



Revista Griot

Revista Electrónica
Para Profesionales
De la Conducta Humana

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Departamento de Consejería
Para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora:

Mercedes Matos, Ph.D.
Arelis Ortiz, Ed.D.
Manuel Rivera, Ed.D.
Jose Serra, Ph.D.

<http://revistagriot.uprrp.edu>

revistagriot@gmail.com

787-764-0000 Exts. 5683 / 5684

Aprobado por:

Comisión Estatal de Elecciones

CEE-SA-12-6538



ISSN 1949-4742

VOLUMEN 5, No. 1, 2012

Revista Griot

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Decanato de Estudiantes
Universidad de Puerto Rico

Dr. Miguel A. Muñoz
Presidente

Dra. Ana R. Guadalupe Quiñones
Rectora
Recinto de Río Piedras

Dra. Mayra Charriez Cordero
Decana Interina,
Decanato de Estudiantes

Dra. María I. Jiménez Chafey, Psy.D.
Directora
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora

Jose Serra Taylor, Ph.D.
Director de la Revista
María I. Jiménez Chafey, Psy.D.
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Mercedes Matos Matos, Ph.D.
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil

Angel Villafañe Santiago, Ed.D.
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil

Junta Asesora

Dra. Rosa Ana Clemente Estevan
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universida Jaume I

Dra. Haydee Domínguez Rodríguez
Programa Graduado Orientación y Consejería,
Universidad Central de Bayamón

Dra. Mabel T. López Ortíz
Departamento de Trabajo Social
Universidad de Puerto Rico

Dra. Priscila Negrón Morales
University of Phoenix

Dra. Beatriz Rivera Urrutia
Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación
Universidad de Puerto Rico

Dra. Carmen Rivera Medina
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico

Dr. Richard Roessler
Rehabilitation, Human Resources and Communication
Disorders
University of Arkansas

Dra. Carmen M. Rosado Pacheco
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados
Universidad de Puerto Rico

Revista Griot

© 2012 Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil. Distribución gratuita.

Envíese los artículos para publicación a la dirección de correo electrónico revistagriot@gmail.com.

Revista Griot (ISSN 1949-4742)
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Decanato de Estudiantes, UPR - Río Piedras
PO BOX 23137
San Juan, PR 00931-3137
Tel: 787-764-0000 Exts. 5683 / 5684
Fax: 787-763-4885

La Revista *Griot* es publicada una vez al año por el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En cada número de la revista se presentan Artículos de Investigación que pueden incluir estudios tanto cuantitativos como cualitativos al igual que Teórico-Prácticos sobre otros asuntos profesionales. Los artículos sobre prácticas y estrategias en la consejería deben proveer una descripción clara del método, técnica, acercamientos o programa junto a una justificación adecuada y recomendaciones para la implementación en la práctica profesional. Aquellos sobre asuntos profesionales deben presentar un análisis profundo y discusión de asuntos vigentes relacionados a la práctica profesional. Todos deben estar escritos siguiendo las guías vigentes de estilo y redacción de la American Psychological Association (APA) tanto en contenido como en formato.

Política Editorial

La [Revista Griot](#) y el [Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil](#) absctritos al [Decanato de Estudiantes](#) de la [Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras](#) publican artículos de investigación, estudios de caso, teórico-prácticos y reseñas de libros en las disciplinas de consejería, psicología y trabajo social.

El profesional que someta artículos para publicación en la [Revista Griot](#) debe conocer que los mismos serán evaluados por un cuerpo de árbitros. El proceso de arbitraje está fundamentado en la revisión de los pares. Por tal razón la Junta de la [Revista Griot](#) respetará y aceptará las decisiones de los árbitros de manera que se mantenga la transparencia de este proceso. Para esto ha incorporado el sistema doble ciego donde los autores y árbitros serán anónimos.

Cada artículo se somete a la revisión anónima de por lo menos dos evaluadores, miembros de la Junta Asesora. Se requiere la aprobación de la mayoría de los evaluadores y de la Junta Editora para determinar la publicación de un artículo. Se le notificará al autor o autora la determinación final de publicación vía correo electrónico y/o postal. Los colaboradores aceptan que la [Revista Griot](#) publica sus textos en formato electrónico, incluyendo la Internet, para efectos de indización en bases de datos.

La Junta Editora llevará a cabo una pre-selección de los artículos recibidos tomando en consideración que todo artículo sometido a publicación deberá seguir las normas y guías de estilo establecidas por la más reciente edición del *Publication Manual of the [American Psychological Association](#)* (APA). Los artículos deben ser inéditos, es decir, no haber sido publicados anteriormente sus originales. Cada autor es responsable intelectual del contenido de su escrito, por lo cual releva a los integrantes de la Junta Editora y de la Junta Asesora de cualquier error u omisión de dicho contenido mediante documento escrito. Se aceptan artículos en español y en inglés. Además deben incluir un resumen de no más de 250 palabras e incluir de tres (3) a cuatro (4) palabras claves en inglés y español.

Todo artículo debe venir acompañado de una breve nota biográfica del autor o autores que incluya su nombre, preparación académica, afiliación institucional y la posición que ocupa, dirección postal y electrónica. La Junta Editora de la [Revista Griot](#) se reserva el derecho de seleccionar los artículos que serán publicados por tanto la acción de someter artículos no garantiza que serán incluidos en la Revista.

La dirección electrónica a la cual deben enviar los artículos para publicación es: revistagriot@gmail.com y deben ser dirigidos a la Junta Editora Revista Griot. vez se haga la preselección, la Junta Editora someterá los trabajos a la revisión crítica de dos árbitros y una vez culminado el proceso de evaluación, Junta Editora informará por escrito a los autores su decisión y recomendaciones de los evaluadores.

La [Revista Griot](#) no reserva los derechos de publicación de los artículos. Los autores podrán distribuir su propio material en cualquier otro medio, siempre y cuando sea sin fines comerciales, informando a la Junta Editora que el trabajo será publicado nuevamente y dando el crédito correspondiente a la [Revista Griot](#). La publicación de la [Revista Griot](#) por su carácter gratuito no da derecho a remuneración económica alguna a los autores. Los lectores podrán reproducir y distribuir los artículos o colaboraciones de la [Revista Griot](#) siempre que sea sin fines comerciales, no se les hagan alteraciones al contenido y se cite su origen con información completa: nombre del autor, Revista Griot, volumen, número y página.

La Junta Editora, la Junta Asesora y la [Universidad de Puerto Rico](#) no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas por los autores de los artículos o colaboraciones. Tampoco tiene control ni se hace responsable de los enlaces e hipertextos que en algunos artículos, posibiliten el acceso a prestaciones y servicios ofrecidos por terceros. Esta política editorial y de publicación no es reflejo de la posición oficial del [Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil](#), ni del [Decanato de Estudiantes](#) u otras instancias de la Universidad de Puerto Rico.

VOLUMEN 5, No. 1, 2012

Índice

Carta de la Junta Editora

Introducción al Volumen 5, Número I 6

Junta Editora Revista Griot

ARTÍCULOS

El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios 7

Yarimar Rosa Rodríguez, Ph.D.

Areliz Quiñones Berrios, Ed.D.

La importancia de la preparación universitaria en estudiantes en desventaja social y económica 18

Elizabeth Morales Olivo, Ed.D.

Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios 28

Carmen England Bayrón, Ed.D.

Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa 50

Mayra Chárriez Cordero, Ph.D.

ISSN 1949-4742

Aprobado por:

Comisión Estatal de Elecciones CEE-SA-12-6538

Introducción al Volumen 5, Número 1

Junta Editora Revista Griot

La Revista Griot, tiene el compromiso de promover el interés por la investigación. Al mismo tiempo, divulgar la producción de conocimiento en las disciplinas de la consejería, la psicología, el trabajo social y otras áreas a fines que componen el quehacer de los profesionales de ayuda.

En éste número se presentan un conjunto de artículos caracterizados por temas relacionados a la salud emocional en estudiantes universitarios. Conjuntamente, se presenta una propuesta para desarrollar investigaciones cualitativas dentro del área de la consejería.

La discusión en este volumen se inicia con el tema del bienestar psicológico en los procesos de ayuda en los estudiantes universitarios. Las doctoras Yamirar Rosa Rodríguez y Areliz Quiñones Berrios, discuten un modelo de seis (6) dimensiones del bienestar psicológico y señalan que éste pudiera ser un factor determinante en el éxito académico. Estas recomiendan a la administración universitaria a unir esfuerzos con los centros de servicios de consejería para promover servicios integrales que mejoren el estado físico y emocional de los y las estudiantes.

En el próximo artículo, la Dra. Elizabeth Morales Olivo, nos invita a conocer las dificultades para obtener una preparación universitaria que tienen los y las estudiantes en desventaja socioeconómica. En su investigación observó que la preparación universitaria tiene unas repercusiones positivas en la integración en la vida universitaria, la empleabilidad, el aumento de sus ingresos, el deseo de superación profesional y en la disminución de la dependencia gubernamental. Esta recomienda que se aumenten los recursos destinados a esta población para aumentar las tasas de retención y graduación.

En el tercer artículo, la Dra. Carmen England Bayrón, discute el problema de la retención estudiantil en las universidades. Ésta nos presenta algunas competencias específicas que deben desarrollar las y los profesionales de la consejería basados en la autoeficacia académica como estrategia preventiva de la retención estudiantil.

En el último artículo, la Dra. Mayra Chárriez Cordero discute las historias de vida como metodología de investigación. Ella nos invita a considerar esta metodología como elemento importante en la intervención y evaluación del proceso de ayuda dentro de la consejería.

El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios¹ (Psychological well-being in the process of helping college students)

Yarimar Rosa Rodríguez, Ph.D.
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Universidad de Puerto Rico
yarimar.rosa@upr.edu

Areliz Quiñones Berrios, Ed.D.
Facultad de Estudios Generales
Programa de Innovaciones Educativas
Universidad de Puerto Rico
areliz.quinones@upr.edu

Resumen

El bienestar psicológico se define como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo (Díaz et al., 2006). Ryff (1989) definió seis dimensiones para evaluar el continuo positivo-negativo del bienestar psicológico. Esta mirada del individuo de manera multidimensional, da mayor énfasis al funcionamiento positivo mediado por el desarrollo de las capacidades y el crecimiento de la persona (Díaz et al., 2006). En los estudiantes universitarios, el bienestar psicológico pudiera ser un factor determinante para el éxito académico. Por tanto, los servicios de consejería y salud mental deben ser cónsonos a las necesidades de los estudiantes. La colaboración entre los centros de servicios psicológicos y la administración universitaria es clave para promover su salud integral (Díaz et al., 2006). Esto, debido a que los mismos, contribuyen a la misión institucional de ofrecer servicios que mejoren el estado físico y mental de los estudiantes (Schwitzer, 2008). En este artículo se discutirá el modelo multidimensional de Carol Ryff (1989), que incluye seis dimensiones de bienestar psicológico, así como su relación con el proceso de inserción a la vida universitaria. Por último hacemos recomendaciones para proceso de ayuda con estudiantes universitarios.

Palabras claves: bienestar psicológico, bienestar subjetivo, estudiantes universitarios, proceso de ayuda

Abstract

Psychological well-being is defined as the development of capabilities and personal growth, where the individual shows indicators of positive functioning (Díaz, et al., 2006). Ryff (1989) defined six dimensions to assess the positive-negative continuous of psychological well-being of

¹ Sometido: 30 de septiembre de 2012

Revisado: 21 de octubre de 2012

Aceptado: 23 de octubre de 2012

a person. This is a multidimensional approach that gave greater emphasis to the positive functioning, the person's capacities and growth development (Díaz, et al., 2006). In college students, the psychological well-being may be a determining factor for academic success. Therefore, counseling and mental health services must be in accordance with student's needs. Collaboration between the psychological service centers and the university administration is the key to promoting health (Díaz, et al., 2006). This is because those centers, contribute to the institutional mission of providing services that will improve the physical and mental health of the students (Schwitzer, 2008). In this article, we will discuss Ryff's (1989) multidimensional model, which includes the six dimensions of psychological well-being. Finally, we include some recommendations to address the dimension into counseling or psychotherapy process with college students.

Key words: psychological well-being, subjective well-being, university students, helping process

La psicología positiva (PP) no es una nueva tendencia en la psicología contemporánea. De hecho, tiene sus raíces en la filosofía y en modelos humanistas. Una de las principales contribuciones de la PP ha sido el reconocimiento de un estado de salud que es intrínseco a todo ser humano. Sin embargo, esta mirada no ha sido el norte fundamental de la psicología clínica, de los modelos terapéuticos, ni de la consejería. La mirada ha sido hacia la patología; es decir, la salud como la mera ausencia de la enfermedad. Como señalan Seligman y Csikszentmihalyi (2000), la PP debe facilitar el re-enfoque de los modelos psicológicos hacia el desarrollo de las cualidades positivas de los individuos, en vez de tratar de reparar áreas disfuncionales.

En este sentido, Cuadra y Florenzano (2003) destacan que el objetivo de la PP a sido "investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que estas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven" (p.84). De esta manera, la PP ha abierto una línea amplia de investigación que gira alrededor de las potencialidades de los individuos y las sociedades, permitiendo integrar tradiciones de investigación que hasta entonces trabajaban, en muchos casos, de manera separada.

Como parte de una nueva conceptualización del individuo, afloró la necesidad de investigar o evaluar aquellas características y patrones, que hasta el momento habían sido olvidados, esencialmente porque se entendían como constructos que no eran medibles o cuantificables y por lo tanto, alejados de la tradición de la ciencia natural que la psicología heredó. Es por ello que gran parte de la gesta de la PP ha sido desarrollar nuevos modelos para comenzar a conceptualizar, definir y operacionalizar tales constructos con el objetivo de investigarlos.

Eso no significa que tengamos un cuerpo teórico homogéneo, pero ha permitido organizar la investigación existente en torno a variedad de temas que han facilitado su comprensión y análisis, entre ellos, el bienestar. El objetivo de este trabajo es discutir el modelo de Bienestar Psicológico (BP) según propuesto por Carol Ryff (1989) y presentar las seis dimensiones de BP aplicadas al proceso de ayuda con estudiantes universitarios.

Bienestar: Subjetivo y psicológico

La tradición filosófica y posteriormente psicológica, nos ha llevado a evaluar conceptos como la felicidad, satisfacción con la vida, calidad de vida, y optimismo, entre otros. En cierto

sentido, muchos investigadores han desarrollado sus líneas de investigación usando como base dos conceptos básicos: bienestar subjetivo y bienestar psicológico. Partiendo de la premisa que éstos conceptos pueden diferenciarse pero están íntimamente relacionados, podemos encontrar que la literatura científica puede clasificarse en éstas dos categorías.

Ryan y Deci (2000) realizaron una revisión sobre las tradiciones de investigación en el campo del bienestar y las clasificaron en dos grandes grupos: bienestar hedónico y bienestar eudamónico. En el primer grupo, se encuentran los trabajos relacionados a la felicidad y en el segundo aquellos referentes al potencial humano. Para este trabajo, nos adscribimos a la descripción que realizaron Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) y que mostramos en la Figura 1. Como muestra la Figura 1, en la tradición de investigación sobre bienestar subjetivo (BS) se incluyen los aspectos afectivos y emocionales de las personas y los grupos, así como los cognitivos. En la tradición sobre bienestar psicológico (BP) está aquello relacionado al funcionamiento positivo del individuo.

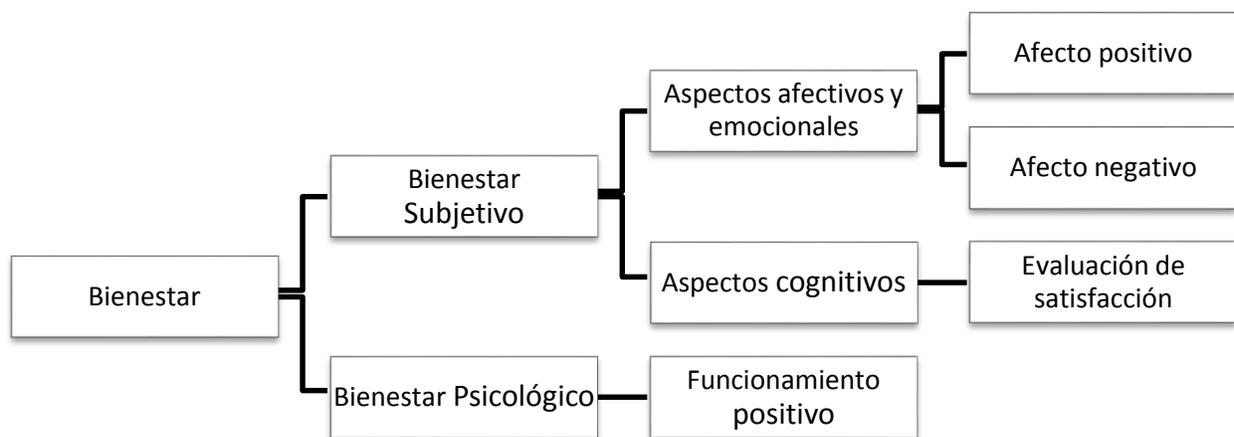


Figura 1: Conceptualización del Bienestar

En términos del BS, los dos constructos que más resaltan de las investigaciones, lo son satisfacción con la vida y felicidad. Ambos han experimentado transformaciones conceptuales desde el inicio de su uso en la década del '50 pero con meridiana consistencia. Por un lado, la satisfacción con la vida se refiere a una evaluación o juicio que hace la persona (Cuadra & Florenzano, 2003; Diener, Syuh, Lucas, & Smith, 1999; Keyes et al., 2002) tomando en consideración sus recursos, experiencias y circunstancias. Por otro lado, la felicidad se refiere a la evaluación que hace la persona sobre sus afectos (positivos y negativos) basados en experiencias que le son inmediatas (Keyes et al., 2002; Ryff, 1989). En resumen, cuando hablamos de satisfacción con la vida, se consideran aspectos más globales de la misma y cuando se trata de felicidad, se considera aspectos más inmediatos. Por lo tanto el carácter temporal de ambos conceptos es distinto.

El BP se refiere a aspectos relacionados al funcionamiento positivo de las personas (Ryff, 1989). Para ello es importante ver al individuo de manera integral y considerando la etapa de desarrollo en la que se encuentra (Ryff & Singer, 2008), las actividades que realiza y los roles que tiene. Al tomar éstos factores en consideración, no podemos olvidar que las diversas etapas de desarrollo equivalen a retos particulares y que para sobrellevarlos, la persona debe contar con condiciones o características mínimas. Por lo tanto, cuando una persona es llamada a hacer una evaluación de su bienestar psicológico o como lo percibe, factores

socioeconómicos, laborales, relacionales y ambientales impactan su noción de bienestar y la evaluación que hace sobre ello.

El modelo multidimensional del BP

En un esfuerzo por integrar conceptos que habían sido estudiados previamente, Carol Ryff se da a la tarea de desarrollar un modelo sobre el BP. Su preocupación surge de una minuciosa evaluación de lo estudiado hasta el momento, percatándose de la falta de articulación de un constructo que recoja la idea original de eudaimonia, que incluyera nociones como la de autorrealización, el desarrollo humano y la búsqueda de potenciar las capacidades humanas (Ryff & Singer, 2008) –conceptos ya acuñados por el humanismo-.

Ante este cuadro, Ryff (1989) desarrolló un modelo bajo el concepto de bienestar psicológico (BP) que ha facilitado hacer elaboraciones científicas más rigurosas. Entonces, definió el BP como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo. Dentro de la integración teórica de Ryff (1989) ésta definió seis dimensiones por las cuales se puede evaluar el continuo positivo-negativo del BP de una persona. Estas dimensiones se muestran en la Figura 2.

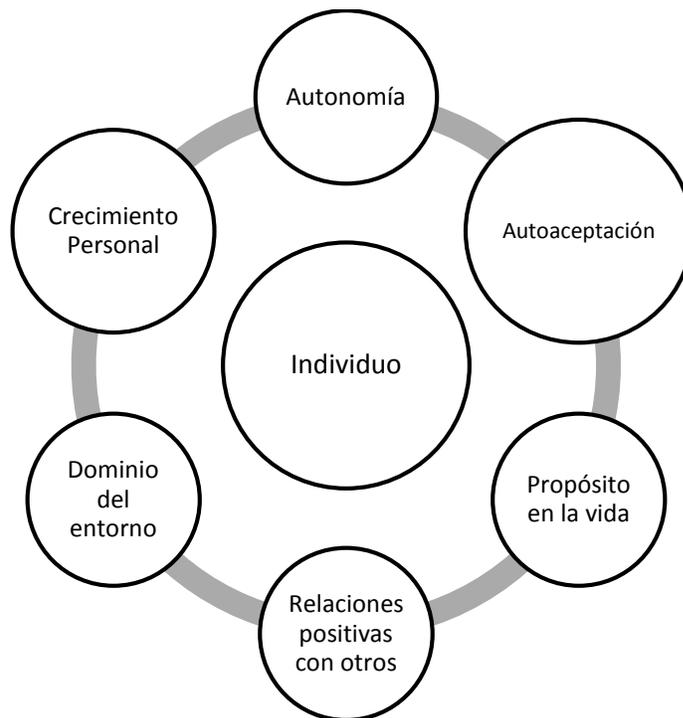


Figura 2: Dimensiones del modelo de bienestar propuesto por Ryff (1989)

Esta mirada del individuo de manera multidimensional, da mayor énfasis a la posibilidad de un funcionamiento positivo mediado por el desarrollo de la capacidad individual y el crecimiento de la persona (Díaz, et al., 2006). El nivel de desarrollo de cada área o dimensión no necesariamente es paralelo en todo momento. El modelo concibe las fluctuaciones y las diferencias en el proceso de maduración, por lo que la persona puede identificar fortalezas en cada área mientras desarrolla otras. En la Tabla 1 presentamos definiciones breves de cada una de las dimensiones.

Tabla 1: Definiciones Dimensiones Modelo de BP (Ryff & Keyes, 1995)

Dimensión	Definición
1. Autoaceptación	Evaluación positiva presente y pasada
2. Autonomía	Sentido de autodeterminación
3. Crecimiento personal	Sentido de crecimiento y desarrollo como persona
4. Propósito en la vida	Creer que la vida tiene significado y propósito
5. Relaciones positivas con otros	Poseer o desarrollar relaciones de calidad con otros.
6. Dominio del Entorno	Capacidad de manejarse efectivamente en el ambiente que le rodea.

Evaluación del BP

Keyes, Shmotkin y Ryff (2002), tuvieron la oportunidad de evaluar estadísticamente si había distinciones entre los constructos de BP y BS. En dicho trabajo, las medidas de BP correlacionaron con las de BS de manera positiva. Luego evaluaron el modelo teórico propuesto, utilizando análisis de factores confirmatorio y llegaron a la conclusión de que el modelo que mejor describe el concepto de bienestar es aquel que incluye un factor de bienestar psicológico con seis dimensiones y un factor de bienestar subjetivo con tres dimensiones (afecto positivo, negativo y satisfacción con la vida).

El modelo de seis dimensiones propuesto por Ryff, facilita la evaluación comprensiva del individuo desde una perspectiva de funcionamiento global. Por ejemplo, el establecimiento de relaciones positivas con otros puede estar mediado por el nivel de aceptación que tiene el individuo de sí mismo. A su vez, el estado saludable de esas relaciones se basa en el nivel de autonomía que tiene cada una de las personas que participa de la relación. Por otro lado, la capacidad para dominar el entorno, muchas veces depende del estado de crecimiento personal del individuo y éste a su vez con el establecimiento de metas concretas (propósito en la vida). Cuando hablamos de bienestar psicológico también debemos considerar la perspectiva de desarrollo humano, ya que los modelos de desarrollo humano complementan la visión de BP. En términos del desarrollo y su relación con las dimensiones, se ha encontrado que a medida que crece en edad el individuo, éste presenta niveles más bajo las dimensiones de propósito en la vida y crecimiento personal (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998).

En resumen, la mirada multidimensional nos permite ver interacciones entre las dimensiones tal y como ocurre en la vida cotidiana de las personas. De este modo, consideramos como las personas utilizan los recursos que tienen en cada área de formación e interactuando unos con otros. A su vez, la noción de desarrollo permite que el individuo continúe fortaleciendo áreas, sin necesariamente enfocarse en la falta o en un estado disfuncional. Como mencionamos, el BP no puede limitarse a una mirada lineal, lo que implica un movimiento cíclico impactado por las etapas de desarrollo humano.

El bienestar psicológico y la vida universitaria

Una de las etapas más impactantes en la vida de un individuo es el ingreso a la universidad. Dentro de la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson (Bordignon, 2005), se encuentra la etapa llamada intimidad frente a confusión de roles. Esta surge durante la adolescencia, cuando el joven se está volviendo más independiente y comienza a mirar el futuro

en términos de carrera, relaciones, familia y vivienda, entre otros. Durante este período, los jóvenes exploran diversas posibilidades y comienzan a formar su identidad basándose en el resultado de esas exploraciones. El sentido de quiénes son -frente al mundo- puede dar lugar a una sensación de confusión sobre sí mismos (Bordignon, 2005).

Es por ello que el primer año de universidad es el que constituye un mayor proceso de ajuste para el estudiante. La red de apoyo del estudiante universitario es clave para la buena transición de la escuela a la universidad (T. Smith & Renk, 2007). En un estudio realizado en Argentina, las investigadoras encontraron que las preocupaciones principales de los/as estudiantes de nivel subgraduadoⁱ estaban relacionadas a los aspectos personales y de adaptación a una nueva etapa vital (Cornejo & Lucero, 2006). Estas dos categorías recogen elementos similares a los establecidos por Ryff (1989) en las dimensiones de auto-aceptación, relaciones positivas con otros, autonomía y crecimiento personal. Este patrón también lo observaron comparando áreas de estudio, siendo los estudiantes de ciencias los que obtienen puntuaciones más altas de bienestar psicológico. Por otro lado Bowman (2010), encontró que un grupo de estudiantes Hispánicos de nuevo ingreso exhibían niveles de BP más altos que estudiantes blancos no-Hispánicos en cuatro de las seis dimensiones. Este también identificó varios factores relacionados al desarrollo de niveles óptimos de BP: ser mujer, Hispano/a o Latino/a, y tener metas y aspiraciones académicas altas previas a la entrada a la universidad.

Smith y Zhang, (2009) indican que el éxito en el ajuste a la universidad se debe, en parte, al apoyo de los padres, a los buenos hábitos de estudio, a la consejería académica, a los cursos de orientación y a las redes de apoyo social que tienen los estudiantes. No obstante, algunos de los obstáculos en el proceso de transición de la escuela a la universidad son: la falta de apoyo de los maestros, las percepciones negativas sobre los estudios, la pobre orientación del proceso de admisión, el poco apoyo del personal escolar, y el ser estudiantes de primera generación (Marsico & Getch, 2009).

En esta etapa de transición, la cual es crítica para algunos estudiantes, el sentido de BP puede ser clave para el éxito académico y el logro de sus metas personales y profesionales. Por lo tanto, como parte de los ofrecimientos de las universidades, los servicios de salud mental deben ir dirigidos al fortalecimiento y desarrollo integral de los/as estudiantes. Los centros de consejería y salud mental en las universidades, contribuyen a la misión institucional de ofrecer servicios que mejoren el estado físico y mental de los estudiantes (Schwitzer, 2008). Como resultado de esto, en las pasadas dos décadas, los servicios de salud mental universitarios han evolucionado cónsonos a los cambios en el sistema de salud, la farmacoterapia y nuevos medicamentos, los avances tecnológicos como el Internet y los cambios sociales (Kadison, 2006). Schwartz (2008) reporta un aumento en la utilización de los servicios de consejería y salud mental en las universidades. El aumento en la utilización de servicios de salud mental se debe, en parte, al alto nivel de estrés y las nuevas demandas académicas que viven los estudiantes universitarios. Estos factores pueden estar asociados con la insatisfacción, la baja productividad, el ausentismo y el síndrome de quemazón entre los universitarios (Gianakos, 2002). En este contexto, los servicios de salud mental y consejería pudieran ayudar al proceso de ajuste a la vida universitaria.

Según indica Hudd (2000) es importante que los/as estudiantes aprendan a balancear sus estudios con las redes de apoyo social y su cuidado personal. No tener herramientas efectivas para el manejo de los cambios en la vida universitaria puede causarles insatisfacción (Simons, 2002). Por lo tanto, las universidades deben estar preparadas para atender las nuevas demandas de los/as estudiantes ya que muchos universitarios que visitan los centros de

consejería, experimentan situaciones serias y complejas. En ocasiones, estas necesidades no son atendidas debido a que no se realiza el cernimiento con los instrumentos clínicos adecuados (Millon, Strack, & Millon-Niedbala, 2008) o no se recopila un perfil completo del estudiante en el momento de la entrevista inicial. Debemos añadir que de manera cónsona con el modelo de BP, la utilización de instrumento que sólo evalúen la patología o sintomatología, puede traducirse en una conceptualización errónea de las necesidades de los/as estudiantes. Por lo tanto la prestación de servicios se enfoca en el tratamiento para corregir áreas disfuncionales pero no en el fortalecimiento de las capacidades o en estrategias de prevención.

Los profesionales de ayuda en los centros universitarios de consejería y salud mental están atendiendo una gran cantidad de estudiantes con problemas complejos que requieren intervención inmediata. Yorgason, Linville y Zitman (2008) realizaron una investigación en una universidad en el este de los Estados Unidos con el objetivo de examinar la conexión entre la salud mental de los estudiantes universitarios y su conocimiento y utilización de los servicios de salud mental en la universidad. Un total de 266 estudiantes subgraduados completaron un cuestionario en línea sobre su salud mental y la utilización de los servicios. Como resultado, los autores indican que los estudiantes con disturbios mentales conocían y utilizaban más que el resto de los estudiantes, los servicios de salud mental en la universidad. Los factores asociados al poco conocimiento de estos servicios de salud mental fueron: vivir fuera del campus universitario, identificarse como hombre, y tener menos años estudiando en la universidad. Por otro lado, ser mujer y llevar varios años estudiando fueron factores predictivos para una utilización mayor de los servicios psicológicos. Los autores concluyeron que con la alta prevalencia en enfermedades mentales, los proveedores de servicios psicológicos en las universidades deben aumentar sus esfuerzos para diseminar la información sobre los servicios disponibles entre los estudiantes.

En otro estudio, Rosenthal y Wilson (2008) examinaron la utilización actual de la consejería para el manejo de problemas emocionales y cómo las creencias sobre etnicidad, sexo, clase social, distrés psicológico estaban asociados con la disparidad en el uso de los servicios de salud mental. En el estudio participaron 1,773 estudiantes subgraduados de una universidad ubicada en un área urbana en los Estados Unidos. Obtuvieron la información mediante un cuestionario auto-administrado entre los años 1999 y 2005. Encontraron que la utilización de los servicios de consejería por los estudiantes era de un 10%, similar a lo estimado en una muestra nacional de universidades. Los estudiantes que indicaron alto nivel de distrés, utilizaron más los servicios de consejería. No obstante, más de tres cuartas partes de los estudiantes que mostraron niveles significativos de distrés, no habían recibido servicios de salud mental. Los autores concluyeron que no había disparidad en el uso de los servicios de salud mental en términos del sexo, etnicidad ni estatus socioeconómico. Estos datos pueden sugerir que los estudiantes universitarios están dispuestos a utilizar los servicios de salud mental si son orientados al respecto.

Según indican Codd y Cohen (2003) la intensión de buscar ayuda psicológica se basa en la patología que presenta el estudiante universitario. Por tanto, con relación a la prestación de servicios de salud mental, Vázquez y Blanco (2008) sugieren que las universidades deben desarrollar programas o servicios con el objetivo de prevenir la depresión entre los estudiantes y que promuevan el proceso de adaptación a la vida universitaria. Por otro lado, Reynolds y Chris (2008) indican la importancia de atender las necesidades psicológicas de los estudiantes, ya que esta es la misión principal de los centros universitarios de consejería y salud mental, contribuyendo al éxito académico y a la retención de los estudiantes. A través del uso de

herramientas de avalúo enfocadas en resultados que examinen las necesidades, expectativas y percepciones de los estudiantes, incluyendo el nivel de BP, los centros de consejería pudieran ofrecer servicios pertinentes y relevantes a los estudiantes universitarios. De hecho, ya la literatura reporta esfuerzos por crear protocolos de análisis y evaluación del bienestar desde modelos conductuales, como el trabajo realizado por Caycedo, Ballesteros y Novoa (2008).

El uso del modelo multidimensional en el proceso de ayuda

Como parte de los servicios psicológicos, se puede incorporar la utilización de las dimensiones de bienestar psicológico en los procesos de ayuda. A continuación, presentamos cada dimensión de BP, junto con estrategias de fácil incorporación en el trabajo de intervención con estudiantes universitarios.

Auto aceptación

La primera dimensión es la auto aceptación o aceptación personal, y parte de la premisa de que el individuo acepta el pasado como un hecho, lo que pasó, y se mueve a vivir en el aquí y el ahora. Es parte esencial aceptar las emociones y sensaciones (esfera emocional, cognitiva y física) del momento presente, como parte de las experiencias. El trabajo de intervención puede ser dirigido a enseñar a las personas como desarrollar “comodidad con su propia piel”; dejar la lucha por pensar y sentir “mejor” y comenzar a vivir mejor con lo que se piensa y se siente.

Autonomía

La segunda dimensión de BP es la autonomía, la cual corresponde a tener la habilidad de resistir las presiones sociales, de pensar o actuar de cierta forma y de guiar y evaluar comportamientos basados en estándares internalizados y valores. Un acercamiento a la autonomía del estudiante puede hacerse mediante la evaluación de estándares personales, de modo que la persona pueda establecer los suyos y no los de otros. Esto puede contribuir a regular su comportamiento y a mejorar la autodeterminación e independencia. Se espera que la persona pueda asumir el control de las decisiones que toma y evaluar en qué áreas puede tomar el control y en cuáles no.

Crecimiento Personal

Como tercera dimensión se encuentra el crecimiento personal. La misma se refiere a la búsqueda continua de las capacidades existentes, talentos y oportunidades para el desarrollo personal y para realizar su potencial. Esto es, el funcionamiento positivo óptimo requiere también que la persona siga creciendo y logre al máximo sus capacidades. El enfoque a esta dimensión debe ser el buscar el mejoramiento y crecimiento continuo, y visualizarse como una persona que evoluciona. Es importante que facilitemos el desarrollo de la flexibilidad, de modo que la persona pueda estar abierta a nuevas experiencias y confíe en su potencial.

Propósito en la vida

La cuarta dimensión se refiere a las expectativas personales, metas, intenciones y sentido de dirección del individuo. Implica un proceso de desarrollo, maduración y adaptación al cambio. Como estrategia se espera que el estudiante tenga sentido o razón para su existencia. Esto se relaciona al propósito o cumplimiento de alguna meta o logro. En resumen, tener sentido de la vida, implica tener un propósito y luchar por alcanzarlo. Este sentido de vida es considerado como un indicador de salud mental (Oramas Viera, Santana López, &

Vergara Barrenechea, 2006) Dentro de este contexto, una manera de desarrollar esta dimensión es el realizar ejercicios de metas a corto y largo plazo, en el cual se incorpore un plan concreto para lograrlas.

Relaciones positivas con otros

Como quinta dimensión se encuentra las relaciones positivas con otros. La misma se refiere la habilidad para cultivar y mantener relaciones íntimas con otros. Las personas necesitan mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que puedan confiar, ya que esto promueve la aceptación social y el compromiso (Oramas Viera et al., 2006). Por tanto, la capacidad de relacionarse con otros es un componente clave del bienestar. El enfoque a esta dimensión debe ser a promover relaciones saludables, satisfactorias y de confianza con los demás; estar atento a las necesidades del otro y desarrollar la capacidad de empatía, afecto e intimidad. Esto, sin necesariamente enfocar o sobre puntualizar en la cantidad de relaciones que la persona tiene. Una de las recomendaciones derivadas del estudio de Bowman (2010) es facilitar interacciones con significado para los estudiantes, que integre grupos diversos; minimizar las interacciones violentas u hostiles y aumentar la cantidad y calidad de los encuentros con la facultad fuera del salón de clase. Un posible ejercicio en esta dimensión sería el hacer un inventario de las amistades y relaciones significativas que tiene la persona.

Dominio del entorno

El dominio del entorno es la habilidad para elegir o crear ambientes favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias. Incluye el poseer la sensación de control sobre el mundo y sentirse capaz de influir el contexto que rodea a la persona. Según indica Giménez-Hernández (2005) un componente del BP es el optimismo, o tener la capacidad de esperar que sucedan cosas buenas. Una estrategia que se puede incorporar a esta dimensión son ejercicios para aumentar la competencia del manejo del ambiente y controlar una variedad de actividades externas. Se puede promover el que la persona aprenda a maximizar las oportunidades que enfrente y a crear contextos apropiados que satisfagan sus necesidades y valores.

Conclusión

Como hemos señalado, el modelo de seis dimensiones de Bienestar Psicológico (BP) propuesto por Ryff (1989), facilita la evaluación comprensiva del individuo desde una perspectiva de funcionamiento global. Los individuos pueden presentar más fortalezas en unas áreas que en otras. El balance no radica en el peso de cada una de las dimensiones, sino en la mirada global que hacemos al BP. Desde una perspectiva de desarrollo, cada una de estas dimensiones madura y evoluciona a un ritmo distinto, como también cobran distintos significados e importancia para las personas, según la etapa en la que se encuentren. Resulta beneficioso entonces, que los profesionales de la salud mental en los centros de consejería, conozcan e incorporen, en la medida en que les sea posible, las seis dimensiones de BP en los procesos de ayuda con estudiantes universitarios. Hará falta más investigación en cuanto a la metodología más apropiada para hacer dicha integración. Por ejemplo, determinar si es el modelo de seis dimensiones de Ryff (1989) es más efectivo en el proceso de consejería individual, grupal o en ambos. Sin dudas, el conocer e incorporar el modelo de BP propuesto por Ryff (1989) pudiera ser beneficioso en el trabajo con estudiantes universitarios.

Referencias

- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51(2), 180-200.
- Caycedo-Espinel, C., Ballesteros-De Valderrama, B., & Novoa-Gómez, M. (2008). Análisis de un protocolo de formulación de caso clínico desde las categorías de bienestar psicológico. *Universitas Psychologica* 7(1), 231-250.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2006). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*(12), 143-153.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jimenez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276. doi:10.1037//0033-2909.95.3.542
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: The influences of sex, gender roles, social desirability, and other locus of control *Sex Roles: A Journal of Research*, 46(5/6), 149-158
- Giménez Hernández, M. (2005). Optimismo y pesimismo: variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso*, 28, 9-23.
- Hudd, S. S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-228. doi:10.1037/a0018745
- Kadison, R. (2006). College psychiatry 2006: Challenges and opportunities. *Journal of American College Health*, 54(6), 338-340. doi:10.3200/JACH.54.6.338-340
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007.
- Marsico, M., & Getch, Y. Q. (2009). Transitioning Hispanic seniors from high school to college. *Professional School Counseling*, 12(6), 458-462. doi:10.5330/PSC.n.2010-12.458
- Millon, T., Strack, S., & Millon-Niedbala, C. M. (2008). Using the Millon College Counseling Inventory to assess student mental health needs. *Journal of College Counseling*, 11(2), 159-172. doi: 10.1002/j.2161-1882.2008.tb00032.x
- Oramas Viera, A., Santana López, S., & Vergara Barrenechea, A. (2006). El bienestar psicológico: Un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 7(1-2), 34-39.
- Reynolds, A., & Chris, S. (2008). Improving practice through outcomes based planning and assessment: A counseling center case study. *Journal of College Student Development*, 48(4), 374-387.
- Rosenthal, B., & Wilson, C. (2008). Mental health services: Use and disparity among diverse college students. *Journal of American College Health*, 57(1), 61-67. doi:10.3200/JACH.57.1.61-68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68

- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. [doi:10.1037//0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069)
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality & Social Psychology*, 69(4), 719-727. [doi:10.1037//0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719)
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. [doi:10.1207/s15327965pli0901_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A Eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Schwartz, S. E. O., & Petersen, S. B. (2008). A new developmentalist role: Connecting youth development, mental health, and education. *New Directions for Youth Development*, 2008(120), 57-77. [doi:10.1002/yd.285](https://doi.org/10.1002/yd.285)
- Schwitzer, A. M. (2008). College Student Health, Mental Health, and Well-Being. *Journal of College Counseling*, 11(2), -100. doi: 10.1002/j.2161-1882.2008.tb00027.x
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.5
- Simons, C. (2002). Coping resources availability and level of perceived stress as predictors of life satisfaction in a cohort of Turkish college students. *College Student Journal*, 36(1), 129-141
- Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal (National Association of Student Personnel Administrators, Inc.)*, 44(3), 405-431.
- Smith, W., & Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43(2), 643-657. [doi:10.1002/tl.456](https://doi.org/10.1002/tl.456)
- Vázquez, F. L., & Blanco, V. (2008). Prevalence of DSM-IV major depression among Spanish university students. *Journal of American College Health*, 57(2), 173-181. [doi:10.1097/NMD.0b013e31821cd29c](https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31821cd29c)
- Yorgason, J. B., Linville, D., & Zitzman, B. (2008). Mental health among college students: Do those who need services know about and use them? *Journal of American College Health*, 57(2), 173-181. [doi:10.3200/JACH.57.2.173-182](https://doi.org/10.3200/JACH.57.2.173-182)

¹ En otros países de Latinoamérica, el nivel subgraduado es conocido como el pregrado.

La importancia de la preparación universitaria en estudiantes en desventaja social y económica¹

Elizabeth Morales Olivo, Ed.D.
Facultad de Estudios Generales
Programa de Bachillerato en Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
morales_e2000@yahoo.com

Resumen

Los estudiantes en desventaja socioeconómica enfrentan serias dificultades para obtener una preparación universitaria, por lo que necesitan apoyos y servicios de las instituciones que los admiten. Esta investigación se realizó con el propósito de conocer el efecto de la preparación universitaria en estos jóvenes. Los participantes del estudio recibieron ayuda para lograr su integración social y académica en la universidad. Se encontró que la preparación universitaria tiene un efecto favorecedor con respecto a la empleabilidad, el aumento de sus ingresos, el deseo de superación profesional y en la disminución de la dependencia gubernamental. Se concluye que es necesario aumentar y ampliar los recursos destinados a esta población estudiantil para aumentar las tasas de retención y graduación.

Palabras claves: preparación universitaria, desventaja socioeconómica servicios de consejería

Abstract

The students who come from a socioeconomically disadvantaged area face serious difficulties in obtaining a college degree, so they need the support and services of the institutions that admit them. This research was conducted with the purpose of finding out the effect of college readiness of these students. The participants in the study received assistance in order to help them achieve social and academic integration in college. It was found that a college preparation has a positive effect in regards to employment, increased income, professional self-improvement and a reduction to government dependency. The researcher concluded that an increase and expansion of resources for this student population is necessary to increase student retention and graduation.

Key words: academic preparation, socioeconomic disadvantage, counseling services

¹ Sometido: 26 de septiembre de 2012

Revisado: 20 de octubre de 2012

Aceptado: 23 de octubre de 2012

Las investigaciones han demostrado la influencia del trasfondo socio-económico en la preparación académica de los estudiantes universitarios. Vázquez, Torres y Negrón (2004) señalaron que el estudiantado que proviene de sectores desventajados de la sociedad no cuenta con los recursos económicos y el trasfondo social adecuado que le facilite el acceso a la universidad, permanecer en ella o completar la preparación universitaria en un término de tiempo proporcional a su año de ingreso en la institución. De acuerdo a Ramos y Nichols (2007) y Walpole (2003), históricamente los estudiantes de bajos recursos económicos ingresan a las universidades en menor porcentaje que los estudiantes de altos ingresos. Además los estudiantes de bajos ingresos se matriculan en universidades poco competitivas y arrojan bajos grados de persistencia en la institución. Según Gibbons, y Borders (2010), estos estudiantes se perciben a sí mismos como menos preparados para cumplir con las exigencias de los estudios universitarios. Sus condiciones socioeconómicas les requieren que trabajen mientras estudian, obtienen bajos promedios académicos, presentan bajos niveles en el deseo de superación y pasan menos tiempo en la universidad por lo que no se sienten comprometidos a ella. Asimismo, señalaron que a éstos les intimidan los pares que han estudiado en escuelas prestigiosas y piensan que no pueden estar a su mismo nivel académico y económico. A su vez, Terenzini, Rendon Millar, Allison, Gregg y Jalomo (1994), señalaron que los estudiantes en desventaja socioeconómica pasan menos tiempo con sus pares y tienen poca interacción con la facultad. Dadas las limitaciones de su ambiente, carecen de experiencias culturales y sociales lo que provoca que su acceso al ambiente universitario se traduzca en un choque cultural al enfrentarse a un ambiente diferente al que están acostumbrados. Esta consideración hace necesario diseñar estrategias que faciliten la integración de estos estudiantes al ambiente universitario.

Por otra parte, Lonfink y Paulsen (2005), encontraron importantes diferencias entre los estudiantes de primera generación universitaria y los estudiantes de continua generación universitaria (estudiantes cuyos padres no tienen un grado de bachillerato). Estos grupos difieren en características, comportamientos y experiencias. Asimismo, señalaron que los padres con grados universitarios están en capacidad de involucrarse en los trabajos, proyectos y tareas escolares de sus hijos. En la mayoría de estos hogares el estudio y la responsabilidad académica ocupan un lugar primordial. Si los hijos tienen dificultades en sus materias de estudio, los asisten con tutorías. En cambio, los padres sin preparación universitaria se encuentran limitados de ayudar a sus hijos académicamente y al no poder pagar tutorías, dejan que la escuela asuma totalmente la enseñanza de sus hijos.

McCarron y Inkelas (2006) encontraron que la mayoría de los estudiantes de padres sin preparación universitaria tienen un índice de aprovechamiento académico más bajo en su escuela superior y a su vez, una puntuación baja en las pruebas estandarizadas de admisión universitaria. Si bien, sus padres valoran la educación, y desean que sus hijos puedan convertirse en profesionales, no cuentan con los recursos para guiar a sus hijos hacia esta meta. En contraste, los estudiantes cuyos padres completaron un grado universitario logran un mejor promedio académico. Al mismo tiempo, en su escuela superior seleccionan cursos adecuados para ampliar las oportunidades de ingresar a universidades selectivas, y son guiados y motivados por sus padres para tomar pruebas de admisión a las universidades. Otro aspecto importante de acuerdo a Ishitani (2006) es que los estudiantes de primera generación universitaria que logran ingresar a una universidad son más propensos a abandonar sus estudios sin haber concluido su grado académico y quienes logran completarlo, lo hacen en un tiempo mayor al tradicionalmente establecido.

Townsend y Wilson (2006) y Woosley y Sheplery (2011), exponen que las instituciones universitarias deben reconocer la importancia de facilitar la integración social y académica para que los estudiantes persistan en su meta de completar un bachillerato. A la universidad le corresponde proveer experiencias que promuevan la interacción del estudiante con el personal y la facultad dentro y fuera del salón de clases para que el aprendizaje le resulte más atractivo y viable. A su vez, Vázquez, Torres & Negrón (2004), apoyan este planteamiento indicando que el trasfondo socioeconómico de estos estudiantes requiere servicios especiales de parte de la institución universitaria para evitar el abandono de sus estudios. Por su parte, Swail, Redd y Perna (2003), exponen que la universidad tiene un compromiso legal y moral al admitir estudiantes en desventaja socioeconómica y aceptar el pago de su matrícula con fondos federales. Por lo que no se trata sólo de dar acceso a la universidad, sino de proveer los recursos y atención necesaria para que completen el grado; por lo que tener créditos universitarios incompletos no llena las expectativas del propio estudiante, sus padres, la sociedad, el empleo, ni del estado. Siguiendo esta línea, Drennan (2006), señaló que los cambios en la economía requieren un personal más preparado y talentoso. Esto apunta a que los estudiantes que no cumplen con las expectativas del ambiente laboral tienen pocas oportunidades de emplearse. Por lo tanto, para aumentar las posibilidades de incorporarse a la fuerza laboral es necesario completar un grado universitario y no conformarse con tener algunos créditos universitarios.

Para manejar esta situación, la Universidad de Puerto Rico del Recinto de Río Piedras cuenta con el Programa de Servicios Académicos Educativos (PSAE) en la Facultad de Estudios Generales subsidiado con Fondos del Gobierno Federal de los Estados Unidos de Norteamérica. Este programa ofrece apoyo a los estudiantes de primera generación universitaria, escasos recursos económicos o con algún impedimento. Los servicios del PSAE integran cuatro (4) componentes estructurados con funciones diferentes y que a su vez, se interrelacionan para proveerle apoyo al estudiante en todas las dimensiones que comprende el quehacer universitario. Estos componentes son: consejería, académico, mentoría y cultural. El componente de consejería incluye servicios de consejería individual y grupal para atender las necesidades personales, académicas y de carrera del estudiante. Este programa incluye a los profesores en las actividades académicas y extracurriculares que coordina para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes a quienes sirve (Propuesta del Programa de Servicios Académicos Educativos, 2005). De acuerdo a DeStefano, Mellott y Peterson (2001) es importante destacar que los estudiantes en alto riesgo de abandonar la universidad, cuando reciben servicios de consejería aumentan su promedio académico y su persistencia en la institución.

Los servicios que provee el Programa PSAE son cónsonos a los fundamentos del Modelo para la Retención Estudiantil de Tinto (1975). Este propone intervenir con estudiantes en riesgo de abandonar la universidad y delinear estrategias que promuevan la retención estudiantil universitaria. Este autor señala que la persistencia de un estudiante en el ambiente universitario depende del grado de integración social y académica que alcance en la institución. Al mismo tiempo, afirma que la integración del estudiante en la universidad está determinada por las experiencias previas a su ingreso, las experiencias que experimenta mientras está en la universidad, en sus metas y en el compromiso con la universidad.

Tinto (1975, 1993), postula que las experiencias previas del estudiante al ingreso a la universidad se establecen por sus antecedentes familiares, sus características individuales y particulares, y su historial académico. Los aspectos del trasfondo familiar que influyen en la

persistencia del estudiante en la universidad, incluyen el nivel educativo de los padres, su nivel socioeconómico y las expectativas que tienen los padres acerca de sus hijos. En las características individuales se destacan los rasgos de personalidad del estudiante, su capacidad de desempeño académico, sus hábitos de estudio y su género. En el historial académico se evalúan las características de la escuela donde estudió, el perfil de sus maestros y las calificaciones obtenidas.

En otro aspecto, Tinto (1975, 1993), sostiene que las experiencias que el estudiante adquiere durante su estancia en la universidad establecen el grado de la integración social y académica que llega a alcanzar. Estas experiencias contemplan las relaciones interpersonales con sus pares y profesores, las interacciones con el personal administrativo, el clima social de la institución, las actividades extracurriculares en que participa, y los apoyos y servicios que recibe para facilitar la adaptación a la vida universitaria.

Igualmente este autor plantea que otra circunstancia que facilita la integración del estudiante en la universidad, es el compromiso que éste asume para alcanzar sus metas educativas y el grado de compromiso que tiene hacia la institución. Este compromiso se basa en la consideración de sus aspiraciones, expectativas e intenciones.

De acuerdo a las distintas investigaciones planteadas, es importante destacar que la obtención de un grado académico universitario tiene unas repercusiones y probablemente promueve una modificación significativa la vida de los egresados. Por esta razón, el propósito de esta investigación es describir el perfil socioeconómico de una muestra de estudiantes egresados del Programa PSAE.

Método

Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes en desventaja social y económica de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que ingresaron al PSAE durante los años 2001 y 2002, y lograron completar un grado de bachillerato a mayo de 2008. Un total de 173 estudiantes cumplió con este criterio. De éstos, 12 estudiantes participaron en el estudio piloto de esta investigación por lo que fueron descartados del estudio. Finalmente, se invitó a 161 estudiantes a participar, de los cuales 88 contestaron, libre y voluntariamente, el instrumento de investigación que se les administró mediante correo regular. Así que la muestra quedó constituida por 88 egresados del PSAE.

Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario desarrollado por la investigadora: *Factores de impacto en los servicios de consejería a estudiantes de primera generación universitaria y escasos recursos económicos que completaron un grado de bachillerato* (Morales, 2009). El mismo fue validado por un panel de expertos. Aunque consta de dos (2) partes: *Información personal e Información de servicios de consejería*, para efectos de esta investigación, sólo se utilizaron los datos recopilados en la primera parte del cuestionario donde figuran 19 preguntas cerradas que recoge la información socioeconómica que es relevante a esta investigación.

Procedimiento

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, (2006).

Después de obtener la autorización del Comité Institucional para la Protección de los Sujetos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico en el Recinto de Río Piedras, en octubre de 2008 se envió a los participantes mediante correo regular el instrumento de investigación, un consentimiento informado y dos (2) sobres con sello postal pre-dirigidos a la dirección de la investigadora. Los participantes renviaron por correo regular y en sobres por separado el instrumento de investigación contestado y el consentimiento informado debidamente firmado.

Los cuestionarios recibidos por correo se procesaron a través de una base de datos creada en el programa computarizado “*Statistical Package for Social Sciences*” (SPSS). Los resultados estadísticos se presentaron en formatos de tablas y se utilizaron estadísticas descriptivas para detallar la frecuencia de los datos obtenidos y la distribución de porcentos.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados de la investigación reflejan el status socioeconómico de los participantes al momento de ingresar a la universidad y su status después de haber completado un grado de bachillerato. Es importante señalar que los 88 participantes que constituyeron la muestra contestaron todas las preguntas del cuestionario. Estos resultados se presentan en tablas con su respectivo análisis.

Tabla I

Datos relevantes de estudiantes universitarios en desventaja social y económica

Variables	Por ciento de la respuesta obtenida				No sabe
Género	femenino	73.9	masculino	26.1	0.0
Escuela Procedencia	pública	86.4	privada	13.6	0.0
Área de procedencia	área metro	56.8	no área metro	43.2	0.0
Edad	23-24 años	55.7	25-26 años	44.3	0.0
Escolaridad madre	bachillerato	3.4	no bachillerato	96.6	0.0
Escolaridad abuela materna	bachillerato	2.3	no bachillerato	63.6	34.1
Escolaridad abuelo materno	bachillerato	1.1	no bachillerato	59.1	39.8
Escolaridad padre	bachillerato	0.0	no bachillerato	97.7	2.3
Escolaridad abuela Paterna	bachillerato	1.1	no bachillerato	52.3	46.6
Escolaridad abuelo Paterno	bachillerato	1.1	no bachillerato	48.9	50.0
Padres recibían asistencia nutricional	si	29.5	no	64.8	5.7
Abuelos maternos recibían asistencia nutricional	si	47.7	no	25	27.3
Abuelos paternos recibían asistencia nutricional	si	29.5	no	30.7	39.8
Participante recibía asistencia nutricional	si	5.7	no	94.7	0.0

Nota: La cantidad total de la muestra fue de 88 personas.

Analizando la Tabla I, encontramos que la mayoría (74%), de los participantes del estudio eran féminas. Este dato es congruente con la proporción de estudiantes que ingresó por sexo durante los años 2001 y 2002 al Recinto, donde se destaca que la mayoría también

son mujeres (Oficina de Planificación Académica de la Universidad de Puerto Rico, 2002). Por otra parte, examinando el *Libro de datos estadísticos* correspondiente al año 2008-2009, año que coincide con la fecha en que se recogen los datos de este estudio (Oficina de Planificación Académica, 2008), de la misma manera se observa que la mayoría de los estudiantes graduados que ingresaron al Recinto durante los años 2001 y 2002, son femeninas. Observando otro hecho, el Departamento del Trabajo y Recursos Humanos y su *Negociado de estadísticas del trabajo* (2009) reportaron que la mayoría de las personas con bachillerato o más que estaban incorporadas en la fuerza laboral durante el año 2008, son mujeres. No obstante, la mayoría de las personas empleadas sin bachillerato para este mismo año, son hombres. Este hallazgo nos hace inferir que el varón está en desventaja educativa con respecto a las mujeres, situación que se agrava, si éste es de primera generación universitaria y escasos recursos. Por lo tanto, queda explícita la necesidad de brindar servicios de consejería a esta población estudiantil para aumentar el ingreso del varón a la universidad y eventualmente, su graduación.

En otro aspecto, este estudio nos revela que el 86% de los participantes provenían de escuelas públicas lo que es congruente con lo indicado por Murphy y Hicks, (2006) y por McCarron y Inkelas (2006), quienes señalan que los estudiantes en desventaja socioeconómica estudian en escuelas poco competitivas. Los autores coinciden en plantear que sus familias recurren a la educación del estado al no contar con recursos para pagar por la educación de sus hijos.

El 57% de los participantes residían en el área metropolitana y el 43% residían fuera del área. Se puede inferir que la mayoría de los estudiantes pertenecen al área metropolitana porque en esta zona se ubica el Recinto de Río Piedras; no obstante es importante considerar que un 43% es un número significativo de estudiantes que pueden aumentar sus dificultades económicas, al tener que lidiar con gastos de transportación u otros gastos mayores que resultan cuando el estudiante se hospeda fuera del hogar.

Sólo un 3% de los participantes contestó que su madre tenía bachillerato, mientras que ningún padre había alcanzado el grado universitario. En relación a los abuelos maternos; el 2% de la abuela materna tenía bachillerato y el 1% del abuelo materno también había logrado el grado. En cuanto a los abuelos paternos sólo el 1% de la abuela como del abuelo paterno, respectivamente, tenían bachillerato. Aunque los porcentajes son pequeños, vale la pena observar que las mujeres (madre y abuelas) tenían mayor preparación que los hombres, y además, es evidente observar que el nivel de educación va en aumento al paso de cada generación. Por otro lado, es importante destacar que estos datos presentan el bajo nivel de escolaridad de las dos generaciones que anteceden a la generación de los participantes, evidenciando claramente que para éstos ha sido un logro alcanzar el grado de bachillerato. La literatura nos había señalado que cuando los padres no tienen preparación universitaria sus hijos se mantienen en el mismo nivel de escolaridad que alcanzaron los padres (Murphy y Hicks, (2006). Los participantes de esta investigación apoyados por los servicios de la universidad han roto con este patrón.

Los encuestados señalaron que el 30% de sus padres recibía servicios del Programa de Asistencia Nutricional, en cambio, un 48% de sus abuelos maternos y un 30% de sus abuelos paternos, también los recibía. Sólo un 5.7% de los participantes de la investigación reveló que actualmente recibían servicios del Programa de Asistencia Nutricional. Este hallazgo confirma la aseveración de que a mayor educación menor la dependencia del Estado (Marchese, 1997; Swail, Redd y Perna, 2003 y Walpole 2003). De acuerdo a estos hallazgos, afirmamos que los

participantes rompieron el ciclo generacional de continuar recibiendo ayuda gubernamental para satisfacer sus necesidades alimenticias.

Tabla 2

Muestra del progreso socioeconómico al completar el grado de bachillerato

	Ingreso		Cantidad de Personas en el hogar		
	Por ciento Al iniciar estudios	Actual		Por ciento Al iniciar estudios	Actual
\$8,860 ó menos	28.4	6.8	1	0.0	17.0
\$8,861 a \$11,940	15.9	9.1	2	5.7	23.9
\$11,941 a \$15,020	12.5	10.2	3	23.9	26.1
\$15,021 a \$18,100	10.2	4.5	4	27.3	15.9
\$18,101 a \$21,180	11.4	9.1	5	31.8	12.5
\$21,181 a \$24,260	6.8	11.4	6	4.5	2.3
\$24,261 a \$27,340	4.5	10.2	7	4.5	2.3
\$27,341 a \$34,380	0.0	5.7	8	1.1	0.0
\$34,381 o más	3.4	13.6	9	0.0	0.0
No sabe	6.8	0.0	10	1.1	0.0
Ayuda de padres	0.0	8			
Becas	0.0	11.4			

Nota: La cantidad total de la muestra fue de 88 personas.

En referencia a la Tabla 2, advertimos que al momento de iniciar estudios en la universidad, el ingreso de la mayoría de los participantes (28%), era \$8,860.00 o menos. Un 32% señala que el núcleo familiar de la mayoría de éstos consistía de cinco (5) personas. En cambio, después de obtener el bachillerato la mayoría de los participantes (14%), tienen ingresos ascendentes a \$34,381.00 o más y el núcleo familiar de la mayoría (26%), es de tres (3) personas. Según los Registros Federales del Departamento de Salud y Servicios Humanos, al año 2002 se estimaba que una sola persona con un ingreso anual de \$8,860 estaba bajo el nivel de pobreza. Este registro también ubica a una familia de cinco (5) personas con ingresos menores a \$21,180 en el nivel de pobreza. Queda en evidencia la marcada necesidad económica del estudiante del PSAE. En contraste, los ingresos del egresado del PSAE ascienden actualmente a más de \$34,381, y su hogar lo componen tres (3) personas. Según los parámetros del Registro Federal para el 2008, estos ingresos los ubican sobre el nivel de pobreza. Estos resultados confirman los postulados de Swail, Redd y Perna (2003), quienes indican que al aumentar el nivel de educación mejora la economía individual de las personas, y por consiguiente las del estado. Puede inferirse que los altos ingresos que actualmente reciben los participantes, probablemente se deban a que éstos, tal vez tengan parejas con preparación universitaria y que también trabajan. Esto presenta un marcado contraste con la escolaridad e ingresos de sus padres y abuelos lo cual corrobora la afirmación de que la preparación universitaria permite la movilidad social. En otra inferencia, los ingresos que reciben

actualmente los participantes les permiten costear sus propios gastos de salud, alimentación y vivienda tal como nos presenta Swail, Redd y Perna (2003).

Tabla 3

Distribución de la muestra según cursos que estudia actualmente

Cursos que estudia	Por ciento
Requisitos graduados	5.7
Maestría	36.4
Leyes	3.4
Doctorado	11.4
No aplica	43.2

Nota: La cantidad total de la muestra fue de 88 personas.

En la tabla 3, se refleja que la mayoría de los participantes (57%), ha continuado estudiando después de haber alcanzado el bachillerato. Un 6% de éstos participantes estaban tomando los cursos requeridos para ingresar a una escuela graduada. El 36% indicó que estaba completando una maestría, un 3% señaló que estaba estudiando leyes y un 11% estudiaba un doctorado. Esta información es sumamente reveladora. Esta población estudiantil, no sólo cumplió con el compromiso de completar un grado de bachillerato, sino que superó las expectativas al continuar estudios de maestría, doctorado y otros grados profesionales.

Tabla 4

Distribución de la muestra según la universidad en que estudia después del bachillerato

Universidad estudia	Por ciento
UPR	33.0
Privada	13.6
Fuera de Puerto Rico	10.2
No aplica	43.2

Nota: La cantidad total de la muestra fue de 88 personas.

La tabla 4 indica la universidad en que los participantes estaban estudiando al momento de la investigación. Se evidencia que el 33%, continuó en la Universidad de Puerto Rico, mientras que un 14% estudiaba en una universidad privada y el 10% restante estudiaba en una universidad fuera de Puerto Rico. Entendemos que es un logro para la Universidad de Puerto Rico retener a la mayoría de sus egresados para que incursionen en el nivel graduado, siendo aún más significativo que estos egresados provengan de sectores desventajados de la sociedad. La retención de estudiantes para que continúen estudios graduado fortalece la proyección del Recinto como un centro de estudios graduados lo cual responde a la Visión Universidad 2016: plan estratégico del Recinto de Río Piedras.

Conclusión

Después de examinar los hallazgos de esta investigación podemos concluir que la preparación universitaria en estudiantes en desventaja socioeconómica tiene un efecto favorecedor para el estudiante, su familia y el país. El logro de alcanzar un bachillerato favoreció su empleabilidad, aumentó considerablemente sus ingresos económicos, disminuyó la dependencia gubernamental e infundió en ellos tal sentido de superación personal y profesional,

que la mayoría de estos estudiantes continuaron estudios graduados. La consejería se inserta como parte fundamental en este logro al atender y satisfacer las necesidades especiales que esta población presenta, por ello, los resultados de esta investigación son pertinentes en el quehacer de la consejería. La inversión en apoyos y servicios que propone el Modelo de Retención Estudiantil de Vincent Tinto para lograr la integración social y académica de esta población estudiantil, ha demostrado ser necesaria en el quehacer de la consejería y en el cumplimiento de las metas y objetivos de la institución.

Apoyados en los resultados de esta investigación, podemos señalar que es necesario que las instituciones universitarias aumenten y amplíen los recursos de consejería y desarrollen otros programas de apoyo dirigidos a fortalecer la retención de estudiantes con necesidades especiales. Los consejeros cuentan con la preparación profesional para intervenir en las múltiples y variadas situaciones que presenta esta población estudiantil.

Referencias

- DeStefano, T., Mellott, R. y Petersen, J. (2001). A preliminary assessment of the impact of counseling on student adjustment to college. *Journal of College Counseling*, 4(2), 113-121. doi: 10.1002/j.2161-1882.2001.tb00191.x
- Drennan, K. (2006). From college to career: the employment experiences of low income community college graduates. *Dissertations. Brandeis University, Massachusetts*. Recuperado, november 16, 2006, de <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- Gobierno de Puerto Rico. (2009) Departamento del Trabajo y Recursos Humanos. *Empleo y desempleo en Puerto Rico promedio año fiscal 2009*. Recuperado septiembre, 2009, de <http://cce.estadisticas.gobierno.pr>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ishitani, T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5). 861-885. doi:10.1353/jhe.2006.0042
- Libro de datos estadísticos 2002-2003. Oficina Planificación Académica, Decanato Asuntos Académicos, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado 30 de agosto, 2012 de opa.uprrp.edu/esta.htm.
- Libro de datos estadísticos 2008-2009. Oficina Planificación Académica, Decanato Asuntos Académicos, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado 30 de agosto, 2012 de opa.uprrp.edu/esta.htm.
- Lonfink, M. y Paulsen M. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-non generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46 (4). 409-428. doi: 10.1353/csd.2005.0040
- Gibbons, M.M., y Borders, L.D. (2010). Prospective first- generation college students: a social cognitive perspective. *Career Development Quarterly*, 58 (3). 194-208. doi:10.1002/j.2161-0045.2010.tb00186.x
- Marchese, (1997). La enseñanza superior en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial: expansión y crecimiento. *Publicación Electrónica de USIS*, 2(4). Retrived October 20, 2007, from: <http://usinfo.state.gov/journals/itsv/1297/ijss/marchese.htm>.
- Morales, E. (2009). Factores de impacto en los servicios de consejería a estudiantes de primera generación universitaria y de escasos recursos económicos que completaron un grado de bachillerato.

- Murphy, C.G., y Hicks, T. (2006). Academic characteristics among first-generation and non first-generation college students. *College Quarterly*, 9 (2), 1-20.
- McCarron, G.P. e Inkelas, K.K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development*, 47(5), 534-549. [doi:10.1353/csd.2006.0059](https://doi.org/10.1353/csd.2006.0059)
- Propuesta del Programa de Servicios Académicos Educativos. (2005). Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Ramos, L. y Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first- generation and non-first-generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling* 10 (2), 6-18. [doi:10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x)
- Swail, W. S., Redd, K. y Perna, L. (2003). Retaining minority students in Higher Education: A framework for success. *Higher Education Reports*, 30 (2), 1-172.
- Terenzini, P., Rendon, L., Millar, S., Allison, K., Gregg, P. y Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-68. [doi:10.1007/BF02496662](https://doi.org/10.1007/BF02496662)
- Tinto, V. (1993). Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1). 89-125. [doi:10.2307/1170024](https://doi.org/10.2307/1170024)
- Townsend, B. y Wilson, K. (2006). A hand hold for a little bit: factors facilitating the success of community college transfer students to a large research university. *Journal of College Student Development*, 9(4), 439-456. doi: 10.1353/csd.2006.0052.
- Vázquez, F., Torres, M., & Negrón, S. (2004). *Estudio de los factores socioeconómicos que le impiden o le dificultan a los egresados de escuela superior realizar estudios en las instituciones de educación superior en Puerto Rico al inicio del Siglo XXI*. Remitido al Consejo de Educación en Puerto Rico. Recuperado de <http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres>.
- Visión Universidad 2016: Plan estratégico (2006-2016), Senado Académico, Recinto de Río Piedras, Certificación 26, 2006-2007. Recuperado de <http://daarrp.uprrp.edu/daa/otros/Vision%20Universidad%202016.pdf>
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: how SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45-73. [doi:10.1353/rhe.2003.0044](https://doi.org/10.1353/rhe.2003.0044)
- Wosley, S.A. y Shepler, D.K. (2011). Understanding the early integration experiences of first-generation college students. *College Student Journal*, 45(4), 700-714.

Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios¹

Carmen England Bayrón, Ed.D.
Facultad de Administración de Empresas
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
carmen.english@upr.edu

Resumen

Se discute el problema de la retención estudiantil a nivel universitario y se presentan competencias específicas del consejero que pueden representar implicaciones importantes para elaborar nuevas estrategias. Se presenta la Teoría de Retención de Vincent Tinto y la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura como marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica. Se sugiere el constructo de la auto-eficacia académica como estrategias para la consejería preventiva y la retención estudiantil.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, auto-eficacia académica, retención, consejería universitaria

Abstract

Discussion of the problem of the student retention at college level and presentation of specific competencies of the counselor that can represent important implications to elaborate new strategies. Presentation of Vincent Tinto Retention Theory and Albert Bandura's Social Cognitive Theory as theoretical frame for the study and measurement of the academic self-efficacy. The construct of the academic self-efficacy is suggested as strategy for the preventive counseling.

Key words: University students, academic self-efficacy, retention, college counseling

El logro educativo es una de las influencias más importantes sobre el bienestar económico, según plantea la Oficina de Censo de los Estados Unidos (1999). Sin embargo este dato contrasta en primer lugar, con las cifras de retención en los Estados Unidos, las cuales muestran que aproximadamente solo el 60% de graduados de escuela superior asiste a la universidad. La retención se refiere a la capacidad de una institución para mantener a un estudiante matriculado a partir de un punto a otro. En segundo lugar, contrasta con los datos del U.S. Department of Education, Center for Educational Statistics que indican que solo el 50% de los estudiantes que ingresa a la universidad obtienen un grado de bachillerato (Seidman, 2005). Según Noel y Levitz (2007), la tasa de retención de las instituciones de educación superior en los

¹ Sometido: 30 de septiembre de 2012
Aceptado: 30 de noviembre de 2012

Estados Unidos a nivel subgraduado es de 39.6%. Por otro lado la American College Testing (ACT) es una organización independiente, sin fines de lucro, que proporciona más de cien evaluaciones, investigaciones, información y servicios de dirección de programas en las amplias áreas de desarrollo de mano de obra y educación. Los datos del 2008 de esta organización reportan que de 2, 582 universidades, el 65.7% de los estudiantes se pudo retener, es decir, que el 34.3% de los estudiantes no continuó estudios o abandonó los estudios en su segundo año de universidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Superior Español (2000), para algunas instituciones de educación superior las tasas de abandono son un indicador de baja calidad, dado que se interpreta como que la universidad no utilizó los medios necesarios para que las personas que intentaron realizar estudios superiores obtuvieran su grado universitario. Por otro lado, la retención de estudiantes tiene un efecto profundo en las finanzas de la educación superior (Congo y Schoeps, 1997); mientras más tiempo el estudiante se mantenga en la universidad, más es el costo para el estudiante, la institución y el Estado. Para las universidades, el costo de reclutar un nuevo estudiante se aproxima al costo de retener de 3 a 5 estudiantes ya matriculados (Noel-Levitz y Saluri, 1985; Rosenberg y Czepiel, 1983; Tinto, 1975; Astin, 1993; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993). Entonces podemos plantear que la retención estudiantil es un tema de interés tanto para las universidades como para el bienestar de los estudiantes.

Apoyo académico y social necesario para la retención estudiantil

Desafortunadamente los estudiantes tienden a ingresar a la universidad con preparación insuficiente para el estudio riguroso. Por esta razón, una condición importante para la continuidad de los estudiantes en la universidad es la disponibilidad de apoyo académico, como por ejemplo, cursos de destrezas básicas, tutorías, grupos de estudios, y programas de apoyo académico, tales como instrucción suplementaria (Tinto, 2003).

Uno de los beneficios de los programas de apoyo que se centran específicamente en el primer año de estudios universitarios, en particular, las clases del primer semestre, es que ayudan a los estudiantes a tener éxito en este período, reducen el estrés, y también aumenta en los estudiantes su sentido de autoeficacia y la probabilidad de éxito posterior (Coffman 2002; Ostrow, Zachow, Niimara, Okagaki, Muller, Bender y Faras, 1986; Lent, Brown y Lark 1984; Multon, Brown y Lent 1991; Chemers, Hu y García 2001; Grant-Vallone et al. 2003; Fencel y Scheel 2005).

Actualmente los servicios de apoyo que se ofrecen en las instituciones de educación superior hoy día tienen el objetivo principal de facilitarle la integración social y académica al estudiante en el contexto universitario. Algunos servicios de apoyo que ofrecen las instituciones de educación superior son: la consejería, la asesoría académica, la mentoría, la orientación y las tutorías. Los consejeros profesionales son parte del personal de apoyo que ofrece servicios a los estudiantes universitarios. Los servicios de apoyo están dirigidos a la transición, adaptación, desarrollo y retención de los estudiantes en el contexto universitario. Este artículo se centra en los servicios de apoyo de la consejería que se ofrecen a los estudiantes en las instituciones de educación superior; los cuales ayudan a la retención estudiantil.

Competencias - consejería post-secundaria y desarrollo del estudiante universitario

El consejero posee unas competencias específicas para ofrecer consejería post-secundaria útiles para la retención estudiantil. La American Counseling Association junto a los autores Engels, Barrio y Ray, publicó la cuarta edición de las guías de competencias del consejero profesional, titulada *The professional counselor; portfolio, competencies, performance guidelines, and assessment* (2009).

A continuación se presentan la tabla I.1 la cual contiene once de las competencias que debe dominar el consejero profesional en el área de Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario contenida en dicha publicación. Considero que estas once competencias que presento podrían arrojar implicaciones importantes para la consejería profesional a nivel universitario y para el problema de la retención estudiantil que afecta a las universidades en Puerto Rico. Además estas competencias evidencian la pertinencia del tema de la retención (persistencia) estudiantil a la consejería (educativa, personal (en especial la salud mental) y de carreras). Estas competencias pueden ser utilizadas como guía para la elaboración y mayor efectividad de planes de trabajo e intervención de los programas de consejería dedicados a la retención estudiantil universitaria.

Tabla I.1 Competencias de la Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario, Engels, Barrio y Ray (2009).

Competencias	Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario
1	Hacer una evaluación exacta de las características, actitudes, y los comportamientos de los estudiantes en instituciones postsecundarias (acentuando minorías y estudiantes no tradicionales) y responder a las necesidades personales, sociales, y educativas con servicios preventivos, de desarrollo o remediativos para promover la retención académica y el éxito.
2	Aplicar métodos de investigación por encuesta en preocupaciones sociales y educativas significativas de estudiantes de instituciones postsecundarias.
3	Diseñar y poner en práctica servicios de consejería educativa, de carrera, y personales para promover la salud mental, desarrollo académico y el éxito de los estudiantes.
4	Mostrar un conocimiento funcional de las teorías de consejería personal y de desarrollo de carrera, y de la investigación relacionada, poner en práctica factores conductuales que contribuyen al cambio del cliente como consecuencia de la relación de consejería.
5	Ofrecer intervenciones que influyeran positivamente el funcionamiento del estudiante y la persistencia (retención) en la enseñanza superior.

Cont. Tabla 1.1 Competencias de la Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario, Engels, Barrio y Ray (2009).

Competencias	Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario
6	Desarrollar estrategias de retención para la adaptación del estudiante de alto riesgo, como estudiantes de transferencia, nuevo ingreso (primer año), minorías y la readmisión de estudiantes adultos.
7	Ayudar al estudiante a evaluar sus habilidades, actitudes y logros, desarrollar estrategias para fomentar el avance de carreras y educativo.
8	Desarrolla el conocimiento de los estilos de aprender y habilidades de estudio y ayuda a los profesores y los estudiantes en el entendimiento del estudio y las estrategias de enseñanza que ayudan al progreso escolar.
9	Desarrolla y coordina programas, mantiene contactos y enlaces con los profesores, el personal y los administradores.
10	Desarrolla relaciones cooperativas con el personal, los profesores y los administradores para ganar su apoyo activo en el ofrecimiento de la consejería educativa, personal y servicios de carrera.
11	Coordina y refina programas relacionados con temas sociales y personales, por ejemplo temas actuales de relaciones y relaciones de violencia, violación, enfermedades de transmisión sexual, trastornos alimenticios, depresión, ansiedad, estilo de vida saludable, desarrollo de carrera, transiciones de vida, conciencia cultural, ética y habilidades de estudio.

La consejería profesional y la retención estudiantil

Uno de los retos más grandes de los centros de consejería ha sido demostrar que sus servicios contribuyen significativamente a la retención de los estudiantes (Bishop, 1990; Garni, 1980; Mattox, 2000). Por otra parte Sharkin (2004) planteó que aunque limitados, los estudios que han examinado el impacto de la consejería en la retención generalmente muestran que la consejería tiene resultados positivos. Considero necesario que los consejeros realicen más investigaciones que puedan arrojar luz sobre los servicios de consejería preventiva, evaluación y avalúo que puedan impactar la retención estudiantil y evidenciar su contribución en esta área.

El problema de la retención es pertinente al mayor centro docente del país la Universidad de Puerto Rico y al Recinto de Río Piedras; el recinto con mayor población estudiantil. Según los datos de la Vicepresidencia de Asuntos Académicos de la Administración Central de la Universidad de Puerto Rico. En el 2009 la tasa de retención en el Sistema UPR (diez recintos) fue de 80.47%, en estudiantes de primer a segundo año del 2005-06. De acuerdo a datos suministrados por la Sra. Margarita Rivera Molina, analista de estadísticas de la División de Investigación y Documentación del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico la Universidad de Puerto Rico, el Recinto de Río Piedras reportó en el 2007 una retención de 90% en estudiantes de primer a segundo año. En el 2008 la tasa de retención del Recinto de Río Piedras fue de 91%, de acuerdo a datos de la Oficina de Planificación Académica. La Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras reportó dichos datos a la Integrated Postsecondary Education System

(IPEDS), sistema de encuestas interrelacionadas realizadas anualmente por el Centro Nacional para las Estadísticas de Educación de Estados Unidos. Según los datos de la Oficina de Planificación Académica del Recinto de Río Piedras (2009) la tasa de retención en estudiantes de primer a segundo año 2005-2006 fue de 70.5%. Específicamente en la Facultad de Administración de Empresas la tasa de retención en el 2005-2006 fue 90.5%. Los cohortes del 1995 al 2002 presentan tasas de retención entre 87% y 92% al comenzar el segundo año, pero luego de transcurridos seis años de estudios universitarios las tasas de retención para dichos cohortes son entre 61% y 67%. Los datos mencionados reflejan que luego del primer año de estudios los índices de retención disminuyen drásticamente. Esta realidad representa una gran oportunidad para que los consejeros mediante su rol investigador puedan generar nuevos datos que aporten a aumentar la retención estudiantil y a su vez generar evidencia sobre el impacto de la consejería en la retención.

Debido a que una de las funciones de un consejero es el conducir investigaciones en tópicos relacionados con el desarrollo del estudiante (Sharkin, 2004); que el problema de la retención esta afectando al estudiantado en Puerto Rico y el mundo; y que las funciones del consejero están directamente relacionadas con la retención estudiantil; aunque no siempre se ha podido demostrar; es que sugiero utilizar el constructo de auto-eficacia académica como estrategia de evaluación para la consejería preventiva, de desarrollo y remediativa en estudiantes universitarios puertorriqueños, al abordar la problemática de la retención estudiantil. Por otra parte considero pertinente la aplicación de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (Couvillion, 2003), en específico el constructo de autoeficacia académica, variable psicológica que podría ayudar a predecir el éxito académico y aumentar la retención estudiantil.

Marco Teórico

Sugiero un marco teórico dirigido a la investigación de la medición de la autoeficacia académica como estrategia para la retención estudiantil en Puerto Rico. Propongo que el consejero profesional explore la Teoría Social Cognitiva – Autoeficacia y la Teoría de Retención de Tinto, como posible marco teórico para diseñar investigaciones sobre la medición de la autoeficacia académica como estrategia para la retención estudiantil en Puerto Rico.

Teoría social Cognitiva – autoeficacia

Según definida por Bandura (1986) la auto-eficacia se refiere a “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. La auto-eficacia es relevante al comportamiento humano debido a su influencia en la familia, la educación, las conductas adictivas, entre otras (Bandura, 1995). Las creencias de auto-eficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). La convicción de una persona en su habilidad para realizar ciertas tareas determinará si este las intentará y cuán bien las realizará. Bandura (1997) señala que la auto-eficacia define la intensidad del esfuerzo de la persona. Las personas con un alto sentido de auto-eficacia visualizan escenarios exitosos y a nivel cognoscitivo practican buenas soluciones a los posibles problemas que puedan surgir. Las personas que por el contrario se consideran no eficaces se inclinan a practicar cognoscitivamente escenarios de fracaso y se estancan en cosas que entienden saldrán mal

(Bandura, 1995). Estos pensamientos de ineficacia reducen la motivación y empobrece la ejecución.

En ocasiones se utiliza indistintamente el concepto de autoeficacia y el autoconcepto (Bandura, 1997). El autoconcepto incluye sentimientos de valoración personal asociados a determinadas conductas, pero la autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos establecidos (Schunk, 1991; Pajares, 1996 y Bandura, 1997). Los juicios sobre el autoconcepto pueden referirse a un ámbito determinado, no afecta una tarea específica como pueden hacerlo los juicios de eficacia personal. Las expectativas o autoeficacia (capacidad percibida para ejecutar una determinada conducta) tampoco deben confundirse con las expectativas de resultados (probabilidad percibida de que un comportamiento produzca determinados resultados) (Bandura, 1999). Bandura plantea que ambas actúan como determinantes de la elección de actividades, del esfuerzo y de la persistencia en las actividades, de los patrones de pensamiento y de las respuestas emocionales. Al actuar las expectativas como determinantes de la conducta, pueden utilizarse como predictores de la misma.

Investigaciones sobre autoeficacia académica, motivación y retención

Los hallazgos de investigaciones sugieren que el constructo de autoeficacia puede ayudar a lidiar con el problema de la retención. Por su parte Pajares, 1996; Pintrich y Schunk, y 1995 han mostrado que la auto-eficacia influencia la motivación académica, aprendizaje y logro. Zimmerman (1995) definió la auto-eficacia relacionada a realizar tareas escolares como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. Ciertas investigaciones indican que la participación activa de las personas en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se sienten capacitados, cuando creen en sus propias competencias y tienen altas expectativas de auto autoeficacia, es por esto que valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998; Albarracín, 1972). Por otro lado una auto-eficacia percibida alta se ha mostrado como elemento protector que aumenta la motivación y la consecución académica (Bandura, et al., 1996). Por otra parte Canto (1999) ha utilizado la teoría de Bandura para explicar la motivación y el aprovechamiento académico de los estudiantes. La motivación entonces influencia las estrategias y metas cognitivas que el estudiante pone en movimiento a la hora de iniciar las tareas, así como también en la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles.

La investigación que apoya el importante rol que juega la autoeficacia en predecir y explicar la conducta humana ha sido bien documentada por Bandura (1977, 1997). Las creencias de autoeficacia de los estudiantes universitarios son mejores predictores de retención que la mayoría de las medidas generalizadas de motivación académica. Schunk, (1991) estudio la noción de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su capacidad para procesar material académico, que pueda influenciar la motivación y aprendizaje. La relación entre autoeficacia y motivación es mutua. Por ejemplo Pajares (1996) realizó un extensa literatura sobre la autoeficacia académica y encontró que es un constructo fuerte de la motivación que trabaja bien en predecir autocreencias y ejecución a varios niveles. Los estudiantes trabajan en tareas y ellas derivan información acerca de cuán bien ellos aprenden. La percepción de que ellos están comprendiendo el material fortalece las creencias de autoeficacia y subsecuentemente la

motivación. Está documentado que un alto sentido de auto-eficacia dirige a los estudiantes a ejecutar y persistir en aquellas actividades que ellos creen va a resultar en aprendizaje.

Por su parte Kirton (2000) encontró que la percepción del ambiente universitario y la autoeficacia académica tienen una gran influencia en la persistencia académica de los estudiantes universitarios de primer año, específicamente durante el primer semestre. Por otro lado Lent, Brown y Larking (1984, 1986, 1987) realizaron varios estudios, dichos estudios buscaban asociar las creencias de autoeficacia y múltiples variables del desempeño académico

El consejero, el estudiante de nuevo ingreso y la autoeficacia

El estudiante de nuevo ingreso se encuentra en un momento de desarrollo entre el nivel educativo de escuela superior, recién graduado e iniciando sus estudios superiores. Los datos que se recopilan en el momento de transición y adaptación al escenario universitario son de suma importancia para la canalización de servicios preventivos por parte del consejero universitario. Para llevar a cabo la consejería preventiva es conveniente conocer el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes en su primer año de estudios universitarios. De esta manera se podrían establecer planes de trabajo que respondan a las necesidades del estudiantado. Los planes de trabajo deben estar dirigidos a ofrecer las intervenciones necesarias para lograr que los estudiantes que poseen un bajo nivel de auto-eficacia académica puedan recibir servicios que neutralicen dicha condición. Los datos del nivel de autoeficacia académica del estudiante el consejero podría utilizarlos para enfocarse en los estudiantes que posean un nivel bajo y realizar intervenciones para aumentarla. Existen investigaciones que documentan las intervenciones dirigidas a mejorar la autoeficacia las cuales ya han probado ser exitosas (Betz y Schifano, 2000; Gist, Schwoerer y Rosen, 1989).

Sin embargo para poder utilizar el constructo de auto-eficacia académica en la consejería universitaria en Puerto Rico es necesario contar con un instrumento de medición validado, que responda a la cultura puertorriqueña y posea unas buenas propiedades psicométricas según lo establece el Código de Ética de la Asociación Americana de Consejería.

El contar con una escala de auto-eficacia académica adaptada y validada en Puerto Rico podría ayudar al consejero universitario a realizar intervenciones más efectivas, éticas, que redunden en el desarrollo del estudiante y en un aumento de la retención estudiantil. El consejero podría realizar investigaciones sobre la auto-eficacia en estudiantes universitarios puertorriqueños. El campo de investigación iniciado por los teóricos de la autoeficacia es uno prometedor y de demostrada eficacia, aplicable a la práctica de la consejería.

Autoeficacia académica y medición

Un campo importante y que preocupa de la investigación sobre la autoeficacia es la medición. Pajares encontró que la medición de la autoeficacia no sensible al contexto es un pobre predictor del desempeño académico. Por su parte Owen (1986) sugiere que la autoeficacia puede ser medida de manera fidedigna y fácil y que puede ser utilizada para evaluar aspectos afectivos, cognitivos y de comportamiento (conducta – ejecución) en el logro de los objetivos de un curso o programa. La medición de un constructo se puede facilitar por la identificación de una serie de destrezas claramente definidas.

Puede inferirse que el desarrollar un instrumento para la medición del constructo de la autoeficacia académica puede facilitarse el identificar destrezas necesarias para el proceso de

enseñanza aprendizaje. Esta medición podría proveer información específica relacionada a qué destreza debe ser enfatizada durante el proceso de enseñanza de un curso.

Por su parte Bandura (1977, 1997) plantea que la autoeficacia es mejor conceptualizada y medida como un constructo multidimensional y los investigadores pueden encontrarle mayor utilidad a la autoeficacia enfocándose en un contexto y dominios específicos de actividad. Mientras más específicas las tareas y el contexto, más específica será la medición de la autoeficacia y mejor la predicción o más explicativo el rol que la autoeficacia juega en la investigación de los resultados de la tarea específica de interés (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Bandura (1997) argumenta que la auto-eficacia es mejor conceptualizada y medida como un constructo multidimensional. Éste plantea que los investigadores pueden encontrar mayor utilidad de la auto-eficacia enfocando un contexto específico y dominio de actividad. Bandura recomienda a los investigadores alinear una actividad con la auto-eficacia de esa actividad en vez de evaluar globalmente la auto-eficacia. Por ejemplo para entender cómo la auto-eficacia influencia la conducta respecto al logro en las matemáticas, se debería examinar el nivel de auto-eficacia matemática en el individuo (Pajares y Graham, 1999; Pajares y Miller, 1994). De acuerdo a Bandura (1997) y Pajares, (1996) mientras más específicas las tareas o el contexto se pueda hacer la medición de la auto-eficacia, mejor el rol predictivo del papel que la auto-eficacia juega en la investigación sobre los resultados específicos de la tarea de interés. Por lo tanto, es necesario encontrar el nivel óptimo de medida, que corresponda a la tarea y con el ámbito o contexto objeto de evaluación.

En esta misma dirección, Zimmerman (1996) señala cuatro propiedades implícitas en la medición de la auto-eficacia. Éstas se refiere a determinadas tareas o actividades, está ligada a determinadas campos de funcionamiento, es dependiente del contexto en el que se da la tarea y es dependiente de un criterio referido a uno mismo (no se compara con el desempeño de otros). Los investigadores evalúan las creencias de auto-eficacia preguntándoles a los individuos que reporten el nivel, generalidad y fortaleza de su confianza en lograr una tarea o ser exitoso en cierta situación. Hackett y Betz (1989) indicaron que en contextos académicos los instrumentos de auto-eficacia les pueden preguntar a los estudiantes evaluar su confianza para resolver problemas específicos de matemáticas. Por otro lado, se les puede solicitar a los estudiantes realizar cierta lectura o tarea de redacción (Shell, Colvin y Bruning, 1995). También se les podría requerir a los estudiantes realizar una estrategia de auto-regulación (Bandura, 1989). Los investigadores para poder entender el rol que las auto-creencias juegan en el contexto académico han investigado la relación de estas creencias y varias tareas académicas, así como la relación entre ellas. Los resultados generalmente apoyan los postulados de teoría social y rol de la auto-eficacia (Multon, Brown y Lent, 1991), pero no han sido exitosos en clarificar la naturaleza de la relación entre la auto-eficacia y otras expectativas, no han sido exitosos en escudriñar y determinar la diferencia empírica o práctica entre ellas.

Un instrumento de medición de la autoeficacia que responda a la cultura puertorriqueña, en el futuro podría utilizarse para desarrollar estrategias de avalúo que permitan medir la efectividad de las intervenciones de consejería universitaria preventiva relacionada con la autoeficacia académica. Por otro lado dicho instrumento podría medir si las intervenciones han contribuido a la retención estudiantil y explorar su relación con otras expectativas (Multon, Brown y Lent, 1991).

Teoría de Auto-eficacia y Aprendizaje Social - Investigaciones en Puerto Rico

La autoeficacia académica es un constructo que debe ser investigado en Puerto Rico dado a sus implicaciones para la conducta humana de los estudiantes universitarios. Al obtener datos sobre la autoeficacia académica de los estudiantes el consejero universitario podría ofrecer un mejor apoyo a la misión de la institución educativa donde labora. El consejero puede ofrecer servicios de consultoría en cuanto al uso de la autoeficacia académica en la consejería universitaria a los estudiantes, facultad, personal y realizando investigaciones. Todas las funciones del consejero antes mencionadas podrían llevarse a cabo con la incorporación de los datos sobre las necesidades del estudiante en cuanto a su autoeficacia académica. Esto permitiría al consejero realizar intervenciones que le permitan aumentar el nivel de la autoeficacia académica del estudiante e impactar de esta manera sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). Con la obtención de datos sobre la auto-eficacia académica los consejeros podrían utilizar dichos datos para ofrecer servicios de consejería preventiva, de desarrollo y remediativa, y poder proveerles a los estudiantes las destrezas de vida necesarias para lidiar con sus problemas antes de que ocurran y aumentar su crecimiento personal, social y académico.

Es importante la autoeficacia académica en el desarrollo de la conducta de los estudiantes pero en la revisión de literatura realizada no se encontró un instrumento de medición para la autoeficacia académica a nivel universitario validado en Puerto Rico. El contar con un instrumento de medición para la auto-eficacia académica permitiría al consejero universitario medir y conocer el nivel de auto-eficacia académica de los estudiantes universitarios. Así, y de acuerdo a sus necesidades, diseñar intervenciones de consejería que le permitan al estudiante mejorar su nivel de auto-eficacia y por ende aumentar su retención.

Burgos (2002) realizó un estudio descriptivo en Puerto Rico aplicando la Teoría de Auto-eficacia y Aprendizaje Social de Albert Bandura, titulado: “Las necesidades de consejería de los estudiantes atletas en el contexto universitario puertorriqueño”. Plantea dicho estudio que es imprescindible fomentar estrategias de consejería y planes de acción que propendan en el crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes. Además indica que es necesario identificar las necesidades de los estudiantes y por consiguiente se traduzcan en programas y servicios de consejería.

Otro estudio fue realizado en Puerto Rico por Persuad en el 2009 dado a la necesidad de reclutar y retener el mejor talento profesional para el mundo del trabajo de hoy día y el bajo desempeño de los estudiantes en los cursos de matemáticas. Este estudio respondió al interés de Persuad de determinar qué requisitos de admisión son predictores significativos del programa de MBA y proveerle información al comité de admisión que selecciona los candidatos al MBA y Ph.D. Por otro lado Colorado (2008) realizó una investigación titulada “Validez de predicción de los criterios de admisión al Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico”. El propósito primordial de dicha investigación fue determinar la validez de predicción de los componentes que integran la fórmula de admisiones que utiliza la Universidad de Puerto Rico. Colorado reconoce en dicho estudio la importancia de criterios de éxito universitarios más allá de los académicos y recomienda la utilización de variables no académicas dado que parecen tener posibilidades como predictores de éxito universitario a corto y a largo plazo. Un ejemplo de estas variables sugeridas por Colorado, es la autoeficacia.

Teoría de Retención de Tinto

La mayoría de estas investigaciones en teorías de retención de estudiantes se centran en la noción de integración académica y social en la comunidad universitaria. La teoría más extensamente aceptada entre la comunidad académica es la que expuso Vincent Tinto en los años 1970. El acercamiento de Vincent Tinto (1993) a la persistencia del estudiante es una de las nociones conceptuales más populares de las fundamentadas en los conceptos de integración académica y social. Tinto plantea que las decisiones de los estudiantes de quedarse o dejar las instituciones se ve afectada por los niveles de conexión que ellos tienen con dicha institución educativa, tanto en el área académica como social. Tinto (1993) afirmó que casi la mitad de los estudiantes que entran en instituciones de dos años y más de una cuarta parte de los estudiantes que entran a instituciones de cuatro años se van al final del primer año. Aproximadamente 1.1 millones de estudiantes abandonan la educación superior sin completar un grado. Por ahora, la mayor cantidad de investigaciones sobre la retención de los estudiantes se centra en la teoría de Tinto la cual presenta el concepto de integración académica y social en la comunidad universitaria.

Tinto (1993) expuso que el grado en que el estudiante se integre al mundo académico y social de una institución determinará si realmente un estudiante se mantiene matriculado o no en la universidad. Su teoría establece que los estudiantes entran en la universidad con varias características individuales que incluyen la familia y las características de trasfondo comunitario (por ejemplo el nivel educativo de los padres, su status social), atributos individuales (por ejemplo, capacidad, raza, carrera y género), habilidades (por ejemplo la intelectual y social), recursos financieros, la disposición (por ejemplo, motivaciones, intelecto, y preferencias políticas), y la experiencia educativa en la escuela (por ejemplo, el registro del logro académico). Tinto propone que los compromisos iniciales de los estudiantes a la institución y hacia el objetivo de graduación, así como la decisión de la salida son influenciados por cada característica de entrada del estudiante.

Conforme a la teoría de Tinto (1975), la institución, y las comunidades académicas y sociales que conforman la institución, son parte de un entorno exterior con su propio conjunto de valores y de comportamiento necesarios. Por otra parte los eventos exteriores modifican los compromisos e intenciones (planes) de un estudiante y el objetivo institucional y compromisos en toda la carrera de los estudiantes universitarios. Estos son compromisos externos de la institución en gran medida. Tinto expone que los eventos externos pueden influir indirectamente en la salida debido a su impacto en la integración social y académica. Por ejemplo, las personas se podrán retirar de la universidad aun cuando las experiencias dentro de la universidad son positivas. Tinto (1987) sostiene que las experiencias posteriores dentro de la institución están relacionadas con la continuidad en esa institución. Ejemplos de experiencias institucionales internas incluyen las interacciones con la facultad, el personal y otros miembros de la universidad, incluyendo a otros estudiantes. Por otra parte Tinto plantea que las interacciones positivas, aumenten la integración social y académica aumentando así la persistencia para obtener un título universitario. Por el contrario, a menor el grado de integración académica y social, más probable es que un estudiante abandone la institución.

El modelo considera que a medida que el alumno transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación postsecundaria. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez

que atributos personales y de la experiencia académica pre-universitaria. Estos rasgos distintivos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación. Vincent Tinto (1987), incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y la participación en actividades extracurriculares. Por otra parte Vincent Tinto considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. Mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo mejor será su rendimiento académico e integración social, entonces menos probable es que el estudiante deserte.

La teoría de retención de Tinto también tiene ha recibido críticas. Couvillion (2003), reconoce la gran contribución de Tinto a la investigación de la educación superior; pero considera que su poder explicativo es limitado. Couvillion expone que la principal limitación de la teoría de Tinto es que se centra en variables que no parecen fundamentarse en la psicología del comportamiento humano (por ejemplo, teoría social cognoscitiva-Albert Bandura). La utilización de variables psicológicas se cree que puede impactar el comportamiento humano. Según propone Couvillion (2003), el estudiar variables psicológicas en el contexto de retención permite el empleo de teorías existentes, fundamentadas en la psicología, que puedan ayudar a desarrollar la teoría subsecuente en el estudio de retención. Una de estas teorías es la Teoría Social Cognoscitiva de Albert Bandura.

En investigaciones empíricas sobre las causas de la deserción universitaria se han identificado las siguientes tipos de variables: psicoeducativas, como la motivación, (González et al., 2005; Last y Fullbrok, 2003); evolutivas, como el desarrollo de competencias o el desarrollo de metas (Reisser, 1995); familiares, como la presión de los padres (Root, Rudawski, Taylor y Rochon, 2003); económicas, como la necesidad de trabajar (Brandburn, 2002); institucionales, como el profesorado y los recursos académicos (Thomas, 2002 y Cabrera y col., 2005) y sociales, como la masificación de la enseñanza (Hirtt, 2003).

Propongo explorar las variables psicoeducativas dado que son las que mayor influencia tienen en el abandono o prolongación de los estudios superiores (González et al., 2005; Last y Fulbrook, 2003). Couvillion (2003), expone que aquellos estudiantes con una alta motivación y con expectativas positivas hacia el rendimiento no se plantean el abandono y suelen cosechar éxitos académicos. Para algunos estudiantes la adaptación a la vida universitaria constituye un reto y un compromiso personal que les lleva a esforzarse y a buscar la ayuda necesaria para alcanzar las metas que tienen planteadas. Por otro lado hay estudiantes que en su proceso de adaptación fracasan y no terminan su grado. El estudiante con rasgos psicológicos favorables para afrontar obstáculos, obtiene una mayor adaptación y en consecuencia una mayor persistencia (Kirton, 2000). Kirton encontró que la percepción del ambiente universitario y la auto-eficacia académica tenían una gran influencia en la persistencia académica por parte de los estudiantes universitarios de primer año, durante el primer semestre. A través de análisis estadísticos de regresión jerárquica Kirton identificó cinco factores como los más influyentes en las decisiones de persistencia del alumnado, en el logro de las metas académicas; estos constructos fueron: la auto-eficacia académica, los valores educativos, las percepciones del ambiente universitario, el apoyo universitario y el apego hacia los iguales.

Dado que considero que los planteamientos de Couvillion (2003) y los hallazgos de Kirton (2000) antes mencionados son ciertos decidí consultar al Dr. Vincent Tinto el 18 de febrero de 2009 durante su presentación Promoting Student Success. Dicha presentación formó parte de la Conferencia “Innovación y Cambio en Educación Superior”, celebrada en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación. Específicamente, le consulte al Dr. Vincent Tinto la posible utilización de la teoría de Albert Bandura para trabajar con el problema de la retención en la educación superior. Vía correo electrónico (18 de marzo de 2009), Vincent Tinto muy amablemente contestó mi consulta indicando que precisamente en esos momentos está planteando en el borrador de su próximo libro que la Teoría de Bandura debe ser utilizada para entender el éxito temprano de los estudiantes en el salón de clases, el subsiguiente éxito en los cursos y la retención.

Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura

Bandura cree que la conducta humana debe ser explicada en términos de la interacción recíproca entre determinantes cognoscitivos, conductuales y ambientales. Bandura estableció unos pasos que están involucrados en el proceso de aprendizaje por modelaje u observación. Estos pasos son:

1. Atención – establece que si se va a aprender algo se necesita prestar atención.
2. Retención – se debe ser capaz de retener (recordar) aquello a lo que se le ha prestado atención. Incluye codificación simbólica, organización cognitiva y ensayos simbólicos.
3. Reproducción – capacidad para reproducir el comportamiento.
4. Motivación – se llevará a cabo una acción aprendida si se está motivado a imitar, si se tiene buenas razones para hacerlo.

Para Bandura, la conducta no deber ser solo explicada por el modelamiento por medio del reforzamiento. Bandura entiende que el modelamiento se puede usar para informar a los aprendices acerca de las consecuencias de producir la conducta. A partir de los años ochenta la Teoría del Aprendizaje Social pasó a denominarse Teoría Social Cognitiva. Bandura se centró en los conceptos de refuerzo y observación, dándole más importancia a los procesos mentales internos así como a la interacción del sujeto con los demás. La Teoría Social Cognitiva postula que la observación e imitación se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos y hasta héroes de la televisión. El único requisito para el aprendizaje es que la otra persona observe a otro individuo o modelo para llevar a cabo una determinada conducta. La observación e imitación interviene en los factores cognitivos y ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. Los factores cognitivos son la capacidad de reflexión y simbolización así como la prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y auto-evaluación. Uno de los objetivos de la Teoría Social Cognitiva es el desarrollo de la auto-evaluación y el auto-refuerzo.

La auto-eficacia, según definida por Bandura (1989), es la creencia de que uno es capaz de organizar y ejecutar cursos de acción que requieren de logro y el manejo de situaciones específicas o tareas. Bandura (1997) establece que la auto-eficacia se construye de los juicios sobre las propias capacidades. La hipótesis de Bandura (1986) es que las creencias de auto-eficacia son adquiridas y modificadas a través de cuatro vías o fuentes. En primer lugar, están las experiencias de éxito, las cuales son experiencias propias. Las repeticiones de éxito en tareas específicas aumentan la auto-eficacia, por otra parte las repeticiones de experiencias de fracaso disminuyen la auto-eficacia. En segundo lugar las experiencias vicarias, las cuales son

observaciones de los logros de otras personas, de acuerdo a Bandura aumentan las creencias del observador. La tercera fuente de auto-eficacia que Bandura establece es la persuasión verbal o persuasión social, estas son las evaluaciones y críticas verbales positivas y palabras de ánimo, las cuales aumentan la auto-eficacia. La cuarta y última fuente de auto-eficacia son los estados somáticos y emocionales, definidos como la manera en que las personas interpretan los estados emocionales y somáticos. Las emociones positivas de las personas aumentan la auto-eficacia percibida y las emociones negativas la disminuyen.

Las fuentes de auto-eficacia antes mencionadas funcionan a través de procesos cognitivos (la imaginación de metas y la predicción de dificultades), motivacionales (anticipando resultados, planificando metas valoradas), afectivos (enfrentamiento de situaciones de estrés, control de pensamientos negativos), y de la selección de procesos (aproximación y evitación de determinadas situaciones), de estrés, (control de pensamientos negativos) (Bandura, 1997 y 1995). Los procesos antes mencionados influyen el funcionamiento humano, el ajuste y adaptación de las personas a su medio. Esto significa que las creencias de la auto-eficacia de las personas se determinan en gran medida por sus exposiciones y las interacciones con las fuentes de auto-eficacia en el proceso de su socialización.

Ciertas investigaciones revelan que la percepción de eficacia sobre uno mismo ejerce un considerable impacto sobre el desarrollo humano y adaptación (Bandura, 1992, 1995, 1997). De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva la auto-eficacia percibida es un elemento clave en la competencia humana y determina la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades. Por otro lado determina los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales relacionadas. Las personas con auto-eficacia alta aumentan su funcionamiento socio-cognitivo en muchos dominios y afrontan las tareas difíciles con una percepción como cambiable y no con una percepción amenazante. Además participan de actividades con mucho interés y compromiso, invierten un gran esfuerzo en lo que realizan y aumentando su esfuerzo en dificultades y contratiempos. La auto-eficacia percibida alta aumenta la obtención de metas, reduce el estrés y merma la vulnerabilidad de la depresión (Bandura 1995, 1997). Las creencias sobre la eficacia contribuyen a la obtención de los logros de las personas y a un aumento en la motivación que influye positivamente en lo que la persona piensa, siente y hace (Bandura 1992). En el funcionamiento humano la auto-eficacia percibida ha mostrado su relevancia e influencia en diferentes áreas, y una de estas áreas es la consecución de metas académicas en adolescentes y niños, en términos de su ajuste y adaptación humana (Holden, Moncher, Shinke y Barker, 1990). Palenzuela (1983) estudió la auto-eficacia específica del contexto académico en la población adolescente y adulta.

La auto-eficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa y en relación con el funcionamiento académico (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001). Es todos estos estudios la auto-eficacia percibida ha resultado una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño. Una auto-eficacia percibida alta ha resultado ser un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996) y disminuir las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990).

Por su parte Olaz (2001) afirmó que la auto-eficacia influye en la elección de actividades, en las conductas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales; determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad. Además determina cuán perseverantes serán frente a los obstáculos, permitiendo así que el sujeto sea el productor de su propio futuro y no un simple predictor (Brannon, 2001). Asimismo altos niveles de auto-eficacia tienden a prevenir el estrés y baja auto-eficacia lo que desemboca en un aumento de la valoración que es amenazante

y muy estresante (Jerusalem y Swarcher, 1992, citados en Donna y Tamy, 2002). La aplicación de la teoría de la auto-eficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de auto-eficacia gozan de mayor motivación académica. Igualmente obtienen mejores resultados, son más capaces de auto-regular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. La motivación intrínseca es definida por Deci y Ryan (1985) como un tipo de motivación que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (externas). Cuando mejoran las expectativas de auto-eficacia, incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje. Se ha encontrado que a más altas percepciones de auto-eficacia mayor serán las metas auto-asignadas y mayor el compromiso y la participación con dichas metas (Wood y Bandura, 1989).

Bandura (1997) indica que las creencias de auto-eficacia influyen el curso de acción que las personas escogen perseguir, cuanto esfuerzo ponen y por cuánto tiempo ellos van a perseverar en enfrentar la adversidad. Por consiguiente, se puede asumir que los estudiantes con altos niveles de auto-eficacia van también a tener altas intenciones de completar el grado de bachillerato. El concepto de auto-eficacia propuesto por Bandura en la última década del siglo XX ha sido uno de los más estudiados dado que involucra aspectos importantes de la fijación y logro de metas, así como también el hecho de que permite identificar los factores y las circunstancias que influyen en la percepción que tiene la persona de sus propias capacidades (auto-eficacia percibida).

Por otro lado Carrasco y del Barrio (2002, citados en Cartagena, 2008) han evidenciado que una auto-eficacia percibida alta es un elemento que aumenta la motivación y el rendimiento académico. Por su parte Ruinaudo, Chiecher y Donolo (2003) exponen que cuando las personas llevan a cabo cualquier actividad surge la sensación de competencia, generando exigencias, aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. El concepto de competencia permite establecer el vínculo de la auto-eficacia con la motivación. Se ha evidenciado que niveles altos de auto-eficacia proporcionan a la persona un mecanismo auto-motivador como consecuencia de la auto-observación de las propias competencias. Según Salanova et al. (2004) la persona se impone metas, moviliza y direcciona los recursos y la persistencia en el tiempo.

De acuerdo a Bandura “la meta más importante de la educación formal debe ser la de proveerle a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia así como los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida”. Bandura (1997) sugiere que los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de auto-eficacia se encuentran bien capacitados para educarse a sí mismos cuando tienen que depender de su propia iniciativa. El campo de investigación iniciado por los teóricos de la auto-eficacia es uno prometedor y de demostrada eficacia, aplicable a la práctica de la consejería. El poder contar con un instrumento de medición de la auto-eficacia académica traducido, adaptado y validado a la población universitaria puertorriqueña representa una valiosa contribución al campo de la consejería profesional. Dicho instrumento permitirá recopilar datos sobre la auto-eficacia académica del estudiante y de acuerdo a dichos datos se podrán diseñar intervenciones más efectivas, ya que responderán a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo se podría diseñar intervenciones para impactar la retención, motivación, rendimiento académico, socialización, persistencia y modificación del nivel de auto-eficacia académica del estudiante universitario.

Consejería para la retención, un apoyo social y académico

Tinto (2003) señala en sus investigaciones que varios tipos de apoyo promueven el aprendizaje y la retención, en particular el apoyo académico y social. Por otro lado, Beal y Noel (1980) subrayan en su artículo, *What works in student retention: The report of a joint project of the American College Testing Program and the National Center for Higher Education Management Systems* como uno de sus resultados generales que los estudiantes sienten satisfacción considerable y aprecio hacia los esfuerzos de la consejería. Por otro lado el acercamiento del personal se recibió favorablemente por los estudiantes retenidos.

Todos los hallazgos coinciden en demostrar que la auto-eficacia es un constructo fuertemente predictivo del rendimiento académico, la persistencia y la elección de carreras y cursos (Schunk, 1991; Pajares, 1997, citado en Olaz, 1997). Además se ha destacado el importante rol de la auto-eficacia percibida como mediador cognitivo entre otros determinantes de competencia (tales como habilidades, intereses, expectativas de resultados y logros de ejecución anterior) y el rendimiento subsecuente (Pajares y Valiente, 1999, citado en Olaz, 1997). El constructo de autoeficacia académica puede ser utilizado por el consejero universitario como variable no académica y predictora del rendimiento académico y persistencia de los estudiantes universitarios. Sin embargo antes es necesario contar con un instrumento de medición de la auto-eficacia académica validado.

Según Bandura (1997) y Zimmerman (1995), las instituciones educativas para capacitar a los estudiantes deben además de desarrollar la enseñanza de destrezas de trabajo intelectual, deben desarrollar en ellos creencias y capacidades auto-regulatorias que les permitan tener control de sus aprendizajes a lo largo de toda su vida. DeWitt (1992), ha identificado cinco competencias claves para el aprendizaje efectivo: planificación y administración del tiempo de estudio, comprensión lectora, escritura expositiva, preparación de exámenes y toma de apuntes. Según Zimmerman y Martínez- Pons, 1990; Zimmerman, Bonner y Kovack, 1996, citado en Carrasco y Del Barrio (2002), estas cinco competencias se pueden enseñar mediante un ciclo de aprendizaje auto-regulatorio que orienta a los estudiantes para observar y autoevaluar su efectividad en el estudio, establecer metas y utilizar estrategias de aprendizaje, así como supervisar y refinar esas estrategias en función de los resultados académicos obtenidos. Este ciclo de aprendizaje auto-regulatorio otorga a los estudiantes un sentido de control personal del aprendizaje, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida. Tanto la auto-eficacia, la autorregulación, y el dominio de estrategias de estudio efectivas son factores importantes en el rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del estudiante, y la calidad de la enseñanza impartida, según Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2005.

Carrasco y Del Barrio (2002), plantearon que el objetivo general de la educación deberá trascender el desarrollo de la excelencia académica. Las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de preparar individuos seguros de sí mismos, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Las escuelas y universidades deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la excelencia académica al mismo tiempo que debe nutrir las auto-creencias necesarias para mantener la excelencia en sus vidas adultas. El consejero profesional puede ofrecer intervenciones que nutran las autocreencias del estudiante para mantener su excelencia académica y en sus vidas.

Instrumentos de medición de la auto-eficacia académica

En la revisión de literatura realizada se encontraron varios instrumentos de medición específica de la auto-eficacia académica. Se encontró la escala MBI-SS: Maslach Burnout Inventory-Student Survey de Schaufeli, Martínez, Marques, Pinto, Salanova y Bakker (2002). Esta escala consta de seis ítems con respuesta tipo Likert de siete anclajes, que oscilan entre cero (0) nunca/ninguna vez y seis (6) siempre/todos los días. Dicha escala no es muy extensa y no cuenta con sub-escalas en tareas académicas. También se encontró una escala de auto-eficacia percibida específica de situaciones académicas construida y validada por Palenzuela (1983). Además, se revisó la escala de Bandura (1990) Children's Self-Efficacy Scale diseñada para ayudar a entender el tipo de cosas que son difíciles para los estudiantes. Dicha escala posee nueve sub-escalas tales como: la auto-eficacia en reclutamiento de recursos sociales, logro académico, estudio auto regulado, habilidades de tiempo libre y actividades extra-escolares, eficacia auto reguladora, auto-eficacia para cumplir con las expectativas de otros, auto-eficacia social, eficacia sobre la seguridad en sí mismo y auto-eficacia para el reclutamiento del apoyo comunitario y de los padres. También, se encontró una escala de auto-eficacia académica (ASES) construida por Elías y Loomis (2000) para detectar la influencia de la eficacia en la persistencia en la concentración de estudiantes universitarios. La escala está compuesta por 36 reactivos que examinan cuan confiados los participantes están en su habilidad para llevar a cabo algunas tareas académicas. Esta escala está basada en dos escala, la "Self-efficacy for Broad Academic Milestones Scale" desarrollada por Lent, Brown y Gore en el 1997 y la escala "Self-Efficacy for Academic Milestones Scale" desarrollada por Lent, Brown y Larkin en el 1986.

Conclusión

El problema de la retención estudiantil a nivel mundial requiere de los servicio de apoyo de la consejería en especial en la investigación, medición e implantación de estrategias efectivas que evidencien la contribución de sus servicios en el mejoramiento de las tasas de retención y del logro educativo del estudiante. La contribución del consejero profesional en áreas tendría una influencia importante para el bienestar del capital humano necesario en el mundo actual.

La contribución del consejero profesional en estas áreas puede lograrse con el dominio que este ejerza al utilizar sus competencias en el área de la consejería postsecundaria y desarrollo de estudiantes (Engels, Barrio y Ray, 2009). Dichas competencias as u vez constatan la pertinencia del problema de la retención estudiantil a la consejería. Exhorto a la clase profesional de la consejería a reflexionar sobre el problema de la retención y considerar la revisión de literatura presentada un punto de partida en la discusión de tan amplio y relevante tema.

Es imperativo documentar mediante la investigación la contribución que el consejero día a día lleva a cabo, en especial en relación al problema de la retención estudiantil (Bishop, 1990; Garni, 1980; Mattox, 2000 y Sharkin, 2004). Es necesario que los consejeros profesionales exploten la gran oportunidad que representa su rol de investigador para generar los datos que aporten a aumentar la retención estudiantil y a la vez documentar el impacto en esta área.

La aplicación de la Teoría Social Cognitiva de Alberta Bandura (Couvillion, 2003) específicamente el constructo de autoeficacia académica (variable psicológica) puede ayudar a predecir el éxito académico y aumentar la retención estudiantil. El consejero con sus intervenciones puede aumentar la intensidad que el estudiante pone en su meta académica (Bandura, 1997).

La autoeficacia al ser mejor predictor de retención puede dirigir a grandes hallazgos investigativos (Pajares, 1996). La Teoría Social Cognoscitiva (1997) y la Teoría de Retención de Vincent Tinto (1970) es un marco teórico que puede ser utilizado para el diseño de investigaciones futuras como estrategia para mejorar la retención estudiantil en Puerto Rico y el cual puede ayudar a obtener nuevos datos en la investigación. Invito a los consejeros a continuar innovando sus servicios profesionales en esta área de tanta necesidad y repercusión para el capital humano.

Futuras Investigaciones y Publicaciones

Para la realización de futuras publicaciones utilizaré la escala de auto-eficacia académica de Locke y Wood dado a que ésta posee sub-escalas en tareas académicas importantes para la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso. De otra parte he identificado en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso deficiencias en tareas académicas importantes para el rendimiento académico (England, 2010, Pintrich y De Groot, 1990; Wolter, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2005), como la memorización, tomar notas y concentración en clase. Dichas tareas son estudiadas en la escala de Locke y Wood y no en las otras escalas revisadas. Esta será mi agenda de investigación y publicación futura

Referencias

- Albarracín, C. (1972). *Investigación sobre la correlación entre en rendimiento académico y los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria diurna de planteles nacionales de Lima metropolitana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037//0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (Ed.) (1995), Self-efficacy in changing societies. doi:10.1017/CBO9780511527692
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Ed.). *The self in social psychology. Key readings in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.

- Beal, P. y Noel, L. (1980). *What works in student retention: the report of a joint project of the American College Testing Program and the National Center for Higher Education Management Systems*. American Coll. Testing Program, Iowa City, National Center of Higher Education Management Systems, Boulder, Colorado, 142p.
- Betz, N. & Schifano, R. (2000). Evaluation of an intervention to increase Realistic self-efficacy and interests in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52.
- Bishop, J. B. (1990). The university counseling center: An agenda for the 1990s. *Journal of College Counseling and Development*, 68, 408-413. doi:10.1002/j.2161-1882.2006.tb00088.x
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34. doi:10.1037//0022-0663.93.1.23
- Bradburn, E.M. (2002). *Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996 -98*, Washington DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Thompson Paraninfo.
- Burgos, A. (2002). *Las necesidades de consejería de los estudiantes atletas en el contexto universitario puertorriqueño*. (Disertación doctoral) Universidad de Puerto Rico, San Juan, PR.
- Canto, C. (1999). *Auto-eficacia y educación*. México: Prentice Hall.
- Carrasco, M. y del Barrio M. (2002). Evaluación de la auto-eficacia en niños y adolescentes. *Psycothema*, 14, 2, 323-332.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la auto-eficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3). Recuperado el 25 de julio de 2009 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Chemers, M., Hu, L. y Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-65.
- Coffman, J. (2002). Veterinary medical education and a changing culture. *Journal of Veterinary Medical Education*, 29(2), 66-70. doi:10.3138/jvme.29.2.66
- Congos, D. y Schoeps, N. (1997). A model for evaluating retention programs. *Journal of Developmental Education*, 21(2), 2-8.
- Couvillon, C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 825. Recuperado el 31 de Julio de 2009 de: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0409103-084327/unrestricted/Landry_dis.pdf
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- DeWitt, K., (1992). Survey shows U.S. children write seldom and not well. *The New York Times*, p. A-1.
- Donaldson, S.I., & Grant-Vallone, E.J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Donna, C., & Tamy, G. Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), (2002), 53-66.
- Elias, S. y Loomis, R. (2000). Using an academic self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development*. Recuperado el 9 de agosto de 2009 de: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3752/is_200007/ai_n8923744/

- Engels, D., Barrio, C., Ray, D. (2009). *The Professional Counselor: Portfolio, Competencies, Performance Guidelines, and Assessment*. (4ta. Ed.). Alexandria, VA: Ray & Associates.
- Fencl, H., and Scheel, K. (2005). Engaging students. *Journal of College Science Teaching*, 35, 20–24.
- Garni, K.F. (1980). Counseling centers and student retention: Why the failures? Where the successes? *Journal of College Student Personnel*, 21, 223-228.
- González, M., Álvarez, P., Bethencourt, J. y Cabrera, L., (2005). *Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: Un estudio en la Universidad de la Laguna*. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao. Lisboa (Portugal).
- Hackett, G. y Betz, N. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy /mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273. doi:10.2307/749515
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Holden, G., Moncher, M., Schinke, S. y Barker, K. (1990). Self-efficacy of children and adolescents. *Psychological Reports*, 66, 1.044-1.046. Recuperado el 24 de julio de 2009 de: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/IIEP-Acc.pdf>
- Kirton, M. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(2-A), 522.
- Last, L. y Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23(6), 449-458. doi:10.1016/S0260-6917(03)00063-7
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288. doi:10.1016/0001-8791(87)90010-8
- Lent, R., Brown, D., y Gore, P. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-- specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315. doi:10.1037//0022-0167.44.3.307
- Lent, R., Brown, C. y Larkin, K., (1984). Relation of Self-efficacy of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal Behavioral Science*, 11, 286-304.
- Lent, R., Brown, S., y Larkin, K. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356
- Mattox, R. (2000). Building effective campus relationships. In D. C. Davis & K. M. Humphrey (Eds.), *College counseling: Issues and strategies for a new millennium* (pp. 221-237). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Multon, R., Brown, S., y Lent, R., (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. doi:10.1037//0022-0167.38.1.30
- Noel, L., Levitz, R. y Saluri, D. (1985). *Increasing Student Retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noel, L. y Levitz, R. (2007). National Research Report: Student Retention Practices at Four-Year Institutions. Recuperado el 6 de agosto de 2009 de: <https://www.noellelitz.com/NR/rdonlyres/9D1C966B-8E05-47AF-BAAD-298A93DB48A3/0/StudentRetentionPractices4year07.pdf>
- Núñez, J., González-Pienda, J., García M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico.

- Psychothema*, 10(1), 97-109. Recuperado el 21 de mayo del 2005, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72710109>
- Olaz, F. (1997). Auto-eficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado el 24 de julio de 2009 de: <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la auto-eficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis de Grado, Facultad de Psicología. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ostrow, R., Zachow, K., Niimura, M., Okagaki, T., Muller, S., Bender, M. y Faras, J. (1986). Detection of papillomavirus DNA in human semen. *Science*, 231, 731-733. doi:10.1126/science.3003908
- Owen, S. (1986). Using self-efficacy in program evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. doi:10.2307/1170653
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139. doi:10.1006/ceps.1998.0991
- Pajares, F. & Miller, D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203. doi:10.1037//0022-0663.86.2.193
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de auto-eficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9, 185-219.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Persaud, T. (2009). A model to predict academic performance in a MBA managerial statistics course at a Hispanic business school.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1995). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50. doi:10.1037//0022-0663.82.1.33
- Reisser, L. (1995). Revisiting the seven vectors. *Journal of College Student Development*, 36(6), 505-511.
- Root, S., Rudawski, A., Taylor, M. y Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 137-48. doi:10.1080/15235882.2003.10162595
- Rosenberg, L. y Czepiel, J. (1983). A Marketing Approach for Consumer Retention. *Journal of Consumer Marketing*, 1, 45-51. doi:10.1108/eb008094
- Ruinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, 19, 107-119.
- Ryan, M. y Glenn, P. (2002). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324. doi:10.2190/KUNN-A2WW-RFQT-PY3H

- Salanova, M., Cifre, E. y Martin, P. (2004). Information Technology Implementation Styles and its relation with Workers' Subjective Well-Being. *International Journal of Operation & Production Management*, 24(1). doi:10.1108/01443570410510988
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: Praeger Publishers. Recuperado el 24 de julio de 2009 de: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ckk5B_ADM_YC&oi=fnd&pg=PR9&dq=seidman+2005+and+college+retention&ots=n-vhYfloT&sig=RLfhNDIc-bIHGv9nj2IXIG0x0A
- Sharkin, B. (2004). College counseling and student retention: Research findings and implications for counseling centers. *Journal of College Counseling*, 7(2), 99-108. doi:10.1002/j.2161-1882.2004.tb00241.x
- Shell, D., Colvin, C. y Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398. doi:10.1037/0022-0663.87.3.386
- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: The role of institutional habits. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. doi:10.1080/02680930210140257
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19(2), 5-10.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (2004). World higher education database. Recuperado de en mayo de 2005 de: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>
- Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Oficina de Planificación Académica del Decanato de Asuntos Académicos. *Libro de Datos Estadísticos Fact Book 2008-2009*. San Juan, PR: Autor.
- US Census Bureau. United States Census 2000. Recuperado el 24 de julio de 2009 de: <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html>
- Villamarín, F. (1990a). Papel de la auto-eficacia en los trastornos de ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, 55-79.
- Villamarín, F. (1990b). Auto-eficacia y conductas relacionadas con la salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 2, 45-64.
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415. doi:10.1037//0022-3514.56.3.407
- Zimmerman, B. (1995). Attaining Reciprocity between Learning and Development through Self Regulation. *Human Development*, 38, 367-72. doi:10.1159/000278343
- Zimmerman, B. (1996). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self-Regulatory Perspective. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 47-66. doi:10.1037/h0088920

- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. doi:10.1037/10213-000
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2005). Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.05.003

Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa

Mayra Chárriez Cordero, Ph.D.
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
mayra.charriez@upr.edu

Resumen

En este artículo se presentan y discuten las principales fases y estrategias utilizadas en las historias de vida, una de las modalidades de la investigación cualitativa. El artículo explica las rutas estructurales de este enfoque así como diferentes maneras en las que se ha utilizado para llevar a cabo narrativas de vida. Termina puntualizando los aspectos éticos que deben atenderse cuando trabajamos con la metodología cualitativa.

Palabras claves: historias de vida, investigación cualitativa, ética.

Abstract

In this article the principal phases and strategies used in life history, a qualitative research method, are presented and discussed. Structural paths of this method are explained as well as different ways in which they have been used to conduct life narratives. The last section of the article discusses ethical aspects that should be considered when working with qualitative methods.

Keywords: life stories, life history, qualitative research, ethics

Los métodos cualitativos acentúan las diversas formas en las que podemos situarnos para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo. Se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado (Berríos, 2000). En ese sentido, la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer como las personas el mundo social que les rodea (Hernández, 2009).

Al mismo tiempo, las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo. Algunos autores señalan que la perspectiva fenomenológica representa un enfoque medular en el entramado de la metodología cualitativa. Asimismo, concuerdan en que para

enmarcar una investigación en la perspectiva fenomenológica hay que entender lo que se estudia, cómo se estudia y cómo se interpreta. En este sentido, la historia de vida, como metodología cualitativa busca capturar tal proceso de interpretación, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Taylor y Bogdan, 1998). Por lo tanto, la metodología cualitativa permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas.

Este artículo presenta un acercamiento a las historias de vida como metodología de investigación, delimitado su origen, trayectoria y significado actual. Además, describe a los protagonistas del proceso y contempla diversos modelos o guías que abarcan los pasos principales. Por último, atiende algunos aspectos éticos en este tipo de investigación y cómo la misma se relaciona con los proceso de consejería.

Aspectos Teóricos

Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996). Además, toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas. En tal sentido, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga (Berríos, 2000).

Por todo ello, la investigación cualitativa como actividad científica coherente con sus principios no puede partir de un diseño prestablecido tal y como sucede en las investigaciones de corte cuantitativo cuya finalidad es la comprobación de hipótesis. La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2004).

En definitiva, los métodos cualitativos aluden a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales que parten de un supuesto básico: el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados. En este sentido representan un proceso de construcción social que intenta reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada. Se trata de conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas. Para ello recurre a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.

Uno de los métodos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida. Para Jones (1983), de todos los métodos de investigación cualitativa tal vez éste

sea el que mejor permita a un investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Las historias de vida ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas (Jones, 1983). Afirma este autor que de todos los métodos de investigación cualitativa, tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador indagar cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Para Vallés (1997), puede considerarse como la técnica insignia dentro de la metodología biográfica. Este método busca adentrarse en lo más posible en el conocimiento de la vida de las personas, por lo que si esta técnica es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que tiene la vida para ellas (Pérez, 2000).

En sus orígenes y trayectoria, el enfoque biográfico, ha desempeñado un papel importante en la vida social ya que era la manera de transmitir los conocimientos y experiencias de vida de una generación a otra (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009). De hecho, a lo largo de la historia las diferentes culturas han generado una rica variedad de formas orales, escritas y audiovisuales de carácter biográfico, referidas a autobiografías, confesiones, epistolarios o cartas, diarios, memorias y biografías (Sarabia, 1985). De esta forma los cuentos populares, canciones, refranes, leyendas, ritos y rituales, prácticas domésticas y extra-domésticas, hábitos particulares y colectivos, que han constituido y organizado la vida de las diferentes comunidades forman parte de su historia oral (Santamarina y Marinas, 1995). De igual forma, a lo largo de la historia aparecen narraciones autobiográficas de grandes personajes que permiten conocer el entramado social de un determinado momento histórico. También, en distintas disciplinas tales como la medicina, existe una larga tradición de obras de carácter biográfico, que contribuido significativamente por su carácter terapéutico (Sarabia, 1985).

Respecto a las historias de vida, esta técnica tiene una amplia literatura que alude a sus orígenes (Cornejo, 2006; Kormblit, 2004; Sarabia, 1985; y Valles, 1997). La mayor parte de los autores coinciden en que ha sido aplicada a distintos campos del saber cómo lo son las ciencias sociales y dentro de estas, a disciplinas, tales como la psicología, antropología y sociología.

En la psicología, Freud (1905) recurrió a la interpretación psicoanalítica para el estudio de casos individuales. Más adelante Allport (1942) utilizó documentos personales para entender el desarrollo de la personalidad de los sujetos. Por otro lado, los antropólogos han recurrido a estos relatos para estudiar las similitudes y variaciones culturales de los pueblos y los sociólogos lo han usado para analizar la relaciones entre los grupos y los aspectos socioculturales (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009). Las primeras investigaciones en sociología se sitúan en la Escuela de Chicago, fundadora de la sociología empírica americana. El estudio más conocido es el de Znaniecki, citado en Cornejo (2006), en el que se relatan las vivencias de los inmigrantes polacos de origen campesino en Chicago.

A partir de los años 40, en el desarrollo de los relatos de vida se produjo una etapa de inflexión debido a la utilización de técnicas de tipo clínico y al desarrollo de los métodos cuantitativos en el campo de la investigación. Bertaux, citado por Sarabia (1985) afirmó que después de treinta años de abandono de los estudios apoyados en narraciones de vida del propio sujeto, en los años 70 comienzan a reaparecer sin continuidad con los trabajos realizados anteriormente una variedad de estudios que suscitan el interés de los sociólogos por hechos sociales como la cultura obrera y el feminismo, entre otros, avalados por escuelas de pensamiento social y con una variedad de objetos de estudio.

En la actualidad, las historias de vida han continuado utilizándose como estrategias metodológicas en muchas investigaciones (Grönose, citado en Sarabia, 1985; Gaulejac de, citado en Cornejo, 2006; Berríos Rivera, 1999; Kormblit, 2004; Sharim, 2005; Cornejo, et al. 2006; Bravo, Mintz y Ramírez Zaragoza citados en Lucca Irizarry y Berríos Rivera, 2009); Gutiérrez Blanco, 2001; Fonseca y Quintero, 2007; y Chárriez Cordero, 2008). En la Tabla 1, sin pretender ser exhaustivos, se recoge la existencia de una amplia gama de temas que pueden abordarse con esta metodología tanto en el ámbito nacional e internacional.

En términos conceptuales, el uso polisémico de la expresión “historia de vida”, ha generado cierta confusión terminológica debido a que la variedad de vocablos existentes en torno al método biográfico dificulta su definición y clasificación (Sandín, 2003). La utilización poco precisa de la expresión “historia de vida” nos inclina a delimitar su significado, apoyándonos en las definiciones reflejadas en la literatura específica, análisis que ayuda a delimitar los aspectos más significativos que encierra este término (Ver Tabla 2).

Evaluar estas definiciones permite constatar que los autores seleccionados se sitúan en una franja de setenta años, desde los primeros atisbos de las historias de vida hasta la actualidad, contemplando tanto autores europeos como latinoamericanos. En relación a la pregunta *qué es la historia de vida*, en las doce definiciones analizadas, el término que más se repite es el de relato, en ocasiones acompañado del apelativo “extenso” y, con menor frecuencia se utilizan los términos: narración, enunciación, memoria o texto.

Por lo demás, a manera de definir, entender o apreciar una definición del concepto historia de vida, al igual que lo señalado anteriormente dada las múltiples definiciones que pueden obtenerse de un mismo concepto, es posible remitirse a que la historia de vida es la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social. Esto es cónsono con los planteamientos de Blumer (1969), quien señala que los seres humanos actuamos a base de los significados que las cosas o eventos tengan para nosotros. En la historia de vida se recoge aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias que éstas vayan formando a partir de aquello que han percibido como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social.

Respecto a sus características, las historias de vida representan una modalidad de investigación cualitativa que provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona. Ésta revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital. Es decir, incluye la información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros, realizada por el investigador, quien actúa como narrador, transcriptor y relator. Éste, mediante entrevistas sucesivas obtiene el testimonio subjetivo de una persona de los acontecimientos y valoraciones de su propia existencia. Se narra algo vivido, con su origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y significado.

Para ello, el investigador, mediante una narrativa lineal e individual, utiliza grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, en las que incorpora las relaciones con los miembros del grupo y de su profesión, de su clase social. Pero no solo provee información en esencia subjetiva de la vida entera de una persona, sino que incluye su relación con su realidad social, los contextos, costumbres y las situaciones en las que el sujeto ha participado. Es decir, “hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período

histórico concreto” (Santamarina y Marinas, 1995). Así pues, las historias de vida no solo permiten conocer a la persona que narra, sino que también ayudan a desentrañar las realidades que viven muchos países o contextos. Es decir, las historias de vida hacen que lo implícito sea explícito, lo escondido sea visible; lo no formado, formado y lo confuso, claro (Lucca & Berríos, 2003).

Otro elemento importante a considerar en este análisis son las *modalidades y dimensiones de las historias de vida*. Debido a su carácter abierto, no resulta fácil encontrar una taxonomía reconocida sobre las historias de vida. Mckernan (1999) alude a tres tipos de historias de vida: completas, temáticas y editadas. Las historias de vidas completas son aquéllas que cubren la extensión de la vida o carrera profesional del sujeto. Las temáticas comparten muchos rasgos de las historias de vidas completas, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o período de la vida del sujeto, realizando una exploración a fondo del mismo. Las historias de vida editadas, ya sean completas o temáticas, se caracterizan por la intercalación de comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal. Por otro lado, Santamarina (1994) señalan que las historias de vida están formadas por “relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria personal o colectiva que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico o concreto”.

En el ámbito biográfico, Valles (1997) diferencia los documentos en primera persona de aquellos en tercera persona. En el primer caso se refiere a cualquier documento escrito u oral sobre la vida de un individuo, proporcionado por éste “intencionalmente o no”. Incluye autobiografías (completas, temáticas, corregidas), diarios y anotaciones diversas (agendas, memorias), cartas, documentos expresivos (composiciones literarias, poéticas, artísticas, entre otro), manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas o narraciones. Para este autor, los documentos en tercera persona aluden a los estudios de casos, historias de vida y biografías. En cambio, otros autores consideran que el rasgo básico de este diseño es que cada testimonio es grabado y transcrito en primera persona (Lucca y Berríos, 2009).

Por otra parte, Pujadas (1992) incide en los tipos de materiales utilizados en el método biográfico, proponiendo la siguiente clasificación: a) *Documentos personales*: éstos engloban todo aquel conjunto de registros escritos que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión subjetiva que los sujetos tienen de la realidad circundante, así como de su propia existencia. Cabe destacar las autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías, películas, vídeos o cualquier otro registro iconográfico así como objetos personales. b) *Registros biográficos*: aquellos obtenidos por el investigador a través de la encuesta, como historias de vida, de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos y de relato de vida.

Desde otra perspectiva, Bisquerra (2004) alude a las diferencias existentes entre historia de vida (*life history*) y relato de vida (*life story*), diferenciando *history* (historia, en sentido amplio) y *story* (pequeña historia). Por su parte, Vallés (1997) matiza la diferencia entre relato de vida como la narración realizada por la misma persona de historia de vida o estudio de casos sobre una persona dada que puede incluir, además de su propio relato, otro tipo de documentos.

Así mismo, es importante destacar que existen cuatro dimensiones vinculadas a las historias de vida. Esta son la constructivista, la clínica, la cualitativa e la interdisciplinaria (Cornejo, 2006). La dimensión constructivista significa que el saber es una construcción producida por la actividad del sujeto y que la realidad no existe independientemente del investigador. En este sentido, el relato adquiere el estatus de representación consciente. La dimensión clínica supone la comprensión profunda de un individuo singular en una relación interpersonal que considera este

marco de intersubjetividad. La dimensión profunda alude a la búsqueda del conocimiento de un pedazo de lo real en profundidad; implica el paso del desorden de la inmediatez de la experiencia al orden de la conceptualización. Por último, la dimensión interdisciplinaria representa una mirada al interior de las ciencias humanas que interactúan entre ellas buscando una comprensión más totalizadora del ser humano.

Aspectos Metodológicos

Una vez respondidas las preguntas: *qué son y cómo son las historias de vida*, avanzamos un paso más al delimitar el *para qué*, es decir los objetivos que justifican su utilización. Según Ruíz Olabuenágana (2003), los objetivos de la historia de vida, como método de investigación, son los siguientes:

1. Captar la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona. Incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar, las relaciones de amistad, la definición personal de la situación, el cambio personal y el cambio de la sociedad ambiental, los momentos críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante.
2. Captar la ambigüedad y el cambio. Lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios acaecidos a lo largo de su vida de la persona, las ambigüedades, faltas de lógica, dudas, contradicciones, vuelta atrás que se experimentan a lo largo de los años.
3. Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo atribuye méritos e impugna responsabilidades a sí mismo y a los otros. Tal visión revela la negociación que toda vida requiere entre las tendencias expresivas de la persona y las exigencias de racionalidad para acomodarse al mundo exterior.
4. Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.

Al delimitar los objetivos, cualquier trabajo que se precie de científico requiere un encuadre del que emerja su sentido y le otorgue rigurosidad (Cornejo et al., 2008), aspecto que responde al *cómo se aplica*, ateniéndose a un orden prestablecido sin que esto suponga un menoscabo de su flexibilidad. En la actualidad se han desarrollado diversos modelos para la aplicación de historias de vida que en parte coinciden en las fases sustantivas del diseño (Harre y De Waele, 1979; Cornejo et al., 2008; Ruíz Olabuenágana, 2012).

Cornejo et al. (2008) proponen un interesante *modelo de trabajo* para el diseño de investigaciones con relatos de vida que contempla las siguientes etapas:

1. *Momento preliminar*. Antes de la recolección del primer relato, el investigador debe realizar dos elecciones ineludibles: el tema y el ángulo de abordaje del mismo, respondiendo algunas cuestiones suscitadas: ¿Por qué la elección del tema? ¿Por qué investigarlo? ¿Para qué investigarlo?, ¿El interés surge de una experiencia personal? ¿Cuál? Asimismo, debe hacerse una revisión crítica de la literatura científica pertinente al tema con el fin de profundizar en la comprensión del objeto de estudio. El manejo de fuentes más recientes

a lo largo de la investigación permite la emergencia de nuevas pistas dignas de consideración.

2. *Contactos, negociaciones y contratos.* En esta fase, los cuestionamientos éticos se vuelven fundamentales, cruzándose con los científicos. Se trata de definir y aplicar los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, delimitar los narradores que van a intervenir y entregarles la información sobre los objetivos y el contenido de la investigación así como los procedimientos que va a suponer su participación. Asimismo, se aboga por consentimiento informado y por la libertad para dejar la investigación en el caso que se desee. El conocimiento de los investigadores por parte de los participantes facilita la transparencia y acercamiento en este tipo de trabajos.
3. *Recolección de los relatos mediante la entrevista.* Los relatos de vida son siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador o sujeto interpelado en su historia relata al investigador o narratorio particular utilizando para ello la entrevista. Para el citado autor son dignos de consideración aspectos, como el número, duración, ritmo y conducción de las entrevistas así como la transcripción de los relatos lo más fidedignamente posible, con toda su riqueza (lenguaje, lapsus, modismos, entre otros). La utilización de un cuaderno de campo posibilita realizar un mejor seguimiento del proceso y preparar el material para análisis.
4. *Análisis de los relatos.* La lógica y la metodología de análisis de los relatos debe estar en función, por un lado, del objeto de estudio, y por otro, del tipo de resultados que se deseen obtener; es decir los métodos de análisis deben adaptarse a ellos y nunca al revés.

Por otro lado, Harre y De Waele (citados en Sarabia, 1979) hablan de la autobiografía asistida o método de Bruselas, que incorpora un equipo de analistas, cada uno de los cuales estudia la vida objeto de análisis desde su propia perspectiva profesional. Los autores delimitan pormenorizadamente las pautas a seguir en su desarrollo: configuración del equipo; negociación con el sujeto; descripción de la bibliografía por parte del sujeto; división del texto, atendiendo a razones temporales y temáticas, y parcelación del mismo en temas, apoyándose en un catálogo temático muy detallado que abarca tres grandes ámbitos: marco microsociológico, pautas psicopsicológicas de vida y características individuales: el *self* y la personalidad.

En términos del análisis interpretativo, Ruíz Olabuenágana (2012) presenta una serie de recomendaciones para la “construcción” de la historia de vida, es decir para la confección del texto, cuya elaboración no se aborda una vez concluidas las fases anteriores sino que se inicia desde los primeros momentos y acompaña a la entrevista biográfica en todas sus fases. Los criterios guía que deben presidir el análisis interpretativo de las entrevistas son los siguientes: a) los marcos de referencia o patrones en que se puedan ir encuadrando los datos, sin que sea un obstáculo para ser alterados durante el proceso investigador, pues le dota de flexibilidad; b) la dinámica del lenguaje, dado que el significado de las palabras es tan crucial como el modo de utilizarlas (afirmaciones, contradicciones, aclaraciones, silencios), cuyo contenido es difícilmente aprehendido sin una cuidadosa atención a la dinamicidad del lenguaje; c) la codificación del lenguaje es de suma importancia; por ello, si se aplica un análisis excesivamente estructurado del contenido, se puede perder la riqueza desestructurada de la conversación; d) la interpretación y captación del significado es el cometido principal buscado, aspecto que se logra mediante la utilización de patrones y códigos a lo largo del proceso; e) la interacción entre ambos protagonistas, presidida por la empatía, posibilita que se logren los pasos anteriores; y f)

finalmente la construcción, que es el resultado del complejo proceso de recogida/interpretación, extracción/codificación y acción/interacción.

Al abordar las recomendaciones, Taylor y Bodgan (1984), Viruet (1997) y Atkinson (1998) señalan que el investigador debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- Llevar a cabo una reunión individual con el participante para explicarle el propósito del estudio y el alcance de la información que va a ofrecer.
- Garantizar el anonimato del participante.
- Establecer el horario de las sesiones a conveniencia del participante, permitir el tiempo necesario para recoger la información y delimitar la duración aproximada de las sesiones.
- Explicar al participante que se tomarán notas mientras se llevan a cabo las sesiones; estas notas se discutirán con el participante al finalizar cada sesión. La historia de vida se grabará únicamente con el consentimiento del participante.
- Permitir que el participante pueda retirarse de la investigación en cualquier momento, y garantizar que de así hacerlo, la información ofrecida no va a utilizarse para propósito alguno.
- Crear una atmósfera segura y de confianza para cumplir con el propósito del estudio y evitar interrumpir al participante innecesariamente.
- Transcribir textualmente cada historia de vida.
- Compartir con el participante cada entrevista grabada y transcrita para corroborar que toda la información obtenida es fiel y exacta.
- Para cumplir con los requisitos éticos, el participante debe firmar una hoja de consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción y publicación de la historia de vida.

A tenor de estas recomendaciones, en el caso de que el investigador se percate de que el narrador demuestra poca profundidad o se ha desviado del propósito del estudio, puede recurrir al uso de preguntas que le ayuden a redirigir el proceso para obtener la información deseada (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003).

De esta forma, Atkinson (1998) ofrece una serie de recomendaciones para realizar una historia de vida. Este autor contempla ocho apartados o dimensiones que aglutinan las cuestiones o interrogantes en torno a los cuales se puede vertebrar las entrevistas para obtener la historia de vida. En estas recomendaciones se esquematizan las siguientes áreas: el nacimiento y familia de origen, el escenario cultural y tradicional, los factores sociales, la educación, el amor y trabajo, los eventos y períodos históricos, la vida interior y espiritualidad y la visión de futuro. Además, Atkinson ofrece algunas opciones de preguntas que podrían ayudar al investigador en la recopilación de la información (Ver Tabla 3).

Otro autor que propuso delimitar el contenido básico de la historia de vida del informante fue Pérez Serrano (2000). Este identificó tres grandes dimensiones: a) las dimensiones básicas de su vida, como la biológica, cultura y social; b) los puntos de inflexión o eventos cruciales en los que el sujeto altera drásticamente sus roles habituales, ya que se enfrenta con una nueva situación o cambia de contexto social; y c) el proceso de adaptación y desarrollo de los cambios, lentos o rápidos, que se van sucediendo en el proceso de su vida. En síntesis, la estructura de una historia de vida debe contemplar tres aspectos significativos: cómo la historia está organizada, cómo se desarrolla el relato y dónde y cómo la narrativa comienza y finaliza (Coffey y Atkinson, 1996).

Por otra parte, al considerar los aspectos metodológicos de la instrumentación, es importante delimitar a los participantes de la investigación. Se ha identificado dos protagonistas esenciales: el investigador y el sujeto. Los expertos en este tema señalan que el aspecto más

trascendental en el desarrollo de una investigación de este tipo es la selección de un buen informante o sujeto debido a las características y complejidad de este tipo de trabajo. Por ello, el investigador debe asegurarse que el informante responda a un perfil característico y representativo del universo socio-cultural que va a estudiar (Pujadas, 1992). De igual forma, hay que tener en cuenta su disponibilidad, que tenga una buena historia que contar y un lugar tranquilo para realizar las entrevistas; en definitiva, que las condiciones sean las más idóneas para poder realizar una investigación de altura. Se trata de trabajar con personas que además de una predisposición para la entrevista, dispongan del tiempo necesario para la elaboración de su historia de vida.

Aparte de lo señalado, debido a que en los relatos de vida el énfasis se centra en la descripción holística, esto es, en captar en detalle lo que ocurre en una actividad en particular o situación, en vez de describir las situaciones o conductas de las personas de modo ligero (como en la investigación del tipo encuesta), el papel del investigador dentro de esta metodología cualitativa resulta crucial ya que analiza palabras, comunica los puntos de vista detallados de los informantes y conduce los estudios en un escenario natural (Cresswell, 1998).

Tójar (2006) apunta las siguientes cualidades personales que debe tener un investigador quien aplica esta metodología:

- *Curiosidad*: Deseo de indagar y conocer aquello que se oculta, que no se manifiesta de forma evidente. En otras palabras, se trata de tener el apetito por conocer los aspectos y fenómenos de interés para la investigación.
- *Escucha*: Ser un buen oyente significa tener paciencia, ser atento y respetuoso con las personas con las que se trata y con las cosas que éstas nos dicen.
- *Locuacidad*: La cualidad de hacer buenas preguntas y x la capacidad de x analizarlas. Para plantear cuestiones acertadas hay que conocer bien el tema, de ahí la importancia de manejar una amplia bibliografía.
- *Neutralidad afectiva y distanciamiento*: En ocasiones es preciso actuar desde estos principios, adoptando este tipo de posiciones.
- *Flexibilidad y pragmatismo*: El investigador ha de estar preparado para sobreponerse a imprevistos e introducir nuevas estrategias, reconducir la investigación, afrontando problemas diferentes a los previstos, trabajando con nuevos informantes, y acomodándose a nuevas pistas emergentes.
- *Todoterreno*: Es la actitud que todo investigador debe tener para afrontar múltiples y diferentes tareas relacionadas con la investigación, con la gestión administrativa, con las relaciones interpersonales y con las labores y funciones de las personas investigadas. Se trata de la capacidad del investigador para adaptarse con facilidad y rapidez a las diversas funciones.
- *Claridad de ideas durante el proceso*: Lo normal es que al principio el investigador suele estar muy confuso e inseguro sobre el tema elegido, el escenario o las fuentes de datos. Pero a medida que la investigación se va focalizando, las dudas se van despejando y se va adquiriendo cierta seguridad en el trabajo.

A su vez, Pérez Serrano (2000) le atribuye al investigador una serie de características: a) no es en absoluto pasivo, ya que trata de relatar la vida, tal y como se la exponen; b) debe estar siempre alerta, aceptando la posibilidad de que el sujeto falsifique intencionadamente el relato; y c) debe intentar dar una imagen coherente de sí mismo y socialmente aceptable.

Con el fin de poder obtener los datos de la mejor manera posible, Jones (1983) establece una serie de criterios que determinan la adecuación del investigador en su interacción con el sujeto entrevistado, sintetizados de la siguiente manera:

- La persona historiada debe ser considerada como miembro de una cultura, es decir, como alguien que desde su nacimiento ha entrado a formar parte de una cultura, captando el pasado, presente y futuro como parte del conocimiento obtenido.
- Reconocimiento del papel de otros significados en la transmisión de la cultura, destacando el papel de la familia, los líderes de opinión, a través de las relaciones establecidas, desde los que se capta el mundo social y se tipifican sus contenidos.
- Especificación de la acción social misma y del basamento de dicha realidad, profundizando en las expectativas básicas, los postulados elementales y códigos que presiden la conducta, los valores centrales, así como los mitos y ritos, y tomando en consideración la racionalidad subyacente que se les atribuye.
- Reconstrucción y seguimiento del hilo conductor que relaciona a través del tiempo unas experiencias con otras en la vida del actor. La significación de unos hechos para el comportamiento posterior y las expectativas y objetivos de futuro son como hitos marcadores de la conducta a lo largo de la vida. Así como los momentos de crisis, los cambios significativos en la definición de la realidad y las conexiones de unos comportamientos con otros, aparentemente desconectados.
- Recreación continua y simultánea de los contextos sociales asociados con la persona y su acción social. El contexto no puede disociarse de la conducta, puesto que no sólo la condiciona sino que sirve de clave interpretativa para su comprensión.

En definitiva, el investigador que utilice una metodología cualitativa ha de tener la capacidad para obtener información de forma simultánea y a varios niveles, debe poseer una visión holística, sin optar por la fragmentación y descontextualización de los fenómenos que estudia, gran amplitud de conocimientos y habilidad para aprehender conocimientos proposicionales y tácitos, así como cualidades para explorar cuestiones atípicas. En síntesis, para obtener y producir información ha de utilizar la reflexión, su sentido crítico y la empatía, cualidades que ayudan a garantizar una aproximación más directa al sujeto o fenómeno de estudio.

Aspectos Éticos

Por último, otro aspecto importante a considerar en este tipo de metodología son los elementos éticos. Indudablemente, uno de los aspectos básicos al realizar una investigación cualitativa es que debe adoptar dos dimensiones éticas fundamentales: a) una ética procedural, que implica la búsqueda de la aprobación por parte de un comité de expertos autorizados (comité de ética) para el desarrollo de la investigación; y b) una ética en la práctica, que alude a los desafíos que día a día impone la misma investigación. Este segundo aspecto con frecuencia representa una parte decisiva en la toma de decisiones frente a dilemas prácticos que incluso pudieran no haber sido considerados en la revisión efectuada por el comité de ética (Botto, 2011).

En ese sentido, González, (citado en Botto, 2011), llevó a cabo una reflexión sobre la ética de investigación cualitativa, considerando estos tres puntos de vista: los valores específicos de la investigación cualitativa, las principales teorías éticas implicadas y la evaluación ética de los estudios. El autor apunta que como la investigación cualitativa indaga en la condición humana, esta permite una construcción del conocimiento mientras acoge la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, condiciones propias de la subjetividad del ser humano y de su carácter social. Por ello, el valor de la investigación reside en la manera de abordar dichas complejidades, en la búsqueda y construcción de significados.

De ahí la importancia al momento de planificar una investigación cualitativa de contemplar la dimensión ética que no sólo incluya una reflexión acerca de los fines y procedimientos utilizados durante el proceso sino que considere la manera en que el investigador o investigadores pretenden abordar aquellas dificultades que puedan darse a lo largo del estudio.

Es por esto que Exequiel Emanuel, (citado en Botto, 2011), propuso siete requerimientos básicos para evaluar aspectos éticos en el marco de las investigaciones. Estos elementos se describen a continuación:

1. Valor científico o social: Para que una investigación sea ética debe tener valor, es decir, sus resultados debieran promover una mejoría en la salud o en las condiciones de vida de las personas, por ejemplo, a través de una intervención psicosocial o un tratamiento para una determinada enfermedad.
2. Validez científica: Un estudio pensado éticamente debe estar planificado a base de una metodología rigurosa que conduzca a resultados válidos. Este es un punto especialmente importante porque incorpora la ética dentro de los factores intrínsecos a cualquier metodología.
3. Selección equitativa de los participantes: La determinación de los sujetos que participarán en el estudio debe considerar los objetivos de la investigación, destacando cuáles serán los criterios de inclusión y exclusión de tal manera que la selección esté comandada por un juicio científico más allá de las vulnerabilidades o el estigma social.
4. Proporción favorable del riesgo-beneficio: La investigación con personas debe considerar siempre el análisis cuidadoso de los riesgos y beneficios que puede implicar, especialmente si se trata de estudios que requieran de alguna intervención, farmacológica o psicoterapéutica. De esta manera, la investigación sólo podrá justificarse cuando los riesgos potenciales para los sujetos individuales y para la sociedad se maximizan y los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos.
5. Revisores independientes: Dado los posibles conflictos de intereses de los investigadores, se sugiere contar con instancias de evaluación integradas por personas autorizadas que sean independientes al estudio y que puedan decidir sobre su desarrollo con objeto de evitar distorsiones en el diseño y salvaguardar la responsabilidad social.
6. Consentimiento informado: Es uno de los aspectos indiscutibles en cualquier investigación. Su propósito es otorgar el control de los sujetos respecto a su incorporación o retiro del estudio y asegurar su participación, en la medida que se respeten sus creencias, valores e intereses.
7. Respeto a los participantes potenciales o a los inscritos: La preocupación ética acerca de los participantes no finaliza cuando se firma el consentimiento. En cualquier estudio es necesario considerar permanentemente el respeto por las personas, su privacidad y el derecho de cambiar de opinión respecto a su participación en la investigación, recibiendo todo el apoyo y las atenciones que sean necesarias.

En resumen, tal como lo plantea Botto (2011), la dimensión ética de la investigación cualitativa no debe considerarse sólo como un elemento externo, tal como depender de las opiniones de un comité ajeno al proceso, sino que más bien debe considerarse como un factor constitutivo del diseño, es decir, la ética como parte esencial de la metodología.

Conclusiones y Recomendaciones

Historias de vida

Las historias de vida, como un método de investigación, se han consolidado como técnica metodológica entre las investigaciones cualitativas. Desde su desarrollo en las primeras investigaciones utilizadas, esta ha pasado de una etapa de oscurantismo, a un nuevo renacer, a partir de los años sesenta, que perdura en la actualidad. Esta se propone como una herramienta metodológica que promueve una aprehensión y comprensión de fenómenos psicológicos y sociales, cuya metodología es excelente medio para conocer las múltiples realidades, que construyen las personas a través de sus narrativas.

Por su rigurosidad metodológica así como los aspectos éticos en el manejo de las técnicas, los procedimientos, entrevistas, recolección y análisis de datos, en las historias de vida, se requiere del investigador conocimientos y destrezas para manejar el tema de manera sensible, reflexiva y con una atención centrada en los narradores.

Este artículo es una invitación a visualizar el uso de las historias de vida como método de investigación, tomando en consideración que esta es una propuesta abierta a realizar los ajustes de los aspectos metodológicos, de una manera que promueva la flexibilidad, rigurosidad, así como los aspectos éticos, al utilizar la narrativa como herramienta dentro de la investigación. Por esto último, ya que es imposible de obviar en cualquier aproximación metodológica que considere la inclusión de seres vivos en la investigación.

En síntesis, este artículo es una invitación a profundizar y a reflexionar cómo a través de la historia de vida y las diversas estrategias metodológicas que se utilizan para la construcción de narrativas de vida los profesionales de ayuda, pueden obtener una riqueza de información que le permitan enriquecer los métodos de intervención con sus clientes. Esta es una invitación fortalecer las destrezas de recopilación de información, utilizando las entrevistas, la observación y el desarrollo de la empatía en los procesos de ayuda.

Los profesionales de ayuda están llamados a utilizar la investigación cualitativa en sus procesos de ayuda. Estos es así, ya que conocer, auscultar, analizar, transmitir información de las situaciones y desarrollar algunas explicaciones teóricas, son algunas de las oportunidades que tiene el profesional de ayuda al momento de brindar los servicios a la población que solicita los mismos. Asimismo, ésta permite percibir las múltiples realidades de las personas a quienes atienden de una manera comprensiva y holística, sin la fragmentación que caracteriza los servicios de ayuda. Esta es una mirada más circular y sistémica de la dinámica de los problemas humanos en los procesos de ayuda. Por lo que, podemos confirmar que la investigación cualitativa y el uso de las historias de vida, es un excelente recurso para que los profesionales de ayuda se interesen en la investigación desde sus propios contextos.

Por último, el desarrollo de conocimiento que aportan las historias de vida, como metodología de investigación cualitativa, facilita al profesional con una herramienta para proveer y evaluar sus servicios. Entendiendo que éstos profesionales, al proveerles unos servicios a las personas, éstos pueden recopilan información valiosa a través de este instrumento de investigación. Aparte de que, es una herramienta excelente, para dar a conocer las aportaciones de la consejería a otros grupos de profesionales.

Referencias

Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29.

Recuperado 26/1/2008 de: http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PRP-29/13ACEVES.DOC.

- Allport, G. (1942). *The uses of personal documents in psychological science*. New York: Social Science Research Council.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. London: Sage Publications.
- Berríos Rivera, R. (1999). *Historias de Vida de los hombres homosexuales*. Disertación doctoral inédita. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Berríos Rivera, R. (2000): *La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa*. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Botto, A. (2011). Dimensión ética de la investigación cualitativa. Editorial. *Revista GPU, Psiquiatría Universitaria* 354-357. Recuperado de: http://revistagpu.cl/2011/GPU_Dic_2011_PDF/Editorial.pdf
- Chárriez Cordero, Mayra B. (2008) La lucha por saber quien soy: historia de vida de un transexual, implicaciones educativas.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making qualitative data:e. Complementary Research Strategies*. London: Sage.
- Cole, A. (1994). *Doing life history research in theory and in practice*. Ponencia presentada en la reunión de la American Education Reseacher Association, New Orleans, L.A.
- Cornejo, M., Rojas, R.C. & Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17, 29-39.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- De Souza Minayo, M.C. (2010). Los conceptos estructurales de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 6(3) 251-261. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73115348002>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Thousand Oaks.
- Ferrarotti, F. (2011). Las Historias de Vida como Método. *Acta Sociológica* 56, 95-119.
- Fonseca Hernández, C. & Quintero Soto, M. (2007) El uso de la observación participante, el grupo de discusión y la historia de vida como herramientas metodológicas del investigador social: Historia de Vida de una mujer transexual, trabajadora del sexo. *Caderno Espaço Feminino*, 18(2), 45-101.
- Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality*. London: Imago.
- González, M. (2002), Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Gutiérrez Blanco, (2001) José Alberto Morales: Una hipótesis sobre dramaturgico. Trabajo sin publicar citado en Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2009) *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Harre, R., y De Waele, J.P. (1979) Autobiography as a psychological method. En Ginsurg, G.P. (ed.)
- Hare, R. (1982) *El ser social*. Madrid: Alianza.

- Hernández, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. Recuperado en 11-09-2012 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>
- Jones, G. R. (1983): *Life history methodology*. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. California: Sage.
- Kavale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publication.
- Kormblit, A.L. (Coord.) (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Bilblo.
- Langness, L.L. (1965). *The life history in anthropological science*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2003) *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2009) *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. London: Sage Publication.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación, acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Morón Moreno, F. (2011). La Historia Oral: Aplicaciones Didácticas y Estado de la Cuestión en España. *Revista Arista Digital*, 10, 27-36. Recuperado de: <http://www.afapna.es/web/aristadigital> N° 10/7/2011, 27-36.
- Ochoa, A. J. (1997) Las historias de vida: Un balcón para leer lo social. *Razón y Palabra*, 5(1). Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n5/hist.htm>
- Pérez Serrano, G. (2000) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. En *Técnicas y análisis de datos* (3ª. ed.) Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 267-313.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª. ed.): Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santamarina, C. & Marinas, J.M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.
- Sarabia. B. (1985) Historias de Vida. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 29, 165-186.
- Simmons, L.W. (1942). *Sun Chief- the Autobiography of a Hopi Indian*. (22nd ed.). Yale University Press.
- Sharim, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: Una aproximación desde los relatos de vida. *Psyke*, 14, 19-32.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Qualitative research method: The search for meanings*. New York: John Wiley.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Historias de vida

- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Viruet, E. (1997). El uso de la técnica de la historia de la vida en la investigación psicosocial. *Cruz Anasta*, 20, 33-43.

Historias de vida

Anejos

Tabla I

Algunas investigaciones que han utilizado las historias de vida dentro de la metodología

Fuente	Título	Ámbito
Grönose, citado en Sarabia (1985)	Anna	Relato de vida de una campesina noruega
Gaulejac de, citado en Cornejo (2006)	La névrose de clase	Estudio de identidad: Conflictos psicológicos ligados al cambio de posición social (Francia)
Berríos Rivera, R. (1999)	Historias de vida de hombres homosexuales	Conocer, entender y describir el desarrollo y las vivencias de cuatro hombres homosexuales. Tesis doctoral. Puerto Rico
Kormblit, A.L. (2004)	Historias y relatos de vida	Historia de vida de sujetos portadores de SIDA.
Sharim, D. (2005)	La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida.	Estudio biográfico sobre los roles de género
Cornejo, M. et al.(2006)	Del testimonio al relato de vida.	Testimonios de prisión política y tortura en una comisión de verdad y reparación. Chile
Bravo en Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009)	Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia	Vida de una mujer indígena luchadora guatemalteca
Mintz en Lucca Irizarry & Berríos Rivera (2009)	Taso, trabajador de la caña	Vida de un trabajador de la caña puertorriqueño y problemas del proletariado rural durante el proceso de transformación a una sociedad capitalista
Ramírez Zaragoza en Lucca Irizarry (2009b)	Dra. Juanita Méndez: historia de vida de ancianidad exitosa y sabiduría	Historia de vida de una maestra comprometida con la labor que realiza
Gutiérrez Blanco (2001)	José Alberto Morales: Una hipótesis sobre liderazgo dramaturgico. Inédito	Experiencia como presidente en la Universidad Sagrado en San Juan, Puerto Rico
Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M. (2007)	Historia de vida de una mujer transexual, trabajadora del sexo	Relato sobre dos jóvenes transexuales, mediante la observación participante y entrevistas.
Chárriez Cordero, M. (2008)	La lucha por saber quien soy: historia de vida de un transexual, implicaciones educativas	
Ramírez Zaragoza en Lucca Irizarry & Berríos Rivera (2009)	Historia de vida de Ethel Ríos, sobre su ancianidad exitosa	

Historias de vida

Tabla 2:

Definiciones de Historia de vida desde la óptica de algunos autores

Autor	Qué es la historia de vida	Características
Blumer (1939)	Relato de la experiencia individual. Documento humano.	Revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social.
Simmon (1942)	Detallado relato de comportamiento de un individuo en su entorno.	Explicación de cómo y por qué ha ocurrido. Predice el comportamiento en situaciones similares.
Langness (1965)	Extenso registro de la vida de una persona.	Presentado por la misma persona, por otra o por ambos. Escrita por el protagonista, obtenida mediante entrevista o ambos.
Sarabia (1985)	Autobiografías o vidas narradas por quienes las han vivido. Informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas.	Información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros. Investigador: labor de análisis.
Pujadas (1992)	Relato autobiográfico obtenido por el investigador.	Investigador: inductor de la narración, transcriptor y relator. Entrevistas sucesivas y/o testimonio subjetivo de una persona: acontecimientos, valoraciones de su propia existencia.
Santamarina y Marinas (1995)	Memoria que quiere transmitirse a partir de la demanda al investigador.	No es sólo transmisión sino construcción en la que participa el investigador.
Marshall & Rossman (1995)	Recogida de información en esencia subjetiva de la vida entera de una persona.	Modalidad de investigación cualitativa. Provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona.
Cornejo et al. (2009)	Enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella.	Investigador: interpretación al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temática
Lucca Irizarry & Berríos Rivera (2009)	Narración de la experiencia de vida de un sujeto con sus propias palabras. Recuento narrativo de las experiencias vividas del ser humano.	Las historias de vida permiten desarrollar conceptos, modelos o teorías que ayuden a explicar los comportamientos de ciertos grupos, en específico.
Hernández Moreno (2009)	Relato que un individuo hace de su vida.	Incluye su relación con su realidad social, los modos como interpreta los contextos y las situaciones en las que él ha participado.
Ferraroti (2011)	Es un texto: campo, es decir un área más definida.	Es algo vivido con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y significado.
Ruiz Olbuénaga (2012)	La persona realiza un largo relato sobre el desarrollo de su vida desde su punto de vista y en sus propios términos	Obtenido de forma espontánea o sonsacada. Episodios sobre las etapas de la vida de la persona. Utiliza entrevistas, a veces con grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, entre otros.

Historias de vida

Tabla 3

Dimensión	Pregunta
Nacimiento y familia de origen	¿Qué recuerdas de tus primeros años de vida? ¿Cómo describes la personalidad de tus padres? ¿Qué cualidades tenían? ¿Cómo eran ellos emocionalmente?
Escenario cultural y tradicional	¿Qué recuerdas sobre influencias culturales en tu vida? ¿Qué celebraciones familiares o culturales, tradiciones y rituales son importantes en tu vida? ¿Qué ideas o creencias piensas que tus padres quisieron enseñarte?
Factores sociales	¿Cómo juzgarías que fue tu crianza? ¿Qué recuerdas sobre influencias culturales tempranas en tu vida? ¿Tus padres compartieron mucho contigo? ¿Cómo era tu relación con tus amigos? ¿Cuál fue el evento más significativo en tu adolescencia?
Educación	¿Cuáles son tus mejores recuerdos de la escuela? ¿Cuáles han sido tus maestros favoritos? ¿Cuáles son tus peores recuerdos de la escuela?
Amor y trabajo	¿Tuviste novio o novia en la escuela? ¿Tuviste algún sueño o ambición durante la niñez y/o durante la adolescencia? ¿En qué trabajas, te gusta tu trabajo?
Eventos y períodos históricos	Eventos y períodos históricos. ¿Cuál ha sido el evento histórico más importante en el cual has participado? ¿Qué es lo más importante que has recibido de tu familia? ¿Cuál es la cosa más importante que tú has dado a tu familia?
Vida interior y espiritualidad	¿Cómo te describes como niño? ¿Consideras que tuviste una niñez feliz? ¿Qué rol juega la espiritualidad en tu vida? ¿Qué principios guían tu vida? ¿Qué es lo más importante para ti sobre tu vida espiritual? ¿Has buscado ayuda profesional? ¿Cómo fue la experiencia?
Visión de futuro	¿Cuando piensas en el futuro, qué es lo que más te inquieta? ¿Qué te brinda más esperanza? ¿Cómo te visualizas el futuro en 5, 15, 25 años? ¿Hay algo más que quieras contar de tu vida? ¿Sientes que has dado una imagen justa de tu persona?