

CAPÍTULO I

**PLANTEAMIENTO DEL
PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN**

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento académico es una de las metas que persigue el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucra a autoridades educativas, profesores y alumnos. Durante ese proceso, el alumno debe enriquecerse tanto de conocimiento como habilidades, destrezas, aptitudes, intereses, ideales, etc. necesarios para el éxito en su vida académica, personal y social¹.

El bajo rendimiento académico universitario afecta con especial énfasis en América Latina y el Caribe, de acuerdo con las estadísticas realizadas por el IESALC (Instituto Internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe) dependiente de la UNESCO, El bajo rendimiento académico del estudiante universitario es, según los datos reportados, es el principal causante del rezago en la titulación, situación que afecta al 56,7% de los estudiantes de América Latina y el Caribe².

A nivel nacional, las estadísticas obtenidas a través de un índice de cálculo de eficiencia de titulación en Bolivia arrojó como resultados a partir del año 2000 al presente, que de 100 estudiantes que empiezan una carrera universitaria solamente 27 logran terminarla en el plazo establecido.³

Diversas investigaciones proponen modelos explicativos para un rendimiento académico alto o bajo, relaciones con factores que podrían obstaculizar o potenciar dicho rendimiento, reconocen factores de tipo sociológico entre los cuales se distingue los ambientales o socioeconómicos, factores culturales; factores de tipo

¹ Cano, J. S. “El Rendimiento Escolar y sus Contextos”. Revista complutense de educación; España, 2001. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/.../RCED0101120015A/16836> e: 09-10-2014., pág. 15-80.

² García, E. “Bajo rendimiento académico del estudiante universitario ¿Fenómeno nacional de Guatemala?”. <http://edwingarcia1975.blogspot.com/2013/04/bajo-rendimiento-academico-del.html>. e. 28-10-2014.

³ Hurtado, José Luis. “Repitencia y Deserción en la Educación en Bolivia” <http://consultorlegalempresarial.wordpress.com/2012/01/28/la-repitencia-y-desercion-en-la-educacion-superior-en-bolivia/>.e.28-10-2014

pedagógico, como aspectos del funcionamiento escolar como estilos de enseñanza, métodos utilizados, etc.⁴

De entre los factores psicológicos, patologías como los trastornos de ansiedad y depresión cobraron gran importancia en los últimos años. La ansiedad constituye una reacción adaptativa ante una situación de tensión, peligro o amenaza, sin embargo cuando la reacción es excesiva carece de eficacia adaptativa, tratándose de un trastorno, la ansiedad impide al sujeto funcionar en su vida correctamente.

Se calcula que entre el 13% y 15% de la población padecerá algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida.⁵ En este sentido, la Organización mundial de la Salud estima que una cuarta parte de la población que acude a consulta solicitando asistencia médica presenta sintomatología típicamente ansiosa.

La incidencia de los trastornos de ansiedad es más elevada en la adolescencia y la juventud que en la madurez, encuentran su tasa más elevada entre los 20 y 30 años de edad.⁶

Los estudios realizados con poblaciones generales muestran que la ansiedad es el trastorno emocional infantil más común. La prevalencia de este trastorno se estima situada entre el 12 y el 20 %⁷ de la atención primaria.

Por su parte, la depresión es un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de

⁴ Cano, J. S. op. cit., pág. 15-80.

⁵ Miguel, Tobal. Citados por: Ortiz, M. "Trastornos Psicológicos". Editorial Aljibe. España. 1997. Pág.113

⁶ Serrano, C.; Rojas A.; Rugero, C. "Depresión, Ansiedad y Rendimiento Académico en universitarios". Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Universidad Intercontinental. México. 2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697004> e.10-08-2014. pág. 47-60

⁷ Costello y Angold, 1995. Citado por: Lozano, L; García, E; Lozano L, M. "C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión". Ediciones TEA S.A. España. 2007. Pág.7

autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración⁸.

Los resultados de una investigación realizada con el objeto de medir los trastornos mentales en América Latina y el Caribe, la depresión mayor mostró una prevalencia media de 8,7%, 4,9% y 4,3% en algún momento de la vida⁹

Después de las enfermedades cardíacas, la depresión representa en la actualidad la mayor carga de salud, con sus implicaciones económicas, políticas, y familiares principalmente.

Los trastornos del estado de ánimo se encuentran entre las principales causas de incapacidad en el ámbito mundial y son responsables además de un significativo agobio personal, así como también de un alto costo en la salud pública. Por ejemplo, se espera que para 2020 la depresión mayor llegue a ser la segunda causa de incapacidad de cualquier condición médica¹⁰.

La prevalencia del síndrome depresivo en jóvenes ha sido estimada entre el 10 y 30% por algunos investigadores¹¹. Durante el periodo de la adolescencia, la diferencia en prevalencia de sintomatología depresiva, se ve acrecentada en las mujeres, presentando estas unas tasas más altas de depresión en comparación con los hombres.¹²

⁸ Organización Mundial de la Salud. “Depresión”.

http://www.who.int/mental_health/management/depression/es/. e: 28-10-2014.

⁹ John R, y otros “Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública”. Revista Panamá Salud Pública. Panamá, 2005. pág. 229–240.

¹⁰ López, Mathers, Ezzati, Jamison y Murray. Citados por: Serrano, C.; Rojas A.; Rugero, C. “Depresión, Ansiedad y Rendimiento Académico en universitarios”. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Universidad Intercontinental. México. 2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697004> e.10-08-2014.

¹¹ Hamme, C. y Rudolph, K.D. Citado por: Fernández, A. y Gutiérrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España. 2009. Pág. 54.

¹² Marcotte, Lévesque y Fortín. citado por: *Ibidem*. Pág. 54.

La sintomatología ansioso-depresiva es considerablemente más frecuente en la adolescencia y juventud. En el periodo de un año, aproximadamente el 20% de los adolescentes sufren un problema de salud mental, como depresión o ansiedad¹³

En ciertos casos, la ansiedad y depresión constituyen síndromes puros, pero frecuentemente se solapan, de tal forma que en la práctica no es extraño observar depresiones con una gran carga de ansiedad o cuadros de angustia empapados con sintomatología depresiva.

En ese sentido, estudios encontraron que aproximadamente entre el 11 y 69% (media 17%) de los jóvenes ansiosos tenían un trastorno depresivo co-mórbido, mientras que entre un 15 y un 75% (media 39%) de los jóvenes que tenían un trastorno depresivo manifestaban ansiedad comórbida¹⁴. *“Dado que la ansiedad psíquica y somática es el tercer síntoma por orden de frecuencia en la depresión, no debe sorprender que sea también la causa de dificultad diagnóstica en edades que la ansiedad y depresión puedan eventualmente co-existir”*¹⁵. El humor depresivo no es raro en los estados de ansiedad y los síntomas ansiosos contaminan los cuadros depresivos. Concretamente, 95% de depresivos presentan síntomas psíquicos de ansiedad, y 85% aquejan síntomas somáticos. Por el contrario, 80% de ansiosos refieren humor depresivo¹⁶.

*“Tanto el ansioso como el depresivo presentan dificultades en su trabajo, con su rendimiento escolar, en su grupo social. Tienen pérdida de la capacidad de experimentar placer (intelectual, estético, alimentario o sexual).”*¹⁷, es así que diversas investigaciones a nivel internacional reconocen la relevancia que los

¹³ Organización Mundial de la Salud. “Riesgos para la salud de los jóvenes”. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>, e.28-10-2014

¹⁴ Angold y Cols. Citados por: Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. 2007, España. Pág. 7

¹⁵ Vallejo, J. Gastó, F. “Trastornos afectivos: ansiedad y depresión”. Editorial Salvat. España. 1990. Pág.57

¹⁶ Hamilton. Citado por: Serrano, C.; Rojas A.; Rugero, C. “Depresión, Ansiedad y Rendimiento Académico en universitarios”. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Universidad Intercontinental. México. 2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697004> e.10-08-2014.Pág.49

¹⁷ Lowen, A. “La depresión y el cuerpo”. Editorial Alianza, España, 1984.pág.18

síntomas de ansiedad y depresión tienen sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En un estudio sobre la correlación entre ansiedad, depresión, estrés y rendimiento académico y lateralidad, realizado con estudiantes universitarios se encontró que existe una asociación significativa entre depresión, ansiedad y estrés, con el rendimiento académico, a mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés se observa una disminución del rendimiento académico, demostrando que estas variables están relacionadas de una manera importante¹⁸.

Ansiedad y depresión según los últimos datos estadísticos constituyen las enfermedades más prevalentes a nivel internacional, los estudios realizados en adolescentes revelan alarmantes cifras tanto de sintomatología depresiva y ansiógena que afectan al campo educativo¹⁹.

Otro estudio que relaciona las variables, rendimiento académico ansiedad depresión y atención selectiva encontró por su parte que *“la depresión predice un bajo rendimiento académico de manera clara”...“la asociación directa entre ansiedad y rendimiento académico no es significativa, sin embargo la ansiedad se asocia a la depresión y esta a un bajo rendimiento académico”*²⁰

En ese sentido otra investigación de la misma clase, estudió la relación entre ansiedad depresión y rendimiento académico de estudiantes universitarios, encontró como

¹⁸ Lugo, M. y colaboradores “Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de medicina del área básica y clínica, su relación con el índice de lateralización hemisférica cerebral y el rendimiento académico. Universidad de Carabobo año 1999-2000”.Facultad de Medicina. Universidad de Carabobo. Archivos Venezolanos de Medicina y Psiquiatría. Venezuela. 2004.

<http://www.infomediconline.com/biblioteca/Revistas/psiquiatria/vol50n103/articulo3n103.pdf>. e:04-06-2014 Pág.5

¹⁹ Serrano, C.; Rojas A.; Rugero, C., op.cit., 2013, Pág. 57.

²⁰ Fernández, A. y Gutiérrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España, 2009.

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?295>. e: 10-09-2014. Pág. 70.

resultados que *“la depresión está asociada con el bajo rendimiento académico en más de la mitad de los casos”*²¹

Considerando lo anteriormente señalado el tema de la presente investigación se centra en estudiar la relación entre la sintomatología ansioso-depresiva y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la U.A.J.M.S.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El ingreso a la universidad es un proceso complejo que supone al educando la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social.²² Para un obtener la adaptación que se refleja en un óptimo rendimiento académico universitario, se requiere del equilibrio de múltiples factores que en este intervienen (socio-culturales, pedagógicos, psicológicos), si uno de ellos se encuentra descompensado o sufre un desequilibrio, esto afectaría negativamente en el rendimiento académico.

El identificar problemas de salud mental y factores de riesgo en la población universitaria es de vital importancia para el desarrollo de su educación integral, formación como individuos y como futuros profesionales implicando un gran reto dentro de las instituciones universitarias la identificación e intervención de estas problemáticas en búsqueda de una mejora de la calidad de vida de los estudiantes y profesionales en formación. En el presente estudio la teoría consultada sostiene que si el equilibrio psíquico del estudiante se ve afectado con trastornos de ansiedad y depresión esto se reflejará en un rendimiento académico bajo o deficiente.

La relevancia del presente trabajo de investigación se refleja en que a partir de analizar la relación existente entre el rendimiento académico y la sintomatología ansioso-depresiva en estudiantes universitarios se aporta a la escasa teoría disponible en el medio regional al respecto de la temática abordada, se contribuye a comprender

²¹ Serrano, C; Rojas A.; Rugero, C. op.cit., 2013, Pág.55.

²² Rivera. Citado por: Olivetti, S. “Estrés académico en estudiantes que cursan el primer año del ámbito universitario” Universidad Abierta Interamericana. Argentina. 2010. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>. e: 20-09-2014. Pág. 9.

un poco más el amplio y complejo panorama del rendimiento académico además que permite conocer en parte el estado de salud mental de los estudiantes de la muestra.

El aporte metodológico del presente trabajo se encuentra plasmado en, El cuestionario de autopercepción académica, que fue construido ante la carencia de un instrumento para medir dicha variable, y puede ser utilizado en posteriores investigaciones

Además, como aporte práctico, a partir de los resultados obtenidos, se puede dar pie a la planeación de estrategias de intervención dirigidas a la población como programas y proyectos que beneficien a la población estudiantil que presente sintomatología ansioso-depresiva, como prevención de psicopatologías, talleres de ayuda y la detección oportuna de dichos trastornos en la universidad en gabinetes psicológicos en cada facultad, reconociendo la importancia de velar por un óptimo nivel de salud mental en los futuros profesionales.

CAPÍTULO II.
DISEÑO TEÓRICO

2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el rendimiento académico y la sintomatología ansioso-depresiva en estudiantes universitarios de tercer año de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho?

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. Objetivo General

Establecer la relación entre el nivel de rendimiento académico y la sintomatología ansioso-depresiva de los estudiantes de tercer año de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Determinar el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S
- Identificar el nivel de síntomas ansioso-depresivos en los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S.
- Co-relacionar los resultados obtenidos de la medición de las variables sintomatología ansioso-depresiva y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de tercer año de la U.A.J.M.S.
- Analizar comparativamente las variables rendimiento académico y sintomatología ansioso-depresiva de los estudiantes de tercer año las diferentes facultades de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija.

2.3. HIPÓTESIS

H1. Existe relación inversamente proporcional entre la presencia de sintomatología ansioso-depresiva con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de

tercer año de la U.A.J.M.S.: “A mayor presencia de sintomatología ansioso-depresiva el rendimiento académico de los estudiantes es más bajo”

2.4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADOR	ESCALA
Sintomatología Ansioso-depresiva	Se considera como síntomas ansioso-depresivos a la <i>ansiedad</i> entendida como la anticipación aprensiva de un daño o desgracia acompañada de un sentimiento de disforia o de síntomas somáticos de tensión; <i>La depresión</i> que es un Síndrome anímico con presencia de síntomas afectivos y en mayor o menor medida síntomas de tipo cognitivo, volitivo, y somático. Y tres síntomas relacionados: Irritabilidad, Inutilidad y Problemas de pensamiento	Ansiedad	Tensión Muscular Incorrecta respiración Miedos Preocupaciones Pensamientos Molestos	Presencia Ausencia Elevada
		Depresión	Estado de ánimo depresivo o irritable Insomnio o hipersomnia Inutilidad Pérdida de energía Disminución de la capacidad de pensar Pérdida de apetito Pensamiento suicida	Presencia Ausencia Elevada
		Irritabilidad	Propensión al enfado Sensación interna de rabia	Presencia Ausencia Elevada
		Inutilidad	Percepción de la propia valía para superar tareas y obligaciones	Presencia Ausencia Elevada
		Problemas de Pensamiento	Pensamientos intrusivos Pesimismo Miedo a perder el control	Presencia Ausencia Elevada

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA
Rendimiento Académico	Es el resultado de la evaluación realizada durante el período de clases que integra (participación, contribución, proyecto, práctica, demostración, tareas, investigación, extensión universitaria y prueba presencial) ²³ además de ser producto final de la aplicación del esfuerzo del estudiante respecto a los objetivos educativos. Resultado obtenido de sus mediciones social y académicamente relevantes.	Aprovechamiento académico	Calificación: Resultado de la evaluación universitaria	Excelente-Distinguido (100-70) Suficiente (51-69) Reprobado (0-50) ²⁴

²³ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Título X. De los Estudiantes Universitarios. Capítulo VI. De la Evaluación. Pág.75.

²⁴ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Título X. De los Estudiantes Universitarios. Capítulo VII. De la Aprobación y programación. Escala cualitativa y cuantitativa. Pág. 76.

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA
		Promoción- Reprobación	Promoción: Superación de curso Reprobación: Repitencia o abandono de los estudios	Aprobación de todas las materias Reprobación de una o más materias.
		Autopercepción académica	Autopercepción de habilidades y Aptitudes académicas. Autopercepción de las posibilidades de éxito	Positiva Regular Negativa

CAPÍTULO III
MARCO TEÓRICO

3.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1.1. Concepto

El rendimiento académico es un fenómeno multivariado, ampliamente estudiado por la pedagogía, cuyo concepto ha evolucionado a través de los años. En un inicio las diversas concepciones tendían a la parcialidad, puesto que no analizaban el fenómeno desde una visión en conjunto, tomaban en cuenta una sola variable, a la cual se le atribuía ser la causa de altas o bajas calificaciones escolares.²⁵

Las últimas investigaciones tienden a tomar en cuenta los aspectos tanto cualitativos como cuantitativos; además de las variables internas del estudiante como las variables del contexto, siendo la tendencia actual más integradora y ecléctica, reconociendo así la multidimensionalidad del concepto.²⁶

Partiendo de la problemática conceptual del rendimiento académico desarrollada anteriormente, se propone la definición del rendimiento académico como: *“Fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución: un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito. El rendimiento es un producto”. “Es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus aptitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” ... “resultado de sus mediciones social y académicamente relevantes”*²⁷.

Entonces de esta forma se reconoce factores intrínsecos, como extrínsecos y a su vez el último concepto aclara, en otras palabras el rendimiento académico integra tanto la medición realizada en la institución educativa, en este caso la Universidad Autónoma

²⁵ Page, A. y colaboradores. “Hacia un modelo causal del rendimiento académico” Dirección General de Renovación Pedagógica. C.I.D.E. Editado por Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia. España, 1990, pág. 16.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Gonzalez, D.; Forteza, J.; Carabaña, J. Citados por: Page, A. y colaboradores. “Hacia un modelo causal del rendimiento académico” Dirección General de Renovación Pedagógica. C.I.D.E. Editado por Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia. España. 1990. Pág.17-21

Juán Misael Saracho, como también otro tipo de mediciones que adquieren importante valor, dando lugar a una evaluación integral del rendimiento académico desarrollada en posteriores apartados.

En este sentido, es importante diferenciar el rendimiento académico propiamente dicho del aprovechamiento académico, siendo este último solamente el aspecto cuantitativo del rendimiento que el trabajo escolar produce.²⁸

3.1.2. Tipos de Rendimiento Académico

A lo largo de los años y el desarrollo investigativo distintos autores realizaron distintas clasificaciones del rendimiento académico.

Una clasificación parte desde identificar al rendimiento con resultados, debiendo distinguirse entre éstos dos categorías: inmediatos y diferidos.

Los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los alumnos durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal, entendiéndose como éxito a la aprobación y fracaso a la reprobación.

Por otro lado, el rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución.²⁹

Es así que el rendimiento inmediato se mide en el lapso de tiempo en el cual el estudiante se encuentra cursando la carrera de estudio, y el rendimiento diferido, hace referencia a un seguimiento realizado al nuevo profesional recién insertado al mundo laboral.

²⁸ Plata Gutierrez, J., Pacheco Olmo, B. cit. por: Page, A. y colaboradores. op.cit., 1990, pág. 21.

²⁹ Tejedor, J., García A., “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. Revista de Educación. Universidad de Salamanca. España, 2007. www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf. e. 03-10-2014, pág.448.

3.1.3. Medida del Rendimiento académico

La problemática reside en obtener una medida objetiva al evaluar el rendimiento de los alumnos. *“La búsqueda de una medida válida del rendimiento académico es una empresa imposible de realizar resolviendo la razón en las ambivalencias, o mejor polivalencias, intrínsecas al sistema educativo. Cada nivel, e incluso cada materia y cada profesor, persiguen a la vez varios objetivos que no se pueden maximizar al mismo tiempo y es, a la vez base para los niveles siguientes...”*³⁰

Reconociendo que el rendimiento académico es una variable multidimensional que tuvo a lo largo del tiempo distintos conceptos tomando en cuenta distintas variables, se originan las distintas formas destinadas a medir el rendimiento académico que existen actualmente, las cuales que obedecen a los conceptos manejados por los profesores, las instituciones educativas, los investigadores y las instituciones estatales.

Persiguiendo comprobar los efectos o logros alcanzados por la educación, las medidas más utilizadas para el rendimiento académico son las calificaciones escolares y las pruebas objetivas o test de rendimiento.³¹

Existen mediciones para dos sub-tipos distinguidos dentro del rendimiento académico inmediato explicado anteriormente; por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de *promoción* (superación de curso), *repetición* (permanencia en el mismo curso más de un año por causa de reprobación) y *abandono* (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera).

³⁰ Carabaña Morales, J. Citado por: Page, A. y colaboradores. “Hacia un modelo causal del rendimiento académico” Dirección General de Renovación Pedagógica. C.I.D.E. Editado por Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia. España. 1990. Pág.24.

³¹ *Ibidem*.

Por otra parte, el rendimiento en sentido amplio, el cual es medido a través del éxito (finalización puntual de la carrera en un período de tiempo determinado) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios).³²

Por lo tanto, de acuerdo al respaldo desarrollado anteriormente, no se puede reducir la medida del rendimiento académico a la suma de calificaciones como producto del examen de conocimientos al que es sometido el alumno, sino también se expresa en tasas de promoción-Reprobación individuales y colectivas.

3.1.4. Aprovechamiento Académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

Es indiscutible que rendimiento académico gira en torno al aprovechamiento académico, el cual, para la presente investigación debe ser entendido en función a las normas de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

“La evaluación académica constituye el proceso mediante el cual se valora el desarrollo de actitudes conocimientos y habilidades del estudiante en el proceso educativo.”³³

“La evaluación tiene carácter sistémico, comprendiendo los procesos auto-evaluativos, co-evaluativos y hétero-evaluativos que se desarrollan en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo la modalidad de:

Evaluación continua: es aquella que se realiza durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, para valorar, retroalimentar y regular el proceso y el progreso del aprendizaje de los estudiantes, hacia la consecución de los objetivos propuestos.

³² Tejedor. J., García A., “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. Revista de Educación. Universidad de Salamanca. España, 2007. www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf. e. 03-10-2014, pág.448.

³³ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Artículo 286. Capítulo VI. De la Evaluación. Título X. De los Estudiantes universitarios. Pág.74.

*Evaluación final: es aquella que se realiza al concluir el programa docente, con el objeto de valorar de forma integral el aprendizaje del estudiante en correspondencia con los objetivos de la materia”.*³⁴

“El ámbito de la evaluación estudiantil comprende la participación y contribución en el aula proyectos, prácticas, laboratorios, trabajos de campo, gabinetes, clínicas, tareas, investigaciones, demostraciones, pruebas presenciales (orales o escritas) y otros.

Participación: es la actividad que desarrolla el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje

Contribución: Es el aporte que realiza el estudiante a su propia formación y a la formación del resto de sus compañeros de clase

Proyecto: Es un trabajo escrito de integración conceptual, realizado por el estudiante de manera individual o grupal, según las características de la materia o espacio curricular que es valorado constantemente por el docente o los docentes responsables.

Práctica: Es la aplicación de conocimientos que realiza el estudiante de manera individual y grupal según las características de la materia o espacio curricular para el desarrollo de las capacidades habilidades y destrezas.

Demostración: Es la actividad por la cual el estudiante o grupos de estudiantes manifiestan un razonamiento lógico, habilidad o destreza.

Tarea: Es el trabajo o actividad encomendada por el docente o por los propios compañeros del aula, que es realizada por el estudiante de manera individual o grupal en un tiempo determinado. Las tareas están normalmente contempladas en la planificación metodológica de la clase y sirven esencialmente para evaluar de

³⁴ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Artículo 288. Capítulo VI. De la Evaluación. Título X. De los Estudiantes universitarios. Pág.75.

manera continua el desarrollo de la materia o espacio curricular y comunicar a los estudiantes sobre el avance y calidad de su aprendizaje.

Investigación: Es el trabajo de indagación sistémico que sobre un determinado tema realiza el estudiante bajo la guía constante del docente encargado. Son documentales, de campo o experimentales y están establecidos en el programa docente.

Extensión Universitaria: Es el conjunto de actividades de una materia o espacio curricular que vinculan a docentes y estudiantes con una determinada problemática de la comunidad.

Prueba presencial: Actividad oral o escrita dentro del proceso de evaluación. Estas deben ser:

Válidas: miden lo que tienen por objeto medir

Confiables: mismo resultado ante igual situación

*Pertinentes: corresponden con los objetivos y el avance de la materia.*³⁵

3.1.5. Factores asociados al rendimiento académico.

Al realizar un estudio del rendimiento académico, es necesario tomar en cuenta los factores que tienen mayor influencia en éste, para contextualizar así a dicha variable.

Al respecto, varios autores reconocen la multiplicidad de factores influyentes en el rendimiento académico del alumno. Con sus diferentes enfoques, algunas orientados a variables del alumno y otras a las variables externas (familiares, institucionales, sociales, económicas, etc.).³⁶

³⁵ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Artículo 289. Capítulo VI. De la Evaluación. Título X. De los Estudiantes universitarios. pág.76.

³⁶ Tejedor. F. J., García A., “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. Revista de Educación.

Las variables que parecen incidir en mayor forma sobre el rendimiento académico y serán tomadas en cuenta en el presente estudio son:

La educación de los Padres

Se identifica como factores que inciden en el rendimiento educativo en Bolivia, en primer lugar la educación de los padres, como un determinante importante del resultado estudiantil.³⁷

Es así que varios autores sostienen que *“La educación de los padres ha sido considerada como un factor muy influyente en la determinación del rendimiento académico. En general a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor es el tiempo dedicado al estudiante y además mayor la calidad de la supervisión al mismo”*³⁸, *“el rendimiento de los niños se ve afectado negativamente si provienen de hogares con padres analfabetos y el rendimiento más alto se asocia a niños cuyos padres tienen nivel de educación técnica superior y universitaria”*³⁹

De forma específica sostienen que *“La educación de la madre estaría positivamente relacionada con la educación del hijo”*... *“el nivel educativo de la madre está más altamente correlacionado con el rendimiento que el nivel educativo del padre”*⁴⁰

“Cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos e hijas, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado, mayores exigencias académicas les plantea a sus hijos, un poco sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más

Universidad de Salamanca. España, 2007. www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf. e. 03-10-2014, pág.447- 448

³⁷ Mizala, A., Romanguera, P., Reinaga, T. “Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia” Investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. Convenio Andrés Bello. Documentos de Trabajo, Serie Ingeniería Civil, 2010. www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf e: 3-09-2014. pág. 12

³⁸ Murname, Maynard y Ohls. Citados por: Martínez C.; Rúa A.; Redondo R. y otros. “Influencia del Nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género”. Universidad pontificia de Comillas.

<http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsiones/113.pdf> e.30-07-2015. pág.4

³⁹ Mizala, A., Romanguera, P., Reinaga, T., op.cit., 2010. pág. 22

⁴⁰ Murname, Maynard y Ohls. 1981. Citados por: Martínez C.; Rúa A.; Redondo R. y otros, op.ct., 2010, pág. 4.

asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán”⁴¹

Tiempo dedicado al Estudio

*“Los hábitos de estudio incluirían diversos aspectos, tales como; horas de dedicación al estudio, planificación de objetivos, técnicas de estudio (subrayado, elaboración de esquemas y resúmenes, etc.) y toda una serie de condiciones ambientales y personales que influyen positivamente en la frecuencia, intensidad y duración de la conducta de estudio”*⁴²

Lugar de Procedencia

El lugar de procedencia puede ser un factor que incide sobre el rendimiento académico analizado desde la perspectiva de la adaptación a un nuevo contexto, es así que el hecho de cambiar de residencia podría afectar negativamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes, el mudarse para empezar los estudios universitarios en otro lugar lejos de la familia funciona como situación adversa que dificulta aún más la adaptación del joven a la universidad.

En ese sentido, en cuanto a la residencia del estudiante los autores analizan dos tipos de impactos. El mudarse de la casa familiar a la universidad puede generar sensación de desarraigo y alejamiento de la familia y producir un impacto negativo. Sin embargo también puede generarle más tiempo libre y permitirle una mayor integración en el ambiente universitario lo cual provoca un efecto positivo⁴³.

⁴¹Marchesi; Castejón y Pérez. Citados por: Garbanzo, G. “Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”.2007. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315> e: 02-08-2015. Pág. 55

⁴² Pozo, Citado por: Rodríguez, J. “Tasas de éxito y fracaso académico: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles”, España, 2010. <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf> e.02-03-2015, pág. 49.

⁴³ Martínez C.; Rúa A.; Redondo, R. y otros. “Influencia del Nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género”. Universidad pontificia de Comillas. <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/113.pdf> e.30-07-2015. pág.4

Y por otra parte *“Los costos de oportunidad relacionados con el hecho de provenir de provincias podrían reducir su importancia una vez que el joven ha logrado ambientarse adecuadamente a la capital y ha desarrollado una red de protección social específica en ella”*⁴⁴

Colegio de Procedencia

Existen autores que señalan que el colegio de procedencia es una variable significativa, en su relación al rendimiento académico. Sostienen que los establecimientos públicos tienen un rendimiento académico más pobre que los colegios privados,⁴⁵ atribuyendo esta relación a las condiciones más limitadas con las que podrían contar los estudiantes de colegios de fiscales, en el sentido de infraestructura, salarios de los maestros, regularidad en las clases, etc.

Es así que los estudiantes que proceden de colegios fiscales podrían tener menos probabilidades de alcanzar un rendimiento alto en la universidad.

Perdida de Años escolares

La teoría consultada señala que: *“El rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro; aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos estudiantes que exhiben un bajo rendimiento en años sucesivos”*⁴⁶

Es así que *“El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en*

⁴⁴ Beltrán A.; La Serna K. “¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico”.

http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD0915%20-%20Beltran_La%20Serna.pdf e: 01-08-2015. Pág.56-57

⁴⁵ Mizala, A., Romanguera, P., Reinaga, T. “Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia” Investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. Convenio Andrés Bello. Documentos de Trabajo, Serie Ingeniería Civil. www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf e: 15-07-2015. pág.24

⁴⁶ Francis, Shaywitz, Steubing y Fletcher; Williamson, Appelbaum y Epanchin. Citados por: Renault G.; Cortada, N.; Castro A. “factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y pedagogía” e. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2161/2708>. e: 02-08-2015, pág. 10.

estudiantes universitarios y tiene mucho que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante”⁴⁷.

En este sentido, si el estudiante reprobó años escolares podría ser un factor predictivo de un desempeño bajo o reprobación en la universidad, si es que las condiciones que hacían que el estudiante tenga bajo rendimiento continúan en los años universitarios.

Opción en que se estudia una carrera

La opción en la que un estudiante selecciona la carrera de estudio está relacionada con el rendimiento académico en función a que con frecuencia los estudiantes se ven impedidos de *para cursar la titulación elegida en primera opción por diversas razones, de ese modo su motivación hacia los estudios puede verse seriamente mermada, llegando incluso al abandono de los estudios, de ahí que diversos autores consideren esta variable como un predictor importante del rendimiento académico.*”⁴⁸

3.1.6. Autopercepción Académica

El rendimiento académico, no solo se establece como un concepto multivariado y con evidencia que sustenta cada dimensión que la compone, sino que además incorpora la percepción de los principales actores⁴⁹.

Para precisar el concepto de autopercepción académica es necesario entender la autopercepción. Varios autores hacen referencia a la autopercepción como la imagen

⁴⁷ Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J., y Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M.; Toca, M.T., Tourón, J., Citados por: Garbanzo, G. “Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”.2007. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315> e: 02-08-2015, Pág. 52.

⁴⁸ Latiesa; González Tirados; Citados por: Rodríguez, J. “Tasas de éxito y fracaso académico: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles”<http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf> e.02-03-2015, pág. 47.

⁴⁹ Oliva, P; Narváez, G. “Percepción de rendimiento académico en estudiantes de Odontología”.www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showdetail&id_articulo=90840&id Ejemplar=8918&id_revista=61. e. 05-09-2014, pág.7.

mental que se tiene del Yo o de si-mismo⁵⁰, que puede ir desde la esfera corporal o física, a todos los aspectos de la vida social del sujeto.

La autopercepción se acompaña de pensamientos y conocimientos sobre uno mismo, es decir un “auto-esquema” es por esa razón que es entendida por muchos autores como autoconcepto⁵¹, sin embargo otras teorías sostienen que no se puede medir una autopercepción pura, puesto que la autopercepción al momento de ser expresada va acompañada de cogniciones determinadas por vivencias anteriores, la imagen que el sujeto piensa que los demás tienen de él. Es por eso que frecuentemente dichos conceptos son tomados de igual forma⁵².

El autoconcepto, como componente del desarrollo de la personalidad humana, no es innato, se construye y define a la largo del desarrollo, sobre todo, por la influencia de las personas significativas primero del medio familiar, en segundo lugar del entorno escolar y el mundo social que rodea al individuo y, por último, como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso⁵³

La autopercepción académica o autoconcepto académico, que en este estudio entendidos como sinónimos, hace referencia al conocimiento que tiene el estudiante de sí mismo y la manera cómo percibe su desempeño en el contexto académico. Al evaluarlo, se recogen las percepciones que tienen los estudiantes sobre su capacidad de aprender.⁵⁴

⁵⁰ Pastor, J. “Autopercepción, Conducta e Intervención”. Universidad de Alcalá. Revista Wanceulen E.F. Digital. 2007. <http://www.wanceulen.com/revista/index.html> e.16-08-2014. pág.6.

⁵¹ Moncayo, J. “El Autoconcepto y la Autoestima: Factores decisivos en el aprendizaje”. Revista digital Innovación y experiencias educativas. España. 2008.

⁵² Pastor, J., op.cit., pág.7.

⁵³ Machargo, 1991. Citado por: Rodriguez S. “El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar”. España.2010. <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/> e: 06-07-2015. Pág. 7.

⁵⁴ Wilson, H. “Un modelo de autoconcepto académico: Dificultad percibida, comparación social y logro en los estudiantes de secundaria acelerados académicamente” Universidad de Conecticut. Estados Unidos, 2009, pág.131.

De este modo la percepción que los estudiantes poseen sobre su rendimiento académico no necesariamente está asociado con la evaluación formal que obtienen a partir de las actividades que ellos realizan⁵⁵.

Cuando el niño se introduce en un nuevo entorno de gran influencia para él, el mundo escolar, los profesores pasan a convertirse para los niños en personas significativas y en unos importantes modelos a imitar. Los maestros suponen una fuente inagotable de información, relacionada con la aceptación o rechazo que los niños perciben de ellos a través de las actitudes y expectativas que manifiestan a sus alumnos. Estas percepciones tendrán una influencia determinante en el desarrollo y en la formación del autoconcepto. Los profesores pueden tanto empobrecer como enriquecer el autoconcepto general y, más concretamente, el autoconcepto académico de los niños con el comportamiento y la comunicación de las expectativas que manifiestan hacia sus alumnos.⁵⁶

Otro grupo muy influyente para el desarrollo del autoconcepto general y académico del niño es el de los compañeros, quienes proporcionarán al niño información sobre sus características personales en función, sobre todo, de la aceptación que éste perciba por parte del grupo, la empatía que muestren hacia él, la “agradabilidad” de sus compañeros, el liderazgo entre el grupo, el querer o no compartir tareas escolares, etc.⁵⁷

Wilson⁵⁸ entiende que la autopercepción del rendimiento académico incluye las percepciones de los estudiantes frente a sus aptitudes, habilidades académicas y posibilidades de superarse en el ámbito académico.

⁵⁵ . González, J. “Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico”. Revista virtual Psicothema. 2003, pág. 471-7.

⁵⁶ Rodríguez, S. “El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar”. España.2010. <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>, e: 06-07-2015, pág. 8.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸Wilson, H. Citado por: Ministerio de Educación de Chile, “Fundamentos de los otros indicadores de Calidad Educativa” Unidad de Curriculum y evaluación. Chile, 2014.

En función a esto se desglosa a continuación las habilidades y aptitudes académicas y posibilidades de éxito:

Habilidades y aptitudes Académicas.

Se entiende como aptitudes a un conjunto de rasgos individuales diferenciadores que producen su efecto día a día y que resultan indicativos de determinadas realizaciones futuras⁵⁹, en este caso necesarias en el contexto educativo.

Habilidades académicas son aquel “conjunto circunscrito de competencias que se actualizan en comportamientos eficaces y que resultan generalmente de un aprendizaje, eventualmente favorecido por disposiciones o aptitudes”⁶⁰ que resultan útiles para que el estudiante pueda desenvolverse adecuadamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ese modo, las habilidades resultan de la combinación de las aptitudes y el aprendizaje.

Las habilidades adquiridas por resultado del proceso enseñanza-aprendizaje son formalmente evaluadas por las instituciones educativas, en este caso la U.A.J.M.S. en la cual la evaluación estudiantil está en función a las dimensiones de: participación, contribución, proyecto, práctica, demostración, tarea, investigación, extensión universitaria, prueba presencial; como se mencionó en el apartado correspondiente;

Bloom⁶¹ propone una clasificación los aprendizajes en dominio afectivo y dominio cognoscitivo y dominio psicomotor; es así que los objetivos del dominio cognoscitivo incluyen la consecución de aquellos objetivos que una vez conseguidos hacen que el alumno sea capaz de reproducir algo que ha sido aprendido con anterioridad. Estos

<http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/> e: 03-09-2014, pág. 88.

⁵⁹ Pasquay. Citado por: Aragón, L; Silva, A. “Evaluación Psicológica en el área educativa” Editorial Pax. México, 2004. Pág. 41

⁶⁰ Richelle, M. Citado por: Dorón, R. ; Parot, F. “Diccionario Akal de Psicología” Ediciones AKAL. España. 2004. Pág.279.

⁶¹ Bloom. B. y colaboradores “Taxonomía de objetivos educativos: la clasificación de objetivos educativos: Cuadernillo I: El dominio cognitivo”. Editorial Longman Publishing Group. Estados Unidos, 1984. Pág. 115.

objetivos son los que abundan más en las tareas educativas, incluyen la habilidad para resolver problemas y las técnicas para usar en su resolución, son aquellas que se relacionan con la evaluación realizada por las instituciones educativas, desarrollándose de la siguiente manera:

Las habilidades y capacidades técnicas tienen que ver con los modos organizados de operación y las técnicas generalizadas que se usan en la manipulación de materiales y problemas. Estos pueden ser de naturaleza tal que resulte innecesario poseer demasiada información especializada o técnica, se puede suponer que la información requerida forma parte del acopio de conocimientos generales que cualquier persona educada posee. Otros problemas podrán exigir conocimientos especializados o técnicos de un nivel bastante elevado de modo tal que para resolverlos será preciso haber recibido previamente la información y haber desarrollado la habilidad. Los objetivos relacionados con la posesión de habilidades o capacidades subrayan los procesos mentales de organización y reorganización de materiales, necesarios para alcanzar determinadas metas. Los materiales pueden ser datos provistos en el momento del examen o recordados por la memoria del estudiante.

Comprensión: Representa el nivel más bajo de “comprensión”, se trata de un tipo tal de comprensión o aprehensión por el cual el individuo sabe que se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se transmiten, sin tener que relacionarlos necesariamente con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones.

Traducción: Es la comprensión puesta de manifiesto en el cuidado y exactitud con que se parafrasea o interpreta una comunicación recibida de un lenguaje a otro, una traducción se juzga sobre la base de su fidelidad y exactitud, es decir, teniendo en cuenta la medida en que el material original es preservado, aunque la forma de comunicación sea distinta. Involucra la habilidad para entender afirmaciones no literales (metáforas, símbolos, ironía, hipérbole); y la capacidad para traducir materiales verbales matemáticos a enunciados simbólicos, viceversa.

Interpretación: Es la explicación o resumen de una comunicación. Mientras que la traducción demanda una expresión objetiva de elemento por elemento, la interpretación implica el reordenamiento de una comunicación o una nueva forma de enfocarla. Se manifiesta en la habilidad para captar el pensamiento de una obra como un todo, en cualquier nivel de generalidad propuesto; la habilidad para interpretar diversos tipos de información social.

Extrapolación: Es la extensión de las tendencias más allá de la información recibida, con el fin de determinar las implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, etcétera; que concuerdan con las condiciones descritas en la comunicación original. Se expresa en la habilidad para manejar las conclusiones de una obra en relación con la inferencia inmediata que pueda extraerse de su enunciación explícita.

Aplicación: Es el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas, pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria aplicarse. Se plasma en la aplicación a los fenómenos presentados en una disertación científica de los términos o conceptos usados en otras; en la habilidad para predecir el efecto probable del cambio de un factor sobre una situación biológica previamente equilibrada.

Análisis: Es el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente en la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar cómo está organizada y la forma en que logra comunicar sus efectos, así como sus fundamentos y ordenación.

Análisis de los elementos: Es la identificación de los elementos incluidos en una comunicación. Involucra la habilidad para reconocer supuestos no explícitos. La habilidad para distinguir entre los hechos y las hipótesis.

Análisis de las relaciones: Trata de las conexiones e interconexiones que existen entre los elementos y las partes de una comunicación. Involucra la habilidad para comprobar la coherencia de las hipótesis con la información dada y los supuestos; la capacidad para comprender interrelaciones entre las ideas que aparecen en un pasaje.

Análisis de los principios organizadores: La organización, ordenamiento sistemático y estructura que forman la unidad de una comunicación. Incluye tanto la estructura explícita como la implícita y también las bases, el ordenamiento necesario y la mecánica que hacen de una comunicación una totalidad. La habilidad para reconocer la forma y la estructura de las obras literarias o artísticas, como medio para llegar a la comprensión de su significado; la habilidad de reconocer las técnicas usadas en textos de intención persuasiva, tales como la publicidad, la propaganda, etcétera.

Síntesis: Es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etc. Ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.

Producción de una comunicación única: Es el desarrollo de una comunicación en la cual el escritor u orador se propone transmitir ideas y/o experiencias a otros. Involucra la capacidad para escribir usando una buena organización de las ideas y las oraciones; la habilidad para narrar una experiencia personal de manera efectiva.

Producción de un plano conjunto propuesto de operaciones: Es el desarrollo de un plan de trabajo o la propuesta de un plan de operaciones. El plan debe satisfacer los requisitos de la tarea, los cuales pueden haber sido dados al estudiante o haber sido creados por el mismo. Involucra la habilidad para proponer formas de comprobar hipótesis; y la habilidad para planificar una unidad de instrucción en un situación de enseñanza dada.

Derivación de un conjunto de relaciones abstractas: Es el desarrollo de un conjunto de relaciones abstractas, ya sea para clasificar o explicar fenómenos y datos particulares,

o para deducir afirmaciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas. Involucra las habilidades para formular hipótesis apropiadas basadas en el análisis de factores implícitos; y para modificar esas hipótesis a la luz de nuevos factores o consideraciones; la habilidad para hacer descubrimientos y generalizaciones matemáticas.

Evaluación: Se trata de formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos respecto de la medida en que los materiales o los métodos satisfacen determinados criterios. Los criterios pueden ser aquellos que el estudiante haya determinado o los que le son sugeridos.

Juicios formulados en términos de evidencias internas: Es la evaluación de la exactitud de una comunicación dada, a partir de evidencias tales como la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos. Involucra la habilidad para evaluar la probabilidad general de exactitud en la información respecto de hechos a partir del cuidado observado en la exactitud de la expresión, la documentación, la prueba, etc.; la habilidad para indicar falacias lógicas en un razonamiento.

Juicios formulados en términos de criterios externos: La evaluación de materiales dados con referencia a criterios elegidos o recordados por el alumno. Involucra la comparación entre las principales teorías, generalizaciones y hechos de culturas particulares; la habilidad para comparar una cierta obra con las pautas de evaluación crítica más elevadas en su campo, y especialmente en comparación con otras de reconocida excelencia.

Autopercepción de Posibilidades de Éxito

Hace referencia a la percepción que tiene el estudiante sobre sus posibilidades de tener éxito en el ámbito académico en todos los niveles correspondientes.

La autopercepción de posibilidades de éxito académico vendría a ser un indicador del autoconcepto académico.

Existen evidencia que indica que existe una alta relación entre la autopercepción de posibilidades de éxito y la motivación al logro: *“Aquellos estudiantes que tienen un alto concepto académico tienden a presentar una mejor disposición al estudio, metas y expectativas de logro académicas más altas y un mayor deseo de obtener resultados en lo académico.”*⁶²

Es así que la medida de la autopercepción de posibilidades de éxito podría también predecir la motivación que siente el estudiante hacia sus labores académicas y estar relacionada estrechamente al rendimiento académico.

Por lo tanto, Es en este sentido que en el presente estudio, persiguiendo una medida acertada del rendimiento académico se toma en cuenta tanto el aprovechamiento del estudiante, es decir sus calificaciones, tasas de promoción/reprobación, como a su vez se evalúa la percepción de si mismo sobre sus aptitudes, habilidades relacionadas con el estudio y sus posibilidades de éxito.

3.2. SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO-DEPRESIVA

A pesar de los numerosos estudios clínicos llevados a cabo en torno a esta temática, persiste la controversia sobre si los trastornos de ansiedad y los trastornos depresivos presentan distintas entidades clínicas o si se trata de diferentes aspectos de una misma alteración psicopatológica.

Se puede precisar que para la presente investigación se entenderá a la sintomatología ansioso-depresiva como síntomas de ansiedad, depresión y los tres aspectos

⁶² Abouserie; Awan; Nowren y Naz. Citados por: Ministerio de Educación de Chile, “Fundamentos de los otros indicadores de Calidad Educativa” Unidad de Curriculum y evaluación. Chile, 2014. <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/> e: 03-09-2014. Pág. 89.

relacionados (irritabilidad, inutilidad, y problemas de pensamiento) coexistentes en un individuo⁶³

Los estudios de Lozano y García⁶⁴ para la construcción del Cuestionario Educativo clínico de ansiedad y depresión indican que la presencia conjunta de diferentes trastornos en la población infantil es un dato apoyado por múltiples investigaciones, especialmente la comorbilidad entre la ansiedad y depresión, de igual modo la ansiedad y depresión comórbida puede presentarse en población juvenil en el contexto educativo.⁶⁵

Los manuales de trastornos mentales (DSM-IV-TR); Y CIE-10 no incluyen en sus clasificaciones a trastornos de ansiedad y depresión comórbida en niños y jóvenes

Si bien, el CIE-10 incluye al trastorno mixto ansioso-depresivo el cual hacer referencia a la presencia de síntomas de ansiedad y de depresión pero ninguno de ellos predomina claramente ni tiene la intensidad suficiente como para justificar un diagnóstico por separado.⁶⁶

“Se trata de pacientes con menos ansiedad que en la ansiedad generalizada, menos depresión que los pacientes con episodios depresivos mayores, menos activación fisiológica que los enfermos con trastorno de angustia y sobre todo mayor frecuencia de algunos síntomas como dificultades de concentración, trastornos de sueño, fatiga, perdida de autoestima. Todo ello ocasiona deterioro de la actividad laboral o social”⁶⁷

⁶³ Lozano, L; García, E.; Lozano L.M.”CECAD. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y Depresión” Ediciones TEA S.A. España 2007. Pág. 6-7

⁶⁴ Ibidem

⁶⁵ Ruiz, K. “Propiedades Psicométricas del Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión en Estudiantes de Secundaria de Trujillo”. Universidad Cesar Vallejo. <http://www.ojs.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/download/129/58&ved=0CCKQFjAFah> e. 22/04/2015, pág. 8.

⁶⁶ Clasificación Internacional de Enfermedades. CIE-10

⁶⁷ Goncalves, F.; González, V.; Vázquez, J. “Atención Primaria de Calidad. Guía de Buena Práctica Clínica en Ansiedad y Depresión”. Editorial: International Marketing and communication, S.A.

Este diagnóstico puede excluir a la población infanto-juvenil puesto que toma en cuenta únicamente aspectos comunes entre ambos síndromes ⁶⁸, y no así los síntomas característicos de la ansiedad y depresión de forma individual que son tomados en cuenta por los autores del C.E.C.A.D., además estos plantean la duda teórica sobre si la depresión y la ansiedad comórbida en los niños y adolescentes es una manifestación de un único constructo, como lo es el trastorno mixto ansioso-depresivo, o son dos dominios separados pero bien relacionados entre sí⁶⁹.

Otros autores señalan que, tanto la ansiedad y la depresión mantienen una relación significativa pero cada cuadro posee sus propios síntomas de manera independiente, es decir que en muchas ocasiones el individuo puede presentar síntomas de ambos cuadros, diagnosticándose de manera independiente cada cuadro, sin quitar que ambas tienen una relación alta entre sus síntomas.⁷⁰

De este modo, como estos síndromes pueden solaparse y confundirse dificultando el diagnóstico en la población infanto-juvenil es que se opta por un instrumento que los mida conjuntamente en el contexto educativo.

Es importante aclarar que la presencia de sintomatología ansioso-depresiva no indica la presencia de un trastorno, puesto que el resultado de una prueba psicométrica debe ser complementado con instrumentos como la entrevista clínica.

A continuación se desarrolla los conceptos de Ansiedad y Depresión y tres aspectos relacionados, contemplados como sub-escalas en el Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión.

(IM&C). España, 2008. https://www.cgcom.es/sites/default/files/guia_depresion.pdf e: 04-10-2014. pág.93.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Lozano, L; García, E; Lozano L, M., *op.cit.*, 2007, pág. 7.

⁷⁰ Ruiz, K., *op.cit.*, 2014, pág. 8.

3.2.1. Ansiedad

La ansiedad es una parte de la existencia humana, todas las personas sienten un grado moderado de la misma siendo esta una respuesta adaptativa.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín “anxietas”, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes en el ser humano.

“La ansiedad es considerada un estado emocional displacentero, vinculado a pensamientos negativos, que involucra la evaluación cognitiva que el individuo hace acerca de la situación que percibe como amenazadora”⁷¹.

“Desde la psicología de la personalidad, se concibe la ansiedad en términos de rasgo y estado. La ansiedad rasgo hace referencia a la personalidad neurótica, se presenta una tendencia individual a responder de forma ansiosa, en otras palabras, se tiende a una interpretación situacional-estimular caracterizada por el peligro o la amenaza, respondiendo ante la misma con ansiedad” ... “Por otra parte la ansiedad entendida como estado se asimila a una fase emocional transitoria y variable en cuanto a la intensidad y duración; esta es vivenciada por el individuo como patológica en un momento particular, caracterizándose por una activación autonómica y somática, además por una percepción consciente de tensión subjetiva”⁷²

La ansiedad se entiende como una respuesta normal y necesaria, o como una respuesta desadaptativa (ansiedad patológica); la solución para diferenciar ambas respuestas puede residir en que la ansiedad patológica se manifiesta con mayor

⁷¹ Lazarus, R.; Folkman, S. “Estrés y procesos cognitivos”. Editorial Martínez Roca. España. 1986

⁷² Endler y Okada; Eysenck; Gray; Sandín. Citados por: Sierra, J. C., Ortega, V., Zubeidat, I. “Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar” Revista Mal-Estar é Subjetividade. España, 2003. www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102. e.17-09-2014, pág. 15-16.

frecuencia, intensidad y persistencia que la ansiedad adaptativa, es decir presenta diferencias cuantitativas respecto a la primera.⁷³

Además, la ansiedad es un estado emocional presente en todas las culturas, es decir, es una experiencia universal, *“de ahí quizá su raíz biológica, aunque debe también añadirse que es relevante en determinadas dinámicas sociales generales muy significativa en ciertas situaciones específicas.”*⁷⁴

Siguiendo las consideraciones diagnósticas del DSM-IV, el concepto que se utilizará en la presente investigación es cual considera a *“la ansiedad como la anticipación aprensiva de un daño o desgracia acompañada de un sentimiento de disforia o de síntomas somáticos de tensión.”*

Cabe destacar que las consideraciones diagnósticas del DSM-IV, al respecto de la ansiedad como trastorno, son utilizadas por varios autores para la elaboración de los reactivos de distintas pruebas que evalúan la ansiedad, tal como es el caso del Cuestionario educativo clínico de ansiedad y depresión, de los autores Lozano, Lozano y García, utilizado en el presente estudio.

3.2.2. Depresión

La depresión, en su sentido más común y más popular, es un síntoma anímico, aunque también puede ser un síndrome, es decir, un conjunto de síntomas aunados al del bajo estado de ánimo; los típicos síntomas acompañantes son insomnio, falta de apetito, pérdida de peso, etcétera; y en su sentido más restrictivo, *“lo que entendemos como trastorno depresivo no es sólo un síndrome depresivo sino un cuadro clínico completo con una duración determinada, con un patrón de síntomas exigibles para su diagnóstico”*.⁷⁵

⁷³ Spielberg, Pollans y Wordan. Citados por: Sierra, J. C., Ortega, V., Zubeidat, I., op. cit., 2003. pág. 16.

⁷⁴ Luengo, D. “La Ansiedad al Descubierta. Como comprenderla y hacerle frente”. Editorial Paidós. Madrid- España, 2004. Pág. 30-74

⁷⁵ Ortiz, M. “Trastornos Psicológicos”. Editorial Aljibe, España. 1997, pág.142.

Entre los distintos modelos explicativos de la depresión se encuentra el modelo cognitivo de A. Beck, el cual considera que la principal alteración en la depresión está en el procesamiento de la información. Durante la depresión están activados una serie de esquemas (formas de percibir la realidad que incluyen creencias y emociones) que la favorecen. Estos esquemas suelen adquirirse en la infancia, pero pueden permanecer latentes (inactivos) y activarse cuando el sujeto se encuentra con situaciones estresantes similares a aquellas en que se formaron.

Estos esquemas activados durante la depresión llegan a ser predominantes, favoreciendo la percepción y el recuerdo de los estímulos congruentes con ellos. Por eso, el sujeto deprimido está convencido de que las cosas son tan negativas como él las ve.⁷⁶

Se puede precisar sobre la depresión, que esta es un síndrome anímico con presencia de síntomas afectivos (tristeza, patológica, decaimiento, irritabilidad, sensación subjetiva de malestar e impotencia frente a las exigencias de la vida) y en mayor o menor medida síntomas de tipo cognitivo, volitivo, y somático⁷⁷.

En el Cuestionario Educativo clínico para la ansiedad y depresión (C.E.C.A.D.), siguiendo las consideraciones diagnósticas del DSM-IV se reconoce como indicadores de depresión los siguientes síntomas: Estado de ánimo depresivo o irritable, Insomnio o hipersomnias, Inutilidad, Pérdida de energía, Disminución de la capacidad de pensar, Pérdida de apetito, Pensamiento suicida.

“Actualmente la depresión en los niños y adolescentes se conceptualiza como un estado alterado del humor caracterizado por un estado disfórico similar a la depresión adulta”... “No obstante, en los niños y adolescentes el estado de ánimo

⁷⁶ Roca, E. “Terapia cognitiva de Beck para la depresión”.
<http://www.cop.es/colegiados/PV00520/pagina5.htm>. e.10-10-2014.

⁷⁷ Alberdi, J., y otros. “Depresión” Médicos especialistas en Psiquiatría. Servicio de Psiquiatría. Complejo Hospitalario “Juan Canalejo”. SERGAS-A Coruña- España. Guías Clínicas, 2006. <http://www.fisterra.com/guias-clinicas/depresion-adulto/> e: 25-08-2014, pág. 1.

deprimido o la pérdida de interés o placer en casi todas las actividades, propia de los adultos, puede estar suplantado por un estado de ánimo irritable.”⁷⁸

3.2.3. Síntomas asociados a la Ansiedad y Depresión

Hornstein, menciona que en las consultas, los pacientes “*manifiestan tristeza, baja autoestima, autoreproches, pérdida de placer e interés, sensación de vacío, apatía, ansiedad, tensión, irritabilidad, inhibiciones. En cuanto al pensamiento, concentración disminuida, indecisión, culpa, pesimismo, crisis de ideales, y de valores, pensamientos suicidas, en cuanto a manifestaciones somáticas puede haber alteración de algunas funciones, insomnio, hipersomnias, aumento o disminución del apetito, disminución del deseo sexual; dolores corporales, cefaleas, lumbalgias dolores articulares, síntomas cardiovasculares y gastrointestinales.*”⁷⁹. De ese modo se puede evidenciar que la depresión y la ansiedad en la mayoría de los casos se presentan de forma simultánea, y además como lo sustentan Lozano y García, la inutilidad, irritabilidad y problemas de pensamiento también son síntomas presentes en este cuadro clínico.

- **Inutilidad.**

Percepción negativa que puede tener el sujeto sobre su valía en cuanto a la capacidad para enfrentarse a las tareas cotidianas de su contexto vital. Una persona que se considera “Inútil” considera que no hace bien ninguna tarea, duda constantemente sobre cómo hacer las cosas, que siempre necesita la ayuda de otras personas para enfrentarse a sus tareas, etc. Muy probablemente mantendrá ante cualquier tarea sea del tipo que sea, estrategias de evitación o escape en lugar de un afrontamiento adecuado.

⁷⁸ American Psychiatric Association; Cicchetti y Toth; Citados por: Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A, España, 2007. pág-15.

⁷⁹ Hornstein, L. “Mucho más que un Bajón”. Argentina, 2006.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-72605-2006-09-07.html> e: 10-08/2015.

- **Irritabilidad.**

Se dice irritable una persona con alta capacidad para enfadarse y con sensación interna de rabia ante las situaciones cotidianas. Es muy importante tomar en cuenta este aspecto porque puede pasar desapercibido como un componente de la depresión al conceptualizarlo como un simple problema de conducta.

- **Problemas de Pensamiento.**

Una persona tiene problemas de pensamiento cuando se siente inundada por pensamientos intrusivos, con una tendencia a valorar las cosas desde la perspectiva más negativa y miedo a perder el control y a las cosas que le puedan ocurrir.⁸⁰

3.3. RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO-DEPRESIVA

Tanto el ansioso como el depresivo presentan dificultades en su trabajo, con su rendimiento escolar, en su grupo social. Tienen pérdida de la capacidad de experimentar placer (intelectual, estético, alimentario o sexual). “el depresivo es un agobiado en busca de estímulo. Un ansioso en busca de calma. Un insomne en busca de sueño.”⁸¹

Es en ese sentido que la ansiedad y la depresión perjudican el normal desempeño de la persona en el ámbito académico, pudiendo resultar que un estudiante que en condiciones “normales” podría tener un desempeño medio o alto, tenga un rendimiento bajo, permitiendo dar otra mirada al rendimiento académico de los estudiantes con dicho síndrome.

⁸⁰ Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. España, 2007, pág.9.

⁸¹ Hornstein. Citado por: Lowen, A. “La depresión y el cuerpo” Editorial Alianza, España. 1984, pág.18.

3.3.1. Ansiedad y Rendimiento Académico.

Al respecto de la relación entre ansiedad y rendimiento académico la mayoría de los autores encuentran que los estudiantes con rendimiento académico bajo presentan altos niveles de ansiedad, los cuales bloquean su aprendizaje, disminuyendo su atención, concentración y retención; como consecuencia los estudiantes ansiosos se distraen rápidamente, no procesan, organizan ni elaboran rápidamente la información y no se adaptan con facilidad a los nuevos procesos de aprendizaje necesarios para el buen desempeño académico.⁸²

Los niveles altos de ansiedad provocan rendimiento bajo, ausentismo en clases, abandono de los cursos deserción de la carrera a otras que no tengan mucha exigencia matemática.⁸³

Los estudiantes que padecen desorden de ansiedad evitan actividades a realizar en el aula informando una variedad de quejas somáticas o incluso negándose a asistir a la escuela,⁸⁴ debido a esto la escasa asistencia a la escuela y la conducta negativa que suelen manifestar en ella, podría estar asociada con el pobre rendimiento académico.⁸⁵

Los niños y adolescentes con problemas de ansiedad sufren mayor riesgo de fracasar académicamente, de abandonar la escuela y de no aspirar a realizar una educación superior, comparados con la población “normal”.⁸⁶ Es así que existe evidencia para pensar que unos niveles de ansiedad elevados dificultan el rendimiento de cualquier tarea, ya que la atención, concentración y el esfuerzo sostenido no estarían en pleno

⁸² Jadue, Newcomer, Spielberger. Citados por: Vallejos, M. “La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal”. 2014. <http://eprints.ucm.es/17020/1/T33916.pdf>. e:10-04-2015

⁸³ Fenema y Sherman cit. por: Ibídem.

⁸⁴ Honjo, S. y otros citados por: Fernández, A. y Gutierrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, España, 2009. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?295>. e: 10-09-2014, pág. 55.

⁸⁵ Hughes, A. A., Lourea- Addell, B y Kendall, P. C. citados por: Ibídem, pág.56.

⁸⁶ Von Ameringen, M., Mancini, C. y Farvolden P. citados por: Ibídem, pág.57.

funcionamiento. Y es indiscutible la importancia que dichas funciones cognitivas cobran en el ambiente educativo.⁸⁷

Existen también autores que sostienen por el contrario, que unos niveles moderados de ansiedad producirían en la persona un estado de alerta o tensión que mejoraría su rendimiento en cualquier tarea que lo requiera circunstancia que podría ser beneficiosa para el funcionamiento académico⁸⁸, más aún cuando el alumno posee mecanismos para hacer frente a la ansiedad, cuando su autoestima no se ve amenazada, y cuando la tarea no es muy significativa.⁸⁹ Es importante destacar que esto sólo se da cuando la ansiedad es adaptativa y no así cuando esta es patológica; puesto que los individuos ansiosos (ansiedad adaptativa) están más motivados, pero como efecto el exceso de ansiedad resulta perturbador cuando se enfrentan a problemas nuevos, en consecuencia la ansiedad adaptativa *“facilita aprendizajes repetitivos, superficiales o que requieran cierta capacidad de improvisar más que razonar y persistir, inhibiendo los aprendizajes más complejos.”*⁹⁰

Así, la ansiedad puede facilitar el aprendizaje de tareas complejas como las matemáticas, cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante, las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado.⁹¹

Es de esa forma que la ansiedad moderada en las matemáticas facilita el aprendizaje, mientras que un nivel muy alto lo inhibe notablemente, en cuanto constituye un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen

⁸⁷ Rains, D. “Principios de neuropsicología humana”. Editorial McGraw-Hill. México. 2004.

⁸⁸ Victor, M. y Ropper, A. “Principios de neurología.” Editorial: McGraw-Hill. México. 2002.

⁸⁹ Victor, F., González-Gonzales, S. y García, M. “Estratégicas atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”. Revista Latinoamericana de Psicología. www.redalyc.org/pdf/805/80500110.pdf e.08-10-2014. Pág.123-132

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Gairín, J. “Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación matemática”, Editorial Boixareu Universitaria. España.1990

directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas.⁹²

En términos generales, ante tareas simples los sujetos ansiosos suelen lograr tasas de rendimiento más elevadas que los sujetos menos ansiosos y ante tareas complejas los sujetos más ansiosos suelen obtener peores resultados. La presencia elevada de ansiedad suele estar asociada a un posible deterioro de la memoria y de las funciones cognitivas, lo cual podría contribuir al origen de nuevos trastornos psiquiátricos.⁹³

Ahora bien, en este sentido podemos afirmar que la relación existente entre el rendimiento académico y la sintomatología ansiosa, es compleja, varios factores serían los que influyen en esta relación a través de una serie de interacciones múltiples, entre ellos estarían las influencias familiares y el estatus socio-económico.

3.3.2. Depresión y Rendimiento Académico

El hecho de que un alumno no consiga la meta académica propuesta, podría ser un factor que podría generar alteración emocional (estrés, ansiedad), lo cual sería razón para la aparición posterior de depresión, especialmente cuando el fracaso se alarga en el tiempo.⁹⁴

*“Así, el precio que deben pagar los niños por su depresión es el pobre rendimiento escolar. La depresión dificulta la memoria y la concentración, impidiéndoles prestar atención y asimilar lo que se les enseña. Un niño que no siente ilusión por nada encontrará casi imposible acopiar la energía suficiente para que las lecciones del profesor lo estimulen de algún modo”.*⁹⁵ La depresión podría relacionarse con las dificultades académicas, siendo esta consecuencia de la pérdida de interés y-o

⁹² Polaino, A. Citado por: J. Beltrán y Cols. “Intervención psicopedagógica”. Editorial Pirámide. 1993. España, pág. 108-142.

⁹³ Salas, M. “¿cómo preparar exámenes con eficacia?”, Alianza Editorial. 1996. España.

⁹⁴ Bandura, A. y otros. Citado por: Fernández, A. y Gutierrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. España. 2009. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?295>. e:10-09-2014, pág.54.

⁹⁵ Goleman, D. “Inteligencia emocional”. Editorial Kairós. España. 2008. pág. 370.

disminución de las actividades cotidianas relacionadas con el rendimiento académico.⁹⁶

Es decir, que en este sentido, la depresión podría ocasionar un rendimiento bajo como también ser la consecuencia de fracasos académicos sucesivos.

⁹⁶ Arrivillaga y otros. Citados por: Agudelo D; Casadiegos C.; Sánchez D. “Características de Ansiedad y Depresión en estudiantes Universitarios” Revista Internacional de Investigación Psicológica. 2008. <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf>. e: 30-08-2014, pág.35.

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

4.1. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo de investigación pertenece principalmente al área de la psicología educativa, que a pesar de los problemas de conceptualización se coincide en que esta “*es un conocimiento científico que tiene que ver con la aplicación de los principios y explicaciones de la psicología a la teoría y práctica educativas*”⁹⁷, es concebida como una disciplina científica independiente de la psicología general en su contenido y dependiente de esta en sus modelos explicativos, agrupa un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que son punto de partida para la fundamentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a su vez también está relacionado al área de la psicología clínica. “*El campo de la psicología clínica comprende investigación, enseñanza, y servicios importantes para las aplicaciones de los principios, los métodos y procedimientos para el entendimiento, la predicción, y el alivio de la desadaptación, la discapacidad, y la aflicción emocional, intelectual, biológica, psicológica, social y conductual, aplicados a una gran variedad de poblaciones de clientes*”⁹⁸, puesto que se analiza el rendimiento académico, un concepto enteramente del ámbito educativo, y cómo este está o no relacionado, en cada una de sus dimensiones, con estados ansioso-depresivos de los estudiantes.

La psicología educativa al ser una materia de estudio que mantiene relaciones de interdependencia e interacción con el resto de las disciplinas psicológicas, permite que se pueda realizar un estudio de esta clase, pues lo que caracteriza a la psicología de la educación no es la naturaleza del conocimiento que maneja sino el hecho de aplicarlo a los fenómenos educativos. “*Los procesos educativos son tan complejos, en*

⁹⁷ Coll, Cesar. cit. Por: Castejón J.L.; Gonzales, C.; Gilar, R.; Miñano, P. “Psicología de la Educación”. Editorial Club Universitario. España, 2010, pág.10.

⁹⁸ Resnick J.H. Citado por: Diaz, I; Nuñez, R. Vo.Bo. Varela, G “Psicología Clínica: ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Para qué sirve?” Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, 2010, <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/805/1/PSICOLOGIA+CLINICA+que+es.pdf> e. 07-09-2014, pág. 20.

los que están presentes tantas variables y factores, que requieren una mirada multidisciplinaria.”⁹⁹

Además, es un estudio de tipo correlacional y comparativo. Es correlacional por que *“Tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular (...) Los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”¹⁰⁰*, pues primeramente se realiza la medición de manera individual de las variables de estudio: sintomatología ansioso-depresiva en cada una de sus dimensiones (ansiedad, depresión, irritabilidad, inutilidad, y problemas de pensamiento); el rendimiento académico en sus dimensiones de aprovechamiento académico, promoción-reprobación, autopercepción académica; y posteriormente se calcula la correlación de cada una de las sub-dimensiones entre si y de manera general, buscando aceptar o refutar la hipótesis de relación entre dichas variables.

A su vez, se realiza un análisis comparativo, el cual *“tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y disimilitudes. Dado que la comparación se basa en el criterio de homogeneidad; siendo la identidad de clase el criterio que legitima la comparación, se compara entonces lo que pertenece al mismo género o especie. Las disimilaridades se presentan como lo que diferencia al especie de su género, y esto no es lo mismo que señalar las variaciones internas de una misma clase, por lo cual se requiere de un trabajo sistemático y riguroso que implique la definición previa de las propiedades y los atributos posibles de ser comparados”¹⁰¹*. En la presente investigación se busca comparar entre si las mediciones realizadas a los estudiantes de cada una de las facultades, resultando así en las diferencias que existen al respecto de la relación entre sintomatología ansioso-depresiva y el rendimiento académico de

⁹⁹ Rigo, M. A., Díaz, F. y Hernández, G. “La psicología de la educación como disciplina y profesión”. Entrevista con César Coll. Revista Electrónica de Investigación Educativa. España, 2005. <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html> e: 17-09-2014.

¹⁰⁰ Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. “Metodología de la Investigación”. Editorial McGraw Hill. México, 2006, pág. 105.

¹⁰¹ Sartori. Citado por: Tonon, G. “La Utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y ciencias sociales: Diseño y Desarrollo de una Tesis Doctoral”. KAIRÓS Revista de Temas sociales, 2011. <http://www.revistakairos.org>. e: 26-09-2014.

los estudiantes de las diferentes facultades de la U.A.J.M.S, para así poder obtener un análisis más completo del panorama del problema de estudio.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.

4.2.1. Población

La población objeto de estudio de la presente investigación son los estudiantes de Tercer año (sexto semestre) de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de la ciudad de Tarija, correspondientes a la gestión II- 2014 que hayan programado las materias correspondientes a su nivel.

Se seleccionó a la población universitaria puesto que diversos estudios señalan que los trastornos depresivos y ansiosos en estudiantes universitarios presentan una mayor tasa en comparación con la población general.¹⁰² Se decidió trabajar con estudiantes de tercer año debido a que éstos se encuentran a mitad de la carrera habiendo ya pasado por el proceso de adaptación, y presumiendo que ya tienen una autopercepción académica más clara y estable que en los cursos inferiores y comparados con los de quinto año, para quienes el centro de atención esta principalmente dirigido hacia las materias de profesionalización.

Se establece como límite etario los 25 años, debido a que éste es el límite superior de edad de aplicación del Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión.

La siguiente tabla expresa la cantidad de estudiantes de sexto semestre de cada una de las carreras de las distintas facultades de la U.A.J.M.S de la ciudad de Tarija en la gestión 2014, quienes cumplen los criterios señalados anteriormente. Siendo así la población objeto de estudio de la presente investigación 394 estudiantes. Información proporcionada por la D.T.I.C. “Departamento de Tecnología, Información y Comunicación” de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

¹⁰² Arrieta K; Díaz S.; Gonzales F. “Síntomas de Depresión y Ansiedad en Jóvenes Universitarios” Revista Clínica de medicina de Familia, 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169631395009> e: 25-10-2014.

CUADRO N° 1

POBLACIÓN

FACULTADES Y CARRERAS	TOTALES
FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGIA	52
Ingeniería Química (IQU)	5
Ingeniería Civil (INC)	7
Ingeniería De Alimentos (INA)	5
Arquitectura (ARQ)	25
Ingeniería Informática (INF)	11
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y FINANCIERAS	76
Economía (ECO)	7
Administración De Empresas (ADM)	4
Contaduría Pública (AUD)	65
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD	84
Químico Farmacéutica (FRM)	0
Bioquímica (BQM)	3
Enfermería (ENF)	81
FACULTAD DE CIENCIAS AGRICOLAS Y FORESTALES	33
Ingeniería Agronómica (IAG)	30
Ingeniería Forestal (IFO)	3
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y POLITICAS	34
Derecho (DER)	34
FACULTAD DE ODONTOLOGIA	32
Odontología (ODO)	32
FACULTAD DE HUMANIDADES	35
Psicología (PSI)	23
Idiomas (IDM)	12
FACULTAD DE MEDICINA	47
Medicina (MED)	47
TOTAL	394

Fuente: Dirección de Investigación Tecnología y Comunicación de la U.A.J.M.S (D.T.I.C.).

Elaboración: Propia

4.2.2. Muestra

El muestreo más adecuado para la presente investigación es, por una parte de tipo no probabilístico, el cual corresponde a procedimientos de selección de muestras donde intervienen factores distintos a los aleatorios.

El muestreo intencional o selectivo se refiere a *“una decisión hecha con anticipación al estudio, según la cual el investigador determina configurar una muestra inicial de informantes que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar. Se contactan intencionalmente a personas o grupos representativos de la comunidad que se crean están en condiciones de brindar mayor cantidad o calidad de información”*¹⁰³. Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión de grupos supuestamente típicos en la muestra.

En este sentido y con el fin de brindar mayor riqueza a los resultados se desarrolló el muestreo de la siguiente manera:

En primera instancia se clasificó a los estudiantes de cada facultad de acuerdo a su promedio final del semestre II-2014, tomando como base la escala propuesta por el estatuto orgánico de la U.A.J.M.S.: Excelente 80-100; Distinguido 70-79; Suficiente 51-69; y Reprobado 0-50¹⁰⁴. Para realizar dicha clasificación se solicitó las calificaciones de la D.T.I.C. (Dirección de Tecnología Información y Comunicación) con la debida autorización del rector.

La siguiente tabla refleja la clasificación de los estudiantes según su aprovechamiento académico por facultad.

¹⁰³ Bonilla, E; Rodríguez, P. “Más allá del Dilema de los Métodos: La Investigación en Ciencias Sociales”. Editorial Norma. España. 2005. Pág. 138

¹⁰⁴ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Título X. De los Estudiantes Universitarios. Capítulo VII. De la Aprobación y programación. Escala cualitativa y cuantitativa. Pág. 76.

CUADRO N° 2

APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

APROVECHAMIENTO ACADÉMICO	C Y T	ECO	SALUD	A Y F	DER	ODO	HUM	MED	TOTAL
Excelente- Distinguido	8	28	11	1	5	4	15	8	80
Suficiente	22	36	62	30	9	23	17	42	241
Reprobado	17	11	12	2	20	5	3	2	72
Total	47	75	85	33	34	32	35	52	393

Fuente: Elaboración Propia

Seguidamente se seleccionó una cantidad homogénea de estudiantes en cada uno de los intervalos; al no contar con una cantidad representativa de estudiantes en los intervalos “Excelente” y “Distinguido” se decidió unir ambos intervalos, quedando finalmente la muestra conformada por 90 estudiantes de todas las facultades de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija.

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó el permiso a las autoridades de las distintas facultades, una vez obtenida la autorización se consultó los horarios y números telefónicos para contactar a los estudiantes participantes a las Unidades Académicas Administrativas de cada facultad.

Finalmente, el siguiente cuadro detalla los estudiantes que participaron en el presente trabajo de investigación:

CUADRO N°. 3

MUESTRA

FACULTAD	PROMEDIOS					
	70-100		51-69		0-50	
	R.U	C	R.U	C	R.U.	C
Ciencias y tecnología	73592	IQU	75714	IQU	75174	ARQ
	73957	INA	73794	INC	58648	ARQ
	75163	INA	74660	INF	63937	INC
	73759	INF	73826	INF	77515	INC
	73866	INF	76254	INF	77588	INC
	75174	ARQ			76928	INC
Ciencias económicas y financieras	76484	ECO	73706	ECO	68119	AUD
	75111	ECO	73787	ECO	76566	AUD
	73856	ADM	75923	ECO	75172	AUD
	75073	AUD	73605	ECO	72586	AUD
	75485	AUD	75119	ADM	77222	AUD
	75473	AUD	75068	ADM	74042	AUD
	75483	AUD	59211	AUD	75575	AUD
	75823	AUD	76553	AUD	76273	AUD
	76043	AUD	75003	AUD	76637	AUD
	75501	AUD	77147	AUD	75470	AUD
Ciencias de la Salud	74008	ENF	76968	ENF	62832	ENF
	74161	ENF	76601	ENF	74135	ENF
	74083	ENF	76882	ENF	74055	ENF
Ciencias Agrícolas y Forestales	73618	IAG	75660	IAG	75217	IAG
Ciencias Jurídicas y Políticas	74276	DER	74376	DER	73948	DER
	74847	DER	75295	DER	76555	DER
	75542	DER	75916	DER	76999	DER
Odontología	79180	ODO	79146	ODO	72569	ODO
	78281	ODO	81274	ODO	78796	ODO
	78573	ODO	81301	ODO	78731	ODO
Humanidades	73649	IDM	75802	IDM	75819	IDM
	73625	PSI	73289	PSI	74455	PSI
Medicina	74247	MED	73624	MED	72455	MED
	73691	MED	73591	MED	73995	MED
TOTALES	30		30		30	=90

Fuente: Elaboración Propia

El siguiente cuadro refleja las características demográficas de los estudiantes participantes:

CUADRO N° 4

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
De 20 a 21 años	51	57
De 22 a 23 años	32	35
De 24 a 25 años	7	8
TOTAL	90	100
SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	30	33
Femenino	60	67
TOTAL	90	100
ESTADO CIVIL	Frecuencia	Porcentaje
Soltero/a	88	98
Casado/a	2	2
TOTAL	90	100

Fuente: Elaboración propia.

4.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

4.3.1. Métodos

En el presente trabajo de investigación se utilizaron métodos teóricos y empíricos y estadísticos.

Los métodos teóricos *“son aquellos que permiten revelar las relaciones esenciales del objeto de investigación son fundamentales para la comprensión de los hechos y la formulación de la hipótesis de investigación. Los métodos teóricos potencian la posibilidad de realización del salto cualitativo que permite ascender del acondicionamiento de la información empírica a describir, explicar, determinar, las causas y formular la hipótesis investigativa. Entre los métodos teóricos de investigación se encuentran: histórico-lógico, hipotético-deductivo, analítico-sintético, modelación, inductivo-deductivo, sistémico-estructural, holístico-configuracional, genético, abstracto-concreto”*¹⁰⁵.

Se utilizo el método analítico-sintético para la lectura del material bibliográfico, construcción del marco teórico, y para el análisis final de los resultados; el método hipotético-deductivo para realizar la formulación de la hipótesis, y elaboración de las conclusiones del trabajo.

Además se utilizaron métodos empíricos que *“son aquellos que permiten efectuar el análisis preliminar de la información así como verificar y comprobar las concepciones teóricas de lo expresado. Entre los métodos empíricos tenemos: observación, medición, experimento. Existen diversas técnicas que posibilitan la recolección de información: entrevistas, encuestas, matriz dofa, lluvia de ideas, etc”*¹⁰⁶

En la fase de recolección de datos se utilizó el método de la observación el cual *“permite conocer la realidad mediante la percepción directa de los objetos y*

¹⁰⁵ Ortiz A. “Diccionario de Pedagogía”. Madrid Bubock. España. 2009. Pág. 88

¹⁰⁶ Ibídem.

fenómenos”¹⁰⁷ para poder apreciar las variables estudiadas en el contexto real y verificar si la teoría se plasma en la realidad.

El presente estudio se apoyó a su vez en el método estadístico, el cual consiste en una *“secuencia de procedimientos para el manejo de los datos cuantitativos y cualitativos de la investigación, con el propósito de la comprobación en una parte de la realidad, de una o varias consecuencias verificables deducidas de la hipótesis general de la investigación”*¹⁰⁸ Dichos datos cuantitativos fueron obtenidos mediante la medición la cual *“se desarrolla con el objetivo de obtener la información numérica acerca de una propiedad o cualidad del objeto o fenómeno donde se comparan magnitudes medibles y conocidas. Es decir, atribución de valores numéricos a las propiedades de los objetos”*¹⁰⁹ . Específicamente, se realizó la medición del nivel de sintomatología ansioso-depresiva en los estudiantes de la muestra de estudio; la autopercepción académica, y a partir de ello se realizó los procedimientos estadísticos correspondientes en función de cumplir los objetivos planteados y comprobar la hipótesis.

4.3.2. Técnicas

Para recabar la autopercepción académica de los estudiantes de la muestra de estudio se utilizó la técnica del cuestionario. *“En el cuestionario se formula una serie de preguntas que permiten medir una o más variables, permite observar los hechos a través de la valoración que hace de los mismos el encuestado”*¹¹⁰,

Para la medición del nivel de sintomatología ansioso-depresiva se utilizaron las técnicas psicométricas las cuales hacen referencia a medir las variables

¹⁰⁷ Urdaneta, A. “¿Qué es la estadística?”. GestioPolis, 2015. <http://www.gestiopolis.com/que-es-estadistica/> e: 18-09-2015.

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ Ortiz A., op. cit., pág. 88.

¹¹⁰ Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. “Metodología de la Investigación”. Editorial McGraw Hill. México.2006.

psicológicas¹¹¹, en forma de un test objetivo, es decir con normas de calificación preestablecidas y estandarizadas.

Por otra parte, para realizar el análisis estadístico de los datos, para poder cumplir la parte cuantitativa de los distintos objetivos planteados y comprobación de la hipótesis H1. se utilizaron las técnicas estadísticas , *“La estadística, a través de sus distintas técnicas, se ocupa de la colección tabulación análisis e interpretación de datos para tomar decisiones y predecir situaciones futuras.”*¹¹² Se empleó en la distribución de frecuencias, porcentajes, coeficiente de correlación de Pearson, tabulaciones cruzadas, cálculo de tasa, y gráficos estadísticos.

Se realizaron los cálculos estadísticos mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) Versión 22.0 Se introdujeron los datos de las variables estudiadas en dicho programa informático con el fin de obtener datos estadísticos descriptivos (Tablas de frecuencias, representaciones gráficas, tabulaciones cruzadas, cálculo del índice de correlación de Pearson, Tasa) de la información recolectada de los estudiantes de la muestra.

4.3.3. Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Reporte de las calificaciones de los estudiantes de sexto semestre gestión II-2014**

Obtenido a través de la consulta a la D.T.I.C. “Departamento de Tecnología, Información y Comunicación” de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, con la debida autorización del rectorado. Con el objeto de obtener los promedios de las calificaciones de los estudiantes participantes, correspondiente a la determinación del aprovechamiento académico; su aprobación, abandono o reprobación en las materias al finalizar el semestre, para realizar el cálculo de la tasa de aprobación-reprobación.

¹¹¹ Dorón, R. ; Parot, F. “Diccionario Akal de Psicología” Ediciones AKAL. España. 2004. Pág.279.

¹¹² Carvajal F.; Oller P.; Estrada E. “Estadística Descriptiva. Modulo 4” Imprenta del ISER. Bolivia. 2007. Pág. 10.

- **Ficha Socio-Demográfica.**

Se utilizó una ficha socio-demográfica con la finalidad de recabar información sobre el sexo, edad, lugar de procedencia, colegio de procedencia de los estudiantes, escolaridad de los padres, horas dedicadas al estudio, opción en que estudiaron la carrera elegida, antecedentes de pérdida de año escolar; Debido a que dichas variables (de control) son pertinentes para evaluar su potencial efecto como factores de confusión, puesto que también pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo como criterio de selección su relevancia de acuerdo a la bibliografía consultada.

- **Cuestionario de Autopercepción Académica.**

Cuestionario de elaboración propia que tiene la finalidad de obtener datos relevantes sobre el autoconcepto del estudiante sobre su propio rendimiento académico el cual integra dos sub-escalas: autopercepción de habilidades y aptitudes académicas y la autopercepción de posibilidades de éxito.

Parte con dos ítems los cuales permiten que el estudiante posicione su rendimiento académico en el colegio y en la universidad, en una escala de: Excelente; Bueno; Regular; Malo; Pésimo. Obteniendo así una percepción general de su rendimiento académico.

Autopercepción de habilidades y aptitudes académicas. Sub-escala integrada por 20 ítems, 10 negativos y 10 positivos que pretenden obtener información sobre la percepción del estudiante sobre sí mismo al respecto de habilidades y aptitudes necesarias en el ambiente académico como: retener conocimientos, criticar, valorar y emitir opiniones, relacionar conocimientos con la realidad y aprendizajes anteriores, trabajo en equipo, realizar trabajos fuera del aula, participar en clases, concentración y si consideran que reúnen las aptitudes necesarias para su carrera.

Autopercepción de las posibilidades de éxito. Ocho ítems que pretenden mostrar la percepción de los estudiantes sobre sus posibilidades de éxito académico, en corto plazo; es decir sus expectativas al respecto de sus calificaciones en tareas y exámenes, y a largo plazo; si piensan que tienen el potencial de ser el mejor alumno de su carrera, de finalizar sus estudios universitarios y obtener un buen trabajo al finalizar sus estudios.

El instrumento fue debidamente revisado y validado por un profesional psicólogo del área de la psicología educativa.

- **Cuestionario Educativo-Clínico: Ansiedad y Depresión (CECAD)**

El CECAD fue creado por los autores, Luis Lozano Gonzales, Eduardo García Cueto; Luis Manuel Lozano Fernández con la finalidad de obtener una evaluación global de la ansiedad, depresión y tres aspectos relacionados: inutilidad, irritabilidad y pensamientos automáticos. Evalúa la existencia de un trastorno emocional del tipo ansioso depresivo.

Para su elaboración se tomaron en cuenta los criterios aportados por el DSM-IV y diferentes estudios sobre los trastornos emocionales infantiles y adolescentes.

Las preguntas diseñadas fueron estudiadas por un grupo de jueces expertos en Psicología Clínica tanto a nivel teórico (profesores universitarios del área de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico) como a nivel práctico (psicólogos clínicos, psiquiatras con varios años de experiencia en su campo) quienes clasificaron los ítems como adecuados o no para medir la ansiedad y depresión.

Posee un formato de respuesta tipo Likert con cinco alternativas, por dos razones fundamentales; una psicométrica, debido a que la variabilidad afecta positivamente a la fiabilidad, es decir, a medida que aumenta la dispersión de las puntuaciones la fiabilidad de la escala también se incrementa, hecho apreciable de igual forma en la validez factorial, y la segunda porque el formato de respuesta graduada no obliga a aceptar o rechazar de forma absoluta ninguna conducta, idea u opinión.

Además la prueba fue sometida a un estudio piloto, cuya muestra estuvo conformada por estudiantes del Principado de Asturias (España) que representaban las diferentes esferas socioeconómicas. El total de participantes fue de 1.184 personas, 51,9 % de ellos fueron mujeres y el restante 48,1% varones. El 51,7% correspondía a la enseñanza pública, 24,2% a la privada-concertada y el 24,1% con la privada. El 80% vivía en zona urbana y el 20% en zona rural.

Para determinar los ítems que si podían configurar el test definitivo se estimó su coeficiente de homogeneidad (correlación ítem- test corregida) y se eliminaron todos aquellos elementos cuyo coeficiente presentaban valores inferiores a 0,20. De esta forma el test quedó formado con 50 ítems 19 de los cuales pensados para medir la ansiedad y 26 para la depresión.

La fiabilidad del cuestionario se estimó mediante el coeficiente α de Cronbach, el cual alcanzó un valor igual a 0,94. La validez de constructo se estudio llevando a cabo un análisis factorial con el método de factores principales y rotando un único factor. Este factor explicó el 25,5% de la varianza total y el 69,0% de la varianza común estimada.¹¹³

4.4. PROCEDIMIENTO O DESARROLLO DE LAS DIFERENTES ETAPAS.

Etapa 1. Revisión general de documento.

Consiste en la revisión del perfil de investigación y saneamiento de errores.

¹¹³ Lozano, L; García, E; Lozano L, M. "C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión". Ediciones TEA S.A. 2007. Madrid, España. Pág.9, 15-17

Etapa2. Aplicación del C.E.C.A.D. ficha socio-demográfica y cuestionario de autopercepción del rendimiento académico.

Administración grupal del cuestionario educativo clínico de ansiedad y depresión, la ficha socio-demográfica y el cuestionario de autopercepción de rendimiento académico en las respectivas aulas de clases con la debida autorización de autoridades universitarias competentes.

Etapa 3. Tabulación de los Datos obtenidos.

Codificación, tabulación y tratamiento de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos, y las calificaciones de los estudiantes obtenidas de la consulta, utilizando el programa estadístico SPSS® Statistical Package for the social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.

Etapa 4. Análisis e interpretación de datos

Consiste en la redacción del análisis descriptivo de los datos por variable, análisis de la hipótesis planteada mediante pruebas estadísticas.

Etapa 5. Redacción de conclusiones y recomendaciones.

Elaboración de las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos y la contrastación con la teoría consultada. Y la redacción de las recomendaciones para los estudiantes y la institución.

Etapa 6. Presentación del documento final.

Redacción y presentación del documento final.

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

DE RESULTADOS

En el presente apartado se analizan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos: el cuestionario de autopercepción de rendimiento académico; el cuestionario educativo clínico de ansiedad y depresión; el reporte de calificaciones; y también los resultados arrojados del tratamiento estadístico de los datos en el programa SPSS 22.0. Traduciéndolos en explicaciones válidas para la psicología. Se presenta el análisis en función a los objetivos planteados en el diseño teórico como se sintetiza a continuación:

En respuesta al primer objetivo específico: Determinar el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S. Se desarrolla el análisis de la medición del rendimiento académico en sus dimensiones de: aprovechamiento académico a través de la clasificación de los estudiantes según sus calificaciones (excelente; distinguido; suficiente; reprobado); en base a la información obtenida del reporte de calificaciones. También se analiza el resultado de la tasa de aprobación-reprobación; y la autopercepción académica que comprende el análisis por ítem de la autopercepción de habilidades y aptitudes académicas y la autopercepción de posibilidades de éxito; como también los resultados generales. Adicionalmente se analiza la correlación de las variables de control (obtenidas de la ficha socio-demográfica) con el resultado general del rendimiento académico.

En respuesta al segundo objetivo específico: Identificar el nivel de síntomas ansioso-depresivos en los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S., se desarrolla el análisis de los resultados de la aplicación del cuestionario C.E.C.A.D.; en cada una de sus sub-escalas y se establecen los niveles generales.

En respuesta al tercer objetivo específico: Co-relacionar los resultados obtenidos de la medición de las variables sintomatología ansioso-depresiva y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de tercer año de la U.A.J.M.S., se analiza los resultados obtenidos del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson; entre cada una de las sub-escalas del Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión con el Rendimiento académico general.

En respuesta al cuarto objetivo específico: Realizar un análisis comparativo del rendimiento académico y su posible relación con la sintomatología ansioso-depresiva entre los estudiantes de tercer año las distintas facultades de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija. Se analiza las diferencias y similitudes existentes en el rendimiento académico; la sintomatología ansioso-depresiva; entre las diferentes facultades.

En respuesta al objetivo general: Establecer la relación entre el nivel de rendimiento académico y la sintomatología ansioso-depresiva entre los estudiantes de tercer año de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Se realiza la explicación y discusión de la correlación descriptiva y el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, entre el rendimiento académico general y el nivel general de síntomas ansioso-depresivos.

5.1. Respuesta al primer objetivo específico.

“Determinar el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S.”

CUADRO N° 5

**APROVECHAMIENTO, PROMOCIÓN-REPROBACIÓN;
AUTOPERCEPCIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO**

APROVECHAMIENTO ACADÉMICO				
EXCELENTE	DISTINGUIDO	SUFICIENTE	REPROBADO	TOTAL
17 4%	63 16%	241 61%	72 18%	393 100%

PROMOCIÓN- REPROBACIÓN	FRECUENCIA	TASA
Aprobación de todas las materias	46	0,51
Reprobación de una o más materias	44	0,49
TOTAL	90	1

AUTOPERCEPCIÓN	PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE	TOTAL
Rendimiento académico en el colegio:	--	3 3%	21 23%	44 49%	22 25%	90 100%
Rendimiento académico en la universidad	--	13 14%	35 39%	35 39%	7 8%	90 100%

Fuente: Elaboración Propia

Aprovechamiento Académico

En la determinación del Aprovechamiento académico, el cual es tomado en cuenta como una dimensión del rendimiento académico general, se realizó por una parte la clasificación de todos los estudiantes de tercer año, según las escalas propuestas por el estatuto de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho: Excelente (100-80); Distinguido (80-70); Suficiente (69-51); Reprobado (50-0)¹¹⁴ y se encontró que la mayoría de los estudiantes de sexto semestre gestión 2014 se encuentra en el intervalo “suficiente” con un porcentaje de 61%; seguidos por el 18% que se halla en el intervalo “reprobado” con el 18%; y tan solo el 4% de los estudiantes tiene calificaciones “excelentes”. Estas cifras reflejan que el bajo rendimiento académico es también un problema presente en la U.A.J.M.S.

Posteriormente, como se detalla en el apartado “Muestra”; para tener una cantidad homogénea de estudiantes en cada intervalo, se seleccionó de forma intencionada a 90 estudiantes que representan a los intervalos excelente-distinguido; suficiente; y reprobado, con 30 estudiantes cada uno. Quedando así definidos los estudiantes participantes del presente estudio, sobre quienes tratan las demás mediciones.

Promoción- Reprobación y Aprovechamiento Académico.

El resultado del cálculo de la tasa de aprobación-reprobación colectiva en una o más materias de los estudiantes de la muestra arrojó que:

De los 90 estudiantes 46 habrían aprobado todas sus materias correspondientes al sexto semestre, dando como resultado una tasa de 0, 51.

De los 90 estudiantes 44 reprobaron una o más materias del sexto semestre, arrojando una tasa de reprobación de 0,49.

¹¹⁴ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Título X. De los Estudiantes Universitarios. Capítulo VII. De la Aprobación y programación. Escala cualitativa y cuantitativa. Pág. 76.

Es así que del cien por ciento de la población estudiantil que cumple con las características de la muestra aproximadamente la mitad reprobó una o más materias y la otra mitad aprobó todas sus materias programadas.

La teoría indica que las tasas de promoción-reprobación son consideradas parte importante del rendimiento académico. *“El rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de promoción (superación de curso), repetición (permanencia en el mismo curso más de un año) y abandono (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera).”*¹¹⁵

Según esta lógica aplicada a las condiciones de los estudiantes de la U.A.J.M.S. solamente los estudiantes que aprobaron todas sus materias del sexto semestre podría programar a su vez todas las materias del séptimo semestre y así ser considerados como estudiantes “aprobados”, es decir que superaron el curso, en consecuencia, aquellos que reprobaron una o más materias no superaron el nivel, quedando en estado de repitencia o abandono.

Comparando con la clasificación inicial de la muestra en los estratos excelente-distinguido; suficiente y reprobado, se obtuvo que ninguno de los estudiantes con aprovechamiento excelente-distinguido reprobó alguna materia, y 14 restantes con aprovechamiento suficiente reprobaron una o más materias, y la totalidad de los estudiantes de la categoría “reprobado” cumple con el criterio de haber reprobado una o más materias.

De esta manera los datos obtenidos de la tasa de promoción-reprobación validan y complementan la forma de clasificar el rendimiento académico de la U.A.J.M.S.; puesto que de este modo se puede analizar que el hecho de pertenecer a la clasificación de aprovechamiento académico suficiente no implica promoción de los

¹¹⁵ Tejedor F; García A. “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. Universidad de Salamanca. 2005. www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf. e. 03-10-2014., pág. 433.

estudiantes al nivel superior, sino que algunos permanecen en un estado intermedio entre ambos niveles, así como no todos los estudiantes de la categoría reprobados permanecieron en el mismo nivel de todas sus materias programadas, promoviéndose al siguiente nivel en algunas de ellas.

Autopercepción de Rendimiento académico

Cuando los estudiantes fueron consultados sobre su rendimiento académico en el colegio, 25% de los estudiantes se sitúan en la categoría “excelente”, 49% de los estudiantes de la muestra se sitúan en el intervalo “bueno”; el 23% se sitúan en “regular” y solo 3% de estudiantes situó su respuesta en la alternativa “malo”, dejando así el intervalo “pésimo” sin representación.

Al respecto de su rendimiento académico en la universidad; 8% de los estudiantes se sitúan en la categoría “excelente”; 39% sitúan su rendimiento en el intervalo “bueno” y una cantidad equivalente en regular; tan solo un 14% considera su rendimiento “malo”; y ninguno se percibe como “pésimo”.

En diversas investigaciones el rendimiento académico escolar es considerado un factor predictivo del mismo en la universidad. *“El rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro; aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares son los mismos estudiantes que exhiben un bajo rendimiento en años sucesivos”*¹¹⁶. En este sentido los estudiantes de la muestra a pesar de haber bajado su rendimiento académico en la universidad con relación al colegio, no representaron un cambio drástico sino que desde la percepción de los estudiantes esta sigue la tendencia marcada por los años escolares; validando así la teoría en los estudiantes participantes.

¹¹⁶ Francis, Shaywitz, Steubing y Fletcher; Williamsom, Appelbaum y Epanchin. Citados por: Renault G.; Cortada, N.; Castro A. “factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y pedagogía”. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2161/2708>. e: 02-08-2015.

CUADRO N° 6

AUTOPERCEPCIÓN DE HABILIDADES Y APTITUDES ACADÉMICAS

HABILIDADES Y APTITUDES ACADÉMICAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL
Memorizo conceptos con facilidad	17 19%	39 43%	29 32%	5 6%	--	90 100%
En clases, me cuesta demasiado explicar con mis propias palabras los conceptos	1 1%	18 20%	41 46%	21 23%	9 10%	90 100%
Utilizo los conocimientos aprendidos en clases para resolver problemas nuevos en diferentes situaciones	27 30%	33 37%	24 27%	6 7%	--	90 100%
Me resulta difícil analizar los nuevos aprendizajes	5 6%	10 11%	35 39%	34 38%	6 7%	90 100%
Me resulta fácil relacionar los conocimientos recién aprendidos con anteriores temas	19 21%	32 36%	28 31%	11 12%	--	90 100%
Difícilmente puedo relacionar los nuevos conocimientos con la vida diaria	1 1%	19 21%	19 21%	42 47%	9 10%	90 100%
Fácilmente puedo combinar conocimientos aprendidos para crear o diseñar algo nuevo	15 17%	32 36%	25 28%	12 13%	6 7%	90 100%
Me cuesta demasiado formular opiniones críticas al respecto de lo recién aprendido	2 2%	22 24%	38 42%	20 22%	8 9%	90 100%
Se criticar constructivamente las opiniones de los demás	15 17%	34 38%	28 31%	11 12%	2 2%	90 100%
Me cuesta formular mi opinión al respecto de un nuevo conocimiento	4 4%	17 19%	34 38%	24 27%	11 12%	90 100%
Me cuesta aprender cosas nuevas	5 6%	8 9%	19 21%	40 44%	18 20%	90 100%
Mayormente mis opiniones y comentarios en clase con acertados	5 6%	52 58%	28 31%	5 6%	--	90 100%
Puedo realizar trabajos o prácticas en equipo con facilidad	35 39%	36 40%	14 16%	4 4%	1 1%	90 100%
Me concentro fácilmente al momento de estudiar	24 27%	30 33%	26 29%	10 11%	--	90 100%
Me resulta muy difícil participar activamente en clases	5 6%	15 17%	38 42%	26 29%	6 7%	90 100%
Realizo los trabajos de extensión universitaria con facilidad	12 13%	39 43%	32 36%	7 8%	--	90 100%
Cometo muchos errores en mis tareas y trabajos	2 2%	7 8%	30 33%	44 49%	7 8%	90 100%
Pienso que reúno las aptitudes necesarias para la carrera que escogí	40 44%	28 31%	11 12%	5 6%	6 7%	90 100%

Fuente: Elaboración Propia

“Memorizo conceptos con facilidad”

La mayoría de los estudiantes concentraron sus respuestas en las alternativas “casi siempre” y “algunas veces” 43%, y 32% respectivamente, es decir que la tendencia es que los estudiantes perciben que tienen buena habilidad de memorizar conceptos fácilmente.

Dicha habilidad está vinculada directamente con el éxito en el desarrollo de las actividades académicas de diversas formas, no exclusivamente para retener conocimientos sino también se concatena con los distintos procesos cognitivos. *“La memoria de trabajo como constructo teórico, permite relacionar fluidez y flexibilidad cognitiva con pensamiento relacional, ya que la capacidad de establecer relaciones entre dos o más hechos o variables depende en parte de la habilidad de trasladar la atención y el razonamiento a eventos cercanos o lejanos relacionados con la tarea que se está trabajando en un momento dado. Esta fluidez y flexibilidad permite abarcar más información al mismo tiempo, lo que implica que alguna información se mantenga “en línea”, mientras nos apoyamos en otra para resolver la tarea.”*¹¹⁷

Entonces, la memoria, como memoria de trabajo se halla vinculada con demás habilidades que conjuntas en el estudiante son de vital importancia para su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente para las evaluaciones teóricas que buscan medir el grado de asimilación de los contenidos de la materia.

De esta forma memorizar conceptos puede ser entendida como una habilidad académica que la mayoría de los estudiantes de la muestra percibe poseer.

¹¹⁷ Colom et al.; Cowan et al. Citado por: Renault G.; Cortada, N.; Castro A., op. cit., 02-08-2015

“En clases, me cuesta demasiado explicar con mis propias palabras los conceptos”

Un 46% de los estudiantes manifiesta que algunas veces presenta esta dificultad, mientras que un 23% percibe que casi nunca la presenta, Sin embargo un porcentaje similar 20% expresa que casi siempre tiene dificultad con esta habilidad académica, Esto significa que los estudiantes de la muestra, en general perciben que explicar y desarrollar los conceptos en sus propios términos representa una dificultad de grado medio-alto en sus tareas y estudios universitarios.

Este ítem hace referencia a la comprensión e interpretación del conocimiento. *“Interpretar es dar significado personal a los datos contenidos en la información recibida, Interpretar implica sub-habilidades como razonar argumentar, deducir, explicar anticipar.”*¹¹⁸

Si el estudiante asimila conocimiento, por una parte se vincula a la memoria, y si este puede lograr darle significado en función a sus aprendizajes previos, es decir asimilarlo y establecer nuevas conexiones da un paso más allá.

Es así que la mayoría de los estudiantes de la muestra perciben que posee la habilidad de interpretar conceptos, que se relaciona con actividades académicas en las que el estudiante demuestra dicha habilidad, como por ejemplo análisis críticos, interpretaciones, monografías, etc.

“Utilizo los conocimientos aprendidos en clases para resolver problemas nuevos en diferentes situaciones”

La mayoría de los estudiantes señala que siempre y casi siempre utilizan los conocimientos aprendidos en clases para resolver problemas nuevos en diferentes situaciones. El 37% situó su respuesta en la alternativa “casi siempre” y el 30% en la alternativa “siempre”. Es decir que la tendencia general de los estudiantes de la

¹¹⁸ Santillana Venezuela. “Clasificación de las habilidades cognitivas”. <http://www.santillana.com.ve/pizarra.asp?idpizarra=16&idarticulo=43> e: 07-07-2015

muestra es percibir que tienen la habilidad de generalizar los conocimientos adquiridos en el aula a diferentes contextos más allá del universitario.

*“Algunos autores proponen la siguiente secuencia en la clasificación de habilidades: observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.”*¹¹⁹

Es así que para resolver problemas en diferentes situaciones utilizando un conocimiento nuevo implica tanto la comparación como el análisis; entendiendo a las habilidades como secuencia; primeramente el estudiante deberá comparar las situaciones nuevas con los conocimientos previos, analizar las situaciones, establecer analogías y a partir de allí resolver los problemas, y en esta última implica la aplicación de conocimientos. *“Aplicación quiere decir utilizar la información e ideas en situaciones nuevas, se relaciona con habilidades como calcular, determinar, o resolver.”*¹²⁰

De ese modo, la mayoría de los estudiantes percibe positivamente su habilidad de aplicar los conocimientos aprendidos en diferentes situaciones.

“Me resulta difícil analizar los nuevos aprendizajes”

La autopercepción de los estudiantes de la muestra al respecto de su habilidad de analizar nuevos aprendizajes se sitúa mayormente en las alternativas de respuesta “algunas veces” 39%; y “casi nunca” 38 %, es decir que si bien dicha dificultad es percibida, esta no representa un problema para la mayoría de los estudiantes.

¹¹⁹ Santillana Venezuela. “Clasificación de las habilidades cognitivas”. <http://www.santillana.com.ve/pizarra.asp?idpizarra=16&idarticulo=43> e: 07-07-2015

¹²⁰ Bloom. B. y colaboradores “Taxonomía de objetivos educativos: la clasificación de objetivos educativos: Cuadernillo I: El dominio cognitivo”. Editorial Longman Publishing Group. 1984

*“El análisis hace referencia a descomponer algo para revelar su estructura, interrelaciones entre sus partes. Interviene en habilidades como analizar, diferenciar, relacionar.”*¹²¹

El análisis representa una fase de la asimilación del nuevo conocimiento en la estructura de individuo, es así que los estudiantes que contestaron que no tienen dificultades al momento de analizar nuevo conocimiento, deberían a su vez desempeñarse bien en las tareas académicas que se relacionen con esta habilidad, como proyectos, tareas e investigaciones y algunas pruebas, entre otros.

“Difícilmente puedo relacionar los nuevos conocimientos con la vida diaria”

El 47% de los estudiantes de la muestra respondió que “casi nunca” tienen dificultad para relacionar los nuevos conocimientos con su vida diaria, y un 20% contestó que “casi siempre”, es decir que más de la mitad de la población no presenta dificultad con esta habilidad, sin embargo un 20% sí lo hace.

La relación de conocimientos nuevos con anteriores temas y con situaciones de la vida cotidiana, comprende una etapa de la habilidad de análisis. *“El análisis de las relaciones trata de las conexiones e interacciones que existen, entre los elementos y las partes de una comunicación, involucra la habilidad para comprobar la coherencia de las hipótesis con la información dada y los supuestos. La capacidad para comprender las interrelaciones entre las ideas que aparecen en un pasaje.”*¹²²

Es así que poder establecer relaciones, es parte vital del dominio cognoscitivo, y está vinculada directamente con el desempeño en actividades prácticas y el ejercicio profesional.

En ese sentido la mayoría de los estudiantes de la muestra se auto-perciben capaces y con una gran facilidad de establecer análisis de relaciones, de los contenidos aprendidos en la universidad con situaciones de su vida cotidiana.

¹²¹ Ibídem.

¹²² Ibídem. pag.144.

“Fácilmente puedo combinar conocimientos aprendidos para crear o diseñar algo nuevo”

Al respecto, el 36% de los estudiantes respondió que percibe que puede realizar dicha habilidad con facilidad “algunas veces”, y el 28% respondió que “casi siempre”. De esta forma las respuestas de los estudiantes apuntan a una autopercepción regular-positiva para la habilidad de crear algo nuevo con los conocimientos aprendidos, que se relaciona con la habilidad de síntesis. *“Síntesis implica combinar varios elementos o partes en un todo estructural, se relaciona con diseñar, crear, formular, planificar.”*¹²³

Dicha habilidad de crear o diseñar a partir de conocimientos adquiridos se expresa en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las prácticas profesionales y el ejercicio profesional, en la cual los estudiantes deben poder dar alternativas creativas para la solución de problemas técnico-profesionales de cada área.

“Me cuesta demasiado formular opiniones críticas al respecto de lo recién aprendido”

En éste ítem, el 42% de los estudiantes respondió “algunas veces”, y el 24% “casi siempre” es decir que la dificultad con esta habilidad es percibida por la mayoría de los estudiantes encuestados con frecuencia media- alta, resultando así que tienen una autopercepción media-negativa para la habilidad crítica.

Tanto la capacidad de crear algo nuevo, como formular opiniones pertenecen a la habilidad de síntesis, que implica *“la reunión de los elementos y partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etc.*

¹²³ Bloom. B. y colaboradores “Taxonomía de objetivos educativos: la clasificación de objetivos educativos: Cuadernillo I: El dominio cognitivo”. Editorial Longman Publishing Group. 1984

ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.”¹²⁴

A su vez también implica la habilidad crítica, relacionada con la capacidad de evaluación *“de juicios formulados en términos de criterios externos, comprende la evaluación de materiales dados, con referencia a criterios elegidos o recordados por el alumno. Involucra: La comparación entre las principales teorías, generalizaciones y hechos de culturas particulares; La habilidad para comparar una cierta obra con las pautas de evaluación crítica más elevadas en su campo y especialmente en comparación con otras obras de reconocida excelencia.*”¹²⁵

Entonces, la mayoría de los estudiantes percibe positivamente su desempeño al respecto de formular opiniones críticas, lo cual está estrechamente vinculado con la evaluación realizada por la universidad, en actividades académicas de materias con contenidos en su mayoría teóricos.

“Me cuesta formular mi opinión al respecto de un nuevo conocimiento”

Al respecto de este ítem la simple mayoría de los estudiantes encuestados tienden a no percibir una dificultad con dicha habilidad de opinión. El 38% respondió “algunas veces” y el 27% “casi nunca”. Sin embargo existe un 23%, agrupando las alternativas “siempre” y “casi siempre” que presenta dificultad con formular su opinión al respecto.

Para formular una opinión están en juego habilidades cognitivas como: *“Evaluación de juicios formulados en término de evidencias internas. Comprende la evaluación de la exactitud de una comunicación dada, a partir de evidencias tales como la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos; la habilidad para evaluar la probabilidad general de exactitud en la información respecto de los hechos, a*

¹²⁴Ibidem. pág. 135.

¹²⁵ Bloom, B. y cols., op. cit., 1983, pág. 151.

partir del cuidado observado en la exactitud de la expresión, la documentación, la prueba, etc.; la habilidad para indicar las falacias lógicas en un razonamiento.”¹²⁶

La habilidad de formular opiniones, comprende también parte de la capacidad de síntesis para la producción de una comunicación única, *“La producción de una comunicación única, la cual es el desarrollo de una comunicación en la cual el escritor u orador se propone transmitir ideas y-o experiencias a otros. Involucra la capacidad para escribir usando una buena organización de las ideas y las oraciones; la habilidad para narrar una experiencia personal de manera efectiva.”*¹²⁷

Es así que los estudiantes que perciben tener dificultad con formular su opinión, están manifestando una dificultad tanto en poder evaluar juicios externos en base a evidencias internas; como también en organizar sus ideas al respecto de dicha evaluación sobre los contenidos de las materias, para así formular una opinión propia y transmitirla. Sin embargo, en su mayoría perciben que tienen un buen nivel de dicha habilidad.

“Puedo realizar trabajos o prácticas en equipo con facilidad”

De igual forma en el ítem “Puedo realizar trabajos o prácticas en equipo con facilidad” la mayoría de los estudiantes manifestaron autopercepción positiva al respecto de esta habilidad. El 40% señaló “casi siempre” y el 39% “siempre” es decir que casi el 80% de la muestra tiene una percepción positiva de su habilidad de trabajar en equipo.

“El trabajo en equipo es fundamental, dado que el ser humano convive todos los días con personas diferentes, circunstancia que lo conduce a desarrollar habilidades que le permiten realizar trabajos interactuando con otros individuos. La acción grupal suele ser más segura y efectiva que la gestión individual o la simple adición de acciones individuales. La colaboración mediante el trabajo en equipo, permite

¹²⁶ Ibidem. Pág 144.

¹²⁷ Bloom, B. y cols., op. cit., 1983, pág. 144.

analizar problemas que son comunes con mayor o menor criterio.”¹²⁸ En este sentido, las corrientes de revolución educativa buscan que los estudiantes desarrollen la competencia de trabajo en equipo.

De forma particular en la U.A.J.M.S. sí se realiza asignación de tareas colectivas, por lo tanto los estudiantes respondieron en función de la percepción sobre su propio desempeño en dichas tareas, que en este caso en su mayoría resulta ser autopercepción positiva.

“Me resulta muy difícil participar activamente en clases”

Los estudiantes encuestados respondieron “algunas veces” el 42%, “casi nunca” un 29%, siendo así la mayoría que manifiesta tener una autopercepción regular de esta habilidad; y por otra parte un 23% manifiesta tener dificultad con participar activamente en clases.

La participación activa en clases es uno de los puntos evaluados en varias instituciones educativas, puesto que el estudiante debe poder manifestar sus habilidades cognoscitivas tanto de forma escrita como verbal, es así que la U.A.J.M.S. también incluye en su metodología de enseñanza el método activo-participativo.

La diversidad de los resultados encontrados puede deberse al tránsito entre los métodos educativos que aún experimenta la educación boliviana, desde la enseñanza magistral de la escuela tradicional a un modelo activo-participativo; a los estudiantes les puede resultar difícil cambiar de perspectiva a ser los constructores de su propio conocimiento.

¹²⁸Panqueva, J. y cols. “El aula, un escenario para trabajar en equipo”. Bogotá, 2004. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis01.pdf>. e: 06-09-2015. pág. 19.

“Realizo los trabajos de extensión universitaria con facilidad”

Los estudiantes respondieron a este ítem de la siguiente forma: El 43% señala la alternativa “casi siempre”, el 36% seleccionó la alternativa “algunas veces” y tan solo el 8% contestó “casi nunca”. Es decir que la autopercepción de los estudiantes al respecto de su desempeño en los trabajos de extensión universitaria es media-positiva.

La extensión universitaria es una de las esferas de evaluación que toma en cuenta la U.A.J.M.S. para el aprovechamiento académico de los estudiantes, involucra la aplicación de los conocimientos adquiridos, llevarlos a la práctica vinculando a docentes y estudiantes con una problemática de la comunidad¹²⁹

En la teoría la aplicación se refiere al “uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden también ser principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse. Se expresa en la aplicación a los fenómenos presentados en una disertación científica de los términos o conceptos usados en otras; y la habilidad para predecir el efecto probable del cambio de un factor sobre una situación biológica previamente equilibrada.”¹³⁰

Entonces de esta forma los estudiantes de la muestra perciben que tienen un buen desempeño al momento de aplicar los conocimientos aprendidos en la universidad a una problemática social.

¹²⁹ Estatuto Orgánico de la U.A.J.M.S. Artículo 289. Capítulo VI. De la Evaluación. Título X. De los Estudiantes universitarios. pág.76

¹³⁰ Bloom. B. y colaboradores “Taxonomía de objetivos educativos: la clasificación de objetivos educativos: Cuadernillo I: El dominio cognitivo”. Editorial Longman Publishing Group. 1984. Pág. 101.

“Pienso que reúno las aptitudes necesarias para la carrera que escogí”

Los resultados de este ítem mostraron que el 44% de los estudiantes respondieron “siempre”, el 31% respondió “casi siempre”.

La mayoría de los estudiantes de la muestra perciben que reúnen las aptitudes necesarias para la carrera que eligieron, esto quiere decir que a lo largo de sus años de estudio se identificaron con el perfil vocacional que se plasma en los conocimientos teóricos adquiridos sobre la carrera, las actividades prácticas realizadas en las materias de la malla curricular; lo que deriva en una autopercepción positiva de sus aptitudes al respecto de la carrera que eligieron estudiar. Entonces, también refleja una faceta de la satisfacción o conformidad que los estudiantes sienten al respecto de la carrera elegida. En ese sentido investigaciones consultadas reflejan en sus resultados que *“la variable que relaciona la conformidad con la carrera resultó ser un predictor importante a la hora de valorar su efecto sobre el rendimiento académico. Este resultado es consistente con otros estudios que han encontrado que la motivación conduce a un compromiso con tareas académicas, lo cual está relacionado con el logro.”*¹³¹ Es así, que elevados niveles de conformidad con la carrera se relacionan con mejor rendimiento académico, y pocas probabilidades de abandono.

Esta característica es esperada en la muestra de estudio puesto que para llegar al sexto semestre, que implica haber vencido la mitad de la carrera, es necesario un alto nivel de conformidad con la carrera elegida.

¹³¹ Dweck y cols.; Decharms. Citados por: Barahona, P. “Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la universidad de Atacama”. Chile. 2011 http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100002&script=sci_arttext e:20-07-2015.

CUADRO N° 7

AUTOPERCEPCIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE ÉXITO

POSIBILIDADES DE ÉXITO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL
Me es indiferente estudiar para un examen puesto que de todas formas obtendré bajas calificaciones	--	6 7%	16 18%	37 41%	31 34%	90 100%
Espero notas altas en mis trabajos, tareas o proyectos en clases	45 50%	29 32%	9 10%	7 8%	--	90 100%
Evito participar en clases porque sé que me equivocaré	1 1%	7 8%	40 44%	26 29%	16 18%	90 100%
Pienso que podré aprobar todas las materias al finalizar el semestre	44 49%	31 34%	7 8%	2 2%	6 7%	90 100%
Pienso que puedo llegar a ser el mejor alumno de mi carrera	22 24%	24 27%	25 28%	14 15%	5 6%	90 100%
Creo que no lograré finalizar mis estudios universitarios	4 4%	1 1%	9 10%	17 19%	59 66%	90 100%
Considero que obtendré un mal trabajo al terminar mis estudios	1 1%	3 3%	15 17%	17 19%	54 60%	90 100%
NIVEL MÁS ALTO DE EDUCACIÓN QUE PLANEA OBTENER:			FRECUENCIA	PORCENTAJE		
Licenciatura			12	13		
Diplomado			4	5		
Masterado			18	20		
Doctorado (Ph.D)			56	62		
TOTAL			90	100		

Fuente: Elaboración Propia

Al respecto de la autopercepción de las posibilidades de éxito los resultados fueron los siguientes:

“Me es indiferente estudiar para un examen puesto que de todas formas obtendré bajas calificaciones”

El 41% de los estudiantes seleccionaron la alternativa “casi nunca” y el 34% “nunca”. Este ítem busca encontrar identificación a pensamientos pesimistas, es decir, estudiantes que piensan que no lograrán el objetivo de obtener buenas calificaciones a pesar de estudiar; tiene una marcada intención de mostrar si un estudiante se halla o no capaz de obtener buenas notas.

Además, la autopercepción de posibilidad de obtener buenas o malas calificaciones refleja la seguridad que tiene el estudiante al respecto de su propio conocimiento; en el caso de los estudiantes encuestados la mayoría no se identifica con dicha afirmación, por lo tanto tienen una autopercepción positiva de sus posibilidades de éxito inmediato, en los exámenes.

“Espero notas altas en mis trabajos, tareas o proyectos en clases

Los estudiantes encuestados señalan que si esperan notas altas en sus trabajos y tareas, esto se refleja en los resultados del 50% en la alternativa “siempre” y 32% en la alternativa “casi siempre” lo que refleja que de igual forma que en los exámenes esperan tener éxito en sus tareas y trabajos, y por otra parte tan solo un 8% señaló que “casi nunca” espera buenas calificaciones.

Al igual que la autopercepción de éxito en los exámenes, esta percepción se da en personas con autoestima positiva, sin embargo muchas veces este exceso de confianza puede derivar en falta de dedicación y deficientes hábitos de estudio, esa situación se esperaría en los estudiantes de aprovechamiento académico bajo que tienen autopercepción positiva a este respecto.

“Evito participar en clases porque sé que me equivocaré”

El 44% de los estudiantes señala que “algunas veces” o hace por temor a equivocarse; y el 29% señala que “casi nunca”. Esto refleja que a pesar de no tratarse de una autopercepción negativa, está presente cierta inseguridad en varios estudiantes al momento de dar su opinión y participar en clases.

Relacionando con el ítem “me resulta muy difícil participar activamente en clases”; se podría vislumbrar la razón por la cual un porcentaje importante señaló presentar dificultad para participar activamente. Esto puede ser entendido como fenómeno colectivo, reflejando una deficiente adaptación por un porcentaje importante de los estudiantes al método activo-participativo. Los estudiantes sienten temor a equivocarse, lo cual puede deberse a múltiples factores como rasgos de personalidad, o inclusive a deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un fenómeno que debería ser analizado a mayor escala y a detalle.

La falta de confianza en la propia capacidad incide negativamente en el rendimiento académico si esta impide que el estudiante demuestre su conocimiento y habilidades a su entorno, porque limita sus intercambios de opinión y subsanación de errores en su aprendizaje.

Sin embargo, de manera general la autopercepción de los estudiantes de la muestra de tener éxito en sus participaciones es regular-positiva.

“Pienso que podré aprobar todas las materias al finalizar el semestre”

El 49% de los estudiantes encuestados manifestaron que “siempre” piensan que aprobarán la totalidad de sus materias al finalizar el semestre y el 34% señalaron la alternativa “casi siempre”.

Es decir que tienen una autopercepción positiva al respecto de sus posibilidades de éxito a corto plazo (un semestre); de igual manera que en el éxito en trabajos y tareas, este elevado nivel de auto-confianza podría convertirse en dejadez si no es correspondiente a adecuados hábitos de estudio, lo cual podría estar presente en los estudiantes que obtuvieron calificaciones bajas en el sexto semestre.

“Pienso que puedo llegar a ser el mejor alumno de mi carrera”

En este ítem las respuestas se hallan bastante dispersas. El 28% de los estudiantes señala “algunas veces”, el 27% respondió “casi siempre” y el 24% “siempre”. Acumuladas las alternativas “casi nunca” y “nunca” hacen el 22%.

Este resultado sugiere que al respecto de su percepción de tener la posibilidad de ser el mejor alumno, la tendencia es una autopercepción media-positiva al respecto de sus posibilidades de éxito académico a largo plazo.

Relacionando con los resultados de anteriores ítems, se puede analizar que varios de los estudiantes participantes que de manera general tienen autopercepción positiva en la mayoría de los ítems de habilidades y aptitudes académicas, no perciben que pueden llegar a ser el mejor alumno de su carrera; por ende, se podría deducir que en algunos de esos casos, los estudiantes no consideran que las calificaciones están en función a sus habilidades y aptitudes, si no que estas se deben a otros factores.

“Creo que no lograré finalizar mis estudios universitarios”

En este ítem el 66% de los estudiantes respondió “nunca” y el 19% “casi nunca”.

Los resultados muestran que los estudiantes tienen una autopercepción positiva de sus posibilidades de éxito a largo plazo, en su mayoría no contemplando si quiera la posibilidad de no finalizar la carrera.

Esto puede deberse a que los estudiantes se hallan a mitad del avance de su carrera, con un alto nivel de identificación hacia la misma, por lo tanto con pocas

posibilidades de abandono y por ende, si es que otras circunstancias adversas no afectaron su equilibrio psíquico, el hecho de haber aprobado media carrera les da la seguridad psíquica de pensar que lograrán finalizar sus estudios.

“Considero que obtendré un mal trabajo al terminar mis estudios”

De igual manera que en el ítem anterior existe una marcada frecuencia en las alternativas “Nunca” y “casi nunca”, 60% y 19% respectivamente.

Es decir que la mayoría de los estudiantes no manifiesta pensamientos de fracaso académico y laboral. Y por lo tanto la mayoría percibe que si podrá obtener un buen trabajo al finalizar sus estudios. Este resultado puede explicarse como consecuencia lógica de la marcada autopercepción positiva de habilidades y aptitudes académicas.

De ese modo, parece que si bien los estudiantes perciben que muchas veces las calificaciones pueden no ser el resultado directo de las habilidades académicas, éstas si les servirán para obtener un “buen trabajo” cuando egresen.

Esto también podría entenderse relacionando con el ítem “pienso que reúno las aptitudes necesarias para la carrera que escogí”, que los estudiantes tengan una percepción positiva de sus aptitudes al respecto de la carrera que estudian; con un alto nivel de identificación a ésta, hace que confíen en que logran tener éxito en el mundo laboral, lo cual aumenta la adhesión a su carrera y disminuye las posibilidades de abandono.

“Nivel más alto de instrucción que planeas obtener”

La mayoría de los estudiantes señala que planea obtener el grado máximo de instrucción. Esto confirma los resultados de los ítems anteriores, los estudiantes tienen una autopercepción positiva de sus posibilidades de éxito a largo plazo reflejado en sus planes y proyectos.

La autopercepción de posibilidades de éxito está relacionada con las ambiciones de la persona; si el estudiante tiene una autopercepción positiva de sus posibilidades de éxito se planteará metas consideradas “difíciles de alcanzar” por la mayoría de las personas, y en su mayoría se tratará de metas a largo plazo.

La relación va en el sentido de que los estudiantes que confían en sus capacidades y habilidades se plantearán metas, las cuales estarán en función a la autopercepción de la posibilidad de lograr alcanzarlas.

CUADRO N° 8

AUTOPERCEPCIÓN DE HABILIDADES, APTITUDES, POSIBILIDADES DE ÉXITO ACADÉMICO; AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA Y APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

HABILIDADES Y APTITUDES ACADÉMICAS		FRECUENCIA	PORCENTAJE	
Positiva		42	47	
Regular		47	52	
Negativa		1	1	
TOTAL		90	100	

AUTOPERCEPCIÓN DE POSIBILIDADES DE ÉXITO		FRECUENCIA	PORCENTAJE	
Positiva		70	78	
Regular		19	21	
Negativa		1	1	
TOTAL		90	100	

TABULACIÓN CRUZADA		Aprovechamiento Académico			Total
		Excelente-Distinguido	Suficiente	Reprobado	
Autopercepción de Rendimiento Académico	Positiva	22	12	8	42
	Regular	7	19	21	47
	Negativa	0	0	1	1
Total		29	31	30	90

Fuente: Elaboración Propia

Nivel General de Autopercepción de Habilidades y Aptitudes Académicas.

De manera general, 47 estudiantes que representan a un 52% de la muestra tiene una autopercepción regular de sus habilidades y aptitudes académicas, el 42 restante de estudiantes que representan al restante 47% por ciento tiene una autopercepción positiva al respecto de sus habilidades y aptitudes académicas descritas anteriormente.

Si bien tan solo un estudiante presenta autopercepción negativa de las habilidades y aptitudes académicas en general, en el análisis por ítem se puede apreciar que varios sujetos quienes en el nivel general puntuaron autopercepción positiva y regular, podrían tener autopercepción negativa de ciertas habilidades y-o aptitudes y esto influir en el rendimiento académico general.

Como se pudo apreciar en el desarrollo del análisis por ítem, las capacidades cognitivas plasmadas en habilidades académicas se interrelacionan al momento de ejecutar labores académicas, en este sentido muchas veces no es claramente diferenciable donde la persona utiliza una sola habilidad, dos o varias a la vez o de manera secuenciada. Según las referencias consultadas se considera que: *“Al respecto de las competencias cognitivas necesarias para el adecuado rendimiento, se considera que procesos como la capacidad de atención, análisis, síntesis, pensamiento global, relacional y memoria son básicos para que el estudiante pueda realizar actos de comprensión ante el aprendizaje que lo puedan conducir a procesos*

*de autorreflexión, crítica y creatividad frente a él mismo y frente a los conocimientos presentes en su área de estudio.”*¹³²

Para inferirlo nos apoyamos en la teoría que sostiene que: *“Cognición es un término general que se usa para agrupar, en forma global, los procesos que una persona involucra en: (a) la extracción de información del mundo exterior, (b) la aplicación de conocimiento previo a la información recientemente percibida, (c) la integración de ambas para crear nuevos conocimientos, (d) el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla, y (e) la evaluación continua de la calidad y coherencia lógica de los procesos y productos mentales de dicha persona. En resumen, la cognición se refiere a la adquisición, aplicación, creación, almacenaje, transformación, creación, evaluación y utilización de la información. Se tiene entonces que la cognición agrupa los procesos cognitivos, es decir, los mecanismos o protocolos internos que usa una persona para percibir, asimilar, almacenar y recuperar información.”*¹³³

De ese modo se puede deducir que la mayoría de los estudiantes de la muestra tienen autopercepción positiva de sus habilidades y aptitudes académicas, la cual debería verse reflejada en autopercepción de posibilidades de éxito positivas y aprovechamiento académico alto, como se detalla a continuación.

Nivel General de Autopercepción de Posibilidades de Éxito.

La mayoría de los estudiantes tiene una autopercepción de posibilidades de éxito positiva, reflejada en el porcentaje 78%. Y tan solo una persona puede ser considerada con autopercepción negativa a este respecto.

¹³² Rinaudo, Chiecher y Donolo. Citados por: Zapata, L; De Los Reyes, C; Lewis S.; Barceló E. “Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de barranquilla” e: 15-07-2015.

¹³³ Kagan y Lang ; Antonijevick y Chadwick. Citados por: Gonzalez F. “Acerca de la metacognición. http://www.researchgate.net/profile/Fredy_Gonzalez5/publication/228811443_Acerca_de_la_metacognicin/links/55131e0d0cf23203199b7a27.pdf. e.20-07.2015. Pág.10.

La teoría existente explica como la autopercepción de posibilidades de éxito influye en el rendimiento académico de los estudiantes señalando que: *“Los estudiantes con mayores tasas de abandono de los estudios son aquellos que presentan bajas expectativas académicas, creen que trabajarán en algo distinto a su formación académica y no saben con certeza en qué trabajarán cuando terminen sus estudios.”* *“Las expectativas son uno de los factores con mayor peso o capacidad para discriminar a sujetos con éxito y fracaso académico”*¹³⁴. Dicho de otro modo, si el estudiante cree que tendrá éxito, lo tendrá; y en su defecto, si percibe que no tendrá éxito tiene más probabilidades de fallar en sus metas académicas.

La autopercepción de posibilidades de éxito vendría a ser la percepción de habilidades académicas plasmadas en éxito concreto, el resultado “tangible” de las habilidades académicas, es decir, que un estudiante con autopercepción de habilidades positiva, a su vez, también debería tener autopercepción de posibilidades de éxito positiva, en el sentido de que perciba que el éxito que pueda llegar a tener sea fruto de sus habilidades y no atribuible a aspectos externos del contexto.

Es así que, como los estudiantes participantes tienen autopercepción de habilidades y aptitudes académicas positiva; tienen también a su vez una autopercepción positiva de sus posibilidades de éxito. Lo que se relaciona a su vez con una sana autoestima académica. *“El indicador de autoestima académica y motivación escolar considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación a su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico”*¹³⁵

¹³⁴ Latieza, 1992; Pozo. Citados por: Rodríguez J. “Tasas de éxito y fracaso académico: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles”<http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf>.e.02-03-2015. pág. 20.

¹³⁵ Ministerio de Educación de Chile, “Fundamentos de los Otros indicadores de Calidad Educativa” Unidad de Curriculum y evaluación, Santiago de Chile, 2014.
<http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/> e: 03-09-2014.

Y, avanzando aun más, la autoestima académica es considerada un indicador de calidad educativa, es decir parte de las variables que reflejan si un sistema educativo es eficiente, es decir, que alcanza los objetivos propuestos, los estudiantes también deberían tener una autoestima académica positiva.

Autopercepción Académica y Aprovechamiento Académico

Del cruce de las variables autopercepción y aprovechamiento académico se puede apreciar que: De 42 estudiantes que tienen autopercepción positiva, 22 tienen aprovechamiento académico excelente-distinguido; 12 suficiente y 8 reprobado.

De 47 que tienen autopercepción regular, 7 tienen aprovechamiento excelente-distinguido; 19 suficiente y 21 reprobado.

Solamente un estudiante tiene autopercepción de rendimiento negativa, y este se encuentra en el intervalo reprobado.

La autopercepción académica es considerada un indicador de la autoestima académica; que incluye cogniciones y conocimientos que el individuo tiene de sí mismo como estudiante; aunadas a sentimientos y la autovaloración académica. Por lo tanto, la autoestima se refiere tanto a lo que la persona piensa de sí misma como a lo que siente al respecto. La evidencia muestra que existe una relación positiva entre la autoestima y otros indicadores escolares. Por ello, no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica.¹³⁶

Entonces, según la teoría la autopercepción académica de los estudiantes es un potenciador de su aprovechamiento académico, en el sentido de que autopercepción positiva podría ocasionar un rendimiento académico alto, y aquellos estudiantes que

¹³⁶Berger et al.; Esnaola. Citados por: Ministerio de Educación de Chile, “Fundamentos de los Otros indicadores de Calidad Educativa” Unidad de Curriculum y evaluación, Santiago de Chile, 2014. <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/> e: 03-09-2014

tienen rendimiento bajo tendrían una autopercepción negativa, situación que no se refleja en los estudiantes de la muestra.

La literatura sostiene que: *“La elaboración de la autopercepción es imprescindible para organizar y ejecutar el comportamiento necesario para abordar la solución del problema adaptativo que representa la relación interactiva que se establece entre el Yo y el medio donde se ubica y del que son un componente fundamental los aspectos sociales. Cuando esta elaboración de la autopercepción se realiza de manera errónea la disfunción se traduce en una incorrecta valoración de los dos elementos de la ecuación adaptativa, el Yo y el medio, y como consecuencia se emite una respuesta conductual inadaptada.”*¹³⁷ De acuerdo a este criterio se podría juzgar apresuradamente y decir que en los estudiantes de la muestra el proceso para elaborar su autopercepción académica se dio de manera errónea, sin embargo como se mencionó en el apartado “Nivel General de Autopercepción Académica”, los estudiantes de la muestra clasificados en el intervalo reprobado tuvieron calificaciones suficientes o excelentes en los anteriores semestres, por lo tanto su autopercepción académica no pudo verse afectada por el descenso de notas en el sexto semestre, esto sustentado en que la autopercepción se construye y define a lo largo del desarrollo¹³⁸. Los estudiantes recibieron de su entorno académico una retribución positiva que aportó a su imagen o esquema mental de “estudiante” a lo largo de sus tres años estudiando la carrera e incluso desde la vida escolar; dicha retribución positiva a su vez podría hallarse relacionada con la gran identificación con la carrera elegida; como resultado, se construyeron una autopercepción positiva de sí mismos como estudiantes universitarios.

Así se descarta el hecho de que los estudiantes de la muestra que fueron seleccionados por aprovechamiento académico bajo en el sexto semestre no se autoperciben como estudiantes de rendimiento académico “bajo”, y además también

¹³⁷ Pastor, J. “Autopercepción, Conducta e Intervención”. Universidad de Alcalá. Revista Wanceulen E.F. Digital. 2007. <http://www.wanceulen.com/revista/index.html> e.16-08-2014. Pág.2.

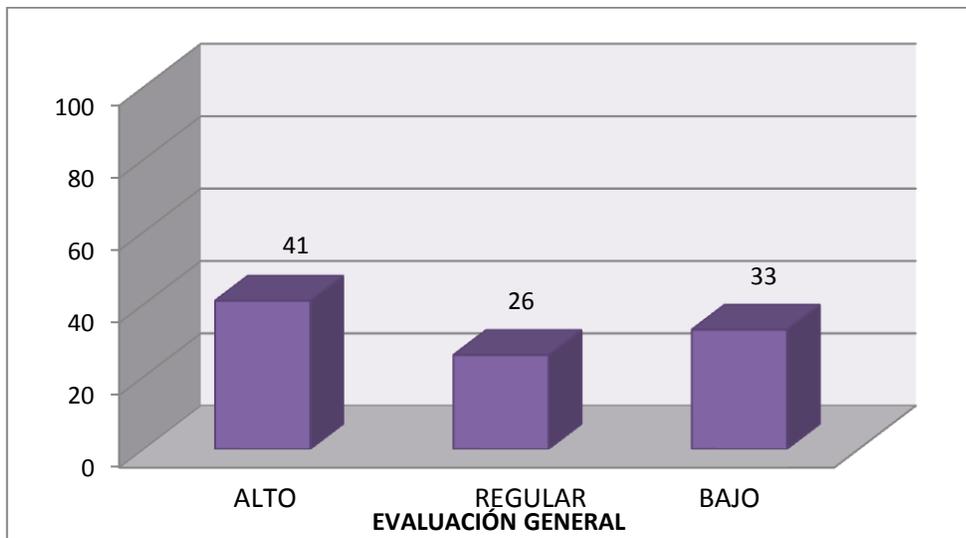
¹³⁸

perciben positivamente sus habilidades y aptitudes académicas tengan una autopercepción “errónea”, siendo lo más probable que estos resultados se deban a una buena tolerancia al fracaso y autoestima positiva¹³⁹, es así que el descenso de notas de dicho semestre no afectó su autopercepción académica estructurada en sus tres años de estudio.

Esto explica la marcada diferencia entre la clasificación inicial de los estudiantes de sexto semestre participantes de la muestra, en función a su aprovechamiento académico y los intervalos obtenidos de su autopercepción académica.

CUADRO N° 9

RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL



Fuente: Elaboración Propia

La evaluación general del rendimiento académico se obtuvo contrastando los datos obtenidos de la autopercepción del rendimiento académico (autopercepción de habilidades y aptitudes académicas, autopercepción de posibilidades de éxito) con la

¹³⁹ Pastor, J. “Alteraciones de la Autopercepción y Procesos de socialización” Universidad de Alcalá. 2007. <http://www.wanceulen.com/revista/index.html> e: 20-07-2015. Pág.9.

aprobación de todas las materias o reprobación de una o más materias del sexto semestre y el aprovechamiento académico (calificaciones del sexto semestre).

De ese modo 41 estudiantes tienen rendimiento académico alto, 26 un rendimiento regular y 33 estudiantes de la muestra rendimiento académico bajo, dichas frecuencias no difieren de forma cuantificablemente significativa de los tres intervalos de treinta estudiantes seleccionados en función a su aprovechamiento académico.

En ese sentido se podía inferir que los datos encontrados coinciden con la literatura y estudios consultados. Los cuales relacionan las habilidades de dominio cognoscitivo, las tasas de aprobación y reprobación con el rendimiento académico en la dimensión de aprovechamiento académico. *“Al respecto, diversos estudios afirman que la organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los ya existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje, son habilidades que correlacionan con el rendimiento académico de los estudiantes.”*¹⁴⁰

*“Por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de promoción (superación de curso), repetición (permanencia en el mismo curso más de un año por causa de reprobación) y abandono (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera)”*¹⁴¹

¹⁴⁰ Lammers et al.; Valle, González, Núñez y González-Pineda, 1998. Citados por: Tejedor, J., García A., “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. Revista de Educación. Universidad de Salamanca. España. 2007. Pág.448.

¹⁴¹ *Ibíd.*

La teoría implica que el rendimiento académico, no solo se establece como un concepto multivariado y con evidencia que sustenta cada dimensión que la compone, sino que además incorpora la percepción de los principales actores.¹⁴²

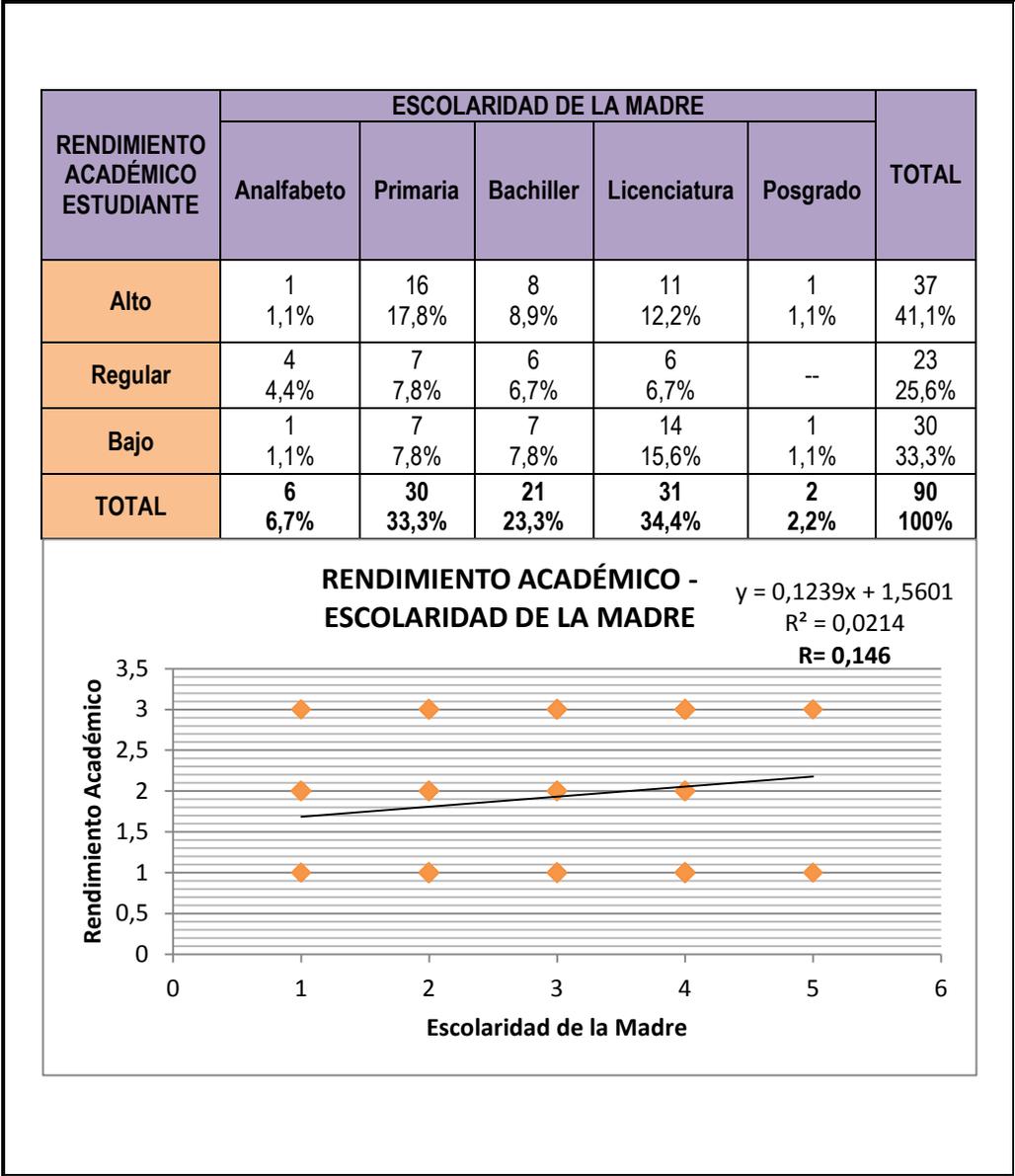
Es así que persiguiendo una medida acertada del rendimiento académico por una parte se complementó la medición del rendimiento académico realizada por la U.A.J.M.S. con los datos de la autopercepción académica, y se confirmó validez de la medida en función a las tasas de promoción- reprobación.

CORRELACIÓN ENTRE FACTORES ASOCIADOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

CUADRO N° 10

RENDIMIENTO ACADÉMICO- ESCOLARIDAD DE LA MADRE

¹⁴² Valle A. Variables cognitivo motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Psicothema. 1998, <http://www.psicothema.com/pdf/173.pdf>. e: 08-09-2015. pág, 393.



Fuente: Elaboración Propia

Escolaridad de la madre- Rendimiento Académico de los Estudiantes

El cálculo del índice de correlación de Pearson entre la escolaridad de la madre y rendimiento académico arrojó como resultado 0,146. Demostrando así que existe una mínima relación entre ambas variables. Sin embargo no es considerada estadísticamente significativa, al encontrarse muy cercana al valor de 0.

Es así que cuando la variable escolaridad de la madre aumenta de valor, entendiéndose un mayor nivel de escolaridad; el valor del rendimiento académico general de los estudiantes tiende a aproximarse más al rendimiento académico bajo y viceversa. Este resultado no debe entenderse como un fenómeno colectivo de la muestra de estudio, sino más bien como una manifestación en casos particulares.

Se puede apreciar que en el intervalo de estudiantes cuya madre solo alcanzó la escolaridad primaria existe mayor cantidad de estudiantes con rendimiento académico alto; y en el intervalo de estudiantes con madre que alcanzó el grado de licenciatura es más frecuente el rendimiento académico bajo.

Es así que los estudiantes que señalaron que su madre venció el grado primario tienen mejor rendimiento académico que aquellos que señalaron que su madre alcanzó el grado de licenciatura, contrario a lo encontrado en la teoría, la cual sustenta que: *“La educación de la madre estaría positivamente relacionada con la educación del hijo. Además también muestran que el nivel educativo de la madre está más altamente correlacionado con el rendimiento que el nivel educativo del padre. Parece existir mayor relación entre la madre que alcanzó el título de licenciatura con bajo rendimiento de los estudiantes en la universidad.”*¹⁴³ *“Cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos e hijas, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado. Cuanto mayor nivel educativo tenga la madre, mayores exigencias académicas les plantea a sus hijos, un poco sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán.”*¹⁴⁴

¹⁴³ Murnane, Maynard y Ohls. Citados por: Martínez, C.; Rúa, A.; Redondo, R. y otros. “Influencia del Nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género”. Universidad pontificia de Comillas.

<http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/113.pdf> e.30-07-2015. pág.4.

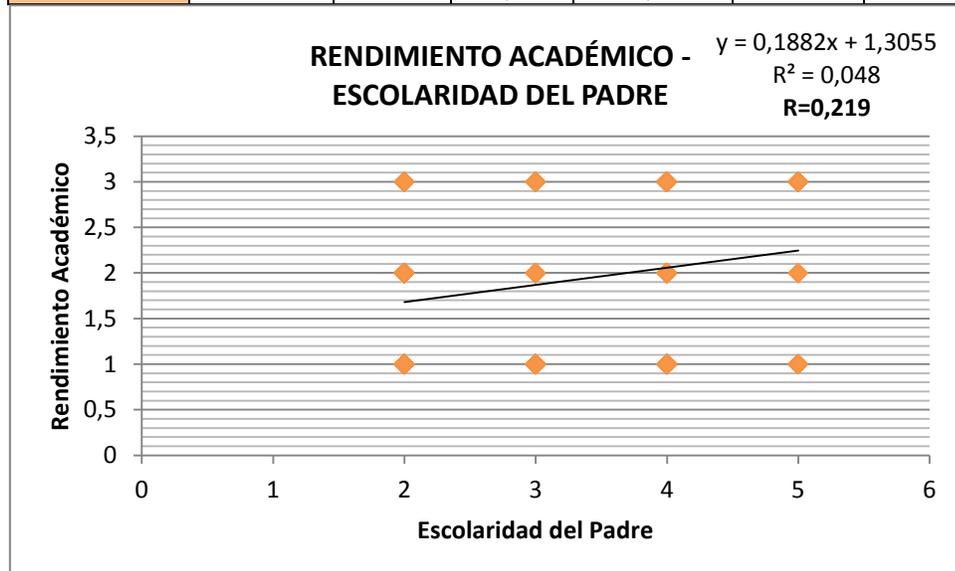
¹⁴⁴ Marchesi; Castejón y Pérez,. Citados por: Garbanzo, G. “Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”. 2007. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315> e: 02-08-2015. Pág. 55.

En los estudiantes de la muestra no se encontró relación entre alta escolaridad de la madre y rendimiento académico; sino más bien de los estudiantes clasificados en el intervalo de alto rendimiento académico, en la mayoría de los casos su madre solo llegó a educación primaria o es bachiller.

CUADRO N° 11

ESCOLARIDAD DEL PADRE- RENDIMIENTO ACADÉMICO.

RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTE	ESCOLARIDAD DEL PADRE					TOTAL
	Analfabeto	Primaria	Bachiller	Licenciatura	Posgrado	
Alto	--	12 13,3%	11 12,2%	11 12,2%	3 3,3%	37 41,1%
Regular	--	10 11,1%	4 4,4%	8 8,9%	1 1,1%	23 25,6%
Bajo	--	5 5,6%	5 5,6%	15 16,7%	5 5,6%	30 33,3%
TOTAL	--	27 30%	20 22,2%	34 37,8%	9 10%	90 100%



Fuente: Elaboración Propia

El cálculo del índice de correlación de Pearson entre la escolaridad del padre y rendimiento académico arrojó como resultado 0,219. Demostrando así que existe una mínima relación entre ambas variables. Sin embargo no es considerada estadísticamente significativa, al encontrarse muy cercana al valor de 0.

Es así que cuando la variable escolaridad del padre aumenta, entendiéndose un mayor nivel de escolaridad; el valor del rendimiento académico general de los estudiantes tiende levemente a aproximarse más al rendimiento académico bajo y viceversa.

Se puede apreciar que la mayor cantidad de estudiantes con rendimiento académico alto se encuentra en el intervalo de padres que vencieron el grado primario y el colegio; por el contrario los estudiantes que tienen padres que obtuvieron licenciatura o postgrado en su mayoría tienen rendimiento académico bajo. De igual forma que ocurre con la escolaridad de la madre, se relaciona el rendimiento académico alto-regular con padres de escolaridad primaria-bachiller, y por otra parte el rendimiento académico bajo y padres que alcanzaron la licenciatura.

Sin embargo, este resultado no debe entenderse como un fenómeno colectivo de la muestra de estudio, sino más bien como casos particulares.

La teoría señala que: *“Una de las principales variables asociadas al rendimiento escolar es el nivel socioeconómico de la familia y específicamente la escolaridad de los padres. Esta última variable fue catalogada como la más relevante en un 60% de investigaciones que se hicieron en América Latina y el Caribe¹⁴⁵. En este sentido los resultados encontrados discrepan de investigaciones las cuales señalan que “Las variables de escolaridad de los padres son altamente significativas en todos los modelos. El rendimiento de los niños se ve afectado negativamente si provienen de hogares con padres analfabetos y el rendimiento más alto se asocia a niños cuyos padres tienen nivel de educación técnica superior y universitaria.”¹⁴⁶*

Si bien los resultados no concuerdan con la teoría consultada, la cual argumenta que los padres de mayor nivel educativo pueden garantizar mejores condiciones a sus hijos que derivan en un rendimiento académico más alto de sus hijos; comparado con padres con menor nivel de instrucción. *“La educación de los padres ha sido considerada como un factor muy influyente en la determinación del rendimiento académico. En general a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor*

¹⁴⁵Wolff, Shiefelbein y Valenzuela,. Citados por: Mizala, A., Romanguera, P., Reinaga, T. “Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia” Investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. Convenio Andrés Bello. Documentos de Trabajo, Serie Ingeniería Civil. www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf e: 15-07-2015. pág.12.

¹⁴⁶ Mizala, A., Romanguera, P., Reinaga, T., op. cit., 2010. pág. 22.

es el tiempo dedicado al estudiante y además mayor la calidad de la supervisión al mismo”¹⁴⁷ .

Para poder realmente constatar la influencia de los padres en el rendimiento académico de sus hijos es necesario tomar en cuenta una constelación de factores como los modelos educativos empleados por los padres y madres; participación en la educación de sus hijos, recursos económicos disponibles, tiempo para supervisar el estudio, capacidad de los padres de brindar afecto y estabilidad, etc¹⁴⁸. Los cuales pueden ser positivos o negativos tanto en padres de alto nivel de instrucción como de instrucción básica o analfabetos.

En síntesis, no se encontraron datos significativos que permitan asociar el rendimiento académico a la escolaridad de los padres, porque para esto se requieren datos de mayor profundidad acerca de los padres y su actitud frente al estudio de sus hijos, y otros.

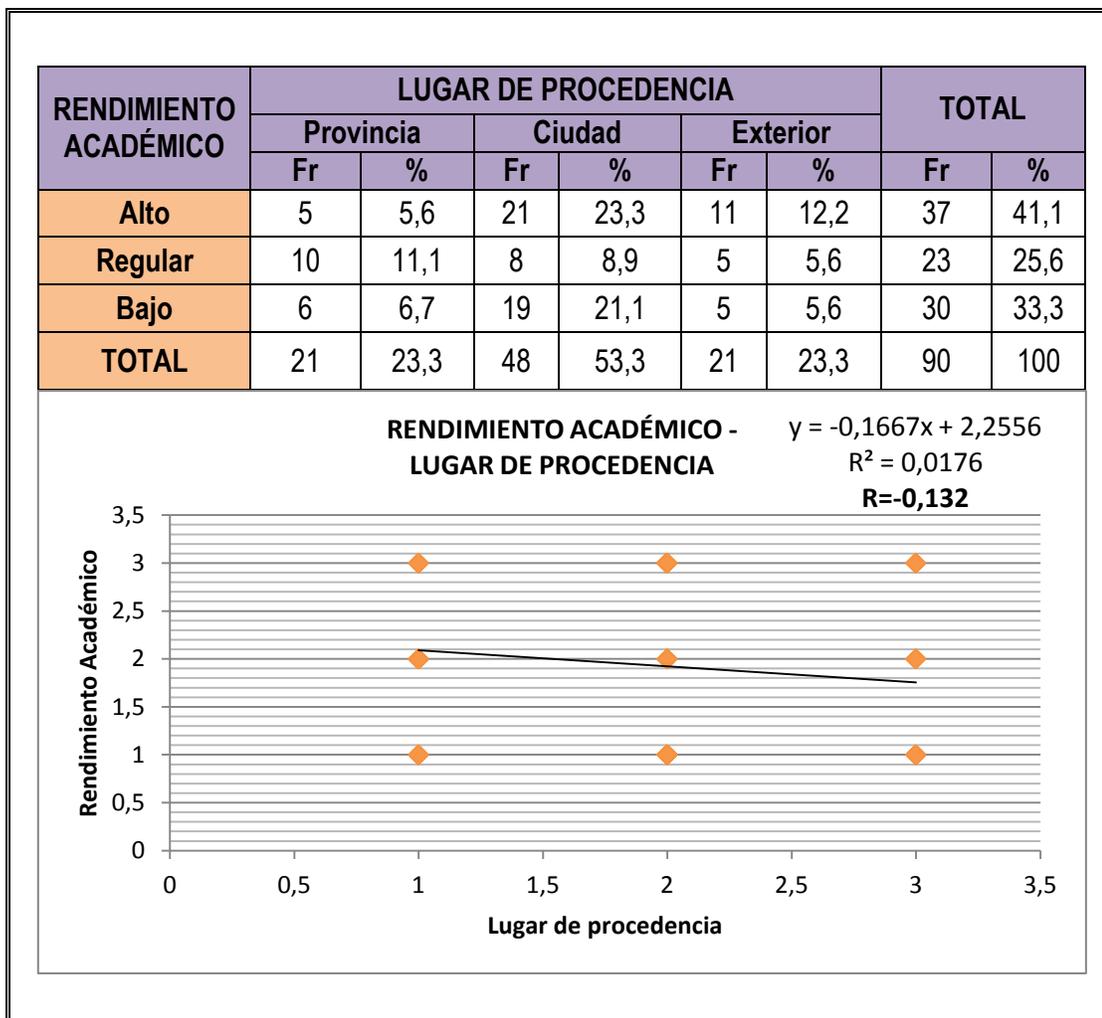
CUADRO N° 12

¹⁴⁷ Murnane, Maynard y Ohls. Citados por: Martínez C.; Rúa A.; Redondo R. y otros. “Influencia del Nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género”. Universidad pontificia de Comillas.

<http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/113.pdf> e.30-07-2015. pág.4

¹⁴⁸ López, Tedesco. Citados por: Valdés A; Martín M; Sánchez, P. “Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos”. Instituto Tecnológico de Sonora. 2009. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/229/782> e: 30-07-2015.

LUGAR DE PROCEDENCIA- RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Elaboración Propia

El resultado obtenido del cálculo del índice de correlación de Pearson fue de -0,132 esto quiere decir que existe relación inversamente proporcional entre ambas variables mas esta no es estadísticamente significativa debido a que es muy cercana a 0. Entendiéndose así, que existe cierta relación entre la procedencia del exterior y el rendimiento alto y viceversa, que cuando estos provienen de ciudad o de provincia su rendimiento académico universitario es más bajo.

Es así que, este resultado solamente refleja una ligera tendencia presente en los estudiantes de la muestra, lo cual no permite hablar de un fenómeno colectivo.

Se puede apreciar que cantidades similares de estudiantes que provienen de la ciudad de Tarija tienen tanto rendimiento académico alto como también bajo; por otra parte se puede observar que de los estudiantes que provienen del exterior del departamento más de la mitad tienen rendimiento académico alto; es así que se demuestra que no existe relación significativa entre el lugar de procedencia de los estudiantes y su rendimiento académico universitario.

Una investigación realizada con estudiantes peruanos arrojó los siguientes resultados al respecto: *“La ubicación geográfica del colegio de procedencia es una variable significativa, los alumnos que provienen de colegios de Lima metropolitana, del Callao o del extranjero tienen en promedio 0,52 puntos más de calificación anual acumulada”... “los costos de oportunidad relacionados con el hecho de provenir de provincias podrían reducir su importancia una vez que el joven ha logrado ambientarse adecuadamente a la capital y ha desarrollado una red de protección social específica en ella.”*¹⁴⁹

Es así que si bien la teoría relaciona la procedencia de la ciudad a mayor rendimiento académico, dichos autores también sostienen que a medida que el estudiante que proviene de provincia se ambienta a las condiciones en la ciudad, esta situación no incide en su rendimiento académico de forma significativa. Esta situación también podría presentarse en los estudiantes de la muestra debido a que, al cursar el tercer año de universidad ya están en su mayoría adaptados a su nueva residencia.

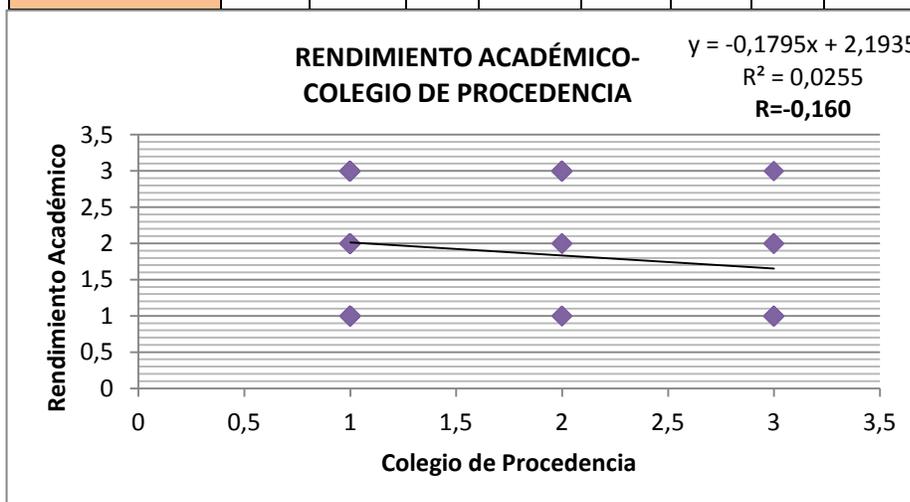
En síntesis, el lugar de procedencia no incide en el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, de forma significativa; como podría incidir en estudiantes nuevos.

¹⁴⁹ Beltrán A.; La Serna K. “¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico”. http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD0915%20-%20Beltran_La%20Serna.pdf e: 01-08-2015. Pág.56-57

CUADRO N° 13

COLEGIO DE PROCEDENCIA- RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	COLEGIO DE PROCEDENCIA						TOTAL	
	Fiscal		Privado		Convenio		Fr	%
	Fr	%	Fr	%	Fr	%		
Alto	23	25,6	3	3,3	11	12,2	37	41,1
Regular	17	18,9	3	3,3	3	3,3	23	25,6
Bajo	19	21,1	10	11,1	1	1,1	30	33,3
TOTAL	59	65,6	16	17,8	15	16,7	90	100



Fuente: Elaboración Propia

El resultado obtenido del cálculo del índice de correlación de Pearson fue de -0,160 esto quiere decir que existe relación inversamente proporcional entre ambas variables mas esta no es estadísticamente significativa debido a que es muy cercana a 0.

La relación inversamente proporcional se refiere a que mientras una de las variables aumenta de valor la otra disminuye; es decir que el rendimiento académico es mayor en estudiantes que provienen de colegio fiscal y convenio en comparación a los estudiantes que provienen de colegio particular, en los últimos parece existir una tendencia a tener rendimiento académico más bajo en la universidad.

Este resultado solamente refleja una ligera tendencia presente en los estudiantes de la muestra, lo cual no permite hablar de un fenómeno colectivo.

Contrario a lo encontrado, la teoría sugiere que los estudiantes de colegio particular podrían tener mayores oportunidades de tener mayor éxito en la universidad, por las condiciones limitantes de la educación en los colegios públicos, como la gran cantidad de estudiantes en un aula, la preparación de los maestros, la infraestructura del colegio, etc. *“Los colegios públicos presentan un peor desempeño escolar que los establecimientos privados”*¹⁵⁰, concluye una investigación realizada con estudiantes de colegios bolivianos.

Por otra parte, en una investigación realizada con estudiantes universitarios chilenos de 18 a 21 años, se encontró resultados similares a los de la presente investigación señalando que: *“Respecto al tipo de establecimiento (particular subvencionado o público), se encontró que no son variables predictoras del rendimiento académico (estadísticamente no significativas)”*¹⁵¹

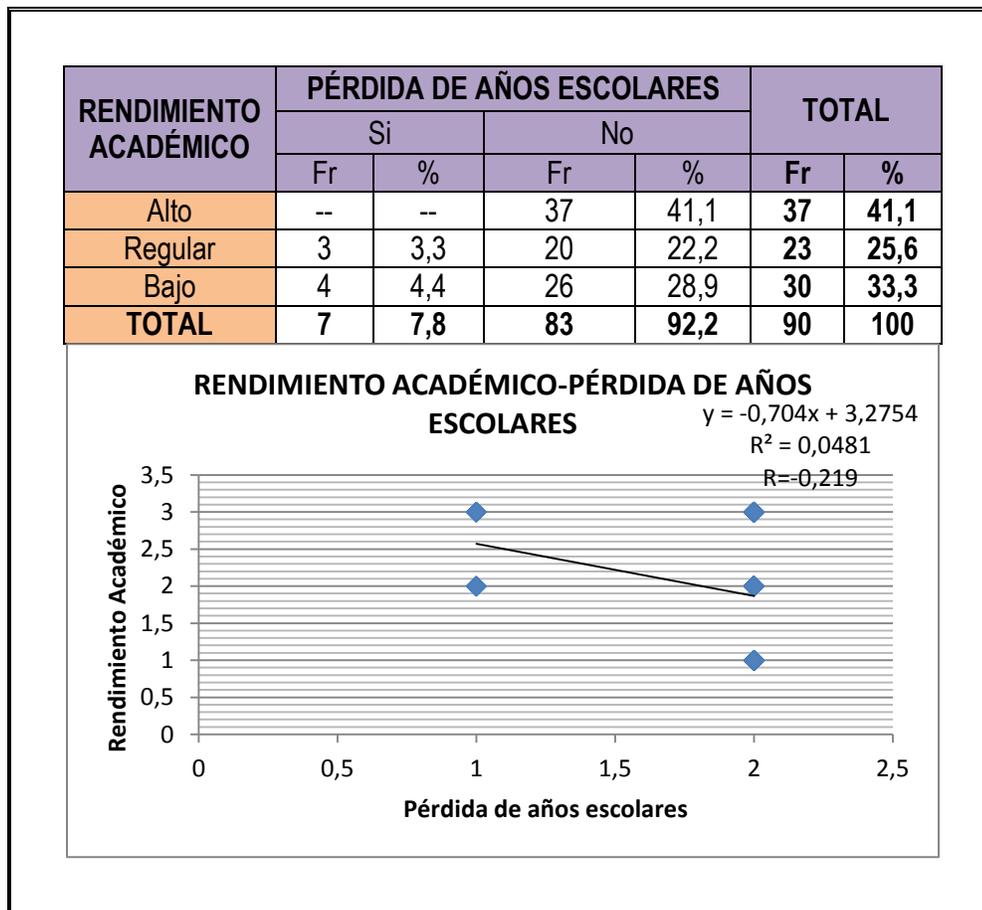
En síntesis, podemos inferir que la correlación estadística encontrada no es significativa, entonces el colegio de procedencia no resulta ser una variable fuertemente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra.

¹⁵⁰ Mizala, A., Romanguera, P., Reinaga, T. “Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia” Investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. Convenio Andrés Bello. Documentos de Trabajo, Serie Ingeniería Civil. www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf e: 15-07-2015. pág.27

¹⁵¹ Barahona, P. “Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la universidad de Atacama”. Chile. 2011 http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100002&script=sci_arttext e:20-07-2015.

CUADRO N° 14

PÉRDIDA DE AÑOS ESCOLARES- RENDIMIENTO ACADÉMICO



Fuente: Elaboración Propia

El resultado obtenido del cálculo del índice de correlación de Pearson fue de -0,219 esto quiere decir que existe relación inversamente proporcional entre ambas variables mas ésta no es estadísticamente significativa debido a que es muy cercana al valor 0. Entendiéndose así, que existe cierta relación entre la pérdida de años escolares y el rendimiento bajo y cuando los estudiantes no perdieron años escolares estos tienden hacia un rendimiento más alto. De esta manera, se refleja una ligera tendencia presente en los estudiantes de la muestra, que no puede ser entendido como un fenómeno colectivo.

Se puede apreciar que en su mayoría los estudiantes de la muestra no perdieron años escolares, y por su parte los 7 estudiantes que si lo hicieron tienen rendimiento regular y bajo; y si bien en el estrato de estudiantes que no perdieron años escolares existe también un importante número de estudiantes con rendimiento bajo, todos los estudiantes de la muestra que tienen rendimiento académico alto no reprobaron años escolares.

La teoría señala: *“El rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro; aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares son los mismos estudiantes que exhiben un bajo rendimiento en años sucesivos.”*¹⁵² *“El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios y tiene mucho que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante”*¹⁵³. Es así que siguiendo dicha lógica se puede observar la teoría plasmada en los resultados encontrados, a pequeña escala; También, de ese modo que se puede explicar la escasa cantidad de estudiantes con pérdida de años escolares en el nivel de los estudiantes de la muestra (sexto semestre sin materias de arrastre).

En síntesis, tomando en cuenta el nivel de avance en la carrera estudiada de los estudiantes de la muestra, se aprecia que la pérdida de años escolares afecta de forma negativa en el rendimiento académico universitario, tal vez como una variable predictiva que debería ser analizada a mayor profundidad.

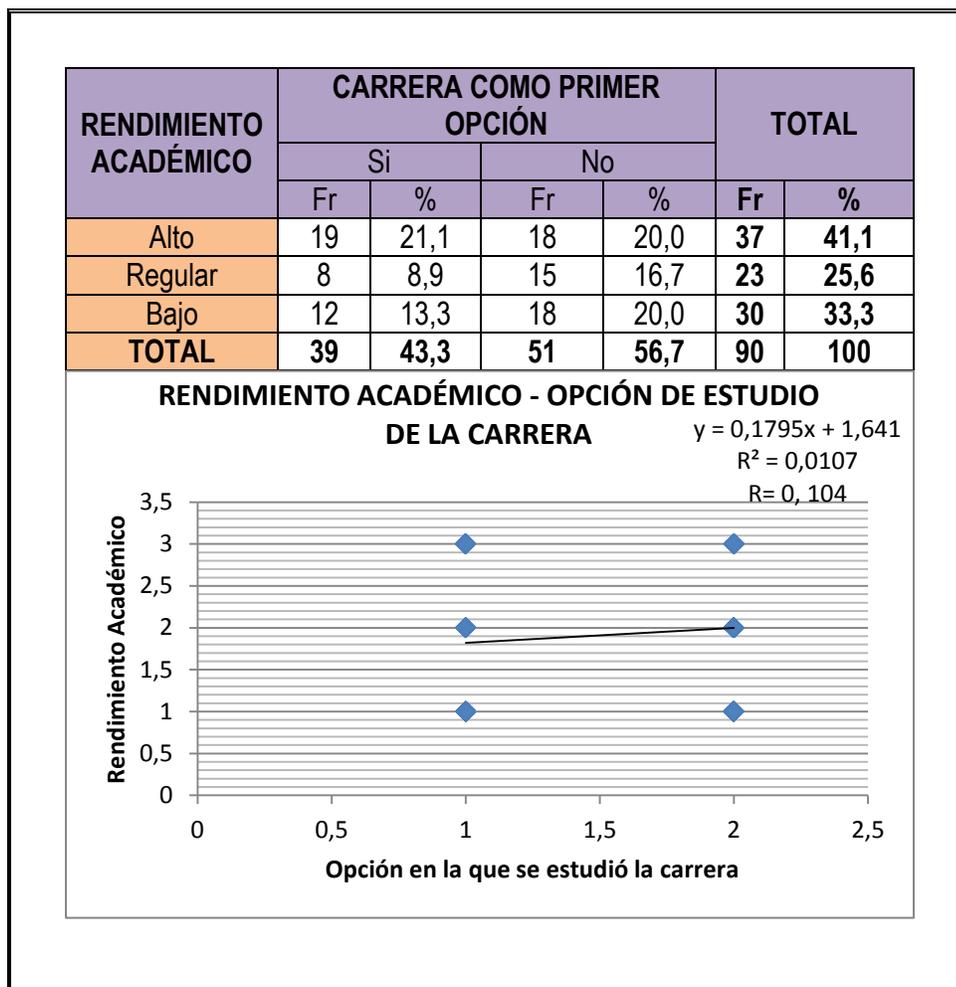
¹⁵² Renault G.; Cortada, N.; Castro A. “factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y pedagogía”

<http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2161/2708>. e: 02-08-2015. pág. 25.

¹⁵³ Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J., [2002] y Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M.; Toca, M.T., Tourón, J. Citados por: Garbanzo, G. “Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”.2007. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315> e: 02-08-2015. Pág. 52.

CUADRO N° 15

CARRERA COMO PRIMERA OPCIÓN DE ESTUDIO-RENDIMIENTO ACADÉMICO



Fuente: Elaboración Propia

El resultado obtenido del cálculo del índice de correlación de Pearson fue de 0,104 esto quiere decir que existe relación directamente proporcional entre ambas variables mas esta no es estadísticamente significativa debido a que es muy cercana al valor 0.

De esta manera se puede precisar que existe cierta relación entre haber elegido la carrera de estudio en primer lugar y el rendimiento académico de los estudiantes, entendiéndose así que los estudiantes que no eligieron la carrera que estudian como

primera opción tienden hacia un rendimiento bajo y cuando estos si la eligieron como primera opción tienen un rendimiento académico más alto.

El coeficiente encontrado no permite hablar de un fenómeno colectivo, puesto que los resultados descriptivos demuestran que si bien haber elegido la carrera en primera opción parece tener cierta relación con un alto rendimiento académico y viceversa; no se trata de una frecuencia muy alta de estudiantes, puesto que la mayoría de los estudiantes de la muestra no eligieron la carrera que estudian actualmente en primera opción, 51 estudiantes; y además comparando las frecuencias de los estudiantes que si eligieron la carrera como primera opción se puede apreciar que las frecuencias son casi equivalentes en todos los intervalos, existen leves diferencias. Esta dispersión de resultados permite observar que la opción de estudio de la carrera no marca una tendencia entre los estudiantes participantes al respecto de su rendimiento académico en el sexto semestre.

La teoría existente señala que la opción de elección de carrera es un factor predictivo del rendimiento académico: *“Con frecuencia, gran cantidad de alumnos se ven impedidos para cursar la titulación elegida en primera opción por lo que su motivación hacia los estudios puede verse seriamente mermada, llegando incluso al abandono de los estudios, de ahí que diversos autores consideren esta variable como un predictor importante del rendimiento académico. Varios hallaron que los estudiantes que cursaban una titulación no elegida como primera opción abandonaban significativamente más los estudios que los estudiantes que cursaban la titulación elegida como primera opción.”*¹⁵⁴; sin embargo, los resultados del presente estudio indican que el no haber elegido la carrera de estudio en primera opción no es irrestricto del rendimiento académico bajo.

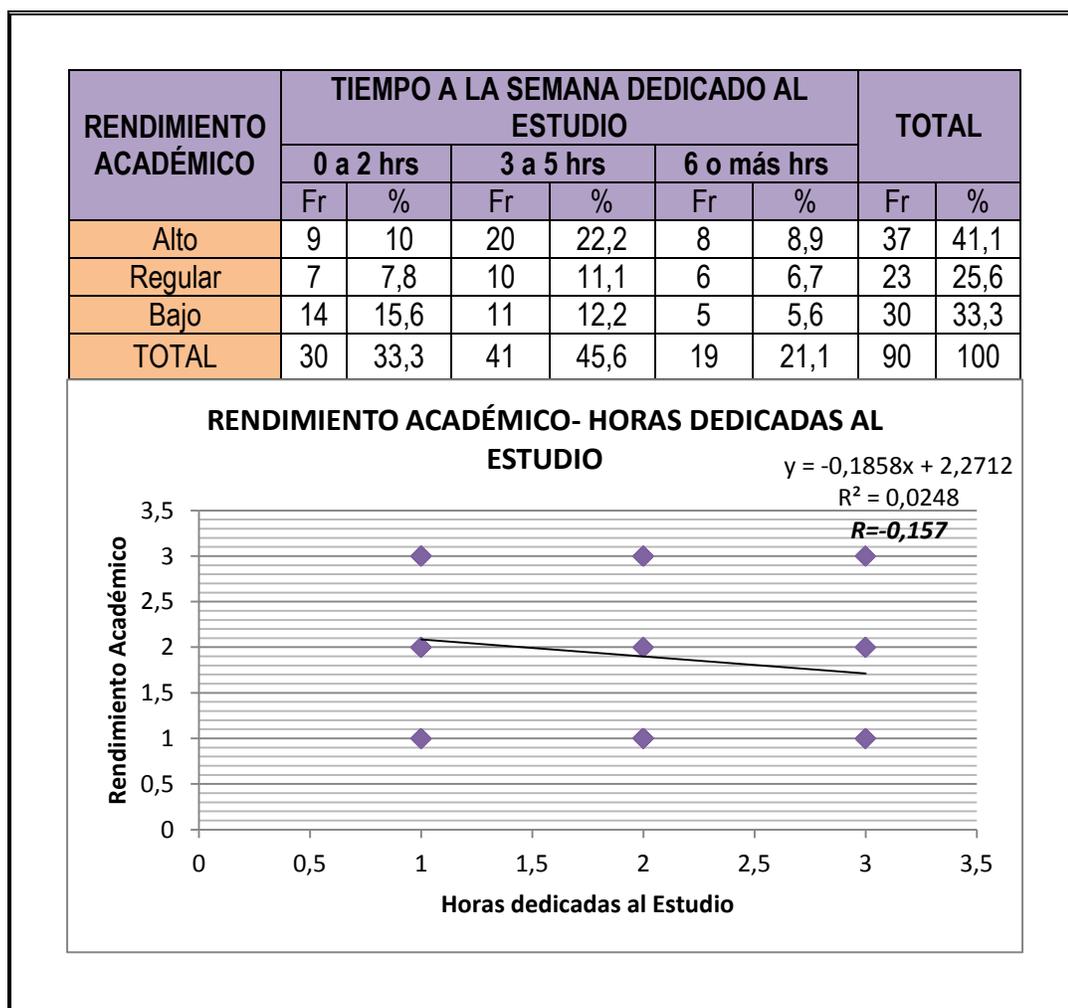
¹⁵⁴ Latiesa; González Tirados; Citados por: Rodríguez, J. “Tasas de éxito y fracaso académico: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles”<http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf> e.02-03-2015. pág. 47.

Esto puede deberse a que en su mayoría los estudiantes de la muestra están identificados con la carrera de estudio, dicha identificación se halla plasmada en que estos perciben que tienen las aptitudes necesarias para la carrera que estudian. (Ver cuadro No. 6). De ese modo el tener una autopercepción positiva de sus aptitudes, quiere decir que se hallan conformes con la carrera que estudian descartando así la teoría antes mencionada, y excluyendo la opción de estudio como un factor asociado al rendimiento académico y por ende se descarta que este determine de algún modo las calificaciones del sexto semestre de los estudiantes de la muestra

Es síntesis, se puede inferir que la opción en la que los estudiantes de la muestra eligieron la carrera que estudian actualmente no influye en su rendimiento académico actual.

CUADRO N° 16

HORAS A LA SEMANA DEDICADAS AL ESTUDIO-RENDIMIENTO ACADÉMICO



Fuente: Elaboración propia.

El resultado obtenido del cálculo del índice de correlación de Pearson fue de -0,157 esto quiere decir que existe relación inversamente proporcional entre ambas variables; más ésta no es estadísticamente significativa debido a que es muy cercana al valor 0. De esta manera se puede apreciar que existe escasa relación entre las horas a la semana dedicadas al estudio fuera de clases y el rendimiento académico.

A medida que los estudiantes dedican más horas al estudio fuera de clases, estos tienen un rendimiento académico más alto; por otra parte mientras menos horas dedican, mas bajo es su rendimiento académico.

Este resultado refleja una ligera tendencia presente en los estudiantes de la muestra, sin embargo no permite hablar de un fenómeno colectivo.

La teoría consultada al respecto indica que los hábitos de estudio incluirían diversos aspectos, tales como horas de dedicación al estudio tienen una fuerte influencia en el rendimiento académico¹⁵⁵De este modo, la mayor cantidad de horas dedicadas al estudio influye de forma positiva sobre el rendimiento académico.

Es así que la teoría es constatada en la muestra de estudio de la presente investigación puesto que; si bien la mayor parte de los estudiantes de la muestra dedica entre 3 y 5 horas al estudio fuera de clases, la relación parece ser que mientras mayor cantidad de horas dedican los estudiantes al estudio fuera de clases a la semana; estos tienen a su vez mejor rendimiento académico.

La diferencia de cantidad de horas de estudio en los estudiantes de rendimiento académico alto puede deberse también a que los estudiantes participantes estudian distintas carreras, las cuales pueden requerir de más, o menos tiempo para su estudio o práctica. Y por otra parte aquellos estudiantes que reportan estudiar varias horas y tener un bajo rendimiento académico, puede deberse a la aplicación deficiente o desconocimiento de técnicas de estudio, haciendo que las horas trabajadas no sean aprovechadas de forma óptima.

¹⁵⁵ Pozo.1996, Citados por: Rodríguez, J., op. cit., 2014. pág. 49

CUADRO N° 17

RESUMEN DE CORRELACIÓN DE FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

VARIABLE 1	VARIABLE 2	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	SIGNIFICACIÓN
Esc. Madre	Rendimiento académico	0,146	0,169
Esc. Padre	Rendimiento académico	0,219	0,038
Lugar de Procedencia	Rendimiento académico	-0,132	0,213
Colegio de Procedencia	Rendimiento académico	-0,16	0,133
Pérdida de años Escolares	Rendimiento académico	-0,219	0,038
Carrera como primera opción	Rendimiento académico	0,104	0,332
Horas de estudio	Rendimiento académico	-0,157	0,139

Fuente: Elaboración Propia

En resumen se puede apreciar que en los estudiantes participantes, ninguna de las variables de control guarda una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico, aquellas que parecen guardar una correlación más estrecha son: escolaridad del padre; pérdida de años escolares.

El análisis de la correlación del rendimiento académico de la variable pérdida de años escolares sugirió que ambas se relacionan en el sentido que los años escolares pueden incluso ser un factor predictivo del rendimiento académico universitario puesto que los estudiantes estructuran en el colegio su modo de pensar, sentir y reaccionar al respecto de las labores académicas y el contexto escolar; lo que comprende hábitos de estudio, y el autoconcepto que es también tomado en cuenta en el presente trabajo; factores que de algún modo marcan patrones que tienden a repetirse en la educación superior.

Como se desarrolló anteriormente la baja correlación entre el rendimiento académico con el lugar de procedencia, puede deberse a que los estudiantes de la muestra que provienen del exterior del departamento ya se adaptaron a la ciudad de Tarija, al vivir en ella ya tres años; el colegio de procedencia puede no ser un factor de alta relación con el rendimiento académico puesto que a estas alturas del avance de la carrera, es posible que las condiciones más aventajadas con las que cuentan los estudiantes en colegios particulares, y las condiciones “deficientes” de los colegios públicos, según los estudios consultados, ya se hayan uniformizado en los estudiantes participantes.

Si bien la variable horas de estudio no arrojó un alto coeficiente, en el análisis descriptivo de las frecuencias se pudo apreciar que las horas de estudio podrían tener un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes, si se analiza a profundidad en el sentido de la óptima o deficiente utilización del tiempo de estudio y tomando en cuenta de que cada disciplina científica requiere de técnicas de estudio diferentes y por ende los tiempos de estudio requeridos pueden variar para obtener buenos resultados.

El análisis de correlación del rendimiento académico con la variable: carrera como primera opción demostró que ésta no es una variable que guarda relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, puesto que la mayoría de los estudiantes no está cursando la carrera actual en primera opción y comparados con los que si la estudian en primera opción, las frecuencias de rendimiento académico alto, regular y bajo son bastante similares; atribuible al alto porcentaje de estudiantes identificados con las aptitudes necesarias para su disciplina de estudio, que tienen los estudiantes en su tercer año de carrera.

5.2. En respuesta al segundo objetivo específico: “Identificar el Nivel de síntomas ansioso-depresivos en los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S”.

CUADRO N° 18

ANSIEDAD

ANSIEDAD	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
Estoy nervioso	6 7%	27 30%	50 55%	6 7%	1 1%	90 100
Duermo peor que antes	10 11%	27 30%	31 34%	19 21%	3 3%	90 100
Me encuentro mal cuando estoy entre gente	34 38%	46 51%	8 9%	1 1%	1 1%	90 100
Me despierto muchas veces durante la misma noche	28 31%	29 33%	28 31%	2 2%	3 3%	90 100
Tengo la sensación de que me falta el aire para respirar	46 52%	29 32%	10 11%	2 2%	3 3%	90 100
Me relajo con dificultad	16 18%	28 31%	21 23%	20 22%	5 6%	90 100
Se me quedan dormidos los brazos, manos, pies o piernas	50 56%	28 31%	8 9%	3 3%	1 1%	90 100
Me cuesta mucho dormir	26 29%	31 35%	30 33%	1 1%	2 2%	90 100
Tengo una sensación de hormigueo en algunas partes del cuerpo	28 31%	25 28%	28 31%	8 9%	1 1%	90 100
Me tiemblan las manos	30 33%	35 39%	22 25%	2 2%	1 1%	90 100
Siento dolores en el pecho	42 47%	29 32%	18 20%	--	1 1%	90 100
Se me nubla la vista	22 25%	36 40%	29 32%	2 2%	1 1%	90 100
Siento una opresión en el pecho que me corta la respiración	46 51%	25 28%	17 19%	1 1%	1 1%	90 100
Tengo pesadillas y terrores nocturnos	41 46%	30 33%	14 16%	4 4%	1 1%	90 100
Siento dolores por diferentes partes de mi cuerpo	20 22%	29 32%	38 43%	2 2%	1 1%	90 100
Me agobio en los sitios con mucha gente (centros comerciales, cines, etc.).	40 45%	25 28%	22 24%	3 3%	--	90 100

Fuente: Elaboración Propia

Ansiedad

De acuerdo a los resultados obtenidos de la aplicación de la sub-escala “ansiedad” del C.E.C.A.D. Se obtuvo los siguientes resultados:

En el ítem “estoy nervioso” 55% de los estudiantes encuestados respondió que “algunas veces”, el 30% “casi nunca”, quedando el 8% distribuido en las alternativas “casi siempre” y “siempre”.

“Siento una opresión en el pecho que me corta la respiración” El 51% de los estudiantes universitarios encuestados señalan “nunca” sentir dicho síntoma, y el 31 38% restante, señala la alternativa “casi nunca”. La opresión en el pecho y dificultad para respirar es un síntoma físico que puede ser un indicador inequívoco de un trastorno de ansiedad. *“Síntomas cardiocirculatorios: palpitaciones taquicardia opresión torácica, dolor precordial, sensación de paro cardiaco, etc.” “Síntomas respiratorios: dificultad al respirar con sensación de falta de aire, sensación de ahogo paro respiratorio, suspiros, accesos de tos nerviosa... es frecuente la hiperventilación...”*¹⁵⁶ siempre y cuando no se deba a otra patología orgánica.

De esta forma se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes no presenta este síntoma psicofisiológico de la ansiedad.

Al ítem “me encuentro mal cuando estoy entre gente”, el 51% de los estudiantes señalaron la alternativa de respuesta “casi nunca”; y el 38% “nunca”.

Es decir que la mayoría de los estudiantes encuestados no siente malestar cuando se encuentra en ambientes aglomerados.

¹⁵⁶ Goncalves F.; González V.; Vázquez J. “Atención Primaria de Calidad. Guía de Buena Práctica Clínica en Ansiedad y Depresión”. Editorial: International Marketing an communication, S.A (IM&C).. España. 2008. https://www.cgcom.es/sites/default/files/guia_depresion.pdf. e: 04-10-2014, pág. 68.

“Se me quedan dormidos los brazos, manos, pies o piernas” El 56% de los estudiantes de la muestra respondieron que “nunca” tienen este síntoma, el 31% señaló que “casi nunca”. El adormecimiento de las extremidades puede ser entendido como signo de ansiedad entendido en contexto de los demás indicadores. Encontrándose entre los síntomas físicos-respiratorios, *“pueden provocar síntomas secundarios a la alcalosis respiratoria derivada (parestesias en los dedos de las manos, los pies y en la cara, vértigos y síncope).”*¹⁵⁷

“Me agobio en los sitios con mucha gente (centros comerciales, cines, etc.)” El 45% de los estudiantes de la muestra manifestó no agobiarse en sitios aglomerados, y el 28% señaló que “casi nunca”. De igual manera que el ítem anterior está asociado a la a la sintomatología ansioso-depresiva, encontrarse en sitios con mucha gente incrementar la ansiedad de las personas. La mayoría de los estudiantes encuestados en su mayoría no presentan este indicador de ansiedad.

Me siento mal en los lugares donde me es difícil escapar (ascensor, autobús, aula...)” Los resultados obtenidos de la medición de este ítem muestran que 61% de los estudiantes universitarios encuestados manifiestan “nunca” sentirse incómodos en lugares donde no pueden salir con facilidad. Esa sensación es frecuente en personas con trastornos de ansiedad. Se observó que los estudiantes encuestados como colectividad no tienen dicho síntoma.

“Tengo pesadillas y terrores nocturnos” El 46% de los estudiantes de la muestra respondió “nunca” tener este síntoma, el 33% señaló la alternativa “casi nunca”. Y tan solo el 4% respondió “casi siempre”.

*“Alteraciones de sueño: Retraso en la conciliación interrupciones por despertares y pesadillas, cansancio o sensación de sueño no reparador”*¹⁵⁸ Los sueños de esta naturaleza, en frecuencia constante están relacionados con la ansiedad, muchas veces se pueden hallar presentes en cuadros fóbicos, donde la persona sueña

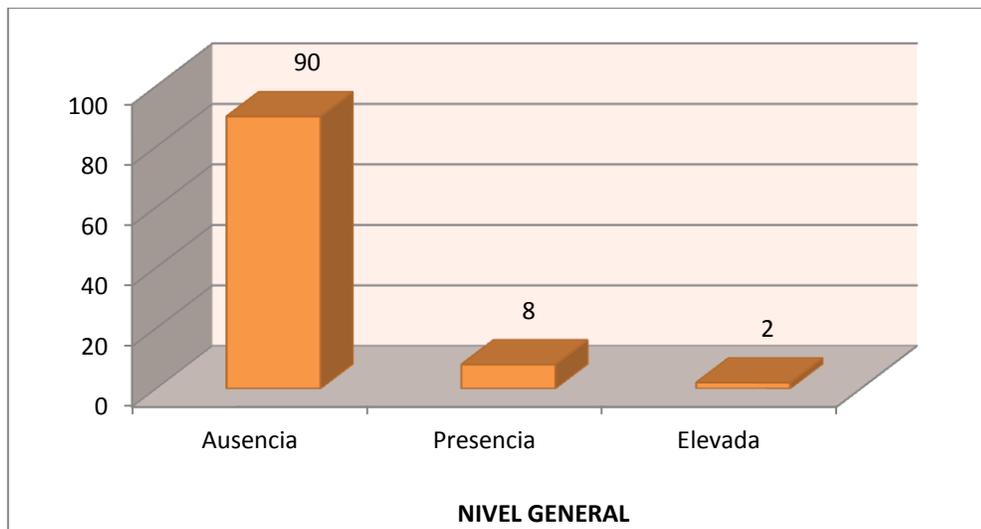
¹⁵⁷ Goncalves, F.; González, V.; Vázquez, J., op. cit., 2008, pág. 68.

¹⁵⁸ *Ibíd.*

constantemente con el objeto temido, y despiertan con frecuencia durante la noche por esta causa. Entonces se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes encuestados no presentan este síntoma de ansiedad.

CUADRO N° 19

NIVEL GENERAL DE ANSIEDAD



Fuente: Elaboración Propia

Nivel General de Ansiedad

De manera general se puede apreciar que la gran mayoría de los estudiantes tiene ausencia de síntomas de ansiedad, el 8% presenta síntomas y el 2% tiene presencia elevada de síntomas de ansiedad.

Entre los varios ya mencionados, los síntomas de la ansiedad son los siguientes: *“La respuesta emocional emitida engloba aspectos subjetivos de carácter displacentero en el individuo (tensión, inseguridad, falta de concentración, dificultad para tomar decisiones, miedo, aprensión, pensamientos negativos de inferioridad, sentimientos de incapacidad ante la situación, sensación general de pérdida de control, etc.), aspectos corporales caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático (palpitaciones, pulso rápido,*

opresión torácica, respiración rápida y superficial, ahogo, aerofagia, molestias digestivas, sudoración, sequedad de boca, temblor, hormigueo, dolor de cabeza tensional, fatigabilidad excesiva, tensión muscular, mareo, vómitos, micciones frecuentes, eyaculación precoz, frigidez, impotencia, etc.), y aspectos observables que implican comportamientos poco adaptativos (paralización motora, hiperactividad, tartamudeo, dificultades de expresión verbal, conductas de evitación ante determinadas situaciones, conductas de escape, movimientos sin una finalidad concreta, torpes y repetitivos, etc.)”¹⁵⁹. En este sentido niveles elevados de ansiedad afectan a múltiples esferas de la vida de la persona.

El resultado global de los indicadores de ansiedad que contempla el instrumento aplicado, revela que los estudiantes no presentan la mayoría de los síntomas de la ansiedad y aquellos que se hallan presentes no se encuentran en niveles considerados patológicos.

Cuando la ansiedad no es patológica se considera ansiedad adaptativa, es una reacción normal y necesaria, que permite al individuo detectar las situaciones de peligro. Por otra parte los trastornos de ansiedad pueden llegar a ser contraproducentes en distintas esferas de la persona, como se puede apreciar en listado de los síntomas, incluso como es el caso del presente estudio, podría afectar negativamente al rendimiento académico de los estudiantes. Como sugieren las referencias consultadas: *“Si la ansiedad supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, tanto a nivel emocional como funcional”*¹⁶⁰

¹⁵⁹ Franks, 1969. Citado por: Sierra, J. C., Ortega, V., Zubeidat, I. “Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar” Revista Mal-Estar é Subjetividade. España, 2003. www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102 e.17-09-2014 pág. 19.

¹⁶⁰ Vila, 1984. Citado por: Ibídem. pág. 6.

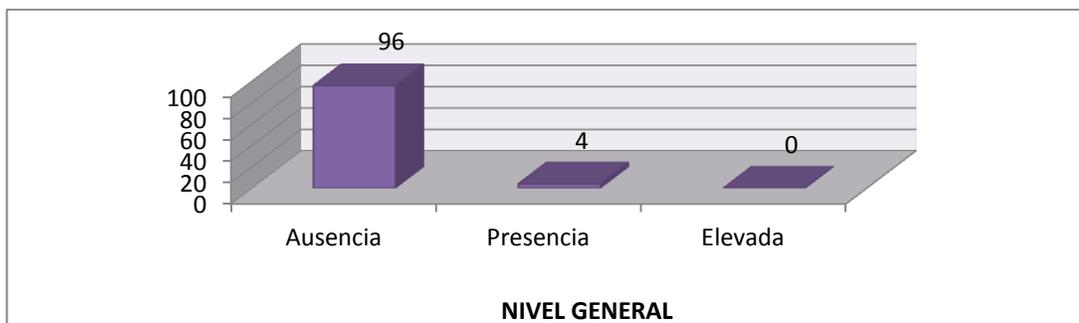
En el 90% de estudiantes que en general presentan ausencia de síntomas de ansiedad desadaptativa pueden encontrarse algunos que si presentan algunos signos de ansiedad adaptativa.

En síntesis, esto quiere decir que salvo los casos particulares que deben ser tomados en cuenta de forma individual, los estudiantes universitarios de la muestra no presentan ansiedad patológica.

CUADRO N° 20

DEPRESIÓN

DEPRESIÓN	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
Me siento triste	21 23%	21 23%	44 50%	4 4%	--	90 100
Tengo mucho sueño durante el día	3 3%	22 24%	40 45%	19 21%	6 7%	90 100
Me siento mal en los lugares donde me es difícil escapar (ascensor, autobús, aula...)	55 61%	25 28%	9 10%	1 1%	--	90 100
Ahora tengo menos ganas de comer que antes	31 34%	32 36%	18 20%	9 10%	--	90 100
Cuando estoy entre gente procuro marcharme a otro lugar	33 37%	35 39%	19 21%	3 3%	--	90 100
Lloro con facilidad	14 15%	30 33%	27 30%	14 15%	5 7%	90 100
Me siento muy solo	33 37%	29 32%	21 23%	7 8%	--	90 100
Cuando me levanto por las mañanas me siento cansado	17 19%	28 31%	36 40%	8 9%	1 1%	90 100
Durante el día paso con facilidad de estar alegre a estar triste	14 15%	34 38%	26 29%	15 17%	1 1%	90 100
Quiero estar solo	17 19%	30 33%	39 43%	4 5%	--	90 100
Me siento vacío	50 56%	16 17%	17 19%	2 2%	5 6%	90 100
Pienso en hacerme daño a mi mismo	75 84%	11 12%	2 2%	1 1%	1 1%	90 100



Fuente: Elaboración Propia

Depresión

Los resultados obtenidos de la aplicación de la sub-escala “depresión” a los estudiantes de la muestra fueron los siguientes:

A la afirmación “pienso en hacerme daño a mí mismo” el 84% respondió “nunca”; y el 12% “casi nunca”. Entre otros, las ideas autolíticas forman parte de los síntomas cognitivos de la depresión, las cuales son la base de cualquier episodio depresivo¹⁶¹.

De este modo la tendencia general indica que los estudiantes de la muestra no tienen pensamientos autodestructivos que podrían derivar en autolesiones e intentos de suicidio.

“Me siento triste” El 50% respondió “algunas veces” tener este sentimiento de tristeza, y el 23% de estudiantes seleccionó la alternativa “casi nunca” y “nunca”. Una frecuente sensación de tristeza muchas veces sin razón aparente es considerada patológica y síntoma de depresión. *“Tristeza patológica: uno de los síntomas nucleares de la depresión, aunque puede no evidenciarse al quedar oculta por otros síntomas, aunque suele manifestarse como pérdida de ilusión, desesperanza, pesimismo intenso”*

¹⁶¹ Goncalves F.; González V.; Vázquez J. “Atención Primaria de Calidad. Guía de Buena Práctica Clínica en Ansiedad y Depresión”. Editorial: International Marketing and communication, S.A (IM&C). España. 2008. https://www.cgcom.es/sites/default/files/guia_depresion.pdf. e: 04-10-2014. pág. 38.

La mayoría de los estudiantes de la muestra indicaron que experimentan tristeza con frecuencia considerada no patológica o “normal”.

“Tengo mucho sueño durante el día” el 45% de los estudiantes encuestados señalaron “algunas veces”; el 24% respondió casi nunca y el 21% respondió “casi siempre”. La hipersomnia es un síntoma de depresión y puede tener efectos negativos en diferentes facetas de la vida personal, impidiendo al individuo realizar sus actividades cotidianas a sus ritmos y frecuencias antes habituales, es así que el sentir mucho sueño durante el día puede ser entendido tanto como un síntoma físico como conductual. *“alteraciones del ritmo-sueño-vigilia (insomnio de conciliación, sueño fragmentado, despertar precoz, etc.)”... “fatigabilidad extrema y abandono de las actividades habituales de la vida diaria.”*¹⁶²

Entendido en conjunto con los demás signos, es un indicador de depresión, sin embargo de forma aislada puede ser indicador de otra patología orgánica.

En el caso de la presente investigación, la simple mayoría de los estudiantes participantes parece no manifestar sueño con una frecuencia perjudicial.

En la afirmación “Quiero estar solo”, 43% de los estudiantes situaron su respuesta en la alternativa “algunas veces”; 33% en la alternativa “casi nunca”.

El querer estar solo con frecuencia patológica es entendido como aislamiento social, el cual es un clásico síntoma conductual de la depresión. Sin embargo solamente puede ser entendido como tal, si está presente conjuntamente con demás síntomas depresivos, de modo contrario podría tratarse de algún un trastorno de personalidad. Los estudiantes encuestados parecen en su mayoría tener ausencia de dicho signo.

“Me siento vacío” El 56% de los estudiantes reporta que “nunca” tiene esta sentimiento de vacío, y el 19% respondió “algunas veces”.

¹⁶² Goncalves F.; González V.; Vázquez J., op. cit., 2008, pág. 40.

La frecuencia patológica de dicha sensación de vacío se considera un síntoma de depresión, *“la disforia es una situación habitualmente mal expresada por el paciente y que comporta malestar general con sentimientos de contenido negativo”*¹⁶³, y también de algunos trastornos relacionados con la ansiedad (por ejemplo, La anorexia nerviosa), es así que este ítem mide un indicador presente tanto en la ansiedad como la depresión. En este sentido la mayoría de los estudiantes no sufren este signo en frecuencia patológica.

“Cuando me levanto por las mañanas me siento cansado”. El 40% de los estudiantes de la muestra seleccionaron la alternativa “algunas veces”; el 31% seleccionó “casi nunca”; por otra parte las alternativas “casi siempre” y “siempre” juntas alcanzan tan solo el “10%. La fatigabilidad extrema¹⁶⁴ es un síntoma conductual de la depresión, sin embargo sin concomitancia con los demás signos puede deberse a otras patologías como el síndrome de “burnout”. La gran mayoría de los estudiantes no presenta dicho síntoma, sin embargo una minoría reporta cansancio que no se asocia a los demás síntomas depresivos, el cual podría deberse a otras situaciones estresantes.

Nivel General de Depresión

El análisis general de los resultados de la sub-escala depresión arroja que el 96% de los estudiantes encuestados no presenta los síntomas asociados a la depresión, y tan solo un 4% los presenta más no de forma elevada.

*“Se puede precisar sobre la depresión, que esta es un síndrome anímico con presencia de síntomas afectivos (tristeza, patológica, decaimiento, irritabilidad, sensación subjetiva de malestar e impotencia frente a las exigencias de la vida) y en mayor o menor medida síntomas de tipo cognitivo, volitivo, y somático.”*¹⁶⁵

¹⁶³ *Ibíd.*

¹⁶⁴ Goncalves F.; González V.; Vázquez J., op. cit., 2008, pág. 45.

¹⁶⁵ Alberdi, J., y otros. “Depresión” Médicos especialistas en Psiquiatría. Servicio de Psiquiatría. Complejo Hospitalario “Juan Canalejo”. SERGAS-A Coruña- España. Guías Clínicas, 2006, <http://www.fisterra.com/guias-clinicas/depresion-adulto/> e: 25-08-2014., pág. 1.

*“Una elevada puntuación en esta escala indica un estado de ánimo depresivo, irritable, insomnio o hipersomnias, inutilidad, pérdida de energía, disminución de la capacidad de pensar, pérdida de apetito y pensamiento suicida”*¹⁶⁶. Dichos síntomas se contemplan en los indicadores del instrumento de medición de la variable, es así que de forma colectiva los estudiantes de la muestra no sufren depresión, sin embargo existen casos particulares que presentan síntomas a los que debería prestarse atención individual.

La ausencia de depresión en la muestra puede deberse a que *“La etiopatogenia de la depresión es aún desconocida sin embargo es probablemente multifactorial, y resultado de la interacción de varios factores propuestos. Las teorías más aceptadas establecerían que sobre un individuo predispuesto genéticamente, al determinarle cierta personalidad, peores estrategias de afrontamiento tiene consecuentemente mayor vulnerabilidad”*¹⁶⁷. Es así que en los estudiantes de la muestra pudieron haberse aunado ciertos factores que los aleja de ser vulnerables de sufrir depresión.

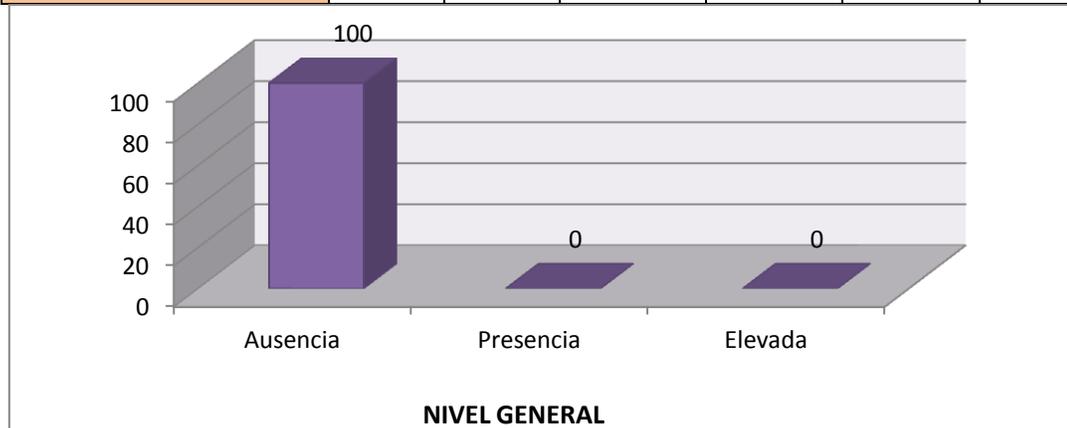
¹⁶⁶ American Psychiatric Association; Cicchetti y Toth; Citados por: Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. España. 2007. Pág.9

¹⁶⁷ Goncalves F.; González V.; Vázquez J. “Atención Primaria de Calidad. Guía de Buena Práctica Clínica en Ansiedad y Depresión”. Editorial: International Marketing and communication, S.A (IM&C).España. 2008. https://www.cgcom.es/sites/default/files/guia_depresion.pdf e: 04-10-2014., pág. 37.

CUADRO N° 21

IRRITABILIDAD

IRRITABILIDAD	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
Cualquier cosa me irrita mucho	17 19%	27 30%	40 44%	6 7%	--	90 100
Me enfado con facilidad	15 16%	18 20%	32 36%	18 20%	7 8%	90 100
Me siento con rabia por dentro	26 29%	33 37%	22 24%	8 9%	1 1%	90 100
Me enfado sin motivos	27 30%	33 37%	28 31%	--	2 2%	90 100
Tan pronto estoy de buen como de mal humor	9 10%	33 37%	33 37%	12 13%	3 3%	90 100



Fuente: Elaboración Propia

Irritabilidad

La aplicación de la sub-escala irritabilidad arrojó los siguientes resultados por ítem:

“cualquier cosa me irrita mucho” El 44% respondió “algunas veces” y el 30% “casi nunca”, La irritabilidad ante situaciones consideradas inofensivas o que en condiciones normales no generan una gran reacción de enfado, puede ser un indicador de síntomas ansioso-depresivos. Los estudiantes universitarios encuestados reportan que no manifiestan dicho síntoma.

En el ítem “me enfado con facilidad” el porcentaje mayor se situó en la alternativa de respuesta “algunas veces” con un 36%, el siguiente porcentaje más alto fue el de las alternativas “casi siempre” “casi nunca” con un 20% cada una. La facilidad para enojarse es un indicador de irritabilidad. Se puede apreciar que los estudiantes de la muestra reportan que no se enfadan con facilidad.

“Me tiemblan las manos” El 39% de los estudiantes señala la alternativa “casi nunca”, el 33% la alternativa “nunca”. La sensación de temblor en las manos está directamente asociada con la ansiedad elevada ocasionada que puede desencadenar en reacciones impulsivas. De esta manera los datos anteriormente mencionados indican que en la mayoría de los estudiantes este indicador se halla ausente. Es así que los estudiantes de la muestra no presentan esta manifestación fisiológica.

“Me siento con rabia por dentro” El 37% de los estudiantes manifestó que “casi nunca” tienen sensación de rabia interna; el 29% señaló “nunca”. Por otro lado las alternativas “casi siempre” y “siempre” solo suman el 10%. La sensación interna de rabia es un indicador de irritabilidad la cual es frecuente en los trastornos de ansiedad, y por ende constituye parte la estela de síntomas ansioso-depresivo. A este respecto podemos inferir que la mayoría de los estudiantes no siente rabia interna patológica.

“Tan pronto estoy de buen como de mal humor” los estudiantes encuestados contestaron a veces” el 37% y un porcentaje equivalente contestó “casi nunca”, por otro lado un 13% contestó “casi siempre”. Cambiar prontamente de humor es un indicador de irritabilidad que conjuntamente con los demás indicadores constituye

parte de los síntomas ansioso-depresivos. Se puede apreciar que los estudiantes de la muestra, en su mayoría no presentan cambios repentinos de humor en frecuencia patológica.

Nivel General de Irritabilidad

De manera general, la totalidad de los estudiantes tienen ausencia de irritabilidad como síntoma ansioso-depresivo.

Tanto la ansiedad como la depresión pueden implicar irritabilidad, de igual forma cuando se presentan de forma conjunta. Según lo que respalda la teoría al respecto de la sintomatología ansioso-depresiva¹⁶⁸.

Puntuaciones altas en la sub-escala irritabilidad indican que *“la persona se percibe con una alta capacidad para enfadarse y con sensación interna de rabia ante las situaciones cotidianas. Es muy importante tener en cuenta este aspecto ya que puede pasar desapercibido como un componente de la depresión al conceptualizarlo como un simple problema de conducta, mala educación o etiquetar a la persona como alguien sin controles internos.”*¹⁶⁹

En este sentido se puede inferir que los estudiantes de la muestra no presentan este síntoma ansioso-depresivo.

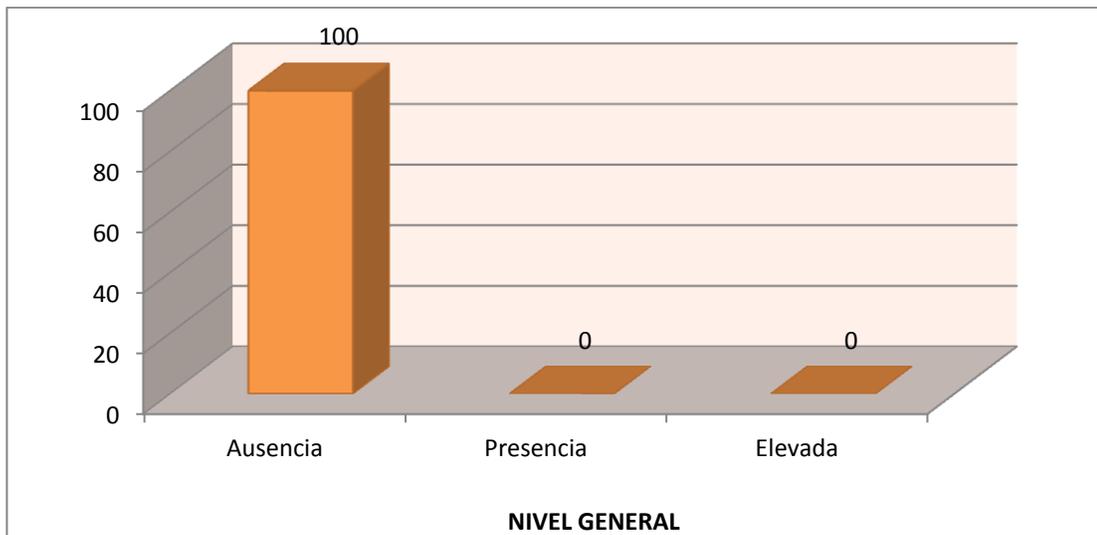
¹⁶⁸ Ibídem. Pág.130.

¹⁶⁹ Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. España. 2007. Pág. 9.

CUADRO N° 22

INUTILIDAD

INUTILIDAD	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
Tengo miedo a no saber hacer bien las tareas	14 15%	34 38%	37 41%	5 6%	--	90 100
Cuando tengo que realizar una tarea dudo si hacerla de una forma o de otra	10 11%	27 30%	45 50%	5 6%	3 3%	90 100
Creo que soy inútil	61 68%	16 18%	7 8%	5 5%	1 1%	90 100
Los demás pueden hacer la mayoría de las cosas mejor que yo	10 11%	27 30%	47 52%	6 7%	--	90 100
Pienso que todo lo hago mal	34 38%	29 32%	20 22%	7 8%	--	90 100
Necesito que otros me ayuden para hacer las cosas bien	16 18%	38 42%	30 33%	6 7%	--	90 100
Tengo miedo de que la gente se burle de mí	25 28%	35 39%	21 23%	7 8%	2 2%	90 100
Pienso que no valgo para nada	73 81%	7 8%	8 9%	2 2%	--	90 100
Me canso más rápido que los demás	24 27%	28 31%	30 33%	6 7%	2 2%	90 100
No sirvo para nada	69 77%	10 11%	9 10%	2 2%	--	90 100



Fuente: Elaboración Propia

Inutilidad

La aplicación de la sub-escala “inutilidad” del test. C.E.C.A.D. arrojó los siguientes resultados:

Los resultados más destacados del ítem “tengo miedo a no saber hacer bien las tareas” fueron: 41% “algunas veces”; 38% seleccionó la alternativa “casi nunca”. El miedo para ejecutar tareas es un indicador de inutilidad, que en conjunto con los demás indicadores forma el cuadro de síntomas ansioso-depresivos, si no se encuentra aunado a los demás signos puede atribuirse a características de personalidad. Las personas con trastornos del estado de ánimo manifiestan un constante pesimismo e inseguridad de sí mismos, de esta forma se puede decir que los estudiantes encuestados en su mayoría no presentan este constante temor patológico.

“No sirvo para nada”. La mayoría de los estudiantes, el 77%, señalan “nunca” percibir que no tienen valía. La percepción de no servir para nada o pensamiento subjetivo de ineficiencia es común en las personas con trastornos del estado de ánimo. De esta manera se puede apreciar que los estudiantes de la muestra no perciben que no sirven para nada, con frecuencia considerada patológica.

En el ítem: “Cuando tengo que realizar una tarea dudo si hacerla de una forma o de otra”, el 50% de los estudiantes respondió con la alternativa “Algunas veces”, el 30% seleccionó “casi nunca” dudar al respecto. La inseguridad está asociada a la percepción de inutilidad, las personas que se perciben inútiles dudan constantemente sobre cómo hacer ciertas tareas. Esta inseguridad con frecuencia constante puede ser considerada parte de la sintomatología ansioso-depresiva. Sin embargo la inseguridad de forma aislada de los demás síntomas o indicadores puede tratarse de otro tipo de trastorno o característica de personalidad.

“Creo que soy inútil” El 68% de los sujetos encuestados señala que “nunca” se cree inútil. La inutilidad es un síntoma asociado a la ansiedad y depresión, en el caso de los niños y adultos jóvenes. En el caso de la muestra del presente estudio, la gran mayoría no reporta este signo.

“Pienso que todo lo hago mal”. El 38% de la población encuestada señala que “nunca” tiene este pensamiento; el 32% señaló la alternativa “casi nunca”. La percepción de hacer las cosas mal se relaciona con la inutilidad, una persona que se considera inútil percibirá erróneamente que su desempeño es deficiente en todas las tareas que ejecute.

“Los demás pueden hacer las cosas mejor que yo”. El 52% de los estudiantes, es decir, la simple mayoría seleccionó la alternativa “algunas veces”, la baja autoestima y los sentimientos de inferioridad se consideran indicador de la depresión; si este indicador no está conjunto con puntuaciones altas en los demás indicadores y podría deberse a rasgos de personalidad. Esto quiere decir que los estudiantes como colectividad tienen esta percepción de sí mismos en una frecuencia no patológica.

Los resultados obtenidos del ítem: “Tengo miedo de que la gente se burle de mí” fueron: el 39% señala que “casi nunca”, y el 28% seleccionó la alternativa “nunca”. Es frecuente que las personas que se perciben inútiles tengan este temor constante a recibir burlas, es así que los estudiantes de la muestra no lo presentan de forma

frecuente y por ende no es patológica. O de acuerdo al caso particular puede deberse a otros trastornos de personalidad.

“Pienso que no valgo para nada”. El 81% de los estudiantes encuestados señala “nunca” pensar que no tiene valía; mientras tan solo la minoría lo presenta “algunas veces” y “casi siempre”, 9% y 2% respectivamente. La percepción de no valer para nada es un signo relacionado con la inutilidad que los estudiantes de la muestra de estudio no presentan en forma considerada patológica.

Nivel General de Inutilidad

La totalidad de los estudiantes de la muestra no presentan el síntoma de inutilidad.

De acuerdo al C.E.C.A.D: *“Una persona con puntuación alta considera que no hace bien ninguna tarea, que duda constantemente sobre cómo hacer las cosas, que siempre necesita ayuda de otras personas para enfrentarse a sus tareas, etc. Muy probablemente mantendrá ante cualquier tarea, sea del tipo que sea, estrategias de evitación o escape en lugar de un afrontamiento adecuado.”*¹⁷⁰

Observando los niveles generales se puede apreciar que los casos particulares de presencia de algunos síntomas de inutilidad desaparecen por completo revelando que en conjunto los síntomas presentados no son lo suficientemente frecuentes y profundos como para constituir inutilidad patológica. La inutilidad constituye un síntoma ansioso-depresivo que puede o no estar presente. Si existiese de forma aislada en niveles medios y bajos podría deberse a características de personalidad de algunos estudiantes de la muestra.

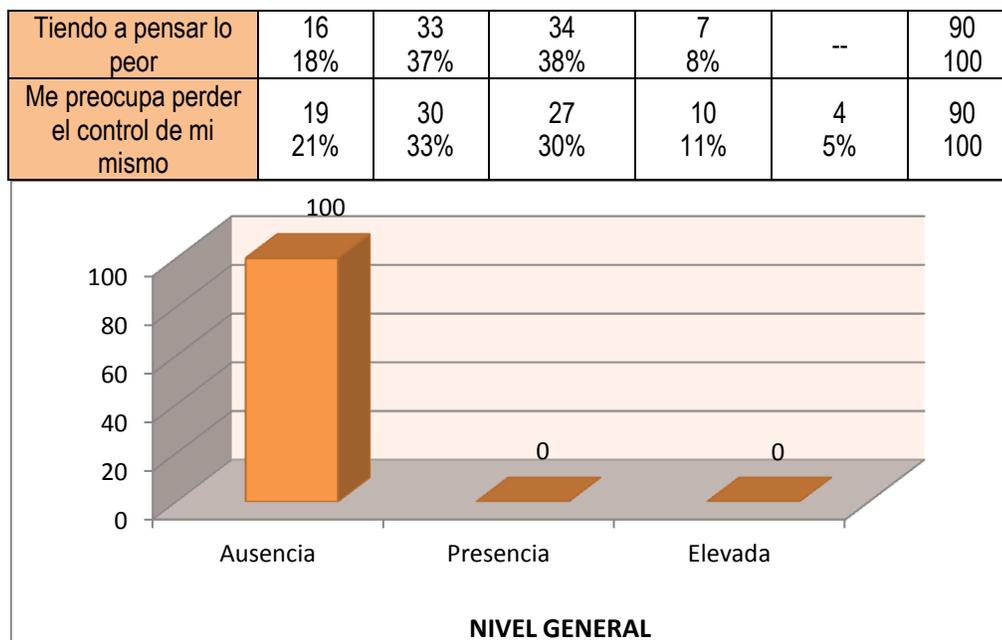
¹⁷⁰ American Psychiatric Association; Cicchetti y Toth; Citados por: Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. España. 2007. Pág.9.

Resumiendo, los estudiantes de la muestra no presentan niveles patológicos de inutilidad asociados a la sintomatología ansioso-depresiva.

CUADRO N° 23

PROBLEMAS DE PENSAMIENTO

PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	TOTAL
Me cuesta trabajo ponerme a pensar sobre las cosas	27 30%	42 47%	18 20%	2 2%	1 1%	90 100
Me siento preocupado por cosas que me puedan ocurrir	6 7%	30 33%	40 45%	10 11%	4 4%	90 100
Tengo pensamientos que no se me quitan y que me molestan	26 29%	41 46%	19 21%	3 3%	1 1%	90 100
Aunque las cosas tengan una parte positiva y buena, yo suelo fijarme en la negativa o mala	24 27%	35 39%	20 22%	9 10%	2 2%	90 100
Me vienen pensamientos molestos a mi cabeza, aunque yo no quiera	37 42%	21 23%	26 29%	4 4%	2 2%	90 100



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados obtenidos de la aplicación y análisis la sub-escala problemas de pensamiento son los siguientes:

“Tengo pensamientos que no se me quitan y que me molestan”. El 46% de los estudiantes de la muestra señalan la alternativa “casi nunca”, y el 29% “nunca”. Esto quiere decir que no presentan este tipo de pensamientos intrusivos que interceptan a la persona cuando realiza actividades no relacionadas con dicho pensamiento, o en el caso de la depresión puede tratarse de pensamientos pesimistas y autodestructivos o pensamientos de muerte, los cuales asociados a los demás indicadores pueden ser entendidos como síntomas ansioso-depresivos. Así la mayoría de los estudiantes de la muestra no presentan este tipo de problemas pensamiento.

“Me siento preocupado por cosas que me puedan ocurrir”. El 45% de los estudiantes señala que “algunas veces” tiene esta preocupación, el 33% seleccionó la alternativa “casi nunca”. La preocupación rumiante por situaciones peligrosas forma parte de los problemas de pensamiento asociados a la ansiedad y depresión. De esta manera es apreciable que en de forma colectiva los estudiantes no presentan este tipo de problema de pensamiento, salvo los casos específicos.

“Me vienen pensamientos molestos a mi cabeza aunque no lo quiera” el 42% de los estudiantes señala “nunca”; el 29% señala “algunas veces”. Este ítem hace referencia a pensamientos intrusivos que invaden los pensamientos de las personas con trastornos ansioso-depresivos. En el caso de la muestra de estudio, no reportaron este indicador en niveles patológicos.

“Tiendo a pensar lo peor”. El 38% de los estudiantes señala que “algunas veces” piensa lo peor. Los pensamientos pesimistas demasiado frecuentes indican problemas de pensamiento relacionados con la sintomatología ansioso-depresiva. La mayoría de los estudiantes de la muestra no presenta este problema de pensamiento.

Nivel General de Problemas de Pensamiento

De manera general, los resultados encontrados de la aplicación de la sub-escala problemas de pensamiento, se puede apreciar que de forma colectiva los estudiantes no presentan este indicador conexo a los síntomas ansioso-depresivos; es decir se halla ausente de forma patológica en los estudiantes universitarios de la muestra.

“Una puntuación alta indicaría que la persona se siente inundada por pensamientos intrusivos, tiene tendencia a valorar las cosas desde la perspectiva más negativa y miedo a perder el control y a las cosas que le puedan ocurrir”¹⁷¹

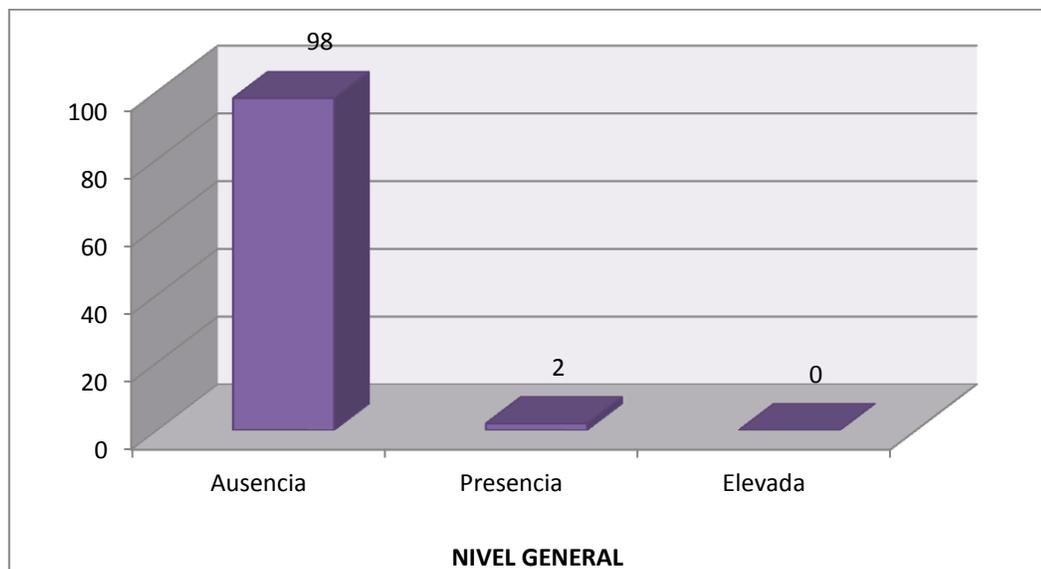
Problemas de pensamiento como los pensamientos intrusivos constituyen sintomatología ansioso-depresiva puesto que se relacionan con la obsesión en su indicador de miedo a perder el control y a las cosas que puedan ocurrir; en función a los contenidos pesimistas del pensamiento se relaciona a la depresión.

Es así que los estudiantes de la muestra no presentan niveles patológicos de problemas de pensamiento.

¹⁷¹ Lozano, L; García, E; Lozano L, M., op., cit. 2007. Pág. 9.

CUADRO N° 24

NIVEL GENERAL DE SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO-DEPRESIVA



Fuente: Elaboración Propia

La medición del nivel general de síntomas ansioso-depresivos integra las cinco sub-escalas (Ansiedad, Depresión, Irritabilidad, Inutilidad y Problemas de pensamiento) del C.E.C.A.D (Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión).

Los resultados arrojaron que el 98% de los estudiantes universitarios de la muestra tienen “Ausencia” de sintomatología Ansioso-depresiva; mientras que por otra parte, tan solo el 2% de la muestra “Presenta” síntomas y ningún estudiante presenta nivel elevado de dicha sintomatología.

Si bien el análisis colectivo arroja que los estudiantes encuestados no presentan dicha patología, existen contados casos que podrían ser analizados y tratados de forma particular.

En la teoría, los trastornos ansioso-depresivos mixtos hacen referencia a: *“La presentación simultanea y crónica de diversos síntomas no graves de ansiedad y de depresión frecuentemente somatizados en ausencia de otro trastorno mental grave; cambios temporales en el predominio de los síntomas de depresión y de ansiedad; establecimiento gradual del cuadro clínico e inexistencia de acontecimientos traumáticos; rasgos de personalidad evitadora, dependiente u obsesiva. No son infrecuentes la presencia de inflexibilidad, preocupación por los detalles, expresión emocional restringida y déficit de autoestima, así como la existencia de cogniciones ansiosas y depresivas.”*¹⁷²

“El paciente suele mostrar problemas de concentración, trastornos de sueño, fatiga o falta de energía, irritabilidad, preocupación, llanto fácil, hipervigilancia, anticipación del peligro, baja autoestima, sentimientos de inutilidad y desesperanza. Estos síntomas producen en el paciente un deterioro social, laboral o de otras

¹⁷² Clark, Beck y Stewart; Lydiard; Perskon y Fast. Citados por: Echeburúa E; Salaberria K; y otros. “Tratamiento del trastorno mixto de ansiedad y depresión: resultados de una investigación experimental”. Universidad del país Vasco. 2000.
http://scholar.google.com/scholar?q=causas+de+trastorno+mixto+de+ansiedad+y+depresion&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1e: 04-04-2015

áreas”¹⁷³ Síntomas que contemplan los indicadores de las cinco sub-escalas en conjunto del instrumento utilizado. Es así que dada la ausencia de dichos síntomas reportada por la población se puede inferir que los estudiantes de la muestra no presentan sintomatología ansioso-depresiva.

De este modo los resultados encontrados se contraponen a la teoría consultada que sostiene que: *“La sintomatología ansioso-depresiva es considerablemente más frecuente en la adolescencia y juventud. En el periodo de un año, aproximadamente el 20% de los adolescentes sufren un problema de salud mental, como depresión o ansiedad”*¹⁷⁴

Además, el hecho de que ninguno de los estudiantes, inclusive aquellos que puntuaron ansiedad y depresión no hayan puntuado en las sub-escalas inutilidad, irritabilidad y problemas de pensamiento, se contrapone con la teoría de los autores del Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión (C.E.C.A.D.), la cual señala que en la población infanto-juvenil dichos síntomas pueden presentarse de forma conjunta a la ansiedad y depresión¹⁷⁵.

Más se puede inferir que los estudiantes evaluados, por ciertas características del criterio de muestreo como “haber programado todas las materias del sexto semestre” podrían tener menor incidencia de sintomatología ansioso-depresiva. Puesto que uno de los síntomas de las personas con estado de ánimo distímico es la disminución de la actividad habitual o del trabajo¹⁷⁶. En este sentido, a través del presente estudio solamente se detectó síntomas ansioso-depresivos que se hayan manifestado en el lapso del semestre en cuestión.

¹⁷³ Goncalves F.; González V.; Vázquez J. “Atención Primaria de Calidad. Guía de Buena Práctica Clínica en Ansiedad y Depresión”. Editorial: International Marketing an communication, S.A (IM&C). España. 2008. Pág. 130.

¹⁷⁴ Organización Mundial de la Salud. “Riesgos para la salud de los jóvenes”. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>. e.28-10-2014.

¹⁷⁵ Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. España. 2007. Pág. 10.

¹⁷⁶ Baena A.; Sandoval M.; Urbina C. y otros. “Los trastornos del estado de ánimo” Revista Digital Universitaria.2005. http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art110/nov_art110.pdf e:30-04-2015 pág.6.

A manera de síntesis, tan sólo el 2% de los estudiantes de la muestra presenta sintomatología ansioso-depresiva, esta ausencia de síntomas encontrada en la muestra, puede deberse a características particulares que se aglutinaron en los estudiantes participantes.

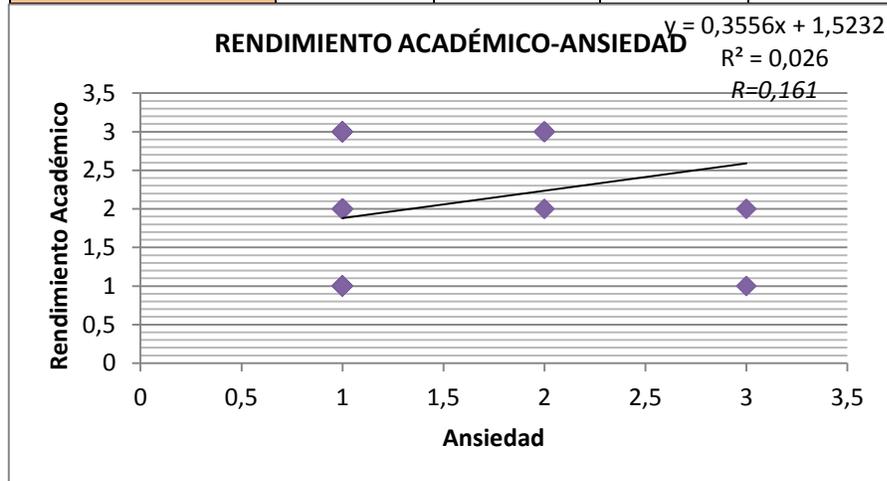
5.3. Respuesta al tercer objetivo específico:

“Correlacionar la Sintomatología Ansioso-depresiva y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la U.A.J.M.S.”

CUADRO N° 25

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	ANSIEDAD			TOTAL
	Ausencia	Presencia	Elevada	
Alto	36 40%	--	1 1%	37 41%
Regular	21 23%	1 1%	1 1%	23 25%
Bajo	24 27%	6 7%	--	30 34%
TOTAL	81 90%	7 8%	2 2%	90 100%



Fuente: Elaboración Propia

Se puede apreciar que el cálculo de coeficiente de correlación de Pearson arrojó el resultado 0,161, lo que indica que existe relación directamente proporcional entre las variables estudiadas, sin embargo por su proximidad al valor 0, se trata de una correlación no significativa para la estadística; es decir que mientras el rendimiento académico de los estudiantes es más alto existe una leve tendencia hacia no sufrir síntomas de ansiedad y viceversa.

Se puede apreciar que los datos obtenidos de estudiantes universitarios de la muestra sugieren que una presencia en nivel medio de ansiedad no se relaciona con el rendimiento académico alto, sino más bien la mayoría el 67% de los estudiantes que tienen presencia de síntomas se encuentran en el intervalo de estudiantes con

rendimiento académico bajo. Refutando así la teoría que señala que la ansiedad adaptativa *“facilita aprendizajes repetitivos, superficiales o que requieran cierta capacidad de improvisar más que razonar y persistir, inhibiendo los aprendizajes más complejos.”*¹⁷⁷ *“La ansiedad puede facilitar el aprendizaje de tareas complejas como las matemáticas, cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante, las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado.”*¹⁷⁸ En este sentido esta teoría no fue válida en los estudiantes de la muestra de estudio.

Por otra parte se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes con rendimiento académico alto tienen ausencia de ansiedad patológica, salvo un caso. La teoría sugiere que la presencia de niveles patológicos de ansiedad se asocia al rendimiento bajo, *“altos niveles de ansiedad bloquean el aprendizaje, disminuyendo su atención, concentración y retención; como consecuencia los estudiantes ansiosos se distraen rápidamente, no procesan, organizan ni elaboran rápidamente la información y no se adaptan con facilidad a los nuevos procesos de aprendizaje necesarios para el buen desempeño académico.”*¹⁷⁹

*“Existe evidencia para pensar que unos niveles de ansiedad elevados dificultan el rendimiento de cualquier tarea, ya que la atención, concentración y el esfuerzo sostenido no estarían en pleno funcionamiento. Y es indiscutible la importancia que dichas funciones cognitivas cobran en el ambiente educativo”.*¹⁸⁰ En consecuencia los estudiantes con rendimiento académico alto tienen menor probabilidad de sufrir trastornos de ansiedad.

¹⁷⁷ Victor, F., González-Gonzales, S. y García, M. “Estratégicas atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”. Revista Latinoamericana de Psicología. www.redalyc.org/pdf/805/80500110.pdf e.08-10-2014. Pág.123-132

¹⁷⁸ Gairín, J. “Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación matemática”, Editorial Boixareu Universitaria. España.1990

¹⁷⁹ Jadue, Newcomer, Spielberger. Citados por: Vallejos, M. “La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal”. 2014. <http://eprints.ucm.es/17020/1/T33916.pdf>. e:10-04-2015.

¹⁸⁰ Rains, D. “Principios de neuropsicología humana”. Editorial McGraw-Hill. México. 2004.

Así los resultados de algunas investigaciones demostraron una asociación estadísticamente significativa entre altos niveles de ansiedad auto-informada y rendimiento académico pobre. Así los niños con altas puntuaciones en ansiedad presentaban, con mayor probabilidad, puntuaciones escolares en el rango de los insuficientes, comparados con aquellos con puntuaciones bajas de ansiedad.¹⁸¹ En esa lógica, lo descubierto en los estudiantes de la muestra coincide con la teoría y la investigación, asociando la ausencia de ansiedad con un nivel alto de rendimiento académico; y estudiantes con presencia de ansiedad a un nivel bajo de rendimiento académico.

En síntesis, aun con la baja prevalencia de síntomas de ansiedad, se puede inferir que una cantidad no representativa de los estudiantes clasificados con rendimiento académico bajo tienen presencia de estado de ánimo ansioso, y de aquellos que fueron clasificados con rendimiento alto, en su mayoría no sufren de ansiedad.

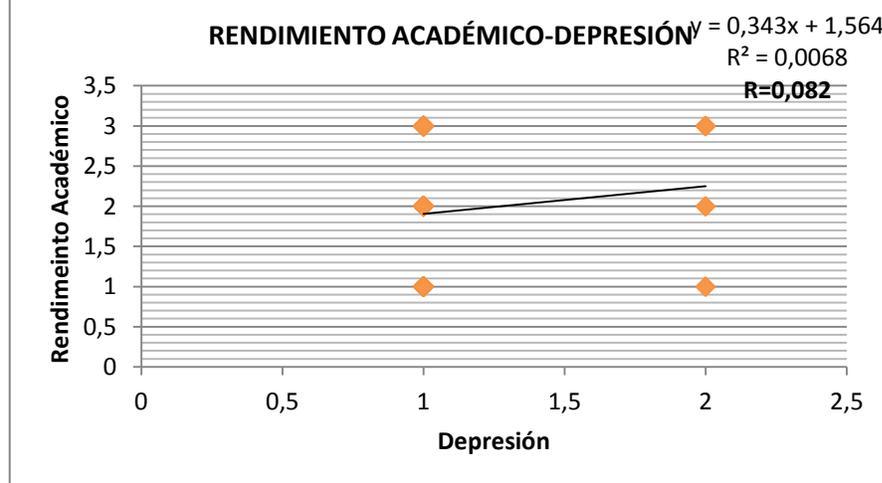
Para poder profundizar la naturaleza de la relación entre la presencia de ansiedad en los estudiantes de rendimiento bajo, como causante de las bajas calificaciones, un resultado de esta o ser un factor externo; sería necesario analizar los casos específicos.

CUADRO N° 26

DEPRESIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

¹⁸¹Mazzone y otros. Citado por: Fernández, A. y Gutierrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España. 2009. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?295>. e: 10-09-2014., pág. 56.

RENDIMIENTO ACADÉMICO	DEPRESIÓN			
	Ausencia	Presencia	Elevada	TOTAL
Alto	36 40%	1 1%	--	37 41%
Regular	22 25%	1 1%	--	23 26%
Bajo	28 31%	2 2%	--	30 33%
TOTAL	86 96%	4 4%	--	90 100%



Fuente: Elaboración Propia

Se puede apreciar que el cálculo de coeficiente de correlación de Pearson arrojó el resultado 0,082, una leve correlación entre ambas variables estudiadas, lo que indica que no existe relación estadísticamente significativa por su proximidad al valor 0. Ese valor reducido puede deberse a los pocos casos de depresión encontrados en los estudiantes de la muestra.

En la teoría la depresión está asociada al rendimiento académico bajo: *“La depresión podría ocasionar un rendimiento bajo como también ser la consecuencia de fracasos académicos sucesivos, podría relacionarse con las dificultades académicas, siendo*

*esta consecuencia de la pérdida de interés y/o disminución de las actividades cotidianas relacionadas con el rendimiento académico.”*¹⁸² *“Ese declive en lo académico es lo que provoca la depresión, es decir, ante la imposibilidad de rendir como los demás o calificar aprobatoriamente las asignaturas y continuar regularmente los estudios, sobreviene la depresión”*¹⁸³. Ambas citas hacen referencia a fracasos académicos que se prolongan en el tiempo, es así que en estudiantes cuyo fracaso no se extiende en el tiempo la depresión podría aparecer en niveles mínimos o insignificantes, como es el caso de la muestra de estudio puesto que los clasificados en el intervalo bajo rendimiento académico solamente reprobaron en el sexto semestre. Esto se relaciona con la baja incidencia de depresión en los estudiantes de rendimiento académico bajo, pues éste parece no haber afectado ni la autopercepción de los estudiantes, ni haber hecho aflorar síntomas depresivos en la mayoría de los estudiantes.

Se refuta así, la teoría que indica al fracaso académico como causante de depresión en los estudiantes: *“Así, el fracaso académico al alcanzar una meta llevaría a desarrollar sentimientos de desánimo y de autovaloración negativa, síntomas propios de la depresión”*¹⁸⁴. Esto puede relacionarse con los resultados obtenidos de la autopercepción académica, en la cual la mayoría de los estudiantes tienen autopercepción positiva, es así que esta autopercepción positiva les aleja de la percepción de inutilidad que es medida por la sub escala del mismo nombre contenida en el C.E.C.A.D; en la cual ningún estudiante obtuvo puntuación significativa.

¹⁸² Arrivillaga y otros. Citado por: Agudelo D; Casadiegos C.; Sánchez D. “Características de Ansiedad y Depresión en estudiantes Universitarios” Revista Internacional de Investigación Psicológica, 2008. <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf>. e: 30-08-2014., pág.35

¹⁸³ Serrano C.; Rugero C.; Rojas A.; “Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697004>. e: 01-08-2015. Pág.57

¹⁸⁴ Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, Capara. Citados por: Fernández, A. y Gutierrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España. 2009. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?295>. e:10-09-2014., pág.54

Yendo aún más allá se puede comprender que la mayoría de los estudiantes de la muestra no se auto-valoren negativamente y por ende sean menos proclives a sufrir depresión como lo indica la epidemiología de la depresión: *“Las personas que tienen una pobre opinión de sí mismas, o que consistentemente se juzgan a ellas mismas o al mundo con pesimismo, o bien que se dejan embargar por las presiones están más propensas a la depresión”*¹⁸⁵.

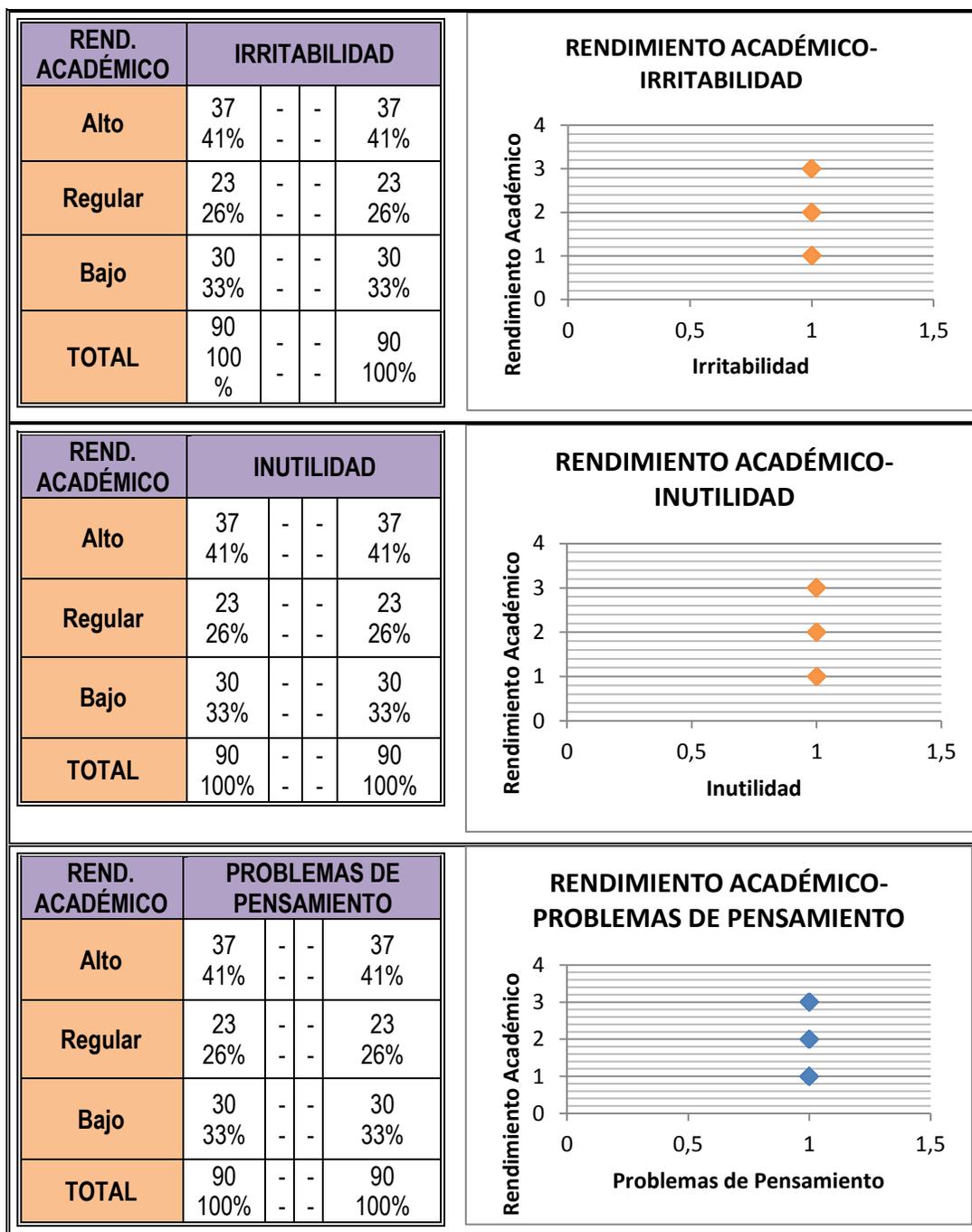
Es importante recalcar que debido a la baja incidencia de síntomas de depresión en los estudiantes de la muestra no se puede apreciar con exactitud la correlación entre ambas variables, sin embargo lo que se puede precisar es que dentro de los pocos casos, la mayor prevalencia de depresión se halla efectivamente en el intervalo de rendimiento académico bajo, un 7 % de los estudiantes de rendimiento académico bajo tiene presencia de síntomas de depresión, frente al 3,33% en los intervalos de rendimiento bajo y regular.

En síntesis, no se encontró relación considerable entre rendimiento académico y depresión debido a que los estudiantes en su mayoría no sufren depresión como causa ni como efecto del bajo rendimiento en el semestre; estos resultados relacionados con la autopercepción académica positiva de los estudiantes de la muestra, la cual los aleja de los factores de personalidad pre-mórbidos de la depresión.

CUADRO N° 27

¹⁸⁵ *Ibíd.* Pág.55.

RENDIMIENTO ACADÉMICO-IRRITABILIDAD; INUTILIDAD; PROBLEMAS DE PENSAMIENTO



Fuente: Elaboración Propia e la muestra tiene ausencia de Irritabilidad, Inutilidad y Problemas de pensamiento en grado patológico, convirtiendo los valores en “constantes”, lo que hace imposible su correlación con el rendimiento académico.

5.4. Respuesta al cuarto objetivo específico: “Analizar comparativamente las variables rendimiento académico y sintomatología ansioso depresiva de los estudiantes de tercer año de las distintas facultades de la U.A.J.M.S.”

CUADRO N° 28

RENDIMIENTO ACADÉMICO POR FACULTADES

REND. ACADÉMICO	MED.	HUM	ODONT	CS. JURÍD	CS. AGRON	CS. SALUD	CS. ECON	CS. TECNO	TOTAL
Aprovechamiento Académico									
Excelente-Distinguido	2 = 4% 6=11%	3 = 9% 12=34%	1= 3% 3=9%	-- 5	1 --	3=4% 8=9%	5=7% 23=30%	2=4% 6=13%	17=4% 63=16%
	8 15%	15 43%	4 12%	5 15%	1 3%	11 13%	28 37%	8 17%	80 20%
Suficiente	42 81%	17 48%	23 72%	9 26%	30 90%	62 72%	36 48%	22 47%	241 61%
Reprobado	2 4%	3 9%	5 16%	20 59%	2 6%	12 14%	11 15%	17 36%	72 18%
Total	52 100%	35 100%	32 100%	34 100%	33 100%	85 100%	75 100%	47 100%	393 100%
Nivel General de Rendimiento Académico									
Alto	3 50%	2 33%	4 44%	3 33%	2 67%	3 33%	12 40%	8 44%	37 41%
Regular	1 17%	2 33%	2 22%	3 33%	--	3 33%	8 27%	4 22%	23 26%
Bajo	2 33%	2 33%	3 33%	3 33%	1 33%	3 33%	10 33%	6 33%	30 33%
TOTAL	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	30 100%	18 100%	90 100%
Auto percepción Académica									
Positiva	3 50%	2 33%	4 44%	4 44%	3 100%	4 44%	10 33%	12 66%	42 47%
Regular	3 50%	3 50%	5 56%	5 56%	--	5 56%	20 66%	6 33%	47 52%
Negativa	--	1 23%	--	--	--	--	--	--	1 1%
TOTAL	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	30 100%	18 100%	90 100%
Aprobación-Reprobación									
Aprobación de todas las materias	4 67%	2 33%	6 67%	3 33%	2 67%	6 67%	15 50%	8 44%	46 51%
Reprobación 1 o más materias	2 33%	4 67%	3 33%	6 67%	1 33%	3 33%	15 50%	10 56%	44 49%
TOTAL	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	30 100%	18 100%	90 100%

Fuente: Elaboración Propia

Rendimiento académico por facultad

Como reporte del aprovechamiento académico se destacan los siguientes resultados:

El mayor porcentaje de estudiantes de sexto semestre con aprovechamiento académico excelente se halla en la Facultad de Humanidades con un 9% del total de los estudiantes de dicha facultad; seguido por la facultad de Ciencias Económicas y Financieras con el 7%.

El 43% de los estudiantes de sexto semestre de la Facultad de Humanidades tienen aprovechamiento académico excelente-distinguido.

El 90% de los estudiantes de sexto semestre de la facultad de ciencias agronómicas y forestales tiene aprovechamiento “suficiente”.

El 59% de los estudiantes de sexto semestre de la facultad de ciencias jurídicas y políticas se encuentra en el intervalo “reprobado”.

De manera general el mayor porcentaje de estudiantes se halla ubicado en el intervalo suficiente que implica calificaciones de 51 a 69 puntos, 61%; y tan solo el 4% de los estudiantes de sexto semestre de la U.A.J.M.S. gestión 2014 tiene aprovechamiento académico “excelente” en función a la clasificación del estatuto orgánico de la universidad.

Al respecto de la tasa de aprobación-reprobación:

Las facultades con mayor índice de aprobación de todas las materias son: Ciencias de la Salud, Agronómicas y Forestales; Odontología y Medicina; 67% de los estudiantes de cada una de dichas facultades aprobó todas las materias del semestre programado.

Las facultades con mayor índice de reprobación de 1 o más materias son: Ciencias Jurídicas y Humanidades, 67%; seguidas por Ciencias y Tecnología 56%.

Al respecto de la autopercepción académica los resultados más sobresalientes son:

La totalidad de los estudiantes encuestados de la Facultad de Ciencias Agronómicas y Forestales tiene una autopercepción académica positiva; la siguiente es la facultad de Ciencias y Tecnología con un porcentaje de 66% de estudiantes con autopercepción académica positiva.

La facultad de Ciencias Económicas y Financieras tiene mayor porcentaje de estudiantes con autopercepción académica regular, con un porcentaje de 66%

Y el único estudiante con autopercepción negativa pertenece a la facultad de Odontología.

En esa misma línea el rendimiento académico general por facultades indica que de la muestra seleccionada de forma equivalente de acuerdo al aprovechamiento académico en los niveles Excelente-Distinguido; Suficiente y Reprobado, no hubo movilidad importante como resultado de la integración de las tres dimensiones del rendimiento académico (aprovechamiento, autopercepción académica, tasa de aprobación-reprobación). Se puede apreciar que en las facultades de: Ciencias y Tecnología, Ciencias Económicas y Financieras, Ciencias Agronómicas, Ciencias Jurídicas y Políticas, Odontología y Medicina; ocurrió una movilidad de los estudiantes de aprovechamiento suficiente hacia el intervalo de rendimiento académico alto. Estos resultados pueden atribuirse a la autopercepción académica positiva previamente analizada confirmándose así lo que sostiene la teoría.

El autoconcepto académico se estructura sobre las percepciones que el estudiante obtuvo de sí mismo a partir de las interacciones sociales y experiencias personales a lo largo de toda su vida estudiantil. *“El autoconcepto, como componente del desarrollo de la personalidad humana, no es innato. Se construye y define a la largo del desarrollo, sobre todo, por la influencia de las personas significativas primero del medio familiar, en segundo lugar del entorno escolar y el mundo social que rodea al individuo y, por último, como consecuencia de las propias experiencias de éxito y*

fracaso”¹⁸⁶. En este sentido, el hecho de que la mayoría de estudiantes de la facultad de Ciencias y Tecnología tengan autopercepción académica positiva se puede comprender como perspectiva colectiva, como lo señala un estudio realizado por la Fundación para la Producción (Fundapro) y Fautapo, la Universidad Privada Boliviana y la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, de acuerdo a la percepción de la población “*las carreras más “codiciadas”, son ingenierías y técnicas y en segundo lugar las ciencias empresariales económicas y financieras y en tercer lugar la carrera de Medicina.*”¹⁸⁷ es así que el hecho de haberse matriculado en una de las carreras que la mayoría de los jóvenes desearía estudiar y que goza de mayor prestigio social en nuestro país, podría haber influido de forma positiva en la autopercepción académica de los estudiantes de ciencias y tecnología, ciencias económicas y financieras, ciencias agronómicas y Medicina, en las cuales los estudiantes tienen mejor autopercepción académica a pesar de que esta no coincide del todo el aprovechamiento académico reflejado en sus calificaciones.

Esto no sucedió en las facultades de: Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas y Políticas, quedando los intervalos conformados del mismo modo que en la clasificación inicial.

En síntesis, el aprovechamiento académico más alto se halla en las facultades de Humanidades y Ciencias Económicas y Financieras; a su vez éste no coincide con la autopercepción académica donde los resultados más altos están en las ciencias Agronómicas y Forestales; y la Facultad de Ciencias y Tecnología, atribuible al autoconcepto académico estructurado a lo largo de su vida académica y reforzado por la percepción social de dichas carreras de estudio.

¹⁸⁶ Machargo, 1991. Citado por: Rodríguez, S. “El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar” España. 2010. <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimientoescolar/> e.07-07-2015.

¹⁸⁷ Universia. “¿Cuáles son las carreras con más demanda de trabajo en Bolivia?”. noticias.universia.com.bo/acutalidad/noticia/2014/07/15/1100679/cuales-carreras-demanda-trabajo-bolivia.html e: 20-09-2015.

CUADRO N° 29

SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO-DEPRESIVA POR FACULTAD

NIVEL	MED	HUM	ODO	CS. JUR	CS. AGRO	CS.SAL UD	CS. ECO	CS. TEC	TOTAL
NIVEL GENERAL DE SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO-DEPRESIVA									
Ausencia	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	28 93%	18 100%	88 98%
Presencia	--	--	--	--	--	--	2 7%	--	2 2%
Elevada	--	--	--	--	--	--	--	--	--
TOTAL	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	30 100%	18 100%	90 100%
ANSIEDAD									
Ausencia	6 100%	4 67%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	23 77%	18 100%	81 90%
Presencia	--	2 33%	--	--	--	--	5 17%	--	7 8%
Elevada	--	--	--	--	--	--	2 7%	--	2 2%
TOTAL	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	30 100%	18 100%	90 100%
DEPRESIÓN									
Ausencia	6 100%	6 100%	8 89%	8 89%	3 100%	9 100%	28 93%	18 100%	86 96%
Presencia	--	--	1 11%	1 11%	--	--	2 7%	--	4 4%
TOTAL	6 100%	6 100%	9 100%	9 100%	3 100%	9 100%	30 100%	18 100%	90 100%

Fuente: Elaboración Propia

Sintomatología Ansioso-Depresiva por Facultades

Los resultados obtenidos del análisis comparativo de los síntomas ansioso-depresivos por facultad muestran que de los estudiantes de la muestra, los únicos dos casos con presencia de dichos síntomas se encuentran la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras.

Las ciencias económicas son consideradas dentro de las ciencias sociales, tienen contenidos de estadísticas, matemáticas, sociología, economía, y ramas afines.

Contrario a los datos revelados, la teoría sugiere que *“las carreras que demandan más tiempo de estudio, que requieren conocimientos matemáticos, parecen influir negativamente en la salud mental de los estudiantes.”*¹⁸⁸

Por ejemplo investigaciones apuntan a que los estudiantes de medicina se encuentran en *“alta susceptibilidad de desarrollar trastornos mentales, ansiedad; síndrome de burnout, estrés por las actividades asistenciales que hacen parte de la carga académica del estudiante de medicina; riesgo de tener trastorno depresivo o de ansiedad asociado”*¹⁸⁹. Situación que no se observó en los estudiantes de medicina de la muestra.

Realizando una revisión de las sub-escalas ansiedad y depresión, dos dimensiones de la sintomatología ansioso-depresiva las cuales si obtuvieron presencia de síntomas; se pueden apreciar datos que pierden significatividad estadística al realizar la puntuación general.

En función a lo anterior, en la escala ansiedad se destaca la “presencia” de síntomas en las Facultades de Ciencias Económicas y Financieras en 5 estudiantes que representan al 17%, y “presencia elevada” en dos estudiantes que representan al 7%; a su vez en la Facultad de Humanidades, 2 estudiantes que representan al 33% de la muestra tienen “presencia” de síntomas de ansiedad. Sin embargo, es importante recalcar que al tratarse de un resultado parcial del cuestionario educativo clínico de ansiedad y depresión este resultado arroja una presencia de síntomas que no debe ser tomada en cuenta como trastorno.

¹⁸⁸ Sender, Stewart; Maslach y Jackson. Citados por: Bohórquez A. “Trastornos Mentales en estudiantes de medicina” Pontificia Universidad Javeriana. Tesis para optar al grado de Maestría en Epidemiología clínica, 2007. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis37.pdf>. e: 07-04-2015.

¹⁸⁹ Bohórquez, A., op. cit., 2007, pág. 20.

Igualmente en otras investigaciones se encontró alta incidencia de síntomas ansiosos y depresivos en estudiantes de psicología, señalando que 58% de los consultantes que reportaban dichos síntomas correspondían a esta carrera.¹⁹⁰

Relacionando con los resultados del rendimiento académico se puede apreciar que justamente estas facultades son las que tienen mayor porcentaje de estudiantes con alto rendimiento académico.

Al respecto de los síntomas depresivos, la Facultad de Odontología, Ciencias Jurídicas y Políticas, presentaron un caso cada una y la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras presentó 2 casos. De igual manera que en la ansiedad, esta “presencia de síntomas” no indica presencia de trastorno. Al ser un número reducido de casos carece de significancia estadística para el presente estudio.

En resumen, existen diferencias al respecto de la presencia de síntomas de ansiedad; hallándose más casos en humanidades y ciencias económicas y financieras.

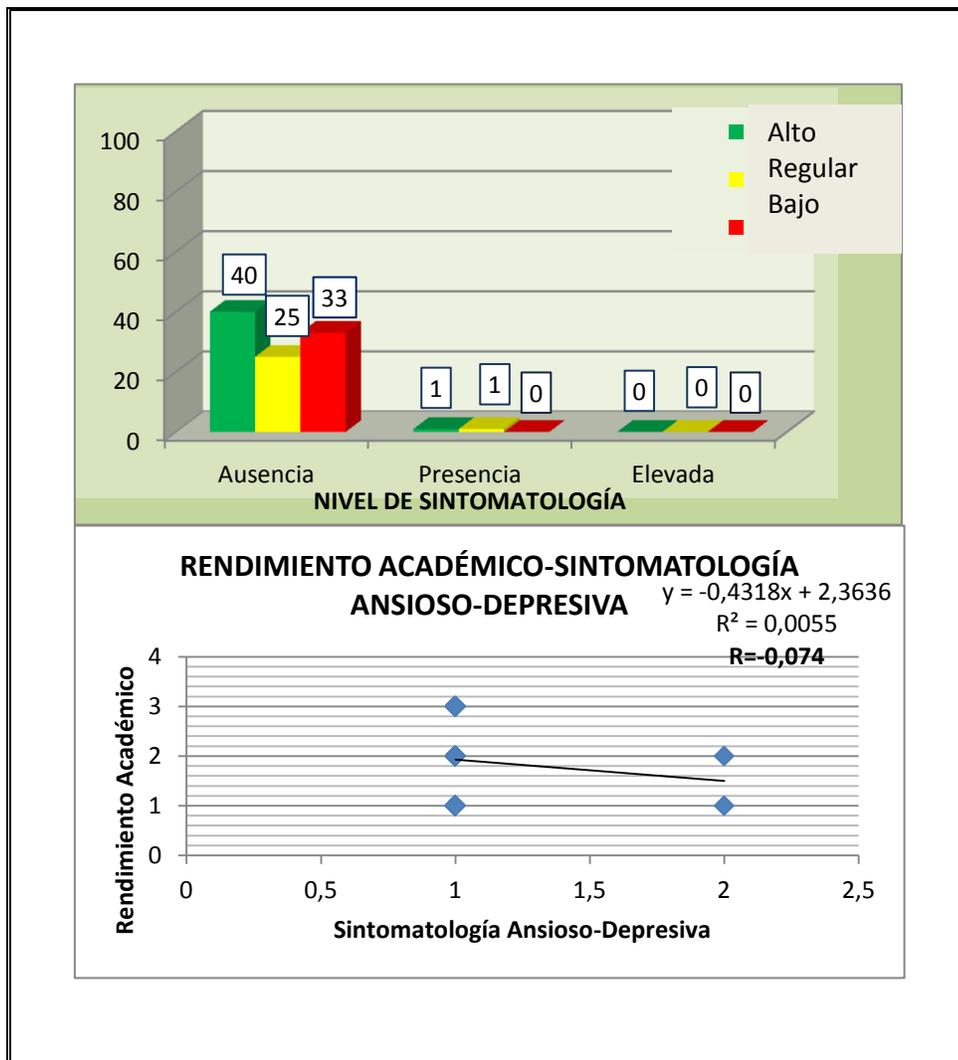
¹⁹⁰ Agudelo D; Casadiegos C.; Sánchez D. “Características de Ansiedad y Depresión en estudiantes Universitarios” Revista Internacional de Investigación Psicológica. 2008. Pág.35.

5.5. Respuesta al objetivo general.

“Establecer la relación entre rendimiento académico y sintomatología ansioso-depresiva”

CUADRO N° 29

NIVEL GENERAL DE SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO-DEPRESIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados obtenidos del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson indican que no existe correlación estadísticamente significativa entre ambas variables, plasmado en un coeficiente -0,074, al ser este un valor casi equivalente a 0.

El resultado obtenido de la correlación del rendimiento académico con la sintomatología ansioso-depresiva en los estudiantes, demuestra que la mayoría de los estudiantes tienen ausencia de sintomatología ansioso-depresiva; de los estudiantes que tienen presencia de sintomatología ansioso-depresiva, uno tiene rendimiento académico alto y otro regular; y ningún estudiante de la muestra tiene una presencia elevada de dichos síntomas.

Por una parte, se puede apreciar que existe escasa cantidad de estudiantes que presentan síntomas ansioso-depresivos en la muestra de estudio, y que de los estudiantes que tienen presencia de sintomatología ansioso-depresiva ninguno tiene rendimiento académico bajo; es así que en dichos estudiantes parece no existir relación entre ambas variables;

La teoría señala al respecto que la presencia de síntomas ansioso-depresivos está altamente relacionada con el bajo rendimiento académico, indicando que las personas suelen experimentar disminución de la concentración, pérdida de interés, energía, encuentran difícil finalizar algunas tareas, lo cual empeora su rendimiento escolar y laboral, y disminuye su motivación para emprender nuevos proyectos.¹⁹¹

Varias investigaciones encontraron que en los estudiantes de rendimiento académico bajo tienen mayor presencia de ansiedad y depresión. *“Respecto al historial académico, una alta proporción de estudiantes participantes había reprobado algún semestre (26,83%) y el 9,08% había tenido algún periodo de prueba académica por bajo desempeño, en estos subgrupos la prevalencia de depresión fue superior a la*

¹⁹¹ Goncalves, F.; González, V.; Vázquez, J. “Atención Primaria de Calidad. Guía de Buena Práctica Clínica en Ansiedad y Depresión”. Editorial: International Marketing and communication, S.A (IM&C). España, 2008. Recuperado de: https://www.cgcom.es/sites/default/files/guia_depresion.pdf e: 04-10-2014.

global y la de ansiedad fue similar.”¹⁹², situación que no se observó en la muestra de estudio.

Otros autores indican que la sintomatología ansioso-depresiva puede ser resultado como consecuencia del bajo rendimiento académico: *“El hecho de que un alumno no consiguiera la meta académica propuesta, podría ser un factor que podría generar alteración emocional (estrés-ansiedad), lo cual sería razón para la aparición posterior de depresión, especialmente cuando el fracaso se alarga en el tiempo.”*¹⁹³

A su vez, la persona puede experimentar auto-depreciación, y un pobre concepto de sí misma¹⁹⁴, situación que como era de esperarse no se encontró en los estudiantes de la muestra, puesto que en su mayoría tienen autopercepción positiva en la esfera académica; de ese modo la autopercepción académica positiva de los estudiantes de la muestra puede mantenerlos lejos de los factores de personalidad pre-mórbidos de dichos síntomas.

Añadiendo a lo anterior, el autoconcepto es entendido como un constructo dinámico que se va estructurando y modificando a lo largo de la vida del sujeto producto de la acción educativa,¹⁹⁵ de ese modo la autopercepción académica positiva de los estudiantes fue construida a lo largo de su vida académica, aglutinando las percepciones de profesores, padres, maestros; de ese modo se puede inferir que la autopercepción académica media-positiva encontrada incluso en los estudiantes con bajas calificaciones de la muestra; podría reforzar su tolerancia ante el fracaso reflejado en las bajas calificaciones del sexto semestre. Siendo así otro indicador de la ausencia de síntomas ansioso-depresivos.

¹⁹² Bohórquez A. “Trastornos Mentales en estudiantes de medicina” Pontificia Universidad Javeriana. Tesis para optar al grado de Maestría en Epidemiología clínica, 2007.

¹⁹³ Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara. Citados por: Fernández, A. y Gutierrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España. 2009. Pág.54

¹⁹⁴ Goncalves, F.; González, V.; Vázquez, J., op. cit., 2008, pág. 22.

¹⁹⁵ Rodríguez S. “El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar”. España, 2010. <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/> e: 06-07-2015

La teoría también indica que *“la correlación entre depresión y frustración instrumental se entiende como un síntoma clásico de la depresión ya que al estar deprimido, el individuo comienza a sentirse incapaz de lograr las cosas que intenta, esto último que se considera una causal de la ansiedad”*¹⁹⁶, es así que muchas veces la presencia de sintomatología ansioso-depresiva podría ser ocasionada por el bajo rendimiento académico; ya que ante los fracasos académicos el estudiante podría empezar a sentir frustración y esta desencadenar los síntomas.

De manera contraria, en los estudiantes universitarios de la muestra del intervalo bajo rendimiento, su desempeño parece no ocasionarles ningún tipo de frustración que se refleje como sintomatología ansioso-depresiva y autopercepción negativa, puesto que *“la autopercepción puede verse afectada o distorsionada por características de personalidad, por trastornos del estado de ánimo, baja autoestima, frustración”*.

Estos resultados podrían deberse a que en los estudiantes de la muestra se hayan aglutinado varios de los factores que los eximen de la sintomatología ansioso depresiva y autopercepción académica negativa. Por ejemplo altos niveles de autoconfianza y una autoestima positiva, rasgos de personalidad que permitan no se vean afectados por este descenso de notas, y otros.

Por último, el haber seleccionado a los estudiantes que hayan programado todas las materias del nivel, entendiendo que para programar todas las materias se requiere haber reprobado como máximo una; se sobre entiende que todos los estudiantes de la muestra tuvieron un rendimiento académico medio-alto en semestres anteriores, y según los resultados de la medición del rendimiento académico, también ese rendimiento fue mantenido desde los años escolares, lo cual permitió que los estudiantes de la muestra se estructuren un autoconcepto académico positivo, lo cual permite que toleren mejor los posibles fracasos académicos y esto no afecte su equilibrio emocional.

¹⁹⁶ Flores, R; Jiménez S.; Pérez S.; y otros. “Depresión y ansiedad en estudiantes universitarios” <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/19112/18139> e:24-07-2015, pág. 97.

En síntesis, el descenso de notas en el sexto semestre de los estudiantes de la muestra podría estar relacionado a una multiplicidad de factores los cuales influyen en el rendimiento académico, excluyendo así que éste guarde alguna relación con síntomas ansioso-depresivos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

Como culminación del presente trabajo de investigación se respondió a los objetivos planteados arribando a las siguientes conclusiones:

En respuesta al primer objetivo específico: **“Determinar el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S.”**

Asumiendo que el rendimiento académico se halla integrado por varias dimensiones, tal como lo sustenta la teoría: Aprovechamiento académico, autopercepción académica y tasa de promoción-reprobación. Se determinó que:

Por una parte, solo un 4% de la población estudiantil de sexto semestre de la U.A.J.M.S. gestión 2014 tiene aprovechamiento académico excelente; frente al 61% que tiene calificaciones suficientes, las cuales como se demostró no implican aprobación en todas las materias y el 18% restante está reprobado.

De ese modo, contrastando con las tasas de promoción reprobación, se puede apreciar que solo el 20% de los estudiantes aprobaron todas sus materias promoviéndose al siguiente nivel, mientras el 80% reprobó una o más, es así que en los estudiantes de sexto semestre gestión 2014 predominan las bajas calificaciones, es decir el bajo aprovechamiento académico.

En segunda instancia, de los estudiantes de la muestra, se pudo inferir que las dimensiones del rendimiento académico tomadas en cuenta en la presente investigación permitieron tener un panorama más amplio y completo del rendimiento académico de los estudiantes.

Dichas dimensiones fueron reafirmadas en la realidad estudiada, es así que si bien el aprovechamiento académico en la U.A.J.M.S. clasifica a los estudiantes en cuatro intervalos (Excelente; Distinguido; Suficiente y Reprobado), esta clasificación resulta ser solo una parte del rendimiento académico real o integral de los estudiantes.

Por una parte, la medición de la tasa de promoción-reprobación arrojó que un porcentaje importante de los estudiantes de aprovechamiento académico considerado “suficiente” (43%), reprobaron una o más materias impidiéndoles pasar al siguiente nivel en todas sus materias.

Por otra parte, la medición de la autopercepción académica arrojó que la mayoría de los estudiantes de la muestra tiene autopercepción académica positiva y regular; inclusive los estudiantes de aprovechamiento académico bajo.

Estos datos permitieron percibir mayor parte del panorama del rendimiento académico, añadiendo a la nota cuantitativa que arroja la evaluación formal, la perspectiva del estudiante, cimentada a lo largo de su tránsito en las instituciones educativas, introyectada de los sistemas a los cuales pertenece (familia, pares, colegio)¹⁹⁷.

Pudiendo apreciar plasmado en la realidad estudiada que el autoconcepto académico cimentado a lo largo de los años parece ser difícilmente modificable por un reciente fracaso académico (un semestre), lo cual se refleja en que incluso los estudiantes de la muestra que obtuvieron bajas notas en el sexto semestre tienen una autopercepción positiva de sus habilidades y aptitudes académicas como también de sus posibilidades de éxito académico.

Se encontró que las calificaciones de un semestre de los estudiantes no reflejan en totalidad su rendimiento académico, puesto que este puede entenderse de forma más completa tomando en cuenta la historia académica de cada estudiante, es así que si bien el aprovechamiento académico reflejaba las notas resultado del lapso de un semestre, la autopercepción académica captó información de toda la vida académica

¹⁹⁷ Rodríguez, S. “El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar”. España.2010. <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/> e: 06-07-2015.

del estudiante, puesto que ésta se estructura en base al reflejo de su entorno social, familiar y académico desde los primeros años de su infancia hasta la actualidad¹⁹⁸.

La teoría indica que: *“El autoconcepto es un constructo dinámico y, por tanto, susceptible de cambio mediante la acción educativa”*¹⁹⁹, en ese sentido se puede inferir que dichas percepciones positivas y regulares encontradas en los estudiantes de aprovechamiento académico bajo podrían volverse negativas ante fracasos académicos sucesivos; e incluso ese autoconcepto académico positivo puede reforzar su tolerancia a los fracasos y de ese modo darles el “refuerzo interno” para poder mejorar sus calificaciones. En esa línea, como lo sustenta la teoría, una autopercepción positiva de habilidades, aptitudes académicas y posibilidades de éxito permiten que el estudiante afronte las labores académicas de forma más positiva confiando en la percepción que tiene de sus habilidades y que estas son las que determinan sus posibilidades de tener éxito académico.²⁰⁰

Inclusive se podría vislumbrar una de las directrices para lograr mejorar el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Adicionalmente, de la correlación de los factores asociados y el rendimiento académico, se pudo apreciar que factores como las horas de estudio, el rendimiento académico escolar y la escolaridad del padre guardan cierta relación con el rendimiento académico universitario, que vale la pena ser tomada en cuenta; y por otra parte, factores como la escolaridad de la madre, la opción de estudio de la carrera y el lugar de procedencia no resultaron tener relación significativa con el rendimiento académico.

¹⁹⁸ Rodríguez S., op. cit., 2010, pág. 28.

¹⁹⁹ *Ibíd.*

²⁰⁰ Ministerio de Educación de Chile, “Fundamentos de los Otros indicadores de Calidad Educativa” Unidad de Currículum y evaluación, Santiago de Chile, 2014.

<http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/> e: 03-09-2014, pág. 260.

Respondiendo al segundo objetivo específico: **“Identificar el nivel de síntomas ansioso-depresivos en los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S.”**

De manera general, se puede concluir que se encontró una baja incidencia de síntomas ansioso-depresivos en los estudiantes de la muestra de estudio, tan solo un 2%; muy diferente de la prevalencia del 10 y 30% estimada en jóvenes por algunos investigadores²⁰¹

En esa misma línea, en la escala Ansiedad se encontró un 8% de presencia de ansiedad; y tan solo un 2% de ansiedad elevada.

La escala Depresión arrojó un 4% de presencia de depresión no elevada alejada a la incidencia de 42% de síntomas depresivos encontrada en un estudio realizado por estudiantes en la Universidad Mayor de San Andrés (U.M.S.A.).²⁰²

A su vez se encontraron prevalencias mucho más elevadas de síntomas tanto ansiosos como depresivos, en una investigación con estudiantes universitarios de Chile; trastornos de estado de ánimo un 22,8% de los estudiantes participantes; junto con los trastornos de ansiedad específicos 20,9 %²⁰³ y en una investigación con una muestra numerosa en Colombia; 76,2% de síntomas depresivos y 74,4% de síntomas ansiosos.²⁰⁴

Y ninguna de las escalas irritabilidad, inutilidad, y problemas de pensamiento obtuvo puntuación.

²⁰¹ Hamme, C. y Rudolph, K.D. Citados por: Fernández, A. y Gutiérrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España. 2009. Pág. 54

²⁰² López R. “Prevalencia de Depresión y correlación de dos cuestionarios para la depresión, entre estudiantes de la UMSA”. Bolivia. 2014. <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo/php?pid=S2223-30322014000100007&script=sci-arttext> e: 06-07-2014

²⁰³ Micín S.; Bagladi B. “Salud Mental en estudiantes Universitarios. Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de Salud Estudiantil” Chile.2011. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718/48082011000100006> e:08-06/2015

²⁰⁴ Arrieta K; Díaz S.; Gonzales F. “Síntomas de Depresión y Ansiedad en Jóvenes Universitarios” Revista Clínica de medicina de Familia. 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169631395009> e.20-03-2015

Así de esta manera los estudiantes de sexto semestre seleccionados para la presente investigación en su mayoría no padecen síntomas de ansioso-depresivos.

La baja prevalencia en la muestra de estudio puede deberse a varios factores, entre los cuales el alcance de la presente investigación permitió indicar cierta relación con la autopercepción académica positiva-regular encontrada en 99% de la muestra, dicha autopercepción positiva según la teoría les hace menos susceptibles de padecer síntomas de dicha naturaleza. *“Las personas que tienen una pobre opinión de sí mismas, o que consistentemente se juzgan a ellas mismas o al mundo con pesimismo, o bien que se dejan embargar por las presiones están más propensas a la depresión”*²⁰⁵.

Por otra parte, los resultados de la medición de las sub-escalas de ansiedad y depresión, se puede apreciar que en los estudiantes universitarios de la muestra no se presentaron casos de síntomas de ansiedad y depresión comórbida, contrario a los datos de la investigación de los autores del C.E.C.A.D.; quienes en la fundamentación del instrumento sostienen una alta correlación entre los síntomas de ansiedad y depresión en niños y jóvenes estudiantes, afirmando que existe una alta incidencia de ansiedad y depresión comórbida en la población infanto-juvenil.²⁰⁶

Estos autores además sostienen que la ansiedad y depresión en el lapso de 6 a 25 años puede manifestarse a través de los síntomas de irritabilidad, inutilidad y problemas de pensamiento; los cuales estuvieron ausentes en los estudiantes que puntuaron en las escalas ansiedad y depresión.

De este modo los estudios de Lozano y García no se plasman en la mayoría de los estudiantes de la muestra que presentan síntomas de ansiedad y depresión.

²⁰⁵ *Ibíd.* Pág.5

²⁰⁶ Lozano, L; García, E; Lozano L, M. “C.E.C.A.D. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión”. Ediciones TEA S.A. España. 2007.

En respuesta al tercer objetivo específico: **“Correlacionar los resultados obtenidos de la medición de las variables: sintomatología ansioso-depresiva, rendimiento académico de los estudiantes universitarios de tercer año de la U.A.J.M.S.”**

Los cálculos del coeficiente de correlación de Pearson arrojaron que no existe relación estadísticamente significativa entre ninguna de las sub-escalas del Cuestionario Educativo Clínico de Ansiedad y Depresión con el rendimiento académico.

Ansiedad y rendimiento académico: Se encontró un coeficiente de 0,2, en ese sentido, no es un coeficiente considerado estadísticamente significativo, sin embargo la lógica indica que la relación va en sentido de que a mayor presencia de síntomas de ansiedad, el rendimiento académico es más bajo; refutando la teoría de Gonzales²⁰⁷, la cual indica que niveles medios de ansiedad pueden facilitar ciertos tipos de aprendizajes, favoreciendo así el rendimiento académico; y en sentido contrario, validando la teoría que asocia la presencia de ansiedad al rendimiento académico bajo. *“Altos niveles de ansiedad bloquean el aprendizaje, disminuyendo su atención, concentración y retención; como consecuencia los estudiantes ansiosos se distraen rápidamente, no procesan, organizan ni elaboran rápidamente la información y no se adaptan con facilidad a los nuevos procesos de aprendizaje necesarios para el buen desempeño académico”*²⁰⁸ tomando en cuenta de que el 67% de los estudiantes que presentan síntomas de ansiedad tienen rendimiento académico bajo, estos datos adquieren mayor relevancia, sin embargo los resultados encontrados no permiten validar la teoría por completo por la baja incidencia de ansiedad en la muestra de estudio y para ello se requeriría profundizar el estudio en los estudiantes de rendimiento académico bajo.

²⁰⁷ Victor, F.; González-Gonzales, S. y García, M. “Estratégicas atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”. Revista Latinoamericana de Psicología. www.redalyc.org/pdf/805/80500110.pdf e.08-10-2014. Pág.123-132

²⁰⁸ Jadue, Newcomer, Spielberger cit. por: Vallejos, M. “La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal”, 2014. <http://eprints.ucm.es/17020/1/T33916.pdf>. e:10-04-2015.

Depresión y Rendimiento académico arrojó un índice de correlación de 0,082; un índice sin significancia estadística; sin embargo lo que se puede precisar es que dentro de los pocos casos, la mayor prevalencia de depresión se halla efectivamente en el intervalo de rendimiento académico bajo, un 7 % de los estudiantes de rendimiento académico bajo tiene presencia de síntomas depresivos.

Es así que por una parte se encontraron resultados yuxtapuestos a las investigaciones que encontraron correlación inversamente proporcional entre la depresión y el rendimiento académico²⁰⁹; sin embargo se confirma la teoría que apunta que los estudiantes de bajo rendimiento académico tienen probabilidades de padecer depresión como efecto o causa del bajo rendimiento académico.

Concluyendo, los casos de síntomas depresivos encontrados fueron identificados en estudiantes de rendimiento académico bajo.

De este modo apreciando desde las dos ópticas explicadas anteriormente, los resultados encontrados al respecto de la correlación entre ansiedad, depresión y el rendimiento académico, es que no se puede refutar ni validar la teoría al respecto puesto que requeriría de un análisis más profundo de aquellos alumnos con rendimiento académico bajo y que a su vez presentan síntomas ansioso-depresivos.

No se pudo realizar el cálculo de correlación con las variables irritabilidad, inutilidad y problemas de pensamiento porque ningún estudiante reportó presencia de los síntomas correspondientes.

²⁰⁹ Fernández, A. y Gutierrez, M. “Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; España. 2009.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?295>. e:10-09-2014.

Respondiendo al cuarto objetivo específico: **“Analizar comparativamente las variables rendimiento académico y sintomatología ansioso-depresiva de los estudiantes de tercer año de las distintas facultades de la U.A.J.M.S”**.

Se pudo apreciar que por una parte; el mejor aprovechamiento académico se halla en la Facultad de Humanidades y la Facultad Ciencias Económicas y Financieras; 9% y 7% respectivamente, de los estudiantes de sexto semestre gestión 2014 de dichas facultades tienen aprovechamiento académico excelente.

Las facultades con mayor índice de aprobación de todas las materias son: Ciencias de la Salud, Agronómicas y Forestales; Odontología y Medicina; 67% de los estudiantes de cada una dichas facultades aprobó todas las materias del semestre programado; las facultades con mayor índice de reprobación de 1 o más materias son: Ciencias Jurídicas y Humanidades, 67%; seguidas por Ciencias y Tecnología, 56%.

Por otra parte la autopercepción positiva es más frecuente en estudiantes de ciencias y tecnología y ciencias agronómicas y forestales. Pudiendo deberse en parte a la percepción colectiva de la población boliviana al respecto de las ingenierías, esto en función a la teoría que señala que: *“El autoconcepto, como componente del desarrollo de la personalidad humana, no es innato. Se construye y define a la largo del desarrollo, sobre todo, por la influencia de las personas significativas primero del medio familiar, en segundo lugar del entorno escolar y el mundo social que rodea al individuo y, por último, como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso”*²¹⁰, en ese sentido al ser las ingenierías las carreras más codiciadas por los estudiantes y las más valoradas por la población²¹¹, estudiar estas carreras puede fortalecer el autoconcepto académico de los estudiantes de ciencias y tecnología como también los de ciencias agronómicas y forestales; en ese sentido hacer que se

²¹⁰ Machargo,. Citado por: Rodríguez, S. “El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar” España. 2010. <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/> e.07-07-2015

²¹¹ Universia. “¿Cuáles son las carreras con más demanda de trabajo en Bolivia?”. noticias.universia.com.bo/acutalidad/noticia/2014/07/15/1100679/cuales-carreras-demanda-trabajo-bolivia.html e: 20-09-2015.

destaquen entre los estudiantes de la muestra que en general tienen autopercepción académica positiva.

Por otra parte, es importante de destacar que, realizando el análisis comparativo de la sintomatología ansioso-depresiva por facultades se develó que las Facultades de Humanidades y Ciencias Económicas y Financieras tienen mayor incidencia de síntomas de ansiedad y depresión, en estudiantes clasificados en aprovechamiento académico “reprobado”; y con autopercepción académica positiva.

En este sentido, en respuesta al objetivo general de la presente investigación: **“Establecer la relación entre el nivel de rendimiento académico y la sintomatología ansioso-depresiva entre los estudiantes de tercer año de la U.A.J.M.S”**.

Los datos obtenidos permiten inferir que no existe relación estadísticamente significativa entre la sintomatología ansioso-depresiva y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes participantes; de acuerdo al índice arrojado por el cálculo de la correlación de Pearson $-0,074$.

La relación encontrada no tiene significancia estadística a gran escala debido a que en su mayoría la muestra es asintomática, y además se halló que los dos únicos estudiantes que presentaron sintomatología ansioso-depresiva tenían nivel de rendimiento regular y bajo cada uno.

Es así que como resultado de dicho análisis se puede concluir que el bajo rendimiento académico experimentado por los estudiantes participantes no se asocia a síntomas de ansiedad y depresión, pudiendo este atribuirse a factores como el nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel sociocultural, la motivación personal,

las capacidades y habilidades individuales, el tiempo y esfuerzo dedicado al estudio, el trabajo académico, etc.²¹².

Quedando una brecha que permitiría investigar a mayor profundidad, por una parte la incidencia de sintomatología ansioso-depresiva en estudiantes con fracasos académicos sucesivos; y por otra las causas del bajo rendimiento académico en la U.A.J.M.S.

De este modo, el estudio realizado permite rechazar la hipótesis de investigación planteada “**H1: A mayor presencia de sintomatología ansioso depresiva el rendimiento académico de los estudiantes es más bajo**” en la muestra de estudio.

Esto se fundamenta en que la mayoría de los estudiantes clasificados en el intervalo de rendimiento académico bajo no presentan síntomas ansioso-depresivos; solamente uno de los dos casos de síntomas ansioso-depresivos pertenece al intervalo de estudiantes con bajo rendimiento académico.

Sin embargo, la inclusión de la autopercepción académica en la determinación del rendimiento académico permitió esclarecer que a los estudiantes con reprobación en el sexto semestre, estas bajas notas no afectaron su autoconcepto académico y por ende su autoestima, como se fundamento anteriormente, por distintos factores subjetivos; pero es así que la autopercepción académica positiva permitió excluir que el descenso de notas en estos estudiantes esté relacionado con síntomas de ansiedad y depresión; y permitió inferir que los casos de presencia de síntomas se deben a otros factores desencadenantes ajenos al entorno académico.

Es así que parece ser que la autoestima de los estudiantes juega un papel muy importante sobre el autoconcepto académico e incluso sobre su aprovechamiento académico cuantitativo.

²¹² Cano, J. S. “El Rendimiento Escolar y sus Contextos”. Revista complutense de educación; España. 2001. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/.../RCED0101120015A/16836> e: 09-10-2014.

En los dos casos de presencia de sintomatología ansioso-depresiva encontrados, se podría descartar dicha sintomatología encontrada como causa o efecto del descenso de notas en el sexto semestre; puesto que la autopercepción académica positiva no se vio mermada en ambos casos; esto permite atribuirlos a otros factores como antecedentes familiares, personales, inestabilidad económica, diagnóstico de una enfermedad grave, muerte de un ser querido, separación de los padres, consumo de alcohol, planeación y/o intento de suicidio²¹³.

En síntesis, la teoría que señala existir mayor prevalencia de síntomas ansioso depresivos en estudiantes de rendimiento académico bajo, no se aplica a los estudiantes de la muestra, la teoría sugiere que se encontraría mayor incidencia de dichos síntomas en aquellos estudiantes que abandonan la universidad o aquellos que repiten varias veces las materias y reprueban constantemente.

²¹³ Paykel; Arrivillaga, Cortez, Goicochea y Lozano. Citados por: Agudelo D; Casadiegos C.; Sánchez D. "Características de Ansiedad y Depresión en estudiantes Universitarios" Revista Internacional de Investigación Psicológica. 2008. http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art110/nov_art110.pdf. e: 30-04-2015.,pág.35.

6.2. RECOMENDACIONES

A la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho:

Reflexionar la importancia de implementar un gabinete psicológico en todas las facultades para atender a los estudiantes en las distintas problemáticas que puedan afectar directa o indirectamente su rendimiento académico, como los diferentes aspectos de su vida; y a su vez como un modo de control estadístico de las posibles psicopatologías que afecten a los estudiantes de la U.A.J.M.S. en función a velar por la salud mental de los futuros profesionales.

A futuras investigaciones se recomienda:

Estudiar la incidencia de psicopatologías con síntomas ansiosos o depresivos en estudiantes con fracasos académicos sucesivos reflejados en un alto índice de abandono, reprobación y repitencia.

Estudiar la incidencia de ansiedad y depresión en la población universitaria general y los factores de personalidad o de contexto que podrían predisponer a los estudiantes a sufrir dichos síntomas.

Realizar un modelo causal del rendimiento académico en la U.A.J.M.S., fundamentando esta necesidad en los altos porcentajes de bajo rendimiento encontrados en los estudiantes de sexto semestre, situación que podría extenderse a los distintos niveles. Tomando en cuenta factores como los hábitos de estudio, las condiciones económicas y el rendimiento académico previo, que en el presente trabajo se demostró que son variables que interactúan de modo destacable con el rendimiento académico