



Investigación Educativa
vol. 12 N.º 22, 49-69
Julio-Diciembre 2008,
ISSN 17285852



EL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE CREENCIAS AUTORREFERENCIADAS EN ADOLESCENTES QUE HAN VIVIDO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

INCORPORATION OF SELF-REFERENCED BELIEFS PROCESS IN ADOLESCENTS THAT HAVE LIVED IN A VULNERABLE SOCIAL SITUATION

Fecha de recepción: 10/11/08

Fecha de aceptación: 20/11/08

Dra. Helga Loos¹

Mg. Susana Inés Núñez Rodríguez²

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es investigar la interacción que existe entre el conjunto de creencias autorreferenciadas y las estrategias utilizadas para lidiar y, eventualmente, superar la adversidad en adolescentes que viven en situación de vulnerabilidad social. Para ello se utilizó cuatro instrumentos: la Escala Rosenberg de Autoestima (1965), la Escala Piers-Harris de Autoconcepto (1984), la Escala Bandura de Autoeficacia para Niños y Adolescentes 1990) y una entrevista preparada específicamente para esta investigación. Participaron 25 adolescentes, de sexo masculino, de 15 a 18 años de edad, que viven albergados

1 Bachiller en Psicología, Doctora en Psicología, Desarrollo Humano y Educación por la Universidad de Campinas, Unicamp. Profesora del Departamento de Teoría y Fundamentos de la Educación, Universidad Federal do Paraná. E-mail: helgalooos@yahoo.com.br

2 Bachiller en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Master en Educación por la Universidad Federal do Paraná, Paraná-Brasil, 2008. E-mail: susana.nunez@gmail.com

en una ONG en la ciudad de Curitiba, Paraná. Los resultados indican una autoestima de nivel medio, un autoconcepto y una autoeficacia positiva en la mayoría de estos adolescentes. Y los estudios de caso realizados destacan el papel de estas creencias en el enfrentamiento con la adversidad y en el eventual proceso resiliente.

Palabras clave: Autoconcepto, autoestima, autoeficacia, resiliencia, adolescentes, vulnerabilidad social.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the interaction between a group of self-referenced beliefs and the strategies used to cope with, and eventually overcome, the adversity in adolescents that lived in a situation of social vulnerability. According to this goal four instruments were used: The Rosenberg Self-Esteem Scale (1965), the Piers-Harris Self-Concept Scale (1984), Bandura Self-Efficacy Scale for Children and Adolescents (1990) and an interview elaborated specifically for this study. The participants were 25 male adolescents from 15 to 18 years old that are sheltered in a NGO in the metropolitan region of Curitiba, Paraná. The results informed that most of these adolescents have a middle level of self-esteem, a positive self-concept and also a positive self-efficacy. The study of particular cases emphasizes the prominent role of these beliefs in coping with adversity and in eventual resilience processes.

Keywords: Self-concept, self-esteem, self-efficacy, resilience, adolescents, social vulnerability.

INTRODUCCIÓN

Al observar y analizar la construcción de las creencias del yo en una persona, a lo largo de toda su vida y con la influencia de los demás y de su entorno físico, cultural y social, se infiere que estas creencias juegan un papel importante como uno de los recursos con los que cuentan los individuos para enfrentar los más diversos acontecimientos que les depara la vida.

Pero, ¿qué sucede cuando este proceso de construcción de creencias se ve amenazado por una serie de eventos dañinos? ¿Es posible que estas

creencias se sostengan como recursos para enfrentar positivamente las adversidades de la vida? ¿Y de qué factores dependería esta posibilidad?

Esta investigación tiene como objetivo tratar de encontrar algunos elementos que permitan analizar la interacción entre los procesos de formación de la identidad personal y el de resiliencia (en adolescentes protegidos), y comprender cómo un sujeto consigue integrar a las creencias que ya posee respecto a sí mismo, aquellas que son fruto de nuevas experiencias consideradas como negativas en sí mismas. En relación a lo anterior, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es el papel que desarrollan las creencias autorreferenciadas de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, cuando estos se encuentran delante de situaciones adversas en contextos de aprendizaje? ¿Cómo ocurre la movilización de estas creencias y cuáles serían las implicancias de este movimiento psicológico para su proceso de aprendizaje?

A continuación, se describe y analiza desde el punto de vista teórico el proceso de construcción de las creencias autorreferenciadas, para luego tratar de comprender cómo estas creencias permiten a los adolescentes en situación de vulnerabilidad social pasar quizás por un proceso resiliente. Finalmente se mostrará el método y los resultados obtenidos con la investigación en sí.

LAS CREENCIAS RESPECTO DEL YO

El conjunto de creencias relacionadas con la percepción que un individuo tiene acerca de sí mismo y a la evaluación que hace de sus características y habilidades fue definido por Loos (2003) como el conjunto de las creencias auto referenciadas. Más aún, las creencias auto referenciadas se refieren a la percepción de estas características en tanto recursos personales en la interacción con el ambiente, y comprenden tres conjuntos de creencias: el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia o creencias de control, las cuales son interdependientes.

El proceso de construcción de la identidad es complejo, pues al mismo tiempo en que están siendo construidas las creencias de un individuo acerca de sí mismo están sirviendo de parámetro para medir sus capacidades y logros al interactuar con los demás y su entorno. Así, como menciona Loos (2003), las creencias autorreferenciadas no constituyen una entidad estática, aquello que el individuo cree y piensa sobre sí

mismo cambiará a lo largo de su vida, y estos cambios requieren tanto experiencias de éxito como de fracaso.

Apoyado en estudios precedentes McDavid (1990) define el autoconcepto de la siguiente manera:

El autoconcepto se refiere a la experiencia del individuo consigo mismo. Eso incluye lo que la gente viene a saber sobre ellos mismos a través de la experiencia, reflexión y retroalimentación por parte de otros. El autoconcepto es una estructura cognitiva organizada, que comprende actitudes, creencias y valores que atraviesa todas las facetas de la experiencia y la acción, organizando y englobando la variedad de hábitos, capacidades, perspectivas, ideas, y sentimientos que una persona demuestra (Mc DAVID, 1990, p. 309).

Así, los elementos que constituyen el autoconcepto son aquellos que el sujeto percibe, piensa y cree que hacen parte de sí, constituyendo su individualidad, independientemente de considerar tales elementos como buenos o malos. Cuando una persona evalúa los elementos del autoconcepto construirá, de esa manera, su autoestima.

La profesora Susan Harter, ha elaborado un modelo sobre los orígenes de la autoestima basándose en las formulaciones teóricas de otros investigadores (James, 1892; Cooley, 1902 e Mead, 1934) y en investigaciones propias (Harter, 1993; 2003). En este modelo, varios aspectos del auto-concepto son llevados en consideración para la evaluación del yo, pero algunos de estos dominios son identificados por el individuo como más importantes y, en estos, los éxitos servirán para aumentar, y los fracasos servirán para deteriorar o hasta perder su autoestima.

Ya la autoeficacia hace referencia al grado de confianza que el individuo tiene en sí mismo para conseguir el resultado que desea, o sea, producir en su entorno condiciones favorables a partir de la conjugación de sus habilidades y capacidades.

Este conjunto de creencias se desarrolla cuando una persona coloca su esfuerzo y habilidades para conseguir algún tipo de resultado. Entonces, las habilidades, las estrategias utilizadas, las condiciones ambientales y el esfuerzo empleado por el individuo son evaluados, dándole una idea de su eficacia para obtener el resultado que deseaba.

Así, el sentido de eficacia se convierte en la fuerza con la que el individuo cree poder colocar en juego su conjunto de conocimientos, habilidades y

experiencias previas para alcanzar un objetivo. Sin embargo, las circunstancias y las situaciones a las que el sujeto está expuesto cambian constantemente y estos cambios requieren respuestas variadas, que se adapten tanto a las demandas del ambiente como a las creencias sobre sí mismo.

A continuación se verá cómo el conjunto de creencias autorreferenciadas puede considerarse un recurso dentro del proceso de resiliencia.

EL PROCESO DE LA RESILIENCIA

Mucho se ha dicho y escrito sobre el concepto de la resiliencia y ha sido conceptualizada de diferentes maneras, a veces como una característica innata, como capacidad latente o como resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y su medio. En el presente estudio se acepta la definición citada por Rutter y Rutter¹, (1992; citado en KOTLIARENKO, 1997, p. 6) como consta a seguir:

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana aún viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando lugar a afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio. (RUTTER y RUTTER, 1992).

Cuadro N.º 1. Las etapas del proceso resiliente.

La promoción de factores resilientes	La adopción de comportamientos resilientes	La evaluación de los resultados resilientes
Creencias que el individuo tiene con respecto a sí mismo: Yo soy, Yo estoy, Yo tengo y Yo puedo. (Grotberg, 1995)	Primera evaluación: Recursos personales (versus) la adversidad. Segunda evaluación: Escoger las estrategias de <i>coping</i> más adecuadas.	Aprendiendo con la experiencia: reestructuración de las creencias auto referenciadas.

1 RUTTER, M. y RUTTER, M. (1992). *Developing minds: Challenge and continuity across life span*. Gran Bretaña: Penguin Books.

Al abordar la resiliencia como un proceso se considera que el individuo ya posee, desde la primera etapa de este proceso, capacidades que puede utilizar para enfrentar la adversidad, y que, al final del proceso, son incluidas nuevas capacidades a su repertorio de recursos resilientes. Además de que se podrá apreciar y comprender mejor las etapas del proceso resiliente:

- **La promoción de los factores resilientes.** E. Grotberg (1995) identificó y señaló cuatro grupos (que hacen referencia a los tres grupos definidos en inglés: *I am, I have, I can*) de factores o de fuentes de resiliencia, dando énfasis a aquellas características que los individuos poseen y que son vistas como recursos para lidiar con las situaciones adversas, de manera óptima, a lo largo de la vida.

En estos tres grupos es importante notar que los factores están relacionados con las creencias auto referenciadas. El primer grupo (*I am*, que incluye dos grupos en español, yo soy y yo estoy) es relativo al desarrollo de la fuerza intrapsíquica del sujeto. El segundo grupo (*I have*, en español, yo tengo) estaría refiriéndose al apoyo que el individuo recibe de manera especial de uno o más adultos significativos. Ya el tercer grupo (*I can*, o en español, yo puedo) hace referencia a las habilidades interpersonales y de resolución de conflictos, así como a desempeñarse satisfactoriamente frente a los desafíos de la vida (Grotberg, 1995; 2005).

A pesar de que esos factores son imprescindibles para la construcción de la resiliencia, otros recursos también son necesarios para que el individuo muestre comportamientos resilientes al enfrentar una adversidad, como por ejemplo tener una relación estable con al menos uno de los padres, contar con apoyo social de fuera del entorno familiar, tener un nivel intelectual medio, entre otros.

- **La adopción de comportamientos resilientes.** Antes que el sujeto adopte cualquier comportamiento frente a una situación determinada, debe hacer una evaluación de esa situación en función de los recursos que cree poseer para lidiar eficazmente con ella.

Las situaciones adversas a las que estuvieron expuestos los adolescentes que participaron de esta investigación colocaron en riesgo su desarrollo físico, cognitivo, emocional y moral. Entre ellas puede citarse la violencia física y psicológica que en muchos casos sufrieron desde la infancia, la negligencia y el abandono por parte de los padres,

la ocurrencia de una muerte en la familia, involucrimiento en el tráfico y consumo de drogas, la convivencia con la extrema pobreza, y en el ambiente escolar, la discriminación, las peleas con compañeros o incluso con profesores, entre los más citados.

Por estar expuestos a situaciones agresivas, que de cierta manera los dejaron más vulnerables a presentar problemas en su desarrollo, es que ellos pueden ser considerados sujetos en “situación de vulnerabilidad social”.

Pues bien, luego de identificada la adversidad, se puede escoger la estrategia que más le convenga al individuo. Es en este punto, por lo tanto, que deberá escoger lo que se ha denominado su estrategia de “*coping*”. Este término fue definido, a partir de la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1984, p.110), como “Un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales utilizados por los individuos para lidiar con las demandas específicas internas o externas, que surgen en situaciones de estrés y que son evaluadas como que sobrecargan o exceden los recursos personales”.

Las estrategias que fueron descritas por Dell’Aglío y Hutz (2002), son:

- Acción agresiva: Son actividades físicas, motoras o verbales que pueden causar daño a una persona, animal u objeto.
- Evitación / Distracción: Son comportamientos o pensamientos que llevan al individuo a apartarse de la situación de estrés, posponiendo la necesidad de lidiar con el agente estresante.
- Busca de apoyo social: Son comportamientos no agresivos que indican la búsqueda de una persona para que ayude en la situación. Puede ser una búsqueda de apoyo por razones sentimentales (para pedir confort, desahogar, hablar sobre el problema) o una búsqueda de apoyo por razones instrumentales (para que resuelva el problema en su lugar, o para que pueda protegerlo del agente estresante).
- Acción directa: Es un comportamiento que busca eliminar el agente estresante o modificar sus características, enfrentándolo, conversando, buscando informaciones sobre el problema, pidiendo disculpas o solucionando de alguna manera el problema.
- Inacción: Ocurre cuando el individuo se queda parado, se bloquea, no toma ninguna iniciativa para resolver la situación.
- Aceptación: Cuando la persona acepta la situación, se somete, hace lo que quieren que haga. Generalmente ocurre ante una figura de autoridad.

- Expresión emocional: Manifestación del estado emocional relacionado al evento, que incluye conductas como llorar y gritar (pero sin intención de agredir a nadie).
- **Evaluación de resultados resilientes.** A diferencia del concepto del *coping*, la resiliencia es un proceso que continua después del enfrentamiento con la situación adversa, tal como señala Anaut (2005):

La definición del término resiliencia indica así una diferencia notable de la noción *coping* (...) dado que la resiliencia supone dos movimientos. El primero consiste en la modalidad de resistencia al estrés o al traumatismo y de ahí la capacidad de “lidiar con” (*coping*); el segundo consiste, aparte de eso, en la capacidad de continuar a desarrollarse y aumentar su competencia en una situación adversa (ANAUT, 2005, p.66) (traducción nuestra).

De esa manera los resultados resilientes son las consecuencias de las acciones que el sujeto colocó en juego para superar las adversidades. Y es importante señalar que tanto el éxito como el fracaso aportan elementos importantes en términos de conocimientos, habilidades, valores, actitudes o comportamiento, que acaban afectando su conjunto de creencias auto-referenciadas –su autoconcepto y particularmente, su autoeficacia.

Esto sucede porque un éxito, en términos generales, trae más confianza para enfrentar situaciones similares en el futuro y, en términos más específicos, esa experiencia debe demostrar al sujeto que las habilidades y conocimientos que posee hasta el momento son buenos y eficaces para superar situaciones de ese tipo. Por otro lado un fracaso no sólo tiende a disminuir su grado de confianza, como también hace que el individuo coloque “en jaque” las habilidades que utilizó delante de aquellas circunstancias.

Entonces, las creencias de autoestima son afectadas de manera indirecta, pues en ella se reflejan las evaluaciones que hace el sujeto sobre su performance, teniendo en cuenta su esfuerzo, las circunstancias y la expectativa acerca de los resultados. Así, no necesariamente un éxito va a representar una elevación en su grado de autoaprecio, por que es posible que el sujeto atribuya dicho éxito a las condiciones externas como la suerte, la ayuda de los demás y no al resultado de su propio esfuerzo o competencia.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Para resolver el problema planteado se recolectaron datos utilizando dos tipos de instrumentos en dos etapas diferenciadas. En la primera etapa se aplicaron tres escalas psicológicas que pretenden evaluar el nivel de las creencias que estos adolescentes tienen respecto de sí mismos:

- Escala Rosenberg de Autoestima (ROSEMBERG, 1991), es un test tipo likert que posee 10 preguntas destinadas a evaluar la actitud positiva o negativa en relación a sí mismo.
- Escala Pier-Harris de Autoconcepto (PIERS & HARRIS, 1984), compuesta por 80 afirmaciones sobre cómo los niños y adolescentes se perciben e incluye seis categorías o dimensiones que componen el autoconcepto, a saber: comportamiento, status intelectual y académico, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción.
- Escala de Autoeficacia para Niños y Adolescentes (BANDURA, 1990), consta de 35 ítems agrupados en tres grupos que objetivan evaluar las creencias de eficacia que el sujeto posee en los ámbitos académico, social y de la autorregulación de la conducta.

El tratamiento de los datos recolectados a través de las escalas se realizó con el programa Excel (Microsoft Office). Estos datos fueron objeto de análisis estadísticos y sirvieron para elaborar cuadros y gráficos estadísticos con el objetivo de delinear el perfil de los 25 participantes en esta investigación.

Para la segunda etapa se elaboró una entrevista semi-estructurada con un total de 22 preguntas cuya finalidad era atender tres puntos esenciales:

1. Encontrar elementos referentes a sus creencias auto-referenciadas.
2. Perfilar y analizar aquello que constituye una adversidad para los adolescentes.
3. Buscar comprender qué recursos fueron utilizados para reestructurar las creencias sobre sí mismo luego del enfrentamiento con la adversidad.

Las respuestas dadas por los sujetos en la entrevista fueron tratadas haciéndose un análisis del discurso, con la elaboración de categorías que expresan los núcleos de significado, teniendo como objetivo sistematizar los datos más importantes de las respuestas del grupo completo. A partir

de las categorías obtenidas fue posible elaborar diagramas explicativos que engloban conjuntos de respuestas.

Los participantes de esta investigación fueron seleccionados sobre la base de un total de 80 sujetos, entre niños y adolescentes que viven en un albergue situado en la ciudad de Curitiba, Paraná, Brasil. Los 25 adolescentes, todos del sexo masculino, tenían entre 15 y 18 años de edad y asistían a la escuela en grados diferentes.

Para asegurar la ética en la investigación realizada fue presentado un “*Termo de Consentimiento Livre Esclarecido*”. Este documento que esclarecía los objetivos y cada una de las etapas de la investigación, y dejaba disponible una asistencia psicológica, caso algún participante necesitase apoyo debido a los posibles recuerdos negativos que surgirían con las preguntas que deberían ser realizadas. Para mantener el anonimato de los participantes todos los nombres utilizados fueron ficticios.

RESULTADOS

A partir de los puntajes generales obtenidos por los 25 adolescentes en las tres escalas fueron elaborados el Cuadro N.º 2 y el Gráfico estadístico N.º 1.

En el gráfico se puede apreciar que la mayoría de los individuos del grupo (11 en total) posee autoestima media. A continuación aparecen los individuos que poseen autoestima alta (7 al todo) y, finalmente, hay solamente un individuo con autoestima baja.

También puede verificarse que la mayoría posee una autoeficacia alta, siendo 19 los adolescentes que obtuvieron puntajes que se clasifican en este nivel, en cuanto seis sujetos obtuvieron puntajes que representan una autoeficacia baja.

Para comprender mejor las relaciones entre los resultados obtenidos a partir de las tres escalas fue necesario determinar los coeficientes de correlación, que permiten saber si ellas están relacionadas y cuán estrechas son estas relaciones.

Cuadro N.º 2. Frecuencia de sujetos agrupados de acuerdo con el nivel correspondiente a sus puntajes en las tres escalas aplicadas.

Creencias auto-referenciadas	Niveles y puntajes correspondientes	Individuos	Porcentaje
Autoestima	Baja [10-20>	1	4%
	Media [20-30>	11	44%
	Alta [30-40]	13	52%
Autoconcepto	Negativo [0-40>	3	12%
	Positivo [40-80>	22	88%
Autoeficacia	Baja [35-105>	6	24%
	Alta [105-175]	19	76%

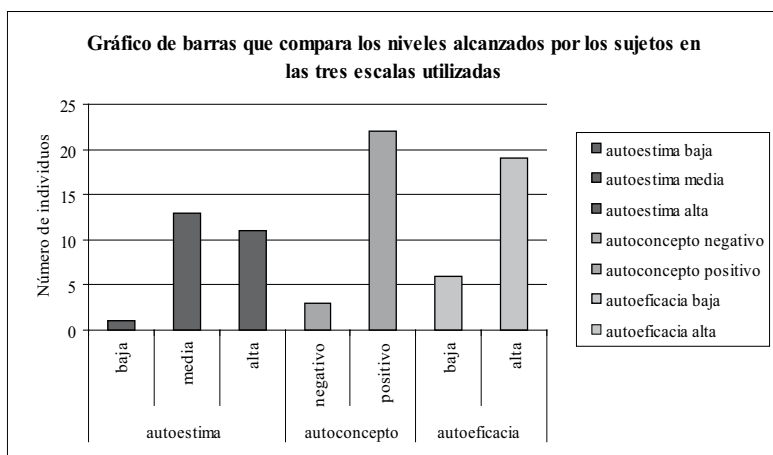


Gráfico N.º 1. Cuadro comparativo de los niveles alcanzados en las tres escalas.

A partir de este cálculo, se pudo llegar a saber, que las escalas que están más íntimamente relacionadas son las del autoconcepto y de la autoeficacia, con un coeficiente de correlación de 0,81, lo que es considerado una correlación muy alta. Esto es bastante plausible desde el punto de vista teórico ya que se considera que las creencias de autoeficacia están muy relacionadas con las del autoconcepto, siendo consideradas incluso como una parte importante de este, ya que son las que permiten prever el comportamiento del sujeto.

También hubo una correlación positiva y considerada alta entre las escalas del autoconcepto y de la autoestima, con un índice de 0,70. Lo que también va al encuentro de la teoría revisada puesto que la autoestima va siendo construida a partir de las evaluaciones que una persona realiza al respecto de los elementos de su autoconcepto.

Las escalas que se muestran más distantes entre sí son las de autoestima y auto-eficacia, con un coeficiente de correlación de 0,61. Aún así, esto también concuerda con lo que fue descrito en la teoría pues existe aún hoy una discrepancia teórica en cuanto a considerar si realmente existe una relación directa entre estas dos creencias. A lo que parece, cada una es considerada condición necesaria pero no suficiente para que la otra se desarrolle de manera plena en el individuo.

Para verificar la relación que existe entre el discurso generado en sus respuestas a la entrevista y las respuestas dadas en las escalas, se buscaron algunos elementos que indiquen cuáles son las creencias que los adolescentes tienen sobre sí mismos en las primeras preguntas de la entrevista.

Estas respuestas fueron detalladas y analizadas en cuatro categorías que hacen referencia a los cuatro conjuntos de factores o de fuentes de resiliencia, descritas anteriormente. A seguir se puede observar el diagrama elaborado a partir de las respuestas obtenidas.

Como puede observarse en el diagrama (gráfico N.º 2), hay tanto características positivas como negativas en cada uno de los conjuntos. Pero es importante señalar que las afirmaciones positivas son en total 31, superando de esta forma a las afirmaciones negativas, que fueron 18.

Las afirmaciones positivas se referían en su mayoría a los ámbitos social y académico. Ya las afirmaciones negativas se referían ante todo, a actitudes

tomadas en situaciones difíciles, momentos que envuelven a otras personas y sentimientos respecto a sí mismos.

Para clarificar aquello que el individuo describe y analiza como un evento adverso dentro de su contexto escolar, se realizó la siguiente pregunta: “¿Tú podrías mencionar alguna situación adversa que tuviste que enfrentar dentro de la escuela?”.

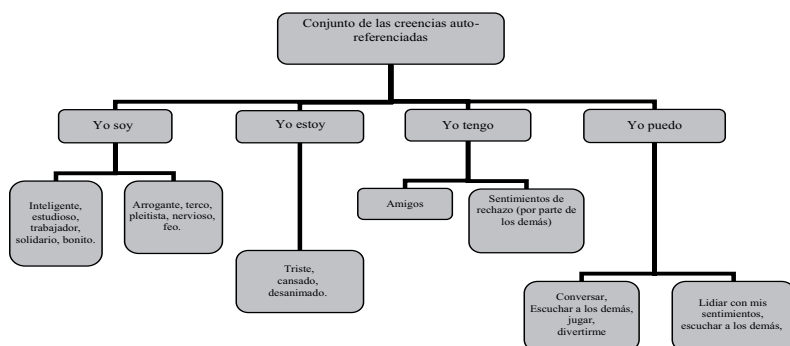


Gráfico N.º 2. Diagrama de las creencias auto referenciadas.

Entre las respuestas, las peleas fueron las situaciones adversas más citadas entre los adolescentes, 11 de ellos mencionan episodios que incluyen violencia física directa con colegas de la escuela. Las enemistades, con altercados que no llegaron a la utilización de la violencia física directamente fueron también mencionadas por los sujetos.

Otros tres adolescentes relataron que tuvieron discusiones con sus profesores. Es importante mencionar que varios de los adolescentes apuntaron como causa de estas situaciones la discriminación que sufrieron por parte de los profesores y de los otros alumnos. Como queda ejemplificado en la respuesta de Joseph:

“(Una de las situaciones adversas que yo tuve que enfrentar fue el...) prejuicio, porque yo era un ex niño de la calle. Cuando fui al colegio un grupo de personas decía que yo les traería “complicaciones”, porque yo era un ex niño de la calle, y que todo lo malo que ocurría en el colegio era culpa mía, además porque yo soy negro también. Entonces había también un prejuicio por el color, un prejuicio racial y por que yo era un ex desabrigado” (sic).

Ya Víctor trae en su discurso algunas de las repercusiones que, el convivir estresante en el salón de clase, tuvo en sus relaciones con los profesores y en su propio aprendizaje:

“¿Algo malo (adverso)? ¿Las enemistades, no? Cuando yo estaba en la escuela algunas enemistades estorbaban mi convivencia en el salón y también el aprendizaje, entonces yo me quedaba más tímido para hablar en público, por que a mí me gusta hablar bastante, conversar sobre el curso con el profesor, entonces las enemistades hacían con que yo me quedase quieto, apartado” (sic).

Por otra parte, se pudieron identificar algunas de las estrategias y de los recursos utilizados por ellos para enfrentar la situación adversa al realizarse la siguiente pregunta: “¿Como enfrentaste esa situación?”. Las estrategias utilizadas por los adolescentes fueron organizadas en los grupos de estrategias discutidas en la parte teórica:

- **Acción Directa:** fue el tipo de estrategia más utilizada (5 adolescentes). Rodrigo, Jorge, Felipe y Patricio, que intentaron conversar con las personas con las cuales habían peleado con el objetivo de pedir disculpas:

“¡Fui con dignidad! Mira, lo hice fue ir hasta ellos para resolver el problema, yo los busqué para pedirles disculpas.” (sic).

Eric se peleó con otro adolescente, utilizando la agresión física, pero afirma que intentó resolver la situación primero conversando con la profesora. Por eso, se considera que la verdadera estrategia escogida fue la búsqueda de apoyo social instrumental, pues él estaba solicitando la ayuda de la profesora para resolver el conflicto y la acción agresiva fue una consecuencia de una estrategia escogida por otro adolescente involucrado en la situación.

- **Acción agresiva:** fue el segundo tipo de estrategia más utilizado por los adolescentes, ya que cuatro de ellos reaccionaron de forma agresiva en la situación: Juan, Rogerio, Ignacio y Daniel. Los dos primeros utilizaron formas de agresión verbal contra sus profesores y los otros utilizaron violencia física contra sus pares.
- **Inacción:** dos adolescentes no hicieron nada para lidiar con la situación que vivenciaron: Tony, que se quedó sin adoptar cualquier acción para mejorar su estado emocional y superar las emociones que le causaban la situación de estrés, no realizó ninguna acción para enfrentar el problema en sí.

Víctor encontró una alternativa para sentirse mejor (faltar algunas veces a la escuela), sin embargo no encontró ninguna alternativa para lidiar con el problema propiamente dicho.

- **Evitación o distracción:** otros dos adolescentes optaron por este tipo de estrategia, uno de ellos mencionó que se apartaba de las personas que juzgaba que le producían la sensación de estar siendo discriminado, y añade a esto un poco de humor, pues refiere:

“Yo lo tomaba a la deportiva (y sonrío un poco), me hacía el que no escuchaba.” (sic).

- **Expresión Emocional:** fue utilizada por Félix, que también menciona ese tipo de estrategia para lidiar con sus propias emociones, relatando que se sentía mejor después de enfrentar la adversidad.
- **Búsqueda de apoyo social:** fue utilizada por apenas de un individuo, Bruno, que a pesar de que no respondió de manera directa a la pregunta anterior, aquí menciona que la búsqueda de auxilio también lo ayudaba a lidiar con sus emociones estresantes:

“Yo le cuento a la profesora o al director del colegio, ahí me siento mejor” (sic).

Otras dos preguntas fueron formuladas para encontrar elementos que pudieran indicar si las creencias auto-referenciadas se modificaron, fueron reestructuradas, después del enfrentamiento con la adversidad. La primera de ellas fue: *“¿Hubo algún cambio en tu manera de ser después de lidiar con estas situaciones?”*.

A lo que cinco adolescentes respondieron que no percibieron ningún tipo de cambio. Otros cuatro, refirieron que sí hubo algún tipo de cambio, pero no supieron especificar cuál fue exactamente.

Todos los demás consiguieron especificar algunos cambios que percibieron en su autoconcepto, algunas veces fue la incorporación de elementos positivos: como quedarse más tranquilos en situaciones difíciles, comprender mejor a los demás, etc. Aunque, algunos percibieron que los elementos incorporados fueron negativos como, por ejemplo, el percibirse más nerviosos o más tímidos que antes.

La segunda pregunta fue la siguiente: *“¿Cómo fue ese cambio para ti?, ¿Cómo te ves después de haber pasado por eso?”*

A esta, solamente respondieron aquellos que habían dado una respuesta afirmativa a la cuestión anterior. De ellos, la mayoría mencionó que los elementos incorporados sirvieron para mejorar su autoestima (aunque esto

sea percibido de manera indirecta), en cuanto una minoría respondió que los elementos incorporados minaron su autoestima, disminuyéndola.

Otras dos preguntas evaluaban las creencias de autoeficacia, la primera se formuló de la siguiente manera: *“¿Cuándo eso pasó, como creíste que iba a resultar todo para ti?”* y tenía como objetivo evaluar las creencias de eficacia que estos adolescentes tenían antes de realizar cualquier acción que pudiese ayudarlos a superar de forma satisfactoria el evento.

La segunda pregunta *“Pensando sobre eso ahora, ¿Cómo creíste que resultó todo para ti?”*, tenía como objetivo verificar cómo las creencias de auto-eficacia del individuo son retroalimentadas después de la situación vivenciada. Las respuestas obtenidas por ellos están resumidas en el cuadro presentado a seguir.

Cuadro N.º 3. Creencias de autoeficacia antes del enfrentamiento con la adversidad.

Número de adolescentes	Creencias positivas	Creencias negativas	No saben
Antes del evento	4	9	2
Después del evento	9	6	0

DISCUSIÓN Y COROLARIOS

Apesar de que existe poca literatura científica que busque, específicamente, explicar cómo se desarrollan las creencias autorreferenciadas en niños y adolescentes que viven una situación de vulnerabilidad social, en muchos estudios científicos aparecen las implicaciones de estas creencias, aunque sea de forma indirecta, en la conducción del proceso resiliente.

Los resultados de la presente investigación muestran que las creencias autorreferenciadas están siempre presentes al determinar el tipo de comportamiento, estrategia o postura que cada persona adopta frente a diversas situaciones, principalmente si son adversas. Sin embargo, esas creencias no siempre son utilizadas de manera directa; es decir, no siempre el individuo es consciente de su manera de lidiar con las situaciones adversas y de cómo esa manera se relaciona con lo que él piensa y siente respecto a sí mismo.

El autoconcepto permite al individuo tener una cierta percepción de si él es “fuerte” o “débil”, si es alguien agresivo o más tranquilo y otra infinidad de características que los seres humanos poseen. A partir del estudio realizado se podría inferir que el papel del autoconcepto será el de establecer, consciente o inconscientemente, una manera de lidiar con la situación que vaya de acuerdo con los parámetros que el sujeto construyó para sí mismo.

Por ejemplo, en el caso de Joseph, que cree ser una persona “sin paciencia” (sic), no escoge una estrategia de acción directa (que envuelve la acción de conversar con sus agresores) y prefiere la estrategia de evitación o distracción.

Por otro lado, Daniel utiliza como estrategia la acción agresiva para lidiar con el problema, y a pesar de que sus respuestas en la escala de autoconcepto sean a veces contradictorias, él mismo refiere que se considera nervioso y que incurre en muchas peleas.

El papel de la autoestima podría pasar desapercibido, pero, de acuerdo a los datos analizados, ella contribuye a regular la conducta obedeciendo a varios matices: sus niveles (bajo, medio, alto), sus áreas de contingencia, y sus características de estabilidad/ inestabilidad.

Por ejemplo, al comparar los casos de Bruno y Rogerio, se observa que los dos poseen un nivel alto de autoestima, y también un alto nivel de autoconcepto y auto-eficacia en el campo académico; a pesar de eso, la autoestima de Bruno parece ser más estable y la de Rogerio más inestable. Pues aún cuando no fue utilizado un instrumento que detalle esa característica de la autoestima, es posible percibir, por medio de las respuestas dadas en la entrevista, que Rogerio temía no ser aceptado por las personas en la escuela, reflejando miedo e inseguridad en relación al afecto que los demás podían sentir por él.

Se percibe que las estrategias de *coping* utilizadas por estos dos sujetos son muy diferentes, pues Bruno utiliza la búsqueda de apoyo social tanto por motivos instrumentales como por motivos emocionales. En cambio Rogerio utiliza la acción directa, discutiendo con sus profesores, llegando a mencionar que, a veces, tiene la intención de humillarlos, lo que también podría ser considerado como una acción agresiva. Podría suponerse, a partir de este análisis, que la inestabilidad de los sentimientos de autoestima lleva al sujeto a utilizar mecanismos de defensa y estrategias

de *coping* más agresivas aquellas que fueron utilizadas por un sujeto con una autoestima más estable.

Las creencias de autoeficacia también desempeñan un papel primordial en el enfrentamiento con la adversidad, dado que ellas les dan al individuo una noción de lo que son capaces de enfrentar con el conjunto de recursos y habilidades que poseen. Sin embargo, como puede constatarse al observar el Cuadro N.º 3, hay dos individuos que no habían pensado anteriormente al respecto de sus creencias de eficacia, otros nueve pensaron que saldrían mal antes del enfrentamiento y apenas cuatro poseían creencias de eficacia positivas con respecto a sus chances de superar la adversidad.

Lo que en cierta medida confirmaría lo que menciona Bandura (1997) acerca de los adolescentes en situación de riesgo:

Adolescentes que fueron abrigados y mal preparados en términos de habilidades de *doping* son sumamente vulnerables a sufrir angustia y a tener problemas de conducta cuando encuentran dificultades interpersonales que muchas veces no son completamente evitables. (BANDURA, 1997, p.182).

Como fue descrito en la parte teórica, las creencias auto-referenciadas comienzan a ser desarrolladas desde que exista interacción entre el individuo y su medio, con especial énfasis en la interacción con las personas más significativas. Con los niños y los adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social no es diferente, pues también desarrollan sus creencias auto-referenciadas en esta interacción.

Para evitar la violencia sufrida en casa, para verse libres de muchas de sus obligaciones, como trabajar para ayudar a mantener la familia o tener que ir a la escuela, o incluso por su involucramiento con las drogas, la calle pasa a ser, entonces, la única alternativa vislumbrada por el niño o el adolescente. La institución de abrigo viene después, como una alternativa propuesta por otros adultos.

Entonces, la calle y el abrigo pasan a ser los ambientes de mayor impacto en la vida de estos individuos, como menciona Yunes (2004):

Muchos niños y adolescentes pasan largos periodos de sus vidas en las calles o son encaminados judicialmente a instituciones de abrigo (...). Para niños institucionalizados, el abrigo es muchas veces el ambiente inmediato de mayor impacto en sus vidas, o

mejor, el microsistema en el cuál él/ella realiza el mayor número de actividades, papeles y establece interacciones cara a cara ó simbólicas (YUNES, 2004, p.210).

Por lo tanto, quien es llamado a establecer ese vínculo de afecto que el niño o el adolescente necesita para lograr construir una identidad con creencias positivas respecto de sí mismo, y que le permita superar las adversidades vividas, será el educador o cuidador que trabaja en la institución de abrigo.

Sin embargo, en un estudio realizado por Yunes et al. (2004) sobre los equipos técnicos que trabajan en instituciones de abrigo para niños y adolescentes en el Brasil, se detectó que la mayoría de los cuidadores tenía una baja escolaridad y que había pocos funcionarios lo que generaba una sobrecarga de tareas. Esa carga excesiva de trabajo podría incidir de manera directa en la calidad del tiempo dedicado al cuidado y establecimiento de relaciones de afecto con los niños y los adolescentes.

Además de eso, los continuos cambios de funcionarios y voluntarios contribuyen a la construcción de un “estilo de apego inseguro”. Los adolescentes que construyen un estilo de apego inseguro muestran muchas dificultades en establecer y mantener relaciones de afecto y confianza mutua, con miedo a ser “abandonados” nuevamente.

En muchos casos, los abrigos se constituyen como una propuesta de solución para un “problema social”, pero no pueden atender las necesidades particulares del desarrollo psicológico, físico y cognitivo de esos niños y adolescentes que, en realidad, fueron víctimas de la exclusión social y económica que generó dicho “problema social”.

Es necesario tener en cuenta las necesidades de los niños y adolescentes institucionalizados, que son diferentes entre sí. La población adolescente requiere una atención diferenciada, ya que al mismo tiempo en que los adolescentes buscan mantener sus relaciones de apego y seguridad con los otros, también están en búsqueda de autonomía y afirmación de su individualidad.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al apoyo financiero otorgado por el CNPq, Centro Nacional de Pesquisa do Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

Anaut, M. (2005). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Ed. Armand Colin, Paris.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman, New York.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's, New York.

Dell'Aglío, D. D e Hutz, C. S. (2002). "Estratégias de Coping de Crianças e Adolescentes em Eventos Estressantes com Pares e com Adultos". São Paulo: *Rev. Psicologia USP*, 13/2.

Grotberg, E. H. (1995). *A Guide to Promote Resilience in Children: Strengthening the human Spirit*. Alabama University. Civitan International Research Centre, Birmingham.

_____ (2005). "Introdução: Novas Tendências em Resiliência". In: Melillo, A.; Ojeda, S. N. (ed.) *Resiliência, Descobrimos as Próprias Fortalezas*, p.15-23. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005,

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: Baumeister, R. (ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of Low-Self-Regard*, p. 87-116. Plenum Press, New York.

_____ (2003). The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. In: Leary, M. R.; Tangney, J. P. (eds.), *Handbook of Self and Identity*, p. 610-643. The Guilford Press, New York.

James, W. (1892) *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt, 1892.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. e Fontanecilla, M., (2002). *Estado de arte en Resiliencia*, Washington DC: Fundación Kellogg, CEANIM e Agência Sueca de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, (publicado oficialmente em 1997).

Loos, H. *Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Auto-Referenciadas e Família: uma Path-analysis*. (2003) Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas. UNICAMP, São Paulo.

McDavid, J. W. (1990). "The Self in the Environment: Self-Concept". In: Murray T. (ed.) *The encyclopedia of Human Development and Education, Theory, Research and Studies*, p. 309-311. Pergamon Press, California.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press, Chicago.

Núñez, S. (2008). *Pensando sobre si mesmos: O que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Paraná: UFPR.

Piers, E. V.; Harris, D. B. (1991). Pier-Harris Children's Self-Concept Scale. In: Robinson, J.; Shaver, P.; Wrightsman, L. (Eds.); *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, v.1. California: Academic Press.

Rosemberg, M. (1991). "Self-esteem Scale". In: Robinson, J.; Shaver, P.; Wrightsman, L. (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, v.1. Academic Press, California.

Paradise, A. W.; Kernis, M. H. (2002). "Self-esteem and Psychological Well-being: Implications of Fragile Self-esteem". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21/4, p. 345-361.

Yunes, M. A., Miranda, T. A. e Cuello, S. E. (2004). Um Olhar Ecológico para os Riscos e as Oportunidades de Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes Institucionalizados, In: Koller, S. H. (Org.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano, Pesquisa e Intervenção no Brasil*, São Paulo, Casa do Psicólogo.