

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIDAD DE POSGRADO

**Relación entre autoestima, resiliencia y rendimiento
académico en estudiantes del Centro Preuniversitario
de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
(CEPREUNMSM)**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología

AUTOR

Edwin Fernando PIZARRO CHERRE

ASESOR

Luis VICUÑA PERI

Lima – Perú

2017

Página de aceptación o veredicto de la tesis por los miembros del Jurado Examinador

Agradecimiento:

Al Dr Luis Vicuña Peri por su asesoría y apoyo
para la realización de la presente tesis

Dedicatoria:

A mi familia por su invaluable apoyo y amor incondicional

ÍNDICE GENERAL

	Página
Índice de Tablas	10
Índice de Figuras	12
Resumen	13
Abstrac	14
CAPITULO I INTRODUCCIÓN	
1.1. Situación Problemática	15
1.2. Formulación del problema	20
1.3. Justificación de la Investigación	22
1.4. Planteamiento de los Objetivos de la Investigación:	26
14.1. Objetivo general	26
1.4.2. Objetivos específicos	26

CAPITULO II MARCO TEORICO

2.1.	Marco Filosófico o epistemológico de la investigación	27
2.2.	Antecedentes de la Investigación	29
2.2.1.	Investigaciones Internacionales	30
2.2.2.	Investigaciones Nacionales	40
2.3.	Bases Teóricas	51
2.3.1.	La Autoestima	51
2.3.1.1.	Modelos Teóricos de la autoestima	57
2.3.1.1.1.	El enfoque fenomenológico	57
2.3.1.1.2.	La perspectiva cognitiva	57
2.3.1.1.3.	El enfoque de validez de constructo	57
a.	Modelos Unidimensionales del autoestima	58
a.1.	Modelo Nomotético	58
a.2.	El verdadero Modelo Unidimensional	61
b.	Modelos Multidimensionales del Autoestima	61
b.1.	Modelo de los factores independientes	61
b.2.	Modelo de los factores correlacionados	62
b.3.	Modelo Compensatorio	63
b.4.	Modelo Taxonómico	64
b.5.	Modelo Jerárquico	64
2.3.1.2	Autoestima y Rendimiento Académico	66
2.3.1.3	Autoconcepto y Autoestima	67

2.3.2.	La Resiliencia	69
a.	La Escuela Anglosajona	69
a.1.	Primera Generación de investigación sobre resiliencia	69
a.2.	Segunda Generación de investigación sobre resiliencia	70
b.	Escuela Europea	75
c.	Escuela Latinoamericana	76
2.3.2.1.	Resiliencia nuevas tendencias	77
2.3.2.2	Resiliencia y Rendimiento Académico	80
2.3.3.	El Rendimiento Académico	80
2.3.3.1.	Conceptos	80
2.3.3.2.	Factores que Influyen en el Rendimiento Académico	81
a.	Factores Institucionales	83
b.	Factores Pedagógicos	84
c.	Factores Psicosociales	85
d.	Factor Sociodemográfico	88
2.3.3.3.	Rendimiento Académico, Resiliencia y Autoconcepto	89
2.4.	Definición de Términos	91
a.	Autoestima	91
b.	Resiliencia	91
2.4.4.	Rendimiento Académico	91
2.5.	Hipótesis de la Investigación	92
2.5.1.	Hipótesis General	92

2.5.2.	Hipótesis Específicas	92
--------	-----------------------	----

CAPITULO III METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.	Nivel y tipo de investigación	93
3.2.	Variables de la investigación	94
3.3.	Población y Muestra	95
3.3.1.	Población	95
3.4.	Técnica de recolección de datos	95
3.4.1.	Fichas Técnicas de los Instrumentos	96
3.4.1.1.	Inventario de Autoestima de Coopersmith. Versión Adultos	96
3.4.1.2.	Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)	101
3.5.	Análisis Estadístico según los objetivos de la investigación	103

CAPITULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1	Estudio de la normal estadística de los resultados	105
4.2	Relación entre la Autoestima, Resiliencia con el Rendimiento académico	106
4.3	Relación entre la Autoestima y el Rendimiento Académico.	107
4.4	Relación entre la Resiliencia y el Rendimiento Académico	110
4.5	Relación entre la Autoestima y la Resiliencia	112
4.6	Análisis complementario;	114
4.6.1.	El género y el rendimiento académico	114

4.6.2.	El género y la resiliencia	116
4.6.3.	El género y el autoestima	119
4.2.	Discusión de resultados	121
5.	CONCLUSIONES	127
6.	RECOMENDACIONES	129
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
8.	ANEXO	158

INDICE DE TABLA

	Página
Tabla 01 Muestra de la investigación.	95
Tabla 02 Conversión de puntajes directos (P.D.) del Inventario total a puntajes equivalentes (P.E.)	100
Tabla 03 Tabla de conversión de puntajes directos (P.D.) por áreas a puntajes equivalentes (P.E.)	101
Tabla 04 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra correspondiente al autoestima	105
Tabla 05 Prueba de Kolmogorov - Smirnov para una muestra con datos de de resiliencia	105
Tabla 06 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	106
Tabla 07 Correlación entre Autoestima, Resiliencia en el Rendimiento Académico	107
Tabla 08 Correlación Rho de Sepearman entre las variables Autoestima y Rendimiento académico	109
Tabla 09 Correlacion Rho de Spearman entre las variables Resilencia y Rendimiento académico	111
Tabla 10 Correlacion Rho entre Las variables Autoestima y Resiliencia	113
Tabla 11 Rendimiento Académico según el Género	115
Tabla 12 De diferencia de medias del rendimiento académico según el género	115
Tabla 13 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la resiliencia según	117

	género y muestra total	
Tabla 14	Contraste de las dimensiones de resiliencia y total general según el género	118
Tabla 15	Valores de las medias aritméticas de la resiliencia	118
Tabla 16	Estadística de la autoestima según género	120
Tabla 17	Contraste del autoestima por dimensiones y total general según el género	120
Tabla 18	Media autoestima	120
Tabla 19	Tabla de coeficiente de confiabilidad del Inventario Modificado de Autoestima de Coopersmith versión adultos año 2008	162
Tabla 20	Matriz de correlaciones Inter. Escalas y total del Inventario modificado del Coopersmith versión adultos año 2008	163
Tabla 21	Factor Sí mismo	163
Tabla 22	Coefficiente de confiabilidad de Cronbach. Factor Sí mismo	164
Tabla 23	Factor social	164
Tabla 24	Coefficiente de confiabilidad de Cronbach. Factor social	165
Tabla 25	Factor familiar	165
Tabla 26	Coefficiente de confiabilidad de Cronbach. Factor familiar	166
Tabla 27	Coefficiente de confiabilidad por el método de la consistencia interna	166
Tabla 28	Confiabilidad de todos los factores del inventario modificado de Coopersmith	167
Tabla 29	Estadística de fiabilidad del inventario de resiliencia	169
Tabla 30	Estadísticas de total de elementos del cuestionario de Resiliencia	170

INDICE DE FIGURAS

		Página
Figura 01	Esquema del modelo Nomotético del autoconcepto	60
Figura 02	Verdadero Modelo Unidimensional del autoconcepto	61
Figura 03	Modelo de los Factores Independiente del autoconcepto	62
Figura 04	Modelo de los Factores Correlacionados del autoconcepto	63
Figura 05	Modelo Taxanómico del autoconcepto	64
Figura 06	Modelo Jerárquico del autoconcepto	66
Figura 07	Dispersión de puntos de las variables autoconcepto y rendimiento académico	109
Figura 08	Dispersión de puntos de las variables resiliencia y rendimiento académico	112
Figura 09	Media del Rendimiento Académico según el género	116
Figura 10	Dimensiones de la Resiliencia y Total según el género	119
Figura 11	La Autoestima según dimensiones y Total general según el género	121

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer las relaciones entre las variables: autoestima, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM). La muestra estuvo conformada por 103 alumnos del ciclo ordinario del CEPREUNMSM sede Huaral. En la recolección de datos se utilizó: el inventario de Autoestima de Coopersmith, adaptada por el Dr. Vicuña, L., y el Psic. Ríos, J., (2012) en su versión adulto. Los resultados mostraron altos niveles de autoestima en ambos géneros sin encontrar diferencias significativas. Para medir la resiliencia se utilizó la Escala de Wagnild y Young, encontrando resiliencia en la categoría de positiva, con una ligera diferencia a favor de las mujeres en las dimensiones: satisfacción personal, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y la perseverancia.

Del análisis correlacional se encontró coeficientes significativos entre las variables resiliencia, autoestima y rendimiento académico, resultado por el cual se acepta la hipótesis general de la presente tesis, hecho que coincide con los resultados de otras investigaciones, además, al encontrar relación entre resiliencia y el rendimiento académico resaltan estas variables actuando como factores a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

Es importante subrayar que factores de la autoestima como el Sí mismo o la autoconciencia tienen mayor relación con el rendimiento académico, del mismo modo, dimensiones de la resiliencia como la confianza y la perseverancia inciden con mayor intensidad en el rendimiento académico.

.

Palabras Clave: Resiliencia, autoestima, rendimiento académico.

ABSTRACT

The aim of this research was to know the relationships among the variables: self-esteem, resilience and academic performance in students from the Pre University Center of San Marcos University (CEPREUNMSM). 103 students of the regular cycle from CEPREUNMSM in Huaral were taken as the sample of the study. For the data collection, it was used the Coopersmith Self-esteem inventory, adapted by Dr. Vicuña, L., and Psic. Rivers. J., (2012) in its previous version. The results showed high levels of self-esteem in both genders without finding significant differences. For measuring the resilience we used the Scale of Wagnild and Young, we could observe the resilience in the category of positive, with a slight difference in favor of women in the following dimensions: personal satisfaction, feeling good alone, self-confidence and perseverance.

We found significant coefficients between the variables resilience, self-esteem and academic performance in the correlation analysis, thus the general hypothesis of this thesis is accepted, and it concurs with the results of other researches. Also, finding the relationship between resilience and academic achievement, it was observed that these variables stand out, which act as factors to be considered in the teaching-learning process in the different educational levels.

It is important to emphasize that self-esteem factors such as self or self-awareness are more related to academic achievement; likewise dimensions of resilience such as trust and perseverance have a greater impact on academic performance.

Key Words: Resilience, self-esteem, academic performance.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Situación Problemática

La gestión del conocimiento obliga a revisar tantas veces como resulte necesario los procesos de su desarrollo, por ello cuando buscamos factores asociados a la enseñanza-aprendizaje destacan la clasificación de factores externos e internos, en el presente estudio solo enfatizaremos en los factores internos no estrictamente vinculados al conocimiento pero sí al impulso y a los mecanismos que hacen que las personas enfrenten, con mayor éxito determinadas situaciones de dificultades similares, nos referimos a la autoestima y a la resiliencia que han sido estudiados con mayor frecuencia en los niveles educativos primarios y secundarios y poco en los

niveles de transición entre el final de la secundaria y el deseado nivel superior hacia el logro de una profesión.

Para confirmar lo mencionado tenemos el estudio de (Arancibia 1996) en el que encontró que aquellos alumnos que tienen una buena valoración de su autoestima y expectativas positivas respecto de sus rendimientos y motivación intrínseca hacia el aprendizaje, suelen obtener más logros en la escuela que aquellos que muestran una baja valoración de su autoestima y pocas expectativas hacia sí mismos. Este dato perteneciente al nivel escolar cobra especial relevancia, cuando consideramos que las características psicológicas que se han formado durante la niñez, constituyen pilares de la estructura de la personalidad, sobre las cuales durante las etapas siguientes se consolidan y se adaptan a las etapas dominantes del momento, por tal razón un niño exitoso en la escuela primaria mantendrá sus rasgos dominantes en las etapas siguientes, lo mismo aplica a la inversa.

Sabemos que la autoestima se fortalece con el buen trato, libre del castigo físico y discriminaciones, que en buena medida se viene aplicando desde ya casi veinte años y que ha venido asociado a los derechos del niño y del adolescente, se pueden ver resultados a favor como la reducción significativa de población no escolarizada; y lo que es más 95 de cada 100 personas de las nuevas generaciones culmina la primaria y cerca de 85 de cada 100 culminan la secundaria, dato positivo; sin embargo este hecho trae como consecuencia una creciente presión sobre la educación pos-secundaria o superior que tiene dos variantes: no-universitaria y universitaria. Se sabe que en el año 2008 solicitaron una vacante poco más de 600 mil postulantes y fueron admitidos poco más de la mitad. El número de postulantes de ese año excede largamente el número de egresados de quinto grado de secundaria del año anterior. Esto indica que hay una demanda de educación superior, no cubierta, y que año a año se incrementa, los datos indican que el volumen de los admitidos es inferior al número de egresados de la secundaria. Lo cual ya es un problema que se expresa en jóvenes desocupados donde los factores y condiciones de riesgo socio personal se vuelve una real amenaza. Así tenemos que investigaciones como las de Martínez y Morote (2001) señalan que la principal preocupación de los adolescentes entre los 13 y 18 años es su futuro laboral y profesional. Ello supone niveles de estrés ante la incertidumbre de hacerse de una profesión y conseguir un puesto laboral. A demás de experimentar los primeros fracasos de índole laboral y académico al no poder

acceder a una universidad pública o carrera profesional elegida poniendo a prueba su capacidad de afrontamiento y resiliencia.

A esta situación los sectores de inversión académica han encontrado una buena oportunidad para dedicarle tiempo y dinero a la educación superior pues el incremento de universidades privadas ya en el año 2011 pasaban de un centenar de universidades en funcionamiento y algunas más en proceso de constitución. Así mismo ya en el año 2010, había alrededor de 1,100 instituciones de educación superior no universitaria. Sin embargo si bien éstas superan en número a las universidades, cuando se revisa las matrículas, consolidadas, las universidades concentran la mayor cantidad de, matriculados. En las últimas tres décadas, sino un poco más, el número de instituciones de educación superior ha crecido rápidamente pero proporcionalmente ha sido más acentuado el sector no universitario. Cabe mencionar que fue en la década de los 90, cuando el Congreso de la República autorizó la creación de nuevas universidades privadas, lo cual permitió la ampliación de la oferta de estudios superiores a jóvenes procedentes de los sectores socioeconómicos A, B, C y D.

Es necesario enfatizar en el incremento de la población universitaria según el censo universitario realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INEI) y la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) en el 2010. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, es la universidad pública de mayor población de pre grado, pasa de 21 341 alumnos en 1996 a un total de 28 645 en el 2010, con una tasa anual de crecimiento de 2,1%. Que a la fecha tendría aproximadamente una población estudiantil que bordea los 30 078 estudiantes, fenómeno similar sin dato objetivo ocurre en las universidades privadas.

El crecimiento de la población universitaria es notablemente mayor al crecimiento poblacional del país. La tasa interanual de crecimiento es de 6,2% para los estudiantes de pre grado (INEI; 2010) Lo que muestra el alto nivel de competencia existente para ocupar una vacante sobre todo en las universidades públicas como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se sabe también que en 16 regiones, las universidades locales han aumentado el grado de absorción de los egresados de secundaria de sus departamentos. Cabe resaltar que en Moquegua, en el año 1996 sólo existía una universidad, en el año 2010 existen la Universidad Nacional de Moquegua y la Universidad José Carlos

Mariátegui, la absorción por la universidad local en 1996 era del 13,0% de los egresados de secundaria de ese departamento, la cifra ha pasado al 81,8% en el 2010, es decir se da un incremento del orden de los 68,8 puntos porcentuales, también se dan incrementos apreciables en: Apurímac (46,2 puntos), San Martín (36,3 puntos), y Tumbes (31,7 puntos)

En lo referente a la edad promedio del egresado de educación secundaria, el censo nos muestra que el promedio nacional en el año 2010 es de 16,6 años. Por lo que se puede suponer que la edad promedio de ingresantes a la universidad sería de 17 años de edad. Por tanto se confirma lo dicho anteriormente, aquellos estudiantes que formaron carácter académico durante la primaria, superan la secundaria e ingresan a la universidad finalizando la secundaria, en promedio de la gran masa de egresados que dentro del rango cronológico deseado no han logrado un cupo en la universidad, el mismo censo informa que se incrementa el ingreso para este sector de estudiantes a partir de los tres años de egresado, tiempo invertido en la preparación pre universitaria, este fenómeno es multicausal y amerita un estudio científico.

En el presente estudio localizamos nuestro interés en los estudiantes de la pre san marcos sede Huaral, cuya composición está dado por estudiantes que cursan el quinto grado de secundaria y egresados precisamente en ese rango de fracaso entre uno a tres años y que poseen el interés por ganar un cupo para conseguir una profesión universitaria.

Estos centros llamados también academias preuniversitarias han ido cambiando durante los años. En la década de los años noventa las universidades crearon sus propios centros preuniversitarios que reemplazaron a las academias de preparación preuniversitaria que caracterizaban a los años ochenta. Esta práctica se generalizó por la necesidad de compensar los desempeños no logrados en la secundaria. Como el estudio en los centros preuniversitarios posibilita que los mejores alumnos ingresen a las respectivas universidades sin rendir examen de selección, de acuerdo a la cantidad de vacantes destinadas con ese propósito, la demanda por esta forma de acceso a las universidades es cada vez mayor. (Chirinos y Zegarra, 2005). De lo que se puede deducir que el nivel competitivo en estos centros es sumamente alto si a la universidad pública se refiere.

La competencia es interna en el mismo grupo y externa con los otros grupos, si bien es un impulsor, también es un estresor, este factor estresante demanda de mayores recursos individuales para superarlos y convertir la situación negativa en oportunidades donde los recursos psicológicos de autoestima y resiliencia al parecer se vuelven fortalezas para el logro académico de los jóvenes postulantes a la UNMSM por las siguientes razones: como factor externo la universidad tiene la tasa más restrictiva del país con un 8% por número de postulantes Castro y Yamada (2011). En el proceso de competencia juegan en la dinámica de las relaciones múltiples de los jóvenes estudiantes, el uso de estrategias de variado calibre que va desde la amistad franca y sincera, pasando por la indiferencia hasta la agresión y el acoso sutil, en una especie de “guerra” donde todo vale, por ende el estudiante puede ser víctima de diferentes y complicadas redes de mobbing, donde la autoestima y la resiliencia son los mejores aliados para que el estudiante lo maneje con cautela y éxito sin sufrir el daño psicológico que afecta al área cognitiva y a sus habilidades sociales, que comúnmente se expresan en sentimientos de abandono y fracaso.

Con el surgimiento de la psicología positiva a raíz de un artículo que publicaran Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en la revista *American psychologist*, se comienza a dar estudio a las emociones y fortalezas humanas como la felicidad, la gratitud, la empatía y la resiliencia, entre otros. De esta manera, la resiliencia es entendida como una capacidad del individuo para afrontar las adversidades de la vida y sobreponerse de forma exitosa. Por su parte Luthar (2000) entiende la resiliencia como un proceso de adaptación a situaciones de adversidad. Si enmarcamos todo ello en las situaciones de competencia y estrés a las que se ven inmersos los jóvenes estudiantes del CEPREUNMSM que día a día deben mejorar sus puntajes a fin de lograr una vacante en la UNMSM, entonces asumimos la importancia que la resiliencia tiene como una variable en el proceso de aprendizaje.

Sabemos que en la actualidad el estudio de la autoestima ha alcanzado una importancia social y educativa mucho más amplia. En investigaciones recientes se ha comprobado una correlación positiva entre la autoestima académica del alumno, el rendimiento académico y el ajuste psicosocial (García, 1989) de ahí que estudiar la asociación entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CEPREUNMSM, es de suma importancia a fin de comprender la dinámica de estas

variables en el proceso de aprendizaje como en el logro de los objetivos y metas trazadas.

El rendimiento académico también es un hecho multicausal no es verdad que el alto rendimiento sea exclusivo del virtuoso y el bajo del incapaz, el talento es un factor pero no un determinante, los métodos de enseñanza e infraestructura también son factores relevantes pero de igual forma no determinantes, la graduación de contenido en función a la edad es un factor más fuerte, pero tampoco determina, debido a las diferencias individuales, en la práctica encontramos que unos estudiantes se caracterizan hacia el perfil del éxito y otros hacia el fracaso, y en ambos grupos existen factores diferenciales pero lamentablemente no determinantes a tal punto que su control conduzca al éxito colectivo, por ello queremos identificar si la autoestima y la resiliencia actúan como factores internos que nos permitan incluirlos en los programas académicos,

Partimos de la premisa de que los seres humanos tenemos la potencialidad del aprendizaje, para ello se combina el discente, el docente y un contenido por aprender, en esta triada el uso de las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta los procesos madurativos del discente, es fundamental, cualquier error en este proceso lleva a consecuencias nefastas para el sistema educativo local, nacional o mundial. Por ello la evaluación del rendimiento es el producto expresado en la productividad de los agentes discentes y docentes, en torno a contenido apropiados a la edad, cultura y habla para evitar problemas de marginación como consecuencia de un proceso impertinente a una realidad.

Cuando lo descrito arriba ocurre se debe cumplir lo que dice la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la evaluación no mide solamente si los alumnos pueden reproducir el conocimiento, sino que examina también qué tan bien los alumnos pueden usar lo que han aprendido y aplicarlo en contextos no familiares, tanto dentro como fuera de la escuela.

1.2. Formulación del problema.

El interés por encontrar las posibles relaciones entre el Rendimiento Académico con diversos factores afectivos, sociales y culturales va cobrando en los últimos tiempos una mayor importancia en los círculos de investigación.

Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden directamente en los resultados educativos finales, así como también a factores internos propios del alumno (Gómez; 2010) Algunas investigaciones sostienen que los estudiantes resilientes desarrollan un alto apego por sus instituciones educativas, convirtiéndola en el refugio de su disfuncional ámbito familiar, que llega a afectar positivamente su autoestima en el plano académico (Castelán, 2007) De ahí que el estudio de la resiliencia sea cada vez más importante como un factor ligado al rendimiento académico.

Kotliarenco (1997) ha evidenciado cómo los sujetos resilientes presentan una aproximación activa hacia la resolución de problemas de la vida. Son personas capaces de una efectiva interacción con gran cantidad de experiencias emocionales de riesgo para ganarse la atención positiva de los demás

Arancibia, Herrera y Strasser (1999) plantean la existencia de numerosos argumentos a favor de la hipótesis que explican cómo la autoestima afecta el rendimiento de los estudiantes; y añade que no sólo es importante en la predicción del rendimiento académico, sino que además juegan un rol fundamental en la salud mental y el buen desarrollo afectivo de los escolares; de allí que se suele relacionar el bajo rendimiento a aspectos socioeconómicos, sin embargo, las evidencias empíricas demuestran que las mejoras económicas no mejoran el rendimiento académico debido a otros factores como una autoestima baja en los estudiantes y un nivel de expectativas pobre por parte de los docentes (Villasmil; 2010)

Cuando hablamos de resiliencia debemos de considerar los diversos factores de riesgo y protección. Se sostiene que las escuelas deben de hacer hincapié en los factores protectores. Detectar aquellos estudiantes en situación de riesgo, para ayudarles a desarrollar su resiliencia es la responsabilidad del docente (Villalobos; 2007). El estudiante del centro preuniversitario, no es ajeno a la realidad descrita, llega con su historia desde la escuela inicial, primaria y secundaria, niveles educativos, especialmente la primaria, donde el estudiante incorpora a su autoestima

el componente escolaridad, positivo o negativo, así uno o el otro depende de la interacción del proceso de enseñanza, en el que habrá aprendido además los mecanismos para solucionar las demandas que la escolaridad plantea, el temple y resultados positivos también es la resultante del proceso interactivo de la enseñanza, que se traducen en comportamientos observables mediante las evaluaciones que revelan el éxito o el fracaso no solo del discente sino además del docente, pero el que se llevará el problema es el estudiante, por este motivo queremos conocer la forma como la autoestima, la resiliencia en cuanto a la vida académica se expresan en un producto susceptible de evaluarse y que denominamos rendimiento académico, para tal fin nos hemos planteado la siguiente pregunta, materia del tema de investigación:

¿Cuál es la relación entre la autoestima, la resiliencia y el rendimiento académico de los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016?

Problemas específicos:

P₁. ¿Cuál es la relación entre la autoestima y el rendimiento académico en los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016?

P₂. ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y el rendimiento académico de los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016?

P₃.- ¿Cuál es la relación entre la autoestima y la resiliencia en los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016?

1.3. Justificación de la Investigación

En las últimas décadas existe una necesidad de ahondar más en la investigación de diversas variables relacionadas con el rendimiento académico y el aprendizaje. Los factores que desarrollan la calidad de vida y salud mental de los

adolescentes, y que los protegen de la adversidad, están vinculados a la familia y la educación (Amar, Kotliarenko y Abello, (2003); Arguedas y Jiménez, 2007). De ahí que dos factores o variables sean de relevancia actual: La autoestima y la resiliencia. Si entendemos que la institucionalidad educativa tiene como tareas ineludibles la generación de aprendizajes y conocimientos, así como el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes para desenvolverse con éxito en el mundo moderno (Murillo, 2003) asimismo, las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos se constituye en uno de los factores de riesgo que influyen de manera más drástica en la vulnerabilidad de los individuos. De esta forma, los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y también psicosocial del individuo que se desarrolla en un ambiente caracterizado por la carencia y la dificultad (Villasmil; 2010)

El interés por realizar investigaciones relacionadas a la resiliencia y a la autoestima en el medio nacional se ha visto acrecentado en las últimas décadas. Así como el interés en medir su implicancia en el desarrollo social, humano y por lo tanto en el rendimiento académico forman parte de la justificación teórica de esta investigación. Sabemos que pocas investigaciones intentan relacionar la resiliencia con el rendimiento académico, ya que, a pesar de que el rendimiento se mira como una variable multidimensional que es influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto los teóricos tienden a investigar los determinantes de éste en otras variables socio-demográficas como la edad, el sexo, el estado civil y demás relacionadas con el tiempo dedicado al estudio, la dificultad de las carreras, el colegio de procedencia, entre otras y se ha profundizado muy poco en los factores personales de los estudiantes; por ejemplo, aquéllos que tienen una buena valoración de su autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca para aprender, obtienen consistentemente más logros en la escuela que los que muestran una baja autoestima, bajas expectativas y una motivación extrínseca (Arancibia, 1996) Por su parte, Henson y Eller (1999), afirman que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y el aprovechamiento académico de los estudiantes, aspecto que concuerda con lo expresado por Miserandino (1996) cuando informa que el talento y el potencial se verán desperdiciados a menos que los alumnos creen poseer la habilidad y tener la libertad de utilizar y desarrollar sus talentos.

Autores como Núñez y Gonzáles (1997) sostienen la necesidad de diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico:

- a. El rendimiento académico determina el autoconcepto, se sostiene que las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre la autoimagen y autoconcepto del alumnado, más que lo contrario (Peralta; 1995)
- b. Los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico, sostiene que es posible incrementar los niveles de rendimiento académico optimizando previamente los niveles de autoconcepto y muy específicamente los niveles de competencia percibida
- c. Los niveles de rendimiento y autoconcepto se influyen y determinan mutuamente
- d. Otras variables podrían ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico.

De este modo la presente investigación pretende aportar al averiguar la relación entre variables como resiliencia, autoestima y rendimiento académico del estudiante de un centro pre universitario. Entendiendo a la autoestima como la valoración que se hace del sí mismo o del autoconcepto, de ahí que creemos importante además explorar las diversas concepciones teóricas sobre el autoconcepto, en especial los postulados desarrollados por Coopersmith en lo referente a la autoestima. Estudiar aspectos psicológicos (como por ejemplo el proceso de construcción del autoestima académico) desde una perspectiva enfocada hacia el estudio de la resiliencia apunta entonces hacia la prevención, ya que su fin último implica potenciar las fortalezas para superar los eventos negativos, aspecto intrínseco de la gente, aunque para desarrollarlo se requiere ayuda externa, oportuna y especializada para integrarla a la mejoría de la calidad de vida de los miembros del colectivo (Villasmil; 2010) La resiliencia en la educación juega un papel importante, ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Ruter, 1985)

Melillo (2002) sostiene que la adolescencia es una etapa de continuo cambio y rápido desarrollo, durante la cual se adquieren nuevas capacidades, se fijan conductas y

habilidades y, lo más relevante es que se empieza a elaborar un proyecto de vida personal. En este período, dice, la persona ya cuenta con un tipo de pensamiento formal que le permite confrontar, reflexionar, debatir, analizar y sacar sus propias conclusiones consecuentes con su realidad. De ahí que un estudio sobre la resiliencia permitirá incentivar el desarrollo de estrategias a fin de promover los factores protectores y prevenir las conductas de riesgo, reforzando a las potenciales resilientes. Además tal como lo sostiene el Dr. Pedro Ortiz en su teoría socio biológica de la personalidad, es en la etapa de la adolescencia donde se consolidan los aspectos conativos – volitivos que integran la voluntad, la planificación, la vida moral y el proyecto de vida (Ortiz; 2009)

Coopersmith (1981) desarrolló el concepto de autoestima bajo los siguientes términos: La autoestima es la evaluación que el individuo hace y conserva generalmente de sí mismo. Implica una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, meritorio, próspero y valioso. Evidentemente este concepto expresa un juicio personal. El mismo autor ha establecido numerosos factores que influyen sobre la autoestima:

- El respeto
- Las aspiraciones y valores del sujeto
- El éxito
- La manera de comportarse o responder.

Asimismo plantea una clasificación de las personas en tres: autoestima alta, media y baja. Los individuos con autoestima alta son expresivos, activos y creativos, con éxitos sociales, académicos y / o laborales. Las personas con baja autoestima presentan desánimo y depresión, se aíslan socialmente, se presentan y se sienten con pocos atributos o atractivos, son incapaces de expresarse y/o defenderse, presentan debilidad al momento de enfrentar sus deficiencias, temerosos del rechazo de los demás. De ahí que surge la necesidad de implementar estrategias y didácticas a fin de mejorar los índices de autoestima o valoración de uno mismo y la resiliencia. Desde las perspectiva del Paradigma Socio Cognitivo se entiende la Didáctica como la intervención en procesos cognitivos y afectivos en el alumno buscando siempre el desarrollo de sus capacidades integrales. Se debe además enseñar al alumno a aprender a aprender y esto implica el uso adecuado de estrategias cognitivas y meta

cognitivas. Por supuesto, entendiendo las estrategias como el conjunto de procesos orientados al desarrollo cognitivo y afectivo de la persona con respecto al rendimiento académico, el Consejo Nacional de Educación en el año 2013 sostuvo que para avanzar hacia un mayor y mejor uso de los resultados, se requiere formular lineamientos para que las instituciones educativas establezcan sus metas y estrategias que les permitan desarrollar en los estudiantes los aprendizajes fundamentales suficientes para responder a las exigencias de las evaluaciones internacionales. Para ello sin duda, es necesario contemplar los efectos de posibles factores que puedan incidir en el rendimiento de los estudiantes.

1.4. Planteamiento de los Objetivos de la Investigación:

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de Autoestima, Resiliencia y el rendimiento académico de los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016

1.4.2. Objetivos específicos

-Averiguar la relación entre la autoestima y el rendimiento académico en los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016.

-Conocer la relación entre la resiliencia y el rendimiento académico de los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016

-Analizar la relación entre la autoestima y la resiliencia en los alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Marco Filosófico de la investigación

Desde fines del siglo XIX hasta la actualidad los estudios del aprendizaje se centraron principalmente en los aspectos cognitivos, desde los más simples hasta los más complejos dando como fruto la aparición de numerosas teorías que fueron evolucionando rápidamente, debido quizás, al gran desconocimiento e incertidumbre propios de cualquier inicio (Herrera, 2007) El rendimiento académico es un aspecto importante a ser estudiado. Algunos autores relacionan el rendimiento académico con

distintos aspectos. Por ejemplo, en lo relacionado a lo socio afectivo, factores que mostrarían resultados más concluyentes de relación son la autoestima, las expectativas y la motivación de los alumnos (Anzola, 2004) ineludiblemente debido a su carácter y complejidad tanto el autoconcepto como la resiliencia serían factores que de alguna manera tendrían relación con los niveles de rendimiento académico.

De ahí que la presente investigación busque ahondar en la posible relación entre: la autoestima, entendida como la valoración del autoconcepto y la resiliencia en el rendimiento académico.

Esta investigación desde la perspectiva del rendimiento académico y su relación con diversos factores internos y externos, teóricamente se asienta sobre los pilares del Paradigma Socio Cognitivo. El mismo que legitima los aprendizajes o saberes que desde el punto de vista cognitivo (capacidad /destrezas) y afectivo (valores / actitudes) poseen los estudiantes. De hecho; la misión del docente, previo al diseño de las actividades, es identificar ambos elementos. Este Paradigma conjuga los aportes de los paradigmas cognitivos y sociocultural (Cerrillo, 2004) En las bases del modelo socio-cognitivo están las teorías de autores como: Vygotsky, Feuerstein Ausubel, Novak, Reigeluth, Sternberg, Detterman, Bruner, y Piaget. Se trata de un modelo cognitivo, basado en el cómo aprende el que aprende, en los procesos que usa el aprendiz para aprender, en las capacidades y destrezas necesarias para aprender, incorporando además el desarrollo y la mejora de la inteligencia afectiva. Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden directamente en los resultados educativos finales, así como también a factores internos propios del alumno. Hoy se sabe que el currículo no solo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y toda la “aportación cultural” que entrega la escuela a los jóvenes y que forma parte del “currículo oculto” (Gómez, 2012) Por otro lado, sabemos que los estudios acerca de la autoestima se han ido enmarcando desde diversas ópticas y escuelas; que parten desde el interaccionismo simbólico de Cooley y Williams James; pasando por el psicoanálisis de Freud y la fenomenología. En el siglo XX tiene lugar la revolución cognitiva, así, la teoría del aprendizaje social y de la psicología cognitiva han sido claves para este nuevo periodo de interés por el estudio del autoconcepto (Farr, 1987) La teoría del

aprendizaje social de Bandura (1987) resalta la importancia del auto refuerzo, introduciendo así dos nuevas variables en el estudio del autoconcepto. La psicología cognitiva, con su énfasis en el procesamiento de la información, le ha dado un nuevo acento al Yo en el estudio del sí mismo, centrando su atención en el modo en que se adquiere, se almacena, se recupera y se utiliza la información que es relevante para el individuo (Oñate, 1989) Desde la psicología cognitiva se empieza a considerar al sí mismo (self) como un esquema, una estructura de conocimiento que nos permite ordenar la información acerca de nosotros mismos (Markus, 1977, 1980); Markus y Herzog, (1991); Markus y Wurf, (1987); Oyserman y Markus, (1993), Neisser (1976), y Greenwald y Pratkanis (1984) son los principales representantes de esta concepción del autoconcepto como organizador del conocimiento (Moreno, 2004) De ahí que el modelo imperante en el estudio actual del autoconcepto sea el cognitivo. Se sabe que para encontrar una mejor explicación del concepto de resiliencia es necesario explicitar el funcionamiento de la mente; el mismo que se ha venido enriqueciendo gracias al avance de las neurociencias y al aporte del modelo cognitivo (García y Domínguez, 2012) Los resultados de las investigaciones para determinar los procesos que subyacen en el comportamiento resiliente subrayan los siguiente: 1). La presencia de múltiples factores de protección frente al riesgo están involucrados. 2) Que los niños varían en su vulnerabilidad al estrés psicosocial y la adversidad según factores genéticos o ambientales; 3) Las experiencias del ambiente familiar inciden en las diferencias individuales de los niños, la reducción de las reacciones negativas, y el aumento de las positivas (Matalinares y otros, 2011) Por su parte Luthar (1993) sostiene que la resiliencia como proceso dinámico se lleva a cabo mediante mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales.

De esta forma, al tratarse de establecer una relación entre el rendimiento académico, la autoestima y la resiliencia se establecen vínculos interdisciplinarios entre la psicología y la educación. Así como si consideramos que tratar aspectos relacionados al estudio de la resiliencia nos llevará a proponer estrategias de prevención, las mismas que bien pueden contribuir a la pedagogía para la realización de una didáctica. En ese aspecto si consideramos las bases cognitivas de nuestras variables podemos concluir diciendo que este modelo es el más adecuado para la presente investigación.

2.2. Antecedentes de la Investigación

2.2.1. Investigaciones Internacionales

Gonzales, Núñez y Valle (1992) realizaron un estudio titulado “Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria” El estudio tuvo como objetivo: determinar el proceso de comparación externa / interna; autoconcepto y rendimiento académico; para ello estudiaron una muestra de 785 niños y niñas (aproximadamente 50 por 100 de cada género) aplicando como instrumento de recolección de datos la escala SDQ (Self Description Questionnaire) elaborado por Marsh y Smith (1981) en la universidad de Sídney, Australia. Los resultados obtenidos concluyen que la relación que une las áreas académicas con sus correspondientes dimensiones del autoconcepto es importante, positiva y significativa; sin embargo, esta relación es próxima a cero cuando se trata de relacionar áreas académicas y dimensiones del autoconcepto distintas.

Jiménez, F; Sánchez, G y Merino; V (1997) realizan una investigación titulada: “Autoestima y autoconcepto en adolescentes: una reflexión para la orientación educativa” Este estudio tiene como objetivo el análisis de la autoestima y del autoconcepto percibido por los adolescentes españoles a través del Millon Adolescent Personality Inventory (M.A.P.I.). Los participantes fueron 342/364 adolescentes, entre 13 y 18 años, divididos en dos grupos de edades (13-15 y 16-18 años), de ambos sexos, y que de una forma significativa, perciben su autoestima o autoconcepto poco gratificante para su desarrollo. Los resultados denotan que estos adolescentes se muestran incómodos socialmente, molestos con sus obligaciones escolares, inseguros, fastidiados con su imagen corporal, emocionalmente lábiles y con un inadecuado rendimiento académico.

Miranda y Andrade (1998) Realizaron un estudio titulado: “Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago” El objetivo del estudio fue conocer la influencia de las inteligencias múltiples, el currículo en el hogar y la autoestima en el rendimiento académico, en la Universidad Católica de Chile. Para ello trabajó con una muestra de 308 alumnos del 2do año de educación media del liceo municipalizado de la comuna de Santiago de Chile. Como instrumento de recolección se aplicó el inventario de

Coopersmith para medir la autoestima. Los resultados concluyen que existe una correlación entre autoestima y rendimiento académico.

Amezcuca y Pichardo (2000) realizaron una investigación titulada: Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. El objetivo fue encontrar diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. El estudio está conformado por una muestra de 1235 alumnos (684 niños y 551 niñas) de edades comprendidas entre los once y catorce años. Son estudiantes del 6to de primaria y primer ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) pertenecientes a siete centros públicos de Granada. Se aplicó para ello, el Cuestionario de Autoconcepto forma-A (AFA) de G. Musitu, García y Gutiérrez, (1991) Como conclusiones generales del estudio se obtuvo que los chicos obtienen un nivel más alto de autoconcepto global y emocional que las chicas. Sin embargo, ellas alcanzan un mayor nivel en autoconcepto familiar. No se hallan diferencias de género en autoconcepto social, autoconcepto total, académico, académico general, académico percibido de los padres y académico percibido de los profesores.

Mina, Carrasco y Martínez (1999) realizaron un estudio en la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Pontificia. Madrid; España. Titulado: “La Autoestima y los Estereotipos de Rol de Género” Teniendo como objetivo: determinar las características de la autoestima y los estereotipos de rol de género. La muestra está formada por 559 estudiantes universitarios: 220 varones y 339 mujeres. Para analizar la relación existente entre la autoestima y los estereotipos de rol de género, se aplicaron dos instrumentos de medida: el Inventario de Rol Sexual de Bem adaptado a una población perteneciente al primer período de la edad adulta y una adaptación del Cuestionario de Autoestima de Coopersmith. Concluye que en todas las culturas existe un modelo normativo acerca de cómo debe ser un varón y una mujer; y que estas construcciones sociales tienen un papel fundamental en la organización y constitución de la subjetividad humana. Los resultados obtenidos verifican las hipótesis planteadas: la autoestima varía en las diferentes categorías de género, obteniéndose unos resultados acordes con otras investigaciones: las personas masculinas y andróginas puntuaron significativamente más alto en autoestima que las personas indiferenciadas y femeninas. La masculinidad aparece como mejor predictor de la autoestima que la feminidad.

Broc, M (2000), realizó una investigación titulada: “Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico en alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría “ el estudio se llevó a cabo en escolares en Aragón, España, con la finalidad de analizar la autoestima y el autoconcepto en el ámbito escolar; para ello cuenta con una muestra de 173 niños de 5 a 8 años, aplicando una fase pre test y pos test en clases experimentales y de control, las mismas que fueron asignadas al azar en cada curso académico junto con las profesoras correspondientes. A los grupos experimentales se les aplicaron cuatro (4) programas de intervención y uno (1) a las profesoras de dichos grupos. Los principales instrumentos fueron la “Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children” (Harter y Pike, 1983) para niños y profesoras, la escala de autoestima de Rosenberg adaptada a niños pequeños, medidas sociométricas de capacidad y rendimiento escolar. El análisis de varianza (ANOVA) concluye mostrando diferencias estadísticamente significativas de los niños y profesoras de los grupos experimentales respecto a los controles y la efectividad de la intervención.

Padilla, García y Suárez (2003) realizan un estudio en la provincia de Huelva, España, titulado: “Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO” tuvo como objetivo identificar si existen diferencias de género en el autoconcepto de una muestra de sujetos que están en 4º curso de ESO y si estas diferencias se dan a nivel del autoconcepto general y/o de las facetas física, emocional, social y familiar. Tuvo como muestra un total de 415 estudiantes de los cuales 285 son mujeres y 130 varones quienes. Los resultados muestran que los/as sujetos poseen un autoconcepto positivo no sólo en general sino también en las facetas consideradas. Se aprecian diferencias de género, si bien no todas son significativas. Así, los chicos destacan en el autoconcepto emocional, físico, social y global, mientras que las chicas lo hacen en los planos familiar y académico. En cuanto a las relaciones entre las variables implicadas, se destaca que el autoconcepto físico es la faceta que tiene una correlación más alta con el autoconcepto global y el académico, lo que indica la relevancia que la imagen física tiene en la construcción de la identidad

Hernández, O (2003) realizó un estudio titulado: “Desarrollo de la autoestima y la conciencia moral en las contradicciones de la sociedad contemporánea” el estudio

tuvo como propósito: analizar el desarrollo de la autoestima y la conciencia moral en la sociedad. El estudio fue documental bibliográfico, recopilando literatura científica relacionada con el tema. Los resultados indicaron que el desarrollo armónico de la persona concreta como uno de los objetivos principales de la educación humanista y emancipadora, debe analizarse en las dimensiones del sentir, pensar y actuar, a partir de la totalidad de manifestaciones del ser y su interconexión con el contexto

Castillo, Balaguer y Duda (2003) realizan un estudio titulado: “Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar en la comunidad de Valencia, España” Siendo el objetivo: analizar las relaciones entre las teorías personales sobre el logro académico (Meta-creencia-Ego y Meta-creencia-Tarea) y la alienación escolar. Los cuestionarios para la evaluación de estas variables fueron aplicados a 967 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Los resultados indican que la alienación escolar se relaciona positivamente con la Meta-creencia-Ego y negativamente con la Meta-creencia-Tarea. Ambas dimensiones de meta creencias predicen el rendimiento escolar percibido, la experiencia escolar y la intención de continuar estudiando a través de la competencia académica, la primera en sentido positivo y la segunda en negativo.

García, L (2005) realizó la Tesis titulada: “Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico” Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias con opción en orientación vocacional en la Universidad Autónoma de Nuevo León. La tesis se propuso determinar la relación del autoconcepto, autoestima y el Rendimiento Académico en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León; Monterrey, México. Para ello estudió una muestra de 315 alumnos del primer semestre de la Escuela Preparatoria Técnica Pablo Uvas (Unidad Centro) de la UANL. Se aplicó dos instrumentos a la muestra referida: El Test de Autopercepción de Harter (1988) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) ambos en dos ocasiones, una antes de haber recibido sus calificaciones de primer semestre y otra después de esto. La investigación concluye encontrando una correlación significativa entre las variables de estudio.

Moreno, Y (2005) realiza en la Universidad de Valencia, España; su tesis Doctoral teniendo como objetivo estudiar el estilo de vida relacionado con la salud y el autoconcepto durante la adolescencia temprana e inicio de la adolescencia media (11

- 15 años) La muestra está compuesta por 967 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Los instrumentos utilizados son el Inventario de Conductas de Salud en escolares (Balaguer, 1999, 2002; Wold, 1995) para evaluar las variables del estilo de vida relacionado con la salud, así como las variables socio demográficas y el Perfil de Auto percepciones para Niños (Harter, 1985) para evaluar las dimensiones del autoconcepto. Los resultados permiten concluir que en la adolescencia se produce el inicio en la experimentación y consumo de tabaco, alcohol y cannabis; los hábitos alimentarios se mantienen bastante estables y la práctica de actividad física y deporte disminuye con la edad. Las conductas relacionadas con el consumo de sustancias mantienen una fuerte relación positiva entre sí. Las percepciones que los jóvenes tienen en los diferentes dominios del autoconcepto y en la autovalía global disminuyen con la edad, únicamente la percepción de aceptación social permanece estable durante este periodo. El comportamiento/conducta es la dimensión que tiene más influencia sobre el consumo de sustancias, seguida por la aceptación social. Por último, la práctica de deporte posee una influencia negativa sobre el consumo de sustancias en las chicas pero no en los chicos.

Dorr, A (2005) en la Universidad de Chile desarrolló un estudio titulado: “Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico” siendo el objetivo analizar las diferencias en los niveles de autovaloración de escolares de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, observadas entre 1992 (pre evaluación) y 2003 (post evaluación). Se trata de un estudio longitudinal de tendencia con un diseño no experimental (ex post facto) Se analizan los cambios ocurridos en la población definida durante el tiempo, mediante la evaluación y el análisis de los resultados de la pre y post evaluación del atributo mediante la prueba de Piers Harris. Se concluye que no existe diferencia significativa en el puntaje total de la prueba de autoestima en ningún nivel socioeconómico.

Ferreira; M (2006) en Portugal publicó una investigación titulada: “Estrategias de Coping y Autoestima. Estudio comparativo entre los estudiantes de la Universidad de Algarve con y sin acceso a la Acción Social” el objetivo es comprender cuáles eran las diferencias existentes a nivel del funcionamiento psicológico y social, entre un grupo de estudiantes que recurren a los Servicios de apoyo a los estudiantes (SAS) y los que no recurren a ellos. La muestra estuvo conformada por estudiantes

universitarios que recurren a los servicios de acción social (S.A.S) se usa una muestra de 201 estudiantes de una población de 2034, de los cuales 151 pertenecen al grupo de alumnos que recurrieron a los servicios de acción social (Grupo A) y pertenecen al grupo de estudiantes que no recurren a los servicios de acción social (Grupo B) Se concluye que sí existe una relación entre el índice de autoestima, evaluado por la escala de estima de Sí – Rogers y los totales positivos y negativos de coping de la escala Toulousiana de Coping. Cuando los estudiantes presentaron un total de coping positivo más elevado, tendencialmente también presentaron un mayor índice de autoestima

Garalgordobl y Durá (2007) en la universidad del país Vasco; España, realizan una investigación titulada: “Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años” tiene como objetivo analizar las diferencias en función del sexo en diversos parámetros de la personalidad en la adolescencia; estudiar las relaciones del autoconcepto y la autoestima con cooperación, habilidades sociales, sentimientos de felicidad y otras dimensiones de personalidad e identificar variables predictores de autoconcepto –autoestima. La muestra estuvo conformada por 322 adolescentes de 14 a 17 años. Los resultados muestran que los chicos obtienen significativamente mayores puntuaciones en autoestima, asertividad inapropiada, sobre confianza, desajuste emocional, y tolerancia al estrés mientras que las chicas tienen superiores puntuaciones en cooperación, habilidades sociales apropiadas, adaptación a los cambios, disponibilidad hacia nuevas tareas y trabajo en equipo. Se sugiere que los adolescentes de ambos sexos con alto autoconcepto y alta autoestima son cooperativos, tienen sentimientos de felicidad, tolerancia al estrés, inteligencia social, capacidad de trabajar en equipo, alta auto exigencia, tesón y constancia, baja asertividad inapropiada, baja impulsividad, pocos sentimientos de celos y soledad, bajo nivel de desajuste emocional, poca ansiedad y depresión; es decir, son estables emocionalmente, sociables y responsables.

Villalta, M (2009) realiza una investigación en la universidad del Desarrollo de Chile, titulada: “Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social” tuvo como objetivo analizar la relación entre factores de resiliencia y rendimiento académico en alumnos adolescentes de establecimientos educativos ubicados en contextos de alta

vulnerabilidad social. Se trata de un estudio descriptivo-correlacional realizado con una población de 437 alumnos de Educación Media de la Región Metropolitana de Chile. Se diseñó y aplicó un cuestionario para determinar el nivel de calidad de vida y factores de riesgo de los adolescentes. La resiliencia se midió con la escala SV-RES creada para población chilena. Los resultados indican que la relación entre resiliencia y logros de aprendizaje se fortalece en dos situaciones de adversidad que reportan los adolescentes: a) Divorcio o separación de sus padres, y b) Embarazo propio o de la pareja.

Villasmil, J (2010) realiza en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela, la Tesis titulada: “El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos”. Trabajo de Tesis presentado para optar al Grado de Doctor en Educación que tuvo como propósito describir el proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, en Coro, Falcón, Venezuela, utilizando para ello el método de estudio de caso. Aplicó como instrumento una breve entrevista inicial aplicada a una muestra de 34 sujetos, todos cursantes de la Carrera Educación y poseedores de un rendimiento académico destacado, para determinar la presencia de factores significativos de adversidad, que harían considerar al sujeto como resiliente. Las categorías reportadas más veces en cuanto al autoconcepto son: el compromiso con la tarea, la responsabilidad y la relación con otros. En cuanto a los factores psicológicos: la voluntad, la iniciativa y la autoestima positiva. En cuanto a los mecanismos de protección ante lo percibido como dañino: el sentido del humor, la capacidad de hacer escisión ante lo doloroso y la elaboración mental racionalizada.

Vélez y Roa (2010) realizaron una investigación en la Facultad de Medicina de la Universidad del Rosario en Bogotá, Colombia; titulada: “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina” cuyo objetivo fue determinar y evaluar los factores que estuvieran incidiendo en el desempeño académico de los estudiantes del primer semestre de medicina. Se analizaron 80 estudiantes de edades comprendidas entre 17 y 18, la mayoría mujeres, procedentes de Bogotá, de colegios mixtos, privados y monolingües. Se detectaron rasgos de violencia intrafamiliar, de consumo de alcohol y cigarrillo pero no de drogas psicoactivas. Los resultados obtenidos en la prueba de aptitudes diferenciales y generales (BAD y Gs) del

aprendizaje fueron bajos. El análisis mostró que el no leer como pasatiempo, la presencia de violencia intrafamiliar, el haber fumado marihuana, el provenir de un colegio mixto, el no haber realizado estudios profesionales, de quien se depende económicamente, las notas de biología, bioquímica y del promedio trimestral fueron los factores que se asocian con fracaso académico o pérdida de cupo. La variable que predice fracaso académico cuando se controla por los otros factores incluidos en el modelo es el promedio trimestral y la que determina pérdida de cupo es la nota del laboratorio de bioquímica. Conclusiones: Aunque existen factores previos al ingreso que puedan explicar el desempeño académico, es importante evaluar el rendimiento durante el semestre para intervenir rápidamente y evitar el fracaso

Gómez, Oviedo y Martínez (2011) realizan una investigación titulada: “Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario” que tuvo como objetivo determinar el rendimiento académico percibido de los estudiantes universitarios y conocer si existe relación con las variables sexo, carrera y semestre así como la relación con el promedio y la satisfacción con su carrera. El instrumento constó de 26 ítems, 11 de tipo socio demográfico, ocho para medir la satisfacción del universitario con su carrera y siete para medir el rendimiento percibido; todas estas medidas en una escala ordinal de seis puntos. Se utilizaron las pruebas bivariadas r de Pearson, ρ de Spearman, t para muestras independientes y el Análisis de la Varianza para un solo factor. Se encontró relación entre la variable rendimiento con el semestre ($\rho = -0.190$, sig. = 0.009) también existe evidencia de la asociación con la variable sexo ($t = -2.751$, sig.= 0.007), así como correlación directa y moderada con la satisfacción con la carrera ($r = 0.444$, sig. = 0.000) y asociación con la variable promedio ($r = 0.525$, sig.= 0.000). Se concluye que las variables sexo y semestre explican la variable rendimiento académico percibido por el alumno, al igual que lo hacen las variables promedio numérico obtenido y satisfacción del mismo con su carrera elegida.

Andrade, B (2011) realizó una tesis doctoral titulada: “Resiliencia y vulnerabilidad en familias de personas con esquizofrenia en el Centro Hospitalario de Setúbal E.P.E. Consulta de Psiquiatría en España”. Tuvo como objetivos: Identificar los aspectos determinantes de resiliencia en el familiar frente a la enfermedad de la persona con esquizofrenia. Elaborar un instrumento de recogida de datos que posibilite determinar el grado de resiliencia en el familiar frente a la persona con esquizofrenia.

Identificar la existencia de resiliencia en el familiar frente a la enfermedad de la persona con esquizofrenia. Se trabajó con una muestra representativa de la población constituida por 253 familiares de personas con esquizofrenia para lograr los objetivos restantes del estudio. Los resultados del estudio revelan que en la población cuestionada las variables que influyen la resiliencia del familiar frente a la enfermedad de la persona con esquizofrenia son la edad del paciente, sus estudios, su profesión, su familia y el grado de parentesco. Por otro lado, también influyen la edad del paciente, sus estudios, su profesión, el tiempo de diagnóstico de la enfermedad, el grado de cohabitación y el nivel de conocimiento de la enfermedad.

Costa y Taberner (2012) realizaron un trabajo de investigación en la universidad de Córdoba, España. Titulado: “Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género” el objetivo fue identificar si existen diferencias de género en el rendimiento académico y en el autoconcepto de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de España. Asimismo, se analiza si el autoconcepto actúa como predictor del rendimiento académico. Para ello, se contó con una muestra de 406 estudiantes (190 alumnas y 215 alumnos) Se aplicó como instrumento para medir el autoconcepto el AF5. Los resultados muestran que existen diferencias de género a favor de las chicas en las asignaturas: Lengua Española y Literatura. Se encontró también una diferencia marginal en favor de las chicas en la asignatura Idioma extranjero. Además, los estudiantes poseen un autoconcepto positivo no sólo en general sino también en las facetas académica, social, emocional, familiar y física. No se aprecian diferencias de género en las anteriores dimensiones. Para terminar, mediante un path análisis se demostró que tanto el autoconcepto -académico, familiar y físico como la edad del estudiante influyen directamente en el rendimiento académico. El estudio también mostró la importancia del autoconcepto familiar y físico para determinar el autoconcepto académico

Cruz, F (2012) realizó una investigación titulada: “Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica” tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre ambas variables en estudiantes de la Facultad de Enfermería de Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Fue un estudio correlacional con valor explicativo. La muestra estuvo conformada por 79 estudiantes. Para la medición de las variables de estudio se aplicó el Inventario de

Autoestima de Coopersmith para medir la autoestima. En cuanto al rendimiento académico, se obtuvieron los promedios ponderados semestrales a través del kardex. Los resultados concluyen que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel de autoestima tanto alto como normal: el 98% en la escala general, el 88% en la escolar, el 81% en la escala hogar. Solo en la escala social se observa el mayor porcentaje de estudiantes con un nivel de autoestima bajo: el 23% le siguen el 19% en el hogar y el 12% en el escolar. Se detectó que, con independencia del nivel de autoestima, el rendimiento académico se ubica entre excelente y bajo en la mayoría de los estudiantes.

De Almeida, M (2012) Desarrolla la Tesis doctoral titulada: “Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermería” que tuvo como objetivo conocer los valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermería, en la Universidad de Extremadura, España. Este estudio buscó estudiar los Valores de Vida, las Vivencias Académicas y otros factores Protectores de los Estudiantes de Enfermería, promotores de Resiliencia. El instrumento de recolección de datos se compone de tres escalas, el Inventario de los Valores de Vida (LVI), el Cuestionario de Vivencias Académicas reducido (QVA-r) elaborado por Almeida, Ferreira e Soares (2001) y la Escala de Resiliencia (CD-RISC). El LVI (Brown, 2002) Los resultados mostraron buenos niveles de Resiliencia para los estudiantes, con el siguiente destaque para las subescalas: competencias personales, control, aceptación, confianza en sí mismo e influencia espiritual. El conjunto de las subescalas de Resiliencia mostró valores estadísticamente significativos con el Año de Curso, los Regímenes de la frecuencia de Educación Superior (trabajo y estudio tiempo completo). Todas las dimensiones (Valores de Vida, Experiencias y Resiliencia) se asociaron positivamente con el grado de satisfacción con la Educación Superior (muto satisfecho) con la adaptación a la Educación Superior.

Pinheiroy Fonseca (2013) En la Universidad de Extremadura, España, realizan una Tesis doctoral titulada: “Autoeficacia de estudiantes de enfermería portugueses. Expresiones de Creencias de autoeficacia, resiliencia y atribuciones causales” se planteó como objetivo el análisis de la autoeficacia en estudiantes portugueses de enfermería y llegar a conocer las creencias acerca de la autoeficacia académica, también relacionar estas creencias con patrones de resiliencia, dimensiones y atribuciones de causalidad de su desempeño y con algunas variables socio

demográficas y académicas. La muestra seleccionada incluyó a 802 estudiantes del 4º año de Licenciatura en Enfermería. Se constató que el modelo encontrado reveló un bajo poder explicativo en la predicción de la autoeficacia de dichos estudiantes. Sin embargo, los estudiantes que evidencian una mayor percepción de autoeficacia son también aquellos que atribuyen su desempeño a causas internas, estables y controlables y presentan mayores niveles de resiliencia en la infancia y en el estado actual.

Valdés, Santos y Valderrama (2014) realizan una investigación titulada “Nivel de autoestima y su relación con el rendimiento escolar con estudiantes del tercer semestre del cobach plantel Navojoa” en la Universidad Estatal de Sonora, México cuyo objetivo fue medir la relación entre el rendimiento escolar y la autoestima en estudiantes del tercer semestre del centro de estudios en mención. Se aplicó en una muestra intencionada de 30 estudiantes que fueron detectados en situación de riesgo. Para la recolección de datos se aplicó la Escala de Autoestima (Caso, 2000), que contiene 20 reactivos donde el puntaje total permite clasificar la autoestima, misma que a su vez también mide los factores: percepción de sí mismo, relación familiar, percepción de competencia y manejo de las emociones. Concluyendo que la autoestima tiene influencia positiva en el mejoramiento del rendimiento académico.

2.2.2. Investigaciones Nacionales:

Mori, P (1989) realiza una Tesis no publicada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia titulada: “Estudio del autoconcepto en niños y niñas de niveles socioeconómicos medio y bajo de dos centros educativos de Lima” el estudio tuvo como objetivo examinar las relaciones entre condición socio económica y sexo y los cinco dominios específicos y la autovaloración global del autoconcepto. Se aplicó la prueba de autoconcepto de Harter (1985) a una muestra de 210 niños de 11 a 12 años que cursaban el sexto grado de primaria: 108 de condición socioeconómica baja (44 niños y 58 niñas). Los resultados encuentran diferencias significativas entre autoconcepto y condición socioeconómica en el dominio específico de aceptación social. Las relaciones de autoconcepto y sexo fueron específicas para los dominios de aceptación social, desempeño atlético y autovaloración global. Los hallazgos sugieren que el dominio específico de aceptación social es el más afectado por la

variable socioeconómica. Los efectos más sistemáticos observados con la variable sexo en los dominios específicos de aceptación social, desempeño atlético y autovaloración global podrían atribuirse a las estrategias diferenciables en la socialización de niños y niñas.

Pazzaglia, P (1990) en la Tesis titulada: “Relaciones entre el autoconcepto y las preferencias personales en alumnos de secundaria del colegio parroquial Mixto “Fe y Alegría N.º 5” Chacarilla de Otero” se propuso conocer la relación entre el autoconcepto y las preferencias personales en alumnos de secundaria del Colegio Parroquial Mixto “Fe y Alegría N° 05 de San Juan de Lurigancho, Lima en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Los instrumentos que aplicó son la versión castellana del inventario de autoestima creado por Barksdale (1978) y el Inventario de Preferencias Personales de Edwards, seleccionando para ello una muestra de 100 alumnos. Los resultados del estudio no indican relación entre el Autoconcepto y las Preferencias Personales en el sexo femenino; sin embargo, en el sexo masculino se evidencia únicamente relación entre el Autoconcepto y una de las variables de Preferencias Personales: la de Rendimiento.

Aguirre, A (1994) en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, realizó la Tesis titulada “Autoconcepto y dimensiones de personalidad en niños desplazados residentes en la Comunidad de Santa Cruz” con el objetivo de identificar la capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores con una muestra de 76 niños desplazados de diversas zonas del Perú que fueron víctimas de violencia subversiva y que son residentes en una Comunidad Rural de Lima. Se aplicó la Escala de Autoconcepto para Niños de Mc. Daniel y Piers y el Inventario de Personalidad de Eysenck para Niños (JEPI). Los resultados mostraron que los niños tenían un bajo nivel de autoconcepto, que tendían a la introversión y a la inestabilidad emocional. Se encontró relación significativa entre la variable extroversión con el área social de la escala de autoconcepto general. La variable neuroticismo, mostró una relación estadísticamente significativa con el autoconcepto general y el área emocional. Además, se encontraron otras relaciones con las variables de tiempo de residencia en la ciudad de Lima y lugar de nacimiento relacionándose estadísticamente con la dimensión neuroticismo y el autoconcepto, respectivamente.

Garrido, M (1997) realiza una investigación en la Pontificia Universidad Católica del Perú titulada: “Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del Psicodiagnóstico de Rorschach” teniendo como objetivo: Determinar la autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. Los participantes fueron 60 adolescentes de ambos sexos, entre 13 y 16 años y con niveles intelectuales promedio o superior al promedio. Los adolescentes conformaron dos grupos, uno de estudio (n=30) y otro de contraste (n=30). El grupo de estudio provino de la consulta privada, siendo el motivo de consulta el bajo rendimiento escolar, pero éste no era resultado de problemas específicos de aprendizaje. El grupo de contraste estuvo conformado por alumnos provenientes de colegios particulares, análogos a los de la muestra de estudio, pero que tenían un buen rendimiento escolar. Ambos grupos fueron obtenidos a través de un procedimiento de muestreo probabilístico aleatorio simple. Concluye que los sujetos del grupo de bajo rendimiento presentan una baja autoestima en relación al grupo de alto rendimiento, lo cual es resultado de sus déficits afectivos; los sujetos de los grupos de alto y bajo rendimiento, tienen una capacidad similar para ubicarse en la realidad, controlar sus deseos, impulsos y fantasías.

Enríquez Vereau, J. (1998) realizó una tesis titulada: “Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima” tuvo como objetivo de evaluar la relación existente entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de un colegio nacional del nivel secundario de la Molina. Lima. Para ello aplicó el cuestionario de Autoconcepto Forma A y el inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) a 250 varones y 250 mujeres alumnos del 1° al 5° de educación secundaria. Los resultados mostraron que existe correlación negativa muy significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. Se comprobó además que el autoconcepto en los varones fue significativamente más alto que el de las mujeres, quienes presentaron ansiedad ante los exámenes significativamente más alta que las mujeres.

Caravedo, V (2001) en su Tesis titulada: “Autoconcepto en hijas de padres separados: Un estudio descriptivo” se propuso conocer el autoconcepto en hijas de padres separados en la Universidad Cayetano Heredia, Lima. Aplicando para ello la Escala de Autoconcepto para niños Mc Daniel – Piers. Con la finalidad de contribuir y

enfatar en la importancia que tiene la estructura familiar para el niño en el desarrollo de su futuro emocional, social e intelectual. Esta investigación se realizó en niñas de 10 y 12 años de edad, que se ubicaban en 5to y 6to de primaria de un colegio particular de Lima Metropolitana. Los resultados muestran que el autoconcepto de los hijos de padres separados tiende a ser más negativo que el autoconcepto de hijos de familias estructuradas o donde los padres viven juntos.

Mori, P (2002) en su Tesis Doctoral titulada: "Personalidad, Autoconcepto y percepción del compromiso parental: Sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado" se plantea como objetivo buscar un modelo explicativo de las múltiples relaciones que pueden establecerse entre algunos dominios del autoconcepto, algunas dimensiones de la personalidad, ciertos aspectos de la percepción del compromiso parental en las actividades educativas, tanto en el hogar como en la escuela y el rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 473 estudiantes del sexto grado de educación primaria. Los instrumentos de investigación utilizados fueron: Psicométricos: 1) Cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ-J para niños 2) Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Susan Harter para niños 3) Cuestionario de Percepción en los Niños del Compromiso Parental con su Educación Edumétricos: 4) Prueba de Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico-Matemática. Concluye diciendo que el Rendimiento escolar está influenciado por los Dominios del autoconcepto en las dimensiones de Desempeño escolar y Autovaloración Global, por las percepciones del compromiso parental basado en la Escuela y el Hogar y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión.

Aguirre, A (2002) realiza una tesis titulada: "Capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Avelino Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores" la investigación tuvo el propósito de conocer la capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Avelino Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores 2002, Lima. Como instrumento de recolección de datos aplicó la Lista de Chequeo de Goldstein modificado para determinar la capacidad de resiliencia (C.R) y un formulario para identificar los factores asociados a la resiliencia (F.A.R.) en 214 adolescentes del mencionado C.E. Se obtuvo que el 97.6% poseen una C.R entre alta y mediana, de los cuales en el 54.3% se presentan más factores protectores (F.P) y en

el 44.4% se presentan más factores de riesgo (F.R). En 24.3% la familia es considerada como el F.P más importante, 20.6% es la comunidad y 10.75% consideran a la escuela como F.P. Entre los adolescentes con C.R alta, el 20.5% lo constituyen las mujeres y el 14% los varones.

Vildoso, J (2002) elabora la tesis titulada “Influencia de la autoestima, satisfacción con la carrera elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación” en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima y tuvo como objetivo de dicha investigación es el de determinar si la autoestima, la satisfacción con la profesión elegida y la formación académica profesional influyen significativamente en el coeficiente intelectual de los alumnos del tercer año de la Facultad de Educación. El diseño de la investigación fue Transeccional Correlacional Causal. La muestra está conformada por 155 estudiantes de los cuales 52 son hombres y 103 mujeres. Los instrumentos que se utilizaron fueron el Test de Factor “G” escala 3 que mide inteligencia, el inventario de Coopersmith, el inventario de satisfacción con la carrera elegida, y la prueba de suficiencia de la formación académica profesional. Los resultados muestran que existiría relación significativa entre autoestima y el coeficiente intelectual de los alumnos del tercer año de la facultad de educación, así como entre el coeficiente intelectual y la satisfacción por la carrera elegida. Sin embargo no se observa influencia de la formación académica profesional en el coeficiente intelectual.

Ferreria, A (2003) realizó la tesis titulada: “ Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima en menores en situación de abandono moral o prostitución” que tuvo por objetivo conocer los niveles de interacción familiar y los niveles de la autoestima en niños en situación de abandono moral en la predisposición hacia el ejercicio de la prostitución para ello realizó su estudio en menores que se encontraban en las comisarías en los distritos de la Victoria, San Juan de Lurigancho, y Cercado de Lima con un total de 292 casos. Con relación a los instrumentos, fueron utilizados dos inventarios: uno para medir el nivel de la interacción familiar, de David Olson, que es conocido como el FACES III de Olson, y otro inventario para medir el nivel de autoestima construido por Stanley Coopersmith, forma A, en una adaptación para Chile sobre la base de una traducción al español utilizada y aprobada por Prewitt-Díaz en Puerto Rico, 1984. Este instrumento ha sido validado y normalizado por Ariana Llerena a nivel de Lima Metropolitana, en 1995. Los resultados muestran que

existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias alcanzadas en los niveles de cohesión, adaptabilidad y autoestima entre el grupo de menores en situación de abandono moral que ejercía la prostitución y el grupo control.

Vildoso, V (2003) Desarrolla una Tesis titulada: “Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la Universidad Nacional Jorge” en su tesis se propuso; conocer la influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Agronomía de la Universidad Nacional: Jorge Basadre Grohmann; aplicando para ello, el inventario de Autoestima de Coopersmith en una muestra de 85 alumnos. Concluyendo después del análisis de correlación, que los hábitos de estudio y la autoestima, se relacionan significativamente con el rendimiento académico.

Suxe, G (2004) en su tesis titulada: “Relación entre autoconcepto, actitudes maternas y variables demográficas en niños de 6 y 7 años” desarrollada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, se planteó como objetivo: determinar el grado de relación entre las actitudes maternas de aceptación, sobreprotección, sobre indulgencia y rechazo y el autoconcepto de los niños y al mismo tiempo identificar si variables demográficas como el sexo del niño, la edad, orden de nacimiento, número de hijos de la madre, grado de instrucción y ocupación pueden predecir un autoconcepto negativo. La muestra estaba formada por 113 niños de ambos sexos de 6 y 7 años de edad, de un colegio nacional de San Martín de Porres y 112 madres cuyos hijos fueron evaluados. Para el desarrollo de la investigación se aplicó la escala de Autoevaluación de Mc Daniel Piers y la Escala Adaptada de Relación Madre – Niño de Roth. Los resultados obtenidos muestran que las actitudes de aceptación o rechazo de las madres predicen un autoconcepto general positivo o negativo en los niños.

Salas, M (2005) en su tesis titulada: “Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes del primer año de la facultad de estomatología Roberto Beltrán Neyra de la UPCH” se propuso como objetivo de determinar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes del primer año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia que cumplían con los criterios de inclusión. Utilizó los

siguientes instrumentos: Inventario de Hábitos de Estudio elaborado y aprobado por Gilbert Wrenn en 1975. Para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes se consideraron las notas del I semestre proporcionado según Código del Alumno por la Secretaria Académica de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes. En el estudio se encontró una correlación inversa satisfactoria entre las variables de Rendimiento académico y Hábitos de estudio. Por lo que se puede deducir que a mayor puntaje negativo será menor el rendimiento académico y viceversa.

Chavarri, F (2007) su tesis titulada: “Correlación entre autoestima y rendimiento académico promedio en las áreas lógico matemática, comunicación integral, Ciencias Sociales, Ciencia Tecnología y Ambiente en estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. 81526 de Santo Domingo, Trujillo. En la Universidad César Vallejo tuvo como objetivo: conocer la correlación entre autoestima y rendimiento. Su población estuvo constituida por 28 estudiantes del primer grado de educación secundaria. Para medir la autoestima aplicó el inventario de autoestima de Coopersmith en su versión escolar. En sus resultados observa una correlación significativa entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico.

Kholer, J (2008) realizó una investigación titulada: “Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad particular. Se planteó como propósito; relacionar las variables en mención. Para lo cual comparó las estrategias de aprendizaje según el rendimiento académico y ciclo. La muestra estuvo conformada por 231 estudiantes, un muestreo no probabilístico. Para medir las estrategias de aprendizajes se aplicó el inventario de Estudios y Estrategias de Aprendizaje (LASSI) y para el Rendimiento se tomó en cuenta el ponderado general obtenido en el semestre 07 –II. Se obtuvo como resultado que: 1. El componente del aprendizaje estratégico que mejor predice el rendimiento académico es el componente motivacional. 2. Existe relación significativa entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje. 3. Existe diferencias significativas en las estrategias de actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas, autoevaluación, y evaluación según el rendimiento académico.

Flores, C (2008) en su tesis titulada: “Resiliencia y Proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la Ugel 03” realizada en la Universidad Nacional de San Marcos tuvo como objetivo determinar si existe relación entre niveles de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida. Para ello utilizó la técnica de muestreo no probabilística, se seleccionó una muestra de estudiantes de ambos sexos (varones igual a 200; mujeres igual a 200) Como instrumento de recolección de datos empleó la escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993) y la escala para la evaluación del proyecto de vida de García (2002) Los resultados mostraron que existe relación altamente significativa ($p < 0,0001$) entre el grado de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida, tanto en la muestra de estudiantes varones como en la de mujeres

Gilberto, J (2009) en su tesis titulada: “Relación entre los hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de medicina veterinaria de la universidad Alas Peruanas” tuvo como objetivo averiguar la relación existente entre las variables hábitos de estudio, autoestima y rendimiento académico. Para ello se selecciona una muestra de 67 estudiantes de ambos sexos, de 3ro y 4to ciclo del periodo lectivo 2008, de la Escuela Profesional de Medicina Veterinaria de la Universidad Alas Peruanas ubicada en el Distrito de Pachacamac – Lima. Los resultados muestran que existe correlación significativa entre los hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico.

Astete, Benavides y Palacios (2009) realizaron un estudio titulado: “Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria” tuvo como objetivo es identificar el nivel de resiliencia en niños de 8 a 12 años provenientes de familias disfuncionales. El método usado fue el descriptivo, de corte transversal. Se utilizó una muestra de 30 niños asistentes al taller “Mundo al revés “de la Casa Carrillo Maurtua que reunieron los criterios de inclusión. Se usó un cuestionario estructurado aplicado en una entrevista con preguntas dicotómicas. El instrumento se aplicó de forma individual, previa firma del asentimiento informado de los padres. Los resultados muestran un alto nivel de resiliencia (73.3. %) según los componentes resilientes: Competencia social, resolución de problemas y sentido de propósito y de futuro.

Matta, H (2010) su tesis titulada: “Grado de desarrollo de la Resiliencia y su relación con los factores protectores y de riesgo, en adolescentes de Instituciones Educativas de Lima, Ica, Ayacucho Y Huánuco” desarrollada en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tuvo como objetivo determinar el grado de desarrollo de la resiliencia y su relación con la presencia de factores protectores y de riesgo en adolescentes según sexo y procedencia. El estudio es de tipo descriptivo, correlacional y transversal, se aplicaron dos cuestionarios: uno para determinar el grado de desarrollo de la resiliencia y otro para identificar los factores protectores y de riesgo en 2745 adolescentes de las instituciones educativas mencionadas. Concluyendo que existe una relación significativa entre el grado de desarrollo de la resiliencia y los factores protectores y de riesgo aceptándose así la hipótesis de investigación.

Gómez, L (2010) realiza una tesis titulada; “Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima” tuvo como objetivo dar a conocer los resultados de una investigación acerca del Clima Escolar Social y Autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima, se toma como indicadores: el género, el grado escolar, el tipo de colegio y el tiempo de permanencia del estudiante en un mismo centro o colegio. Participaron 6 colegios estatales y dos colegios particulares, siendo un total de 868 estudiantes. Se utilizó el diseño Descriptivo Correlacional, de muestreo No probabilístico, intencional. Se aplicó dos instrumentos psicológicos: Clima Escolar Social- Reducido de 23 ítems, tomados de la Prueba original de Clima Escolar Social del Autor: Moos y Cricket, siendo estas de 4 subescalas: Relación, Autorrealización, Estabilidad y Cambio; y Autoconcepto de la autora: B. García; está compuesta de 6 dimensiones: Físico, Social, Familiar, Intelectual, Personal y Sensación de control. Para el análisis estadístico, se utilizó la correlación de Pearson, para las variables. En los resultados existe relación significativa entre el Clima Escolar social y el Autoconcepto.

Matalinares y Otros (2012) en su estudio titulado: “Rendimiento Académico en estudiantes del 5to y 6to grado” se propusieron como objetivo establecer la existencia o no de relación entre los factores personales de resiliencia y el autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. Para ello evaluó una muestra de 420 estudiantes, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 10 y 12 años, que cursaban el quinto y sexto grado de primaria, procedentes de diferentes

centros educativos estatales de Lima Metropolitana, a quienes se aplicó el inventario de Factores personales de resiliencia propuesto por Salgado (2005) y el Cuestionario de Autoconcepto Garley propuesto por Belén García, adaptado a nuestra realidad para efectos de la investigación. Los resultados mostraron que existe correlación entre los factores personales de resiliencia y autoconcepto. Se reporta una relación entre los factores autoestima y empatía con todos los componentes del autoconcepto. Al comparar el autoconcepto de varones con mujeres se encontró diferencias significativas en los componentes físico, social y familiar a favor de las mujeres. Por último, al comparar varones y mujeres en los factores de resiliencia se encontró diferencias significativas a favor de las mujeres en autoestima, empatía y resiliencia

García y Medina (2011) su tesis titulada: “Factores que influyeron en el proceso de integración a la Universidad Católica y en el Rendimiento Académico de los alumnos que ingresaron en el 2004-I procedentes de los diferentes Departamentos del Perú” Estudió una muestra de 100 alumnos procedentes de provincias. Los datos académicos analizados son los que corresponden al 2004-I y posteriormente al 2010-II, luego de 7 años de estudios, tiempo en el que se espera que algunos alumnos hayan culminado la carrera. Los resultados de la investigación muestran que el proceso de integración del alumno de provincia que recién ingresa a la Universidad, presenta características muy diferentes a la de aquel que reside en Lima por lo que obtener resultados académicos satisfactorios es un gran reto que la mayoría de ellos han logrado utilizando una serie de estrategias que les permitieron sobreponerse a las dificultades, adversidades y sentimientos de soledad, motivados por su anhelo de desarrollo personal, su deseo de no defraudar a sus padres y en general a la posibilidad de contribuir a mejorar los niveles de vida de sus respectivas familias que residen en provincias

En la Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú. Chapa, S y Ruiz, M (2012) realizan la tesis titulada: “Presencia de violencia familiar y su relación con el nivel de Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la I.E N° 0031 María Ulises Dávila Pinedo. Morales. Octubre – Diciembre 2011.” El objetivo es encontrar la relación existente entre la violencia familiar y la autoestima y el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 135 alumnos. Para medir la autoestima se aplica el Test De Rosenberg, una encuesta con 07 ítems, donde las preguntas estuvieron dirigidas a identificar la presencia o no de violencia

familiar; y en cuanto a la variable rendimiento académico se usó como indicador el promedio ponderado de los dos primeros trimestres de cada estudiante, los resultados concluyen encontrando relación significativa entre autoestima, violencia familiar y rendimiento académico.

Salgado, A (2012) en su tesis titulada: “Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana” tuvo como objetivos del estudio fueron (1) determinar el impacto que la cultura ejerce en el efecto de la dimensión religiosa del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes de Psicología de universidades nacionales de cuatro países latinoamericanos; (2) establecer la asociación que existe entre los niveles de las variables estudiadas; (3) comparar la resiliencia entre estudiantes de Psicología de universidades nacionales, según género, condición laboral, religión y país de procedencia. La muestra estuvo conformada por 308 estudiantes varones y mujeres que cursaban el primer año en las Facultades de Psicología de las universidades nacionales de zonas urbanas de Argentina (82), República Dominicana (79), Perú (74) y Bolivia (73) Como instrumentos se utilizaron la Sub-Escala de la Dimensión Religiosa de la Escala de Bienestar Espiritual de Paloutzian y Ellison y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Entre los principales resultados se encontró que (1) La cultura ejerce un impacto en el efecto de la dimensión religiosa del bienestar espiritual sobre la resiliencia, específicamente en los estudiantes de Psicología de las universidades nacionales de República Dominicana y Bolivia. Mientras que en los estudiantes de Perú y Argentina no se halló ninguna relación. (2) Se halló que existe asociación significativa entre los niveles de la dimensión religiosa del bienestar espiritual y los niveles de resiliencia en los estudiantes de Psicología de las universidades nacionales de Bolivia y República Dominicana. Mientras que en los estudiantes de Perú y Argentina no se halló dicha asociación. (3) No existen diferencias significativas en la resiliencia, según género, condición laboral y religión.

Silva, R (2012) realizó una tesis titulada: “Resiliencia en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una institución educativa del Callao” trabajó con el objetivo: determinar el nivel de resiliencia de los estudiantes. Se trabajó con una muestra de 150 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre 9 y 12 años de edad. Para procesar resultados se realizó un análisis descriptivo mediante medidas de frecuencias y gráficos de barras para la variable resiliencia y sus respectivas dimensiones. El

instrumento aplicado fue el Inventario de Factores Personales de la Resiliencia, propuesto por Salgado (2005). Se obtuvo como resultados la predominancia del nivel medio con respecto a la resiliencia en los estudiantes, es decir, que se encuentran en proceso de sobre ponerse por experiencias de adversidad. En los factores personales de la resiliencia, los estudiantes obtienen con mayor frecuencia el nivel medio a excepción del factor autoestima y empatía, donde el mayor porcentaje se encuentra en el nivel alto.

Acuña, J (2012) en su tesis titulada: “Autoestima y Rendimiento Académico de los estudiantes del X Ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión” se propuso alcanzar el objetivo: conocer la relación entre la autoestima y el rendimiento académico. La muestra está conformada por 24 estudiantes del X ciclo. Para medir la autoestima se aplicó el inventario de Coopersmith para medir el rendimiento académico se recopilan las actas de las notas de los estudiantes correspondiente. Concluye señalando que existe relación positiva entre las variables autoestima y rendimiento académico.

Sánchez, R y Matalinares, M (2014) realizan una investigación titulada: “Valores interpersonales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la carrera de Ingeniería Ambiental y Administración de Empresas de una universidad estatal en su investigación se propuso como objetivo relacionar los valores interpersonales y el autoconcepto. La investigación es descriptiva, correlacional, comparativa y de diseño no experimental. La muestra estuvo constituida por 217 estudiantes universitarios de ambos sexos del primer, tercer y quinto ciclo de Ingeniería Ambiental y Administración de Empresas de una universidad estatal, a quienes se aplicó el cuestionario de autoconcepto forma (AF5), de Fernando García y Gonzalo Musitu, validado por Sandoval (2009) y Portilla (2011), y el cuestionario de valores interpersonales (SIV), de Leonard V. Gordon, adaptado por Higuera (1972) y Pérez (1987). Los resultados mostraron que existe correlación entre los valores interpersonales de soporte y conformidad con el autoconcepto general. En un análisis específico se observa que ningún valor interpersonal se relaciona con el autoconcepto familiar. Además se halló diferencias significativas en el autoconcepto físico y emocional, así como en el valor interpersonal de liderazgo. Por otro lado, no se

observan diferencias estadísticas en los valores interpersonales y en el autoconcepto según la carrera profesional

2.3. Bases Teóricas

2.3.1. La autoestima

Si Hacemos una revisión histórica, encontramos que los estudios sobre el Sí Mismo se remontan a los clásicos griegos (Baumeister; 1987) los estudios contemporáneos sobre el autoestima encuentran sus referentes en autores como James (1890, 1892) y a los interaccionistas simbólicos como Cooley (1902) y Mead (1934) Estos autores realizaron las primeras contribuciones de mayor relevancia para el estudio del Sí mismo o self, las cuales tienen vigencia en la actualidad. Por lo general, se reconoce a William James como el primer psicólogo que desarrolló una teoría sobre el autoestima (Marsh y Hattie, 1996) quien expuso su teoría en base a cuatro aspectos fundamentales (Harter, 1996)

- a. La distinción entre el Yo y el Mi
- b. La naturaleza multifacética y jerárquica del autoestima
- c. El conflicto de los diferentes Mis
- d. La definición de autoestima como la relación entre los éxitos y las pretensiones del individuo.

James (1890) definió el Yo como aquella parte de uno mismo que organiza e interpreta las experiencias de forma totalmente subjetiva. James además sostiene que el Yo manifiesta otros tipos de conocimientos como, por ejemplo; el relacionado con la continuidad personal del individuo a través del tiempo y el conocimiento de que la singularidad de sus experiencias lo llevan a la distintividad de uno mismo como persona. Por su parte el Mí(James, 1890)sería la suma total de todo lo que una persona puede llamar sí mismo. Asimismo, el Sí mismo o Self como objeto de conocimiento podría subdividirse en tres componentes principales: el self material, el self social, y el self espiritual. De los cuales jerárquicamente el self material se encuentra en la base, en el nivel superior está el self social y en la parte superior está

el self espiritual. Podemos considerar que la obra de James constituye el punto de partida del interaccionismo simbólico. Esta escuela postula que existe una interacción entre el hombre y la sociedad, por lo que, no es posible el análisis de lo individual sin tener en cuenta lo social (Cooley, 1902)

La escuela interaccionista es representada por estudiosos como (Cooley, 1902) Mead (1925) y Baldwin (1895) quienes postularon que el Self es primordialmente una construcción social, construidos a partir de los intercambios lingüísticos (interacciones simbólicas con los demás) La teorización sobre el autoestima ha tenido lugar en el ámbito de la fenomenología que Wyle (1961) definió como el estudio de la conciencia directa. A partir de ahí, aparecen nuevas aportaciones, en principio en el sentido del autoestima como conjunto de actitudes del yo hacia sí mismo (Kretch, Crutchfield y Ballachey, 1962) Por otro lado, aparece el empleo de términos como autoimagen, autoconfiguración, autovalía o autoeficacia y autoestima, en sentido autoevaluativo o autovalorativo, que cada autor argumenta para distinguirlo y darle mayor peso específico (Rosenberg, 1979) Se destaca a William James, como el creador del concepto autoestima, y cuyo enfoque inicial considera a la autoestima como un fenómeno afectivo que se experimenta como una sensación o emoción. Este proceso se ve afectado por el éxito y el fracaso del individuo y sirve para su mejora. James elaboró el concepto de autoestima basado en la interacción de valor, éxito y competencia. Se desarrollan algunos enfoques sobre el concepto autoestima como: El enfoque psicodinámico de White, R (1963) el cual ve a la autoestima como un fenómeno que se ve afectado por la experiencia y a su vez efectúa y genera el comportamiento. Se considera que la autoestima tenía dos fuentes: una interna (logros propios) y una externa (las afirmaciones de los demás. El concepto de competencia es fundamental en este enfoque. Según la aproximación sociocultural de Morris Rosenberg, (1965) la autoestima es definida como una actitud, tanto positiva como negativa, que la gente tiene sobre sí misma. Se concibe la autoestima como producto de las influencias de la cultura, sociedad, familia y las relaciones interpersonales. Es decir, que la cantidad de autoestima que un individuo tiene es proporcional al grado en que es capaz de medirse de forma positiva respecto a una serie de valores. Rosenberg relacionó autoestima con ansiedad y depresión. Su teoría se basa en los resultados del análisis de un gran número de sujetos (5000). Los sentimientos y las creencias respecto al valor propio o dignidad son centrales en este

acercamiento. La perspectiva conductual, Coopersmith, (1967) quien adoptó una comprensión de la autoestima semejante a la de Rosenberg, ya que consideraba la autoestima como una actitud y una expresión de la dignidad. También la relacionó con ansiedad y depresión. Coopersmith incluyó el éxito y la autovalía como indicadores de autoestima. Desde este enfoque se concibe la autoestima como un constructor o rasgo adquirido. Un individuo aprende cuan valioso es inicialmente de sus padres. Esto se refuerza por otros. Los niños adquieren y copian el modelo de respecto y autoestima que ven en sus padres. Sus hallazgos provinieron de técnicas observacionales en situaciones control así como de casos de estudio y entrevistas. La perspectiva humanista de Nathaniel Branden también es de gran relevancia para el desarrollo de este concepto define la autoestima como una necesidad humana básica y se hace especial énfasis en los sentimientos de autovalía y competencia. Además, se introduce que la falta de ésta tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo, como abuso, suicidio, ansiedad y depresión. Se considera la autoestima como una estructura de naturaleza dinámica estrechamente relacionada con la habilidad de vivir de tal forma que honremos la forma en que nos vemos a nosotros mismos. El sentido de competencia, valor propio, autoconfianza y respeto propio son fundamentales en esta teoría. La gran limitación de esta teoría es que no se basa en hallazgos científicos sino en un pensamiento filosófico.

El enfoque cognitivo-conductual de Seymour Epstein, (1985) considera la autoestima como una necesidad humana basada en la dignidad y que esta constituye una fuente de motivación para el individuo. La autoestima es vista como consecuencia de una comprensión individual del mundo, de los otros y quien somos nosotros en relación a ellos. Se considera que existen distintos niveles de autoestima: autoestima global la cual afecta a todo el individuo en conjunto; intermedia la cual es específica de ciertas áreas, es un ejemplo de competencia, simpatía o poder personal; situacional, la cual es una expresión de la autoestima en el día a día. La autoestima global y la intermedia afectan a la situacional. En relación al sí mismo, (Huitt, 2004) sostiene que dos de los términos ampliamente utilizados son el autoconcepto y la autoestima. Define el autoconcepto como los aspectos cognitivos o de pensamiento que incluye las creencias, opiniones y definiciones sobre su existencia personal. Mientras que la autoestima sería definida como el aspecto afectivo o emocional del self o Sí mismo (Villasmil, 2010) Para Woolfolk (1998) la autoestima es la evaluación de nuestro

propio autoconcepto. Es el valor que cada uno de nosotros da a nuestras propias características, aptitudes y conductas, mientras que el autoconcepto implica las percepciones que tenemos de nosotros mismos.

Desde mediados del siglo pasado la investigación psicológica sobre el autoestima introduce una nueva teoría del mismo, la misma que considera al autoestima global como el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (Shavelson, 1976; Marsh, 1986; Gonzáles y Touron, 1992; Núñez y Gonzáles Pineda, 1994) el autoestima global o general se compone del autoestima académico y del autoestima no académico que se divide en: autoestima social como el personal y el físico. A partir de los años noventa se dedican muchos estudios a medir e identificar la estructura interna del autoestima físico, pero poco se hizo acerca de las dimensiones social y personal del autoestima.

La amplia aceptación por parte de la comunidad científica del modelo jerárquico y multidimensional del autoestima propició la elaboración de nuevos instrumentos de medida así como el progresivo abandono de numerosos cuestionarios inspirados en teorías menos precisas o convincentes. Por ejemplo, en los años ochenta adquieren amplia difusión los instrumentos Self Description Questionnaires (SDQs) contruidos por Marsh y sus colaboradores (Marsh, Relich y Smith, 1983)

Durante la primera mitad del siglo XX, se produjeron intermitencias en el interés por el estudio del autoconcepto - autoestima debido a la presencia de escuelas y pensadores como el psicoanálisis (Freud, Jung, Adler, Sullivan) y la fenomenología (Rogers) y pensadores independientes como Gordon, Allport y Maslow quienes se ocuparon del estudio del autoconcepto (Balaguer (1995) La teoría de la auto actualización de Maslow (1954) y el trabajo de Erickson con el desarrollo de la identidad(Erickson, 1968) establecieron la búsqueda de un sentido del Self como fundamental para el desarrollo humano saludable; pero es a finales de los años sesenta cuando se acrecienta el interés por el autoestima en diferentes áreas de la psicología (Greenwald y Pratkanis, 1984)

Bandura (1977) en su teoría del aprendizaje social resalta la importancia del autor refuerzo introduciendo dos variables en el estudio del autoestima: la auto recompensa y el autocastigo. A partir de la psicología cognitiva, se empieza a entender el self o sí mismo como un esquema, una estructura de conocimiento que nos permite ordenar

la información acerca de nosotros mismos (Markus, 1977); Markus y Herzog (1991); Oyserman y Markus (1993); Neisser (1976.) El autoestima como organizador del conocimiento se define como un esquema complejo, específico de la persona, central y actitudinal que engloba características como: 1) El autoestima como estructura del conocimiento se mantiene activamente 2) el contenido de esta estructura de conocimiento varía en cada individuo y el esquema es específico de la persona 3) el autoestima es un centro de atención afectiva y la estructura del conocimiento es un esquema actitudinal 4) el autoestima está constituido por facetas difusas, públicas, privadas y colectivas (Greenwald y Pratkanis, 1984)

En las últimas décadas han venido resurgiendo importantes cuestiones e investigaciones referidas al autoestima, aunque no son muchas las publicaciones referidas al autoestima en un periodo largo de tiempo (Marsh, 2005) Se llega a un consenso bastante general para definir el autoestima como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990) Se coincide además en sostener que el autoestima se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo muy relevantes tanto las respuestas del uno mismo, como la de las personas significativas.

Hay que señalar que el autoconcepto es un concepto asociado a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativos – afectivos. Garaigordobil y Durá (2006) señalan que a menudo se utilizan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo del autoconcepto, del autoconocimiento. El proceso de construcción del autoconcepto es el resultado de comparaciones entre las diferentes dimensiones dentro de los individuos, por ejemplo, las comparaciones entre sus percepciones de habilidad (Marsh, 1986) así mismo, los estudiantes forman su autoconcepto académico a través de la percepción que tienen de sus propias capacidades en comparación a la percepción que tienen de las habilidades de los demás en un contexto determinado. Por lo que una evaluación positiva o negativa es posible de acuerdo al contexto

Según Shavelson (1976) el autoestima es multidimensional y jerárquico. El autoestima global se compone de autoestima académico y autoestima no académico.

El autoestima no académico comprende el autoestima social, emocional y físico (Hoogeveen, Van Hell y Verhoeven, 2009)

Existe pues un consenso en estas últimas décadas en lo referente a que existe una influencia de las opiniones de los demás en la construcción del autoestima del individuo, considerando que el desarrollo psicológico del ser humano se da a lo largo de toda su existencia y que es durante la infancia que el individuo comienza a incorporar las principales adquisiciones concernientes a la organización de la personalidad (Fernández, Bartholomeu, Marín y Boulhoca, 2005, p.16)

En los últimos tiempos se vienen realizando investigaciones empeñadas en desentrañar la relación existente entre autoestima y el logro académico, algunos autores insisten en sostener que la medida o nivel de autoestima es el mejor pronosticador del logro académico (Jones y Grieneeks, 1970, Purkey, 1970, Machargo, 1991, Díaz Aguado, 1992). Lo que queda de lo descrito es que la persona para quererse así misma requiere de un autoestima saludable en el sentido de realización efectiva en lo académico y no académico, la autoestima por tanto es rasgo que se va construyendo cuya fuerza afectiva se orientará con emociones positivas, que facilitan enfrentar con solvencia situaciones difíciles o ambientes negativos. Lo contrario ocurrirá si las emociones son negativas propias de una pobre autoestima.

2.3.1.1. Modelos Teóricos de la autoestima

Elexpuro (1992), agrupa los modelos teóricos actuales en tres grandes bloques: el enfoque fenomenal o fenomenológico; la perspectiva cognitiva; y los modelos de validez de constructo.

2.3.1.1.1. El enfoque fenomenológico (Elexpuro et al., 1992) Para el enfoque fenomenológico el interés central es cómo se percibe el individuo a sí mismo poniendo énfasis en los contenidos experienciales y sus modificaciones en el curso de la vida. Este enfoque se preocupa del modo en que el sujeto percibe los acontecimientos y se percibe a sí mismo, y tiene como precursor a Rogers. En este enfoque hay dos líneas que desarrollan la temática, por un lado aquellos autores que

dan mayor relevancia a los aspectos sociales en la conformación de la autoestima y por otro lado quienes se centran más en el aspecto individual o personal de la experiencia de sí mismo

2.3.1.1.2. La perspectiva cognitiva: Esta perspectiva pone especial atención en el autoestima como componente clave de la personalidad, estudiando por un lado la naturaleza del autoestima, y por otro lado el funcionamiento del sí mismo.

Desde la perspectiva cognitiva se desea profundizar en la comprensión del concepto de sí mismo como un eficaz regulador y mediador de la conducta, ya sea a partir del establecimiento de metas o desde la planificación de la conducta (Elexpuro et al., 1992) Las metas plantean concepciones de sí mismos deseadas y motivan la selección de metas más particulares y las conductas necesarias para conseguirlas; esta línea investigativa trabaja principalmente con el concepto de autoeficacia (Elexpuro et al., 1992).

2.3.1.1.3. El enfoque de validez de constructo: Según Moreno (2003) los modelos teóricos de la autoestima se pueden categorizar en dos amplias perspectivas: la que defiende su unidimensionalidad y la que defiende su multidimensionalidad. Dentro de estas categorías se puede afirmar que existen siete modelos teóricos de autoestima muy asociado al contenido de autocontrol.

a. Modelos Unidimensionales de autoestima

Los enfoques unidimensionales de la autoestima sugieren que este constructo es consistente en los diferentes dominios de la conducta humana (Véliz, 2010) Esto implicaría por decir, que en las intervenciones académicas, el autoconcepto general es la variable estable predictora de dominios específicos.

Dentro de los modelos unidimensionales de la autoestima podemos mencionar dos:

a.1. Modelo Nomotético:

El modelo nomotético representa la visión más tradicional del autoestima (Moreno, 2003) Este modelo implica generalidad y universalidad (Marsh y Hattie, 1996) es conocido como un modelo del factor general. Este modelo indica que existe un único

factor general de autoestima compuesto por diferentes áreas de experiencia (Coopersmith, 1967; Piers y Harris, (1964)

El autoestima general puede considerarse como una suma de todos los autoconceptos académicos, sociales, físicos y emocionales (Coopersmith, 1967)

Bajo este modelo teórico se han construido varios instrumentos; como por ejemplo la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers – Harris (Piers y Harris, 1964) y el inventario de autoestima de Coopersmith (1967) Para Coopersmith (1967) la formación de la autoestima está relacionado a la valoración del sí mismo. De esta forma para comprender el concepto de autoestima es necesario referirnos a la idea del sí mismo y del autoconcepto (Peña; 2005) Entendemos pues que la autoestima es la valoración que mantiene y hace el individuo de sí mismo (Coopersmith; 1981) Coopersmith considera el desarrollo de la autoestima como un proceso que se lleva a cabo mediante una serie de fases que permiten su desarrollo:

Primero; El grado de trato respetuoso, de aceptación e interés que el individuo recibe de las personas significativas de su vida.

Segundo: La historia de éxito, el status y la posición que el individuo tiene en el mundo.

Tercero: Los valores y las aspiraciones por los cuáles estos últimos pueden ser modificados e interpretados.

Cuarto: La manera singular y personal de responder a los factores que disminuyen la autoestima, ya sea que el individuo minimice, distorsione o suprima las percepciones de las fallas propias y las de los demás.

Así mismo sostiene que la autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción (Coopersmith; 1976)

Primero: Autoestima en el área personal: consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lleva implícito un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.

Segundo: Autoestima en el área académica: es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la Actitud hacia sí mismo.

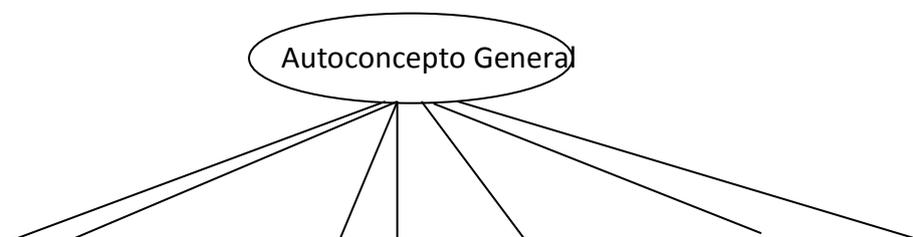
Tercero: Autoestima en el área familiar: consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí, en relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

Cuarto: Autoestima en el área social: es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

Coopersmith (1981) señala que la autoestima tiene las siguientes características:

- a. Es estable en el tiempo, se sostiene que a los ocho años de edad, el niño establece su nivel particular de autoapreciación.
- b. Posee cierto nivel de variabilidad que puede cambiar a través según la experiencia y factores como la edad, el género y otras condiciones.

Además establece que la autoestima constituye una autoevaluación del individuo. Según Coopersmith (1981) la autoestima se clasificaría entonces según sus niveles en: a. Autoestima alta, autoestima media y baja. Estableciéndose relaciones significativas con el comportamiento de la persona, de esta forma se tiene que, por ejemplo, las personas con alta autoestima son expresivos, creativos y activos, los de media autoestima presentan tendencia a la inseguridad, mientras las personas con baja autoestima presentan desánimo y depresión.



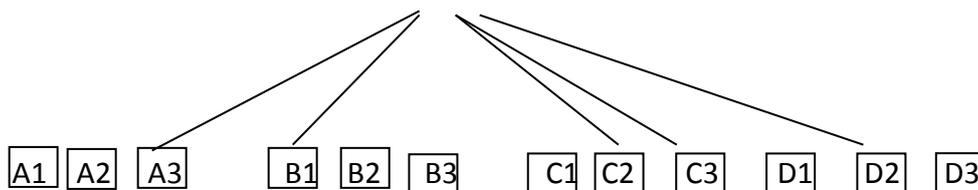


Figura 01 Esquema del modelo Nomotético (Moreno, 2013)

a.2. El verdadero Modelo Unidimensional:

Es denominado así por Byrne (1996) para distinguirlo del modelo nomotético, presenta un autoestima general medida directamente y no a través de autopercepciones más específicas, es decir cada ítem está diseñado para medir únicamente el autoestima general (Moreno, 2003)

Este modelo deriva de la noción de autoestima global planteada por Rosenberg (1979) la cual no es incompatible con la con la noción de un autoestima multidimensional.

Rosenberg (1979, p.21) sostenía que sumar las partes para calcular la totalidad es ignorar el hecho de que la actitud global es el producto de una síntesis enormemente compleja de elementos, los cuales se basan en el campo fenomenológico del individuo.

Para medir la autoestima global, Rosenberg diseñó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)

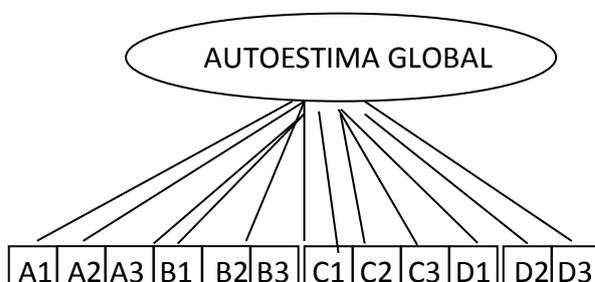


Figura 02. Verdadero Modelo Unidimensional (Moreno, 2013)

b. Modelos Multidimensionales de autoestima

Según este modelo se entiende que la autoestima presenta diversos constructos o aspectos relacionados pero distinguibles. De esta forma las diversas dimensiones suelen aparecer como factores en escalas revisadas mediante análisis factorial (Véliz, 2010)

Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoestima como un constructo multidimensional fue Fitts (1972) quien le atribuyó tres componentes externos (físico, moral, personal, familiar y social) (García y Musitu, 1999)

Estos modelos se pueden subdividir en: Modelo de los factores independientes, Modelo de los factores correlacionados, Modelo Compensatorio, Modelo Taxonómico (Moreno, 2013)

b.1. Modelo de los factores independientes:

Este modelo es defendido por Soares y Soares (1980) Sostienen que la autoestima está compuesta por múltiples facetas cada una de las cuales es independiente del resto de dimensiones y que en el peor de los casos estarían débilmente correlacionadas. Este modelo contradice al existencia de un autoestima global y de una estructura jerárquicamente correlacionada (Moreno, 2013) Sin embargo, no se han encontrado evidencias a favor de este modelo en la literatura, sino que por el contrario, las investigaciones recientes han revelado que hay correlaciones significativas entre las subescalas de los inventarios de Soares y Soares (1980)

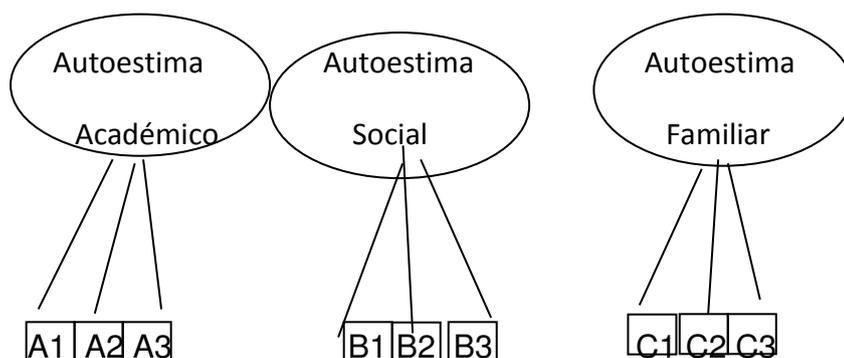


Figura 03. Modelo de los Factores Independientes. Soares y Soares (1980)

b.2. Modelo de los Factores Correlacionados:

Esta teoría plantea que las dimensiones o dominios específicos del autoestima están correlacionados entre sí y con una medida global del autoestima (Moreno, 2013)

Según Harter (1990) un aspecto importante de la separación tanto conceptual como empírica, entre la autovalía global y las autopercepciones en distintos dominios específicos permite determinar las relaciones entre las competencias específicas y la autovalía global.

Según Byrne (1996) no se habría aún realizado esfuerzos en demostrar la validez de este modelo.

Sin embargo investigaciones al modelo jerárquico de Shavelson y colaboradores (1976) así como de otras versiones de este modelo (Vispoel, 1995) demuestran una débil evidencia de la estructura jerárquica, ofreciendo por tanto un apoyo indirecto al modelo de los factores correlacionados (Moreno, 2013)

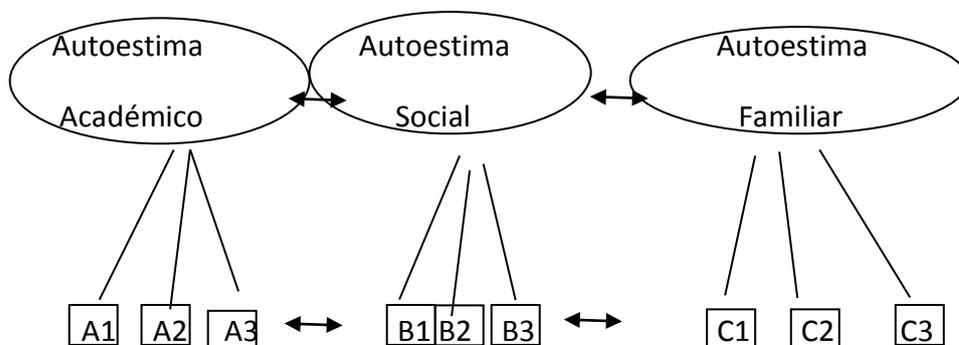


Figura 04. Modelo de los Factores Correlacionados. (Moreno, 2013)

b.3. Modelo Compensatorio:

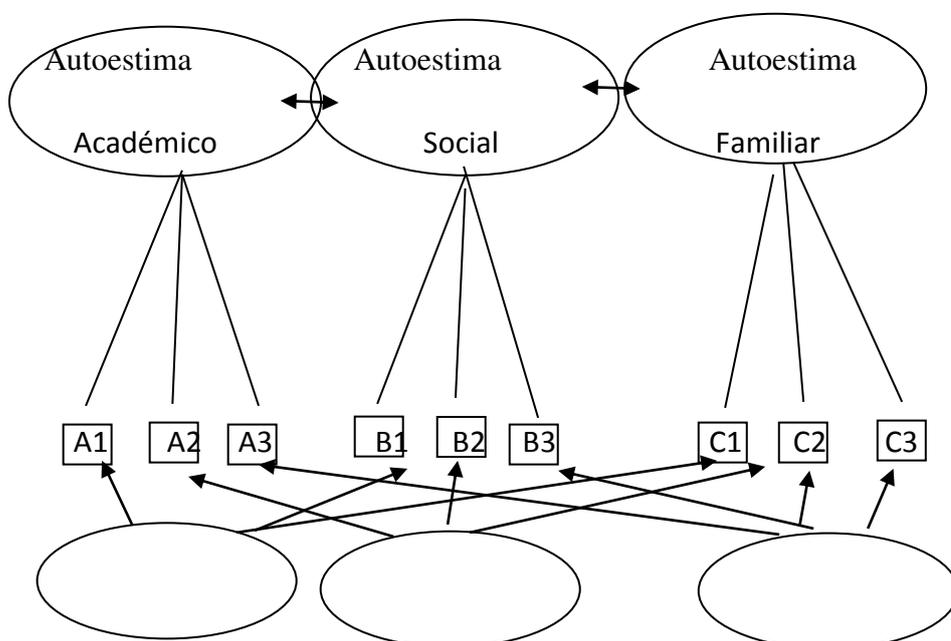
Este modelo es planteado por Marx y Winne (1978) partiendo de un factor de autoestima global y múltiples factores de orden inferior: social, académico, físico, etc. (Moreno, 2013)

Significa que se produce un proceso compensatorio entre los factores de orden inferior, en el sentido que, si una persona, por ejemplo, tiene poco éxito en el dominio académico, tendrá a percibirse así misma con un mayor éxito en otros dominios como, por el dominio social y/o físico.

b.4. Modelo Taxonómico:

Es propuesto por Soares y Soares (1983) sostienen que la autoestima refleja la intersección de dos o más facetas, cada una de las cuales tiene al menos dos niveles.

Este modelo se inspira en el modelo de inteligencia de Guilford al igual que su teoría los factores constituyentes de la estructura del autoestima están correlacionados y organizados jerárquicamente (Moreno, 2013)



FACETA

FACETA

FACETA

Figura 05. Modelo Taxonómico. Moreno (2013)

b.5. Modelo Jerárquico:

Epstein (1973) es uno de los primeros investigadores en sostener y proponer este tipo de modelo, concibiendo la autoestima global como un constructo de orden superior que está por encima de cuatro dimensiones de segundo orden: competencia, aprobación moral, poder y amor propio (Moreno, 2013)

Fue Shavelson y colaboradores (1976) quienes formularon este modelo por excelencia. Este modelo presenta un autoconcepto global en la cima actuando como un resultado de percepciones del self en los dominios específicos: académico, social, físico y emocional. El autoconcepto académico, por ejemplo, representa una combinación de percepciones de competencia en matemáticas, lenguaje, historia y ciencias (Moreno, 2013)

Véliz, (2010) menciona siete características básicas del autoconcepto según Shavelson (1976)

Primero: Está organizado o estructurado, eso significa que las personas categorizan la información que recibes acerca del mundo y de sí mismos y utilizan esta categoría para representarse a sí mismos.

Segundo: Es multidimensional, está compuesto por dimensiones y estas en particular reflejan a las personas y el sistema de categorías adoptado por un individuo en particular o por un grupo de individuos

Tercero: Su estructura es jerárquica, con la percepción de la conducta personal en situaciones específicas que está en la base de la jerarquía, inferencias acerca de diversos dominios (social, físico, emocional y académico) en la mitad de la estructura jerárquica y el autoconcepto global en la cima.

Cuarto: la autoestima global es estable, incrementa en la medida que se avanza de la infancia a la adultez.

Quinto: Tiene un carácter descriptivo y uno evaluativo, de cómo los individuos se describirían así mismos.

Sexto: El autoestima incrementa su multidimensionalidad en la medida que se avanza de la infancia a la adultez

Séptimo: Es diferenciable de otros constructos con los cuales está relacionado teóricamente (habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, físicas entre otros)

Esta autoestima global además podría dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico (Marsh, 2005) El autoestima académico sería un importante factor influenciado por una intervención o experiencia académica y, a su vez, éste favorecería un comportamiento académico exitoso. Por lo tanto una estrategia positiva y adecuada para mejorar el rendimiento académico radica en potenciar este autoconcepto (Véliz, 2010)

Marsh y Shavelson (1985) encontraron que el autoconcepto matemático y el verbal prácticamente no estaban correlacionados entre sí. Ya que el logro en matemática muestra correlación con el autoconcepto matemático más no con el verbal.

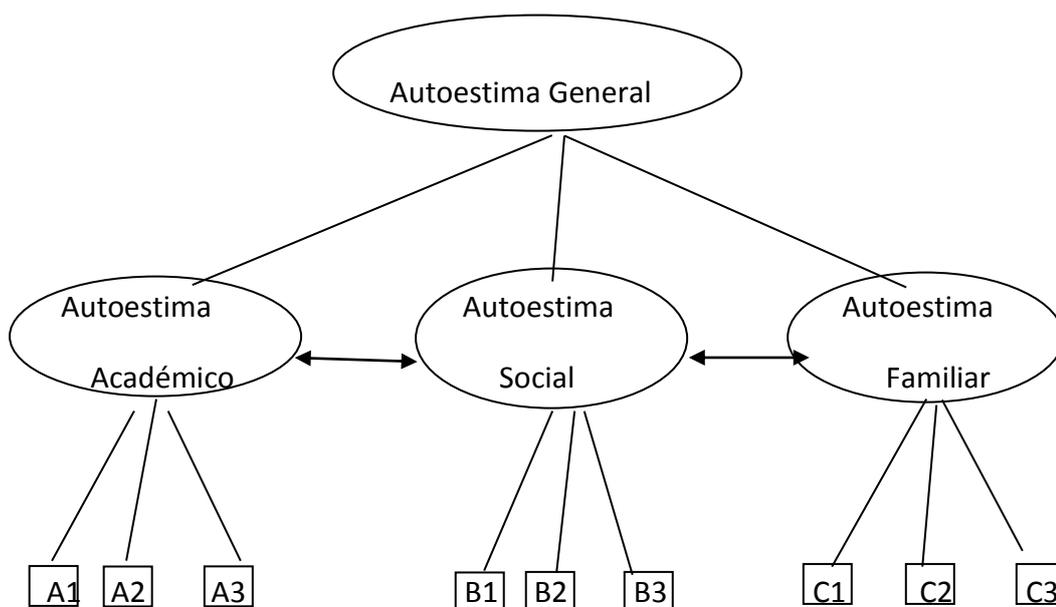


Figura 06 Modelo Jerárquico. Shavelson y colaboradores (1976)

2.3.1.2. Autoestima y Rendimiento Académico:

La escuela es uno de los escenarios en el cual el medio social se relaciona con el individuo lo que influirá en el desarrollo de la autoestima (Véliz, 2010)

Algunas investigaciones como las de Garanto, Mateo, Rodríguez (1985) Machargo (1991) sostienen que habría una relación estrecha entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, pero no así como las otras dimensiones del autoconcepto. Peralta y Sánchez (2003) encontraron una asociación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico general, rendimiento académico en lengua y matemáticas. Arancibia, Herrera y Strasser (1999) plantean la hipótesis de que la autoestima y el autoconcepto académico afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Se suele asociar el bajo rendimiento académico a factores como el socioeconómico, pero los estudios demuestran que las mejoras monetarias no logran revertir el bajo rendimiento (Villasmil; 2010) Henson y Eller (1999) afirman que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes.

Cornell, Dewlcourt, Goldberg y Bland (1995) sostienen que existe una importante relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico. Asimismo, estudios muestran que alumnos destacados académicamente o adelantados muestran mejores niveles de autoconcepto que el promedio (Villasmil, 2010) Sin embargo, otras investigaciones como las de Swiatek y Benbow (1991) no encontraron diferencias entre el autoconcepto de estudiantes acelerados y no acelerados. Villasmil (2010) sostiene que los resultados contradictorios en las investigaciones sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico pueden deberse a la medición y definición de autoconcepto

2.3.1.3. Autoestima y Autoconcepto:

Desde nuestra perspectiva entendemos que la autoestima se encuentra íntimamente relacionada con el autoconcepto, y puede definirse como la actitud positiva o

negativa hacia un objeto particular, el sí mismo (Rosenberg, 1965), lo que supone un componente valorativo del autoconcepto. Papalia (2005) nos dice que el autoestima es la parte autoevaluativa del autoconcepto, el juicio que los adolescentes hacen acerca de su propio valor, desde una perspectiva neopiagetana; la autoestima se basa en la creciente capacidad cognoscitiva para describirse y definirse a sí mismos. De esta forma algunos autores asocian el autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo y afectivos. En esta dirección Fierro (1990) considera que el “concepto de sí mismo” equivale al autoconocimiento, entrando en éste toda clase de actividades y de contenidos cognitivos; no sólo conceptos, sino también preceptos, imágenes, juicios, razonamientos, esquemas mnésicos. Los juicios acerca de uno mismo constituyen probablemente la organización cardinal de todo ese sistema de autoconocimiento. En ellos cabe diferenciar cuanto menos, dos clases de juicios: descriptivos y evaluativos. Los descriptivos se refieren a cómo somos de hecho, tomando en consideración nuestra edad, sexo, profesión, características físicas, modo de comportamiento, etc. Los juicios evaluativos conciernen al aprecio o valoración que nos merece cada una de nuestras características. La autoestima constituye la porción valorativa del autoconcepto, del autoconocimiento.

Cardenal y Fierro (2003) definen el autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma, matizando que aunque a menudo se usan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta última, en rigor constituye el elemento valorativo dentro del autoconcepto y el autoconocimiento. Arancibia (1999) sostiene que la autoestima ha sido definida como la valoración que las personas hacen de ellas mismas, relacionadas con el sentido de la identidad, seguridad, confianza, propósito y el sentido de competencia. Cardenal y Fierro (2003) definen el autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a sí misma. Entonces la autoestima constituye el elemento valorativo dentro del autoconcepto y autoconocimiento (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005)

Coopersmith (1967) considera a la autoestima como la parte evaluativa y valorativa de nosotros mismos, constituida por el conjunto de creencias y actitudes de una

persona sobre sí mismo en 1981, Coopersmith corrobora sus definiciones afirmando que la autoestima es como la evaluación que una persona realiza y mantiene comúnmente sobre sí mismo, se expresa a través de sus actitudes de aprobación y desaprobación, indicando el grado en que cada persona se considere capaz, significativa, competente y exitosa. Añade además que no está sujeta a cambios transitorios, sino más bien es estable al tiempo aceptando que en determinados momentos se dan ciertos cambios, expresado en las actitudes que toma sobre sí mismo

En esta investigación entendemos la autoestima como la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo.

2.3.2. La Resiliencia

El estudio de la resiliencia a lo largo de la historia se da a través de la expresión de varias escuelas:

a. Escuela Anglosajona: Hernández (2010) divide a esta escuela en dos generaciones, las mismas que se desarrollan en E.E.U.U. y Reino Unido, lugares donde se iniciaron los estudios de resiliencia:

a.1. Primera Generación de investigación sobre resiliencia: La primera generación de investigadores de resiliencia comienza a principios de la década del setenta, y se centra en descubrir de entre los niños que viven en riesgo social, qué distingue a aquellos que se adaptan positivamente de aquellos niños que no. Un

estudio tradicional de esta primera generación, es la investigación longitudinal de Werner y Smith (1992; cit. por Infante, 2002) en la isla de Kawai (Hawai), quienes estudiaron a 505 individuos, durante 32 años, desde su periodo prenatal, en 1955, hasta su adultez. El estudio consistió en identificar, en un grupo de individuos que vivían en condiciones de adversidad similares, aquellos factores que diferenciaban a quienes se adaptaban positivamente a la sociedad de aquellos que asumían conductas de riesgo. Así se desplaza el interés desde las cualidades personales hacia estudiar los factores externos, planteándose un modelo de resiliencia, que organiza los factores en protectores y de riesgo (Infante, 2002).

Esta primera generación inicia los primeros estudios sobre la resiliencia teniendo como estudio personas que padecían trastornos psíquicos, las mismas que mostraban infancias donde se daban notables carencias físicas, afectivas o eventos traumáticos que parecían dar origen a las patologías (Hernández, 2010) Aquí destacan las investigaciones de Werner y Smith, Ann Masten y Norman Garmenzy (1985) y Beardslee (1990) estos investigadores identificaron las características biológicas y psicológicas que parecían jugar un papel importante en la superación de las adversidades.

Asimismo, junto a estas características individuales también jugaban un papel fundamental, como factores protectores ante el riesgo y la adversidad; la familia y determinados aspectos del marco social, especialmente a la capacidad de proveer apoyo (Beardslee, 1990); (Gamezy, 1985) En esta primera generación de investigadores el objetivo se centraba en descubrir características de la personalidad o factores externos que actuaran como protectores ante los riesgos en entornos de adversidad (Hernández, 2010) Por lo tanto, la Resiliencia viene asociada a la presencia de factores protectores que amortiguan los efectos adversos de golpes físicos y/o emocionales y estos factores se definen como aquellos recursos que pertenecen al niño o niña, a su entorno o a la interacción entre ambos y que amortiguan el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Garmezy, 1991; Garmezy y Masten, 1994; Lazarus y Folkman, 1986) Las investigaciones de esta primera generación concluyen que la resiliencia está basada en un conjunto de características personales (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc.), aunque también se empiezan a manifestar la importancia de factores externos como la familia o el apoyo de un

adulto significativo. Estos resultados han servido como base para el diseño de programas aplicados a la escuela. En ellos se ha buscado, principalmente, el desarrollo de las competencias encontradas en los niños y niñas resilientes en el alumnado (Gil; 2010)

La primera generación partió con un interés en las cualidades personales que permitían superar la adversidad, como la autoestima y la autonomía, hacia un mayor interés en estudiar los factores externos al individuo, como nivel socio económico, estructura familiar, presencia de un adulto significativo (Rodríguez; 2011)

a.2. Segunda Generación de investigación sobre resiliencia: La segunda generación se centró en establecer cuál es la dinámica entre factores que permiten una adaptación positiva. Puso el énfasis en el proceso, en promoción y en contexto social. Esto es muy importante para nosotros, se puede enseñar a ser resiliente. Se aprende a ser resiliente (Rodríguez; 2011)

La segunda generación de investigadores comenzó a publicar a mediados de los noventa, y buscaba responder cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona ha vivido o vive en condiciones de adversidad. El foco retoma el interés en inferir qué factores están presentes en aquellos individuos en alto de la dinámica entre factores que están en la base de la adaptación resiliente (Infante, 2002) En esta segunda generación se desplaza el foco de interés desde las cualidades personales hacia un mayor interés en los factores externos. La gran mayoría de los investigadores e investigadoras de esta generación podrían adscribirse al modelo trídico de la Resiliencia, que consiste en organizar los factores resilientes en tres niveles: individuales, familiares, y los ambientes en los que los individuos están inmersos (García y Domínguez; 2012) Existe un consenso entre los investigadores de esta segunda generación al considerar a la resiliencia como un proceso, en cuánto a estudiar el cómo se produce el proceso que da lugar a superar la adversidad y salir mejorando de ella (Hernández, 2010) Así por ejemplo, Rutter (1987) entiende la resiliencia no como un conjunto de características internas o externas sino como un proceso donde estos elementos se desarrollarían dentro de un marco temporal. Mientras otros investigadores evaluaban la resiliencia en atención a indicadores como la competencia social o el éxito en el cumplimiento de tareas específicas.

Por su parte Fine (1991) concibe la resiliencia como un modelo de dos etapas: Una fase aguda y una fase de reintegración. En la fase aguda del proceso la energía se dirige a minimizar el impacto del estrés y el estresor. En la fase de reintegración se encara la nueva realidad y se acepta como parte de un todo. Autores más recientes de esta segunda generación son Luthar y Cushing (1999), Masten (2001), Kaplan (1999) y Bernard (1999), quienes entienden la Resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que le permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. La gran mayoría de los investigadores e investigadoras de esta generación podrían adscribirse al modelo ecológico-transaccional. La perspectiva que guía este modelo de la Resiliencia es que el individuo está inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, ejerciendo una influencia directa en su desarrollo humano. Los niveles que conforman el marco ecológico son: el individual, el familiar y el comunitario vinculado a los servicios sociales (García y Domínguez; 2012) Aunque en esta generación se sigue estableciendo la importancia de la infancia en el desarrollo de la resiliencia, va quedando claro que la resiliencia puede darse en los diversos periodos de la vida (Hernández, 2010) De esta manera Wolin y Wolin (1993) plantean un esquema de desarrollo de la resiliencia que no se centra únicamente en la infancia sino que abarca tres periodos a saber: infancia/niñez, adolescencia y adultez. Estos mismos autores proponen siete factores o siete resiliencias basado en las etapas del ciclo vital:

- Introspección
- Independencia
- Capacidad de interacción
- Capacidad de iniciativa
- Creatividad
- Ideología personal
- Sentido del humor

Hernández (2010) señala a Edith Grotberg como una de las investigadoras más relevantes de esta generación, esta investigadora establece una definición integradora de la resiliencia entendiéndola como una capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, disminuir o superar los efectos nocivos de la adversidad (Grotberg, 1996) entiende la resiliencia como parte del proceso

evolutivo y que debe ser promovida desde la niñez. Se resalta el componente ambiental, en contraste con las definiciones que destacan que se requiere la conjunción de factores biológicos y ambientales para su desarrollo. Edith Grotberg. Siguiendo la línea argumental de Rutter propone cambiar de denominación a los factores de protección y llamarlos factores de resiliencia. Según Grotberg los factores de resiliencia se dividen en fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (I can/yo puedo). Además, amplía el sujeto de la resiliencia a personas, grupos y comunidades tomando conciencia de la importancia de traspasar el marco de estudio tradicional y creando un modelo para la promoción de resiliencia que puede aplicarse a múltiples entornos, incluido el escolar.

Grotberg (2001) menciona las nuevas tendencias de exploración en torno a la resiliencia surgidas a partir de investigaciones más recientes:

- Resiliencia ligada al desarrollo y crecimiento humano
- La promoción de factores y conductas resilientes requiere diferentes estrategias
- No existe relación entre nivel socioeconómico y resiliencia
- Resiliencia se difiere de factores de riesgo y factores de protección
- La resiliencia puede ser medida y forma parte del contexto de la salud mental y calidad de vida
- Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar nuevas ideas y aceptar al otro.
- Prevención y promoción son conceptos relacionados con la resiliencia
- La resiliencia es un proceso compuesto por factores, comportamientos y resultados resilientes

En cuanto las aplicaciones concretas del constructo de la resiliencia al entorno escolar, dentro de este marco anglosajón tenemos la desarrollada por Nan Henderson y Mike Milstein tomando como base los estudios de Bonnie Benardy la propia Edith Grotberg, entre otros. Desarrollan un modelo llamado la “Rueda de la Resiliencia” que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia (Gil; 2010)

1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad pro social.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Por su parte, Guedeney (1998) se centra en aquellos factores protectores de la vida relacional que favorecen los comportamientos resilientes, tales como una actitud parental competente, una buena relación con el padre o la madre, el apoyo del entorno, una buena red de relaciones sociales informales, la educación, y el compromiso religioso bajo la forma de participación en un grupo. Se entiende que para la construcción de un esquema conceptual de la Resiliencia surgen de manera articulada características individuales relacionadas con la identidad, las creencias y la visión que se tiene de uno mismo, en su interacción permanente con el entorno social, características que potencian una respuesta activa por parte del sujeto que le permite superar la adversidad y construir a partir de ella (García y Domínguez; 2012)

Masten y Croastworth (1998) identifican factores de protección en la persona, familia y en el ambiente. Para Florenzano (1998) la fe religiosa sería un factor protector, afirma que la fe ejercería una influencia en las personas que les permite enfrentar situaciones estresantes y superar adversidades. Según Donas (1999) los factores protectores son características que se pueden identificar en un individuo, familia, grupo o comunidad, que aminoran los efectos de los factores de riesgo y favorecen un desarrollo positivo de los adolescentes, incluso en presencia de múltiples exposiciones al riesgo. Los estudios realizados por Werner (1982,1989) observan cuatro aspectos recurrentes que ayudan a los niños a actuar de forma resiliente; estos aspectos según la investigación de estos autores serían:

1. Características del temperamento como la capacidad reflexiva y responsividad frente a otras personas.
2. La capacidad intelectual

3. La naturaleza de la familia y aspectos como la cohesión, la ternura y preocupación.
4. La disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un amigo, padre sustituto o instituciones como la escuela o una iglesia.

Por su lado Fergusson y Lynskey (1996) señalan como factores protectores:

- La inteligencia y habilidad de resolución de problemas, ya que se habría observado que los adolescentes resilientes serían tendrían una mayor inteligencia y nivel de resolución de problemas.
- Género: se observa que el género femenino tendría mejores ventajas resilientes que el masculino.
- Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos: La presencia de intereses y personas significativas externas a la familia es un factor que favorece el desarrollo de conductas resilientes.
- Apego parental: una relación cálida, nutritiva y apoyadora de al menos uno de los padres estimula la conducta resiliente.
- Temperamento y conducta: Se sabe que los niños de buen temperamento desarrollarían conducta resiliente.
- Relación con pares: Se sabe que los niños resilientes tendrán mejor relación con sus pares.

Para Suárez (2001) los factores protectores se diferenciarían en internos y externos, los factores internos se relacionan a los atributos de la propia persona, estima, confianza en sí mismo, empatía, etc. Los factores externos tienen que ver con los aspectos ambientales o sociales que reducen la probabilidad de un daño; por ejemplo, la presencia de un adulto significativo, los lazos sociales, etc.

Wagnild y Young (1993), entienden la resiliencia como una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés, animando así el proceso de adaptación. Esta conceptualización expresa fuerza emocional, siendo empleado por ello para describir a personas que muestran valentía y adaptabilidad ante los problemas. Crean la escala de resiliencia, instrumento utilizado para medir niveles positivos de adaptación psicosocial en importantes eventos de la vida. Se entiende la resiliencia como la capacidad de resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a

ello, hacer las cosas correctas, bien hechas, cuando todo parece correr en nuestra contra. Se considera dos factores: Factor I: denominado competencia personal; que se caracteriza por la autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia. Factor II: denominado aceptación de uno mismo y de la vida, el cual refleja la adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que coincide con la aceptación por la vida, como de un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.

Según Gil (2010) en la segunda generación de investigación no se hace tanto hincapié en las características específicas, sino en entender el propio proceso que lleva a las personas a salir de la adversidad. De ahí que la resiliencia es vista como procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales. Por tanto, el entorno tiene mucha más importancia que en la generación anterior e incluso se crean modelos ecológicos de resiliencia. Asimismo, se expande el ámbito de aplicación a adolescentes y familias

b. La Escuela Europea: Esta escuela se desarrolla recientemente en la última década del siglo XX, tiene entre sus principales exponentes a autores como Boris Cyrulnik para quien la noción de resiliencia trata de comprender de qué manera un golpe puede ser asimilado, puede provocar efectos variables, incluso un rebote (Hernández, 2010) este autor sostiene que la resiliencia es consustancial al ser humano (Cyrulnik, 2001) coincide este autor en considerar a la resiliencia como un proceso, dándole importancia al marco narrativo personal, es decir al relato del trauma, como acción terapéutica que lleva a la resiliencia (Hernández; 2010)

Se define resiliencia como un proceso diacrónico que se proyecta hacia el futuro y que surge ante la adversidad en sus diversas manifestaciones. Además, la resiliencia es una fuerza presente en todas las personas que necesita de los demás para nutrirse y manifestarse. Por tanto la resiliencia no pertenece al individuo o al entorno, sino que se sitúa en la interacción entre ambos. La diferencia principal con la escuela anglosajona es que el individuo tiene un papel activo en la construcción de su propia resiliencia, que teje en el contexto sociocultural. (Gil: 2010) Vanistendael (2003) sostiene que la resiliencia como proceso tiene dos componentes: resistencia frente a la destrucción y capacidad de formar un comportamiento vital positivo pese a la adversidad. Vanistendael introduce una visión moral de la resiliencia, entendida

como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. Vanistendael desarrolla una poderosa metáfora: la casita de resiliencia. Con ella explica cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad: Cimientos: las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona; planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar un sentido de la vida; primer piso, que cuenta con tres habitaciones: la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, y el sentido del humor y creatividad; desván: otras experiencias a descubrir. Losel (1989) psicólogo alemán, entiende la resiliencia como el “enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos (Losel, Blieneser y Kferl, 1990) Podemos decir que esta escuela considera a la resiliencia como fruto de la interacción entre el propio individuo y su entorno (Hernández, 2010) dándosele a la persona un mayor protagonismo como actor de su propia historia en interacción con su entorno socio cultural.

c. Escuela Latinoamericana: Uno de los términos que va a caracterizar los estudios de resiliencia en Latinoamérica en la década de los noventa del siglo XX, es el de resiliencia comunitaria; la misma que encuentra su sustento en las difíciles condiciones de vida y desarrollo en Latinoamérica (Hernández, 2010) de esta forma el objeto de estudio estaría orientado a la manera cómo los grupos humanos y comunidades hacen frente a la adversidad.

Aldo Mellido es un psicoanalista argentino, exponente de esta escuela que considera los siguientes pilares de resiliencia comunitaria: autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal y solidaridad (Melillo, 2004, p. 80) En conclusión la escuela latinoamericana trasciende la interpretación individual de la resiliencia para llevarlo al plano comunitario, es decir, la comunidad como motor de la mejoría resiliente tanto a nivel personal como grupal (Hernández, 2010)

2.3.2.1. Resiliencia nuevas tendencias: Según Richardson (2002) los estudios sobre resiliencia tendrían tres oleadas, las dos primeras correspondientes a la primera y segunda generación, y la tercera, la actual, relacionada a la identificación

multidisciplinar de las fuerzas motivacionales de los individuos y grupos que dan lugar a la resiliencia.

Grotberg (2001) identifica ocho nuevos enfoques y descubrimientos a partir del concepto de resiliencia, que dan cuenta de lo que está ocurriendo hoy en esta área del desarrollo humano:

1. La resiliencia ligada al desarrollo humano y el crecimiento incluyendo diferencias etarias y de género.
2. Desarrollar conductas resilientes y factores de resiliencia, requiere de diversas estrategias.
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.
5. La resiliencia puede ser medida.
6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorizar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano.
7. Prevención y promoción son conceptos que se relacionan con la resiliencia.
8. La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.

Se entiende la resiliencia como un proceso de superación de la adversidad y responsabilidad social y política y puede ser promovida por padres, investigadores, servicios sociales, la política y la comunidad.

Para Kotliarenco (1994) el concepto de resiliencia se sustenta en la comprensión de las diferencias individuales que existen entre las personas, como también cómo dichas diferencias entran en interacciones igualmente distintas, dependiendo de diversos factores. En la actualidad, predomina una perspectiva interaccional del concepto, en este sentido, la resiliencia es un rasgo propiamente humano en tanto nace en la interacción social (Rodríguez, 2004); por tanto, como mencionan Cuervo y cols. (2007) *“no se trata de significar la resiliencia como si fuera un bien a definir”* (p. 338), el interés ha de centrarse en comprenderla como un proceso circular, como una postura frente a los hechos que permite acercarse al ser humano y entenderlo desde los recursos de las relaciones en las que se mueve.

Según autores como Ungar (2005) el enfoque ecológico de la resiliencia se centra en develar factores protectores y procesos de interacción que favorece el desarrollo

positivo de niños y jóvenes que se encuentran en proceso de transición, situaciones adversas o problemática para su desarrollo individual o social. En la mayoría de investigaciones de enfoque ecológico se parte del supuesto de que existen contextos específicos de protección que se constituyen en factores, que contribuyen al desarrollo positivo del sujeto como proceso asociado a la resiliencia (Obando, Villalobos y Arango; 2010) Las autoras señalan además que en los últimos años , los trabajos publicados sobre resiliencia son primordialmente de carácter sistémico y ecológico, en tanto, abordan la resiliencia desde los factores de riesgo, factores protectores y temáticas sicosociales relacionadas con los mismos en el ámbito familiar.

2.3.2.2. **Resiliencia y Rendimiento Académico:** En la actualidad se considera al rendimiento académico como un constructo multidimensional incidiendo en el conjunto de s variables que intervienen tales como: la motivación, y factores relacionados a éste como el desinterés, el estudio sin método y la falta de hábitos, la crisis familiar, los problemas económicos y los atributos propios del individuo (Redondo; 1997)

Se sabe que las organizaciones y la educación en general pueden ser importantes constructoras de resiliencia en los jóvenes de la familia (Pulgar, 2010) se conoce según diversos estudios que el estudiante resiliente se encuentra comprometido con sus responsabilidades académicas y la confianza en las capacidades académicas personales es el punto de inicio para establecer una relación comprometida con su rendimiento (Villasmil; 2010) Aunque los estudios indican que nos existiría una relación lineal entre resiliencia y rendimiento académico (Villalta; 2010) en un estudio realizado por Villalta se señala que existen dos factores de riesgo que evidenciarían una relación entre rendimiento académico y resiliencia: Divorcio de los padres y embarazo propio o de la pareja.

Se sabe además que los estudiantes resilientes son aquellos que reciben mayor apoyo psicosocial de su familia, los grupos de pares, la institución educativa y la comunidad. (Pulgar, 2010) Por su lado Sagor (1996) sostiene que los estudiantes resilientes son: sociables, optimistas, cooperadores, inquisitivos, atentos, enérgicos, puntuales y altamente responsables. Aunque la relación entre resiliencia y rendimiento parece no ser muy directa, no es el caso con el autoconcepto cuya

relación con el rendimiento académico pareciera ser más cercana (Burns, 1979) se sabe que los estudiantes emplean los éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración (Ayora, García y Rubio; 1997) Sin embargo, se sabe que los factores que desarrollan la calidad de vida y salud mental de los adolescentes y que los protegen de la adversidad están vinculados a la familia y a la educación (Amar, Korliarenko y Abello, 2003; Arguedas y Jimenez, 2007)

Sin embargo, el estudio de la resiliencia en las instituciones educativas ha sido muy pobre, sobre todo las que tienen que ver con la educación superior (Haz y Castillo, 2003; Lamas y Lamas, 1997; Peralta 2005) Existen pocas investigaciones que intentan relacionar la resiliencia con el rendimiento académico, ya que a pesar de que el rendimiento académico se mira como una variable multidimensional que es influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein y Simmons, 1981) los teóricos exploran otros factores como la edad, el sexo, el estado civil, el tiempo dedicado al estudio, el colegio de procedencia así como factores socioeconómicos y demográficos y se ha profundizado muy poco en los aspectos personales del propio estudiante

En la presente investigación adoptamos la definición de Wagnild y Young (1993), en lo referido al estudio de la resiliencia, así como la aplicación del instrumento de medición de la misma. En ese sentido entendemos la resiliencia como una característica de la personalidad que permite moderar el efecto negativo del estrés, animando así el proceso de adaptación que va a permitir un mejor manejo del fracaso y mejor predisposición al logro de los objetivos trazados.

2.3.3. El Rendimiento Académico:

2.3.3.1. **Conceptos:** Este término que implica procesos de medición y evaluación ha sido definido desde diferentes perspectivas que a continuación describiremos:

El rendimiento en sí y el rendimiento académico pueden definirse a partir del latín *reddere*, que tiene significados tales como pagar o restituir. Existiendo una relación entre lo obtenido y el esfuerzo que es empleado para lograrlo (Villasmil, 2010)

Según los modelos sociales imperantes se puede conceptualizar el rendimiento académico como dinámico y estático, pues responde al proceso de aprendizaje y se objetiva en un producto ligado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente (García y Palacios, 1991) El rendimiento académico como concepto y tema de estudio es dinámico y estático, pues responde al proceso de aprendizaje y se objetiva en un producto ligado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente (García y Palacios; 1991) Según Pizarro (1985) el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Según Redondo (1997) el rendimiento académico sintetiza la acción del proceso educativo, no sólo en el aspecto cognoscitivo logrado por el estudiante, sino también el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales e intereses. Algunos autores señalan que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres, de los mismos alumnos, el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos (Kaczynska, 1996)

Chadwick (1999) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y características psicológicas de los estudiantes desarrollados y actualizados a través del proceso de enseñanza – aprendizaje que le posibilita tener un nivel de funcionamiento o logros académicos a través de un periodo o semestre y que se sintetiza en un calificativo final (generalmente cuantitativo) evaluador del nivel alcanzado. Figueroa (2004) define el rendimiento académico como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional. Pulgar (2010) sostiene que el rendimiento educativo es considerado como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza – aprendizaje. El rendimiento académico es un término multidimensional determinado por los diversos objetivos y logros pretendidos por la acción educativa. Desde la perspectiva operativa del término, se define como la “nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario que cada alumno haya cursado” (Tejedor, 1998). El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas.

Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón, Sánchez; 2000), (Vélez van, Roa; 2005) Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado; 2004).

Tonconi (2010) define el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y bajo el supuesto que es un grupo social calificado el que fija los rangos de aprobación para áreas de conocimiento determinadas para contenidos específicos o para asignaturas.

2.3.3.2. **Factores que Influyen en el Rendimiento Académico.** Es necesario considerar el rendimiento académico dentro de un marco complejo de variables, condicionamientos socio ambientales, factores intelectuales, valencias emocionales, aspectos técnicos didácticos, factores organizativos, etc.

Autores como Fotheringham y Creal (2001); Valdés y García (2006) y Villasmil (2010) consideran que la influencia de la familia en el desarrollo académico está bien documentada. Influyendo en ello; el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico y de ingresos, la ocupación de los padres, el ambiente emocional prevaleciente, la participación y asesoría en las tareas realizadas por los hijos, el contexto social, el nivel de participación de los padres en actividades culturales y sociales, los patrones y modelos de comunicación, el nivel de expectativas educativas y profesionales de los padres hacia ellos mismos y hacia sus hijos, además del conocimiento de los padres de las actividades y contenidos escolares en los que se involucran sus hijos.

El rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al

individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores (Garbanzo, 2007) Estos factores, también llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar, sin embargo, requieren acotarse para establecer la influencia e importancia que cada uno tiene en el proceso educativo (Tejedor, 2003)

Para Garbanzo (2007) son determinantes personales:

- La competencia cognitiva
- La motivación
- Condiciones cognitivas
- Autoconcepto académico
- Autoeficacia percibida
- Bienestar psicológico
- Satisfacción y abandono con respecto a los estudios
- Asistencia a clases
- Inteligencia
- Aptitudes
- Sexo
- Formación académica previa a la universidad
- Nota de acceso a la universidad.

Según Gómez, Oviedo y Martínez (2011) Las variables y los indicadores que inciden en el rendimiento académico se clasifican de diversas maneras, a saber: variables demográficas o de identificación (sexo, edad, estado civil, experiencia laboral), variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo), variables socio familiares (estudios de los padres, situación laboral de los mismos, lugar de residencia familiar, lugar de estudio). En el presente estudio haremos referencia a la descripción planteada por Montero, Villalobos y Valverde (2007) quienes mencionan la influencia de cuatro factores o variable sobre el rendimiento académico:

- a. Factor institucional
- b. Factor pedagógico
- c. Factor psicosocial

d. Factor sociodemográfico

a. **Factores Institucionales:** Los factores institucionales pueden definirse como características estructurales y funcionales que difieren en cada institución, y su grado de influencia confiere a la Universidad peculiaridades propias (Latiesa, 1992) Dentro de los factores institucionales se incluyen variables tales como los horarios de los cursos, los tamaños de los grupos, número de libros en la biblioteca del centro educativo, aspectos relacionados con la carrera que sigue el (la) estudiante y el ambiente institucional, que influyen en el rendimiento académico del estudiantado (Montero, Villalobos y Valverde; 2007)

Montes y Lerner (2010) catalogan a estos factores institucionales como una dimensión del rendimiento académico.

Con respecto a la dimensión institucional, algunos autores relacionan de forma directa el rendimiento académico de los estudiantes con el ejercicio de los docentes; es el caso de Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (1994), Barrientos y Gaviria (2001) y Mella y Ortiz (1999), quienes consideran indispensable el nivel de capacitación y la formación de los docentes, así como su vocación como educadores y calidad humana que detentan en su práctica. La experiencia y prácticas pedagógicas de los docentes son tenidas en cuenta, así como los recursos materiales que posee la institución para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos, la infraestructura física, herramientas tecnológicas, laboratorios y, por supuesto, aquellas características particulares de la administración del plantel educativo (Montes y Lerner; 2010) Esta categoría es definida por Carrión (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias entre otros que seguidamente se abordarán en forma individual. Los elementos que actúan en esta categoría son de orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa.

Según Garbanzo (2007) los determinantes o factores institucionales serían:

- Elección de los estudios según el interés del estudiante
- Complejidad en los estudios
- Condiciones institucionales
- Servicios institucionales de apoyo
- Ambiente estudiantil
- Relación estudiante – profesor
- Pruebas específicas de ingreso a la carrera.

b. **Factores Pedagógicos:** Se considera acá la influencia del docente en los alumnos y su rendimiento académico. Su capacidad de comunicación, y de relacionarse con los alumnos juega un rol importante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje de los estudiantes

Investigaciones realizadas como las de Brophy, J.E (1984) y Mc Kinney, C.W (1982), muestran que el interés o entusiasmo del (la) profesor(a) tiene un efecto positivo en el rendimiento de los (las) estudiantes, cuando estos son personas jóvenes adultas. (Page, 1990: 95) Las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos (Garbanzo; 2007) Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (1994) enfatizan en la importancia del método de enseñanza, y en la calidad de la relación establecida entre los estudiantes, docentes y objeto de conocimiento. Por su lado, Díaz (1995), enfatiza en la percepción que tienen los estudiantes de la labor del docente para analizar el rendimiento académico de los mismos. Asimismo, para Reyes (2001) los profesores tienen un papel fundamental en el aprendizaje y son altamente responsables por lo bueno o lo malo que éste resulte, debido a que no detectan previamente los problemas de aprendizaje de sus alumnos ni orientan su labor a subsanarlos.

En este factor se incluyen las diferentes estrategias de enseñanza utilizadas por el grupo docente, los métodos de evaluación y materiales didácticos. Sin embargo, existe controversia entre algunas investigaciones que señalan que hay interacciones entre los métodos didácticos y el rendimiento académico, y otras que no lo consideran (Montero, Villalobos y Valverde; 2007)

c. **Factores Psicosociales:** Los factores psicosociales consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres.

Garbanzo (2007) señala que existen factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúa con la vida académica del estudiante, estos serían:

1. Las diferencias sociales
2. El entorno familiar
3. Nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante
4. Nivel educativo de la madre
5. Contexto socioeconómico
6. Variables demográficas.

En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento, como la motivación, la ansiedad, la autoestima en contextos académicos y la percepción que el (la) estudiante tiene del “clima académico”, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora (Montero, Villalobos y Valverde; 2007) La ansiedad o el estrés que producen los exámenes es otra característica (Barraza 2007; Reyes, 2003 y Hernández y Pozo, 1999), se entiende como —aquella situación estresante que se va generando desde antes de rendir la prueba y que durante las misma ocasiona, cuando la ansiedad es elevada (Reyes, 2003) Muchos estudios ponen de manifiesto la asociación significativa entre la motivación y el rendimiento. Dos variables íntimamente ligadas a la motivación son el interés del alumnado y su nivel de aspiraciones. Esto significa que, en la medida en que un(a) alumno(a) muestra más interés por lo que realiza y sus aspiraciones se ajustan a sus posibilidades, estará más motivado(a) y esto redundará en un mejor aprovechamiento académico (Montero, Villalobos y Valverde; 2007) Los mismos autores sostienen la relación que existe entre el rendimiento y la aptitud intelectual. Mientras que las posibles diferencias entre géneros se debería a las pautas sociales y culturales. Para Garbanzo 2007) la motivación como determinante del rendimiento académico se subdivide en distintas facetas: motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control. Con relación al autoconcepto académico, la misma autora señala que está fuertemente vinculado con la motivación del estudiante

y sus resultados académicos. Se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, es así como la mayoría de variables personales que orientan la motivación parten de las creencias y percepciones que el individuo tiene sobre aspectos cognitivos. Estudios citados por Castejón y Pérez (1998), prueban la existencia de una relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en interacción con otras variables como la clase social. Una de las características que se incluye en esta dimensión son las habilidades sociales y su adquisición por medio, principalmente, del aprendizaje que incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos; suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecientan el reforzamiento social, son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada como lo propone Michelson (1993) citado por Reyes (2003). Para Navarro (2003b), existe una relación directa entre dichas habilidades y la fase adolescente propia del joven universitario.

Podemos señalar algunos otros factores del tipo psicosocial y personal mencionados por algunos autores a saber: Las condiciones cognitivas (Garbanzo, 2007) son estrategias de aprendizajes que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes. Se definen como condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. Según González y López (1985), la inteligencia es una variable predictora significativa pero no excesivamente alta, creen que probablemente en el nivel universitario la homogeneidad intelectual es mayor y sean otros factores no intelectuales los que intervengan en la predicción del rendimiento. Otra variable muy estudiada ha sido el rendimiento académico previo. Según De Ketelle, J. M. (1983), el nivel global de éxito en la secundaria constituye en efecto un indicador ligado positivamente al rendimiento en los estudios universitarios, en la medida en que los resultados obtenidos en los primeros pueden predecir un éxito o fracaso en los segundos.

Celorrío (1999), afirma que las variables que mejor predicen el rendimiento final son las del rendimiento obtenido en cursos anteriores. En el mismo sentido, Tourón (1985), tras su investigación con estudiantes de arquitectura afirman que el rendimiento académico previo es la variable con mayor capacidad predictiva del rendimiento futuro. La autoeficacia percibida, sucede en casos de estudiantes que por distintas razones carecen de autoeficacia. Esta condición se presenta cuando hay

ausencia de un estado de motivación intrínseca que permita al estudiante cumplir con un desempeño académico aceptable. Se asocia casi siempre con estados de agotamiento, desinterés y falta de proyección con sus estudios, y es conocido como burnout, que es la fatiga o la sensación de estar “quemado” por las actividades académicas. La motivación y el compromiso de los estudiantes con el logro académico son fundamentales en sus resultados. (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000) Bienestar psicológico: se sabe por los estudios realizados como los de Oliver (2000) que existiría una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos burnout y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio y es común en aquellos estudiantes que no proyectan abandonar los estudios (Salonava, Cifre, Grau, Martínez, 2005, p. 171) resaltan la satisfacción como un factor que favorecería el rendimiento académico y la motivación.

La satisfacción personal tiene un papel importante en el desempeño académico, como mostró el estudio realizado por Vélez, Roa (2005) con estudiantes universitarios en la Universidad del Rosario EB Bogotá, Colombia, donde la mayoría de estudiantes que estaba satisfecha con su carrera y universidad, y alejados de presiones por parte de sus padres presentaron resultados positivos en el rendimiento académico. También, se deben considerar aspectos relacionados con el autoconcepto que surge de la interrelación de tres instancias: autoimagen (visión que la persona tiene de sí en un momento particular), imagen social (lo que la persona cree que los demás piensan de ella) e imagen ideal (cómo le gustaría ser). La discrepancia entre cómo es y cómo le gustaría ser, determina el grado de autoaceptación de una persona, aspecto importante, debido a que existe una relación entre el autoconcepto y el rendimiento (Montero, Villalobos y Valverde; 2007) Se sabe que la inteligencia es un buen predictor de los resultados académicos, que sobresale en el rendimiento académico, lo cual produce una relación significativa entre inteligencia y rendimiento académico; sin embargo, los coeficientes de correlación son moderados, lo que podría asociarse con la influencia recibida de variables como las sociales e institucionales. (Castejón, Pérez, 1998) Al igual que la inteligencia, las aptitudes son variables comúnmente estudiadas dentro de los determinantes de índole personal. Se asocian a habilidades para realizar determinadas

tareas por parte del estudiante, mediante diferentes pruebas (Castejón, Pérez, 1998; Garbanzo, 2007)

Celorrio (1999) considera que el rendimiento académico depende en gran medida de los mecanismos y las tácticas cognitivas y afectivas que el estudiante emplee en el procesamiento, elaboración e integración de la información. Considera que unas estrategias de aprendizaje adecuadas pueden causar beneficios en una mejor distribución del tiempo de trabajo, mayor organización de sus tareas, disminución de la ansiedad y el miedo al fracaso y una mejora del concepto de sí mismo. Según Vargas Díez (2001), el rendimiento académico de un estudiante depende en cierta manera del tipo de materias que estudia ya que su aprovechamiento depende de la complejidad y dificultad objetivas de las materias, de la capacidad que tenga para aprenderlas, y del interés que despierten en él. El autor señala, una estrecha relación de estos tres elementos, ya que un estudiante que tiene poca capacidad para cierto tipo de materias, tiene poca motivación para estudiarlas, y la falta de motivación e interés, se acentúan, en la medida en que dicha materia es más difícil y compleja.

d. **Factor Sociodemográfico:** Montero, Villalobos y Valverde (2007) consideran como variables sociodemográficas el sexo del (la) estudiante, el nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio donde terminó la educación secundaria y el nivel educativo de los padres y madres de familia. En cuanto la variable demográfica sexo, en investigaciones con estudiantes mexicanos universitarios se encontró que el rendimiento académico es superior en las mujeres en comparación con los hombres (Vargas Díez, 2001, citado en Artunduaga, 2008), que adoptan comportamientos más adecuados a las normas universitarias, que trabajan más que los hombres y se preparan para los exámenes todo el tiempo (Artunduaga, 2008). Siendo esas diferencias atribuibles a la socialización de género. En relación a la Edad; Vargas (2001) expone en su investigación que en algunas carreras existen diferencias significativas del rendimiento en licenciatura de acuerdo a la edad del estudiante. Galand, Frenay y Bourgeois (2004), afirman que tener más edad respecto a la media del grupo, afecta negativamente los resultados académicos. Malstrom y otros (1984) en la variable edad no encontraron el más mínimo valor predictivo. En cuanto al estado civil, Malstrom y otros (1984) encontraron que el estar soltero o casado, así como tener hijos fue un factor predictivo significativo, pero de menos importancia que otros.

Son las pautas sociales, propias de cada cultura, las que contribuyen a generar un rol sexual distinto y repercuten en las aspiraciones educativas de las personas. No obstante, también existe evidencia de que hay rasgos innatos diferenciales entre hombres y mujeres, que igualmente explican la variabilidad entre géneros (Montero, Villalobos y Valverde; 2007) los mismos autores coinciden en lo importante que es tomar en cuenta el entorno sociocultural, en cuanto al capital cultural de la persona. Este término se refiere la competencia que tiene la persona, lo cual le permite lograr acceso a la educación, a empleo y movilidad social. Los elementos sociales y culturales de la vida familiar facilitan el desarrollo intelectual de la persona y pueden ser considerados como una forma de capital cultural

Respecto a la experiencia laboral, Canabal (1998) encontró que trabajar está relacionado positivamente con el promedio de calificaciones en la universidad. Afirma que los estudiantes que trabajan administran mejor su tiempo y quizá los estudiantes con mejores calificaciones aceptan trabajar durante sus estudios. Según Sullana (1999), los grupos minoritarios son más propensos a trabajar, aunque el estatus de minoritario se asocia a un bajo nivel sociocultural y por tanto a grupos con desigualdad educativa, lo cual se refleja en sus resultados académicos.

2.3.3.3. Rendimiento Académico, Resiliencia y Autoestima. Estudios como los de Páucar (2009) sostienen que no habría una relación lineal entre resiliencia y rendimiento académico. Aunque estudios como los realizados por Matalinares ; Arenas I ; Yaringaño ; Sotelo L. y otros (2011) sostienen una relación significativa entre resiliencia y autoestima. Al considerar los autores la comparación del autoestima y la resiliencia según el género encontraron que existen diferencias significativas en las dimensiones del Autoestima Físico, Social, Familiar y Control, asimismo en Autoestima, Empatía y Resiliencia, en todos estos casos son las mujeres las que obtienen mayores promedios. Estos resultados son similares a los hallados por Flores (2008) al estudiar los niveles de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida en estudiantes, pues encuentra que existe relación entre el grado de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida, tanto en varones como en mujeres.

Por su parte trabajos como los de Velásquez y Montgomery (2009), quienes en el estudio “Resiliencia y depresión en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana

con y sin participación en actos violentos” encuentran que el grado de instrucción no influye en la resiliencia. Álvarez Cáceres (2009) en su investigación sobre resiliencia y su relación con la edad, el estrato socio demográfico y el rendimiento académico en estudiantes colombianos, (citado por Matalinares, M y Gallesi, R; 2012) encuentran correlaciones débiles y negativas. Por lo que pueden concluir afirmando que la resiliencia no necesariamente se relaciona con la edad o el acceso a mejores condiciones de vida, así tampoco ello resulta en un mejor rendimiento académico. Sin embargo, trabajos como los de Gargallo, Pérez et al. (2003) encuentran correlaciones positivas entre actitudes positivas y rendimiento académico; de la misma forma la investigación de Escurra, L (2004) concluye que el autoestima y las metas influyen de forma positiva en el rendimiento académico.

Gallesi y Matalinares (2012) concluyen en una investigación con estudiantes de 5to y 6to grado de primaria que existe una relación significativa entre los factores personales autoestima y empatía con todas las áreas del rendimiento académico. Autores como Peralta, Ramírez y Castaño (2006) en su estudio "Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la universidad de Sucre (Colombia)", concluyeron que existen diferencias estadísticamente significativas de los factores resilientes entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, y este último grupo es el que se encuentra en mayor riesgo debido a que existen menos factores que se asocian a él. Encontraron además que la iniciativa, entre todos los demás factores resilientes, es determinante en el rendimiento académico alto o bajo de los estudiantes en esta universidad pública, mientras que los otros factores no presentaron significancia estadística. Para Villasmil (2010) La confianza del estudiante en las capacidades académicas personales, es el punto de partida para el establecimiento de una relación comprometida con su rendimiento. Al presentarse en niveles elevados, el estudiante muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas. El estudiante resiliente hace una evaluación con relación a las posibilidades de lograr de forma exitosa sus tareas. Esta visión personal de poder realizar las cosas, implica tener confianza en sus capacidades personales; permite aprender de las experiencias vividas; el aprendizaje de las propias equivocaciones y errores con la finalidad de lograr reorientar los esfuerzos, o en su defecto desistir

para tomar otro camino Aunque en varias investigaciones estadísticamente no existe relación significativa del sexo, por observación, se puede evidenciar que las mujeres tienden a tener mejor rendimiento que los hombres. Este resultado también se encontró en otros estudios (Aitken, 1982; Di Gresia & Porto, 2000; Di Gresia, Porto & Ripani, 2002),¹ y se adjudica a que, probablemente, las mujeres estén más motivadas para el trabajo académico y/o para desarrollar habilidades académicas.

Sabemos también que existen pocos estudios que aporten una visión amplia del rendimiento académico desde el plano personal y el bajo rendimiento es una de las problemáticas más comunes de las universidades en nuestro país, que puede conllevar al retiro o deserción del estudiante (Correa & Páramo, 1999)

2.4. Definición de Términos

A continuación definiremos los términos que forman parte de nuestra investigación.

a. Autoestima: Para Coopersmith (1981) la autoestima es la evaluación que el individuo hace y conserva generalmente de sí mismo. Ello implica una actitud de aprobación o desaprobación.

b. Resiliencia: Es una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés, animando así el proceso de adaptación. Se entiende la resiliencia como la capacidad de resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a ello, hacer las cosas correctas, bien hechas, cuando todo parece correr en nuestra contra. Wagnild y Young (1993),

c. Rendimiento Académico.- El rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

2.5. Hipótesis de la Investigación

2.5.1. Hipótesis General

Hi.- Existe relación significativa entre la autoestima, y la resiliencia con el rendimiento académico en alumnos del CEPREUNMSM de la sede Huaral en el año 2016

2.5.2. Hipótesis Específicas

H₁.- Existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016

H₂.- Existe relación significativa entre la resiliencia con el rendimiento Académico en alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016

H₃.- Existe relación significativa entre la autoestima y la resiliencia en alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016

CAPITULO III

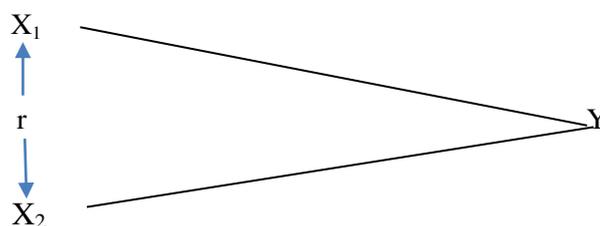
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Nivel y tipo de investigación

La presente investigación por su naturaleza es del tipo aplicada en cuanto se utilizarán conocimientos de la investigación básica para verificar si se cumplen en un nuevo escenario como el de la presente investigación, el nivel es descriptivo correlacional, debido a que se busca conocer la asociación existente entre las variables seleccionadas, como variables subyacentes al rendimiento académico y señalar las características de mayor significación de las variables, autoestima y resiliencia que mantengan interdependencias con el rendimiento académico en estudiantes pre universitarios (Sánchez y Reyes; 2006), (Hernández, Fernández y Baptista; 2014)

El carácter de variables subyacentes se debe a que el objetivo fundamental no solo es determinar la asociación entre las variables del estudio sino a la luz de los coeficientes hallados inferir una causalidad implícita que nos permita predecir el rendimiento académico a partir del conocimiento de la autoestima, de la resiliencia y viceversa. El diseño de investigación es transeccional o transversal porque los datos se recolectaron para efectos de las correlaciones en un solo momento o evento, sin manipulación ni secuenciación de las variables a considerar (Hernández; Fernández y Baptista, 2014), Alarcos R. (2010).

El diseño esquemático de la investigación es el siguiente:



Donde x_1 es la variable autoestima

X_2 es la variable resiliencia

Y es la variable rendimiento académico

3.2. Variables de la Investigación

Variable X_1 Autoestima

Sub variable:

X_{11} Si Mismo,

X_{12} Social

X_{13} Familiar

X_{14} General;

Variable X_2 : Resiliencia

Sub variables:

X₁ Satisfacción personal

X² Ecuanimidad

X₃ Sentirse bien solo

X₄ Confianza en sí mismo

X⁵ Perseverancia

Variable Y: Rendimiento Académico

Corresponde a los promedios generales de los exámenes de los diferentes cursos.

3.3. Población y Muestra

3.3.1. Población :

La población está conformada por el total de estudiantes con matrícula correspondiente al I ciclo 2016 del CEPREUNMSM y con asistencia regular siendo 103 alumnos.

Dado el tamaño de la población no justifica aplicar alguna técnica de muestreo para trabajar con el 100% en un estudio tipo censo.

Tabla 01

Muestra de la investigación, alumnos del ciclo ordinario

AULA	NUMERO DE ALUMNOS
A	50
B	53
TOTAL	103

3.4. Técnica de recolección de datos

Los datos fueron obtenidos a través de la aplicación de dos instrumentos en forma colectiva y grupos no mayores de 25 por vez cuidando en todos los casos la libre participación y colaboración en la cumplimentación de los cuestionarios se consiguió el adecuado report de los estudiantes. Para medir la autoestima se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (Versión Adultos) y para la resiliencia se utilizó la Escala de Resiliencia de Wagnild Y Young (Er), cuyas fichas técnicas se reproducen a continuación.

3.4.1. FICHAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS

3.4.1.1. Inventario de Autoestima de Coopersmith. Versión Adultos

Título : Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión adultos.

Autor : Stanley Coopersmith.

Revisión Psicométrica : Luis Alberto Vicuña Peri y José Ríos Díaz.

Año de Revisión : 2006. Lima – Perú

Administración : Individual y colectiva.

Duración : Aproximadamente 20 minutos.

Niveles de aplicación : De 16 años de edad en adelante.

Objetivo : Medir las actitudes valorativas de la persona hacia el SI MISMO, en las áreas Personal, Familiar y Social.

Descripción Del Instrumento:

El Inventario de Autoestima de Coopersmith para Adultos, toma de la versión Escolar (original) 25 ítems, modificando la agrupación reduciendo a solo tres áreas, Sí mismo general se mantiene pero con 12 ítems, el área “Hogar Padres” de la versión original la denominada “Familiar” con (06 reactivos), y unifica las áreas “Social Pares y Escolar” en una sola, al que denomina “Área social” con (07

reactivos); siendo importante señalar que el contenido de los ítems, son similares a la versión escolar, pero reducida a un total de 25 Ítems para la versión adolescentes adultos. Luis Vicuña y José Ríos, aplicando el inventarios a adolescentes y adultos encontraron, en la Ciudad de Lima, coeficientes de confiabilidad menores de 0,80 y le atribuyeron al menor número de Ítems por área respecto a la versión original, surgiendo la necesidad de poner en prueba si la causa de la disminución de la confiabilidad fue el menor número de Ítems; para tal fin se probaron 20 a 30 ítems por cada área y luego de un análisis correlacional con la puntuación total de cada escala original se retuvieron ítems hasta un total de 20, distribuidos para cada una de las escalas hasta completar 15 ítems por área, a las que se agrega la escala de veracidad, que no se ha modificado, quedando constituido el inventario por 53 ítems. Con los cuales se probó la confiabilidad encontrando coeficientes mayores de 0.80 con el método del test retest y mayores de 0.90 con el método de la consistencia interna mediante la fórmula Kuder-Richardson.

El inventario revisado se encuentra diseñado para medir las actitudes valorativas con adolescentes y adultos a partir de los 16 años de edad en adelante. Los ítems se deben responder en términos de verdadero o falso, según como el examinado se identifique con la respuesta.

Los 45 ítems del inventario excluyendo la escala de mentiras, proporcionan un puntaje total y puntajes separados para cada una de las tres áreas:

- I. **SI MISMO GENERAL:** El cual refieren a las actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.
- II. **SOCIAL:** Se encuentra constituido por ítems que refieren las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos. Así como sus referentes a las vivencias en el interior de instituciones educativas o formativas y las expectativas con relación a su satisfacción de su rendimiento académico o profesional.
- III. **FAMILIAR:** Expone ítems en los que se hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia.

Administración

La administración puede ser llevada a cabo en forma individual o grupal (colectivo). Y tiene un tiempo de duración aproximado de 20 minutos.

Puntaje Y Calificación

El puntaje máximo es de 45 puntos. Debe aplicarse nuevamente el inventario si en la escala de veracidad el puntaje es superior a cuatro (4).

Cada respuesta vale un punto, así mismo el puntaje total de autoestima, resulta de la suma de los totales de las sub-escalas.

Para calificar otorgue un punto siempre que la respuesta esté conforme con la clave de respuestas que a continuación se reproduce.

Clave de respuestas

Ítems Verdaderos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa V*):

1,4,5,8,9,14,19,20,37,40,44,49,27,30,32,34,35,39,42,47,50,52.

Ítems Falsos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa F*):

2,3,6,7,10,11,12,13,15,16,17,18,21,22,23,24,25,26,28,29,33,41,45.

Área I Si mismo General: (15 ítems)

Ítems Verdaderos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa V*):

1, 4,19, 30, 34.

Ítems Falsos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa F*):

3,7, 10, 12, 13, 15, 18, 23, 24, 25,

Área II Social: (15 ítems)

Ítems Verdaderos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa V*):

5, 8, 14, 35, 37, 40, 42, 44, 49

Ítems Falsos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa F*):

2, 17, 21, 26, 29, 33.

Área III Familiar: (15 ítems)

Ítems Verdaderos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa V*):

9, 20, 27, 32, 39, 47, 50, 52

Ítems Falsos (*cuando la respuesta del examinado es a la alternativa F*):

6, 11, 16, 22, 28, 41, 45.

Escala de Veracidad: (8 ítems) Considere una mentira si la respuesta es V

31, 36, 38, 43, 46, 48, 51, 53.

El puntaje se obtiene sumando el número de ítems calificadas con 1 (de acuerdo a la clave), siendo al final el puntaje máximo 45 sin incluir el puntaje de la Escala de mentiras 8 ítems. Luego ubique el puntaje obtenido en la tabla de conversión para obtener el puntaje equivalente (P.E.). Finalmente con el puntaje equivalente (P.E.) ubique su categoría correspondiente.

Tabla 02

Conversión de puntajes directos (P.D.) del Inventario total a puntajes equivalentes (P.E.)

Puntaje Directo	Puntaje Equivalente	Puntaje Directo	Puntaje Equivalente	Puntaje Directo	Puntaje Equivalente
1	2	16	36	31	69
2	4	17	38	32	71
3	7	18	40	33	73
4	9	19	42	34	76
5	11	20	44	35	78
6	13	21	47	36	80
7	16	22	49	37	82
8	18	23	51	38	84
9	20	24	53	39	87
10	22	25	56	40	89
11	24	26	58	41	91
12	27	27	60	42	93
13	29	28	62	43	96
14	31	29	64	44	98
15	33	30	67	45	100

Tabla 03

Tabla de conversión de puntajes directos (P.D.)

Por áreas a puntajes equivalentes (P.E.)

<i>P.D.</i>	P.E.	<i>P.D.</i>	P.E.	<i>P.D.</i>	P.E.
1	7	6	40	11	73
2	13	7	47	12	80
3	20	8	53	13	87
4	27	9	60	14	93
5	33	10	67	15	100

Un puntaje superior en la escala de mentiras indicaría que el sujeto ha respondido de manera defensiva, o bien ha podido comprender la intención del inventario y ha tratado de responder positivamente a todos los ítems, criterio que llevan a invalidar el inventario.

Categorías

Los intervalos para cada categoría de autoestima son:

De	0	a	24	Baja Autoestima
	25	a	49	Promedio Bajo
	50	a	74	Promedio Alto
	75	a	100	Alta Autoestima

3.4.1.2. Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)

- Título: Escala de Resiliencia.
- Autores: Wagnild, G. Young, H. (1993).
- Procedencia: Estado Unidos

- Adaptación peruana: Novella (2002).
- Administración: Individual o colectiva.
- Duración: Aproximadamente de 25 a 30 minutos.
- Aplicación: Para adolescentes y adultos.
- Significación: La Escala evalúa las siguientes dimensiones de la resiliencia: Ecuanimidad, Sentirse bien solo, Confianza en sí mismo, Perseverancia, y Satisfacción. Asimismo, considera una Escala Total.

Breve descripción

La escala de resiliencia fue construida por Wagnild y Young en 1988, y fue revisada por los mismos autores en 1993. Está compuesta de 25 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es en desacuerdo, y un máximo de acuerdo es 7. Los participantes indicarán el grado de conformidad con el ítem, los son calificados positivamente; los más altos puntajes serán indicadores de mayor resiliencia, el rango de puntaje varía entre 25 y 175 puntos.

Para Wagnild y Young (1993), la resiliencia sería una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés y fomenta la adaptación. Ello connota vigor o fibra emocional y se ha utilizado para describir a personas que muestran valentía y adaptabilidad ante los infortunios de la vida.

La resiliencia es la capacidad para resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a ello hacer las cosas correctas, bien hechas, cuando todo parece actuar en nuestra contra. Puede entenderse aplicada a la psicología como la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones de vida adversas, a las frustraciones, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado.

Objetivos

- a) Establecer el nivel de resiliencia de adolescentes y adultos.
- b) Realizar un análisis psicométrico del nivel de resiliencia de los examinados

Estructura

La Escala de Resiliencia esta constituida por los siguientes dimensiones

- Satisfacción personal: Ítems: 16, 21, 22, 25
- Ecuanimidad: Ítems: 7,8,11,12
- Sentirse bien solo: Ítems: 5, 3, 19
- Confianza en sí mismo: Ítems: 6, 9.10 , 13, 17, 18, 24
- Perseverancia: Ítems: 1,2,4,14,15,20,23.

Calificación e interpretación:

Los 25 ítems puntuados en una escala de formato tipo Likert de 7 puntos donde: 1, es máximo desacuerdo; 7, significa máximo de acuerdo. Los participantes indicarán el grado de conformidad con el ítem; y a todos los que son calificados positivamente de entre 25 a 175 serán puntajes indicadores de mayor resiliencia

3.5. Análisis estadísticos según los objetivos de la investigación

Para el análisis estadístico de los resultados, se elaboró la data pertinente con el objeto de estimar el ajuste de bondad de la normal estadística, utilizando la fórmula de Kolmogorov-Smirnov, para decidir el uso del modelo estocástico apropiado entre la estadística paramétrica y la no paramétrica

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se presentan los resultados de los cuestionarios utilizados, analizados en función a los requerimientos del estudio, para ello se empezó con el análisis de la normal estadística de los datos, para decidir por el método apropiado a los datos obtenidos; luego se procedió al análisis correlacional entre las variables: Autoestima, Resiliencia y el Rendimiento Académico, adicionalmente se presenta lo hallado en el análisis complementario realizado con el propósito de conocer la forma como se presentan estas variables a manera de una descripción diagnóstica; resultados que a continuación se presentan y analizan en el orden mencionado:

4.1 Estudio de la normal estadística de los resultados

Para los datos de la autoestima se ha encontrado que describe una distribución que no se ajusta a la normal estadística razón por la cual no es recomendable el uso de estadístico paramétricos, tal como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 04

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra correspondiente al autoestima

		Si_Mismo	Social_Pares	Hogar_Familia	To_Aut
N		103	103	103	103
Parámetros normales ^{a,b}	Media	9.7379	8.5534	10.4272	28.8058
	Desviación estándar	2.91030	2.98601	2.40751	6.87430
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.141	.117	.129	.108
	Positivo	.113	.117	.112	.108
	Negativo	-.141	-.080	-.129	-.078
Estadístico de prueba		.141	.117	.129	.108
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c	,001 ^c	,000 ^c	,005 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Para los datos de la Resiliencia, se ha encontrado resultados similar al anterior los datos no corresponden a una distribución estadísticamente normal, por lo que resulta conveniente utilizar para esta variable también estadísticos no paramétricos, tal como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 05

Prueba de Kolmogorov - Smirnov para una muestra con datos de resiliencia

		Satisfacc. personal	Ecuanimidad	Sentirse_bien	Confianza	Perseverancia	Total
N		103	103	103	103	103	103
Parámetros normales ^{a,b}	Media	19.903	17.7673	15.7673	31.505	31.6895	116.6795
	Desviación estándar	3.544	2.877	3.206	9.923	8.6919	25.2207
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.110	.138	.155	.142	.152	.108
	Positivo	.110	.138	.074	.142	.152	.108
	Negativo	-.061	-.072	-.155	-.121	-.146	-.100
Estadístico de prueba		.110	.138	.155	.142	.152	.108
Sig. asintótica (bilateral)		,004 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,005 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Para el rendimiento académico se encontró que los datos se distribuyen conforme a la normal estadística, sin embargo como se correlacionarán con las variables autoestima y resiliencia que no describe una distribución normal, tal como se puede ver en la siguiente tabla, por tanto se utilizará para el presente estudio la correlación Rho de Spearman,

Tabla 06

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Rend_Acad
N		103
Parámetros normales ^{a,b}	Media	156.5573
	Desviación estándar	47.69091
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.064
	Positivo	.064
	Negativo	-.047
Estadístico de prueba		.064
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

4.2 Relación entre la autoestima, resiliencia con el rendimiento académico.

La autoestima, expresada en la medida en la que una persona se valora y aprecia, es decir, en su autoconciencia o habilidad para reconocer sus fortalezas, así como sus debilidades y aprender a utilizarlos, se espera con orientación productiva, Fronn, E. (1985) La resiliencia se expresa en la acción de lucha para vencer la adversidad, tantas veces como las circunstancias y los eventos demanden su intervención. El rendimiento académico expresa los dominios cognitivos alcanzados luego de una jornada de enseñanza-aprendizaje, se espera productos positivos, capaces de transferirse proactivamente a nuevos aprendizajes. El resultado de la correlaciones indica que en los jóvenes preuniversitarios la autoestima y la resiliencia son factores asociados a la vida académica, con mayor intensidad para la resiliencia que la autoestima; de modo que el grado de aprecio hacia uno mismo, lleva a la búsqueda de mejor calidad académica para lo cual se enfrentan a situaciones complejas, mortificantes, comúnmente cargadas de presión donde la resiliencia cumple un rol de perseverancia.

Las investigaciones revisadas en la presente investigación nos hace esperar encontrar correlación significativa entre la autoestima y la Resiliencia, y así ha ocurrido, por tanto no cabe duda que el rendimiento académico en los estudiantes preuniversitarios está relacionado con factores cercanos y vinculantes al componente cognitivo, es posible que aprendizajes erróneos adquiridos durante la escolaridad no logran revertirse o también aprendizajes no adquiridos y necesarios para las transferencias a otros aprendizajes, en la actualidad interfirieren negativamente con el buen desempeño académico que implica la adquisición de nuevos aprendizajes, el resultado, debido que los coeficientes no llega a 0.98 esto nos lleva a dirigir las hipótesis de trabajo a otros factores cognitivos y a la detección de aprendizajes erróneos que actúan negativamente, tal como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 07

Correlación entre Autoestima, Resiliencia en el Rendimiento Académico

		Autoestima	Resiliencia	Rend. Acad
Autoestima	Coefficiente de correlación	1.000	,401**	,331**
	Sig. (bilateral)		.000	.001
	N	103	103	103
Resiliencia	Coefficiente de correlación	,401**	1.000	,876**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	103	103	103

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.3 Relación entre el Autoestima y el Rendimiento Académico.

Investigaciones como las de Santín (1997) señalan que la autoestima y el rendimiento académico son dos fenómenos estrechamente relacionados; según Díaz (1997), los alumnos que presentan un nivel bajo de autoestima tienen desinterés por los trabajos académicos, no trabajan a gusto en forma individual ni grupal, se dan por

vencidos fácilmente, no son competitivos y alcanzan rendimientos muy por debajo de lo esperado.

Santrock (2006) comenta que la baja autoestima puede estar presente en muchos problemas psicológicos, así como también en el rendimiento académico o profesional, puesto que la opinión que tenga el estudiante de su rendimiento influirá en su autoevaluación y a su vez en su autoestima. Si piensa que no vale para nada, que no está capacitado ni puede alcanzar alguna meta, es difícil que se esfuerce y trabaje para lograrla.

Coopersmith (1975) encontró que la Autoestima correlaciona altamente con el éxito académico y también con el CI coeficiente intelectual. Por su lado investigaciones como las de Marsh (1990) encuentran que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, Chapman y Lambourne (1990) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos, e incluso Skaalvik y Hagtvet (1990) obtienen una determinación recíproca.

Así mismo, Peralta y Sánchez (2003) encontraron una asociación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico general, rendimiento académico en lengua y matemáticas. Henson y Eller (1999) afirman que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes, por su parte.

De esta forma, a manera de conclusión podemos decir que la mayoría de investigaciones tienden a dejar ver la autoestima como una variable de incidencia en el rendimiento académico y el aprendizaje. La tabla subsiguiente nos muestra correlación entre los factores: Sí mismo, social pares y hogar familia con el rendimiento académico.

Para este análisis se correlacionó cada factor de la autoestima y el resultado general con el rendimiento académico, los coeficientes hallados resultan significativos, hecho que nos dice que ambas variables son interdependientes; sin embargo por las intensidades encontradas indica que el índice de eficiencia predictiva (IEP) no resulte alto dejando entrever la presencia de otras variables que juntas al autoestima participan activamente en el rendimiento académico, el factor de mayor incidencia es

el referente a la autoconciencia, seguido por el factor hogar familia, los amigos y la presión social al parecer tienen menor fuerza.

En conclusión, tal como se puede ver en la siguiente tabla, existe correlación entre la autoestima y el rendimiento académico en los alumnos del CEPREUNMSM sede Huaral, lo cual nos dice que ciertos factores del autoestima tienen incidencia en el rendimiento académico.

Tabla 08

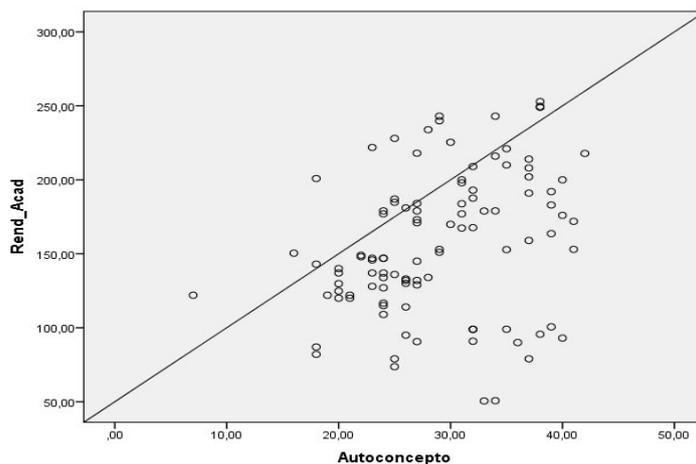
Correlación Rho de Spearman entre las variables Autoestima y Rendimiento Académico

		Rendimiento Académico	IEP
Si_Mismo	Coeficiente de correlación	0.388	14.62
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	103	
Social_Pares	Coeficiente de correlación	0.200	3.52
	Sig. (bilateral)	0.043	
	N	103	
Hogar_Familia	Coeficiente de correlación	0.312	9.31
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	103	
To. Autoestima	Coeficiente de correlación	0.331	10.48
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	103	

Estos resultados se pueden ver en la figura de dispersión de puntos de las variables Autoestima y Rendimiento académico que a continuación se reproduce.

Figura 07

Dispersión de puntos de las variables autoestima y rendimiento académico



4.4 Relación entre la resiliencia y el rendimiento académico

Estudios como los de Gallesi; Matalinares (2012) muestran correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la resiliencia, así mismo, Peralta et al; (2006) plantean que los estudiantes con un buen rendimiento académico tienden a tener puntajes más altos en resiliencia. Núñez y reyes; (citado por Paúcar, M; 2009) en una investigación sobre los factores resilientes en adolescentes de contexto de alta vulnerabilidad concluyen que los estudiantes con un alto nivel de resiliencia presentan un mejor promedio que el grupo con bajo nivel de resiliencia.

Se ha registrado correlación significativa entre las dimensiones de la resiliencia, con el rendimiento académico. Por otra parte, investigaciones como las de Villalta (2010) sostienen que no habría una correlación directa ni lineal entre la resiliencia y el rendimiento académico, pero que sí existen factores vinculados al modelo protector de la resiliencia que podrían influir en un alto o bajo rendimiento académico.

En la presente investigación planteamos la relación entre los factores de resiliencia y el rendimiento académico, en el sentido de que a una mayor resiliencia correspondería un mejor rendimiento o una tendencia a obtener mejores calificaciones o logros académicos. La resiliencia entendida como la capacidad de superar el fracaso y las adversidades, interviene en el desempeño de la enseñanza aprendizaje expresada en el rendimiento académico en los alumnos del CEPREUNMSM, sede Huaral.

Este resultado implica que los adolescentes asumen la actividad académica como un proceso de permanente reto, perciben como una adversidad obtener bajas puntuaciones académicas, y peor aún reprobar; hecho que nos dice que la producción académica al parecer es una vivencia auténtica, más que una formalidad que se deberá cumplir bajo diversas motivaciones que no corresponden a la búsqueda de la excelencia como erudito y profesional. Este resultado es alentador para la realización de otras investigaciones, tal como se puede ver en la siguiente tabla y figura, en las que se lee que los principales predictores del rendimiento académico son las

dimensiones de confianza y perseverancia llegando hasta el 70% que resulta de coeficientes de correlación mayores de 0.80.

Se puede observar que factores como la confianza y la perseverancia tienen coeficientes de correlación más alto con el rendimiento académico. Relación lógica ya que, como bien sabemos, a más confianza y perseverancia existen más posibilidades de lograr mejor las metas u objetivos.

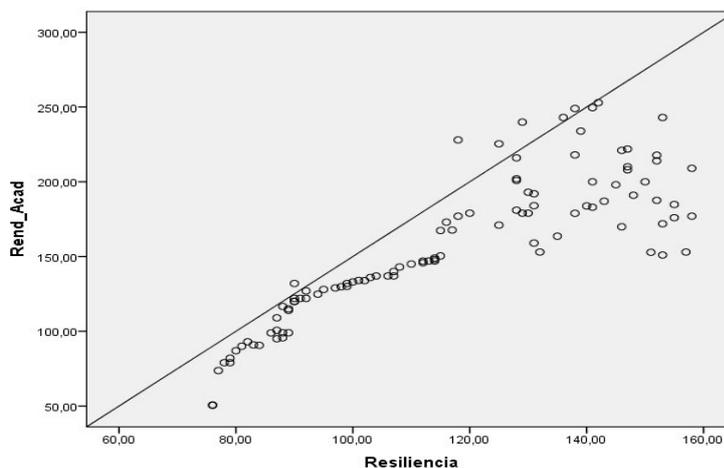
Por otro lado factores como la ecuanimidad y el sentirse bien solo muestran una correlación moderada con respecto al rendimiento.

En conclusión la Tabla nos muestra que existiría una alta correlación entre la resiliencia y el rendimiento académico en los alumnos del CEPREUNMSM de la sede Huaral.

Tabla 09

Correlacion Rho de Spearman entre las variables Resiliencia y Rendimiento Académico

		Rendimiento. Académico	IEP
Satisfac, Personal	C. de correlación	0.71	50.40
	Sig. (bilateral)	0.00	
	N	103	
Ecuanimidad	C. de correlación	0.56	30.58
	Sig. (bilateral)	0.00	
	N	103	
Sentirse bien	C. de correlación	0.63	39.24
	Sig. (bilateral)	0.00	
	N	103	
Confianza	C. de correlación	0.84	70.38
	Sig. (bilateral)	0.00	
	N	103	
Perseverancia	C. de correlación	0.84	70.89
	Sig. (bilateral)	0.00	
	N	103	
Total	C. de correlación	0.88	76.59
	Sig. (bilateral)	0.00	
	N	103	

Figura 08**Dispersión de puntos de las variables resiliencia y rendimiento académico****4.5 Relación entre la autoestima y la Resiliencia**

Se define la autoestima como la valoración que hacemos del autoconcepto y éste a su vez como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta que involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos (Musitu, García y Gutiérrez, 1997), y la resiliencia como la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad (Rutter, 1993).

Villasmil (2010) sostiene que los estudiantes resilientes hacen referencia a la confianza del estudiante en las capacidades académicas personales como el punto de partida para el establecimiento de una relación comprometida con su rendimiento. Investigaciones como la de Matalinares y Arenas (2011) encontraron correlación significativa entre la resiliencia y el autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana; por lo que se puede presumir que los factores o aspectos del autoconcepto estarían relacionados con mejores niveles de resiliencia sobre todo

aspectos como la confianza en sí mismo y la perseverancia serían aspectos de la resiliencia con mayor relación con el sí mismo o la autoconciencia.

Tal como puede apreciarse en la siguiente tabla los coeficientes de correlación entre ambas variables deja entrever interdependencia significativa , entre cada uno de los factores de la resiliencia con cada factor del autoestima por lo que podemos afirmar que existe correlación entre la autoestima y la resiliencia, por lo que, una buena valoración del autoconcepto se relacionaría a un mayor nivel de resiliencia y tolerancia al fracaso o al estrés, es decir que los resultados permiten efectuar predicciones de una de las variables conociendo la otra de modo tal, que el incremento o decremento de una afectará los niveles de la otra.

Tabla 10

Correlacion Rho entre Las variables Autoestima y Resiliencia

		Si Mismo	Social Pares	Hogar-Familia	Autoestima
Satisf. Personal	C. de correlación	,367**	,232*	,385**	,356**
	Sig. (bilateral)	.000	.018	.000	.000
	N	103	103	103	103
Ecuanimidad	C. de correlación	,302**	.146	,269**	,253**
	Sig. (bilateral)	.002	.142	.006	.010
	N	103	103	103	103
Sentirse_bien	C. de correlación	,268**	.100	,285**	,207*
	Sig. (bilateral)	.006	.314	.004	.036
	N	103	103	103	103
Confianza	C. de correlación	,530**	,314**	,430**	,479**
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.000
	N	103	103	103	103
Perseverancia	C. de correlación	,426**	,225*	,394**	,387**
	Sig. (bilateral)	.000	.022	.000	.000
	N	103	103	103	103
Resiliencia	C. de correlación	,446**	,240*	,411**	,401**
	Sig. (bilateral)	.000	.015	.000	.000
	N	103	103	103	103

** La correlación es significativa al nivel del 0.01 (dos colas)

*La correlación es significativa al nivel del 0.05 (dos colas)

4.6 Análisis complementario

Como parte del análisis es pertinente analizar la relación existente entre el género y nuestras variables de estudio a fin de descartar diferencias según el género, y que llevaría implícito intervenciones especiales.

4.6.1. El género y el rendimiento académico

Investigaciones como la de Kholer (2008) si bien encuentran diferencias en los promedios por áreas entre hombres y mujeres, por ejemplo en matemáticas y lenguaje; no así en el promedio general, en el cual no habría diferencia significativa entre ambos géneros. De igual manera Gallesi y Matalinares (2012) encuentran que las mujeres presentan mayores puntuaciones en el rendimiento académico que los varones aunque ello no es significativo, sin embargo dejan entrever ciertas diferencias en el rendimiento académico en determinadas áreas. Para Garbanzo (2007) no se puede afirmar del todo que exista una relación directa entre el rendimiento académico y el sexo; sin embargo, hay estudios que le dan a la mujer una ligera tendencia al rendimiento superior que a los hombres (Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004), González, F. A. , 1996)

La muestra de nuestro estudio está constituida de 103 alumnos de los cuales 59 son hombres y 44 mujeres. El rendimiento académico ponderado registró una media de 158 para los hombres y de 154 para las mujeres de un puntaje máximo de 300. De este modo los resultados obtenidos ubican al rendimiento académico en la categoría promedio, que significa que el nivel del rendimiento de los estudiantes examinados está entre las categorías bajas y regular, entendiendo que el punto medio es 150 en un rango de 0 a 300 puntos en la escala utilizada para el rendimiento académico, datos que se pueden ver en la siguiente tabla. De esta manera estos resultados corroborarían las investigaciones previas en relación a que no existen diferencias

significativas en el rendimiento académico según el género. Por lo que ésta no sería una variable que influya en el nivel de rendimiento académico.

Tabla 11

Rendimiento Académico según el Género

Sexo	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
Masculino	59	158.26	45.38	5.91
Femenino	44	154.27	51.07	7.70
Total	103	156.27	48.23	6.80

Para conocer si el rendimiento académico difiere según el género, se contrastó los promedios utilizando la prueba t o la razón crítica de medias para grupos no relacionados encontrando un valor t calculado de 0.42 que no resulta significativo, por tanto el género no es una variable que incida en el rendimiento académico, como se puede ver en la siguiente tabla y figura.

Tabla 12

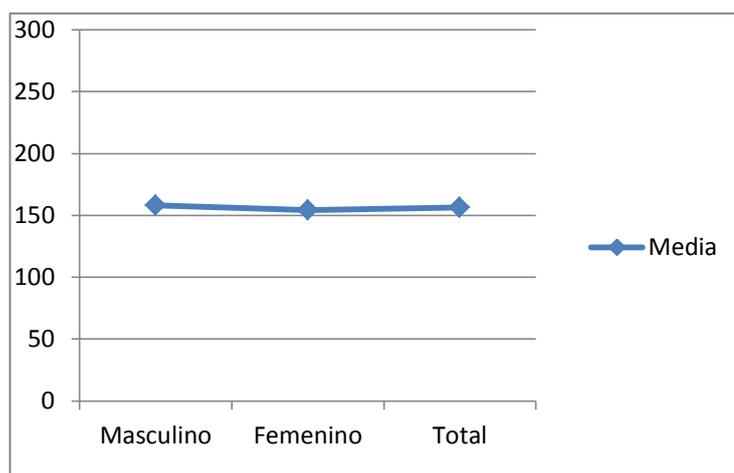
De diferencia de medias del rendimiento académico según el genero

	Masculino	Femenino
N	59	44
M	158.26	154.27
DS	45.38	51.07
Diferencias	3.99	
Error típico	9.83	
T	0.42	

En la siguiente figura se confirma que los varones y las mujeres no difieren significativamente del rendimiento académico

Figura 09

Media del Rendimiento Académico según el género



4.6.2. El género y la resiliencia

El género permite identificar patrones conductuales estables diferenciado a los hombres de las mujeres, en este sentido se presupone que la organización, el orden, la meticulosidad por el detalle, podría presentarse en diferentes campos de la vida como en el estudio, de ser así se espera que la resiliencia resulte mayor en las mujeres; para tal fin, se contrastó utilizando el procedimiento U de Mann Whitney, los resultados obtenidos en cada grupo y dimensión de la resiliencia, se confirma que las mujeres presentan significativamente mayor confianza en sí mismas y mejor sentimiento de bienestar que los varones, en las otras dimensiones como satisfacción personal, Ecuanimidad, y perseverancia las medias aritméticas oscilan entre un mínimo de 4.95 hasta 5.70 que si bien se ubican por encima de la media escalar (4) esta es ligera y dentro de este campo ubicando a los adolescentes examinados en un nivel de resiliencia que se orienta hacia lo positivo; sin embargo requieren de fortalecimiento para evitar que situaciones adversas intervengan depresivamente, sobre aquellas dimensiones que se ubican próximas al nivel medio. Otras investigaciones han establecido también diferencias en los niveles de resiliencia a favor del género

femenino. Matalinares (2012) encontró diferencias significativas en los niveles de resiliencia en estudiantes del 5to y 6to grado de educación primaria según el género a favor de las mujeres. Por su parte Pardo y Del Águila (2003) estudiaron las diferencias en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes concluyendo que no existían diferencias significativas en el nivel de resiliencia según el género, sin embargo, en lo que respecta a la interacción, las mujeres sobresalen, lo cual reforzaría la importancia del soporte social y la confianza en sí mismo como un factor importante en el género femenino. Morales y Díaz (2011) encontraron diferencias por género, destacando que son las mujeres quienes perciben mayor apoyo familiar y social, ello quizás haga que se sientan más seguras de sí mismas, tal como puede apreciarse en nuestra investigación.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la resiliencia según género y muestra total

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media
Satis. Personal	Masculino	59	47.93	2828	5.51
	Femenino	44	57.45	2528	5.78
	Total	103			
Ecuanimidad	Masculino	59	53.52	3157.5	4.95
	Femenino	44	49.97	2198.5	4.82
	Total	103			
Sentirse Bien solo	Masculino	59	47.01	2773.5	5.82
	Femenino	44	58.69	2582.5	6.07
Confianza en sí mismo	Masculino	59	46.62	2750.5	5.71
	Femenino	44	59.22	2605.5	5.99
	Total	103			
Perseverancia	Masculino	59	48.66	2871	5.54
	Femenino	44	56.48	2485	5.70
	Total	103			
Total General	Masculino	59	47.85	2823	5.52
	Femenino	44	57.57	2533	5.70
	Total	103			

En la siguiente tabla se puede de ver la contratación de los rangos para cada dimensión de la resiliencia, según el sexo.

Tabla 14**Contraste de las dimensiones de resiliencia y total general según el género**

	Satisfacción Personal	Ecuanimidad	Sentirse Bien Solo	Confianza en sí mismo	Perseverancia	Total Resiliencia
U de Mann-Whitney	1058	1208.5	1003.5	980.5	1101	1053
Z	-1.61	-0.60	-1.99	-2.12	-1.32	-1.63
Sig. asintót. (bilateral)	0.11	0.55	0.05	0.03	0.19	0.10

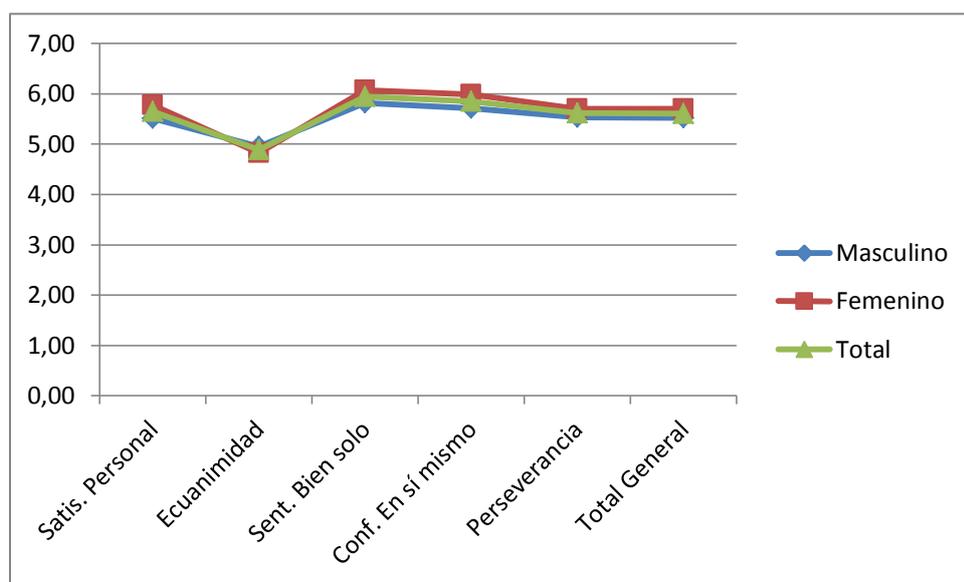
a. Variable de agrupación: Sexo

En la siguiente tabla se puede ver las medias aritméticas de cada una de las dimensiones de la resiliencia, tal como se puede apreciar existe una ligera diferencia a favor de las mujeres en aspectos como satisfacción personal, sentirse bien solo, confianza en sí mismos y perseverancia.

Tabla 15**Valores de las medias aritméticas de la resiliencia**

	Masculino	Femenino	Total
Satisfacción Personal	5.51	5.78	5.64
Ecuanimidad	4.95	4.82	4.89
Sentirse Bien solo	5.82	6.07	5.94
Confianza en sí mismo	5.71	5.99	5.85
Perseverancia	5.54	5.70	5.62
Total General	5.52	5.70	5.61

Concluyendo con el análisis descriptivo se puede ver en la siguiente figura el perfil para cada una de la dimensiones de la resiliencia, se destaca resiliencia positiva.

Figura 10**Dimensiones de la resiliencia y total, según el género****4.6.3. El género y la autoestima**

En la siguiente tabla podemos apreciar que la autoestima se ubica en la categoría promedio alto, siendo un indicador que requiere de fortalecimiento, lo conveniente hubiere sido si tanto en las dimensiones: Sí mismo y Familia, la media fuere de 87 como ha sido en el dimensión Social. Para conocer si estos valores difieren según el género se ha contrastado utilizando la prueba U de Mann Whitney.

Tabla 16**Estadística de la autoestima según género**

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media
Sí mismo	Masculino	59	52.102	3074	67.46
	Femenino	44	51.864	2282	68.64
	Total	103			
Social	Masculino	59	52.000	3068	86.67
	Femenino	44	52.000	2288	86.67
	Total	103			
Familia	Masculino	59	49.864	2942	67.12
	Femenino	44	54.864	2414	71.52
	Total	103			
Total General	Masculino	59	50.576	2984	65.20
	Femenino	44	53.909	2372	67.32
	Total	103			

De la contrastación efectuada se verifica que el género no plantea diferencias en las dimensiones de la autoestima

Tabla 17

Contraste del autoestima por dimensiones y total general según el género

	Si Mismo	Social	Familia	Total General
U de Mann-Whitney	1292	1298	1172	1214
Z	-0.040	0.000	-0.851	-0.561
Sig. asintót. (bilateral)	0.968	1.000	0.395	0.575

Para facilitar la lectura del autoestima a continuación se puede ver las medias aritméticas tanto de varones como de mujeres respecto al autoestima.

Tabla 18**Media autoestima**

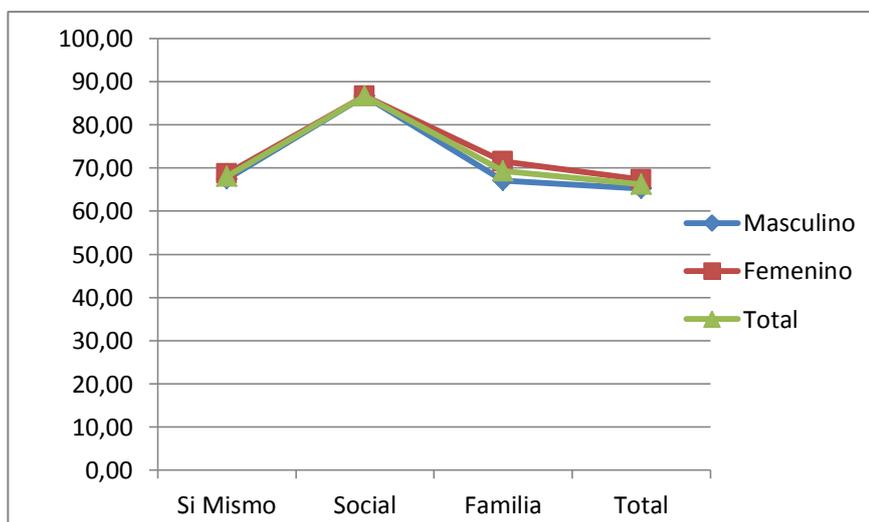
	Masculino	Femenino	Total
Si Mismo	67.46	68.64	68.05
Social	86.67	86.67	86.67
Familia	67.12	71.52	69.32

Total	65.20	67.32	66.26
-------	-------	-------	-------

Se puede observar que el nivel de autoestima en ambos géneros es alto, aunque no hay diferencias significativas entre ambos se puede apreciar que las diferencias son ligeras en el aspecto Sí Mismo y Familia a favor de las mujeres, esto concuerda con los estudios hechos por Padilla, García y Suárez (2010) en el cual se encontró que las mujeres sobresalían más en el aspecto familiar del autoconcepto en relación a los varones. Como sugieren Amezcua y Pichardo (2000), las diferencias podrían deberse debido al distinto trato recibido de los progenitores, puesto que, el comportamiento de las chicas en el hogar satisfacerla mejor las expectativas de los padres encontrándose más aceptadas por ellos y dando, de esta manera, lugar a la formación de un autoconcepto familiar más elevado (Padilla, García y Suárez; 2010)

Figura 11

El autoestima según dimensiones y total general según el género



4.2. Discusión de resultados

La presente tesis asume en la hipótesis general que existe relación significativa entre la autoestima, y la resiliencia con el rendimiento académico en alumnos del CEPREUNMSM de la sede Huaral en el año 2016, partiendo de la concepción de Coopersmith (1981) como la evaluación que el individuo hace y conserva generalmente de sí mismo. Implica una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, meritorio, próspero y valioso. Evidentemente este concepto expresa un juicio personal. El grado de autoestima que el individuo posea es multicausal, sobresale el respeto,, confianza, seguridad e independencia concedida durante la niñez por los padres primero y la escuela en segundo orden, es por tanto la resultante de un proceso de aprendizaje, que una vez constituido resulta difícil corregir hacia el lado positivo o el negativo. Partiendo de este hecho, consideramos que el proceso adaptativo al contexto social, con todas sus exigencias favorables y defectuosas se verán facilitados por una autoestima positiva que sumada a la aprobación escolar temprana se constituye en un predictor para el rendimiento académico no solo durante la primaria y la secundaria sino también durante los niveles de educación superior como se ha encontrado en el presente estudio tal como se presenta en la tabla 08, la autoestima y el rendimiento académico presentan un coeficiente igual a 0.33 que resulta muy significativa al 0.001 de margen de error, que nos dicen que ambas variables se correlacional pero su predictividad de una sobre la otra es de 0',67, hecho que nos dice la presencia de otras variables asociadas al rendimiento académico en estudiantes de la pre san marcos, aun cuando una de ellas en una incidencia del 33% es la autoestima.

Respecto a la resiliencia (Anzola; 2010) considera que en la educación juega un papel importante, ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Ruter, 1987), a diferencia de la autoestima la resiliencia es un rasgo de la personalidad por tanto se enriquece por el aprendizaje pero no se define necesariamente por éste, pero si tiene un nivel adecuado se predice una persona con solvencia en el proceso de adaptación psicosocial, tal como se ha encontrado en el presente estudio con respecto al rendimiento académico se ha registrado un coeficiente de correlación igual a 0.87 muy significativa aun para el 0.0000 de margen de error, y que al resultar con

dirección positiva nos dice que cuando sube la resiliencia aumenta el rendimiento académico, en mayor intensidad que la encontrada con la autoestima.

La hipótesis general también presupone una relación significativa entre autoestima y resiliencia, encontrando un coeficiente de 0.40, muy significativa al 0.001 de margen de error, datos que nos indica que pese a estar relacionados se trata de dos variables diferentes y que requieren tratamiento diferenciado.

En relación a las hipótesis específicas, presuponemos que los factores o las dimensiones de la variable autoestima, resiliencia, varían en sus coeficientes correlacionales, dato que resulta importante cuando se quiere pasar a la intervención:

La primera hipótesis específica presupone que existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2015, Los estudios en niveles escolares como de Arancibia(1996) proporcionan información útil al encontrar en su estudio que aquellos alumnos que tienen una buena valoración de su autoestima, suelen obtener más logros en la escuela que aquellos que muestran una baja valoración de su autoestima hacia sí mismos. Por otro parte Gonzales, Núñez y Valle (1992) concluyen en su estudio que hay relación significativa y directa positiva entre las áreas académicas con las dimensiones de la autoestima. Miranda y Andrade (1998) en su estudio con 308 alumnos del 2do año de educación media concluyen que existe correlación entre autoestima y rendimiento académico. Estas conclusiones se encuentran respaldadas con el estudio de Broc, M (2000), en escolares en Aragón, España, quienes desarrollaron un trabajo experimental a fin de analizar la autoestima, el ámbito escolar; a los grupos experimentales se les aplicaron cuatro (4) programas de intervención, luego del análisis concluyen mostrando diferencias estadísticamente significativas de los niños y profesoras de los grupos experimentales respecto a los controles, los primero incrementan la autoestima y también el rendimiento académico del estudiante y el desempeño del docente.

Otro estudio que vale la pena destacar es el de Padilla, García y Suárez (2003) quienes trabajaron con una muestra de estudiantes del en 4º curso de ESO y en el

estudio encontraron. Relaciones, entre las variables autoconcepto físico con el autoconcepto global y el académico, lo que indica la relevancia que tiene la imagen física en la construcción de la identidad.

En un estudio de diseño longitudinal y ex post facto Dorr, A (2005) analizó los cambios ocurridos en la población definida durante el tiempo, mediante la evaluación y el análisis de los resultados de la pre y post evaluación del atributo mediante la prueba de Piers Harris. Se concluye que no existe diferencia significativa en el puntaje total de la prueba de autoestima en ningún nivel socioeconómico. Es te dato refuerza la afirmación que venimos sosteniendo que la autoestima formada en los niveles iniciales no se modifica y si lo hacen no son significativos los cambios.

En un estudio, Garalgordobl y Durá (2006) con adolescentes de 14 a 17 años, y una muestra conformada por 322 adolescentes de 14 a 17 años. Encontró correlaciones significativas entre la autoestima y la inteligencia emocional, destacando el hallazgo que los sujetos con adecuada autoestima son estables emocionalmente, sociables y responsables. Como se puede ver estas son condiciones básicas para un trabajo productivo incluyendo el rendimiento académico.

Estos datos confirman lo hallado en el presente estudio, al haber encontrado correlaciones significativas entre las dimensiones de la autoestima y el rendimiento académico, la correlación entre la dimensión Sí Mismo y el rendimiento académico fue de 0.39 que resulta muy significativa aún para el 0.0001 de margen de error, y siendo la dirección positiva se espera que cuando aumenta la autoestima del Sí mismo aumentará el rendimiento académico,

Un resultado similar corresponde para la dimensión sociales de la autoestima con el rendimiento académico encontrando un coeficiente de 0.20 que resulta significativa al 0.04 de margen de error, y lo mismo ambas variables mantienen dirección positiva.

Y en la dimensión Hogar Familia de la autoestima el coeficiente hallado es de 0,31 muy significativa aun para el 0.001 de margen de error y con dirección positiva.

De lo hallado se confirma la hipótesis específica primera, quedando confirmada que el autoestima y el rendimiento académico son variables que interactúan en los estudiantes de la pre San Marcos sede Huaral.

La segunda hipótesis específica presupone que existe relación significativa entre la resiliencia con el rendimiento académico en alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2015; al respecto, ya se verificó que la resiliencia en general mantiene relación significativa con el rendimiento académico, ahora es necesario efectuar el análisis con cada una de las dimensiones de la resiliencia, al respecto: Núñez, Parra y Otros (2009) en una investigación empírica demostraron que existe relación entre resiliencia y rendimiento académico, y también con la perspectivas de futuro, donde éste actúa como impulsor para la acción selectiva que es posible según el grado de resiliencia del estudiante, por otra parte Villalta, M (2009) en su estudio con alumnos de educación media de la región metropolitana de Chile encontraron relación entre resiliencia y logros de aprendizaje, y resulta importante destacar que la relación entre estas variables se fortalecen en dos situaciones de adversidad que reportan los propios adolescentes: primero ante el divorcio o separación de sus padres, y segundo, cuando ocurre un embarazo propio o de la pareja. Dato que confirma como la resiliencia se orienta hacia actividad productiva.

Villasmil, J (2010) en 34 estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento Aplicó como instrumento una breve entrevista inicial con el objeto de encontrar que dimensiones de la resiliencia protegen ante hechos percibido como dañino, encontró que las dimensiones: sentido del humor, capacidad de hacer escisión ante lo doloroso y la elaboración mental racional, resultan para los estudiantes de la muestra como formas de reaccionar adecuadas contra la adversidad; este estudio confirma el rol de protector contra la adversidad de la resiliencia que requieren los estudiantes ante los resultados adversos: en el presente estudio se encontró un coeficiente de correlación de 0.73, muy significativa aún para el 0,0001 de margen de error con el rendimiento académico y con una eficiencia predictiva del 595, con la ecuanimidad el coeficiente fue de 0.56 muy significativa y con un índice de predictividad de 0.31, la dimensión sentirse bien obtuvo con el rendimiento académico un coeficiente de correlación de 0.63 siendo su índice de predicción de 0.39, en tanto que las dimensiones de confianza y perseverancia han registrado un coeficiente de 0.84 muy significativa con un índice de predictividad para cada una del 70% con el rendimiento académico, índices empíricos que confirma lo que la hipótesis

presuponía que la resiliencia y el rendimiento académico se correlacionan significativamente pero no de forma única, dejando entrever la presencia de otras variables, pendientes a investigar.

Nuestra tercera hipótesis específica presupone que existe relación significativa entre la autoestima y la resiliencia en alumnos del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM) de la sede Huaral en el año 2016, Si para Coopersmith (1981) la autoestima es la evaluación que el individuo hace y conserva del sí mismo que inevitablemente lo lleva a una actitud de aprobación o desaprobación, y por tanto el grado en que un individuo se considera a sí mismo capaz, meritorio, próspero y valioso.

Implica un fortalecimiento del Yo, el mismo que dependerá, del ambiente de confianza, independencia y tolerancia en el que se desarrolló, estas virtudes comunican tempranamente al individuo que es parte de un mundo que lo cobija y le da oportunidades comprendiendo sus logros y fracasos.

Esto implica la confianza porque allí donde la persona siente que todo está consumado surge la esperanza que se tiene en algo o en alguien, donde se pone en juego la seguridad que se tiene en sí mismo superando la presunción y el pobre juicio de sí mismo, para responder con ánimo, aliento y vigor para obrar, y la fuerza para mantenerse constante en la acción hasta alcanzar la meta es decir ser perseverante.

En el presente estudio se puede observar que la resiliencia y el autoestima tienen una correlación significativa de 0,401 encontrándose una mayor correlación entre algunos aspectos de la resiliencia con áreas del autoestima: el aspecto confianza en sí mismo de la resiliencia con el área sí mismo del autoestima tienen un coeficiente de correlación de 0,530; así como el aspecto perseverancia con sí mismo en 0,426 , lo cual pone de manifiesto la importancia de los procesos personales y la autovaloración del sí mismo en la resiliencia como capacidad para superar las adversidades y lograr nuestros propósitos, así mismo, se puede observar la importancia del área hogar – familia en la relación con la resiliencia, ello nos lleva a reconocer la influencia de las relaciones parentales y familiares como un factor de resiliencia.

Sin lugar a duda ambas variables son fundamentales en el desarrollo del ser humano. El fortalecimiento de una de ellas lleva al incremento de la otra y ambas se asocian positivamente con el rendimiento académico. De esta forma se encuentra la veracidad de la hipótesis específica tercera

5. CONCLUSIONES

Habiéndose expuesto los resultados correspondientes y aceptado las hipótesis planteadas en la presente investigación como consecuencia de la aplicación estadística y el trabajo de campo podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Se ha encontrado correlación significativa entre la autoestima, la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes del CEPREUNMSM sede Huaral. Habiéndose encontrado que el coeficiente de correlación entre la autoestima y la resiliencia es de 0,4 que constituye una correlación moderada considerando el tamaño de nuestra muestra. Así mismo, se puede observar que la autoestima y el rendimiento académico muestran un coeficiente de correlación de 0,33; lo que constituye una asociación débil entre ambas variables por lo que, habría que evaluar la presencia de otras variables que estarían influyendo en el proceso de aprendizaje. Por otro lado la correlación encontrada entre la resiliencia y el rendimiento académico es de 0,87 que evidencia una asociación alta entre ambas variables y nos muestra que los alumnos resilientes tienen mejores recursos para afrontar la competencia académica en el nivel pre universitario.

- En cuanto a las áreas del autoestima y su relación con el rendimiento académico se puede concluir que el área del sí mismo y el área hogar familia se asocian mejor con el rendimiento que el área social pares, lo que nos lleva a resaltar la importancia que tiene que en los estudiantes la automotivación y la confianza en sí mismos y sus relaciones parentales como soportes para la autoestima.

- En relación a las dimensiones de la resiliencia evaluadas se puede observar que las dimensiones confianza en sí mismo y perseverancia ambas con un coeficiente de correlación de 0,84 se asocian mejor con el rendimiento académico. Se concluye que la confianza y la perseverancia son factores importantes para el logro de los objetivos académicos sobre todo en situaciones de competencia y estrés, situaciones muy típicas en los niveles de competencia de los centros per universitarios, sobre todo en el CEPREUNMSM considerando la alta tasa restrictiva para el ingreso que tiene la UNMSM.

- Las dimensiones de la resiliencia confianza en sí mismo y perseverancia se asocian mejor con el área sí mismo de la autoestima con coeficientes de correlación de 0,5 y 0,4 respectivamente. Así mismo se observa una mejor relación con el área hogar familia, ello nos muestra la importancia que tienen las

relaciones parentales en el desarrollo de la resiliencia y el autoestima de los estudiantes.

- El género no constituye una variable que establezca diferencias en el rendimiento académico entre hombres y mujeres en el CEPREUNMSM, lo cual concuerda con la literatura examinada en el presente estudio. La variable género no establece diferencias significativas en el rendimiento académico.
- No se encuentran diferencias significativas entre la resiliencia y el género. Sin embargo, las mujeres tienen mejor ventaja en dimensiones como confianza en sí mismo y sentirse bien solo en relación a los varones.
- No hay diferencias significativas entre las dimensiones de la autoestima y el género. Sin embargo, las mujeres sobresalen mejor en el área familia en relación a los varones.

6. RECOMENDACIONES

Habiendo asumido algunas conclusiones referentes a la correlación de las variables de nuestro estudio podemos hacer las siguientes recomendaciones:

Es necesario asumir estrategias educativas a fin de mejorar los niveles de autoestima en nuestros estudiantes desde las aulas y a través de los talleres tutoría y orientación estudiantil, asimismo como un componente de importancia en las escuelas de padres comprometiendo de ese modo a la comunidad educativa en su conjunto.

La resiliencia es una de las habilidades humanas de vital importancia a la hora de afrontar los diversos retos de la vida, de ahí que es necesario incentivar su práctica y desarrollo en las escuelas y hogares. Tanto en el aspecto práctico como de la investigación ya que, aún quedan muchas aristas por indagar en relación a la resiliencia como factor educativo y de desarrollo humano.

Se debe promover la investigación a nivel de docentes y profesionales comprometidos con la educación y la salud en relación al desarrollo del autoconcepto y los factores protectores de la resiliencia a fin de entender mejor los mecanismos de afrontamiento frente al estrés y las adversidades de la vida cotidiana.

Crear conciencia de la importancia de variables como la autoestima y la resiliencia para el desarrollo personal es de necesidad en los talleres de padres, promover su desarrollo, su potencialidad y relación no sólo con el rendimiento académico sino con otros aspectos de la vida es de suma relevancia para darle a nuestros niños y jóvenes mejores perspectivas de vida.

Sugerir a las autoridades del CEPREUNMSM la implementación de talleres de autoestima y resiliencia a fin de proporcionarle recursos psicológicos a nuestros estudiantes para que puedan afrontar de la mejor manera las situaciones de competencia y estrés.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, J. (2012) *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X Ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*". Huacho; Perú. (Tesis Para optar el grado académico de Magíster en ciencias de la gestión educativa con mención en pedagogía).
- Aguirre, P. (1994) *Autoconcepto y dimensiones de personalidad en niños desplazados residentes en la Comunidad de Santa Cruz*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Lima, Perú. Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Aguirre, P. (2002) *Capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores*.(Tesis de Licenciatura). Lima, Perú. Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional Mayor de San Marco
- Aitken, N. (1982) College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model [Rendimiento escolar estudiantil, satisfacciones y retención: especificación y estimación de un modelo estructural]. *Journal of Higher Education*. 53 (1), 32-50.
- Al Nacer-Naser, F. y Sandman, M (2000) *Factores de resiliencia en el afrontamiento de acontecimientos traumáticos en Kuwait*. Kuwait. Ed. Universidad de Kuwait.
- Amar, J; Kotliarenko,A; Abello, R (2003) Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista de Investigación & Desarrollo*, vol. 11, núm. 1. pp. 162-197. Universidad del Norte. Colombia
- Amezcuca y Pichardo (2000) Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología* vol . 16, nº 2, 207-214. Murcia. España
- Andrade, B (2011) *Resiliencia y vulnerabilidad en familias de personas con esquizofrenia en el Centro Hospitalario de Setúbal E.P.E. Consulta de Psiquiatría en España*. Tesis para optar el grado de Doctor en Medicina. Universidad de Extramadura. España.

- Anzola, M (2004) *Mañana es posible. La Resiliencia como factor de protección*. Caracas. Colombia. Ediciones OPSU.
- Arancibia V, Herrera P. y Strasser K. (1999). *Psicología de la Educación*. México. Alfa Omega Editor.
- Arancibia, V (1996) *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago de Chile. Editado por el CEPAL
- Arguedas, I y Jiménez, F (2007) Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 7, Número 3. pp. 1-36*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. (Tesis Doctoral inédita) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Astete, Benavides y Palacios (2009) Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología Vol. 15 - N.º 1 pp. 181 - 201*. Lima. Perú.
- Ayora, D., García, A. y Rubio, S. (1997). Factores del autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista Psicología del Deporte, 6(2), 59-73*.
- Balaguer,I (1995) *Aspecto psicosocial de la conciencia*. El autoconcepto. pp. 213-214. Valencia. Promo libro.
- Baldwin, J. M. (1895b) *Mental Development in the Child and the Race: Methods and Processes*. New York: Macmillan y Co.
- Bandura, A (1977) *Social learning theory*. Engliwood Cliffs. N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción: Fundamentos sociales*. Editorial Martínez Roca. Barcelona.

- Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicología científica.com*. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia -232-1 -estres-academico-un estado-de-lacuestion.html>
- Barrientos, Jorge y Ríos, Paul (2007) La Evaluación de la Gestión Privada del Servicio Público Educativo en Medellín. *Lecturas de Economía, No. 66, pp. 147-172*
- Baumeister, R.F. (1997). *Identity, Self-Concept, and Self-Esteem*. In Hogan, R., Johnson, J, and Briggs, S. (Eds.), *Handbook of Personality Psychology*. Academic Press: San Diego.
- Beardslee (1990) The role of self understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of orthopsychiatry, 59. 266-278*.
- Bernard, B. (1999). *Applications of resilience: possibilities and promise*. En M. Glantz, & J. Johnson (eds.), *Resilience and Development: positive life adaptations*, (pp. 269–277). Nueva York: Plenum Publishers.
- Brinkmann, H. y Segure, A.; Solar. M. (1989) Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith. Santiago de Chile. *Revista Chilena de Psicología, Vol. 10 N° 1*
- Broc, M (2012) Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico en alumnos de 4° de E.S.O. Implicaciones Psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2012, 3(2): 175-193*. Córdoba. España.
- Brophy J. (1984) *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. I. *Educ. Psychol. 75:631-61*
- Brophy J y Good T. (1970) *Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data*. I. *Educ. Psychol. 61:365-74*
- Bulnes, Mario; Ponce, Carrlos y Otros (2008) *Resiliencia y estilos de socialización parentalen escolares de 4to y 5to año de educación Secundaria*. Lima. UNMSM

- Burns, R. (1990) *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ed EGA. Madrid
- Byrne, B.M. (1996a). On the structure of self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Byrne, B.M. (1996b). *Measuring Self-Concept Across the Life Span: Issues and Instrumentation*. Washington DC: American Psychological Association
- Caravedo, V (2001). *Autoconcepto en hijas de padres separados: Un estudio descriptivo* (Tesis de Licenciatura no publicada). Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003) *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.
- Carrión, J. (2002): *"Aprendizaje Organizativo"*. Disponible en: http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_recursosycapacidades.htm
- Castejón, J. L. & Pérez, A. M. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 103-118.
- Castelan, Edith y Villalobos, Elvia (2007) *Los resortes de la Resiliencia*. México. D.F. *Revista Itsmo*. Año 49.
- Castilla Cabello, Humberto (2013) *Análisis de la Escala de Resiliencia de Wagnildy Young en una muestra de adolescentes y jóvenes y adultos universitarios de Lima*. Lima. Perú. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Castillo, I; Balager, I y Duda, J (2003) *Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar*. Facultad de Psicología Universidad de Valencia. *Psicothema*. Vol. 15, N° 1, pp. 75 - 81. España.
- Castro, J y Yamada, G (2011) *Dos propuestas concretas para mejorar la calidad y equidad de la educación peruana*. Agenda 2011. Universidad del Pacífico. Lima. Perú.

- Celorrío, R (1999) Factores de influencia en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias de la Educación*. 177, 3 - 33.
- Cerrilo, M (2004) Aprendiendo a razonar Educación y Futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, vol. 10. p.p. 85-92. Univesidad Complutense. Madrid. España.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, N° 70 C.P.E.I.P., Santiago de Chile.
- Chadwick, C. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Editorial Tecla. Santiago de Chile. Chile.
- Chapa, S y Ruiz, S (2011) *Presencia de violencia familiar y su relación con el nivel de autoestima y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la I.E N° 0031 María Ulises Dávila Pinedo.Morales*. Tesis para optar el Título de Licenciada en Enfermería. Universidad Nacional de San Martín Facultad de Ciencias de la Salud Escuela Académica Profesional de Enfermería
- Chapman JW y Lambourne R (1990). *Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study*. The British Journal of Educational Psychology, 60, 142-152.
- Chavarri, F (2007) *Correlación entre autoestima y rendimiento académico promedio en las áreas lógico matemática, comunicación integral , Ciencias Sociales, Ciencia Tecnología y Ambiente en estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. 81526 de Santo Domingo, Trujillo*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación. Universidad César Vallejo. Trujillo. Perú.
- Chirinos, A. y Zegarra, M. (2004). *Educación indígena en el Perú*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- Cooley, C.H. (1902). *The Social Self: on the Varieties of Self-Feeling*. En Gordon, c.; Gergen, K. J. (Eds.) (1968). *The Self in Social Interaction*. Vol. 1: Classic and Contemporary Perspectives. (pp.137-143). New York: Wiley
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents Of Self-Esteem*. San Francisco, Ca: W.H. Freeman y Co..
- Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia*. Psicología Contemporánea. Selections Scientifics American. Madrid. Blume.

- Coopersmith, S. (1981) *Self-Esteem Inventories Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Corona F (2007) *El Desarrollo Del Autoconcepto Y Autoestima como La Base Para Un Mejor Aprendizaje En Niños De Educación Primaria*. Tesis De Licenciatura No Publicada. México. D.F. Universidad Pedagógica Nacional, México..
- Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Goldberg, M.D., y Bland, L.C. (1995). Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 189-209.
- Correa, C. y Páramo, G. (1999). Deserción estudiantil universitaria. *Revista universitaria EAFIT*
- Costa y Taberneró (2012) Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2): 175-193
- Costa, S y Taberneró, C (2012) *Rendimiento Académico y Autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género*. Universidad de Córdoba (España)
- Cruz, F (2012) Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica. *Unipluriversidad*, Vol. 12, No. 1, universidad de Antioquia, México.
- Cuervo, Juan, Yohanna De la Hortua y Gil, Ginna. (2007). *Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad* Diversitas. Perspectivas en psicología, (3) 002, 335–348
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica
- D'Angelo, O (2003) *Desarrollo De La Autoestima Y La Conciencia Moral En Las Contradicciones De La Sociedad Contemporánea*. Ponencia Al 4to. Encuentro Internacional De Educación Y Pensamiento. República Dominicana.
- De Almeida, M (2012) Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermería. Tesis para obtener el Grado de Doctor. Universidad de Extremadura. España.

- De Ketelle, J. M. (1983) Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza del Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 Universidad Católica de Lovaina
- Del Águila, M (2003) *Niveles de resiliencia en adolescentes según género y nivel socioeconómico*. Tesis Para Optar El Grado Académico De Magíster En Psicología Con Mención En Psicología Clínica Y De La Salud. Lima. Unifé
- Di Grecia & Porto. (2000). *Características y rendimiento de estudiantes universitarios*. Documento de Trabajo, 24, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Di Grecia; Porto & Ripani. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. Recuperado octubre 10 de 2005.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz,M.J. (1985) *La percepción del profesor por el alumno*. En Beltran J y otros. Psicología educacional.UNED. Madrid.
- Donas S. (1999) Protección, riesgo y vulnerabilidad. *Adolescencia Latinoamericana*. Vol 1 No 4. Porto Alegre Brasil;222-9.
- Donas Burak, Solun (1995): *Resiliencia y Desarrollo Humano*. Aportes para una discusión. San José. Ed. Oms
- Dörr, Anneliese (2005) *Estudio comparativo de Autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Santiago De Chile.Universidad De Chile.
- Elxpuru, I. (1992). *El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ*. En Villa Sanchez, A. (Ed.). Autoconcepto y educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Elxpuru, I(1994) *El autoconcepto: Evaluación y mejora en los alumnos del Ciclo Medio de EGB, a través de un programa de intervención*. Premios Nacionales de investigación e innovación educativa. Nº. 1, 1990, Págs. 367-390

- Enríquez Vereau, J. (1998) *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Epstein, S. (1973). *The self-concept revisited, or a theory of a theory*. American Psychologist, 28, 404-416
- Epstein S.(1974) *The Self Concept Revisited*. Revista American Psychologist. Número 28. Usa
- Epstein, S (1985) *The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality*. Journal for the Theory of Social Behaviour 15 (3):283–310
- Escurrea, L (2004) Influencia de las estrategias de aprendizaje y la reflexión activa sobre el rendimiento escolar de los alumnos de 5to año de secundaria de la ciudad de Lima. Lima. *Revista de investigaciones de Psicología de la UNMSM.1. 51-80*.
- Farr, R (1987) *The science of mental life: A social psychology perspective*. Bulletin of the British Psychological Society, 40 (1987), pp. 1-17
- Fergusson, D. M., y Lynskey, M. T. (1996). *Adolescent resiliency to family adversity*. Journal of Child Psychology & Psychiatry y Allied Disciplines, 37, 281-92.
- Fernández, D, Bartholomeu, D, Marín, F y Boulhoca, A (2005) Auto concepto y rasgos de personalidad: un estudio correlacional. *Psicología Escolar e Educativa. Volume 9 Número 1 15-25*
- Ferreira, A. (2003) *Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución*. Tesis para optar el grado de Doctora en Psicología. UNMSM. Lima.
- Ferreira, M. (2006) *Estrategias de Coping y Autoestima. Estudio comparativo entre los estudiantes de la Universidad de Algarve con y sin acceso a la Acción Social*. Universidad de Algarve. Algarve, Portugal. Disponible en <http://www.rogeriana.com/graca/tesemst/tesem01.htm>.

- Fierro, A. (1990). *Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia. Relaciones Sociales en la adolescencia*. En Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C: Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza. En Aguirre, B. (1996). *Psicología de la adolescencia*. España: Alfaomega
- Figueroa C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. (1ª. Ed.) El Salvador: Universales
- Fine, M.A. y Schwebel, A. (1991). *Resiliency in black children from single parent families*. En W.K. Brown y W.A. Rhodes (Eds.). *Why some children succeed despite the odds* (pp. 23-40). New York, NY: Praeger.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville
- Florenzano, R. (1998). *Familia y salud de los jóvenes. Familia y crisis conyugal*. Santiago: PUC de Chile.
- Flores, M (2008) *Resiliencia y Proyecto de vida en estudiantes del 3er. Año de secundaria de la UGEL 03*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Psicología. Lima UNMSM.
- Fotheringham, J. y D. Creal (2001) Family Socioeconomic and Educational-Emotional Characteristics. *Journal of Educational Research*, 2001, núm 10, Canada, Ontario, pp. 311-317.
- From, E.(1985) *The Art of Loving*. Thorsons. London.
- Galand, Frenay, Bourgeois, E. (2004) *Facteurs de réussite en première de candidature. Journéed'étude Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire*. Université Catholique de Louvain-le Neuv
- Garaigordobil, M, Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Revista. Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garalgordobil, M (2007) Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. Facultad de Psicología. Universidad del país Vasco. *En Análisis y modificación de conducta*, 2006, Vol. 32, Ng 141. España.

- Garanto, J., Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985). Los modelos causales: Implicaciones, metodológicas y procesamiento informático. Manuscrito enviado para publicación.
- Garbanzo, Guiselle (2007) *Factores Asociados Al Rendimiento Académico En Estudiantes Universitarios; Una Reflexión Vista Desde La Calidad De La Educación Pública*. Revista De Educación Vol. 31.Nº 01 Costa Rica.
- García, L (2005) *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias con opción en orientación vocacional en la Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- García, María y Domínguez, Elsy (2012) *Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), Pp. 63-77.
- García y Medina (2011) *Factores que influyeron en el proceso de integración a la Universidad Católica y en el Rendimiento Académico de los alumnos que ingresaron en el 2004-I procedentes de los diferentes Departamentos del Perú* Tesis para optar el grado de Magíster en Gerencia Social. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA
- García, O. y Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Gargallo, B., Suárez, J. M. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)* 15 (2), pp. 1-31.
- Garmezy N. (1985) *The NIMH-Israeli high-risk study: Commendation, comments, and cautions*. Schizophrenia Bulletin;11:349–353.
- Garmezy N.(1991) *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*. Pediatrics. 20:459–466

- Garnezy, N. y Masten, A. (1994). *Chronic adversities*. In M. Rutter, E. Taylor y L. Herson (eds.) *Child and adolescent psychiatry*, (pp. 191-207). Oxford, UK: Blackwell Scientific.
- Garrido, M (1997) Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. Pontificia Universidad Católica Del Perú. *Revista de Psicología de la PUCP. Vol. Xv, 2*. Lima. Perú.
- Gaviria, Alejandro y Barrientos, Jorge (2001a). *Calidad de la Educación y Rendimiento Académico en Bogotá*. Coyuntura Social, Fedesarrollo, No. 24, pp. 111-126.
- Gaviria, Alejandro y Barrientos, Jorge (2001b). *Características del plantel y calidad de la educación en Bogotá*. Coyuntura Social, de desarrollo, No. 25, pp. 81-98.
- Gil, G. (2010) *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciales en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral, Las Canarias . Univ De Las Palmas.
- Gilberto, J (2009) *Relación entre los hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de medicina veterinaria de la universidad Alas Peruanas*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación. Universidad Enrique Guzman y Valle. Perú.
- Gómez, L (2010) *Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima*. Tesis para optar el grado de Psicóloga. de la UNMSM. Lima. Perú.
- Gómez, R; Oviedo, M; Y Martínez , E. (2011) Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia. Vol. V, No. 2* . Mexico
- Gómez, S. (2012) Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia:Una propuesta para el cambio en la escuela. *Revista, Hemisferios y Polares. Volumen 3 N° 3. Pp. 174-193*. Santiago. Chile.
- González, M. y López E. (1985). Factores del rendimiento universitario. *Revista Española de Pedagogía, n. 168, 497-519*.

- González, M. C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado*. Pamplona, EUNSA, 421 págs.
- Gonzales, Núñez y Valle (1992) Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema. Vol. 9, n° 2, pp. 271-289* . Universidad de Oviedo. España.
- Greenwald, A. G., y Pratkanis, A. R. (1984). *The self*. In R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp.129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grotberg, E. (1996). *Promoviendo la Resiliencia en niños: Reflexiones y Estrategias*. Santiago De Chile. Ceanim.
- Grotberg, E. (2001). *Nuevas tendencias en resiliencia. Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Guedeney, A. (1998) *Les determinants précoces de la resilience* en Cyrulnik B.(Ed.), *Cés enfants qui tiennent le coup, Revigny-sur-Ornain-Hommes et Perspectives*, pp 13-26.
- Harter, S. (1990). *Identity And Self Development*. In S. Feldman And G. Elliott (Eds.), *At The Threshold: The Developing Adolescent* (Pp. 352-387). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Harter, S. (1996). *Teacher and classmate influences on scholastic motivation, selfesteem, and level of voice in adolescents*. In J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Haz, A., Castillo, R. y Aracena, M. (2003) *Adaptación preliminar del instrumento Multidimensional Trauma Recovery and Resilience (MTRR) en una muestra de madres maltratadoras físicas con historia de maltrato físico y madres no maltratadoras con historia de maltrato físico*. *Child Abuse y Neglect*, 27, 807-820.
- Henderson N. Y Milstein M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires:Paidós.

- Henson y K; Eller, B (1999), *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, México. Ed. Thomson, (Cap. III).
- Hernández, C y San Miguel, F (2000) Autoestima y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios. Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Coahuila-Unidad Torreón. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, N° 1, págs. 119-146
- Hernández G. (2010) *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación.
- Hernández, J. y Pozo, C (1999) *El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana*. *Psicología Educativa*, 5 (1), 27-40.
- Hernández, O (2003) *Desarrollo de la autoestima y la conciencia moral en las contradicciones de la sociedad contemporánea*. Tomado de : [http :// bibliotecavirtual.clacso. ar/Cuba/cips/20120822031937/ovidio6.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso. ar/Cuba/cips/20120822031937/ovidio6.pdf)
- Hernandez, Roberto (2010) *Metodología de la Investigación*. México. D.F. Ed. Mc Hall Grill
- Herrera, Francisco (2007) *¿Qué ocurre entre el Autoconcepto y el Rendimiento Académico, en un contexto pluricultural?* Granada. Reop. Vol. 18, No 2, 2º Semestre, 2007, Pp. 201-213.
- Hoogeveen, Van Hell y Verhoeven, 2009) Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly* Volume 53 Number . p.p 50-67
- Huitt, W. (2004). *Self-concept and self-esteem*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- INEI (2010) *II Censo Nacional Universitario*. Consultado en [http: // censos .inei.gob.pe /cenaun/redatam_inei/](http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/)

- Infante, F. (2002). *Estudio de Revisión sobre la resiliencia*. En cuarto programa de Latinoamérica. Desarrollo Infantil Temprano Prácticas y Reflexiones, 18, 25-44. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt. [Trad.Cast.: Principios de Psicología. Madrid: Daniel Jorro.
- James W. (1981). *Principios de Psicología* (Traducido Por S/N). México: Fondo De Cultura Económica. (Original Publicado En 1890.) Jiménez Fernández, C. (1997). *Pedagogía Diferencial*. Madrid. U.N.E.D.
- Jiménez, F; Sánchez, G y Merino; V (1997) *Autoestima y Autoconcepto en adolescentes: Una reflexión para la orientación educativa*. Universidad de Salamanca. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XV, 2, España.
- Jones, J.G. y Grieneeks, L. (1970). *Measures of self-perception as predictor of scholastic performance*. En *Journal of Educational Research*, 63, 201-203.
- Kaplan HB. (1999) *Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models*. In: Glantz MD, Johnson JR, editors. *Resilience and development: Positive life adaptations*. Plenum; New York. pp. 17–83.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México D.F.Ed. Mc Hall Grill. México
- Kholer, J (2008) *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad particular* *Cultura* Vol. 22. p. 331-362. Universidad San Martín de Porres. Lima. Perú.
- Kotliarenco, M.A. y Dueñas, V.(1994). *Vulnerabilidad versus "Resilience": Una Propuesta de Acción Educativa*. *Derecho a la Infancia*, 3er. Bimestre. Santiago-Chile
- Kotliarenco, M.A y Otros (1997) *Estado del arte en resiliencia*. Wahington Ops/ Oms. Fundación, W.K. K, Ceanim
- Kretch, Crutchfield y Ballachey (1962) *Individual in Society: A Textbook of Social Psychology*. Editorial: McGraw-Hill

- Lamas, H. y Lamas, J. (1997). *El adulto mayor en Perú*. Recuperado agosto 27 de 2015. <http://www.monografias.com/trabajos15/adulto-mayor/adulto-mayor>.
- Latesa, M.: *La deserción universitaria*. Madrid, Siglo XXI-CIS, nº 124, 1992
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca
- Löesel, F.; Bliesener, T.; Kferl, P. (1989). *On the concept of invulnerability: evaluation and first results of the bielefeld project*, pp. 186-219; en Brambring, M.; Löesel, F.; Skowronek, H.: *Children at Risk: Assesment, Longitudinal Research and Intervention*. Walter de Gruyter, 1989. Nueva York, E.E.U.U
- Losel, F. y Bliesener, T. (1990). *Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors*. En K. Hurrelmann y F. Losel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 299-320). New York, NY: Walter de Gruyter.
- Luthar, S.S. y Cushing, G. (1999). *Neighborhood influences and child development: A prospective study of substance abusers' offspring*. *Development and Psychopathology*, 11, 763-784
- Luthar, S. y Zingler, E.. (1991) *Vulnerability and competence: A review of Research on resilience in childhood*. *American Journal Of Orthopsichiatry*, Vol. 61, N° 1.
- Luthar S. (1993) *Annotation: Methodological and conceptual issues in the study of resilience*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. p.441–453
- Machargo, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y prácticas*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- Malstrom, E.M. et al. (1984). *Predicting academic success in engineering graduate programs*. *Engineering Education*, N°74.
- Markus, H (1977) *Self-schemata and processing information about the self*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 35(2), Feb 1977, 63-78.

- Markus y Herzog, (1991) The self concept in life span and aging research. Handbook of Theories of Aging, New York.
- Markus, H y Wurf, E (1987) The dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*. Vol. 38: 299-337
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/ external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H (1990) *The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model* Journal of Educational Psychology. Vol. 82, No. 4, 623-636
- Marsh, H (2005) *Self concept theory, measurement and research*. In J. Suls(Ed.) Psychological perspectives on the self, 4, 59-98. Hills dale,N J: Earlbaum.
- Marsh, H. y Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*. En B.A. Bracken (Ed.), Handbook of self-concept (pp.38-90). New York: Wiley.
- Marsh, Herbert W.; Relich, Joseph D.; Smith, Ian D (1983) Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 45(1), Jul 1983, 173-187.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). *Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure*. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, Vol XIX (2), 211 –236.
- Maslow,A (1954) *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.
- Masten, A.S. (2001). *Resilience Process in Development*. *American Psychologist*, 53, 227-238.
- Masten A, Coatsworth JD.(1998) *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children*. *American Psychologist*. 1998;53:205–220.

- Matalinares ; Arenas I ; Yaringaño ; Sotelo L. y otros (2011) Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima metropolitana. *Revista IIPSI Facultad de psicología UNMSM. vol. 14 - n.º 1 - 2011 pp. 187 - 20*
- Matalinares, M. Gallesi, R (2012) Rendimiento Académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. *Revista .Psicología. Lima. Vol 15- N° 1 – (2012) P.P. 181 -200. UNMSM*
- Matta, H (2010) *Grado de desarrollo de la Resiliencia y su relación con los factores protectores y de riesgo, en adolescentes de instituciones educativas de Lima, Ica, Ayacucho y Huánuco*. Tesis para optar el grado académico de Magister en docencia e investigación en salud. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- McKinney, C. (1982) "Effects of High, Normal, and Low Teacher Enthusiasm on Secondary Social Studies Achievement" *Social Education, v46 n4 p290-92*
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. Cast.: *Espiritu, Persona y Sociedad: Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. Buenos Aires: Paidós, 1950]
- Melillo. (2002): *Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia, en Resiliencia y subjetividad - Los ciclos de la vida (en prensa)*
- Mella y Ortiz (1999) Rendimiento escolar, influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos . México. Vol XXIX. N° 01. pp. 69-92.*
- Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children*, Nueva York: Plenum Press (Traducción en castellano: *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*, Barcelona: Martínez Roca, S.A.).
- Mina, A, Carrasco, J. y Martinez, M (199) *La Autoestima y los estereotipos de género*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Pontificia. Madrid.
- Miranda y Andrade (1998) *Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago*. Universidad Católica de Chile.

- Miserandino, M (1996) Children Who Do Well in School: Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 88, No. 2, 203-214
- Montero Rojas, Eiliana, Villalobos Palma, Jeannette y Valverde Bermúdez, Astrid (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 13, n. 2
- Montes I., Lerner J. (2011). *Rendimiento Académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT* (perspectiva cuantitativa). Universidad EAFIT. Medellín, Colombia
- Morales, M y Díaz, D (2011) Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha Revista de Psicología (Nueva época)*, 8(17), 62-77
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). *Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity*. *Journal Of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J.A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2009). *Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes*. *Adicciones*, 21,147-154..
- Moreno, J.A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2013). *El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo*. *Psicología y Salud*, 17 (2), 261-267
- Moreno, T. (2004). *La atención de problemas académicos en los estudiantes de la división de Ingenierías. Reflexiones y Estrategias*. *Rev. Inst. Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte*. 5. p. 112-123. Extraído de <http://ciruelo.uninorte.edu.co>
- Moreno, Y (2003) *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. (Tesis Doctora) Universidad De València. Valencia, España.

- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del perfil de autopercepción física (PSPP)*. Universidad de Valencia
- Mori, P. (1989). *Estudio del autoconcepto en niños y niñas de niveles socioeconómicos medio y bajo de dos centros educativos de Lima*. (Tesis De Maestría No Publicada). Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Mori, P. (2002). *Personalidad, Autoconcepto y Percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del Sexto Grado*. (Tesis Doctoral No Publicada). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor De San Marcos.
- Murillo, F.J. (2003a). *El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar. La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Musitu, García y Gutiérrez, 1997. *A.F.A Autoconcepto, forma A*. Ed. TEA. Madrid. España.
- Navarro, R.E. (2003a). *El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Julio/diciembre, Vol.1, Numero 002 Recuperado el 16 de marzo de 2015 en: <http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/evaluacion/el%20rendimiento%20academico.pdf>
- Neisser, U. (1976): *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, Freeman
- Novella, A. (2002). *Incremento de la resiliencia luego de la aplicación de un programa de psicoterapia breve en madres adolescentes*. (Tesis para optar el Grado de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Clínica y de la Salud). Lima. Universidad Nacional Mayor De San Marcos.
- Núñez, C y Gonzáles, J (1997) Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar *Psicothema*. Vol. 9, n° 2, pp. 271-289. Universidad de Oviedo. España.

- Obando, O. L., Villalobos, M. E., & Arango, S. L. (2010). *Resiliencia en niños con experiencias de abandono*. Acta colombiana de psicología, 13(2), 149-159. Extraído de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a13>
- Oliver, Juan C. (2000). *Multinivel regresión models: aplicaciones in Scholl psychology*. En: CSI Psicothema, 3(12), 487-494.
- Oñate, M (1989) *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Ortiz, P (2008) *Educación y Formación de la Personalidad*. Fondo Editorial. UCH. Lima. Perú.
- Oyserman y Markus, (1993), *Perspectivas psicológicas del sí mismo*. Una perspectiva social. Psychology press. New York.
- Padilla, T; García, S y Suárez, M (2010) Diferencias de género en el Autoconcepto General y Académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista De Educación*, 352. Mayo-Agosto. Pp. 495-515.
- Papalia, D., Wendkos, S. Y Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill. México, D.F
- Páucar, M (2009) Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N° 88 Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas, Enero-Junio de 2010, 159-188
- Pazzaglia, P. (1990). *Relaciones entre el autoconcepto y las preferencias personales en alumnos de secundaria del colegio parroquial mixto "Fe Y Alegría N.º 5" Chacarilla de Otero*. (Tesis de Bachiller no publicada). Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Peralta, F (1995) *Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria*. Investigación psicoeducativa y psicopedagógica. Vol 1. p. 95 -125. Almería. España
- Peralta, F Y Sánchez, M. (2003) *Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria*. Almería. Revista Electrónica de

investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, Issn 1696-2095, N°. 1, 2003, Pags.95-120.

Peralta, S., Ramírez, A., & Castaño, H. (2006). *Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia)*. *Psicología desde el Caribe*, (17), pp. 196-219. Disponible en http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/17/9_Factoresresilientes.pdf

Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J., Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide

Pichardo, M. y Amezcua, J (2005) *Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar*. Capítulo 21 del Texto: *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*, compilación de trianes, M. Y Gallardo, Jose. Ediciones Pirámide. Madrid.

Piers, E. V., y Harris, D. B. (1964). *Age and other correlates of self-concept in children*. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91–95.

Pinheiroy Fonseca (2013) *Autoeficacia de estudiantes de enfermería portugueses. Expresiones de creencias de autoeficacia, resiliencia y atribuciones causales*. (Tesis para optar el grado de Doctora en enfermería). Universidad de Extremadura. España.

Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. (Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Prado, R y Del Aguila, M (2001) *Estudio comparativo de resiliencia, Género y clase socioeconómica en adolescentes*. Investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Federico Villarreal. Lima.

Prado, R y Del Aguila, M (2000) *Estructura y funcionamiento familiar en adolescentes resilientes y no resilientes*. Investigación realizada en la facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima.

- Prado, R Y Aguila, M (2003) *Diferencia en la resiliencia género y nivel socioeconómico en adolescentes*. Revista Persona N° 6 P.P. 179-196. Lima. UNMSM
- Pulgar, L. (2010). *Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la universidad del Bío Bío*, sede Chillán. (Tesis de Magister). Universidad del Bío-Bío. Disponible en http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/pulgar_1/doc/pulgar_1.pdf
- Purkey, W. W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Ravelo, E. (2013) *Descripción de factores sociodemográficos y socioafectivos y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de cuarto semestre de psicología de una institución de educación superior*. En Psicogente, 16(29), 13-31. Barranquilla.
- Redondo R., J. (1997) La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología. Facultad de Ciencias. Chile. Universidad de Chile. Volumen VI, Edición Electrónica. pp. 54.*
- Reyes, T (2003) *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. (Tesis para optar el título de psicólogo). UNMSM. Lima- Perú.
- Richardson, G. E.(2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58, 307-321.*
- Rodríguez, M (2011) Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes; el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha. Revista Psicológica*. Universidad Michoacana De San Nicolás De Hidalgo. México.
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). *El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad*. En: Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo-Agosto
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rosenberg, M. (1979) *Definiendo El Self*. Editado Por Basic Books. New York.
- Rutter , M (1985) Resiliencie In The Face Of Adversity .- Protective Factors And Resistance To Psychiatric Disorder. *British Journal Of Psychiatric*. Vol. 1. 47, Pp. 598- 611.
- Rutter, M (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, vol. 57, n.3, pp. 316-329.
- Sagor, R. (1996). *Building resiliency in students*. Educational Leadership, 54(1), 38—41.
- Skaalvik, E y Hagtvet, K (1990) Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 58(2), 292-307
- Salas, M (2005) *Relación entre los Hábitos de Estudio y el Rendimiento Académico en los estudiantes del primer año de la Facultad de Estomatología, Roberto Beltrán Neyra de la UPCH*. (Tesis para obtener el grado de Cirujano Dentista). . Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. Perú.
- Salgado, A (2012) *Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana*. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Salonava, M., Cifre, Eva, Grau, R., Martínez Martínez, Isabel (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. En: *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 1-2(21), 159-176.
- Sánchez, D y Oviedo, R. (2011) Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Revista Tecnociencia*. Vol 5. N° 2. P.p. 90 – 97. México

- Sánchez, H. Y Reyes, C. (1996) *Metodología y diseño de la investigación científica*. INIDE. p. 126. Lima. Perú.
- Sánchez, R y Matalinares, M (2014) Valores interpersonales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la carrera de Ingeniería Ambiental y Administración de Empresas de una universidad estatal. *Revista IIPS.I Facultad de Psicología*. UNMSM. ISSN Impresa: 1560 - 909. ISSN. Electrónica: 1609 - 7445. Vol. 17 - N.º 1 - 2014. Pp. 55 - 80
- Santín, Lorna (1997). Autoestima y fracaso escolar. En: *Revista de psicología contemporánea, Vol. 4, N° 2, pp. 12-14*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santrock, John W. (2006). *Psicología de la educación*. 2ª edición. México: McGraw-Hill
- Schiefelbein, E. y J. Simmons (1981). *The determinants of school achievement. The review of the research for developing countries*. Ottawa: IDRC.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). *Self concept: Validation of construct interpretation*. Review of Educational Research, 46 (3), 407-441.
- Silva, R (2012) *Resiliencia en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una institución educativa del Callao*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano. Lima. .
- Soares, L. y Soares, A. (1983). *Component of students self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montrea
- Suárez Ojeda, N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Suxe, G. (2004). *Relación entre autoconcepto, actitudes maternas y variables demográficas en niños de 6 y 7 años*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia

- Swiatek, M.A. y Benbow, C.P. (1991). Ten-Year Longitudinal Follow-Up of Ability-Matched Accelerated and Unaccelerated Gifted Students. *Journal of Educational Psychology*, v. 83 (4), 528-538.
- Tejedor, F. J. y otros (1998) *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico* (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca)
- Tonconi Quispe, J. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú)*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, pp. 45.
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 473-495
- Unger, M. (2005). *Handbook for Working with Children and Youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Valdés, Á Y García, A (2006). *Factores Protectores de Estudiantes con Desventajas Socioeconómicas*. Editado por Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México D.F.
- Valdes, G y otros (2014) Nivel de Autoestima y su relación con el Rendimiento Escolar con estudiantes del tercer semestre del cobach plantel navojoa. *Revista de investigacion académica sin fronteras*. Año 7, Núm. 18 ; México.
- Valdés, Santos y Balderrama (2014) Nivel de autoestima y su relación con el rendimiento escolar con estudiantes del tercer semestre del cobach plantel Navojoa. *Revista de investigación académica sin fronteras*. Año 7, Núm. 18. México.
- Valenzuela, J., Schiefelbein, E., et al. (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria* (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe). Recuperado (20/02/ 2010) de: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

- Vanistendael, S. (1994). *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S. (2003). *Cómo crecer superando los percances*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Díez, J (2001) *Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior*. Tesis doctoral. Departamento MIDE. Universidad Complutense de Madrid.
- Velásquez y Montgomery (2009). Resiliencia y depresión en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología, Vol.12, N° 2, 2009, Págs. 75-78*
- Vélez, A y Roa, C (2005) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina*. Facultad de Medicina Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia 74 *Educación Médica* 2005; 8(2): 74-82.
- Véliz, Alex (2010) *Dimensiones del Autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio Psicométrico*. (Tesis Doctoral), Bilbao.
- Vildoso, J (2002) *Influencia de la autoestima, satisfacción con la carrera elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos".
- Villalobos, E y Castelán, E (2007) *La resiliencia en la Educación*. Universidad Panamericana de México. *Revista Paedagogium*. Febrero-Marzo de 2007. México. 208
- Villalta, M (2009) Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía, Vol, 31 N° 88*. Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Villalta, M (2010) Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. Universidad del Desarrollo, Chile. *Revista de Pedagogía, Vol. 31, N° 88* Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas.

- Villasmil Ferrer, J. (2010) *El autoconcepto académico en estudiantes resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. (Tesis para optar el grado de Doctor en Educación). Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela
- Wangild, G.M. y Young, H.M. (1993). *Development and psychometric evaluation of the resilience scale*. Journal of Nursing Measurement, 1, 165-178.
- Werner EE. (1984) *Resilient children*. Young Children 1:68–72.
- Werner EE.(1990) *Protective factors and individual resilience*. In: Meisells R, Shonkoff J, editors. Handbook of early intervention. Cambridge; Cambridge, UK
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the Odds: Hig-Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca. Nueva York: Cornell University Press.
- White, R (1963) *Ego and reality in psychoanalytic theory*. Psychological Issues, Vol 3(3, Whole No. 11), 1963, 1-210.
- Wolin, S.J. and S. Wolin, *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity* (New York: Villard Books, 1993).
- Woolfolk, Anita (1998) *Psicología Educativa*. Editorial Prentice Hall, 6ta edición. Ciudad de México, México.
- Wylie, R. (1979) *The Self concept (Vol. II). Theory and Research on selected topics*. Lincoln University of Nebraska Press. USA.

8. ANEXOS.

ANEXO 1

Instrumentos de recolección de datos

ANEXO 2

Validez y Confiabilidad del inventario de Autoestima de Coopersmith

ANEXO 3

Confiabilidad y validez de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young

ESCALA DE RESILIENCIA

Estimados amigo (a) s la presente Escala tiene como finalidad averiguar tu capacidad de Resiliencia. Responde las siguientes preguntas encerrando en un círculo las frecuencias de menos a más según el grado de intensidad de -1 a + 7 en ese orden.

ITEMS	EN DESACUERDO				DE ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando planeo algo lo realizo	1	2	3	4	5	6	7
2. Generalmente me las arreglo de una manera u otra	1	2	3	4	5	6	7
3. Dependo más de mí mismo que de otras personas	1	2	3	4	5	6	7
4. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas	1	2	3	4	5	6	7
5. Puedo estar solo si tengo que hacerlo	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida	1	2	3	4	5	6	7
7. Usualmente veo las cosas a largo plazo	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy amigo de mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy decidido (a)	1	2	3	4	5	6	7
11. Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo	1	2	3	4	5	6	7
12. Tomo las cosas una por una	1	2	3	4	5	6	7
13. Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente	1	2	3	4	5	6	7
14. Tengo autodisciplina	1	2	3	4	5	6	7
15. Me mantengo interesado en las cosas	1	2	3	4	5	6	7
16. Por lo general, encuentro algo por qué reírme	1	2	3	4	5	6	7
17. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles	1	2	3	4	5	6	7
18. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar	1	2	3	4	5	6	7
19. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras	1	2	3	4	5	6	7
20. Algunas veces me obligo hacer cosas aunque no quiera	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi vida tiene significado	1	2	3	4	5	6	7
22. No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida	1	2	3	4	5	6	7
24. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7
25. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado	1	2	3	4	5	6	7

**INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH
(Versión Adultos)**

Revisión de escalas: L. Vicuña Peri y J. Ríos Díaz.

NOMBRE:.....

EDAD: **GRADO INSTRUCCIÓN:** **FECHA:**

CENTRO LABORAL:.....

INSTRUCCIONES

A continuación hay una lista de frases sobre sentimientos.

Si una frase describe cómo te sientes generalmente, encierra en un círculo la V de verdadero. Si la frase No describe cómo te sientes generalmente, encierra en un círculo la F de falso.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que seas sincero.

1.	Generalmente no me preocupan las cosas que me pasan en el día.	V	F
2.	Me resulta difícil hablar en público.	V	F
3.	Si pudiera cambiaría muchas cosas de mi mismo.	V	F
4.	Puedo tomar decisiones sin dificultad.	V	F
5.	Soy una persona divertida.	V	F
6.	En mi casa me molesto fácilmente.	V	F
7.	Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	V	F
8.	Soy conocido entre las personas de mi edad.	V	F
9.	Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	V	F
10.	Me rindo fácilmente.	V	F
11.	Mis padres esperan mucho de mí.	V	F
12.	Es bastante difícil ser como yo quiero.	V	F
13.	Mi vida está llena de problemas.	V	F
14.	Las personas generalmente aceptan mis ideas.	V	F
15.	Tengo una mala opinión acerca de mí mismo.	V	F
16.	Muchas veces me gustaría irme de mi casa.	V	F
17.	Generalmente me siento fastidiado en el trabajo.	V	F
18.	Físicamente no soy tan guapo como los demás.	V	F
19.	Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	V	F
20.	Mis padres me comprenden.	V	F
21.	La mayoría de mis compañeros caen mejor que yo.	V	F
22.	Casi siempre mis padres están estresados.	V	F
23.	Generalmente me siento desanimado en el trabajo.	V	F

24.	Desearía ser otra persona.	V	F
25.	Siento que confían poco en mí.	V	F
26.	Me cuesta hacer amistades.	V	F
27.	Me siento a gusto rodeado de mi familia.	V	F
28.	Me gustaría que mi familia me dejara en paz.	V	F
29.	Me es difícil mantener una amistad.	V	F
30.	Supero con relativa facilidad mis dificultades.	V	F
31.	Nunca me preocupo de nada.	V	F
32.	Me familia me acepta tal como soy.	V	F
33.	Me es difícil hablar en público.	V	F
34.	Ahora acepto mi físico tal como está.	V	F
35.	Soy una persona muy buscada por mis amistades.	V	F
36.	Siempre hago lo correcto.	V	F
37.	Me es fácil hacerme de nuevas amistades.	V	F
38.	Siempre estoy contento.	V	F
39.	Siento que mi familia reconoce mis méritos	V	F
40.	Cuando algo me disgusta lo comunico.	V	F
41.	Siento que a menudo mis familiares me molestan	V	F
42.	En mi trabajo reconocen mis méritos.	V	F
43.	Me gustan todas las personas que conozco	V	F
44.	Me resulta fácil llevarme bien con mi pareja.	V	F
45.	Siento que mi familia me critica a menudo.	V	F
46.	Nunca me resondran.	V	F
47.	En mi hogar me expreso con toda comodidad.	V	F
48.	Nunca he sentido vergüenza	V	F
49.	Siento que es normal cuando mi pareja reniega conmigo.	V	F
50.	Pensar en mi familia me impulsa al progreso.	V	F
51.	Siempre digo la verdad.	V	F
52.	Me siento atendido por mi familia	V	F
53.	Siempre sé lo que debo decir a las personas.	V	F

Validez y Confiabilidad del inventario de Autoestima de Coopersmith

En el 2012 Vicuña y Ríos efectúan la confiabilidad de la versión adultos del inventario de autoestima de Coopersmith por el método de la consistencia interna con una muestra de 550, de los cuales 250 adultos comprendidos entre los 26 a 60 años de edad y 300 adolescentes comprendidos entre los 16 a 25 años de edad, encontrando los siguientes coeficientes:

Tabla 19

Tabla de coeficiente de confiabilidad por el método de la consistencia interna obtenido con una muestra total de 550 examinados del Inventario Modificado de Autoestima de Coopersmith versión adultos año 2008

<i>Sub Escalas</i>	<i>Confiabilidad</i>	<i>Interpretación</i>
<i>I. SI MISMO</i>	0.90	<i>Alta</i>
<i>II. SOCIAL</i>	0.90	<i>Alta</i>
<i>III. FAMILIAR</i>	0.92	<i>Alta</i>
<i>TOTAL</i>	0.94	<i>Alta</i>

La validez se ajusta al análisis correlacional de los puntajes de las sub escalas con el puntaje del inventario total, cuya matriz se reproduce a continuación, obtenida con la muestra de adultos y adolescentes arriba mencionados.

Tabla 20

Matriz de correlaciones Inter. Escalas y total del Inventario Modificado del Coopersmith versión adultos año 2008

<i>Sub Escalas I. SI MISMO II. SOCIAL III. FAMILIAR</i>			
<i>I. SI MISMO</i>	1		
<i>II. SOCIAL</i>	0.44	1	
<i>III. FAMILIAR</i>	0.50	0.48	1
<i>TOTAL</i>	0.80	0.86	0.83

En la presente investigación hemos aplicado el mismo instrumento para ello a continuación se evaluó la confiabilidad de los factores del inventario de Coopersmith aplicando el coeficiente Alfa de Cronbach en cada uno de los tres factores:

FACTOR I: SÍ MISMO

Tabla 21

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0.73421782	0.737105142	15

Tabla 22

Factor I sí mismo	Media de escala si elimina elemento	de la si se el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1si		9.65	7.54	0.01	.	0.75
i3si		9.32	6.24	0.45	.	0.70
i4si		9.13	6.74	0.30	.	0.72
i7si		9.03	6.87	0.29	.	0.72
i10si		8.91	6.98	0.37	.	0.71
i12si		9.31	6.55	0.34	.	0.71
i13si		9.04	6.49	0.47	.	0.70
i15si		8.94	6.92	0.36	.	0.71
i18si		9.08	6.70	0.32	.	0.72
i23si		8.95	6.73	0.45	.	0.70
i24si		8.96	6.68	0.46	.	0.70
i25si		9.09	6.69	0.34	.	0.71
i30si		9.08	6.97	0.22	.	0.73
i34si		8.99	6.62	0.46	.	0.70

Se procede a realizar el análisis en los ítems del Factor I: Sí Mismo del inventario de Coopersmith. El coeficiente de confiabilidad de Cronbach en este factor es en promedio 0,70 lo que se considera aceptable.

FACTOR II: SOCIAL

Tabla 23

Estadísticos de
fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0.7354925	0.736041669	15

Tabla 24

FACTOR

II SOCIAL						
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	
i2so	8.67	8.92	0.36	0.39	0.71	
i5so	8.38	9.35	0.32	0.32	0.72	
i8so	8.57	8.91	0.39	0.24	0.71	
i14so	8.37	9.31	0.35	0.22	0.72	
i17so	8.36	9.29	0.37	0.28	0.71	
i21so	8.61	8.84	0.40	0.34	0.71	
i26so	8.65	8.58	0.47	0.41	0.70	
i29so	8.34	9.32	0.34	0.27	0.72	
i33so	8.67	8.96	0.35	0.40	0.71	
i35so	8.73	9.01	0.33	0.29	0.72	
i37so	8.63	8.80	0.41	0.37	0.71	
i40so	8.45	9.28	0.30	0.25	0.72	
i42so	8.65	9.17	0.28	0.34	0.72	
i44so	8.77	9.05	0.32	0.21	0.72	
i49so	8.92	10.01	0.02	0.18	0.75	

De la misma forma se aplica el análisis del Factor II: Social viendo que el coeficiente de confiabilidad de Cronbach está en el margen de 0.70 lo cual es aceptable.

FACTOR III: FAMILIAR

Tabla 25

Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados		N de elementos
0.70137146	0.69610119		15

Tabla 26

Estadístic	Media de la	Varianza de la	Correlación	Correlación	Alfa de
------------	-------------	----------------	-------------	-------------	---------

os total- elemento	escala si se elimina el elemento	escala si se elimina el elemento	elemento- total corregida	múltiple al cuadrado	Cronbach si se eleimina el elemento
i6fa	10.42	6.12	0.21	.	0.70
i9fa	10.28	5.67	0.49	.	0.66
i11fa	10.92	7.24	0.27	.	0.73
i16fa	10.19	5.86	0.50	.	0.66
i20fa	10.28	5.61	0.52	.	0.65
i22fa	10.51	5.62	0.42	.	0.67
i27fa	10.15	6.03	0.46	.	0.67
i28fa	10.11	6.22	0.32	.	0.68
i32fa	10.18	6.44	0.17	.	0.70
i39fa	10.23	5.96	0.39	.	0.67
i41fa	10.37	6.45	0.08	.	0.71
i45fa	10.34	5.77	0.39	.	0.67
i47fa	10.21	6.05	0.36	.	0.67
i50fa	10.10	6.62	0.14	.	0.70
i52fa	10.18	6.09	0.378	.	0.67

De esta forma utilizando el método de la consistencia interna de Cronbach se encuentra que el cuestionario cumple con su propósito de medida dentro de los márgenes de error permitidos habiendo encontrado los coeficientes que a continuación se reproduce:

Tabla 27

Coeficiente de confiabilidad por el método de la consistencia interna

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Sí			
mismo	0.73	0.74	15
Social	0.74	0.74	15
Familia	0.70	0.70	15
Total	0.85	0.85	45

Tabla 28

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1si	30.77	49.05	-0.01	0.85
i2so	30.40	46.24	0.38	0.84
i3si	30.44	45.99	0.40	0.84
i4si	30.25	47.09	0.28	0.85
i5so	30.11	48.00	0.17	0.85
i6fa	30.32	47.22	0.24	0.85
i7si	30.15	47.79	0.19	0.85
i8so	30.30	46.33	0.38	0.84
i9fa	30.17	46.69	0.38	0.84
i10si	30.03	47.64	0.32	0.84
i11fa	30.81	50.44	-0.31	0.85
i12si	30.43	46.09	0.40	0.84
i13si	30.16	46.06	0.50	0.84
i14so	30.10	46.60	0.45	0.84
i15si	30.06	46.73	0.48	0.84
i16fa	30.08	46.49	0.50	0.84
i17so	30.09	46.42	0.50	0.84
i18si	30.20	47.16	0.27	0.85
i19si	30.04	47.73	0.26	0.85
i20fa	30.17	46.14	0.47	0.84
i21so	30.34	45.67	0.48	0.84
i22fa	30.40	46.04	0.41	0.84
i23si	30.07	46.93	0.42	0.84
i24si	30.08	46.66	0.46	0.84
i25si	30.21	46.30	0.42	0.84
i26so	30.37	46.53	0.32	0.84
i27fa	30.04	47.08	0.43	0.84
i28fa	30.01	47.50	0.32	0.84
i29so	30.07	49.50	0.18	0.85
i30si	30.20	47.43	0.24	0.85
i32fa	30.07	48.56	0.08	0.85
i33so	30.40	46.53	0.34	0.84
i34si	30.11	46.61	0.44	0.84
i35so	30.46	46.66	0.32	0.84
i37so	30.35	46.50	0.34	0.84
i39fa	30.12	47.28	0.30	0.84
i40so	30.18	46.62	0.38	0.84
i41fa	30.27	48.02	0.13	0.85
i42so	30.37	46.15	0.40	0.84
i44so	30.50	47.27	0.23	0.85
i45fa	30.24	46.75	0.33	0.84
i47fa	30.10	47.50	0.27	0.85
i49so	30.65	49.09	-0.02	0.85
i50fa	30.00	48.94	0.03	0.85
i52fa	30.07	47.77	0.24	0.85

Del total de ítems se observa que el ítem número 1, presenta correlación negativa e irrelevante, por tanto se sugiere al igual que el ítem 49, se revise o se elimine, en el presente estudio se han conservado debido que la modificación del coeficiente total no se severamente afectado. Tal como se muestra en las tablas precedentes el coeficiente de confiabilidad de Conbrach aplicado a los factores I, II y III del Inventario de Coopersmith se obtiene un valor de 0,85 lo cual es un valor aceptablemente alto. Estos resultados nos permite afirmar que los ítems que forman parte de los factores y del inventario aplicado mide de forma consistente la variable autoestima materia de este estudio.

ANEXO 3

Confiabilidad y validez de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young

En su diseño original la prueba piloto tuvo una confiabilidad calculada por el método de la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach de 0.89 (Novella, 2002). Los estudios citados por Wagnild y Young dieron confiabilidades de 0.85 en una muestra de cuidadores de enfermos de Alzheimer; 0.86 y 0.85 en dos muestras de estudiantes femeninas graduadas; 0.90 en madres primerizas post parto; y 0.76 en residentes de alojamientos públicos. Además, con el método test- retest la confiabilidad fue evaluada por los autores en un estudio longitudinal en mujeres embarazadas antes y después del parto, obteniéndose correlaciones de 0.67 a 0.84, las cuales son respetables.

El año 2004 se realiza una nueva adaptación de la Escala de Resiliencia por un grupo de profesionales de la facultad de psicología Educativa de la UNMSM realizada en una muestra de 400 estudiantes varones y mujeres entre 13 a 18 años de edad de tercer año de secundaria de la UGEL 03, obteniéndose una confiabilidad calculada por el método de la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach de 0.83. (Flores; 2008)

Para efectos del presente estudio se procede a realizar el análisis correspondiente a fin de establecer la confiabilidad de la escala de resiliencia para ello, se calcula el alfa de Cronbach, tal como se puede ver en la siguiente tabla: el Coeficiente obtenido es de 0.87 lo cual indica que el cuestionario mide dentro de los márgenes de error permitidos

Tabla 29**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.871	.888	25

En la siguiente tabla se presenta el análisis de la consistencia interna a partir si queda o retira el ítem, de lo hallado se desprende que cada uno aporta a la medición total, no es necesario eliminar ningún ítem:

Tabla 30

Estadísticas de total de elementos del cuestionario de Resiliencia					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
i1p	134.2524	180.053	.544	.537	.865
i2p	134.1748	179.244	.537	.499	.864
i3s	134.1553	180.701	.460	.485	.866
i4p	133.8252	180.871	.438	.497	.867
i5s	133.7282	183.200	.366	.397	.868
i6c	133.7573	175.225	.557	.606	.863
i7ec	134.9903	182.637	.221	.335	.875
i8ec	133.9806	176.313	.512	.526	.864
i9c	134.5728	175.580	.561	.519	.863
i10c	134.3107	172.491	.582	.573	.862
i11ec	135.8350	182.571	.176	.314	.879
i12ec	135.2524	175.093	.464	.415	.866
i13c	134.3786	180.002	.442	.439	.866
i14p	134.2330	174.710	.589	.579	.862
i15p	134.1456	173.675	.722	.683	.859
i16sp	134.1165	177.790	.445	.399	.866
i17c	133.7864	179.228	.533	.555	.865
i18c	133.8738	178.837	.497	.487	.865
i19s	134.0777	181.386	.465	.421	.866
i20p	135.4272	182.698	.191	.421	.877
i21sp	133.6893	179.746	.467	.569	.866
i22sp	135.0583	175.350	.405	.390	.868
i23p	134.0971	180.696	.498	.522	.866
i24c	133.8932	184.234	.415	.478	.868
i25sp	134.2913	180.993	.313	.302	.871