ante esta dificultad, 3 estudiantes de la muestra tienden a la búsqueda de actividades de distracción.

“Observaba la poca preocupación de los profesores para conmigo, yo tenía rabia. Pero eso se traducía en tristeza y solo hacer los deberes escolares, si eso hacía, tareas, trabajos, estudio, etc. Me llenaba de enojo y solo me refugiaba en aprender más, me leía los libros de primaria de mi padre, los terminé todos y como no había más, empecé a leer la biblia...” (Historia de vida. Daysi, 24 años, 5º año de carrera).

k. Escuchar y hablar (exponer la posición)

Escuchar es la manera de expresar empatía sin la intención de cambiar, agregar o manipular la información. También es acompañar sin interferir la experiencia. Tres estudiantes prefieren escuchar la opinión de la otra persona para conocer y entender los motivos del problema. Después manifiestan su opinión y/o posición frente a este. Ejemplo:

“Generalmente tengo problemas de comunicación y siempre busco escuchar y hablar con la persona. En un inicio es complicado pero luego expongo mi posición” (Entrevista. Eliana, 23 años, 5º año de carrera).

l. Aceptar y/o acomodarse al problema

En este caso, aceptar supone la recepción voluntaria de una situación. Es aprender a vivir asumiendo los errores y las equivocaciones propias y de los demás privilegiando lo bueno por sobre aquellas cuestiones que generan dolor. No es necesario estar de acuerdo, pero para salir adelante del problema, el sujeto se adapta o ajusta a la realidad y ve el problema del modo correcto, sin aferrarse a sus propias expectativas. Esta estrategia es aplicada por 3 estudiantes. Ejemplo:

“...después decidí salir adelante, después de haber pasado un momento muy difícil, de mucha depresión porque estaba muy ilusionado, casi un mes no quería ver chicas, pensaba que eran igual. Pero después acepté la realidad, no era mi hijo. También mis amigos me ayudaban con sus consejos y decidí olvidar y perdonar, tampoco le deseaba el mal” (Historia de vida. Fernando, 20 años, 3º año de carrera).

m. Ver la adversidad como una ventaja

El término ventaja se utiliza para confirmar la diferencia a favor de una persona. No existe ventaja si una situación no se encuentra contrapuesta y en relación con otra situación similar. De acuerdo con los resultados obtenidos, 2 estudiantes ven la adversidad como una ventaja, estrategia que les permite reflexionar sobre el problema y visualizar el futuro. Ellos adoptan una actitud optimista y consideran que afrontar una dificultad favorece su desarrollo.

“Y todo esto que me paso me dio más fuerzas para seguir adelante, ahora me siento feliz. Todo esto me ha favorecido porque tuve el tiempo y el espacio para superarme para ser profesional, tal vez viviendo con mis hermanos, que son siete, no me hubiera superado, porque hubiese estado más limitado y sin los valores impartidos por mi tía eran diferentes a los de mi casa” (Historia de vida. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

n. Cumplir con las obligaciones

Cumplir es ejecutar o concretar una acción. Este término se relaciona con la responsabilidad. Toda persona que se desenvuelve en un medio debe efectuar diversas actividades. Cuando se enfrenta un problema las actividades se ven afectadas. Pero a la vez, estas actividades sujetan a la persona, ya que son obligaciones que debe cumplir para su desarrollo. Ejemplo:

“Con estos problemas, en algunos momentos, pensaba en dejar la carrera, no cumplir con mis deberes. Pero al fin y al cabo, siempre cumplía con mis obligaciones, porque soy responsable. Hay ideas que se vienen a la cabeza, de dejarse caer, pero igual, cumplía con lo que tenía que hacer. Aunque a duras penas, pero lo hacía” (Historia de vida. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

o. Tomar como lección esa situación

Después de resolver un problema, el sujeto adquiere un nuevo aprendizaje. Analizar o reflexionar sobre los pros y contras de una situación, permite afrontar una próxima adversidad.

“Primero analizo la situación, luego busco una solución y me pongo en acción para resolver la situación y, por último, tomo como lección esa situación” (Entrevista. Gaby, 25 años, 3º año de carrera).

En resumen, los estudiantes aplican las 15 estrategias descritas para afrontar una situación adversa. Para superar y salir fortalecido de una dificultad, estos articulan un sistema de acciones y procedimientos resilientes, según su propia organización. Al participar en la solución de un problema, los sujetos adquieren un aprendizaje dinamizado por las potencialidades físicas y psicológicas, y reguladas de manera efectiva por distintas estrategias que permiten desafiar una situación.

C. ESTRATEGIAS RESILIENTES EN SITUACIONES ACADÉMICAS ADVERSAS

Una situación adversa también se presenta en las aulas universitarias, en los espacios donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dificultad de las asignaturas, la acumulación de exámenes, trabajos prácticos, la presentación de trabajos finales en cada materia y los problemas personales, entre otros, pueden ocasionar un desequilibrio en las personas.

Es frecuente que en el desarrollo de las clases de las materias exigidas por el pensum de la carrera, los estudiantes deban afrontar adversidades originadas en las aulas, como preparar una exposición, dar una opinión o responder preguntas del docente. En esos momentos los nervios y el olvido de ciertos contenidos hacen que el estudiante no actúe como desea. A continuación se presentan las estrategias resilientes que aplican los estudiantes en situaciones adversas.

CUADRO 4.18.

ESTRATEGIAS RESILIENTES EN SITUACIONES ACADÉMICAS ADVERSAS

CÓMO AFRONTA UNA EXPOSICIÓN	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Aplicar dinámicas de grupo (relajación o motivación).	8	3	11
Control emocional: respirar, tranquilizarse, calmar nervios, concentrarse, solucionar con paciencia y cabeza fría.	3	5	8
Improvisar (hablar de hechos reales,			

transversalizar un tema).	6	2	8
Pedir otra oportunidad y/o disculparse.		4	4
Evitar participar o intentar pasar desapercibida.	2	1	3
Tomar precauciones, prepararse.	1	1	2
Ver el ambiente favorable (optimismo).		2	2

En el cuadro 4.18, se muestran las estrategias resilientes que emplean los estudiantes ante las situaciones adversas. En primer lugar, se encuentran las dinámicas de grupo (11 estudiantes) y en segundo lugar el control emocional (8 estudiantes) y la improvisación (8 estudiantes). Asimismo, se distingue que los sujetos con buen rendimiento académico afrontan un problema aplicando dinámicas de grupo o mediante la improvisación. En cambio, los estudiantes con bajo rendimiento académico buscan mantener el control emocional frente al problema y pedir una oportunidad y/o disculparse. A continuación se presentan algunos ejemplos.

a. Aplicar dinámicas de grupo, actividades lúdicas, juegos

- *“Aplico dinámicas de grupo” (Entrevista. Caren, 24 años, 5° año de carrera).*
- *“Emplear una motivación con actividades lúdicas o recreativas e inducir a que el auditorio participe y propongan actividades” (Entrevista. Reina, 25 años, 5° año de carrera).*
- *“buscar una actividad o juego que capte la atención de los demás” (Entrevista. Abigail, 23 años, 5° año de carrera).*

Las ***dinámicas de grupo*** se basan en experiencias del mundo real y se estructuran para fines de aprendizaje. Permiten sentir una situación real mediante un juego o ejercicio con una estructura mínima, para que el sujeto pueda sacar el mayor partido de la experiencia. Las ***actividades lúdicas (juegos)*** liberan tensiones, cambian la rutina con la finalidad de obtener entretenimiento, diversión, expresión corporal e inclusión social. Las actividades lúdicas son variadas: ejercicio físico, mental y destreza, equilibrio, entre otros. En este sentido, el juego es una herramienta esencial para afrontar una exposición adversa en la clase.

Los estudiantes de la muestra efectúan estas actividades para: a) inducir a que el auditorio participe y proponga actividades, b) llamar la atención de los compañeros de clase, c) crear un

espacio para que el estudiante a cargo de la exposición pueda retomar las actividades planificadas o elaboradas en ese instante, con mayor tranquilidad. Este espacio también permite al sujeto recibir una motivación de acuerdo con la respuesta de los compañeros.

b. Control de la situación

- *“Solucionar con paciencia y con cabeza fría”* (Entrevista. Iván, 21 años, 3º año de carrera).
- *“Primero respiro profundo para tranquilizarme, dejo de lado el nerviosismo y luego dejo que fluya todo el conocimiento”* (Entrevista. Gaby, 25 años, 3º año de carrera).
- *“Trato de ponerme tranquila para controlar la ansiedad y luego pongo la mente positiva”* (Entrevista. Cherly, 20 años, 3º año de carrera).
- *“Poner todo en orden y calmar los nervios”* (Entrevista. Yola, 23 años, 5º año de carrera).

Para tranquilizarse y colmar los nervios, los estudiantes también emplean técnicas de respiración, concentración y paciencia.

c. Improvisar (hablar de hechos reales, transversalizar un tema)

- *“Poner soluciones, me organizo rápidamente, no huyo, pienso en cualquier solución, improviso, es peor que te critiquen”* (Entrevista. Yovana, 28 años, egresada de carrera).
- *“No puedo salirme por la tangente, más vale la sinceridad solo tengo dos caminos, me salgo del curso o trato de enmendar el problema con situaciones reales, hablar de algo”* (Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).
- *“De acuerdo a mi alcance, le doy una solución como improvisar, buscar medios de ayuda, explicar lo que se pueda, pero al final no me siento conforme”* (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).
- *“Mantener la calma, improvisar”* (Entrevista. Luis Miguel, 25 años, 5º año de carrera).

- *“Improviso con alguna situación de la vida real y la transversalizo con el tema”*
(Entrevista. Marco Antonio, 29 años, egresado de carrera).

Improvisar es la forma de transmitir o generar de manera espontánea una actividad aplicando los recursos que están al alcance del sujeto. Una acción improvisada es aquella que no ha sido preparada o planeada previamente. Los estudiantes de la muestra solucionan una exposición adversa mediante la improvisación: hablar de hechos reales, para después transversalizar con el tema de exposición. Todo esto les permite replantear la exposición. Los estudiantes también ejecutan esta acción para evitar las críticas, pero no siempre se sienten conformes con su presentación.

A continuación se exponen otras formas de afrontamiento de los sujetos de la muestra: pedir otra oportunidad y/o disculparse (4 estudiantes), evitar participar o intentar pasar desapercibido (3 estudiantes), tomar precauciones, prepararse (2 estudiantes), ver la situación con optimismo (2 estudiantes).

d. Pedir otra oportunidad y/o disculparse

- *“Asumir no sé, pedir disculpas al docente y pedir otra oportunidad, si me la da bien y si no también, qué puedo hacer”* **(Entrevista. Miriam, 40 años, egresada de carrera).**
- *“Bueno explico la situación, pero debo estar preparado para la materia, luego lo que hago es concentrarme en lo mío, me disculpo”* **(Entrevista. José, 36 años, 5° año de carrera).**

Otra acción asumida por los estudiantes es disculparse y pedir oportunidad al docente para efectuar adecuadamente la tarea. Es una forma de mostrar respeto al docente y a los compañeros de clase. El estudiante explica o justifica su actuación, y busca reparar su error.

e. Evita participar o intentar pasar desapercibida

- *“Particularmente en una situación adversa en un ambiente desfavorable evitaría participar de ellos porque no me sentiría cómoda, quizá solo evitaría algunos comentarios”* **(Entrevista. Daniela, 24 años, 5° año de carrera).**

- *“Debería pensar primero en un ambiente...ummm...reunión con docentes, jefes o superiores. Es lo que más me estresa, no sé de qué hablar, eso me estresa, soy muy seria y la gente lo confunde con timidez. Pero ¿Qué debería hacer? No comprendo cómo socializar o cómo esperan que yo sea. La verdad solo trato de pasar desapercibida, es...solo eso, así ya pasara el tiempo y terminará” (Entrevista. Daysi, 24 años, 5º año de carrera).*

Otra estrategia adoptada por los estudiantes ante una situación adversa es evitar su participación o pasar desapercibidos. Por ejemplo, para prevenir alguna situación incómoda y comentarios negativos, prefieren retirarse de la clase y evadir conversaciones con los docentes.

f. Tomar precauciones, prepararse

- *“Primero vería el ambiente previamente para así tomar precauciones, para la exposición y llevar el material adecuado. En caso de que la exposición sea inesperada y me encuentre en el ambiente con varias carencias para mi exposición, bueno vería la forma de como adecuar mi exposición mediante el uso de la creatividad” (Entrevista. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).*
- *“Me preparo mucho para no tener problemas” (Entrevista. Eliana, 23 años, 5º año de carrera).*

Los estudiantes también toman precauciones. Para prevenir momentos desagradables, revisan sus materiales y el ambiente antes de una exposición.

g. Ver el ambiente como favorable (optimismo)

- *“Trato de bromear para que los demás se rían y pase el tiempo y hacer lo que los demás hacen” (Entrevista. Fernando, 20 años, 3º año de carrera).*
- *“Cuando hay una adversidad en el momento de la acción que voy a desarrollar respecto a un tema, lo primero es por ahí calmar mis nervios, concentrarme en el tema que voy a desarrollar, respirar. También ver el ambiente como favorable y de acuerdo a eso concentrarme en la temática, en todo lo que he preparado para la exposición, concentrarme en los contenidos. Porque ponerse nervioso implica que uno se olvide de los contenidos, el material que se preparó” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).*

Una forma de afrontar la adversidad de los estudiantes es mediante el optimismo, es asumir la idea de que la situación saldrá bien a pesar de los contratiempos. El estudiante resiliente tiene

una expectativa positiva de las circunstancias. Por este motivo ve el espacio en el que se encuentra como favorable y toma una actitud positiva.

III. ESTILOS, ETAPAS Y OPERACIONES DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE

Objetivo específico 3

Identificar las etapas que se siguen en la construcción de la resiliencia en los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA ante las situaciones adversas.

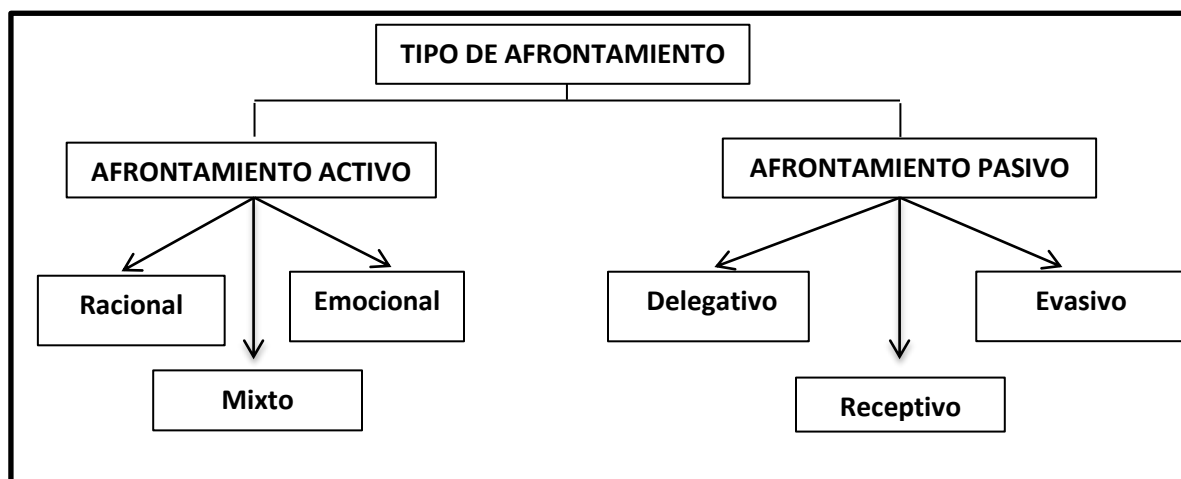
Objetivo específico 4

Establecer las operaciones que componen la estrategia resiliente en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.

Cada situación adversa es un desafío y una oportunidad que permite a las personas transformar, mejorar y aprender continuamente. Buscar la solución a un problema es la acción que el sujeto emprende día a día. Una dificultad requiere cambio y ese cambio contribuye a la creación de nuevos mecanismos que lo permitan. Saber cómo resolver un problema es un aprendizaje que se adquiere mediante la resolución del problema.

Los sujetos de estudio han recorrido distintos caminos para resolver un problema. A partir de sus experiencias se establecen dos tipos de afrontamiento y seis estilos de afrontamiento resiliente ante la adversidad (vease cuadro 4.1).

GRAFICO 4.1. TIPOS Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE



FUENTE: entrevista e historias de vida de los estudiantes de la muestra.

La forma de afrontar un problema varía de una persona a otra. Cada sujeto usa recursos diferentes. “Un problema no depende de sus características en sí, sino de cómo lo afrontamos. Tal afrontamiento implica tanto un esfuerzo cognitivo, emocional como una acción, puestas en marcha para manejar esa demanda” (Pastor 2010: 1). Pero, ¿por qué cada sujeto afronta una adversidad de distinta forma? “Hay varios factores presentes: la educación, los miedos, las expectativas acerca de las capacidades y los resultados, la sensación de control sobre la situación, la creencia de poder controlar lo que ocurre, la motivación, las actitudes” (Pastor 2010: 1).

A. TIPOS Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE

CUADRO 4.19.
TIPOS Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE

TIPO-ESTILO DE AFRONTAMIENTO		GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
		<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
ACTIVO	Racional	2	2	4
	Emocional		1	1
	Mixto	10	3	13
PASIVO	Delegativo		1	1
	Evasivo		4	4
	Receptivo		1	1

El estilo es la forma específica de articular las etapas del proceso de solución de problemas. Éstas se refieren a cada uno de los periodos o fases en los que se divide el estilo de afrontamiento resiliente. Una operación es la acción mental específica, y es un procedimiento mental para datos sobre el mundo real y transformarlo, de tal modo que pueden ser organizados y utilizados selectivamente en la solución de problemas. A continuación se detallan las características de los estilos de afrontamiento resiliente, sus etapas y operaciones.

En el cuadro 4.19, se observan dos tipos de afrontamiento (activo y pasivo) y seis estilos de afrontamiento (racional, emocional, mixto, delegativo, evasivo y receptivo). De acuerdo con los resultados obtenidos, el estilo mixto (racional-emocional) es el más frecuente entre 13 sujetos de la muestra para afrontar un problema. Por otro lado, el estilo emocional es utilizado

por 4 estudiantes. Ambos estilos corresponden al tipo de afrontamiento activo. Otro estilo empleado por 4 estudiantes es el activo, que pertenece al tipo de afrontamiento pasivo.

Asimismo, se distingue que los estudiantes con buen rendimiento académico aplican el estilo de afrontamiento mixto. En tanto que los sujetos con bajo rendimiento académico optan por los estilos evasivo y mixto. Es importante mencionar que en este último grupo de sujetos, 3 recurren a los estilos de afrontamiento emocional, delegativo y receptivo. Mientras que entre los estudiantes con buen rendimiento ninguno aplica dichos estilos.

1. ESTILOS Y ETAPAS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE ACTIVO

CUADRO 4.20.
ESTILOS Y ETAPAS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE ACTIVO

	A. ESTILO RACIONAL	B. ESTILO EMOCIONAL
8	AJUSTAR LA SOLUCIÓN • Cambiar o mantener la solución	
7	EVALUACIÓN DE RESULTADOS • Examinar resultados	
6	APLICACIÓN DE LA SOLUCIÓN • Ejecutar soluciones • Ejecutar ideas • Aplicar soluciones	
5	PLANIFICACIÓN DE LA APLICACIÓN • Diseñar la estrategia • Planificar la solución • Analizar pros y contras • Organizar formas de lenguaje verbal y no verbal	EXPRESIÓN DE DESEOS, PROMESAS Y RETOS • Asumir el reto • Creación de una promesa • Imaginar posibles reacciones o efectos
4	SELECCIÓN DE LA SOLUCIÓN • Elegir una opción • Tomar decisiones • Definir soluciones • Seleccionar la mejor solución	CANALIZACIÓN DE LA ANSIEDAD • Crear un escudo de protección
3	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS • Buscar solución • Buscar ideas • Buscar formas de solución • Buscar estrategias • Seleccionar ideas • Plantear varias opciones • Buscar solución basada en consecuencias • Recordar enseñanzas • Ver desde otras perspectivas • Recordar situaciones similares	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS • Buscar apoyo • Buscar una solución sin que afecte al otro • Convertir el problema en oportunidad • Ponerse en el lugar del otro • Buscar una palabra o frase que guíe
2	ANÁLISIS DEL PROBLEMA • Pensar • Analizar el problema • Relación con la situación	CONTROL DE LA SITUACIÓN • Respirar • Mantener la calma • Levantar las manos • Ver el futuro con optimismo • Sentir rencor o remordimiento • Orar • Leer la palabra • Deseo de llorar • Escuchar música cristiana • Olvidar lo malo
1	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y ASUNCIÓN • Identificar el problema	RECONOCIMIENTO Y ACEPTACIÓN DEL PROBLEMA. • Aceptar el problema

a.

FUENTE: entrevistas e historias de vida de los estudiantes de la muestra.

a. Estilo resiliente racional

Según Gruhl (2009: 17), “lo decisivo en el desarrollo personal, es la manera en que la persona afronta las dificultades. Si el ser humano se quiebra a causa de una crisis, depende de lo resiliente que sea para salir de ella quebrado o fortalecido”. El sujeto afronta diversos escenarios guiado por procedimientos racionales, por lo tanto, tiene una estructura lógica en el proceso de resolución de un problema. Según Bados y García (2014: 2), el afrontamiento implica el siguiente sistema de procesamiento de la información:

- El sistema **no automático/racional** es consciente, más lento (orientado a la acción retardada), deliberado, con esfuerzo, analítico, lógico y objetivamente válido (a través de la lógica y los datos).

En las entrevistas e historias de vida de los estudiantes, la ejecución del estilo racional se caracteriza por tener ocho etapas y operaciones.

i. Primera etapa: Identificación del problema.- En esta etapa, el estudiante intenta identificar o descubrir el problema, definir las condiciones y características de la situación. “El origen del pensamiento es siempre la presencia de una tarea (...) el problema que debe resolver el sujeto se da *bajo ciertas condiciones*, que debe primeramente investigar para descubrir el camino que conduce a una solución adecuada” (Luria. 1988: 324). Los estudiantes concretan esta etapa a través de la siguiente operación:

- Identificar el problema.

ii. Segunda etapa: Análisis del problema.- Analizar es descomponer una situación concreta en la suma de sus elementos, es el estudio profundo del problema con la finalidad de conocerlo y comprenderlo. Es una forma de restricción e investigación de las condiciones del problema. “No es, sin embargo, un intento directo de responder adecuadamente, sino de *restricción* de respuestas impulsivas, de *investigación de las condiciones* del problema, el análisis de sus componentes, el reconocimiento de los rasgos más esenciales y sus correlaciones entre sí” (Luria 1988: 324). Los estudiantes ejecutan esta fase mediante las siguientes operaciones:

- Pensar.
- Analizar el problema.

- Relación con la situación.

iii. Tercera etapa: Búsqueda de alternativas.- Al momento de afrontar un problema, se presentan diversas alternativas para su solución. Pero si se elige una opción incorrecta, se puede ocasionar una nueva complicación. Esta etapa se caracteriza por la selección de alternativas: “*es la selección de una alternativa de entre varias posibles y la creación de un plan general (esquema) para la ejecución de la tarea, para decidir cuál es la alternativa más idónea para tener éxito, y rechazando al mismo tiempo todas las alternativas inadecuadas*” (Luria 1988: 324). En esta etapa los sujetos de estudio exploran alternativas a través de las siguientes operaciones:

- Buscar solución.
- Buscar ideas.
- Averiguar formas de solución.
- Indagar estrategias.
- Seleccionar ideas.
- Plantear varias opciones.
- Buscar solución basada en consecuencias.
- Recordar enseñanzas.
- Ver desde otras perspectivas.
- Recordar situaciones similares.

iv. Cuarta etapa: Selección de la solución.- Después de generar un número suficiente de posibles soluciones, el sujeto define las acciones y operaciones de solución adecuadas. Para resolver la situación adversa, se elige la mejor solución. Esta fase se concreta mediante las siguientes operaciones:

- Elegir una opción.
- Tomar decisiones.
- Definir soluciones.
- Seleccionar la mejor solución.

v. Quinta etapa: Planificación de la aplicación.- Una vez definida la solución, el sujeto procede a planificar su aplicación, es decir, diseña el proceso para afrontar la situación adversa. A continuación se mencionan las acciones ejecutadas por los estudiantes en esta fase.

- Diseñar la estrategia.
- Planificar la solución.
- Analizar pros y contras.
- Organizar formas de lenguaje verbal y no verbal.

Según Luria (1988: 325), en la cuarta y quinta etapa, el sujeto forma un esquema general de solución y la elección del sistema adecuado de alternativas: “consiste en escoger los métodos apropiados y considerar qué operaciones serían más adecuadas para poner en práctica el esquema general de solución”

vi. Sexta etapa: Aplicación de la solución.- En este periodo el sujeto pone en acción la solución escogida. Según Luria (1988: 326), es la fase de solución real del problema, “o el descubrimiento de la respuesta a la pregunta implícita en la tarea”. Las operaciones efectuadas por los sujetos son:

- Ejecutar soluciones.
- Ejecutar ideas.
- Aplicar soluciones.

vii. Séptima etapa: Evaluación de resultados.- Esta fase se caracteriza por la verificación de los resultados obtenidos después de la aplicación de la solución, es decir, el sujeto compara los resultados obtenidos con las condiciones originales de la tarea. “Si los resultados están de acuerdo con las condiciones originales del problema, el acto intelectual ha terminado, pero si, contrariamente, no corresponden a las condiciones originales, la búsqueda de la estrategia necesaria debe volver a comenzar...” (Luria 1988: 326). Las operaciones ejecutadas en esta etapa son:

- Examinar resultados.
- Aprender de la situación.

viii. Octava etapa: Ajustar la solución.- Esta es la última fase seguida por los estudiantes. Luego de evaluar los resultados de la solución aplicada, el sujeto cambia o mantiene la solución con la finalidad de desafiar la solución adversa. La acción ejecutada es:

- Cambiar o mantener la solución.

Según Guarda (2012:1), “el aprendizaje y la cultura filtran decisivamente también los procesos de afrontamiento, de tal modo que las formas primitivas y básicas de afrontamiento propias de las emociones básicas se transformen habitualmente a formas de afrontamiento extendido, más cercano a la resolución de problemas”.

El estilo racional está caracterizado por la aplicación deliberada de las etapas de resolución de problemas. Como se observa en el cuadro 4.20 de etapas de afrontamiento activo, el estilo racional seguido por los estudiantes no difiere del asumido académicamente por Luria, Bados, García y Guarda pero presenta ciertas variaciones en su aplicación. A continuación se describen sus principales características.

- ***La aplicación no es lineal***

“Recordar situaciones similares para tratar de buscar una solución basada en las consecuencias que derivaron en anteriores ocasiones. Organizar la forma y las palabras que utilizaré, incluso el lenguaje no verbal, para finalmente elegir la mejor opción” (*Historia de vida. Reina, 25 años, 5º año de carrera*).

En el estilo de afrontamiento resiliente racional, la ejecución de las etapas no es lineal. En este caso, la estudiante se anticipa a una etapa y luego de realizarla retoma el camino. Primero: analiza el problema (segunda etapa); segundo: busca alternativas (tercera etapa), tercero: salta a la planificación de la aplicación (quinta etapa); y cuarto: vuelve a la selección de la solución (cuarta etapa).

“Lo primero sería identificar el problema, busco nuevas opciones de respuestas para llegar a un consenso propongo una nueva situación donde todo el grupo esté de acuerdo” (Daniela, 24 años, 5º año de carrera).

Esta estudiante cumple la primera etapa (identifica el problema), se dirige directamente hacia la tercera etapa (búsqueda de alternativas) y continúa con la cuarta etapa (selección de la solución). Ella no aplica sistemáticamente las etapas de resolución de problemas.

“Me gusta analizar la situación, planteo varias opciones de solución, luego elijo una y después aplico la solución para bien o para mal” (Entrevista. Eliana, 23 años, 5º año de carrera).

Esta estudiante no cumple la primera etapa, se dirige directamente a la segunda etapa (análisis de la situación), continúa con la tercera etapa (búsqueda de alternativas) y cuarta etapa (selección de la solución) y luego salta a la sexta etapa (aplicación de la solución). En estos ejemplos, las estudiantes no cumplen las ocho etapas.

El estilo racional seguido por los estudiantes no tiene una acción automática, sino que es deliberada, analítica y lógica; tiene ocho etapas. Los sujetos de estudio parten de la identificación o el descubrimiento del problema definiendo las condiciones y características de éste, para luego descomponer la situación en la suma de sus elementos. Continúan con la búsqueda de alternativas generando un número suficiente de posibles soluciones y luego seleccionan la acción adecuada.

Una vez definida la solución, el sujeto diseña su aplicación para efectuarla. Después verifica la nueva situación, evalúa y compara los resultados obtenidos. Si la acción emprendida no es del agrado del sujeto, éste procede a cambiar o mantener la solución. La aplicación de este estilo se caracteriza porque no es lineal, no cumple todas las etapas, salta etapas, y vuelve a la etapa anterior.

b. Estilo resiliente emocional

Según Aparicio (2008:1), toda persona tiene una “forma de interpretar y vivir los sentimientos y emociones (...). Algunas personas son muy sensibles emocionalmente y tienen una gran capacidad para manejar adecuadamente sus propios sentimientos (...). Sin embargo existe otro tipo de personas a quienes las emociones les desbordan y afectan de tal forma que les impiden reaccionar de manera racional”.

El segundo sistema de afrontamiento del procesamiento de la información identificado por Bados y García (2014: 2) es el siguiente:

- El sistema **automático/experiencial** opera a nivel preconscious, rápido (orientado a la acción inmediata), sin esfuerzo, no deliberado, emocional y es válido intuitivamente.

Los estudiantes reflejan que la aplicación del estilo emocional se caracteriza por las siguientes etapas y operaciones.

i. Primera etapa: Reconocimiento y aceptación del problema.- El reconocimiento del problema es la consideración de una situación adversa, es decir, ésta tiene un valor por sí misma. Es distinguir el problema por sus características particulares y aceptar la certeza o la realidad de la situación. “Aceptar no significa permanecer pasivos e indiferentes, aceptar es el motor que promoverá el cambio cuando comencemos a ser conscientes” (Sánchez. s/f: 1). La aceptación del problema surge cuando se permite que la realidad se exprese como es, sin oponerse a ella o manipularla; es reconocer la realidad y sintonizar con ella. Los estudiantes ejecutan la primera etapa a través de la siguiente operación:

- Aceptar el problema.

ii. Segunda etapa: Control de la situación.- Después de reconocer y aceptar el problema, el sujeto controla la situación. Es una forma de afrontar el problema porque este no se evita. Se emplean estrategias particulares que le enseñan al sujeto a controlar la situación. “...lo importante es que tú aprendas a ser el dueño de las situaciones controlando tus emociones y los sentimientos a través del pensamiento porque toda emoción es consecuencia directa de un dialogo interno” (Nicuesa 2012: 1). A continuación se mencionan las operaciones que permiten a los estudiantes controlar la situación:

- Respirar.
- Mantener la calma.
- Levantar las manos.
- Ver el futuro con optimismo.
- Orar.
- Leer la palabra de Dios.
- Escuchar música cristiana.
- Olvidar lo malo.

iii. Tercera etapa: Búsqueda de alternativas.- Es el momento de generar alternativas de solución. Después de controlar la situación, el sujeto busca las operaciones que le permitan afrontar la situación adversa. Según Guzmán (en Blanco 1996: 18), con la búsqueda de alternativas, “se trata de determinar unas cuantas estrategias heurísticas para abordar el problema. No ha llegado aún el momento de aplicarlas, sino de seleccionar, dentro de nuestro archivo de estrategias, cuales parece que se adecúan más a la naturaleza del problema”

Esta etapa del estilo emocional tiene una característica particular. Las operaciones utilizadas se caracterizan por: buscar apoyo, pensar en la otra persona, ver el problema como una oportunidad y ventaja.

CUADRO 4.21.
OPERACIONES DEL ESTILO RESILIENTE EMOCIONAL

Buscar apoyo	Pensar en la otra persona	Ver el problema con optimismo
- Buscar apoyo. - Buscar consejos. - Buscar una palabra o frase que guíe.	- Buscar una solución sin que afecte al otro. - Ponerse en el lugar del otro.	- Convertir el problema en una oportunidad o ventaja.

iv. Cuarta etapa: Canalización de la ansiedad.- Canalizar es orientar, dirigir, encauzar acciones e iniciativas en una dirección o hacia un fin determinado. La ansiedad es un mecanismo defensivo, adaptativo que protege al sujeto del peligro, y tiene como función mantener al organismo en alerta y dispuesto para intervenir frente a los riesgos y las amenazas.

Según Bobes (2002: 9), “la ansiedad es una reacción normal del organismo que nos ayuda a enfrentar situaciones desafiantes o peligrosas en nuestra vida cotidiana...”. La ansiedad moderada proporciona un componente adecuado de precaución en situaciones adversas, ayuda a mantener la concentración y afrontar los retos.

En este sentido, la canalización de la ansiedad se refiere a la acción de poner en orden los pensamientos y emociones, usar la energía para la construcción de nuevas ideas que permitan afrontar la adversidad. En este caso, los estudiantes canalizan su ansiedad y la usan para su beneficio creando mecanismos de protección que les permitan afrontar la realidad. La operación utilizada es:

- Crear un escudo de protección.

v. Quinta etapa: Expresión de deseos, promesas y retos.- La expresión es una forma de manifestación. Expresar significa mostrar como patente y evidente una necesidad para sí mismo y para los demás. La expresión de deseos, promesas y retos es la quinta etapa del estilo

emocional. Los estudiantes de la muestra utilizan las siguientes operaciones para su realización:

- Asumir el reto.
- Creación de una promesa o un deseo.
- Imaginar posibles reacciones o efectos.

El *deseo* surge en las vivencias del sujeto y lo lleva a cumplir una voluntad. Se convierte en un sujeto activo que efectúa diversas acciones para satisfacer sus anhelos. La *promesa* es la expresión de la voluntad de hacer algo por algo o por alguien; es el compromiso de palabra: cumplir con cierta actividad. El *reto* es un desafío o un estímulo que tiene la persona y debe realizarlo afrontando varias dificultades.

La expresión de deseos, promesas y retos son motivos y estímulos de la persona que le permiten afrontar diversas situaciones. Se constituye en la última etapa que posibilita al sujeto afrontar la adversidad. A continuación se cita el ejemplo del estilo emocional indicando las características de su ejecución.

“Todo tiene su tiempo y si algo es para ti bien, y sino amen. Uno por amor permite muchas cosas hasta perder tu autoestima y orgullo. Entonces, lo que hago es buscar una solución que no afecte al otro, ver el futuro con esperanza y tratar de olvidar todo lo malo, escuchar música cristiana, porque ella no te induce a la bebida, no te dice has daño o que te mates, te invita a una reflexión profunda y que te acerques a Dios, y luego orar” (Historia de vida. José, 36 años, 5º año de carrera).

- ***La aplicación no es lineal***

En este caso, se observa que el estudiante no ejecuta todas las etapas de afrontamiento emocional, ni tampoco de forma lineal. Empieza con la tercera etapa (búsqueda de alternativas) y termina con la segunda etapa (control de la situación).

El afrontamiento emocional establecido por los estudiantes está centrado en el reconocimiento y aceptación de la situación adversa. El sujeto no permanece pasivo o indiferente, sino que reconoce la realidad y sintoniza con ella, mantiene la calma.

Después de tomar el control de la situación, el sujeto busca alternativas de solución: solicitar apoyo, pensar en la persona afectada o actuar con optimismo. De esta forma, encuentra la solución canalizando su ansiedad, ordena sus pensamientos y emociones, utiliza esta energía para la construcción de nuevas ideas. En este caso, se protege, crea un escudo que aminore el impacto del problema. Luego fortalece este proceso con la expresión de un deseo, promesa o reto que se constituye en un motivo que estimula o desafía a superar la adversidad. Respecto a la ejecución, el estilo resiliente emocional se caracteriza por no cumplir todas las etapas y por una aplicación no lineal.

c. Estilo de afrontamiento mixto

Los estudiantes de la muestra de estudio también definen y siguen un estilo de afrontamiento mixto, ya que integran momentos y operaciones del estilo emocional y racional. Desde la experiencia de los estudiantes, se distinguen dos grupos: el estilo mixto positivo y el estilo mixto negativo. A continuación se citan algunos ejemplos.

i. Estilo resiliente mixto positivo

Ejemplo 1:

“Paso 1: orar, paso 2: leer la palabra, paso 3: busco formas de solución, paso 4: aplico las soluciones, paso 5: examino si dan resultado, paso 6: (opcional) si funciona mantengo, sino cambio” (Entrevista. Caren, 24 años, 5º año de carrera).

CUADRO 4.22.
ESTILO RESILIENTE MIXTO POSITIVO

Orar	Control de la situación	Estilo emocional
Leer la palabra		
Buscar formas de solución	Búsqueda de alternativas	Estilo racional
Aplicar las soluciones	Aplicación de soluciones	
Examinar el resultado	Evaluación de resultados	
Mantener o cambiar la solución	Ajustar la solución	

(Entrevista. Caren, 24 años, 5º año de carrera)

En el ejemplo 1, se observa que para solucionar un problema, el control de la situación es la primera etapa. Es una operación emocional, ya que se efectúa mediante la oración o leer la palabra de Dios. En este caso, el sujeto quiere **buscar una orientación, un apoyo o guía para sus acciones posteriores**. Se continúa con operaciones racionales, como buscar alternativas para su posterior aplicación, evaluar los resultados y finalmente ajustar la solución. Estas son las etapas guía que colaboran en la solución de una situación adversa.

Ejemplo 2:

“Lo primero que hago es buscar un apoyo espiritual, tengo mucha confianza en Dios, eso basta, nunca he hecho terapia. Segundo aceptar el problema, a partir de ello se decide, porque si no aceptamos el problema cómo planteamos la solución. Luego identificamos el problema, cuál es el nivel. Si el problema es leve, doy una solución, si es grave busco apoyo espiritual o acudir a alguien. Por último, poner una solución y ejecutarla para bien o mal” (Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

CUADRO 4.23.
ESTILO RESILIENTE MIXTO POSITIVO

Buscar apoyo espiritual (Dios)	Búsqueda de alternativas	Estilo emocional
Aceptar el problema	Reconocimiento y aceptación del problema	Estilo emocional
Identificar el problema (cuál es el nivel)	Identificación del problema	Estilo racional
Solicitar apoyo (acudir a alguien)	Búsqueda de alternativas	Estilo emocional
Poner una solución	Selección de la solución	Estilo racional
Ejecutar para bien o para mal	Aplicación de la solución	Estilo racional

(Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

En el ejemplo 2, **buscar apoyo** es lo primero en el proceso de resolución de un problema. Es también una operación emocional, ya que el sujeto quiere tener una ayuda u orientación divina para aceptar el problema que atraviesa. Continúa con una operación racional, en este caso, identificar el problema. Esto le permite saber si el nivel de la adversidad es fuerte o leve. Continúa con una operación emocional: pedir apoyo con el fin de recoger consejos para detectar la solución adecuada y finalmente aplicarla. Como se observa en el cuadro, se termina el proceso de solución con operaciones racionales.

Ejemplo 3:

“Luego del colegio postulé a la carrera. No aprobé la primera vez. Después decidí estudiar un curso de inglés. Asistí al instituto por 8 meses que duraba el curso, me quede libre un mes. Después me volví a inscribir a los pre-facultativos, pero tampoco aprobé ese año. No sé por qué, quizá no era mi hora, pero me decepcioné mucho. Al año siguiente, también iba a pasar por lo mismo y decidí trabajar. En el año siempre estaba pendiente de la convocatoria y me inscribí por tercera vez. Me esforcé bastante, ya no quería dar una mala noticia más a mis papás, ya estaba muy avergonzada y también ya sabía cómo eran los cursos, ya sabía cuáles eran los pasos que debía seguir, y tomé esa arma a mi favor. Esta vez sí aprobé, me sentí muy feliz.

Al año siguiente me inscribí en la carrera. Fue un año duro pero lo sobrellevé con mucho esfuerzo y dedicación. Tengo la idea de terminar la carrera en los cinco años, no quiero reprobar. Por eso el primer y segundo semestre saqué muy buenas notas” (Historia de vida. Fabiola, 25 años, 3° año de carrera).

CUADRO 4.24.
ESTILO RESILIENTE MIXTO POSITIVO

Aceptar el problema	Reconocimiento y aceptación del problema	Estilo emocional
Buscar una solución	Búsqueda de alternativas	Estilo racional
Poner en practica la solución	Aplicación de la solución	Estilo racional
Convertir el problema en una ventaja	Búsqueda de alternativas	Estilo emocional
Hacer uso de la experiencia	Búsqueda de alternativas	Estilo emocional
Fijar un objetivo de vida	Expresión de objetivos	Estilo emocional

(Historia de vida. Fabiola, 25 años, 3° año de carrera)

En el ejemplo 3, se observa que aceptar el problema, buscar una solución y concentrar los esfuerzos para su aplicación y posterior interpretación positiva, es ver el **problema como una ventaja**. Esta es la esencia que permite analizar el problema desde otra perspectiva, fijar un objetivo de vida que se convierta en el horizonte de la persona.

Ejemplo 4:

CUADRO 4.25.
ESTILO RESILIENTE MIXTO POSITIVO

Mantengo la calma	Control de la situación	Estilo emocional
Analizo la situación e identifico el problema	Análisis del problema Identificación del problema	Estilo racional
Pongo en acción	Aplicación de la solución	Estilo racional
Aprendo de la situación	Evaluación de resultados	Estilo racional

(Gaby, 25 años, egresado de carrera)

En el ejemplo 4, mantener la calma es el primer paso para afrontar un problema. Es una forma de controlar la situación. El segundo paso es analizar e identificar el problema y poner en marcha una solución. La práctica de estas acciones muestra que **una adversidad es una fuente de aprendizaje**.

La vía racional o emocional positiva se efectúa cuando el sujeto “valora la situación, su gravedad, importancia, priorizando acciones y aceptando la responsabilidad. De esta manera, dejamos el problema “en reposo”, lo que suele desembocar en una mayor serenidad para sopesar la situación, unas emociones más neutras y en la creencia de que podemos afrontarlo” (Pastor 2010: 1).

El estilo mixto positivo se caracteriza por empezar a resolver el problema mediante operaciones emocionales, como buscar apoyo espiritual (mediante la oración, la lectura de la biblia), aceptar el problema y mantener la calma. Continúa con operaciones racionales como la identificación, el análisis, búsqueda de alternativas, aplicación de la solución, verificación y ajuste de los resultados. Los estudiantes terminan este proceso con la determinación de un objetivo de vida, en este caso, una operación emocional.

En este sentido, el estilo mixto positivo se caracteriza por una actitud constructiva del sujeto hacia la solución del problema. Una situación adversa es un desafío, hay una percepción positiva, el problema es una ventaja, es una fuente de aprendizaje.

ii. Estilo resiliente mixto negativo

Ejemplo 5:

“Pasó el tiempo, yo me convertí en un mueble, ya que mi mamá estaba más pendiente de mis tíos porque mi abuelo se refugió en el alcohol, lo que conllevó a que ellos se trasladaran a mi casa. Fue una época dura ya que teníamos que ir al cementerio constantemente, yo me sentía mal. Llego el momento de los sentimientos encontrados entre sentir rencor o remordimiento: rencor porque me quitaban el cariño de mi madre, y remordimiento por sentir eso, porque ellos eran mi familia y ya habían perdido una madre. Lo resolví cuando recordé a mi tía quien me dijo que “debía comprender y apoyar a mi mamá”. Pues ella perdió a su mamá y mi abuelo se dedicó al alcohol, tenía que pagar deudas y yo debía aminorar la carga y no aumentarla más. Me puse en los zapatos de mi mamá y la entendí como también a mis tíos” (Entrevista. Reina, 25 años 5° año de carrera).

CUADRO 4.26.
ESTILO RESILIENTE MIXTO NEGATIVO

Sentir rencor y remordimiento	Control de la situación	Estilo emocional
Analizar el problema (recordar enseñanzas)	Análisis del problema	Estilo racional
Ponerse en el lugar del otro	Búsqueda de alternativas	Estilo racional

(Entrevista. Reina, 25 años 5° año de carrera)

En el ejemplo 5, la estudiante inicia el proceso de resolución de un problema mediante una operación emocional negativa: se enfoca más en sí misma y adopta un rol de víctima, siente rencor o remordimiento. Esta es una forma de controlar la situación. Continúa con una operación racional a través del recuerdo de enseñanzas. De este modo, el análisis del problema le permite ponerse en el lugar de la otra persona. Esta es una alternativa de solución a la situación.

Según Pastor (2010: 1), la vía de lo emocional negativo o experiencial se presenta cuando el problema sumerge al sujeto “en emociones de rabia, enfado, miedo, desorientación, es decir, predomina una emoción primaria, lógica pero inadecuada. Dando lugar así a un estado de temor, bloqueo, impulsividad o no reflexión” El estilo mixto negativo afronta el problema con operaciones emocionales negativas, como el rencor o remordimiento; continúa con

operaciones racionales, como el análisis del problema; y la búsqueda de alternativas para cambiar la situación.

En consecuencia, los dos estilos de afrontamiento mixto (positivo y negativo) demuestran que las emociones desempeñan un rol importante al momento de afrontar una situación adversa. Si las emociones son negativas, provocan una sensación de rencor o remordimiento hacia la causa del problema. En cambio, las emociones positivas generan una visión optimista acerca el problema. Son dos formas de proceder que dirigen la solución del problema.

Por lo tanto, el estilo de afrontamiento mixto es la unión del estilo racional y el emocional. El primero no sustituye al segundo, sino que lo controla e intenta mostrarle el camino adecuado para la solución de un problema.

En resumen, en el tipo de afrontamiento resiliente activo, a través de sus estilos racional, emocional y mixto, el propio sujeto crea, planifica, delibera, controla y activa etapas y operaciones de solución a una situación adversa.

2. ESTILO Y ETAPAS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE PASIVO

CUADRO 4.27.
ESTILOS Y ETAPAS DE AFRONTAMIENTO RESILIENTE PASIVO

	ESTILO DELEGATIVO	ESTILO EVASIVO	ESTILO RECEPTIVO
4	CANALIZACIÓN DE LA ANSIEDAD <ul style="list-style-type: none"> • Tranquilizarse 		
3	DELEGACIÓN DE LA SITUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a Dios ser más fuerte 	ESPERAR A QUE PASE EL PROBLEMA <ul style="list-style-type: none"> • Apoyarse en una frase • Quedar en calma, la situación es pasajera • Dejar que pase el mal momento • No aceptar imposiciones 	ACEPTACION DE LA SOLUCION DE OTROS <ul style="list-style-type: none"> • Evitar reclamos • Reflexionar
2	CONTROL DE LA SITUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Dormir y soñar despierta 	CONTROL DE LA SITUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Buscar distracciones • Pensar en el futuro • Actuar con optimismo • Perdonar • Realizar tareas fáciles 	IGNORAR EL PROBLEMA <ul style="list-style-type: none"> • No prestar atención al problema • Encerrarse en el cuarto • No hablar • Cumplir con las responsabilidades
1	IMPRESIÓN ANTE EL PROBLEMA <ul style="list-style-type: none"> • Llanto 	EVASIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Escapar de la situación • Alejarse del problema • No saber detalles • Protestar • Olvidar, no pensar en el problema 	IMPRESIÓN ANTE EL PROBLEMA <ul style="list-style-type: none"> • Llanto • Rabia • Bronca

FUENTE: entrevistas e historias de vida de los estudiantes de la muestra.

El tipo de afrontamiento pasivo está integrado por tres estilos caracterizados por no afrontar la adversidad de forma directa. Ante una situación adversa, el sujeto prefiere delegarla, evadirla o recepcionar la solución planteada por otras personas.

a. Estilo de afrontamiento delegativo

Delegar es la acción de encargar y comisionar, dejar un asunto en manos de otra persona. El estilo delegativo se caracteriza por favorecer un comportamiento pasivo del sujeto, quien asigna las responsabilidades propias a otras personas para que busquen una solución por él. Ejemplo:

- *Mmmm..”Primero quiero llorar, nunca he sido buena siendo “machita”...(risas), duermo y sueño despierta, y...pues solo le pido a Dios, ser más fuerte, me tranquilizo y salgo otra vez” (Entrevista. Daysi, 24 años, 5º año de carrera).*

El afrontamiento delegativo establecido por los estudiantes está conformado por las siguientes etapas.

i. Primera etapa: Impresión ante el problema.- El sujeto se encuentra día a día con nuevas situaciones, las cuales no desafiaron anteriormente, “...ante una situación nueva, lo que hace el cerebro es: primero formarse una primera impresión para decidir si es peligroso o no lo que tenemos adelante y, segundo, organizar y clasificar esa información para poder acceder a ella rápidamente en caso necesario” (Catalán 2013: 1).

La impresión es el efecto, sensación o alteración que una situación adversa causa en el sujeto. “La impresión se crea a partir de sutilezas básicamente no verbales (...) debido a la propia ansiedad que nos crea el hecho de enfrentarnos a una situación nueva o diferente, lo que transmitimos a nivel no verbal es tensión” (Catalán 2013: 1).

En esta primera etapa, ante una situación adversa, la persona afronta dos problemas. El primero surge en el proceso, es el efecto emocional causado por la impresión que tiene el sujeto ante el problema; y el segundo es el mismo juicio que se forma acerca de la realidad que vive. En esta fase, el sujeto supera la impresión emocional aplicando estrategias emocionales que facilitan el desahogo, alivio o liberación de preocupaciones. Por lo tanto, deja de lado la solución del problema real. Desde la experiencia de los estudiantes, la acción que permite concretar esta etapa es:

- El llanto.

ii. Segunda etapa: Control de la situación.- En la primera etapa, el sujeto resuelve la impresión ante el problema mediante estrategias emocionales. Pero como no ataca el problema real porque no busca una solución, el problema permanece. En esta etapa, el sujeto toma el control de la situación. Es una forma de afrontar el problema porque no desconoce la existencia de este.

De acuerdo con Nicuesa (2012: 1), "...lo importante es que la persona aprenda a ser el dueño de las situaciones controlando las emociones y sentimientos a través del pensamiento, porque toda emoción es consecuencia directa de un diálogo interno". En realidad, el sujeto no genera una acción activa, sino que controla la situación a través de la imaginación de una realidad deseada. La operación que ejecuta el estudiante es:

- Dormir y soñar despierta.

iii. Tercera etapa: Delegar la situación.- Después de controlar la situación a través de una solución virtual, el sujeto pasa a delegar la situación adversa, es decir, transfiere las responsabilidades a otra persona para que solucione el problema. La acción efectuada es:

- Pedir a Dios ser más fuerte.

iv. Cuarta etapa: Canalización de la ansiedad.- Luego de delegar la búsqueda de solución a un tercero, el sujeto busca restablecerse de la preocupación o el desequilibrio que genera una situación adversa. En la cuarta etapa, el sujeto ordena sus pensamientos y emociones. Cuando la persona atraviesa por un problema necesita canalizar la ansiedad del malestar interior que vive, a través de una expresión emocional. Según los estudiantes, ellos optan por:

- Tranquilizarse.

El estilo de afrontamiento delegativo tiene cinco etapas. El sujeto al no afrontar el problema de manera directa inicialmente se encuentra con dos problemas: primero, es el efecto emocional causado por la impresión del problema, y, segundo, es el juicio que se forma acerca la realidad que vive. En la primera etapa, el sujeto resuelve la impresión emocional ante el problema dejando de lado la solución del problema real. Después pasa a controlar la situación de forma pasiva mediante la imaginación de una realidad deseada, difícil de ser ejecutada. La

adversidad permanece. En consecuencia, el sujeto delega la situación a otra persona para que busque o ayude a encontrar la solución. Luego para restablecerse de la preocupación o el desequilibrio que genera la situación adversa, canaliza la ansiedad, ordena sus pensamientos y emociones a través de una expresión emocional.

b. Estilo de afrontamiento evasivo

El estilo de afrontamiento evasivo se caracteriza por la prórroga de las actividades que permiten resolver un problema. El sujeto evasor prefiere afrontar una situación de forma pasiva. Ejemplos:

“Los primeros años de carrera eran los más difíciles para mí, mi terror era el Oroz. Él gritaba pues, yo quise escaparme, “n” veces me salí de clases y no solo de esa materia, es que no le entendía. No sabía qué era psicología, lenguaje mucho peor y sociología, me aplacé esa materia. Del Oroz (...). En sus exposiciones me sentía mal, yo protestaba, yo decía acaso uno viene sabiendo. Está bien, él explicaba bien su tema, pero nadie es perfecto. Yo me salía de sus clases, qué me importa. Él me motivo a dejar la carrera, yo decía que en los años siguientes iba a ser peor, no quería volverme loca. Pero al final aprobé, me esforzaba con los trabajos.

Al principio no tenía muchos amigos, yo siempre me sentaba atrás desde que estaba en los pre facultativos. Los demás también me miraban mucho, como si yo fuese como una lepra y yo soy muy rencorosa y resentida sé que me hace daño. Pero solo esperaba que termine las clases, después me iba y pensaba que lo único que me quedaba es pensar que afuera es otro mundo” (Historia de vida. Miriam, 40 años, egresado de carrera).

“Desde muy pequeño me alejaba de eso, salía a comprarme algunas películas o iba a jugar con mis amigos a la cancha. Y cuando llegaba a mi casa ya todo estaba tranquilo (...). Pero para cualquier situación hacía que no me afecte mucho, siempre quise desde muy pequeño que los demás me vean bien” (Historia de vida. Iván, 21 años, 3º año de carrera).

Las siguientes etapas son características de este estilo de afrontamiento.

i. Primera etapa: Evasión.- El sujeto que evade trata de ignorar el problema en lugar de resolverlo. Para evadir la situación adversa, el sujeto utiliza distintas estrategias que “pueden ser comportamentales (ej.: no llevar a cabo algunas actividades) o cognitivas (ej.:

distanciarse). Estas estrategias se orientan a regular la emoción y/o escapar, huir o bloquear la situación que activa el esquema” (Barrientos y Luque 2012: 8). Los estudiantes concretan esta etapa usando las siguientes operaciones:

- Escapar de la situación.
- Alejarse del problema.
- No saber detalles.
- Protestar.
- Olvidar, no pensar en el problema.

ii. Segunda etapa: Control de la situación.- En la primera etapa, el sujeto evade el problema usando estrategias comportamentales o cognitivas, no pone en práctica acciones que permitan solucionar una situación adversa de forma directa. Como el problema continúa, el sujeto busca controlar la situación en la segunda etapa.

El sujeto no desconoce la existencia del problema, pero lo ignora y genera actividades o pensamientos que le permitan seguir evadiéndolo. Las operaciones que le permiten al estudiante tener el control de la situación son:

- Buscar distracciones.
- Pensar en el futuro.
- Actuar con optimismo.
- Perdonar.
- Realizar tareas fáciles.

iii. Tercera etapa: Esperar a que pase el problema.- Después de tomar el control de la situación, el sujeto prefiere esperar a que la situación adversa pase. Esperar alude a la esperanza del sujeto de lograr algo que desea, es decir, que el problema se solucione. Entonces, el sujeto permanece en la situación y deposita la confianza en un suceso, prefiere creer o sabe que el problema se solucionará, permanece en calma aguardando la llegada de la solución de la situación adversa. Las operaciones utilizadas en esta etapa son:

- Apoyarse en una frase de aliento.
- Quedar en calma, la situación es pasajera.
- Dejar que pase el mal momento.

En resumen, con este estilo, el sujeto prefiere evadir el problema, se aleja de la situación. Como el problema continúa, procede a controlar la situación generando actividades y pensamientos que permitan seguir evadiendo la adversidad. Después el sujeto espera que la situación adversa pase y deposita la confianza en un suceso, o prefiere creer que el problema se solucionará.

c. Estilo de afrontamiento receptivo

El sujeto que sigue el estilo receptivo resuelve el problema recibiendo y siguiendo la solución sugerida por otra persona.

- *“Después de un año mi mamá volvió, ya estaba embarazada. En el tiempo que se fue rara vez sabía de ella, hay veces me mandaba cartas. Cuando volvió no sentía nada, ya no me importaba, ya había un rechazo. No me gustó que haya vuelto, porque hubo un cambio de rutina para mí en el cambio de almuerzo, desayuno, cena. Pero yo ya no la obedecía, me daba bronca verle a mi mamá, decía para qué ha vuelto, debería quedarse. Tanto que yo he hecho, llegaba del colegio, mi mamá me hablaba, yo no le prestaba atención, me encerraba en mi cuarto y no salía de ahí, hacía mis tareas (...). Después no se volvió a entender su marido con mi abuela y mamá se volvió a ir con él. Me daba más bronca, rabia porque se fue de callada otra vez, más resentimiento me dio.*

Tiempo después muere mi abuela cuando yo ya tenía 16 años, ella estaba ya muy mal, yo me sentí peor mal, estaba apegada a ella, me tuve que aferrar a dibujar y pintar, me quede sola dos meses. Después mi mamá se enteró y volvió sin su marido, pero embarazada de un segundo hijo, volvió sola. Pero nunca quise a mi mamá, le tenía rabia porque prefirió a su marido que a mí. No nos llevábamos, no le hablaba por casi un año, de rabia mi mamá me decía sus disparates, pero igual no le hablaba, bien dura era, no lloraba (...).

Viéndole nacer al menor me ablandé, me sentí bien porque ya no iba a estar sola, un día mi mamá me habló y le contesté. Al final entendí que era mi mamá, que como mujer se equivocó, qué más iba a hacer, de ahí empezó a mejorar la relación, pero confianza, confianza no le tengo. Me seguía dando bronca, pero decía si no le contesto se va a ir a quejar a mis tíos y no quería escuchar más y le hablé”
(Entrevista. Yovana, 28 años, egresada de carrera).

El afrontamiento receptivo establecido por los estudiantes se caracteriza por las siguientes etapas:

i. Primera etapa: Impresión ante el problema.- El sujeto afronta día a día situaciones adversas. En esta primera etapa, la persona afronta dos situaciones: la primera surge en el proceso, es el efecto emocional causado por la impresión que tiene el sujeto ante el problema, y segundo, es el juicio que se forma acerca de su realidad. En esta fase, el sujeto soluciona la impresión emocional ante el problema a través del uso de estrategias emocionales que permiten el desahogo, alivio o liberación de preocupaciones, pero dejan de lado la solución del problema real. Según los estudiantes, en esta etapa experimentan:

- Rabia.
- Bronca.

ii. Segunda etapa: ignorar el problema.- La situación adversa sigue presente, pero el sujeto no la toma en cuenta, no pone en práctica acciones de resolución. Sin embargo, no desconoce la existencia del problema y prefiere ignorar la situación adversa mediante las siguientes operaciones:

- No prestar atención al problema.
- Encerrarse en su habitación.
- No hablar de la situación.
- Cumplir con las responsabilidades.

iii. Tercera etapa: Aceptar la solución de otros.- Ante la permanencia de la situación adversa, el sujeto decide aceptar la realidad. Para salir adelante, el sujeto debe adaptarse o ajustarse a la realidad y ver el problema del modo correcto y no de acuerdo con sus expectativas. En este sentido, se afronta el problema de forma pasiva: el sujeto no genera acciones concretas para resolver la situación adversa, pero acepta la solución de un tercero y se adapta a la realidad porque reflexiona y quiere evitar más problemas y reclamos. Las operaciones utilizadas son:

- Aceptar el problema.
- Reflexionar.
- Evitar reclamos.

En resumen, con el estilo receptivo, en un principio la persona afronta dos situaciones: la primera es causada por la impresión que tiene el sujeto ante el problema y la segunda es el juicio que se forma acerca de la realidad que atraviesa. El sujeto soluciona la impresión ante el

problema, pero la situación adversa sigue presente. Este prefiere desconocer o ignorar el problema. Ante la permanencia de la situación, el sujeto decide aceptar la solución de un tercero, se adapta o ajusta a la realidad.

IV. SOPORTE APOYO EXTERNO/INTERNO DE LA RESILIENCIA

Objetivo específico 4

Identificar las dimensiones de la personalidad que participan en la configuración de la resiliencia de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.

En el análisis de la resiliencia, “uno no debe concentrarse solo en el nivel individual. Por el contrario, debe “ampliar” el concepto para entender el interjuego que se da con las variables sociales y comunitarias” (Vargas 2014: 36). El proceso resiliente tiene lugar a través del tiempo, surge de la combinación entre los atributos de la persona y el ambiente familiar, social y cultural.

El apoyo-soporte alude a los factores protectores externos e internos. “Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: la familia, apoyo de un adulto significativo. Los internos se refieren a atributos de la propia persona” (Muniz 1998: 14).

En este apartado, se describen las características de la personalidad y del entorno que favorecen la respuesta resiliente en los estudiantes.

A. SOPORTE/APOYO EXTERNO/SOCIAL

CUADRO 4.28.
APOYO EXTERNO SOCIAL

SOPORTE / APOYO	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Madre	5	3	8
Amigos	3	2	5
Dios	3	1	4
Esposa o pareja	1	3	4
Familia (padre-madre)		3	3
Uno mismo	3		3
Hermana		1	1

Hija	1		1
Nadie		1	1
Padre	1		1
Profesor		1	1

La resiliencia “no es una capacidad o constitución especial o innata de algunas personas (...), sino que se desarrolla a partir de relaciones de calidad con personas significativas del entorno, gozando de un apego seguro” (Vargas 2014: 26).

En el cuadro 4.28, se señalan las personas más importantes para los sujetos de la muestra. Se distingue que para 8 estudiantes la “madre” les da seguridad y confianza al momento de afrontar una situación adversa. Los “amigos” cumplen un papel importante para 5 estudiantes. “Dios” también se convierte en un apoyo para 4 sujetos.

También se observa que los estudiantes con buen rendimiento académico encuentran seguridad y confianza en su madre, sus amigos, Dios y en sí mismos. En tanto que los sujetos con bajo rendimiento reciben apoyo de su madre, de su pareja/esposa y de su familia. Ejemplos:

- **Madre**

“Mi madre es la persona que me da seguridad y confianza” (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

- **Amigos**

“...fueron momentos horribles, que de una forma u otra me ayudaron a sobrellevarlos grandes amigos...” (Entrevista. Reina, 25 años, 5^o año de carrera).

- **Dios**

“Para mí lo primero sería confiar en Dios y estar seguro de mi misma” (Entrevista. Evely, 23 años, 3^o año de carrera).

- **Esposa o pareja**

“Yo considero, que quien me da más confianza es mi esposa, ella es más cercana a mí, compartimos alegrías, tristezas, varias situaciones de pareja...” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

- **Familia**

“Mi familia, mi papá y mi mamá, porque a pesar de todo ellos, están a mi lado, porque gracias a Dios los tengo con vida, aunque yo vivo sola, mis papás se preocupan por mí” (Entrevista. Abigail, 23 años, 5° año de carrera).

- **Nadie/Uno mismo**

“No hay, yo mismo nada más. Alguna vez yo mismo me agradezco y me digo: “hemos salido Felipe, estamos bien” (Entrevista. Felipe, 45 años, egresado de carrera).

- **Hermana**

“Mi mamá y mi hermana, siempre me aconsejan y me apoyan” (Entrevista. José, 36 años, 5° año de carrera).

- **Hija**

“El quién, mi familia, mi mamá y mi hija” (Entrevista. Gaby, 25 años, 3° año de carrera).

- **Padre**

“Mi papá y mi enamorado son las personas que me dan la confianza para afrontar una situación adversa, pero también tengo la seguridad y confianza en mí misma” (Entrevista. Daniela, 24 años, 5° año de carrera).

- **Profesor**

“En 5° grado conocí al único profesor, pues considero que nadie merece ese “título” más que él, que se interesó. Sé que eso surgió por los constantes retrasos a causa de las farras de mi madre, (...). Papá llegaba y así borracho golpeaba a mi madre, yo en ocasiones pensaba: se lo merece. Mi profesor hablo conmigo en exteriores del aula de clases, me di cuenta que existía gente que puede querer ayudar, me sentía mejor...” (Historia de vida. Daysi, 24 años, 5° año de carrera).

El apoyo de los demás es muy importante para los estudiantes al momento de afrontar problemas, ya que les brindan seguridad y confianza. Ser escuchado y recibir consejos, contar con una persona cercana emocionalmente es esencial para el desarrollo de la resiliencia.

Según Vega (2015: 1), “El apoyo de los integrantes de la familia, los amigos y el círculo social es fundamental para evitar el estrés”. El apoyo de los demás se convierte en un sustento que

reduce el impacto de la situación adversa. “La motivación es extremadamente importante para todo en nuestra vida. Si percibes apoyo en los demás, esto hace que afrontes la situación con una actitud más positiva (...) será un reto, el reto de superar la situación” (Vega 2015: 1).

El sujeto puede sentirse seguro y acompañado gracias al contacto con los demás. Los estudiantes se vuelven más resilientes cuando sus compañeros se convierten en un vínculo seguro que les ayuda a afrontar la adversidad. Cuando el sujeto siente el apoyo emocional de su entorno, fortalece su autoconfianza.

B. SOPORTE/APOYO INTERNO/PERSONAL

A continuación se citan los soportes internos que ayudan al sujeto a afrontar sus problemas.

CUADRO 4.29.
SOPORTE INTERNO/PERSONAL

SOPORTE / APOYO	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	<i>Buen Rendimiento Académico</i>	<i>Bajo Rendimiento Académico</i>	
Confianza	6	2	8
Perseverancia	4	3	7
Carácter	2	2	4
Optimismo	2	2	4
Conocimientos	2	1	3
Experiencia	2	1	3
Autoestima	2	1	3
Fe en Dios	2		2
Orgullo sano		2	2
Sinceridad	1		1
Honestidad		1	1
Responsabilidad		1	1
Creatividad		1	1

Los factores protectores internos actúan como escudos para el sujeto, son cualidades capaces de favorecer su desarrollo o reducir los efectos de las circunstancias adversas. El cuadro 4.29 muestra las cualidades personales que son el soporte de los estudiantes al momento de afrontar un problema. Entre estas se destacan la confianza, la perseverancia, el carácter y el optimismo.

También se observa que el soporte personal de los sujetos con buen rendimiento académico es la confianza, la perseverancia y la fe en Dios. En tanto que en los estudiantes con bajo

rendimiento sobresalen la perseverancia y el orgullo sano. A continuación se exponen algunos ejemplos:

- **Confianza:** “Quien no acepta su intuición, sus reacciones, sus ideas vagas aun no estructuradas y no se escucha a sí mismo, es aquel que no confía en sus propias experiencias y duda de sí mismo” (Gutiérrez 2008: 89). La confianza en sí mismo es el convencimiento de que uno es capaz de realizar con éxito una tarea o resolver un problema. La confianza permite emprender los retos con seguridad y desafiar los problemas. Los sujetos que confían en sí mismos creen en sus conocimientos y habilidades, tienen expectativas realistas y, a pesar de no cumplir los propósitos, continúan siendo positivos y aceptan su manera de ser.

“En cuanto a los aspectos de la excesiva confianza que me tengo y mi confianza se la debo a Dios y a mis padres. Ya que fueron ellos quienes me educaron así, siempre haciendo que creyera y confiara en mí misma” (Entrevista. Ivett, 25 años, 5º año de carrera).

- **Perseverancia:** es la capacidad de seguir aun en medio de la tormenta, es la fuerza interna del sujeto que le permite levantarse de una situación adversa. Los sujetos perseverantes se proponen algo y no descansan hasta concretarlo. En sus manos está la victoria y solo necesitan la fuerza interior para continuar. La perseverancia significa mantenerse firme y constante, no rendirse y continuar a pesar de las dificultades.

“Los aspectos serían mi perseverancia, el no rendirse y levantarse ante las caídas, por más complicado que sea la cosa, siempre hay esa voluntad de seguir” (Entrevista. Katerine, 23 años, 5º año de carrera).

- **Carácter:** “...es el conjunto de cualidades psíquicas y afectivas, heredadas y adquiridas, que condicionan la conducta de cada individuo, diferenciándolo de los demás” (Gutiérrez 2008: 68). El carácter es el sello que identifica y diferencia al sujeto e interviene en cualquier ámbito donde se desenvuelve.

“Mi carácter, pues pese a que en ocasiones me encuentro desanimada por los problemas trato de ser fuerte y tener confianza en mí misma. Y la fe pues creo en Dios y pienso que él me acompaña siempre y no me abandona” (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

- **Conocimientos:** "...significa entonces apropiarnos de las propiedades y relaciones de las cosas, entender lo que son y lo que no son" (Díaz 2016: 1). Es una información personalizada y almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje. El conocimiento de una determinada situación se convierte en un arma que ayuda a afrontar la adversidad.

"Tal vez mi carácter y mis conocimientos, son armas de las que puedo agarrarme para enfrentar cualquier situación" (Entrevista. Gaby, 25 años, 3º año de carrera).

- **Experiencia:** es una forma de conocimiento que se produce a partir de vivencias u observaciones; es el conocimiento que se adquiere día a día a través de la práctica. Los estudiantes señalan que después de afrontar una dificultad, ésta se convierte en una experiencia que ayuda a desafiar futuros problemas, el sujeto se siente preparado. Ejemplo:

"Pienso que cuando has perdido la autoestima estás perdido y eso me pasó por un buen tiempo. Pero es mi fuerte que de las situaciones más difíciles me sé levantar. Creo que ya pasé por todo, que más podría pasar, es la experiencia que me ayuda y me siento preparado" (Entrevista. José, 36 años, 5º año de carrera).

- **Autoestima:** es "el aprecio y valoración que una persona tiene de sí misma (...) es la actitud hacia uno mismo y la forma habitual de pensar, amar, sentir, y comportarse consigo mismo" (Gutiérrez 2008: 50). Es la valoración positiva de los rasgos corporales, mentales y espirituales. El afecto que tiene la persona por sí misma un escudo de resiliencia que le ayuda a mantener el equilibrio a pesar de la adversidad.

"También mi autoestima, porque con el amor propio voy trabajando las emociones y controlando los sentimientos de una forma equilibrada" (Entrevista. Reina, 25 años, 5º año de carrera).

- **Optimismo:** los sujetos resilientes ven a su entorno (familiares, amigos y ambientes) con una mirada optimista y "cuando las circunstancias no responden a lo que imaginan, buscan lo bueno en lo malo (...) pensar en futuras posibilidades incrementa su energía" (Gruhl 2009: 24). La persona optimista encuentra en la adversidad una oportunidad

para superarse, se fortalece y encuentra en las situaciones adversas una experiencia positiva de aprendizaje.

“Mi optimismo y sobre mi fe en Dios, teniendo en cuenta que jamás me doy por vencido” (Entrevista. Marco Antonio, 29 años, egresado de carrera).

- **Fe en Dios:** la fe es la seguridad y confianza del sujeto en Dios. Al sentir la compañía espiritual, la persona descansa y encuentra el equilibrio. Siente seguridad, encuentra la paz interior gracias al contacto con Dios. Ejemplo:

“...Y la fe, pues creo en Dios y pienso que él me acompaña siempre y no me abandona” (Entrevista. Yuli, 26 años, egresada de carrera).

- **Orgullo sano:** en el caso de las personas resilientes, el orgullo sano se refiere a la dignidad del sujeto y a la estima apropiada de sí mismo. Es una emoción positiva que permite construir a pesar de la adversidad. El orgullo sano hace que el sujeto se valore ante las situaciones adversas, brinda ánimos para solucionar el problema.

“Bueno, a ver lo que a mí me ayuda a levantarme es estar siempre equilibrado, trato de ser una persona que se pone en el zapato del otro, en su condición. Mi orgullo, el orgullo sano, el no querer caer y el no querer ser visto como el hombre débil. Mi fuerza de voluntad también y mi autoestima que es lo más importante, siempre me he valorado y querido como soy, también sé que cometo errores y los sé aceptar, eso me ayuda a salir. Entonces, esos aspectos me ayudan a enfrentar la adversidad y no dejarlos a medias, a vencerlos y no darme por vencido y encarar todo, ya sea para bien o para mal” (Entrevista. Gustavo, 30 años, egresado de carrera).

- **Sinceridad:** cualidad del sujeto que expresa honradamente “sus sentimientos o pensamientos, sin fingir o mentir. Consiste en decir lo que se siente, lo que se piensa, ser veraz consigo mismo y con los demás” (Gutiérrez 2008: 50). Afrontar una situación adversa implica actuar y hablar con la verdad. No mentir o mentirse respecto a la situación es el primer paso para la solución adecuada del problema.
- **Honestidad:** alude a “la conducta moral, tanto individual como social de las personas. Consiste en respetar a los demás, no engañar, es decir la verdad” (Gutiérrez 2008:

234). Al momento de afrontar una situación adversa, el sujeto se comporta y expresa con sinceridad y coherencia demostrando respeto, justicia y verdad en sus actos.

- **Responsabilidad:** es la capacidad de responder a las consecuencias de los propios actos. Es también cumplir con las obligaciones o tener cuidado al tomar decisiones o efectuar una acción. “Las personas resilientes asumen la responsabilidad sobre sí mismas: sobre su pensar, sentir y actuar, sobre sus propios asuntos (...). No se cargan a sí mismas con superfluos e inoperantes sentimientos de culpa, ni culpan a otros de sus problemas. Allí donde otras personas crean dificultades, ellas aprovechan las oportunidades. Y de ese modo asumen la responsabilidad por lo que dicen y hacen, sin invadir la esfera de los demás” (Gruhl 2009: 24).
- **Creatividad:** “Es la capacidad para componer formas de organización diferentes y novedosas, para generar prácticas, construcciones y formaciones alternativas, plantear nuevos modos de realización o aplicación de condiciones, para resistir y quebrar el sentido único” (Tintaya 2001: 33). En este sentido, el sujeto resiliente emplea la creatividad para inventar formas de desafiar la adversidad.

Ante una acumulación de situaciones adversas, existen personas que se desarrollan de manera favorable. Estas despliegan diversas cualidades que les permiten superar y salir fortalecidas de un problema. “Las personas resilientes no solo están en condiciones de gestionar dificultades, sino que también consiguen precisamente a base de superar tales obstáculos desarrollar virtudes y madurar su personalidad” (Gruhl 2009: 20). Además de la *autoestima*, *el optimismo* y *la confianza* factores protectores mencionados por Grotberg en los estudiantes, se manifiestan otras dimensiones internas que también ayudan a afrontar la adversidad, como: *la perseverancia*, *el carácter*, *los conocimientos*, *la experiencia*, *la fe en Dios*, *el orgullo sano*, *la sinceridad*, *la honestidad*, *la responsabilidad* y *la creatividad*. Estos recursos personales activados por los sujetos se convierten en su soporte internos. Este junto al apoyo de las personas significativas forman parte del proceso resiliente.

A modo de resumen, el sujeto se desenvuelve en múltiples escenarios donde se originan situaciones adversas. La presencia de éstas provocan en el sujeto depresión, estrés y diversas

reacciones que influyen en su desarrollo. Pero una adversidad no es necesariamente negativa, ya que puede generar consecuencias positivas.

Las dimensiones de la personalidad y el apoyo social alimentan y fortalecen las decisiones y acciones del sujeto para afrontar la adversidad. Este proceso se convierte en un espacio donde el sujeto se desplaza libremente hasta encontrar la solución. Sin embargo, la forma de afrontar un problema es personal, varía de una persona a otra. Los sujetos de estudio recorren distintos caminos para resolver un problema. Establecen dos tipos de afrontamiento resiliente: *activo* y *pasivo*, y seis estilos de afrontamiento resiliente: *racional*, *emocional*, *mixto*, *delegativo*, *evasivo* y *receptivo*. También activan dos tipos de estrategias para afrontar la adversidad: *situacionales*, que emergen en el momento y *habituales*, que son elaboradas, analizadas y seleccionadas por los estudiantes.

Por lo tanto, la resiliencia es una forma de vida construida por el sujeto, es un proceso que está compuesto por un conjunto de acciones que se relacionan e interactúan simultáneamente.

CAPITULO CINCO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. CONCLUSIONES

La presente investigación cualitativa se efectuó en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, para conocer los procesos de construcción de la resiliencia de los estudiantes. Se trabajó con una muestra de veinticuatro sujetos que cursan el sexto y décimo semestre, y egresados. Sus edades oscilan entre los veinte y cuarenta y cinco años. Se recolectó información a través de entrevistas e historias de vida. Las principales conclusiones que derivan de este estudio son las siguientes.

Las adversidades que afrontan los sujetos con mayor frecuencia son: familiares, económicos, sentimentales, escolares, interpersonales, de salud, académicos, laborales, avance tecnológico, de tiempo y emocionales. Ante estas dificultades, los estudiantes de ven expuestos a circunstancias cambiantes que se juntan o relacionan, experimentan diversas reacciones que desestabilizan su vida y pueden influir en su desarrollo.

El dato más frecuente entre los estudiantes alude a las consecuencias negativas de la adversidad. Entre éstas, se destacan el *estrés* y la *depresión*, que influyen en el desarrollo de las actividades de los sujetos. Al cambiar su rutina, éstos se mantienen en alerta y el recuerdo del episodio adverso les causa melancolía.

Pero también los sujetos mencionan consecuencias positivas de las situaciones adversas en su acontecer diario, por ejemplo: los *fortalece*, aprenden de los errores cometidos y refuerzan su ímpetu para afrontar futuras adversidades. Asimismo, un problema les permite tomar conciencia y reestructurar su forma de entender el mundo. Es un momento para fortalecer los principios personales y construir *nuevos valores*.

Muchos estudiantes consideran que una situación adversa no tiene consecuencias negativas porque ellos *diferencian actividades*, no mezclan situaciones.

Un ámbito específico donde se desenvuelven los estudiantes, donde se presentan y extienden las adversidades es la universidad. De acuerdo con los sujetos, en este espacio, los problemas repercuten de manera positiva o negativa en sus estudios.

Entre las consecuencias positivas de la adversidad, los sujetos destacan que ésta *fortalece* su formación profesional, les ayuda a crecer como personas, mejora su habilidad para plantear soluciones oportunas y les brinda experiencia para orientar a otras personas. Desde esta perspectiva, es posible separar los problemas según el ámbito en el que se generan, de tal manera que no influyan en el rendimiento académico.

Por otro lado, entre las consecuencias negativas de la adversidad, sobresalen el estrés y la depresión. Para algunos estudiantes, un problema les afecta su concentración en el aula, su autoestima, su estado de ánimo; desencadena autorreproches y disminuye su motivación hacia el estudio. Por ende, los sujetos no cumplen con sus actividades académicas y cuestionan su asistencia a clases y las metas trazadas.

Los pensamientos son ideas, imágenes y recuerdos con energía e identidad propia, guían las acciones del sujeto. Los estudiantes señalan que una adversidad tiene un origen y una definición particular. El origen de la situación adversa es natural o divino. *Natural* porque toda persona afronta adversidades en su cotidiano vivir, son normales y parte de la vida, para que al superarlas el sujeto se haga más fuerte. *Divino* porque Dios quiere cambiar algún detalle de la vida, tiene un propósito. En este marco, el sujeto se apoya en la frase: “Dios no pone pruebas que no puedan superarse”. En este sentido, todo efecto está precedido por una causa y todo suceso tiene un origen.

Los sujetos definen una situación adversa como una oportunidad o como un problema por resolver. En tanto **oportunidad**, ayuda al sujeto a aprender, madurar, rectificar errores, fortalecerse y superarse. Después de atravesar una situación adversa, el sujeto puede cambiar su forma de ser y actuar. En tanto *problema por resolver*, son dificultades que suceden, ninguna situación es estática, todo suceso cambia, es dinámico. Por este motivo, el sujeto debe resolver cada problema que atraviesa.

El concepto de sí mismo es el punto de referencia del significado atribuido a diversas experiencias o sucesos. Los estudiantes describen su situación emocional ante las situaciones adversas a partir de una percepción negativa o positiva de sí mismo. El dato más representativo señala que los estudiantes tienen un autoconcepto negativo cuando atraviesan una situación adversa.

Al estar expuesto a una dificultad, en un inicio el sujeto se percibe como *asustado, preocupado, triste, impotente, frágil, resentido, atónito, agobiado, débil, deprimido, con sentimiento de culpa, preguntando a Dios: «por qué siempre a mí» o reaccionando con una molestia*. La primera impresión es negativa, pero en el transcurso de la situación el sujeto analiza y asimila, busca una solución al problema. Las cualidades que ayudan al sujeto a sobreponerse y no ser vulnerable ante el problema son: *el sentimiento de orgullo, el control de las emociones, la fortaleza y el propósito de vida*.

Los sujetos con una autopercepción positiva ante una situación adversa se definen como *positivos, fuertes, perseverantes, con fe, voluntad, valor, autocontrol, equilibrio, espíritu de lucha y no dejarse vencer*. Estas percepciones positivas influyen consciente o inconscientemente en la forma de ser y actuar del sujeto, en el modo de comprender la realidad que lo rodea. De esta manera, el sujeto se desenvuelve con una actitud positiva en las diversas situaciones que atraviesa.

Por lo tanto, la presencia de las situaciones adversas y sus consecuencias desafían al sujeto a afrontar la realidad. La resiliencia personal se fortalece a través de las experiencias adversas. El sujeto elige una u otra forma de procesar una situación, decide si la deja pasar o si la afronta para salir fortalecido. En este sentido, el sujeto activa y desarrolla estrategias resilientes, construye un puente que le permite dar el paso de una situación adversa a una situación estable deseada; combina distintas piezas que le permiten afrontar la adversidad.

“Pues bajo la lluvia solo aguanta el que se quiere, tienes que ser fuerte. Yo soy joven y la lluvia es mi hábitat, muchos dicen que son tristes, pero caminar debajo de ello te hace fuerte...” (**Katerine, 23 años, 5º año de carrera**).

Al participar en la solución de una situación adversa, el sujeto adquiere un nuevo aprendizaje. El proceso de aprendizaje genera inestabilidad y desequilibrio en las estructuras personales,

pero el sujeto cuenta con diversos mecanismos de construcción que le permiten reorganizar la nueva información y superar la adversidad. Mediante el aprendizaje se construye la personalidad: las nuevas experiencias vividas e integradas complejizan el desarrollo del ser humano y lo convierten en un sujeto que desafía y crea procedimientos y espacios favorables de realización personal.

El sujeto vive y construye la realidad mediatizado por un estilo de aprendizaje, que es la forma particular en que éste organiza sus potencialidades y estrategias al momento de afrontar una situación. En este sentido, el sujeto activa un conjunto de estrategias resilientes que le permiten enfrentar la realidad.

La estrategia resiliente es un proceso de toma de decisiones, construida por un conjunto de acciones y operaciones que parten de la iniciativa del sujeto. Es creada, planificada, deliberada y controlada con la finalidad de aprender significativamente y resolver las situaciones adversas.

El sujeto activa dos tipos de estrategias resilientes: las habituales y las situacionales. Las estrategias habituales son elaboradas, analizadas y seleccionadas; son personales, propias del sujeto. En cambio, las estrategias resilientes situacionales emergen en el momento en que la situación adversa se presenta.

Entre las *estrategias habituales*, se destaca la presencia de quince estrategias que son movilizadas por los estudiantes para afrontar una situación adversa. Éstas son: buscar soluciones, solicitar apoyo, crear un escudo de protección, analizar la situación, resolver el problema pensando en sí mismo, acudir a Dios, aplicar una solución, escoger o elegir una acción, evitar el problema y/o reclamos, buscar actividades, distracciones, escuchar y hablar, aceptar y/o acomodarse al problema, ver la adversidad como una ventaja, cumplir con las obligaciones, tomar como lección esa situación. Las estrategias más frecuentes son: *buscar soluciones, solicitar apoyo y crear un escudo de protección*.

Respecto a las *estrategias situacionales*, se destacan siete estrategias activadas por los estudiantes. Éstas son: aplicar dinámicas de grupo, control emocional (respirar, tranquilizarse, calmar nervios, concentrarse, solucionar con paciencia y cabeza fría), improvisar (hablar de hechos reales, transversalizar el tema), pedir otra oportunidad y/o disculparse, evitar participar

o intentar pasar desapercibido, tomar precauciones, prepararse y ver el ambiente favorable. Las estrategias situacionales más predominantes son: *aplicar dinámicas de grupo, el control emocional y la improvisación.*

Además de activar estrategias, el sujeto elabora y sigue un estilo de acción con varias etapas y operaciones que le permiten adquirir nuevas experiencias de aprendizaje. Cada sujeto recorre distintos caminos para resolver un problema. La resiliencia en tanto orientación a sobreponerse ante la adversidad implica procesos de afrontamiento, es decir, procesos de evaluación de las situaciones y la elaboración y ejecución de respuestas correspondientes. Cada sujeto tiene formas personales de afrontar los problemas de la vida.

Los estudiantes desarrollan dos tipos de afrontamiento resiliente: el afrontamiento activo y el afrontamiento pasivo. El afrontamiento activo favorece la resiliencia, permite encontrar la solución de forma directa. El propio sujeto construye el camino para solucionar la situación. En este proceso, elabora y activa operaciones y etapas de solución de forma racional, emocional o mixta. Favorece su resiliencia con una actitud constructiva hacia la solución del problema percibido como un desafío, ventaja o fuente de aprendizaje.

En el afrontamiento pasivo, el sujeto muestra su capacidad resiliente mediante la delegación del problema a un tercero, la capacidad de separarse de la adversidad y de aceptar la situación. Son formas de afrontamiento pasivo que dirigen la resiliencia de los sujetos, que construyen y activan operaciones y etapas de defensa.

Cada tipo de afrontamiento se desarrolla a través de distintos estilos de afrontamiento. El afrontamiento activo se ejecuta a través de estilos de afrontamiento racional, emocional y mixto. El afrontamiento pasivo se ejecuta mediante los estilos de afrontamiento delegativo, evasivo y receptivo. El estilo de afrontamiento ejecutado con mayor frecuencia por los estudiantes es el mixto (racional – emocional).

El estilo racional se caracteriza por acciones reflexivas y deliberadas; es analítico y lógico, y se desarrolla a través de ocho etapas. Los sujetos de estudio parten de la identificación o el descubrimiento del problema definiendo las condiciones y características de éste, para luego descomponer la situación en la suma de sus elementos. Continúa con la búsqueda de alternativas generando un número suficiente de posibles soluciones. Posteriormente,

selecciona la acción adecuada. Una vez definida la solución, el sujeto diseña y ejecuta su aplicación. Después procede a verificar la nueva situación, evalúa y compara los resultados obtenidos. Si la acción emprendida no es del agrado del sujeto, éste procede a cambiar o mantener la solución. La principal característica de este estilo es que su aplicación no es lineal.

Las operaciones que permiten concretar el estilo racional son: *identificar el problema, pensar, analizar el problema, relación con la situación, recordar situaciones similares, ver desde otras perspectivas, recordar enseñanzas, buscar solución basada en consecuencias, plantear varias opciones, seleccionar ideas, buscar estrategias, buscar formas de solución, buscar ideas, seleccionar la mejor solución, definir soluciones, tomar decisiones, elegir una opción, organizar formas de lenguaje verbal y no verbal, analizar las ventajas y desventajas de la situación, planificar la solución, diseñar la estrategia ejecutar soluciones, ejecutar ideas, aplicar soluciones, examinar resultados, cambiar o mantener la solución.*

En el estilo emocional, las acciones son automáticas, no deliberadas, emocionales y experienciales. Cuenta con cinco etapas: el sujeto parte del reconocimiento y aceptación de la situación adversa. El sujeto no permanece pasivo o indiferente, reconoce la realidad y sintoniza con ella, mantiene la calma. Después de tomar el control de la situación, el sujeto busca alternativas de solución caracterizadas por: solicitar apoyo, pensar en la persona afectada o actuar con optimismo. De esta forma, encuentra la solución canalizando su ansiedad, ordena sus pensamientos y emociones, utiliza esta energía para la construcción de nuevas ideas. En este caso, busca protegerse, crear un escudo que aminore el impacto del problema. Luego fortalece este proceso con la expresión de un deseo, promesa o reto que se constituye en un motivo que estimula o desafía a superar la adversidad. Respecto a la ejecución, este estilo se caracteriza por no cumplir todas las etapas y por una aplicación no lineal.

Las operaciones que acompañan el estilo de afrontamiento emocional son: *aceptar el problema, respirar, mantener la calma, levantar las manos, ver el futuro con optimismo, sentir rencor o remordimiento, orar, leer la palabra de Dios, deseo de llorar, escuchar música cristiana, olvidar lo malo, solicitar apoyo, buscar una solución sin que afecte al otro, convertir el problema en oportunidad, ponerse en el lugar del otro, buscar una palabra o*

frase que guie, crear un escudo de protección, asumir el reto, creación de una promesa, imaginar posibles reacciones o efectos.

El estilo de afrontamiento mixto es la unión del estilo racional y emocional. El primero no sustituye al segundo, sino que lo controla e intenta mostrarle el camino adecuado para la solución de un problema.

Se distinguen dos estilos: mixto positivo y mixto negativo. El estilo mixto positivo se caracteriza por una actitud constructiva del sujeto hacia la solución del problema. La situación adversa es percibida como un desafío, una ventaja o una fuente de aprendizaje. El sujeto resuelve el problema mediante acciones emocionales, como buscar apoyo espiritual, (mediante la oración, la lectura de la biblia), la aceptación del problema y mantener la calma. Continúa con acciones racionales como la identificación del problema, análisis, búsqueda de alternativas, aplicación de la solución y verificación o ajuste de los resultados. Este proceso concluye con la determinación de un objetivo de vida.

En el estilo mixto negativo, el sujeto afronta el problema con acciones emocionales negativas, como el rencor o remordimiento. Continúa con acciones racionales como el análisis del problema y la búsqueda de alternativas que permiten cambiar de sentido a la situación. A través de este proceso, encuentra la solución.

En los tres estilos del afrontamiento pasivo, el sujeto tiende a afrontar la situación mediante: a) la delegación del problema a un tercero, b) la capacidad de separarse de la adversidad, y c) aceptar la situación. Son formas de afrontamiento pasivo que dirigen la resiliencia del sujeto.

El estilo delegativo tiene cuatro etapas: impresión ante el problema, control de la situación, delegar la situación y canalización de la ansiedad. El sujeto no afronta el problema de forma directa. En un principio, se encuentra con dos problemas: primero, el efecto emocional causado por la impresión del problema, y segundo, el mismo juicio que se forma acerca de la realidad que vive. En la primera etapa, el sujeto soluciona la impresión emocional ante el problema dejando de lado la solución del problema real. Después controla la situación de forma pasiva, a través de la imaginación de una realidad deseada que no es ejecutada. Como la adversidad permanece, el sujeto delega la situación a otra persona para que ésta busque o ayude a encontrar la solución. Luego busca restablecerse de la preocupación o del

desequilibrio que genera la situación adversa, canaliza la ansiedad, ordena los pensamientos y las emociones. Las operaciones o reacciones que permiten resolver el problema son: *llorar, dormir y soñar despierto (imaginación de una situación deseada), pedir a Dios ser más fuerte y tranquilizarse.*

El estilo evasivo se caracteriza por tres etapas: evadir, controlar la situación y esperar a que pase el problema. El sujeto prefiere evadir el problema, se aleja de la situación, deja que el problema continúe. Procede a controlar la situación generando actividades y pensamientos que permiten seguir evadiendo la adversidad. El sujeto prefiere esperar a que la situación adversa pase. Confía en un suceso mágico, cree que el problema se solucionará, y permanece en calma aguardando la llegada de la solución. Las operaciones que acompañan este proceso son: *escapar de la situación, alejarse del problema, no saber detalles, protestar, olvidar, no pensar en el problema, buscar distracciones, pensar en el futuro, actuar con optimismo, perdonar, realizar tareas fáciles, apoyarse en una frase, quedar en calma, dejar que pase el mal momento, no aceptar imposiciones.*

El estilo receptivo se ejecuta mediante tres etapas: a) impresión ante el problema, b) ignorar el problema y c) aceptar la solución de otros. En un principio, la persona afronta dos situaciones: la primera es causada por la impresión que tiene el sujeto ante el problema y la segunda es el mismo juicio que se forma acerca de la realidad que atraviesa. El sujeto soluciona la impresión ante el problema y la situación adversa sigue presente, entonces opta por desconocer o ignorar el problema. Ante la permanencia de la situación, el sujeto decide aceptar o ajustarse a la realidad. Las operaciones que acompañan este proceso son: *llorar, sentir rabia o bronca, no prestar atención al problema, encerrarse en su habitación, no hablar, cumplir con las responsabilidades, evitar reclamos, reflexionar.*

En el proceso resiliente, el sujeto tiende a activar estrategias, sigue etapas, operaciones que le permiten afrontar la adversidad. Fortalece este proceso con el uso de factores protectores internos y externos que se convierten en los soportes que forman parte del proceso resiliente.

El soporte/apoyo interno se refiere a las cualidades personales que dirigen las decisiones y acciones del sujeto. Afrontar la adversidad se convierte en un escenario donde el sujeto se

expresa libremente, crea, analiza, busca, selecciona, aplica soluciones, arma y desarma hasta encontrar la solución.

“Todos tus detalles, todos tus destellos, son astros en el cielo y no puedo vivir sin ellos, siempre sabes eres mi guía entre las duras decisiones, de paz y sosiego, cada problema es un juego” (**Katerine, 23 años, 5º año de carrera**).

Entre las dimensiones de la personalidad que favorecen el afrontamiento de los sujetos, están: *la confianza, la perseverancia, el carácter, la autoestima, el optimismo, los conocimientos, la experiencia, la fe en Dios, el orgullo sano, la sinceridad, la honestidad, la responsabilidad y la creatividad.*

El soporte externo alude a las personas significativas que colaboran con el sujeto en el proceso resiliente. El apoyo de los demás es muy importante, se convierte en un sustento que reduce el impacto de la situación adversa. Estar al lado de una persona cercana emocionalmente beneficia y fortalece al sujeto.

Los estudiantes consideran que la madre, los amigos, Dios, la pareja, la familia (padre-madre), uno mismo, la hermana, la hija, el padre o el profesor son las personas que dan la seguridad y confianza al momento de afrontar una situación adversa. Los factores externos más apreciados por los sujetos son la madre, los amigos y Dios.

Respecto a la relación del soporte personal y el rendimiento académico, los estudiantes con buen rendimiento académico tienen una concepción positiva de sí mismos ante una situación adversa. Según estos sujetos, la adversidad tiene una consecuencia positiva: es una situación que fortalece, una oportunidad de aprender y madurar. Para afrontar la adversidad, los estudiantes con buen rendimiento académico siguen el estilo de afrontamiento mixto (afrontamiento resiliente activo) y activan estrategias tales como buscar soluciones, crear un escudo de protección, analizar la situación y escoger una acción.

En cambio, los estudiantes con bajo rendimiento académico tienen una concepción negativa de sí mismos ante la adversidad. Tienden a considerar que el origen de las situaciones adversas es natural, es normal y parte de la vida. La adversidad tiene una consecuencia negativa en ellos. Los estudiantes con bajo rendimiento académico afrontan la adversidad mediante el estilo

emocional (afrentamiento resiliente activo) y, con mayor frecuencia, a través de los estilos delegativo, evasivo y receptivo (afrentamiento resiliente pasivo). Activan estrategias, como solicitar apoyo de los padres o personas mayores y evitar el problema y/o reclamos.

Por todo lo expuesto, la resiliencia no es una capacidad innata o definida por agentes externos, sino una configuración subjetiva que se alimenta y fortalece a través del concepto de sí mismo, de los pensamientos ante las situaciones adversas, de las dimensiones de la personalidad y del apoyo social. Estos aspectos permiten visualizar y realizar las propias posibilidades resilientes.

La resiliencia es un estilo de actuación humana que se desarrolla en situaciones críticas o adversas, por medio del contacto y actuación sobre los problemas y de la asimilación de significados, conocimientos, procedimientos y estrategias. Estos aprendizajes recrean y fortalecen la resiliencia personal.

El componente principal de la resiliencia es la capacidad de afrontamiento. La resiliencia es una capacidad construida por el sujeto, quien evalúa y actúa sobre el problema a través de un proceso deliberado, reflexivo y emotivo. Este proceso está integrado por una secuencia de estrategias, operaciones y actividades articuladas y afianzadas por el sujeto y la participación de las personas significativas de su entorno.

B. RECOMENDACIONES

La resiliencia se puede fortalecer en todas las etapas del desarrollo. No es una capacidad estática o definida por agentes externos, sino una configuración subjetiva construible. Sobreponerse y afirmar el desarrollo de la propia personalidad en situaciones adversas implica la integración de varios procesos, como la concepción de sí mismo, las convicciones o los pensamientos, la capacidad de afrontamiento y los desafíos expresados en las motivaciones.

La resiliencia es un estilo de actuación construido por el sujeto, pero emerge y se recrea a partir de la interacción entre las fortalezas personales y el apoyo social. Es necesario tener un soporte, puesto que afrontar la adversidad no es una cuestión individual. Los sujetos que demuestran un comportamiento resiliente han recibido un apoyo afectivo, moral y/o material de otras personas (padres de familia, docentes y amigos). Con base en estas puntualizaciones, en los siguientes párrafos se presentan algunas recomendaciones.

Es necesario abordar otras áreas de estudio de la resiliencia. Los aportes teóricos señalan que el sujeto resiliente cuenta con factores protectores internos y externos (verbalizaciones: yo tengo, yo soy, yo estoy, yo puedo; dimensiones de la personalidad: confianza, autoestima, optimismo, competencia social, capacidad autocrítica, autonomía, buen humor; un vínculo significativo, entre otros) que le permiten afrontar la adversidad. Pero estos factores protectores son solo un espacio de intervención. También se deben incorporar en este proceso las dimensiones de la personalidad que favorecen la resiliencia: la perseverancia, el carácter, los conocimientos, la experiencia, la fe en Dios, el orgullo sano, la sinceridad, la honestidad, la responsabilidad y la creatividad.

Además de potenciar los recursos personales, es importante identificar y promover factores protectores que emergen en los ambientes donde se desenvuelve el sujeto: la familia y el contexto educativo. El reto del profesional en educación es detectar los recursos personales resilientes y movilizarlos, concentrarse en las fortalezas y oportunidades que disponen tanto el sujeto como el contexto que le rodea.

Se deben desarrollar y fortalecer las estrategias familiares que favorecen la resiliencia de los sujetos. Es fundamental establecer un ambiente de enseñanza-aprendizaje que genere acontecimientos y dificultades que afronten sus integrantes, un conjunto de acciones de

afrontamiento resiliente, como la diversificación de actividades, la cooperación entre los familiares, el convertirse en apoyo, organizar y planificar actividades y soluciones, intensificar actividades, solicitar ayuda y la concentración en las actividades.

Por lo tanto, es importante desarrollar actividades de indagación orientadas a conocer y potenciar la comprensión de la resiliencia familiar y estudiar las estrategias de resiliencia familiar. Éstas influyen en el sujeto, ya que éste las adopta, las internaliza y las hace propias para después utilizarlas en su desenvolvimiento.

Al igual que la familia, el sistema educativo es un espacio privilegiado para examinar y colaborar con el desarrollo de la resiliencia. El sistema escolar puede desarrollar y favorecer la construcción de la resiliencia en los estudiantes desde temprana edad. Identificar la manera en que los niños y adolescentes construyen la resiliencia permitirá elaborar nuevas metodologías que les faciliten un adecuado desenvolvimiento en el aula.

Respecto al proceso de formación profesional, la resiliencia juega un papel estratégico: “mediante la promoción de esta capacidad, se puede favorecer el desarrollo de competencias académicas y personales, que permitan al estudiante superar situaciones adversas y salir adelante en su vida” (Rutter 1987: 65).

En este sentido, es importante para el estudiante definir y elaborar un plan que refleje sus necesidades y aspiraciones personales y profesionales; un esquema vital de expectativas que guíe la construcción de su proyecto de vida. La resiliencia empieza por un *quiero estar mejor, quiero ser una mejor persona*. Para desarrollar y fortalecer la convicción de ser resiliente de forma activa, es importante que el estudiante vea las situaciones adversas como un campo de aprendizaje, las asuma como un desafío.

El docente debe participar en la concreción de estas acciones resilientes en el estudiante universitario entablando relaciones personales afectivas caracterizadas por una actitud de confianza centrada en las fortalezas del sujeto. Para ello, puede crear una metodología que facilite tanto el desarrollo de su materia como la capacidad resiliente del estudiante (véase anexo B-1).

La intervención de la resiliencia debe ser producto de acciones reflexionadas y planificadas. Es necesario que las carreras universitarias: a) identifiquen y analicen las situaciones adversas actuales que debe afrontar el estudiante universitario; b) definan un perfil profesional que promueva una *actuación profesional resiliente*, c) incluya en el currículo y/o en las estrategias pedagógicas el desarrollo de la capacidad resiliente. La resiliencia ayuda al sujeto a proyectarse en el futuro a pesar de las circunstancias adversas.

Por último, se recomienda diseñar y aplicar las siguientes acciones educativas: programas para el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia de los estudiantes universitarios, y talleres que capaciten a los docentes y padres de familia como promotores de la resiliencia.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- AGUILAR, Miriam (2006). “*Problemas emocionales*” (En red). Imced.edu.mx.tesisproblemasemocionales.es
- APARICIO, Trinidad (2008). “*Cómo canalizar sentimientos y emociones*” (En red). www.pulevasalud.com
- ARRANZ, Pilar (2010). *La resiliencia en educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad* (En red). parranz@unizar.es
- AVENDAÑO, Ricardo (2011). *Metodología de la investigación*. Cochabamba-Bolivia: Educación y Cultura.
- BADOS, Arturo y GARCÍA, Eugenia (2014). *Resolución de problemas*. (En red). www.resoluciondeproblemas.com
- BARRIENTOS, Adriana y LUQUE, Shirley (2012). *Estrategias de afrontamiento*. (En red). es.slideshare.net
- BEGOÑA, Munarriz (s/f). *Técnicas y métodos en la investigación cualitativa* (En red). www.investigacioncualitativaedu
- BELTRÁN, Jesús (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. España: Síntesis, S.A.
- BEVIONE, Julio (2013). *¿Qué son los pensamientos?*. (En red). www.jb.pensamientos.com
- BILLETTERI, Julia (2009). *El aprendizaje: una oportunidad para ser resilientes*. (En red). <http://www.cirro.com.ar/web>
- BLANCO, Guillermo (1996). *Búsqueda de alternativas*. (En red). <http://www.blancoedu.com.ar/web>
- BOBES, Hanna (2002). *La ansiedad, recursos para su tratamiento*. (En red). www.laansiedad.com
- BOUSOÑO, Manuel (2013). *Psicología y psicopatología del pensamiento* (En red). www.uniovideo.es
- CAAMAÑO, Jacqueline y otros (2012). *¿Qué hace la diferencia? Historias de vida de jóvenes psicológicamente vulnerables con Buena Adaptación Escolar*. Investigación Psicológica VI, pp. 111-133, La Paz.

- CAMPOY, Tomás y GÓMEZ, Elda (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos* (En red). www.investigacioncualitativa.edu
- CANAVIRI, Juana (2004). *Programa de resiliencia dirigido a madres adolescentes de la fundación Senda Nueva como alternativa eficaz de afrontamiento en situaciones adversas de riesgo*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- CASANOVA, María (1993). *El concepto del desarrollo de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers*. Revista de psicología general aplicada. pp. 177-186.
- CATALÁN, Silvia (2013). *La importancia de la primera impresión*. (En red). www.usiquia.com
- CONDORI, Flora (2010). *Programa de intervención para el fortalecimiento de la capacidad resiliente en estudiantes repitentes del colegio "Luis Espinal Camps"*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- CONDORI, Ruth (2009). *"Programa para el fortalecimiento de la resiliencia en niños de 8 a 12 años pertenecientes a la entidad "Avance Comunitario" como alternativa eficaz de enfrentamiento a situaciones adversas"*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- CRUZ, Sonia y BANDERA, María (2014). *El divorcio, consecuencias emocionales en los hijos* (En red). www.Crecimiento-y-bienestar-emocional.com
- CYRULNIK, Boris (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Buenos Aires: Granica.
- CYRULNIK, Boris (2002). *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa S.A.
- CYRULNIK, Boris (2005). *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. (reimpresión). Barcelona: Gedisa S.A.
- DIAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGRAW-HILL.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGRAW-HILL.
- DÍAZ, José y otros (2006). *Una mirada distinta, Resiliencia*. (En red). www.resiliencia.org

- DÍAZ, Susana (2014). *La importancia de la salud*. (En red). www.prelasa.com
- DÍAZ, Raúl (2016). *El conocimiento*. (En red). www.academia.edu
- DOMÍNGUEZ, León (2013). *La resiliencia*. (En red). www.dspace.uazuay.edu.ec
- DURÁN, Juan Carlos (2010). *Factores de resiliencia personal en niños de padres privados de libertad: asistentes a la escuela Gran Bretaña*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- FERNÁNDEZ, Ninokha y otros (2002). *Resiliencia, tejiendo futuros*. (En red). www.f/mresilman.edu
- FIERRO, Tania (2010). “*Afrontamiento y resiliencia en pacientes con insuficiencia renal crónica en fase dialítica asistentes a la unidad de hemodiálisis del Hospital Militar Central Cossmil de la Ciudad de La Paz*”. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- FIRGERMAN, Bonny (2015). *Piaget, psicología genética* (En red). www.psicologiadel desarrollo.edu
- FLORES, Sandra (2015). *Resiliencia y estrategias de afrontamiento al estrés*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- FORÉS, Ana y GRANE, Jordi (2008). *Pedagogía de la resiliencia; la potencia de la hierba pisoteada: construir la resiliencia en la práctica educativa*. Madrid: Revista de Pastoral Juvenil. 377, CCS.
- GROTBORG, Edith (1995). *Tapping your inner strength*. Oakland. EE.UU. Harbinger.
- GROTBORG, Edith. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. (En red). <http://www.Resilnet.uiuc.edu>
- GROTBORG, Edith (2003). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. (En red). <http://www.addima.org/nuevastendenciasenresiliencia>
- GROTBORG, Edith y otros (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.
- GRUHL, Mónica (2009). *El arte de rehacerse: la resiliencia*. España: Sal Terrae.
- GUARDA, Pablo (2012). *El afrontamiento emocional*. (En red). www.clicpsicologos.com
- GUTIÉRREZ, Feliciano (2008). *Diccionario pedagógico* (3^{ra} ed.). La Paz: G.G.

- HERNÁNDEZ, Roberto y otros (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- HERNÁNDEZ, Ruscena (2014). *Resiliencia y asertividad en estudiantes de la UMSA*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- JIMÉNEZ, Dina (2012). *Teorías del desarrollo III*. México: Tercer Milenio.
- KOTLIARENCO, María y otros (1996). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago: CEANIM.
- LA IGLESIA, Virginia (2014). *Qué ocurre cuando los hijos asumen el rol de los padres*. (En red). <http://www.psicologiayconciencia.com>
- LEY 070. *Ley de la Educación, Avelino Siñani Elizardo Pérez*. La Paz – Bolivia, 20 de diciembre 2010.
- LURIA, Alexander (1988). *El cerebro en acción*. (5^{ta} edición). España. Martínez Roca S.A.
- MAGNANI, Teddy (2011). *Piaget, bloque temático I*. (Apuntes de clase). La Paz: Carrera de Ciencias de la Educación - Universidad Mayor de San Andrés.
- MARTÍNEZ, Yaisa (2010). *Las rupturas sentimentales*. (En red). <http://www.tendencias21.net>
- MATEU, Rosa y GARCÍA Monika (2009). *La resiliencia y los desastres naturales*. (En red). <http://www.resilman.com>
- MELILLO, Aldo (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MELILLO, Aldo y SUÁREZ, Néstor (Compiladores) (2005). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. (4^{ta} reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- MIRANDA, Lilian (2014). *Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social*. (En red). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>
- MONEREO, Carlos (Coordinador) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.
- MUNIST, Mabel y otros (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Mundial de la Salud.
- NARANJO, María Luisa (2009). *Una revisión teorica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo* (En red). <http://www.revistas.ucr.ac>

- NICUESA, Maite (2012). *Las claves para ser feliz*. (En red). www.psicoblog.com
- ORTEU, Meritxell (2012). *Escuelas resilientes*. (En red). www.avntf.bibliotecacom
- PAPALIA, Diane y otros (2010). *Desarrollo humano* (11^{va} ed.). Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- PASTOR, Eva (2010). *Formas de afrontar las adversidades: estrategias de afrontamiento* (En red). <http://www.actualpsico.com>
- PAZ, Esteban (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- PERALES, Allison (2010). “*Características resilientes que intervienen en la adaptación social en hijos de migrantes externos*”. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- PÉREZ, Gloria (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (3^{ra} Ed.). Madrid: La Muralla.
- PULGAR, Lorenzo (2010). *Factores de resiliencia presentes en los estudiantes de la Universidad de Bio-Bio* (En red). <http://www.cybertesis.ubiobio.com>
- QUIROZ, Marcelo (2013). *La investigación cualitativa*. La Paz: CEPIES.
- RAMOS, Teresa (2014). *La tecnología provoca estrés y ansiedad*. (En red). www.noticias.universitarias.com
- REVUELTA, Ignacio y ALBERTI, Rafael (2014). *Depresión y entorno familiar*. (En red). www.saludmental.info.com
- RUTTER, M. (1987). *Resiliencia y mecanismos de construcción*. (2^{da} Ed.). España: Horizonte.
- SÁNCHEZ, N. (s/f). “La aceptación, es el primer paso” (En red). www.ayupsi.info.com
- SÁNCHEZ, Luz y BELTRÁN, Jesús (2014). *Estrategias de Aprendizaje*. (En red). www.web.teaediciones.com
- SAUCEDA, José (2003). *Riesgo familiar* (En red). <http://www.revistas.unal.edu.com>
- SCHWARTZ, Gustavo (2016). *Todo efecto está precedido por una causa*. (En red). <http://gustavoarielschwartz.com>

- SETTECASE, Cristina (2013). *El dolor del rechazo* (En red). <http://www.iglesia.net>
- SUAREZ, Juan (2014). *Estilos de afrontamiento al estrés*. (En red). <http://www.paneleducativo.com>
- TASAYCO, Yarlina (2012). *Consecuencias psicológicas de la ruptura de pareja* (En red). www.ucb.edu.bo
- TINTAYA, Porfidio (1999). *Diseños de investigación*. La Paz: Edcon.
- TINTAYA, Porfidio (2001). *Creatividad verbal en niños bilingües y monolingües*. La Paz: CIE.
- TINTAYA, Porfidio (2002). *Aprendizaje: construcción de la personalidad*. La Paz: IEB-UMSA.
- TINTAYA, Porfidio (2005). *Aprendizaje: Módulo I*. La Paz: Toke.
- TINTAYA, Porfidio (2011). *Innovación pedagógica: Recursos para transformar la práctica pedagógica*. La Paz: Instituto de Investigación e Interacción y Postgrado de Psicología. UMSA.
- TINTAYA, Porfidio (2014). *Estrategias orientadoras del aprendizaje*. La Paz: Instituto de Investigación e Interacción y Postgrado de Psicología. UMSA.
- TINTAYA, Zeina (2014). *“Estudio comparativo de la resiliencia en niños de la unidad educativa Toke Ajllata y la unidad educativa Colorados de Bolivia”*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- URIARTE, Juan de Dios (2006). *Construir la resiliencia en la escuela* (En red). www.redalyc.org
- VALLEJO, José (2013). *Violencia Psicológica* (En red). www.manualdepsicologia.edu
- VANISTENDAEL, Stefan y LECOMTE, Jaques (1995). *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: Capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: BICE.
- VANISTENDAEL, Stefan y LECOMTE, Jaques (2003). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- VARGAS, David (2014). *Fortalezas humanas y resiliencia en funcionarios policiales expuestos a violencia política*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- VARGAS, Eugenio (2001). *Padre ausente y las repercusiones a nivel psicológico en el niño*. (En red). www.apsique.cl

- VEGA, Fernanda (2015). *La relación familiar* (En red). www.redalyc.org
- VELASCO, Carlos (2003). *La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono*. (En red). www.enduc.org.ar
- VERA, Mariana y JIMÉNEZ, Rosario (2006). *Sistema de valores* (En red). www.valorespersonales.org
- VILLALOBOS, Elvia y CASTELLÁN, Edith (2006). *La resiliencia en educación* (En red). mvillalo@mx.up.mx.
- VISCAFE, Tania (2010). *Resiliencia social y adolescentes privados de libertad del penal de San Pedro*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- ZARCO, Juan (2013). “*Las condiciones socio–económicas y académicas como factores que prolongan la permanencia universitaria fuera del tiempo establecido de los estudiantes en la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés*”. Tesis de Maestría en Psicopedagogía y Educación Superior, CEPIES. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- ZARRAGOITIA, Ignacio (2011). *Depresión: generalidad y particularidades*. (En red). www.newpsi.bvs-psi.org.br

ANEXOS

ANEXO A -1

GUÍA DE ENTREVISTA

NOMBRE:..... EDAD:..... SEXO:
Fem___Masc___
SEMESTRE:.....FECHA:.....
.....

1. ¿A qué tipos de situaciones adversas te enfrentas habitualmente?

R.....
.....
.....
.....

2. ¿Cómo influyen las situaciones adversas en tu vida?

R.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Cómo influyen las situaciones adversas en tu formación profesional?

R.....
.....
.....
.....
.....

4. En general, ¿qué piensas de las situaciones adversas que se presentan en la vida?

R.....
.....
.....
.....

5. ¿Cómo te concibes a ti mismo cuando te encuentras o enfrentas a una situación adversa?

R.....
.....
.....
.....

6. ¿Qué acciones específicas buscas, eliges, organizas y aplicas para afrontar (resolver) una situación adversa?

R.....
.....
.....
.....

7. ¿En una situación adversa (exposición de un tema en la clase, en un ambiente desfavorable) que acciones concretas desarrollas para resolver ese problema?

R.....
.....
.....
.....

8. ¿Qué pasos o etapas sigues para desarrollar una acción orientada a resolver una situación adversa?

R.....
.....
.....
.....

9. ¿Qué o quién de tu entorno te da más seguridad y confianza para afrontar una situación adversa?

R.....
.....
.....
.....

10. ¿Qué aspectos de ti mismo te dan seguridad y confianza para afrontar una situación adversa?

R.....
.....
.....
.....

ANEXO A - 2

HISTORIA DE VIDA			
Nombre:			
Sexo:			
Edad:			
Semestre:			
Fecha:			
Hora de inicio:		Hora de finalización:	
<ul style="list-style-type: none">• “Relata las situaciones adversas que has atravesado en el recorrido de tu vida”.			

ANEXO A - 3

CUADRO DE EVALUACIÓN

Nombre:	
Edad:	Curso:

1. PROBLEMAS PERSONALES p1	2. CONSECUENCIA DE LOS PROBLEMAS p2	3. CONSECUENCIA DE LOS PROBLEMAS ÁMBITO PROFESIONAL p3	4. PENSAMIENTOS p4 (máximas, refranes, valores)
<ul style="list-style-type: none"> • Familiares • Sentimentales • Escolares • Económicos • Tiempo • OTROS 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo ----- ----- • Negativo ----- ----- • Ambos ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo ----- • Negativo ----- ----- • Ambos ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • ----- ----- - • ----- ----- --
5. CONCEPCIÓN DE SÍ MISMO p5	6. ESTRATEGIAS PERSONALES p6	7. ESTRATEGIAS EN PROBLEMAS ACADÉMICOS p7	8. ETAPAS DE AFRONTAMIENTO p8
Positivo ----- Negativo ----- -----	<ul style="list-style-type: none"> • ----- ----- • ----- ----- • ----- ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí ----- ----- • No ----- ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • ----- ----- - • ----- ----- ----- -----
9. SOPORTE APOYO EXTERNO / SOCIAL p9	10. SOPORTE APOYO INTERNO/PERSONAL p10		
<ul style="list-style-type: none"> • ----- ----- ----- ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • ----- ----- ----- ----- 		

ANEXO B - 1

SUGERENCIAS PARA UNA METODOLOGÍA RESILIENTE

La resiliencia es un estilo de actuación construido por el sujeto, pero emerge y se recrea a partir de la interacción entre las características personales y el apoyo del entorno social. Afrontar la adversidad no es una cuestión individual es necesario tener un soporte, los sujetos que demuestran un comportamiento resiliente, cuentan con la ayuda de personas (padres de familia, docentes y amigos) con quienes tienen un vínculo positivo.

En este sentido, el docente puede colaborar a concretar acciones resilientes en el estudiante universitario. Puede favorecer la resiliencia a través de una metodología que facilite el desarrollo de su materia, como también de la capacidad resiliente.

La metodología resiliente es un recurso que le permite al docente ampliar y enriquecer su método de enseñanza. La finalidad es que su materia no solamente sea un espacio para transmitir conocimiento, sino también contribuya al desarrollo personal de los estudiantes. Por lo tanto, el docente puede poner en práctica la metodología resiliente para favorecer conocimientos, habilidades profesionales y cualidades personales, como la resiliencia.

1. FUNDAMENTOS

El sujeto vive y afronta múltiples situaciones adversas. El conjunto de escenarios inesperados generan diversas reacciones que desequilibran las actividades cotidianas del sujeto. En el recorrido vital del desarrollo, aparece la resiliencia como un resorte invisible que minimiza los efectos de la adversidad, restablece el equilibrio interior e invita a proyectarse al futuro. Esta capacidad se construye al vivir momentos de crisis y se fortalece a través del contacto con los problemas. De esta forma, el sujeto adquiere nuevos aprendizajes que le ayudan a afrontar futuras adversidades.

La mayoría de los estudiantes desconocen la resiliencia, tanto en términos conceptuales como en la práctica. Por esta razón, el sujeto necesita un proceso educativo que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de esta capacidad. La metodología resiliente pretende colaborar al estudiante con el desarrollo de esta capacidad a través del contacto con los problemas.

La metodología resiliente plantea diversos escenarios que representan desafíos para el sujeto. Mediante el contacto con el problema, se organiza y motiva el aprendizaje. En este proceso, el sujeto desarrolla habilidades de resolución de problemas. Para concretar este propósito, la metodología resiliente se respalda en el proceso de pensamiento descrito por Alexander Luria (1998: 324-326) y el aprendizaje basado en problemas. Ambas propuestas aumentan la actividad y reducen la pasividad de los estudiantes en el proceso educativo.

La metodología resiliente se fundamenta en la teoría sociohistórica de Lev Vygotski (1979, en Tintaya: 2005: 68), quien postula que el ser humano es un ser social, que aprende a través de la influencia del medio y de las personas que lo rodean. Por lo tanto, el conocimiento es un producto social; las cualidades personales son producto de la cooperación social.

De acuerdo con Vygotski (1979, en Tintaya 2005: 70), cada proceso psicológico superior se construye dos veces: primero en el mundo social y luego en el individuo, es decir, el proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal. El proceso de internalización no implica la copia de la realidad en un plano interno, sino más bien la reconstrucción interna de una operación externa. Este enfoque metodológico se basa en el principio de cooperación que plantea Vygotski: el conocimiento avanza más mediante la interacción con los demás en actividades que demandan cooperación.

La metodología resiliente presenta desafíos al estudiante y muestra el camino para afrontarlos. Así, el sujeto desarrolla y fortalece la resiliencia de forma activa. Éste aprende a resolver problemas del ámbito profesional, laboral o cotidiano en el aula a

través de los ejemplos que plantea el docente en la clase magistral, en trabajos grupales, en exposiciones o investigaciones. En estos casos, el estudiante resuelve problemas en grupo para luego internalizar y convertir lo aprendido en habilidad propia. Con todo esto, el estudiante se prepara para diseñar y construir su resiliencia.

2. PILARES DE CONSTRUCCIÓN PARA UNA METODOLOGÍA RESILIENTE

La metodología resiliente busca colaborar con la construcción de la resiliencia fortaleciendo las potencialidades y los recursos de la persona y su entorno, mediante los siguientes pilares de construcción.

2.1. Primer pilar: Espacio de encuentro entre el docente, compañeros y el sujeto.

El estudiante puede construir su resiliencia en un escenario de verdadero encuentro, es de aceptación incondicional como persona, no necesariamente de su comportamiento. Por lo tanto, es importante el clima emocional que se genera en el aula. La gestión de prácticas pedagógicas resilientes que incluyan a todos los integrantes del aula sin distinción se vuelve beneficioso para el estudiante.

Si el docente propicia una relación afectuosa positiva, un estudiante afectado por experiencias personales negativas puede encontrar en la universidad un espacio para desenvolverse con seguridad y desarrollar su resiliencia. Las relaciones positivas con el docente y con los compañeros de clase, la oportunidad de realizarse como profesional, de disfrutar de los trabajos en grupo, entre otras actividades ayudan a convertir las experiencias negativas en positivas. En este espacio de interacción, el estudiante universitario siente: a) que a su lado hay personas en las que se puede encontrar apoyo, seguridad y confianza; y b) que algunas situaciones permiten ver la vida con optimismo y esperanza. Una de las tareas más importantes del docente es promover el clima adecuado para las relaciones positivas.

2.2. Segundo pilar: Espacio para definir las proyecciones personales.

Para afrontar las situaciones adversas y proyectarse al futuro, el sujeto debe sentirse bien consigo mismo y definir su proyecto de vida. Este lo motiva a salir adelante, a mantenerse firme en sus objetivos personales y profesionales. En este proceso, el docente desempeña un rol muy importante, ya que un vínculo afectivo seguro le ayuda al estudiante a fortalecer su resiliencia. Entonces esta configuración subjetiva encuentra su norte en el vínculo y el propósito de vida.

2.3.Tercer pilar: Desarrollo y fortalecimiento de las habilidades para la solución de problemas.

La metodología resiliente se basa en el proceso de pensamiento descrito por Alexander Luria (1998: 234-236). Este autor señala que “el origen del pensamiento es siempre la presencia de una tarea (...) el problema que debe resolver el sujeto se da *bajo ciertas condiciones*, que debe primeramente investigar para descubrir el camino que conduce a una solución adecuada” (Luria 1988: 324).

También se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este es “un método de enseñanza-aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows 1986, en Morales y Landa 2004: 147).

El aprendizaje basado en problemas se caracteriza por centrar el aprendizaje en el estudiante impulsando que sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El ABP promueve que el sujeto estudie y resuelva problemas parecidos o cercanos a una situación real o del contexto profesional.

3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Con la metodología resiliente, se busca que el estudiante desarrolle las habilidades que se exponen a continuación.

3.1. Objetivo general

- El estudiante se desempeña de forma resiliente en situaciones académicas adversas.

3.2. Objetivos específicos

- Aprende a ser resiliente a través de una metodología basada en la solución de problemas.
- Integra actividades académicas como estrategias de afrontamiento para las situaciones adversas.
- Desarrolla la convicción de afrontar problemas transformando la situación adversa una oportunidad de crecimiento personal.

4. TAREAS

La metodología resiliente se adapta a diversos escenarios. El docente puede plantear un conjunto de situaciones para colaborar con la construcción de la resiliencia del estudiante.

4.1. Condiciones

Para iniciar las actividades, se deben respetar las siguientes condiciones:

- * Espacio para definir el “Proyecto de vida”. (recomendable al inicio de la gestión académica en la materia o práctica de la metodología resiliente).
- * Favorecer un clima psicológico adecuado, favorable entre docente y estudiantes (durante el desarrollo de la metodología resiliente).

Después de cumplir los dos requisitos, se ejecuta la metodología resiliente en las diversas situaciones educativas.

- * Solución de problemas en la “Clase magistral”.
- * Solución de problemas en los “Trabajos grupales”
- * Solución de problemas en “Trabajos de investigación” (grupales o individuales).

4.2. Clase Magistral Activa

A continuación se ejemplifica el desarrollo de la metodología resiliente en la clase magistral activa (esta propuesta se aplica a todos los escenarios mencionados anteriormente).

Primero, el docente efectúa las siguientes actividades:

- Elige la situación problema que trabajará en el aula. El contenido debe ser parte de la estructura curricular de la materia (pénsum) y relevante para el conocimiento de los estudiantes.
- Presenta el tema (problema) y resalta su importancia.
- Destaca el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Orienta sobre la forma de trabajo o abordaje del problema.

Segundo, el docente desarrolla la clase con las ocho etapas descritas a continuación:

4.2.1. Primera etapa: *Identificar el problema*

El primer paso para afrontar un problema consiste en identificar los enigmas, datos imprecisos, desconocidos o la falta de claridad de una situación. En esta etapa, el docente explica el tema en cuestión para después determinar el problema (tarea). Expone términos y conceptos para que los estudiantes identifiquen o descubran las condiciones o características del problema.

Es importante llegar a un acuerdo sobre la interpretación de los diferentes términos usados en la descripción del problema. Los estudiantes y el docente se deben determinar los límites del problema o excluir algunos aspectos de éste. De esta forma, se consigue un esquema de referencia preciso del que los estudiantes no deben salir. Por lo tanto, es

esencial identificar cuál o cuáles son los problemas y jerarquizarlos en orden de importancia.

En este sentido, el docente debe asegurarse de que los estudiantes:

- Identifiquen el o los problemas.
- Comprendan la terminología usada en el problema.
- Vean la situación descrita de la misma manera, sin ambigüedades.

Respecto a los estudiantes, es el momento de aclarar las incertidumbres sobre aquellos términos o conceptos que desconocen o duden de su significado. Es fundamental que ellos entiendan, describan e identifiquen el escenario del problema. Pueden concretar esta etapa a través de la siguiente operación:

- Identificar el problema.

4.2.2. Segunda etapa: *Analizar el problema*

Es una forma de delimitación e investigación de las condiciones del problema “no es, sin embargo, un intento directo de responder adecuadamente, sino de *restricción* de respuestas impulsivas, la *investigación de las condiciones* del problema, el análisis de sus componentes, el reconocimiento de los rasgos más esenciales y sus correlaciones entre sí” (Luria 1988: 324).

El docente debe favorecer un espacio para que el estudiante comprenda el escenario del problema. Ahora explica detalladamente el o los problemas identificados: sus características, componentes y rasgos esenciales con la finalidad de que el estudiante analice la situación.

La etapa de análisis también consiste en la discusión del problema entre los estudiantes y el docente por medio de preguntas, explicaciones o la formulación de hipótesis acerca el problema. Estas acciones ayudaran al análisis y, posteriormente, a determinar el problema por tratar.

El análisis de la situación permite la definición del problema. Entre el docente y los estudiantes deben establecer el problema o la tarea relevante que requiere explicación, que desean resolver, producir, responder, probar o demostrar. La definición del problema no siempre es fácil. Algunas veces, el problema está claro desde el principio, sin embargo, en ciertas descripciones de la situación el problema es confuso o hay varios problemas. En este es último caso, se debe llegar a un acuerdo para escoger el tema o problema por resolver.

El estudiante analiza, descompone el problema en la suma de sus elementos, para luego definirlo. Puede ejecutar esta etapa a través de las siguientes operaciones:

- *Pensar.*
- *Analizar el problema.*
- *Relacionar con la situación.*

4.2.3. Tercera etapa: Búsqueda de alternativas

Al momento de afrontar un problema, se presentan diversas alternativas para su solución. Pero en este intento, se puede atravesar con una opción incorrecta que ocasiona una nueva complicación. Esta etapa se caracteriza por la selección de alternativas, “*la selección de una alternativa de entre varias posibles* y la creación de un *plan general (esquema) para la ejecución* de la tarea, para decidir cuál es la alternativa más idónea para tener éxito, y rechazando al mismo tiempo todas las alternativas inadecuadas” (Luria 1988: 324).

Esta etapa implica las siguientes actividades.

Primero, docente y estudiantes sugieren ideas. Todas son útiles. No debe restringirse, criticarse o descartarse ninguna idea. Se trata de evocar o generar toda clase de ideas y asunciones acerca de cómo resolver el problema. Esta etapa se basa en los conocimientos previos o en el resultado de pensar lógicamente.

Es importante que el docente considere los conocimientos previos de los estudiantes, que los aprecie como suficientes y útiles para construir los nuevos aprendizajes. En este marco, los estudiantes plantean teorías o hipótesis sobre las causas del problema o ideas sobre la manera de resolverlo.

El docente concreta esta etapa a través de la “lluvia de ideas”. Esta técnica promueve o genera ideas creativas. El docente permite a todos los estudiantes manifestar su idea y anota las sugerencias (palabras claves) en la pizarra.

Segundo, las opiniones enlistadas son aceptadas o rechazadas. Es el momento de discutir las ideas sugeridas en profundidad para después descartarlas u ordenarlas según su relevancia. Entonces, se elabora una lista con las propuestas más idóneas para resolver el problema.

En esta etapa los estudiantes buscan alternativas a través de las siguientes operaciones:

- *Proponer soluciones.*
- *Plantear ideas.*
- *Diseñar estrategias.*
- *Seleccionar ideas.*
- *Proyectar varias opciones.*
- *Buscar una solución basada en consecuencias.*
- *Recordar enseñanzas.*
- *Ver desde otras perspectivas.*
- *Evocar situaciones similares*

4.2.4. Cuarta Etapa: Selección de la solución

Después de generar un número suficiente de alternativas a través de la lluvia de ideas, el docente y los estudiantes definen una solución adecuada o varias para resolver el problema (tarea). Una vez formulada y seleccionada la solución, se comienza con la recolección de la información y el estudio de este camino por seguir.

En esta etapa, se reúne aquello que se necesita saber o hacer para resolver el problema. Es momento de explorar, localizar, obtener, acopiar, organizar, analizar e interpretar la información de diversas fuentes. Es un periodo de trabajo y estudio; es tiempo de recopilar la información necesaria, estudiarla y comprenderla.

En este proceso, el docente y los estudiantes recolectan la información de forma grupal o individual. En este último caso, cada sujeto tiene un estilo de resolver el problema planteado. Estas características deben ser aprovechadas productivamente. Para evitar complicaciones, el estudio individual debe caracterizarse por una búsqueda activa:

- Seleccionar cuidadosamente los recursos de aprendizaje. Al revisar un material, es conveniente preguntarse si responde al problema por resolver.
- Consultar varias fuentes o recursos. En este proceso, se revela que los expertos difieren con frecuencia en sus interpretaciones sobre los fenómenos.
- Leer, analizar y reunir la información con palabras propias.
- Registrar la fuente de la información.
- Tomar notas claras sobre las propuestas principales de cada fuente de información.

El estudiante concreta esta etapa a través de las siguientes operaciones:

- *Elegir una opción.*
- *Tomar decisiones.*
- *Definir soluciones.*
- *Seleccionar la mejor solución.*

4.2.5. Quinta etapa: Planificación de la solución

Una vez definida la solución, el sujeto procede a planificar su ejecución, es decir, diseña el proceso que permite afrontar la tarea.

En esta etapa, se sintetiza (integra o combina) la información obtenida. Se intenta establecer una relación entre los aspectos que se han encontrado y responde a la tarea. La llegada de información a partir de diferentes fuentes es altamente beneficiosa en este proceso.

Docente y estudiantes se reúnen y ponen en común todos sus hallazgos para elaborar conjuntamente la solución del problema. Se revisa y relaciona el estudio individual o grupal con el problema establecido. Se intenta descubrir una base común en la información presentada para resolver el problema.

A continuación se mencionan las operaciones ejecutadas por los estudiantes en esta etapa.

- *Diseñar la estrategia.*
- *Planificar la solución.*
- *Examinar pros y contras.*
- *Analizar la aplicabilidad*

4.2.6. Sexta etapa: Aplicación de la solución

En esta etapa, el sujeto aplica la solución escogida. Según Luria (1988: 326), es la fase de solución real del problema, “o el descubrimiento de la respuesta a la pregunta implícita en la tarea”.

Después de descubrir una base común entre la información presentada para resolver el problema, el docente y los estudiantes redactan el informe final expresando la solución al problema, las recomendaciones, predicciones o inferencias apropiadas.

En esta etapa, se emprende la solución escogida. Las operaciones utilizadas por los estudiantes son:

- Ejecutar soluciones
- Aplicar ideas

Durante esta etapa de aplicación, es necesario que docente y estudiantes manifiesten observaciones acerca del desarrollo, reflexionen sobre los pasos y resultados iniciales.

4.2.7. Séptima etapa: evaluación de los resultados

La séptima etapa se caracteriza por la verificación de los resultados obtenidos después de la aplicación de la solución. “Si los resultados están de acuerdo con las condiciones originales del problema, el acto intelectual ha terminado, pero si, contrariamente, no corresponden a las condiciones originales, la búsqueda de la estrategia necesaria debe volver a comenzar...” (Luria 1988: 326).

El docente y los estudiantes se reúnen para discutir sobre la solución presentada. Se analiza el material obtenido, y si responde adecuadamente al problema planteado. En esta etapa, el docente facilita la comprensión de la información recogida y orienta la identificación de nuevas interrogantes.

Para concretar esta etapa, los estudiantes efectúan las siguientes operaciones:

- Examinar resultados.
- Aprender de la situación.

4.2.8. Octava etapa: Ajustar la solución

Esta es la última etapa del desarrollo de la clase magistral. Luego de evaluar los resultados de la solución aplicada, el docente y los estudiantes proceden a recrear (cambiar o mantener) la solución. Los estudiantes concretan esta etapa mediante la siguiente operación:

- Cambiar o mantener la solución.

El docente, favorece la convicción resiliente de los estudiantes, presenta desafíos y muestra el camino para afrontarlos. Retroalimenta el trabajo de los estudiantes. En el proceso de aplicación de la metodología, efectúa observaciones, conversa, reflexiona acerca de las fortalezas y las debilidades. Su propósito principal es describir, identificar y aprovechar los elementos encontrados.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- LURIA, Alexander (1998). *El cerebro en acción*. (5^{ta} edición). España: Martínez Roca S.A.
- MORALES, Patricia y LANDA Alexander (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas*. (En red). www.morales-landa-ABP.com
- TINTAYA, Porfidio (2005). *Aprendizaje: Módulo I*. La Paz: Toke.