

INTRODUCCIÓN

El estudio de los factores protectores y de vulnerabilidad en estudiantes universitarios, tanto de alto como de bajo rendimiento académico, es de suma importancia para comprender y abordar las complejidades que influyen en su desempeño educativo. Las diferentes dimensiones psicológicas pueden ser factores de protección o de riesgo según los valores que tengan y el contexto. Analizar los factores que protegen el rendimiento académico de los estudiantes universitarios permite identificar recursos y aspectos positivos que pueden impulsar el éxito académico. A su vez, estudiar los factores de vulnerabilidad es crucial para detectar aquellos aspectos que pueden obstaculizar el éxito académico de los estudiantes. Estos pueden incluir situaciones socioeconómicas desfavorables, falta de apoyo familiar o social, problemas de salud mental, dificultades de adaptación al entorno universitario, entre otras. En este estudio se aborda los factores psicológicos (Kohler, 2013).

Entre uno de los factores que se toma en cuenta están los valores personales. La relación entre los valores personales predominantes de los estudiantes y su rendimiento académico es algo muy significativo y a su vez complejo. Los valores personales influyen en la forma en que los estudiantes priorizan sus metas y compromisos. Aquellos con valores centrados en la búsqueda del conocimiento, el logro académico, la responsabilidad y la excelencia suelen tener un mayor compromiso con sus estudios. Por otro lado, si los valores personales de un estudiante entran en conflicto con las expectativas académicas o con el ambiente universitario, indefectiblemente afectará negativamente su rendimiento (Schwartz, 1992).

En relación a la inteligencia emocional como factor protector o de riesgo hay que indicar que la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender y regular sus propias emociones (aspectos clave de la inteligencia emocional) impacta directamente en su desempeño académico. Aquellos con una mayor habilidad para manejar el estrés, la ansiedad y otras emociones negativas tienden a estar mejor preparados para enfrentar

los desafíos académicos. Desde todo punto de vista, los estudiantes con una alta inteligencia emocional suelen estar más motivados para aprender, muestran mayor perseverancia y capacidad para establecer metas claras y autodisciplina en su trabajo académico, lo opuesto en lo estudiantes con baja inteligencia emocional (Camones, 2018).

Desde otro punto de vista, los estudiantes con alta resiliencia tienen una mayor capacidad para enfrentar y superar desafíos y adversidades académicas. Cuando se enfrenta a dificultades como fracasos, cambios bruscos, estrés académico o situaciones personales complicadas, estos estudiantes pueden adaptarse más fácilmente, recuperarse rápidamente y continuar con su compromiso académico. Su capacidad para manejar la presión y las dificultades les permite mantener un nivel constante de rendimiento a pesar de los obstáculos. Los estudiantes poco resilientes tienen una actitud negativa y una escasa persistencia en la consecución de metas, tienen metas confusas, poseen una motivación baja y no son persistentes en el esfuerzo que requiere el estudio universitario. A diferencia de ellos, los resilientes suelen tener un mejor bienestar emocional y un equilibrio mental más sólido, lo que les permite enfrentar situaciones estresantes de manera más saludable. Esta estabilidad emocional tiene un impacto positivo a largo plazo en la culminación de los estudios y en la actitud para encarar la profesión (Villalobos y Castelán, 2007).

A su vez, la respuesta a una situación problemática de los estudiantes con el alto y bajo rendimiento académico es determinante para comprender su desempeño académico. Aquellos con alto rendimiento académico tienden a recurrir a estrategias adaptativas y efectivas para enfrentar desafíos académicos. Suelen utilizar el análisis lógico, la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo y la solución de problemas para afrontar y resolver situaciones complejas. Estas respuestas orientadas hacia la resolución activa de problemas les ayudan a superar obstáculos y mantener un desempeño constante. Por otra parte, se ha observado que los estudiantes con bajo rendimiento académico suelen recurrir a respuestas menos efectivas o disfuncionales frente a situaciones

problemáticas. Se empeñan en emplear la evitación cognitiva, falta de resolución de problemas o incluso aceptación pasiva frente a los desafíos académicos. Estas respuestas desembocan en una menor capacidad para afrontar eficazmente los problemas académicos, lo que a su vez afecta negativamente su rendimiento y su capacidad para superar las dificultades (Kohler, 2013).

En resumen, ciertas características psicológicas pueden convertirse en factores protectores o de riesgo del desempeño académico, dependiendo de una serie de condicionantes que este estudio trata de identificar.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL
PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Identificar los factores protectores y de vulnerabilidad del desempeño académico en la universidad es importante por varias razones. Para los docentes reconocer los factores protectores permite desarrollar estrategias específicas para fortalecer y potenciar esos aspectos positivos en los estudiantes. Por otro lado, identificar los factores de vulnerabilidad ayuda a brindar apoyo adicional y orientación a aquellos estudiantes que puedan enfrentar dificultades académicas. Al comprender estas características individuales, se pueden implementar intervenciones más personalizadas y efectivas que se ajustan en necesidades específicas de cada estudiante. Por otra parte, para la institución universitaria, identificar los factores de vulnerabilidad proporciona los insumos para prevenir o mitigar posibles problemas académicos e institucionales. Al intervenir tempranamente en áreas de riesgo identificadas, se pueden evitar complicaciones mayores y ayudar a los estudiantes a superar obstáculos antes de que estos afecten significativamente su rendimiento académico, particularmente para evitar los elevados niveles de permanencia (repetencia) y abandono. Por esta razón, la presente tesis pretende identificar y valorar los factores protectores y de riesgo del rendimiento académico en la UAJMS.

¿Pero qué son los factores de protección y de vulnerabilidad (o de riesgo) de la educación universitaria?

Los factores de vulnerabilidad “*Son condiciones, características o circunstancias que aumentan la probabilidad de que un estudiante experimente dificultades académicas o un bajo rendimiento*” (Willcox, 2018: S/P). Estos factores pueden incluir situaciones de estrés crónico, problemas de salud mental, falta de apoyo social, dificultades económicas, habilidades de estudio inadecuadas o desmotivación. Los factores de riesgo pueden configurarse como barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje y contribuyen a un menor rendimiento académico.

Los factores protectores *“son aquellas condiciones o atributos que, a pesar de la presencia de factores de riesgo, promueven la resiliencia y ayudan a los estudiantes a mantener un buen desempeño académico o a superar las dificultades”* (Willcox, 2018: S/P). Estos factores pueden incluir el apoyo familiar, amigos, habilidades de afrontamiento efectivas, motivación intrínseca, un ambiente educativo enriquecedor, acceso a recursos educativos, una buena salud emocional y mental, entre otros. Los factores protectores amortiguan los efectos negativos de los desafíos y promueven un rendimiento académico más exitoso.

Entre los factores protectores o de vulnerabilidad se han identificado los siguientes: valores personales, inteligencia emocional, resiliencia y respuesta a una situación problemática.

Los valores son los que motivan la conducta proporcionando valía a los actos. En este sentido, un estudiante regulará sus estudios según el valor que le dé a la educación. Desde la perspectiva de Schwartz (1992), los valores se definen como: *“Creencias sobre estados, o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, y están ordenados según su importancia relativa”* (p. 551).

Asimismo, en este estudio se abordó la inteligencia emocional de los estudiantes de alto y bajo rendimiento. Para BarOn, la inteligencia emocional se define como *“una variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de sus exigencias y presiones del entorno”* (BarOn, 1997: 87)”. Al ser la inteligencia emocional la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, así como las de los demás, quien la posea está en mayor ventaja de comprender las explicaciones de los profesores y emplear estrategias efectivas para regular sus emociones y las ajenas (Camones, 2018).

La resiliencia es una aptitud que permite la superación de una adversidad y de mucho estrés, con el fin de adaptarse de mejor manera a las circunstancias. En la fase universitaria es muy común las etapas de gran estrés e incluso de fracasos; aquí entra en juego la resiliencia como la capacidad de sobreponerse a esos malos momentos y continuar con los estudios. La resiliencia *“La capacidad de sobreponerse ante la adversidad. El conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” viviendo en un medio “insano”. Estos procesos dependen de afortunadas combinaciones entre atributos del sujeto y su ambiente familiar, social, y cultural”*. (Wagnild y Young, 1993: 17).

Cuando el entorno habitual cambia la persona entra en un estado de crisis, de magnitud acorde al tipo y grado de cambios. Cada individuo, según las experiencias vividas, su temperamento y estrategia asimilada de confrontación a la adversidad, ensaya un tipo de respuesta tendiente a restablecer el equilibrio. A esto se denomina “respuesta a una situación problemática”. En esta investigación se entenderá por respuesta a una situación problemática a *“aquellos esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales para manejar las demandas específicas, externas o internas evaluadas como excesivas o que sobrepasan los recursos del sujeto”*. (Lazarus & Folkman, 1986; Citado Moos y Moos, 1988: 157).

En esta investigación entenderemos por rendimiento académico *“El rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo, además de suponer la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos”* (Aguilar, 2014:89).

A nivel internacional existen diversos estudios que abordaron el tema de los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la universidad. A continuación, se citan los principales:

En la investigación realizada por Jara et al (2008) y publicada en el libro sobre los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, el cual es un clásico en la literatura especializada sobre el tema, se clasifican los factores en tres categorías: factores personales, factores sociales y factores institucionales.

Los factores personales son aquellos como la competencia cognitiva, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico, la asistencia a clases, la inteligencia y ciertas aptitudes relacionadas con el estudio. Este factor se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, la motivación se divide en motivación intrínseca y motivación extrínseca. El estudio resalta la importancia de la motivación intrínseca. Los estudiantes que la poseen tienen mayor rendimiento académico, pues si están convencidos de la importancia de su carrera, puede pasar largas horas estudiando logrando gran capacidad y satisfacción por el estudio. Existe gran diferencia con los universitarios animados sobre todo por la motivación extrínseca. Esta está compuesta sobre todo por los factores externos, como puede ser el prestigio de la universidad, las amistades, la remuneración económica de la profesión, etc.

Los investigadores Sánchez, D y Oviedo, R. (2011) en su investigación sobre los “Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario” tratan de explicar el por qué existen universitarios de alto y bajo rendimiento académico, a pesar de tener las mismas capacidades intelectuales. Sobre todo, se concentran en los factores personales, como ser: La Motivación, el Autoconcepto y la Autoeficacia.

Al respecto se indican que, en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico, la motivación se manifiesta como un factor interno que impulsa su compromiso y dedicación hacia el logro académico. Estos individuos suelen estar impulsados por una motivación intrínseca, donde el deseo de aprender, crecer intelectualmente y alcanzar metas personales juega un papel fundamental. Esta motivación se alimenta de la curiosidad, el interés genuino por el conocimiento y la

búsqueda de la excelencia. Por otro lado, en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, tienen escasa motivación debido a diversos factores. Carecen de una conexión clara entre sus esfuerzos académicos y sus objetivos personales, lo que resulta en una falta de motivación intrínseca para comprometerse con sus estudios. Además, no tienen un propósito o significado en lo que están aprendiendo, lo que afecta su nivel de interés y compromiso. Estos estudiantes pueden mostrar una motivación extrínseca, enfocándose en recompensas externas como calificaciones, presión de los padres o expectativas sociales, en lugar de encontrar un interés genuino en el proceso de aprendizaje. Muchos de ellos no saben por qué eligieron esa carrera y otros incluso opinan que fueron forzados a elegir esa profesión.

En otro estudio realizado por Montero et al (2007) sobre los factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica, se resalta la opinión de los autores sobre la influencia de las representaciones mentales que hace el estudiante sobre sí mismo, sobre el profesor y el contexto educativo y cómo estas influyen el proceso enseñanza aprendizaje. Se indica que el proceso educativo es un acto humano y por tanto participan una serie de subjetividades; aunque el contexto es conocido y compartido por los que participan en él, cada uno lo interpreta personalmente y lo representa de una manera particular. Para comprender esta relación se acude a algunas teorías conocidas como la psicología sociocultural de Vigotsky, la cual aporta elementos sustanciales para explicar la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y como uno de los principales elementos explicativos del aprendizaje y el desarrollo humano. En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran.

A nivel nacional se han realizado algunos estudios generales sobre el rendimiento académico de los universitarios, pero ninguno de ellos especifica los factores de protección o vulnerabilidad en relación al bajo y alto rendimiento.

Por ejemplo, López Ll. Rosario (2003), en la Universidad Mayor De San Andrés, realizó el estudio sobre el “Rendimiento académico y su relación con las características sociales del estudiante en la carrera de nutrición y dietética de la facultad de medicina”. En dicho estudio se confirma que los antecedentes socio-económicos desfavorables influyen negativamente en el rendimiento académico. Los universitarios de clase media alta obtienen puntajes en promedio más altos que los puntajes de los de clase baja, con una diferencia de ocho puntos entre ambos. Existen factores en el entorno social y económico de los estudiantes que limitan sus posibilidades de lograr éxito académico. Así, por ejemplo, un estudiante con limitaciones en el manejo del lenguaje oral o escrito no logra la exacta comprensión de textos, las lecciones entran en conflicto con su estructura cognitiva y tiende a la repetición memorística de lo estudiado. Por otra parte, las limitaciones de comodidades para estudiar, alimentación, etc., influyen negativamente en la capacidad de concentración.

Guerra Mirtha, Delgado Jaime, Michel Juan y Torrez Víctor (2014). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de contaduría pública. Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia. Disponible en:

En definitiva, la conclusión fundamental que podemos extraer de este trabajo es que la mayoría de las variables que discriminan entre los estudiantes de rendimiento bajo y el resto, a excepción de las relacionadas con las familias, están en manos de la educación. Todas ellas son susceptibles de modificación. En este trabajo se ha analizado el efecto de un conjunto de variables en el rendimiento académico de un determinado colectivo de estudiantes de educación superior a través de la estimación de una función de producción. En esta función se han podido incluir variables que tradicionalmente no

suelen estar disponibles en estudios de este tipo (como el esfuerzo efectivo del estudiante). Tras la estimación del modelo se observa que, tanto el esfuerzo efectivo realizado durante el curso por el estudiante, como, sobre todo, las habilidades y los conocimientos previos de éste, influyen de manera significativa en el rendimiento académico del mismo. Por el contrario, las variables socio-demográficas utilizadas en el estudio (sexo, edad y situación laboral) no parecen tener un efecto relevante. Con toda la cautela que precisa la peculiaridad de la muestra utilizada en este trabajo, se puede concluir que el rendimiento del estudiante depende, en gran medida, de sus habilidades y conocimientos previos. El esfuerzo del estudiante es importante, pero no es determinante por sí mismo. En cuanto a las variables socio-demográficas, el hecho de no haberse observado asociación con el rendimiento para las variables consideradas, no significa que otro tipo de variables como los antecedentes familiares y sociales de los individuos, y los recursos que proporciona la familia para facilitar el aprendizaje del estudiante pudieran ser relevantes si se hubiese tenido la posibilidad de disponer de tal información. Los resultados obtenidos en el estudio permiten orientar la conducta de docentes y estudiantes para obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es evidente que este campo de investigación debe ser abordado desde otras perspectivas, fundamentalmente se presta a modelos causales que permitan determinar los factores que explican el rendimiento académico. Hoy por hoy, la línea de investigación debe tender hacia la validación de modelos jerárquicos lineales que representen los anidamientos que se dan en la realidad educativa (estudiantes en aulas, aulas en carreras, carreras en municipios, municipios en regiones, regiones en países, etc.) porque sólo acercándonos a la complejidad de la realidad podremos obtener conclusiones menos parciales. Es evidente que la práctica educativa necesita este tipo de trabajos con conclusiones que sirvan de base para llevar a cabo planes de intervención, y así intentar evitar el alto porcentaje de estudiantes que se incluye en el grupo de bajo rendimiento académico. Es preciso destacar que todas estas conclusiones deben ser tomadas con mucha cautela, el contexto y las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación establecen los límites entre los resultados y la realidad. La muestra es amplia, pero la población es muy concreta. Algunos errores de medida

se asumen partiendo de que los evaluadores son personas diferentes y las horas de aplicación de las pruebas no han sido siempre las mismas. Las variables consideradas en el estudio restringen el campo a investigar y parcializan la realidad del fenómeno.

En otro estudio, realizado en Bolivia, por Vilca Mendoza Mery (2022) titulado “Factores que influyen en el bajo rendimiento en los estudiantes de quinto año de la carrera de contaduría pública de la Universidad Técnica de Oruro”, se toma en cuenta la cuestión de la inteligencia racional (lógico-numérica) y la inteligencia emocional. Se analiza el tema de los llamados estudiantes inteligentes, pero flojos, a los cuales les falta voluntad (inteligencia emocional). Al respecto la autora indica que el rendimiento académico, si bien está influenciado por la inteligencia racional, se ha moldeado significativamente por la inteligencia emocional, planteada por Daniel Goleman. Si consideramos a dos estudiantes con capacidades similares en inteligencia racional, aquel dotado con una mayor inteligencia emocional podría superar al otro en desempeño académico. La inteligencia emocional, compuesta por competencias como el autocontrol, la empatía y la autorregulación emocional, puede marcar la diferencia en el rendimiento académico al afectar la capacidad para manejar el estrés, relacionarse con otros y persistir en la consecución de metas.

En el plano regional son aún más escasas las investigaciones sobre el tema de esta tesis. Sí existen estudios sobre el proceso enseñanza – aprendizaje, pero en ninguno se intenta identificar los factores protectores y de riesgo del buen o mal rendimiento académico en la universidad.

Por ejemplo, se tiene la tesis de Maestría de Mamani Portillo Rosario Laura (2018) titulada “Factores que influyen en el bajo rendimiento académico en matemática en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil de la UAJMS”. He dicho estudio la autora concluye que: *“Los docentes tienen dominio de la materia, realizan explicaciones comprensibles sobre los temas desarrollados con clases magistrales. Entre las causas para que los estudiantes reprueben la asignatura esta la falta de estudio, pruebas o*

exámenes difíciles, la mala metodología del docente y el elevado número de estudiantes por aula. Entre los factores didácticos se tiene: docentes que algunas veces realizan la explicación del objetivo, contenido del tema y de lo que se tratará en la próxima clase, en cuanto a los estudiantes en este aspecto indican la calidad del docente, el método individual de estudio que tienen y finalmente la integración a la vida universitaria que afecta considerablemente al rendimiento académico” (Pág. 53).

En otra tesis de grado defendida en la UAJMS, se tiene la realizada por Blanco Mollinedo Felipe (1998) titulada “Factores psicopedagógicos y rendimiento académico en la educación a distancia”. En este documento, el autor indica que en la educación a distancia el estudio es más exigente que en la educación presencial, pues contrario a la creencia e este es un estudio más cómodo, los estudiante deben tener mayor motivación y autodisciplina pues no existe el aula física o el profesor que motive o exija. Los estudiantes deben estructurar sus horarios de estudio de manera independiente, administrar las tareas y mantener un equilibrio entre la vida personal y académica.

En otro estudio realizado por Sánchez de los Ríos Karla (2007) cuyo título es “Principales características de los estudiantes con mayor rendimiento académico de U.A.J.M.S” se analiza ciertas variables psicológica, pedagógicas y familiares que inciden en el alto rendimiento académico. Al respecto la autora identifica como variable psicológica importante a la motivación intrínseca; aquellos con una fuerte motivación intrínseca tienen mayor interés y disfrutan aprender. En el contexto familiar el apoyo de los familiares es la principal.

Como se ha podido evidenciar, el tema planteado en esta tesis ha sido estudiado a nivel internacional, pero no de manera exacta en el plano nacional y menos aún en el regional. Por la importancia del mismo y por lo poco abordado en nuestro medio, se plantea la realización de un estudio con el propósito de dar respuesta a esta pregunta:

¿Cuáles son los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho?

1.2. JUSTIFICACIÓN

El realizar una investigación sobre los factores protectores y de vulnerabilidad en estudiantes universitarios de alto y bajo rendimiento académico tiene justificación científica pues la ciencia en los últimos años se ha interesado en sobremanera por conocer cuáles son los factores que regulan la actitud y el comportamiento de los universitarios hacia el estudio. Entre dichos factores se ha estudiado a los valores, la inteligencia emocional, la resiliencia y la forma de afrontar situaciones problemáticas, pues son estas dimensiones, entre otras, las que determinan en última instancia el éxito o fracaso académico. A la ciencia le interesa identificar elementos que pueden prevenir o potenciar el rendimiento estudiantil, proporcionando información útil para diseñar estrategias de intervención psicológica y educativa más efectivas (Willcox, 2018). La ciencia psicológica ve con buenos ojos ampliar el conocimiento sobre estos factores pues a través de este hecho se contribuye a comprender la interacción entre los diferentes factores psicológicos y el rendimiento académico, yendo más allá de las condiciones materiales, como la infraestructura y las condiciones netamente didácticas. La ciencia busca evidenciar cómo los valores predominantes en los estudiantes pueden influir en su motivación y compromiso con el aprendizaje, cómo la inteligencia emocional puede impactar en su capacidad para afrontar desafíos académicos, cómo la resiliencia puede ayudar a superar adversidades y cómo diferentes estilos de afrontamiento, frente a situaciones problemáticas pueden incidir en el rendimiento de los universitarios (López, 2003).

Asimismo, esta investigación tiene justificación social pues es un hecho innegable que la sociedad exige un mayor entendimiento de los aspectos psicológicos que inciden en el rendimiento estudiantil, ya que la educación es considerada un pilar fundamental para el desarrollo individual y colectivo. Detrás de los miles de estudiantes

universitarios (de bajo o alto rendimiento) están también miles de familias que tienen una particular expectativa sobre el rendimiento de dichos estudiantes, para las cuales es de mucha importancia conocer los factores que inciden en el bajo y en el alto rendimiento de los universitarios. La sociedad, ya sea como familias o como instituciones, se preocupan por maximizar los recursos educativos y optimizar las oportunidades de éxito para todos los estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico o carrera elegida.

Investigar estos factores es esencial para fomentar una educación más exitosa y que refleje una administración eficaz del presupuesto asignado a las universidades (Rinaudo, Chiecher y Dondo, 2003). No es exageración indicar que la educación es una prioridad sustancial de la sociedad (como familias o instituciones) pues el fracaso de los universitarios puede representar la diferencia entre el éxito o la ruina, no solo de un individuo, sino de su familia y también puede afectar sustancialmente al prestigio de las instituciones. El fracaso educativo en el nivel universitario puede desencadenar una serie de comportamientos perniciosos en quienes lo sufren, como la delincuencia, desempleo, bajo calidad de vida y marginación; por esta razón a la sociedad le interesa conocer cuáles son los factores que contribuyen a regular el bajo o alto rendimiento educativo, para de esta forma contribuir al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y de afrontamiento que contribuyan a mejorar la actitud y desempleo de los universitarios en el proceso de profesionalización (Román, 2004).

Desde otro punto de vista, se puede indicar que esta investigación tiene justificación teórica pues el estudio de los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la Universidad proporcionará datos relevantes para comprender esta problemática. Sabemos que los valores son los que regulan el interés y el compromiso en cualquier acción; dichos valores son los que influyen directamente en la motivación, compromiso y orientación hacia el logro educativo. Los datos que generará esta investigación permitirán establecer patrones y relaciones entre los valores y el rendimiento académico, generando un conocimiento más profundo

sobre cómo ciertos valores pueden actuar como factores protectores o de vulnerabilidad en el ámbito educativo. Por otro lado, la evaluación de la inteligencia emocional entre estudiantes de distintos niveles de rendimiento académico proporcionaría información clave sobre la capacidad de los individuos para identificar, comprender y controlar sus emociones en el ámbito educativo universitario. A su vez, la indagación del grado de resiliencia de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico también contribuirá al conocimiento teórico en la psicología y permitirá ampliar el entendimiento de cómo la capacidad de recuperarse de adversidades y superar obstáculos puede influir en la adaptación al entorno universitario y en el mantenimiento del rendimiento académico. El conocimiento sobre la resiliencia brindará información valiosa para comprender por qué muchos estudiantes desertan en la universidad y por qué otros, con las mismas o menos capacidades intelectuales, persisten y terminan culminando la meta de profesionalizarse.

También, se puede decir que esta investigación tiene justificación práctica ya que sus resultados pueden ser de interés para los psicólogos clínicos, para la carrera de psicología en su conjunto, para los padres de familia con hijos universitarios de alto y bajo rendimiento, así como para el gabinete psicopedagógico de la universidad Juan Misael Saracho. Para los psicólogos y la carrera de psicología, este estudio proporciona una comprensión más profunda de los factores que influyen en el rendimiento académico, permitiendo el diseño de intervenciones y estrategias más efectivas para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se puede decir que los conocimientos que aportará este estudio ofrecerán una visión más amplia de cómo los valores, la inteligencia emocional, la resiliencia y la respuesta a situaciones problemáticas influyen en el rendimiento, proporcionando herramientas valiosas para la orientación y el asesoramiento psicológico. Es de suponer que a los docentes de la carrera no les resulta alentador tener muchos reprobados en su materia, a la universidad no le conviene para su prestigio ni para la justificación económica y pedagógica que haya demasiada retención entre sus estudiantes, y la sociedad no ve con buenos ojos una gestión que no supere los problemas psicológicos y pedagógicos de sus ciudadanos,

por lo cual, toda información que contribuya a mitigar el problema del bajo rendimiento tiene la posibilidad de resultar útil. En este sentido, los padres de familia de los universitarios de Juan Misael Saracho, pueden encontrar en esta investigación un elemento más para comprender cómo los diferentes aspectos psicológicos afectan el rendimiento académico de sus hijos. Les puede brindar información relevante para apoyar y fomentar los valores positivos, el desarrollo de la inteligencia emocional y la resiliencia en sus hijos, contribuyendo así a su éxito académico y bienestar general. Para el gabinete psicopedagógico de la universidad, esta investigación posiblemente les sea de alguna utilidad al momento de diseñar estrategias preventivas y de intervención para evitar el bajo rendimiento académico y promover el éxito estudiantil. Consideramos que les brindarán una comprensión detallada de los factores que contribuyen a la excelencia académica y las dificultades estudiantiles, permitiendo desarrollar programas de apoyo personalizados y efectivos.

CAPÍTULO II

DISEÑO TEÓRICO

2.1. PROBLEMA:

¿Cuáles son los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho?

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. Objetivo general:

Determinar los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

2.2.2. Objetivos específicos:

- 1) Evaluar los valores predominantes de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.
- 2) Valorar la inteligencia emocional de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.
- 3) Indagar el grado de resiliencia de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.
- 4) Medir la respuesta a una situación problemática de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

2.3. HIPÓTESIS:

- 1) En los estudiantes de alto rendimiento predominan los valores de poder y logro. En los estudiantes de bajo rendimiento predominan los valores de hedonismo y conformidad.
- 2) Los estudiantes de alto rendimiento tienen inteligencia emocional a nivel alto y muy alto. Los estudiantes de bajo rendimiento tienen inteligencia emocional a nivel bajo y muy bajo.

- 3) Los estudiantes de alto rendimiento tienen resiliencia a nivel alto. Los estudiantes de bajo rendimiento tienen resiliencia a nivel bajo.
- 4) En los estudiantes de alto rendimiento predominan las respuestas a una situación problemática relacionadas con: Análisis lógico y reevaluación positiva. En los estudiantes de bajo rendimiento predominan las respuestas a una situación problemática relacionadas con: Evitación cognitiva y descarga emocional.

2.4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
Valores. <i>“Creencias sobre estados, o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, y están ordenados según su importancia relativa”</i> (Schwardz, 1992: p. 551).	Trascendencia	Búsqueda de un significado más allá de uno mismo, que excede las necesidades individuales inmediatas.	Cuestionario de valores. Autor: Schwartz Shalom H. (1992). Adaptación: Abella, Lezcano y Casado (2017). Escala por ítems: 1 (ausencia del valor) 2 3 4 5 6 7 (máxima presencia del valor)
	Promoción personal	Orientación hacia la búsqueda de logros personales, el éxito, el poder y el prestigio.	6
	Conservación	Preservación de la seguridad, la estabilidad, el orden. Se asocia a la conformidad con las normas sociales, la seguridad personal, la tradición y los	Escala de la variable. Predominio de uno de los siguientes valores: 1. Poder 2. Logro 3. Hedonismo 4. Estimulación 5. Individualidad 6. Universalismo 7. Benevolencia

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
		valores culturales establecidos.	8. Tradición 9. Conformidad 10. Seguridad
	Apertura al cambio	Contrapuesto al valor de conservación, la apertura al cambio se centra en la búsqueda de la novedad, la independencia, la creatividad y la exploración de nuevas ideas y experiencias.	
INTELIGENCIA EMOCIONAL: <i>“una variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de sus exigencias y presiones del entorno”.</i> (BarOn, 1997: 87)”. 	Intrapersonal	Incluye la medición de la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse así mismo de manera positiva.	Inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On (1997). Escala: Marcadamente alta. Muy alta. Alta. Promedio. Baja. Muy baja. Marcadamente Baja.
	Interpersonal.	Incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de	

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
		comprender y apreciar los sentimientos de los demás.	
	Adaptabilidad	Incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos.	
	Manejo del Estrés	Incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.	
	Estado de ánimo	Incluye la felicidad y el optimismo,	

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
		tienen una apreciación positiva sobre las cosas o eventos y es particularmente placentero estar con ellos.	
Resiliencia. <i>“La capacidad de sobreponerse ante la adversidad. El conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” viviendo en un medio “insano”.</i> (Wagnild y Young, 1993: 17).	Ecuanimidad	Perspectiva balanceada de su propia vida y experiencias. Como factor de protección: Permite mantener calma y estabilidad emocional ante la adversidad.	Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) ESCALA: Nivel Bajo (25 a 75). Nivel Medio (76 a 124). Nivel Alto (125 a 175).
	Sentirse bien solo	Aprecio y regocijo en las propias virtudes y capacidades. Como factor de protección. Favorece la autonomía emocional y evita la dependencia excesiva.	
	Confianza en sí mismo	Creencia en uno mismo y en sus propias capacidades; la habilidad de depender de uno	

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
		mismo y reconocer sus propias fuerzas y limitaciones. Como factor de protección. Refuerza la autoeficacia y la seguridad para enfrentar problemas.	
	Perseverancia	Persistencia a pesar de la adversidad o desaliento. Como factor de protección. Incrementa la capacidad de superar obstáculos y lograr metas.	
	Satisfacción personal	Comprender que la vida tiene un significado y evaluar las propias contribuciones. Como factor de protección. Protege frente a la desesperanza y fomenta el bienestar emocional.	
Respuesta a una situación	Análisis lógico	Analizar el problema	Inventario de respuesta a una situación

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
problemática: <i>“Aquellos esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales para manejar las demandas específicas, externas o internas evaluadas como excesivas o que sobrepasan los recursos del sujeto”.</i> (Lazarus & Folkman, 1986; Citado Moos y Moos, 1988: 157).		priorizando la razón.	problemática Coping Response Inventory/CRI (Moos y Moos, 1988). ESCALA: Grado de presencia de cada estrategia: 0 (cuando esa estrategia nunca es adoptada); 1 (cuando casi nunca se utiliza); 2 (cuando se utiliza a menudo); 3 (cuando se utiliza casi siempre).
	Reevaluación positiva	Enfrentar el problema enfatizando los aspectos positivos.	
	Búsqueda de orientación y apoyo	Enfrentar el problema acudiendo a ayudas externas.	
	Solución de problemas	Afrontar el problema con acciones concretas.	
	Evitación cognitiva	Evitar el problema mediante la racionalización.	
	Aceptación o resignación	Aceptar que el problema no tiene solución.	
	Búsqueda de recompensas alternativas	Intentar rescatar lo positivo cuando algo sale mal.	
	Descarga emocional	Enfrentar el problema descargando emociones.	
RENDIMIENTO ACADEMICO El rendimiento académico se define como el nivel de logro o desempeño que un estudiante	Bajo rendimiento	Se considera bajo rendimiento académico cuando el estudiante obtiene calificaciones	ESCALA DE RENDIMIENTO ACADEMICO Bajo rendimiento (notas de 0 a 51)

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALAS
alcanza en el proceso de aprendizaje, evidenciado principalmente a través de calificaciones, evaluaciones y cumplimiento de objetivos curriculares. Ramirez 2015.		inferiores a lo esperado, presenta dificultades para comprender los contenidos y carece de hábitos de estudio adecuados, lo que puede llevar a la reprobación de materias.	Alto rendimiento (notas de 85 a 100)
Los factores protectores más relevantes son la autodisciplina, la organización del tiempo, el compromiso académico y la autoeficacia (creencia en la capacidad para aprender y resolver problemas). Los factores de vulnerabilidad pueden incluir situaciones de estrés, problemas de salud mental, dificultades económicas, habilidades de estudio inadecuadas o desmotivación. Obstaculizando el proceso de aprendizaje.	Alto rendimiento	el alto rendimiento académico implica un desempeño sobresaliente reflejado en calificaciones elevadas, dominio de los contenidos, autonomía en el aprendizaje y una actitud proactiva hacia la formación profesional.	

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se hace referencia a las diferentes teorías que tienen que ver con las variables tomadas en cuenta en esta investigación. En la primera parte se aborda la cuestión de los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la universidad. Posteriormente se presenta la teoría de Shalom H. Schwartz (1992) sobre el tema de los valores en el contexto educativo. Asimismo, se hace referencia a la teoría de Wagnild y Young (1993) que explica de manera comparativa la resiliencia en estudiantes de bajo y alto rendimiento. Posteriormente se presenta un resumen de la teoría de Moos y Moos (1988) sobre el tema de la respuesta a una situación problemática, en los diferentes dilemas por los que atraviesa un estudiante en la universidad, para finalmente, abordar la cuestión de la inteligencia emocional desde la óptica de Reuven Bar-On (1997), quien contribuye a esclarecer cómo el conocimiento de sí mismo y el control de las emociones contribuye al éxito académico. Al final del capítulo se presentan las principales investigaciones encontradas sobre el tema de estudio.

3.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

El rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo, además de suponer la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos (Aguilar, 2014). El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios, son problemas comunes en todos los países de nuestro entorno cultural y económico. Los estudios universitarios proporcionan una formación que aúna capacidades y conocimientos generales básicos y transversales relacionados con la formación integral de la persona, y conocimientos y capacidades específicas relacionados al tema de estudio. Son diversos los estudios que se han abocado a tratar de comprender los factores potenciadores y de riesgo del rendimiento académico en la universidad.

Según Aguilar (2014), en un estudio realizado en la capital argentina, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico, muchas están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos desarrollados por el docente y el estudiante y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones. En dicho estudio se encontró que uno de los factores fundamentales que hacen la diferencia entre los estudiantes sobresalientes y los que reprueban las materias y terminan abandonando, es la motivación intrínseca y la actitud hacia el aprendizaje. Los resultados indican que los estudiantes con un rendimiento académico destacado suelen exhibir una motivación intrínseca que se nutre del deseo genuino de aprender y comprender los conceptos presentados en sus cursos. Esta motivación se traduce en una actitud proactiva y entusiasta hacia sus estudios, lo que se manifiesta en una constante curiosidad por explorar, comprender y aplicar los conocimientos adquiridos. Estos estudiantes muestran un compromiso apasionado hacia sus asignaturas, buscando activamente la profundización de su entendimiento y la conexión entre diferentes áreas del conocimiento. Además, poseen una habilidad natural para desafiar a sí mismos, convirtiendo los obstáculos académicos en oportunidades para el crecimiento y la superación. En contraste, los estudiantes con bajo rendimiento académico suelen carecer de esta motivación intrínseca que impulsa la exploración y comprensión del contenido académico. Pueden manifestar desinterés o falta de compromiso hacia sus estudios, lo que se traduce en una actitud pasiva o indiferente frente al aprendizaje. La ausencia de esa chispa interna de curiosidad y búsqueda activa del conocimiento puede llevar a una participación limitada en las clases, así como a una menor disposición para realizar esfuerzos adicionales fuera del aula. Esto resulta en un menor grado de compromiso con las tareas académicas, reflejado en una falta de profundización en el material de estudio y una menor capacidad para vincular conceptos o aplicar el conocimiento adquirido a diferentes contextos (Aguilar, 2014).

Por su parte, Cardozo A. (2015), relativiza las capacidades intelectuales como tales, pues en estudiantes con igual potencial intelectual tienen resultados diametralmente opuestos en el rendimiento académico. Aquí entra en juego la administración del tiempo y los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios. Los alumnos con un alto rendimiento académico son hábiles en el arte de la administración del tiempo, comprendiendo la importancia de planificar y distribuir periódicamente sus horarios. Estos estudiantes demuestran una capacidad para organizar su agenda de manera metódica, asignando intervalos regulares de estudio que les permiten abordar cada materia de manera exhaustiva y con un enfoque concentrado. Además, establece metas realistas y alcanzables, dividiendo sus tareas en bloques más pequeños y manejables, lo que les permite avanzar de manera constante y efectiva en su aprendizaje. Los buenos alumnos también mantienen hábitos de estudio efectivos y consistentes. Estos hábitos pueden abarcar desde la toma de apuntes estructurados y la relectura de material clave hasta la práctica regular de ejercicios y la búsqueda activa de recursos complementarios. A menudo, estos estudiantes desarrollan estrategias personalizadas que se adaptan a su estilo de aprendizaje, empleando técnicas como el uso de mapas mentales, la discusión en grupos de estudio o la utilización de recursos digitales para reforzar su comprensión y retención del contenido. Los estudiantes que reprueban tienen actitudes y hábitos disímiles a los antes descritos (Cardozo, 2015).

A decir de Jara et al (2008), los estudiantes que se gradúan de alguna carrera universitaria, sobre todo poseen perseverancia y constancia, para persistir con el estudio y retomar las asignaturas en las que se haya reprobado. Los alumnos que sobresalen en su rendimiento académico suelen exhibir una elevada autodisciplina, lo que se traduce en una capacidad esencial para mantener un enfoque constante en sus objetivos educativos. Normalmente estos estudiantes muestran una dedicación firme para alcanzar metas académicas, lo que les permite mantener una consistencia en sus esfuerzos de estudio a lo largo del tiempo. Aquí es menester enfatizar en la motivación intrínseca, la cual les impulsa a perseverar ante los desafíos académicos, superando obstáculos y adaptándose a las exigencias del entorno universitario. Los estudiantes

que abandonan la universidad son aquellos que deciden no reprogramar las asignaturas reprobadas, más que los que no tienen la capacidad para el estudio. Lo que sucede es que en los años universitarios influyen múltiples factores, aparte del potencial intelectual, como ser: sexo, estado civil, nivel socioeconómico, carrera universitaria, horario de clases, alimentación, realización de ejercicio, tiempo dedicado al ocio, factores psicológicos, factores relacionados con el entorno familiar, factores demográficos, factores pedagógicos lo que se relaciona con la calidad de enseñanza actual, etc.

Los resultados de este estudio revelan que los estudiantes con un bajo rendimiento académico pueden carecer de esta autodisciplina, mostrando una mayor propensión a la procrastinación y la falta de constancia en sus hábitos de estudio. Estos alumnos pueden verse afectados por una menor capacidad para mantener la concentración a largo plazo, lo que lleva a una mayor distracción y a una menor resistencia ante las dificultades académicas. La falta de autodisciplina puede manifestarse en la postergación de tareas académicas importantes, lo que implica una acumulación de trabajo y al aumento del estrés, lo que impacta negativamente en su rendimiento (Jara et al, 2008).

3.2. VALORES.

3.2.1. Definición de valores.

Los valores son los que motivan la conducta proporcionando valía a los actos. En este sentido, un estudiante regulará sus estudios según el valor que le dé a la educación. Desde la perspectiva de Schwartz (1992), los valores se definen como: “*Creencias sobre estados, o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, y están ordenados según su importancia relativa*” (p. 551). En los últimos años se habla de la existencia de una crisis de valores en los jóvenes en áreas

tan fundamentales como la educación, la familia y las relaciones humanas. En la época actual la sociedad y los medios de comunicación nos invitan a vivir el momento de la forma más placentera posible, sin pensar en las consecuencias de nuestros actos y a tomar decisiones encaminadas a la búsqueda del placer inmediato, restando valor a todas las actividades que implican sacrificio, como lo es el estudio y el trabajo (Abella et al, 2017).

3.2.2. Valores y estudio.

Los valores personales juegan un papel integral en la motivación intrínseca y la orientación hacia las metas académicas de los individuos. Estos valores actúan como pilares fundamentales que influyen en la percepción que un estudiante tiene sobre la importancia del logro académico y su compromiso con el proceso de aprendizaje. Aquellos que dan prioridad a valores como la perseverancia, la búsqueda de la excelencia o el compromiso con el conocimiento tienden a mostrar una mayor dedicación hacia sus estudios. La valoración de estos principios éticos y de logro les lleva a dedicar tiempo y esfuerzo a sus tareas académicas, lo que a menudo se traduce en una mayor persistencia para superar obstáculos y alcanzar metas educativas. Los valores personales no solo sirven como guías internas, sino que también moldean la mentalidad y actitudes hacia el aprendizaje, fomentando un enfoque más enfocado y concentrado en el rendimiento académico (Becerro, 2010).

Asimismo, hay que tomar en cuenta que los valores personales desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones de los individuos en cuanto a la elección de carrera o área de estudio. La alineación entre los valores personales y la elección académica se convierte en un motor motivacional fundamental que impulsa la dedicación y el compromiso hacia determinada área. Aquellos que encuentran coherencia entre sus valores intrínsecos y el campo de estudio tienden a demostrar un mayor nivel de entusiasmo, persistencia y satisfacción en sus estudios. Por ejemplo, si un individuo valora la creatividad, es probable que se incline hacia áreas académicas relacionadas

con las artes o la innovación. Esta coincidencia entre valores y elección académica no solo influye en la motivación y dedicación, sino que también puede fortalecer la identidad del estudiante en su campo de estudio, lo que conduce a un mayor rendimiento y éxito en su trayectoria académica y profesional.

Las investigaciones sobre el tema han demostrado que los universitarios que dan importancia a valores como la disciplina, la responsabilidad y la ética de trabajo tienen mejor rendimiento académico que los estudiantes que no los aprecian como tales. Aquellos individuos que internalizan estos valores tienden a exhibir una mayor consistencia en su esfuerzo y compromiso hacia sus estudios. La disciplina fomenta la consistencia en la realización de tareas académicas, promoviendo la organización y la planificación, lo cual se traduce en una mejor administración del tiempo y una mayor eficacia en el estudio. La responsabilidad y la ética de trabajo se asocian a un sentido de deber y compromiso, lo que motiva a los estudiantes a realizar sus trabajos académicos con meticulosidad y dedicación. Esta inclinación hacia la persistencia y el esfuerzo sostenido ante desafíos académicos contribuye a un rendimiento más sólido, así como al desarrollo de habilidades de resolución de problemas y superación de obstáculos, fundamentales para el éxito académico a largo plazo. La internalización de estos valores no solo impulsa el desempeño actual, sino que también sienta las bases para una mentalidad de trabajo duro y perseverancia que será beneficiosa a lo largo de toda la vida académica y profesional del estudiante (García, 2010).

Según la teoría de la autoeficacia, nuestro rendimiento académico, o en cualquier labor, está determinada en gran medida por el grado de confianza en uno mismo. Esto significa que aquellos individuos que poseen una alta autoeficacia en relación con sus habilidades académicas tienden a enfrentar los desafíos académicos con mayor confianza y persistencia. La confianza en sí mismos impulsa la disposición para abordar tareas académicas difíciles, creando un ciclo positivo donde la percepción de habilidad genera un mayor esfuerzo y compromiso con el estudio. Los estudiantes con altos niveles de autoeficacia suelen ser más resistentes frente a las dificultades

académicas, enfrentándolas como oportunidades para aprender y crecer en lugar de desafíos insuperables. Esta confianza en sus propias habilidades promueve una mentalidad de crecimiento y un enfoque positivo hacia el aprendizaje, lo que puede resultar en un desempeño académico más sólido y consistente a lo largo del tiempo. Además, la autoeficacia también está vinculada con la perseverancia en el logro de metas académicas y el desarrollo de habilidades de autorregulación, lo que contribuye a un mejor rendimiento en diversas áreas académicas.

La incorporación de valores académicos logra equilibrio entre la vida personal y académica. El individuo puede compatibilizar los estudios con las diferentes facetas de su vida. Aquellos estudiantes que valoran el estudio, tienden a manejar de manera más efectiva sus compromisos académicos con el resto de sus compromisos personales, incluidos la socialización y la vida afectiva. Este valor implica la habilidad para distribuir de manera equitativa el tiempo y la energía entre las exigencias académicas y las actividades fuera del ámbito educativo, lo que permite un mejor control del estrés y una reducción de la sobrecarga. Los estudiantes que valoran el estudio universitario suelen experimentar una menor sensación de agobio y cansancio, lo que les permite mantener un enfoque más concentrado y efectivo en sus estudios. Además, esta habilidad para manejar y equilibrar las distintas esferas de la vida puede conllevar un aumento en la productividad y eficiencia en las tareas académicas. Un estudiante que valora y practica este equilibrio puede experimentar menos agotamiento emocional y físico, lo que se traduce en una mayor capacidad para concentrarse, aprender y alcanzar metas académicas con más éxito y consistencia a largo plazo. Esta habilidad para mantener un equilibrio saludable entre los compromisos personales y académicos no solo promueve el bienestar integral del estudiante, sino que también puede impactar positivamente en su rendimiento académico y en la calidad de su experiencia educativa. Los estudiantes que no valoran el estudio sienten que es incompatible la vida universitaria con las actividades propias de un joven y a menudo tienen que realizar la elección entre una u otra (Cuartero, 2017).

3.2.3. El modelo teórico de Schwartz

La juventud actual está inmersa en una profunda crisis de valores. Esta crisis de valores se centra más en aspectos éticos y morales que en aspectos intelectuales, es decir, el joven actual valora la obtención de un título universitario, pero no le da la importancia debida al esfuerzo y la perseverancia para conseguirlo. En el contexto social prevalecen valores como la riqueza, el orgullo, el egoísmo y la hipocresía. Algunos autores consideran que la causa de la crisis de valores viene provocada por la alienación que ha provocado el progreso descomunal de la ciencia y la tecnología, el cual, en vez de ayudar en el progreso de la humanidad se ha convertido en una fuerza social de control de masas, contribuyendo también a la desaparición de los antiguos valores éticos y prosociales que garantizaban el bienestar del grupo. El individualismo y el anonimato promovido por los medios de comunicación social (como el internet y las redes sociales) nos han hecho ver como normales conductas que hace treinta y cinco años serían consideradas como intolerables, tales como la pornografía, el fraude y la falta de respeto a los ancestros.

Llevado al plano educativo, esa relajación de los valores (con predominio del consumismo, el materialismo y el egoísmo) ha perfilado estudiantes con deseos de alcanzar el éxito con el menor esfuerzo posible, por lo cual recurren a fraudes, chantajes y retardación en la graduación, con un mínimo grado de perturbación por este hecho, como si sus fracasos no dependieran de ellos mismos, sino del sistema. En este campo de investigaciones educativas, el sistema de valores de Schwartz (1992) está gozando de un elevado auge (Abella et al, 2017).

En su teoría, Schwartz (1992) propone diez tipos de valores motivacionales en los seres humanos (logro, benevolencia, poder, universalismo, individualidad, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación) relacionados con las metas a las que se dirigen y los valores que se encuentran asociados. Los diez valores pueden aparecer en culturas y grupos muy diferentes, y provienen de tres necesidades básicas de todo

ser humano: las necesidades individuales como organismo biológico, las de interacción social coordinada y, finalmente, las de supervivencia y bienestar en los grupos. Schwartz ordenó los diferentes valores de forma interactiva de manera que se los presenta dentro de un modelo circunplejo. La posición de los valores no es algo aleatorio, dado que la fuerza de asociación disminuye a medida que la distancia entre ellas es mayor, es decir, que cuanto mayor sea la distancia entre dos valores menor será la relación entre ambos. Por ejemplo, acciones que expresen hedonismo probablemente entrarán en conflicto con aquellas acciones que expresen valores relativos a tradición; por el contrario, esas acciones serán compatibles con aquellas que expresen individualidad.

Las diferencias individuales de cada sujeto en los distintos valores vienen provocadas por una combinación personal de dotaciones biológicas, experiencias sociales y la exposición a las normas culturales que la sociedad considere como deseables. En este sentido, el modelo circunplejo se basa en relaciones dinámicas de los valores entre sí, de modo que un cambio en cualquiera de los valores tendrá consecuencias a diferentes niveles (psicológico, práctico y social) que pueden ser compatibles o no con la persecución de otros valores. Dichas interacciones se presentan en el siguiente cuadro:

Valor	Meta final a la que se dirige	Valores representativos
Poder	Estatus social y prestigio, control y dominancia sobre la gente y los recursos.	Autoridad, poder social, riqueza, preservar mi imagen pública.
Logro	Éxito personal, demostrando ser competente de acuerdo con las normas sociales.	Ambicioso, triunfador, capaz, influyente.
Hedonismo	Obtener placer para uno mismo.	Placer, vida divertida, autoindulgencia.
Estimulación	Excitación, novedad desafíos en la vida.	Una vida excitante, una vida variada, atrevimiento.
Individualidad	Independencia en los pensamientos y en las acciones, eligiendo, creando, explorando.	Creatividad, libertad, independiente, escoge sus propias metas, curioso.

Universalismo	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de las personas y de la naturaleza.	Igualdad, justicia social, sabiduría, mente abierta, protección del ambiente, unión con la naturaleza, un mundo hermoso.
Benevolencia	Preservar y reforzar el bienestar de la gente con la que se tiene un contacto personal frecuente.	Amabilidad, honestidad, comprensivo, responsable, leal.
Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que propone la tradición cultural o la religión.	Devoto, respeto a la tradición, moderado, humilde.
Conformidad	Moderación en las acciones, inclinaciones e impulsos para no ofender ni perjudicar a otros y violar las expectativas sociales o las normas.	Autodisciplina, educación, respetar a padres y ancianos, obediencia.
Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo.	Seguridad familiar, seguridad nacional, orden social, reciprocidad de favores.

El modelo circunplejo se estructura en cuatro tipos de valores de orden superior:

1. Trascendencia: universalismo, hedonismo y benevolencia.
2. Promoción personal: poder, hedonismo y logro.
3. Conservación: seguridad, conformidad y tradición.
4. Apertura al cambio: estimulación e individualidad.

Hedonismo se encuentra entre los tipos de orden superior trascendencia y promoción personal, ya que comparte elementos de ambos.

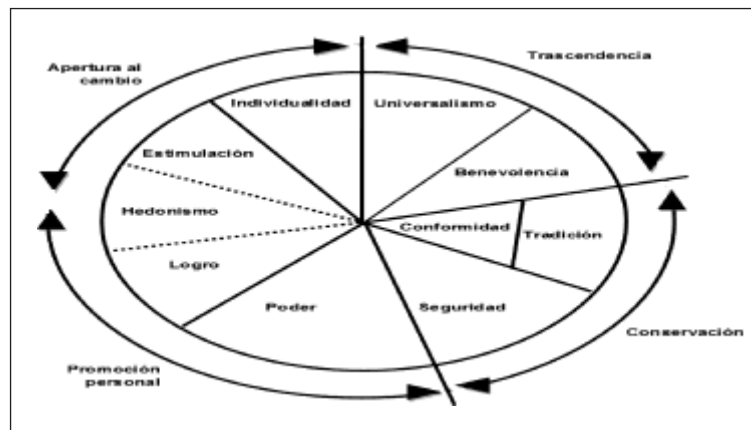
Los cuatro valores fundamentales propuestos por Schwartz se definen de la siguiente manera:

1. Trascendencia: Este valor se relaciona con la búsqueda de un significado más allá de uno mismo, enfocándose en aspectos que van más allá de las necesidades individuales inmediatas. Implica la conexión con algo más grande que uno mismo, como la espiritualidad, la conexión con la naturaleza, el altruismo, la contribución a la sociedad o la búsqueda de un propósito más elevado en la vida. La trascendencia representa la orientación hacia valores de importancia perdurable, la

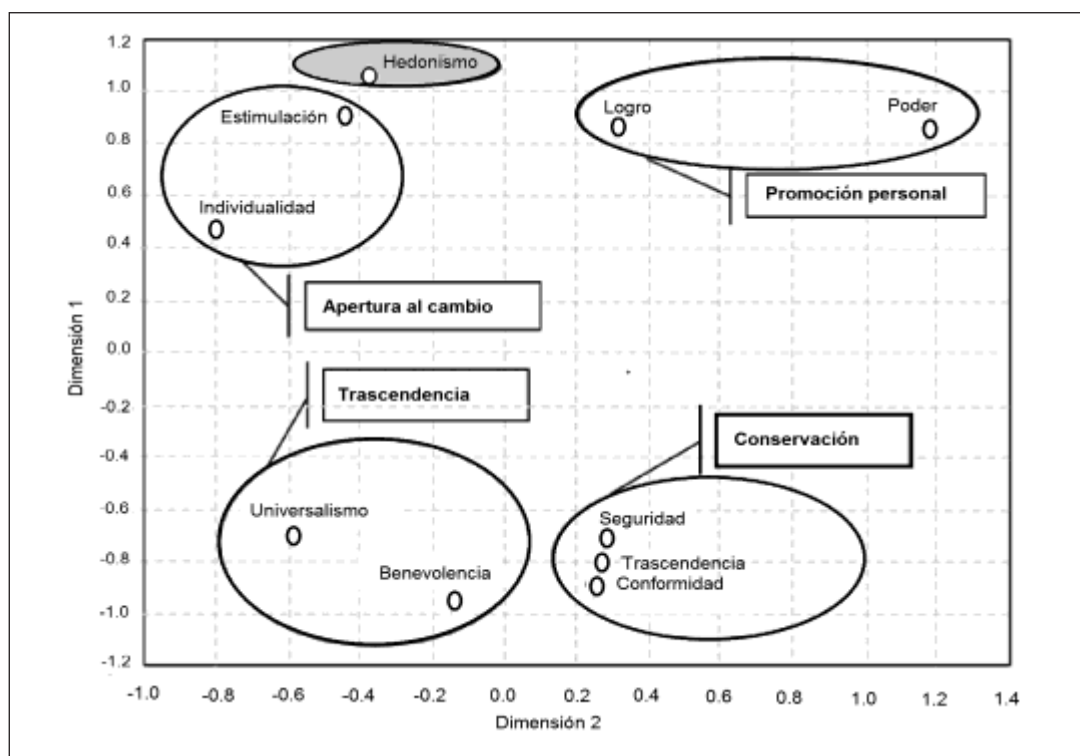
búsqueda de significado y la conexión con aspectos que trascienden la existencia individual.

2. Promoción personal: Este valor se refiere a la orientación hacia la búsqueda de logros personales, el éxito, el poder y el prestigio. Se relaciona con el deseo de alcanzar metas individuales, la realización personal, el reconocimiento y la dominancia. Aquí, la motivación se centra en el desarrollo personal, la ambición y el progreso individual, a menudo vinculado con aspectos de autorrealización y satisfacción a nivel personal.
3. Conservación: Este valor se asocia con la preservación de la seguridad, la estabilidad y el orden. Incluye dimensiones como la conformidad con las normas sociales, la seguridad personal, la tradición, la protección de la estabilidad social, el respeto a la autoridad y la preservación de los valores culturales establecidos. Este valor tiende a buscar la seguridad, la estabilidad y la preservación de las estructuras existentes en la sociedad.
4. Apertura al cambio: Contrapuesto al valor de conservación, la apertura al cambio se centra en la búsqueda de la novedad, la independencia, la creatividad y la exploración de nuevas ideas y experiencias. Este valor está vinculado con la apertura a la diversidad, la flexibilidad, la adaptabilidad y la disposición para desafiar las normas existentes y explorar nuevas perspectivas. Busca la innovación, la adaptación y la experimentación (Abella et al, 2017)

Gráfico del modelo circunplejo de los valores de Schwartz



Según investigaciones realizadas por Schwartz en adolescentes y jóvenes, el primer valor, de manera jerárquica es el hedonismo. Es llamativa la importante diferencia de puntuación obtenida por Hedonismo respecto a las puntuaciones inmediatamente inferiores (estimulación e individualidad), y con respecto al valor con menor puntuación (poder). Es decir, la valoración de hedonismo se encuentra muy por encima que cualquier otro valor y, según Schwartz, ejercerá una gran influencia sobre los valores que se encuentran adyacentes en el modelo circumpolejo (estimulación y logro). Por tanto, la influencia que hedonismo tendrá sobre estos dos valores es especialmente destacable en los adolescentes. Los siguientes valores con mayor puntuación son estimulación e individualidad, que componen el tipo de orden superior apertura al cambio, seguido de los valores pertenecientes a trascendencia (universalismo y benevolencia), mientras que mostraron una menor preferencia por los opuestos a los anteriores en el circumpolejo: conservación (seguridad, conformidad y tradición) y promoción personal (poder y logro). Estas relaciones se pueden apreciar en el siguiente gráfico:



En cuanto a la variable sexo existen diferencias significativas en función del sexo en cuatro de los diez valores analizados. En todos los casos las puntuaciones de las mujeres fueron superiores a las de los varones. En el tipo de orden superior trascendencia se obtuvieron diferencias significativas en los dos valores que lo integran, es decir en benevolencia y universalismo. También se obtuvieron diferencias en los valores seguridad y conformidad, los cuales conforman junto con tradición el tipo de orden superior conservación. En el caso de tradición las mujeres obtuvieron mayor puntuación media que los varones. El valor preferido tanto por los varones como por las mujeres ha sido hedonismo, presentando unas puntuaciones casi idénticas en ambos sexos. En los tipos de orden superior, las mujeres dieron más importancia a los valores relacionados con trascendencia, mientras que los varones lo hicieron con los valores relacionados con promoción personal, tipo de orden superior opuesto. Otra diferencia fue que las mujeres obtuvieron una mayor puntuación en los valores que componen conservación, mientras que, en su opuesto, apertura al cambio, las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres vuelven a ser muy similares. En ambos sexos se mostró mayor preferencia por los valores relacionados con trascendencia y apertura al cambio, y menor por aquellos relacionados con los tipos opuestos, promoción personal y conservación (Cuartero, 2017).

3.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

3.3.1. Definición de inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, entender y manejar tanto las propias emociones como las de los demás, además de la habilidad para adaptarse a los cambios, enfrentar los desafíos y tomar decisiones. de manera efectiva. Este concepto amplio abarca diversas áreas, incluyendo la conciencia emocional, la autorregulación, la automotivación, las habilidades sociales y la capacidad para manejar el estrés. En suma, la inteligencia emocional implica un conjunto de habilidades que influyen en cómo las personas comprenden, expresan y manejan sus

emociones en diferentes situaciones, lo que a su vez impacta en su comportamiento, relaciones interpersonales y capacidad para enfrentar las exigencias de la vida cotidiana. Para BarOn, la inteligencia emocional se define como “*una variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de sus exigencias y presiones del entorno*” (BarOn, 1997: 87)”.

3.3.2. Inteligencia emocional y rendimiento académico universitario alto y bajo.

Existe una profunda relación entre el rendimiento académico universitario y la inteligencia emocional. Los estudiantes universitarios, especialmente durante períodos de exámenes, proyectos importantes o trabajos académicos demandantes, enfrentan una presión y estrés considerables. Aquellos con una mayor inteligencia emocional suelen tener una ventaja significativa al poder controlar estos factores estresantes. Por ejemplo, la inteligencia emocional les proporciona herramientas para reconocer y regular las emociones asociadas con la presión académica. Estos estudiantes tienen una mayor conciencia de cómo las emociones, como la ansiedad, el nerviosismo o la frustración, pueden afectar su rendimiento. Con una capacidad para identificar y comprender estas emociones, pueden implementar estrategias efectivas de autorregulación para manejar el estrés, por ejemplo, empleando técnicas de respiración, meditación o prácticas de relajación que les permiten mantener la calma y mantener la concentración en el trabajo académico.

Por otra parte, se ha demostrado que los estudiantes con una mayor inteligencia emocional suelen tener una perspectiva más adaptativa frente a los desafíos académicos. Aprenden a percibir estos desafíos como oportunidades de crecimiento y aprendizaje en lugar de situaciones desagradables o sólo como tareas producto de la voluntad o capricho del docente. Los mejores estudiantes en la universidad por lo general tienen una mayor resiliencia emocional, lo que les permite recuperarse más rápido de contratiempos académicos y no dejarse abrumar por las dificultades. Esta

capacidad de afrontamiento contribuye significativamente a mantener un rendimiento estable y consistente a lo largo de su trayectoria universitaria, evitando los altibajos o los periodos de depresión académica. En caso de darse esos periodos de estrés académico, la inteligencia emocional permite la toma de decisiones más equilibradas y adaptativas evitando pensamientos catastróficos o la toma de decisiones perjudiciales, como ser el abandono de la materia o de la carrera. Estos estudiantes pueden evaluar de manera más objetiva las situaciones estresantes, tomando decisiones ubicadas en lugar de actuar impulsivamente. La habilidad para manejar la presión y el estrés de manera efectiva les permite mantener un enfoque productivo en sus estudios, maximizando su rendimiento académico incluso bajo condiciones exigentes, lo cual no sucede con los estudiantes con baja inteligencia emocional, quienes se sienten abrumados y suelen responder de manera extrema ya sea deprimiéndose o rebelándose ante el orden establecido en la universidad (Carrasco, 2013).

En una investigación realizada en la Universidad César vallejo de Lima, Perú, se demostró que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienen un autoconcepto más elaborado, es decir, se conocen más, lo cual influye favorablemente en sus estudios. Estos estudiantes tienen mayor conciencia y comprensión de sus propias emociones mientras estudian, lo cual les permite identificar cómo sus estados emocionales pueden influir en su capacidad para absorber y retener información. Por ejemplo, durante la lectura de un texto o una clase, ser capaces de identificar si se sienten distraídos, ansiosos o desinteresados les permite tomar medidas para abordar esas emociones y mejorar su atención y comprensión. Este conocimiento y control de sus emociones les proporciona mayor paz y tranquilidad para el estudio, lo cual evita el desgaste y el cansancio innecesario. De hecho, los estudiantes con habilidades de regulación emocional pueden lidiar mejor con las emociones negativas o distractivas, redirigiendo su enfoque hacia el material de estudio, en este sentido evitan hablar en clase, estar atentos al celular mientras estudian o persistir a pesar que hayan tenido un fracaso en una prueba. Por otra parte estos estudiantes experimentan con mayor frecuencia emociones positivas, como la curiosidad, el interés y el entusiasmo, lo cual

les proporciona una mayor motivación intrínseca y una predisposición a explorar y profundizar en el material. Los estudiantes con alta inteligencia emocional suelen mantener estados emocionales más positivos y esto se traduce en un aprendizaje más profundo y duradero, a diferencia de los estudiantes con baja inteligencia emocional, que a menudo actúan con desgano y sobre todo realizan sus deberes sólo por cumplir con el mandato del docente.

Al ser el estudio una actividad interhumana, la comprensión de las emociones de los demás también pueden influir en la interacción en el aula universitaria. Los estudiantes con una inteligencia emocional más desarrollada suelen tener mejores habilidades sociales y son más capaces de establecer relaciones constructivas con profesores y compañeros. Esto conlleva un ambiente académico más colaborativo y de apoyo mutuo, lo que desde todo punto de vista aumenta la disposición para compartir ideas, buscar ayuda o participar activamente en discusiones académicas, factores que en última instancia suelen enriquecer la experiencia de aprendizaje (Camones, 2018).

En dicho estudio también se demostró que los estudiantes universitarios sufren de un elevado estrés, particularmente en los periodos de exámenes. La inteligencia emocional influye en cómo los estudiantes se manejan y afrontan estos factores estresantes. Al respecto, se pudo evidenciar que los estudiantes con una mayor inteligencia emocional suelen poseer estrategias efectivas para convivir con el estrés universitario. Estas habilidades de autorregulación les ayudan a mantener la calma, incluso en situaciones académicas críticas, como ser los exámenes o las exposiciones, lo que reduce la probabilidad de que el estrés interfiera negativamente en su rendimiento. Por otra parte, la mayor inteligencia emocional de estos estudiantes les proporciona medios para manejar de manera constructiva estas situaciones estresantes buscando resultados que favorezcan el estudio y evitando aquellos extremos, como el abandono, la discusión con los profesores o la enemistad con los compañeros. La impulsividad propia de la edad universitaria sumada a una baja inteligencia emocional, son las responsables de los abandonos en la universidad o los periodos de desánimo. La inteligencia emocional

contribuye a una toma de decisiones más equilibrada y reflexiva en situaciones de estrés, valorando con objetividad el problema y evitando los extremos. En lugar de reaccionar impulsivamente, pueden analizar las circunstancias y seleccionar estrategias más apropiadas y adaptativas para enfrentar los desafíos, como ser buscar ayuda en los compañeros, entablar buenas relaciones con los docentes, dosificar el estudio y evitar la procrastinación, etc. (Camones, 2018).

3.3.3. El modelo teórico de Reuven BarOn.

Reuven Bar- On es un psicólogo, escritor e investigador estadounidense nacido en 1944. Está especializado en Inteligencia Emocional y es considerado uno de los tres principales pioneros en este campo (los otros dos son el modelo de competencia de Goleman y el modelo de habilidad de Salovey y Mayer). Se cree que es primero en introducir el concepto de Cociente Emocional para medir la competencia emocional y social del ser humano.

Bar- On creó su modelo de inteligencia emocional y social con el objetivo de ampliar y mejorar la evaluación psicológica. Se inspiró en los trabajos realizados por Marie Jahoda en los años cincuenta sobre la salud mental y el bienestar psicológico como la auto – observación, las relaciones interpersonales, la responsabilidad social, la flexibilidad, la independencia, resolución de problemas, asertividad, prueba de realidad, tolerancia al estrés, actualización y felicidad. Dado que el objetivo de su investigación fue el bienestar psicológico; quiso incluir una gama más amplia de factores del comportamiento y el rendimiento humano. Influenciado por la psicología positiva, enfocó su interés en evaluar y desarrollar la inteligencia emocional. BarOn considera la inteligencia emocional como una parte integral de la psicología positiva y necesaria para la felicidad del ser humano.

El modelo de Bar – On está compuesto por una serie de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de tener éxito de acuerdo con las exigencias medioambientales. El modelo de BarOn describe una serie de competencias emocionales y sociales interrelacionadas dentro de su definición de

Inteligencia Emocional. BarOn, además, sostiene que la modificabilidad de la Inteligencia Emocional y Social es superior a la Inteligencia Cognitiva. Las experiencias vitales y el aprendizaje pueden aumentar más la Inteligencia Emocional o Coeficiente Emocional (CE) que el Cociente Intelectual (CI) de una persona.

El interés del modelo de BarOn es la búsqueda de la felicidad humana y mejorar su rendimiento. Con sus estudios demuestra que el desarrollo de la inteligencia emocional es un factor clave que afecta a diferentes ámbitos (académico, profesional, social, de la salud, etc.). Son muchas personas las que saben resolver una operación matemática pero no saben cómo actuar ante una situación de estrés. El modelo de BarOn reúne una serie de variables psicológicas dentro del concepto de inteligencia emocional, por lo cual se denomina a su modelo un modelo mixto, dentro del cual también se incluye el modelo de Goleman. Goleman, quien popularizó el término de inteligencia emocional, es uno de los representantes iniciales del modelo mixto; el cual incluye cinco grandes áreas: Entendimiento de nuestras emociones. Manejo de emociones. Automotivación. Reconocimiento de las emociones en otros. Manejo de las relaciones.

El trabajo teórico de BarOn combina lo que se puede calificar como habilidades mentales (autoconocimiento emocional) con otras características que pueden ser consideradas separables de la habilidad mental (independencia personal, auto reconocimiento, humor). Este hecho convierte al modelo de BarOn en un modelo mixto. BarOn hizo una amplia revisión de la literatura psicológica sobre las características de la personalidad que parecían relacionarse con el éxito, identificando cinco áreas importantes: Habilidades interpersonales. Habilidades intrapersonales. Adaptabilidad. Manejo de estrés. Estado de ánimo general (Abanto et al, 2000).

BarOn utiliza el término “inteligencia emocional y social” para denominar un tipo específico de inteligencia que difiere de la inteligencia cognitiva. El autor opina que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores de la personalidad, pero, a diferencia de ellos, la inteligencia emocional y social puede

modificarse a través de la vida. Además, la define como una variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en el manejo de las exigencias y presiones de su entorno.

De lo anterior se concluye que nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional. La inteligencia emocional también se relaciona con otros determinantes importantes correspondientes a la capacidad del individuo para tener éxito en el manejo de las exigencias del entorno, tales como las predisposiciones y condiciones biomédicas, la capacidad intelectual cognoscitiva, así como la realidad y limitaciones del ambiente inmediato y cambiante.

El modelo que propone BarOn es multifactorial y se relaciona con el potencial para el desempeño, más que en el desempeño en sí y se fundamenta en la orientación con base en el proceso, antes que la orientación con base en logros. Sobre la base de su concepto, BarOn construye el inventario de cociente emocional (I - CE), cuya estructura de inteligencia no cognitiva puede ser vista desde dos perspectivas: una sistémica y otra topográfica.

La visión sistémica:

Considera cinco componentes de la inteligencia emocional y quince subcomponentes:

- I. Componente intrapersonal. - Evalúa el sí mismo y el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes:
 - (1) Comprensión de sí mismo. - Viene a ser la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos.
 - (2) Asertividad. - Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

- (3) Autoconcepto. - Es la habilidad para comprender, respetar y aceptarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades,
- (4) Autorrealización. - Consiste en la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- (5) Independencia. - Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

II. Componente Interpersonal. - Abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Reúne los siguientes subcomponentes:

- (1) Empatía. - Es la habilidad de percibirse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- (2) Relaciones interpersonales. - Viene a ser la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- (3) Responsabilidad social. - Son habilidades para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

III. Componente de Adaptabilidad. - Reúne los siguientes subcomponentes:

- (1) Solución de problemas. - La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- (2) Prueba de la realidad. - La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y lo que en la realidad existe.
- (3) Flexibilidad. - La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

IV. Componente del Manejo del Estrés. - Contiene los siguientes subcomponentes:

- (1) Tolerancia al estrés. - La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- (2) Control de los impulsos. - La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

V. Componente del Estado de Ánimo en General. - Área que reúne los siguientes subcomponentes:

- (1) Felicidad. - La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- (2) Optimismo. - La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos. (Ugarriza & Pajares, 2003).

En la siguiente tabla se sintetiza los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional propuesta por BarOn.

Componentes	Subcomponentes
-------------	----------------

- | | |
|-----------------------------|--|
| -Intrapersonal | |
| -Comprensión de sí mismo. | |
| -Asertividad | |
| - Autoconcepto | |
| - Autorrealización | |
| - Independencia | |
| -Interpersonal | |
| -Empatía | |
| -Relaciones interpersonales | |
| -Responsabilidad social. | |

- Adaptabilidad
- Solución de problemas
- Prueba de la realidad
- Flexibilidad

- Manejo del estrés
- Tolerancia al estrés
- Control de impulsos

- Estado de ánimo en general
- Felicidad
- Optimismo

(Abanto et al, 2000)

3.4. RESILIENCIA

3.4.1. El concepto de resiliencia

La palabra resiliencia se refiere a la capacidad de sobreponerse a momentos críticos y adaptarse luego de experimentar alguna situación inusual e inesperada. No es posible hablar de hechos estresantes, críticos o traumáticos, sin referirse a la resiliencia. La resiliencia es indispensable para soportar situaciones traumáticas, como la reclusión en una penitenciaría. La resiliencia es *“La capacidad de sobreponerse ante la adversidad. El conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” viviendo en un medio “insano”. Estos procesos dependen de afortunadas combinaciones entre atributos del sujeto y su ambiente familiar, social, y cultural”*. (Wagnild y Young, 1993: 17).

Sin embargo, la resiliencia, como dimensión científica, es relativamente reciente. Hasta hace pocos años la palabra resiliencia no aparecía en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Esta palabra es importada de otras lenguas como el inglés que

contiene términos similares: resilience, resiliency; así como de otras lenguas románicas como el francés resilir o resilience. Más allá de la importación del término, el vocablo tiene su origen etimológico a principios del siglo XVI proveniente del latín resilio y resilire, cuyo significado se asocia al hecho de dar un salto, saltar hacia o salir rebotado.

Actualmente la Real Academia Española señala en su versión online tres acepciones al término resiliencia. En primer lugar, la resiliencia se relaciona con la psicología y se define como la *“capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”*. En segundo lugar, la resiliencia se vincula a la ingeniería mecánica como la *“capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación”*. En tercer lugar, desde el campo de la ecología, cuyo significado de la resiliencia es la *“capacidad de un ecosistema de recuperar la estabilidad en ser afectado por perturbaciones o inferencias”* o la *“capacidad de responder a las perturbaciones o desajustes del ciclo de la materia de un ecosistema y de recuperar la misma composición específica”* (Montero et al 2007: 31).

3.4.2. La resiliencia en la educación.

En la investigación realizada por Pulgar (2010) en la Universidad del Bío Bío en Chile, se descubrió que uno de los factores más influyentes en el rendimiento académico es la resiliencia de los estudiantes. La relación entre el rendimiento académico y la resiliencia se basa en la capacidad de los estudiantes para superar adversidades en el ámbito educativo y aprender de las experiencias problemáticas. Los estudiantes que poseen una alta resiliencia tienden a enfrentar contratiempos académicos, como dificultades en la comprensión de temas, recibir calificaciones bajas o experimentar obstáculos en el aprendizaje, como oportunidades para el crecimiento y el desarrollo personal y no como situaciones catastróficas que son insuperables y que pueden ser causa del abandono académico.

Según este autor, la resiliencia les otorga a estos estudiantes la capacidad de recuperarse rápidamente de tales situaciones. En lugar de desanimarse o ver estas dificultades como fracasos definitivos, los estudiantes resilientes adoptan una perspectiva más optimista y constructiva. Ven estos obstáculos como oportunidades para aprender y mejorar. Utilizan sus experiencias académicas difíciles como puntos de referencia para identificar áreas en las que necesitan trabajar más, ajustar sus estrategias de estudio o buscar ayuda adicional cuando sea necesario. También reveló el estudio que los estudiantes resilientes muestran una mayor persistencia y determinación en su enfoque hacia los estudios. La adversidad académica no les hace abandonar fácilmente, sino que les impulsa a esforzarse más. Aprende a enfrentar desafíos similares en el futuro con mayor confianza, sabiendo que han superado dificultades previas. Esta capacidad de adaptarse y recuperarse rápidamente no solo les permite mantener su rendimiento académico, sino que también contribuye a un crecimiento personal, fortaleciendo su motivación intrínseca y su compromiso con el aprendizaje continuo (Pulgar, 2010).

Por su parte, Sánchez y Oviedo (2011) en el estudio realizado en México, titulado “Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario”, confirma que la relación entre el rendimiento académico y la resiliencia es inequívoca. En dicho estudio se describe al estudiante mexicano como abrumado por solicitudes rigurosas de los docentes, plazos de entrega ajustados, múltiples asignaturas y la expectativa de mantener altos estándares académicos para verse beneficiados por becas o el acceso a la residencia y alimentación.

Todo ese contexto eleva a niveles críticos el estrés y ansiedad de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes resilientes han demostrado poseer estrategias efectivas para enfrentar y sobrellevar el estrés académico. Poseen una capacidad superior para regular sus emociones y mantener un equilibrio emocional frente a la presión. Desarrollan y aplican métodos de afrontamiento positivos, como ser ejercicios de *mindfulness* o prácticas de gestión del tiempo. Estos recursos les permiten manejar el estrés de manera más efectiva, disminuyendo su impacto negativo en su bienestar emocional y físico.

Desde otro punto de vista, el estudio revela que la resiliencia les otorga una mayor resistencia ante situaciones de estrés académico. Los estudiantes resilientes no se ven desbordados por la presión, sino que tienen una mentalidad más resiliente, la cual les permite mantener un enfoque más centrado y adaptativo frente a los desafíos. Pueden mantener una perspectiva a largo plazo, minimizando la ansiedad y el agotamiento emocional asociado con las exigencias académicas intensas. Los estudiantes resilientes se enfocan más en el camino recorrido y mantienen viva la meta futura, más que abocarse a los pequeños fracasos que se pueden encontrar en el camino (Sánchez y Oviedo, 2011).

Sobre el mismo tema, Villalobos y Castelán (2007), en el estudio realizado sobre “La resiliencia en la Educación. Universidad Panamericana de México”, resalta la influencia que tiene la flexibilidad cognitiva en el proceso de adaptación a las diferentes etapas del periodo universitario. Al respecto afirman que la resiliencia no se trata solo de superar dificultades, sino también de adaptarse de manera efectiva a los cambios y enfrentar situaciones académicas inesperadas. Se ha descubierto que los estudiantes resilientes poseen una notoria habilidad para adaptar sus estrategias de estudio y enfoques de aprendizaje en función de las demandas académicas cambiantes. Ante obstáculos académicos, estos estudiantes son capaces de reflexionar sobre sus métodos de estudio, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de manera inteligente. Se muestran más abiertos a probar nuevas técnicas de aprendizaje, explorar diferentes recursos educativos y buscar alternativas para superar los desafíos académicos.

Por otra parte, el estudio reveló que la resiliencia está asociada con la capacidad para aprender de los errores y fracasos académicos. Los estudiantes resilientes no se desaniman ni se ven paralizados por contratiempos. En cambio, utilizan estas experiencias para no cometer a futuro los mismos errores. Ante los fracasos en los exámenes, por ejemplo, analizan críticamente sus errores, identifican las áreas en las que no pudieron rendir y aplican esta retroalimentación para ajustar su enfoque de estudio y su comprensión de los conceptos académicos para el próximo examen. De manera general se ha descubierto que los estudiantes resilientes suelen ser más flexibles en su pensamiento y tienen una mentalidad más abierta hacia el aprendizaje. Tienen

una mayor disposición para explorar diversas perspectivas, enfrentar nuevos retos académicos y adaptarse a diferentes estilos de enseñanza. Esta adaptabilidad cognitiva les permite no solo enfrentar situaciones inesperadas, sino también aprovechar al máximo las oportunidades educativas que se presentan. Los estudiantes no resilientes suelen ser más obstinados, tercos y a menudo contumaces en sus errores, lo cual les lleva a fracasar o responder de manera agresiva cuando las cosas no salen como ellos las habían planificado (Villalobos y Castelán, 2007).

3.4.3. Modelo teórico de Wagnild y Young.

El presente estudio, se basa en el modelo propuesto por Wagnild y Young (1993). Los autores entienden la resiliencia como un rasgo de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés y promueve la adaptación de la persona. Para los autores la resiliencia

implica vigor, valentía y adaptabilidad ante los infortunios de la vida. Además, consideran que las personas deben desarrollar una serie de recursos que favorezcan la resolución de conflictos en su día a día y que permitan su adaptación a nivel conductual. (Wagnild y Young 1993)

Para los autores mencionados la resiliencia posee las siguientes dimensiones:

- 1. Perseverancia:** Refiere a la postura inquebrantable que adopta el sujeto para enfrentar la situación, caracterizándose por una respuesta tranquila, ajustándolo a su experiencia y sin desmoronarse a ella. Es el acto de persistir a pesar del desaliento o la adversidad, además involucra la voluntad de las mujeres privadas de libertad a persistir en la batalla para reconstruir la vida de uno y practicar la autodisciplina.
- 2. Satisfacción personal:** Significa encontrar el propósito o significado que existe en la vida y el cometido que esta tiene; esta contribuirá a que el individuo pueda alcanzar plenitud y obtenga la idea de que en la vida todos somos importantes y necesarios. El grado en que el actor es capaz de encontrarle sentido a su vida y

sentirse satisfecho de ella, al encontrarle un sentido positivo y constructivo. Hace referencia al propósito en la vida y a la razón para vivir propio de cada una de las internas dentro del penal.

3. **Ecuanimidad:** Es la posesión de un fuerte deseo de continuar la lucha para conseguir logros u objetivos personales, no rendirse y mantenerse firme frente a lo adverso o situaciones complejas. Hace referencia al equilibrio que debe existir entre las experiencias y la propia vida, estados de tranquilidad o serenidad para la mente permitiendo al individuo no ser dominado por sus emociones, por el contrario, obtendrán un adecuado manejo de las adversidades tomando decisiones correctas. Refiere a la postura inquebrantable que adopta el sujeto para enfrentar la situación, caracterizándose por una respuesta tranquila, ajustándolo a su experiencia y sin desmoronarse a ella. Se entiende como el enfoque balanceado de la vida de las internas y de sus experiencias, moderando así las respuestas extremas ante la adversidad.
4. **Confianza en sí mismo:** Es la habilidad de creer y depender de sí mismo, reconociendo fortalezas y debilidades, aspectos clave que ayudaran a enfrentar de mejor manera los infortunios. Pone en manifiesto la valía personal y el sentimiento de respaldo a ella, así como, la capacidad para sentirse y mostrarse autónomo en decisiones y actitudes a las situaciones adversas. Es definida como la creencia que tiene uno de sus propias capacidades y limitaciones.
5. **Sentirse Bien Solo:** Equivale a entender que la vida de cada individuo es exclusiva e importante; genera satisfacción, existen situaciones que deben ser afrontadas solas, para conocer el significado de libertad. La capacidad de disfrutar la vida sin depender de alguien o de un grupo. Resalta la libertad de disfrutar la vida independientemente de grupos sociales que formen parte de un factor de riesgo, con la capacidad de no dejarse influenciar en sus formas de diversión o costumbres apegadas a lo socialmente correcto. Se entiende como el camino único de cada persona que, si bien algunas experiencias son compartidas, existen otras que se enfrentan individualmente. (Wagnild y Young 1993).

3.5. RESPUESTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

3.5.1. Definición de respuesta a una situación problemática.

Cuando el entorno habitual cambia, como ser el estudio universitario, la persona entra en un estado de crisis, de magnitud acorde al tipo y grado de cambios. Cada individuo, según las experiencias vividas, su temperamento y estrategia asimilada de confrontación a la adversidad, ensaya un tipo de respuesta tendiente a restablecer el equilibrio. A esto se denomina “respuesta a una situación problemática”. En esta investigación se entenderá por **respuesta a una situación problemática** a *“aquellos esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales para manejar las demandas específicas, externas o internas evaluadas como excesivas o que sobrepasan los recursos del sujeto”*. (Lazarus & Folkman, 1986; Citado Moos y Moos, 1988: 157).

La respuesta a una situación problemática siempre sucede a una situación de estrés. La vida universitaria es una situación problemática pues cada año, cada materia y cada labor implican nuevos retos que exigen habilidades específicas que son responsables del aumento del estrés y ansiedad. Estrés es la palabra que utilizamos para describir experiencias que son desafiantes emocional y fisiológicamente. Hoy en día su uso se ha popularizado como uno de los problemas de nuestro siglo. Es común oír hablar a las personas del estrés que sufren en el estudio, el trabajo, en la familia, en su día a día, etc. (Moos y Moos, 1988).

3.5.2. Importancia del estilo de respuesta a una situación problemática en el estudio universitario.

En toda situación generadora de estrés hay que tomar en cuenta dos componentes:

- a) Un componente objetivo. Se refiere a las condiciones o situaciones externas que son interpretadas como amenazantes para un individuo. Estas situaciones pueden

incluir eventos estresantes como problemas financieros, conflictos interpersonales, plazos ajustados en el trabajo o situaciones de emergencia. Este componente está relacionado con factores externos y medibles que ejercen presión sobre la persona, independientemente de su percepción o evaluación subjetiva. Lo particular de este componente es que los demás también pueden coincidir sobre él, como puede ser material de estudio amplio, un profesor poco preparado, poco tiempo para el examen, etc.

- b) Un componente subjetivo. Este componente incluye la interpretación subjetiva que hace el individuo de la situación, más allá del componente objetivo. El sujeto personalizará la situación en base a una serie de variables como pueden ser sus rasgos de personalidad, sus experiencias previas, la valoración que haga de sus recursos de afrontamiento, etc. Es la forma en que un individuo percibe y reacciona a las situaciones estresantes, calculando en sus propias creencias, valores, experiencias pasadas y habilidades para afrontar desafíos. Dos personas pueden enfrentar la misma situación estresante, como por ejemplo el anuncio de un examen, pero su respuesta y nivel de estrés pueden variar drásticamente según cómo la perciban y evalúen. Este componente subjetivo involucra los pensamientos, emociones y percepciones individuales que influyen en cómo se interpreta y se responde a un evento estresante.

Kohler (2013), en el estudio hecho sobre Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima, resalta la importancia de la adaptabilidad en la capacidad de resolver problemas. Un estilo de respuesta que enaltece la adaptabilidad les permite afrontar situaciones académicas nuevas y desafíos con mayor eficacia. Los estudiantes que son capaces de ajustar sus estrategias de aprendizaje ante diferentes situaciones, ya sea cambiando métodos de estudio, explorando diversas fuentes de información o modificando su enfoque de comprensión, tienen una mayor probabilidad de éxito. Esta capacidad de adaptabilidad incluye la habilidad para identificar y abordar los problemas de manera sistemática, analizarlos de manera crítica y encontrar soluciones creativas. Esta habilidad no solo

trata de encontrar respuestas correctas, sino de desarrollar la capacidad para pensar de manera crítica, evaluar alternativas y tomar decisiones fundamentadas, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional. A menudo el universitario sólo identifica un estilo de resolver un problema y persiste con él por largo tiempo, asumiéndolo como un rasgo de su personalidad, y toma en cuenta que la meta final es el éxito académico.

El joven, preso de su egocentrismo tiene dificultades para reconocer sus limitaciones y, por tanto, merma su capacidad para aprender de los errores. Los estudiantes que ven los errores como oportunidades para aprender y mejorar, en lugar de considerarlos como defectos personales y afrentas a su reputación, están más dispuestos a experimentar, probar nuevas estrategias y asumir riesgos académicos. Este enfoque promueve un aprendizaje continuo y una mejora constante, lo que impacta positivamente en su rendimiento académico a largo plazo. Los universitarios de bajo rendimiento generalmente interpretan las dificultades y los fracasos como agresiones personales por parte de los profesores y adoptan una postura defensiva, en vez de abocarse a tratar de resolver el problema (Kohler, 2013).

A su vez, Román (2004) en un estudio realizado en México sobre cómo influye la autorregulación en el aprendizaje universitario, particularmente en la interpretación significativa de textos, indica que el manejo ineficiente del estrés es el lado débil de los universitarios para interpretar de manera efectiva lo que leen. Se parte del hecho que los estudios universitarios actualmente son fuente importante de estrés en la juventud. En este sentido, la ansiedad y la presión asociadas a los estudios pueden ser abrumadoras, especialmente durante períodos de exámenes finales o entregas de proyectos importantes. El estudio ha revelado que los estudiantes que no poseen habilidades de afrontamiento eficaces al estrés son los que tienen mayores niveles de repetencia y los que abandonan en mayor número los estudios universitarios.

Los estudiantes que poseen estrategias adecuadas para lidiar con el estrés académico suelen buscar apoyo cuando lo necesitan, como servicios de asesoramiento universitario, grupos de estudio, o buscar ayuda de profesores o mentores. Quienes no poseen esta habilidad se encierran en sus preocupaciones y generan emociones negativas que no conduce a nada provechoso. Este estudio demuestra que el estrés elevado tiene un impacto significativo en la capacidad de comprensión lectora de un individuo y puede desgastarlo considerablemente, afectando su eficacia en el uso del tiempo y el esfuerzo en actividades académicas y cotidianas. El hecho es que cuando una persona experimenta altos niveles de estrés, su capacidad para concentrarse y enfocarse en la tarea en cuestión se ve comprometida. En el caso de la comprensión lectora, el estrés puede distraer a la persona, dificultando su capacidad para prestar atención a los detalles, seguir una secuencia lógica de ideas o retener información clave. Esta interferencia en la concentración puede afectar negativamente la velocidad y la calidad de la lectura, lo que resulta en una comprensión superficial o incompleta del material.

El desgaste causado por el estrés prolongado también puede llevar a una disminución en la resistencia mental y emocional del individuo. Esto suele resultar en una sensación de agotamiento físico y mental, lo que hace que el tiempo y el esfuerzo dedicados a la lectura sean menos efectivos. El individuo puede encontrarse invirtiendo más tiempo del necesario en la lectura de un material, releendo secciones repetidamente debido a la falta de concentración o incluso experimentando dificultades para retener la información leída (Román, 2004).

3.5.3. El modelo teórico de Moos y Moos

La escala de Moos y Moos (1988) se basa en el modelo teórico de Lazarus y Folkman (1986). La teoría de Lazarus y Folkman sobre el estrés se enfoca en cómo las personas se manejan y responden a las situaciones estresantes. Según esta teoría, el estrés es el resultado de la evaluación subjetiva que hace un individuo sobre una situación, donde

se evalúa si los recursos disponibles son suficientes para hacer frente a las demandas de esa situación. Esta evaluación consta de dos procesos principales:

Evaluación primaria: En esta etapa, se evalúa la situación para determinar si se percibe como estresante, neutral o positiva. El individuo evalúa la relevancia de la situación, sus implicaciones y qué está en juego en esa circunstancia particular.

Evaluación secundaria: Una vez que se ha evaluado la situación como estresante, el individuo realiza una evaluación de sus propios recursos y capacidades para enfrentarla. Se analiza la capacidad percibida para manejar o controlar la situación estresante y se evalúa qué estrategias podrían utilizarse para afrontarla.

Lazarus y Folkman destacaron la importancia de los procesos cognitivos y emocionales en la forma en que las personas experimentan y responden al estrés. Además, introdujeron el concepto de "afrontamiento" como las estrategias que las personas utilizan para manejar el estrés. Estas estrategias de afrontamiento pueden ser de dos tipos:

1. Afrontamiento centrado en el problema: Se enfoca en abordar directamente la causa del estrés y resolver la situación problemática.
2. Afrontamiento centrado en la emoción: Se enfoca regularmente en emociones relacionadas con el estrés, como la búsqueda de apoyo emocional o el manejo de las reacciones emocionales (Moos y Moos, 1988).

La teoría de Moos y Moos (1988), tomando como referencia el modelo de Lazarus y Folkman (1986), se centra en los estilos de respuesta que las personas adoptan para enfrentar situaciones problemáticas o estresantes. Esta teoría propone tres dimensiones principales de los estilos de respuesta:

1. **Enfrentamiento directo o confrontación:** Este estilo de respuesta implica abordar activamente y afrontar directamente la situación estresante. Las personas que adoptan este estilo suelen buscar soluciones, analizar el problema y tomar medidas concretas para resolverlo. Este enfoque se caracteriza por una actitud proactiva hacia la situación estresante, donde se busca controlar el problema y tomar medidas para modificarlo.
2. **Evitación o distanciamiento:** En contraste con el enfrentamiento directo, este estilo de respuesta implica intentar evitar o minimizar la situación estresante. Las personas que recurren a este estilo pueden ignorar el problema, distraerse o tratar de evitar enfrentarse directamente a él. Pueden buscar formas de desconectar emocionalmente de la situación estresante, buscando distracciones o negando su existencia.
3. **Búsqueda de apoyo social:** Este estilo de respuesta involucra recurrir a otros para obtener ayuda, consejo o apoyo emocional para afrontar la situación estresante. Las personas que adoptan este estilo buscan el respaldo de amigos, familiares o profesionales para obtener apoyo emocional, consejos prácticos o simplemente para compartir sus sentimientos y preocupaciones.

La teoría de Moos y Moos reconoce que las personas pueden utilizar una combinación de estos estilos de respuesta en diferentes situaciones. Además, destaca que la elección de un estilo particular de respuesta puede influir en el bienestar emocional y la capacidad de manejar situaciones estresantes. Esta teoría resalta la importancia de comprender cómo las personas enfrentan las situaciones problemáticas y cómo estos estilos de respuesta pueden influir en su capacidad para enfrentar y manejar el estrés (Moos y Moos, 1988).

La escala Coping Response Inventory (CRI) de Moos y Moos tiene las siguientes dimensiones:

1. **Análisis lógico:** Esta dimensión se centra en la tendencia de las personas a abordar los problemas desde una perspectiva racional y lógica. Aquellos que tienden a adoptar este estilo de respuesta se enfocan en descomponer la situación problemática en elementos más manejables y analizan cada parte de manera objetiva. Priorizan el pensamiento crítico y lógico sobre las emociones, intentando comprender y resolver el problema utilizando el razonamiento, la planificación y la evaluación detallada.
2. **Reevaluación positiva:** Aquí, los individuos enfrentan la situación problemática buscando aspectos positivos, aún en momentos difíciles. Este estilo de respuesta implica cambiar la perspectiva hacia la adversidad, enfocándose en los aprendizajes, el crecimiento personal o las oportunidades que puedan surgir de la dificultad. Las personas que emplean esta estrategia buscan encontrar el lado positivo de la situación, lo que les permite mantener una actitud optimista y esperanzadora.
3. **Búsqueda de orientación y apoyo:** Esta dimensión implica buscar ayuda y asistencia externa para enfrentar el problema. Aquellos que recurren a esta estrategia buscan consejos, orientación o apoyo emocional de personas cercanas, profesionales, grupos de apoyo o recursos comunitarios. Reconocen la importancia de obtener perspectivas externas y de compartir la carga emocional con otros para sobrellevar la dificultad.
4. **Solución de problemas:** En esta dimensión, los individuos adoptan un enfoque activo y práctico para abordar la situación problemática. Se centran en tomar medidas concretas y específicas para resolver el problema. Esto implica identificar las acciones necesarias, desarrollar un plan y ejecutar acciones con el objetivo de encontrar una solución directa y efectiva.

5. Evitación cognitiva: Aquí, las personas intentan evitar el estrés o la incomodidad emocional relacionada con el problema mediante la racionalización o la minimización de la importancia del mismo. Buscan manejar las emociones incómodas negando la gravedad de la situación o adoptando una perspectiva que minimice el impacto emocional del problema.
6. Aceptación o resignación: Esta dimensión implica reconocer que el problema no tiene solución inmediata o directa. Las personas que emplean este estilo de respuesta se enfrentan a la situación problemática aceptando que no pueden cambiarla, y en lugar de luchar contra ella, se adaptan y aceptan la realidad tal como es.
7. Búsqueda de recompensas alternativas: Aquí, las personas intentan encontrar aspectos positivos o recompensas emocionales en situaciones adversas. Buscan rescatar lo positivo en medio de la adversidad, centrándose en aspectos gratificantes o en las oportunidades que pueden surgir como resultado del problema.
8. Descarga emocional: Esta dimensión se refiere a enfrentar el problema expresando y liberando emociones, ya sean positivas o negativas. Implica descargarse emocionalmente, ya sea mediante el llanto, la expresión de amor, la ira, la agresión o la expresión de otros sentimientos intensos relacionados con el problema (Moos y Moos, 1988).

3.6. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL ALTO Y BAJO RENDIMIENTO.

Según Jara et al (2008) en su libro sobre los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, indica que estos factores por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Existen diferentes

factores que intervienen en el rendimiento académico, pueden ser internas como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: factores personales, factores sociales y factores institucionales que presentan subcategorías o dimensiones.

1. Factores personales. Son aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales. Incluye los factores como la competencia cognitiva, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico, la asistencia a clases, la inteligencia y ciertas aptitudes relacionadas con el estudio. Es otro factor que se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes. Se divide en motivación intrínseca y motivación extrínseca.
2. El estudio resalta la importancia de la motivación intrínseca. Los estudiantes que la poseen tienen mayor rendimiento académico, pues si están convencidos de la importancia de su carrera, pueden pasar largas horas estudiando, logrando así una gran capacidad y satisfacción por el estudio. Existe gran diferencia con los universitarios animados sobre todo por la motivación extrínseca. Esta está compuesta sobre todo por los factores externos, como puede ser el prestigio de la universidad, las amistades, la remuneración económica de la profesión, etc.
3. Factores sociales. Son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúa con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden dar entre sí y entre variables personales e institucionales. Entre estos factores están fundamentalmente: Las diferencias sociales, el entorno familiar, el nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante y el contexto socioeconómico.
4. La familia desempeña un papel fundamental en el proceso de socialización que al interactuar con su medio ambiente promueven factores personales que contribuyen

en el rendimiento académico de los estudiantes. Entre las diferencias sociales está la pobreza y la falta de apoyo social que influyen en el fracaso académico; así mismo, existen otros factores como la familia, el funcionamiento de sistema educativo y la institución, en el sistema educativo que puede incidir en forma positiva o negativa en la desigualdad educativa. La familia es la fuente fundamental de apoyo social ya que cuando son muy pobres, sus hijos se encuentran en desventaja para adaptarse a las exigencias medioambientales, este hecho disminuye la posibilidad de dar y recibir apoyo social ya que sus miembros también son pobres y estas desventajas van a repercutir en el rendimiento académico de sus hijos.

5. Factores institucionales. Son componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, al interactuar con los componentes personales que influyen en el rendimiento académico alcanzado, dentro de éstos se encuentran: metodología docente, horario de las distintas materias, cantidad de alumnado por profesor, y dificultad en las distintas materias. Los factores institucionales tienen gran importancia en estudios sobre factores asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones.

Por ejemplo, hay que tomar en cuenta cuáles son las vías de alternativas de ingreso de los estudiantes, si es examen de ingreso, por notas en el colegio, por cuotas o acuerdos. También hay que tomar en cuenta si la carrera fue la primera elección o fue escogida por orientación vocacional, por criterios subjetivos de los estudiantes. Asimismo, es importante tomar en cuenta los servicios institucionales de apoyo a los estudiantes como sistema de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico y otros. En el sistema de becas se debe tomar en cuenta las bajas condiciones económicas de los estudiantes para contribuir a la culminación de sus estudios, originándose una competencia saludable entre compañeros (Jara et al, 2008).

Los investigadores Sánchez, D y Oviedo, R. (2011) en su investigación sobre los “Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario” tratan de explicar el por qué existen universitarios de alto y bajo rendimiento académico, a pesar de tener las mismas capacidades intelectuales. Sobre todo, se centran en los factores personales, como ser: La motivación, el autoconcepto y la utoeficacia.

Al respecto se indica que, los estudiantes universitarios con alto rendimiento académico, la motivación se manifiesta como un factor interno que impulsa su compromiso y dedicación hacia el logro académico. Estos individuos suelen estar impulsados por una motivación intrínseca, donde el deseo de aprender, crecer intelectualmente y alcanzar metas personales juega un papel fundamental. Esta motivación se alimenta de la curiosidad, el interés genuino por el conocimiento y la búsqueda de la excelencia. Estos estudiantes disfrutan del proceso de aprendizaje y encuentran satisfacción en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Además, suelen establecer metas elevadas pero alcanzables, lo que les brinda un sentido de propósito y dirección en sus estudios. Esta motivación intrínseca los impulsa a perseverar incluso ante dificultades, ya que buscan constantemente el crecimiento intelectual y la profunda comprensión de los temas. Por otro lado, los estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, tienen escasa motivación debido a diversos factores como ser: Carecen de una conexión clara entre sus esfuerzos académicos y sus objetivos personales, lo que resulta en una falta de motivación intrínseca para comprometerse con sus estudios. Además, no tienen un propósito o significado en lo que están aprendiendo, lo que afecta su nivel de interés y compromiso. Estos estudiantes pueden mostrar una motivación extrínseca, enfocándose en recompensas externas como calificaciones, presión de los padres o expectativas sociales, en lugar de encontrar un interés genuino en el proceso de aprendizaje. Muchos de ellos no saben por qué eligieron esa carrera y otros incluso opinan que fueron forzados a elegir esa profesión.

En cuanto al autoconcepto, los investigadores opinan que los estudiantes universitarios de alto rendimiento académico se caracterizan por una percepción positiva y equilibrada de sí mismos en el contexto académico. Estos individuos tienen una imagen clara y realista de sus habilidades, fortalezas y áreas de mejora. Poseen una comprensión profunda de sus capacidades académicas, lo que les permite capitalizar sus puntos fuertes y abordar con determinación las áreas en las que necesitan mejorar. Tienen una confianza sólida en sus habilidades para abordar y superar desafíos académicos, lo que les proporciona una sensación de competencia y autoconfianza al enfrentarse a nuevas tareas. Este autoconcepto positivo se traduce en una mentalidad de crecimiento, puesto que buscan constantemente oportunidades para aprender y mejorar, además de mantener una actitud proactiva y optimista ante los desafíos.

Por otro lado, los estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, tienen un autoconcepto pobre o deformado. De manera general se ha visto que se perciben a sí mismos de manera menos positiva en términos académicos, mostrando dudas acerca de sus habilidades y competencias. Este autoconcepto negativo puede generar inseguridad, ansiedad o frustración ante las exigencias académicas. Estos estudiantes pueden tener dificultades para reconocer y aprovechar sus puntos fuertes, lo que afecta su confianza en sus capacidades para enfrentar los desafíos. Es posible que experimenten una sensación de falta de competencia, lo que puede llevar a la evitación de tareas desafiantes o al abandono prematuro de metas académicas, impactando directamente en su rendimiento y motivación.

Los dos anteriores rasgos psicológicos desembocan en una autoeficacia positiva o negativa según el caso. La autoeficacia en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico se caracteriza por una confianza sólida en sus propias habilidades para enfrentar las exigencias universitarias. Estos individuos poseen una fuerte creencia en su capacidad para dominar materias complejas, resolver problemas y superar obstáculos académicos. Tienen una percepción positiva de su eficacia para aprender, comprender y aplicar nuevos conocimientos, lo que les brinda un sentido de

control sobre su progreso académico. Esta autoeficacia alta se manifiesta en su motivación intrínseca para asumir tareas exigentes, persistir en sus esfuerzos y mantener un enfoque perseverante ante las dificultades académicas. Además, esta confianza en sí mismos les permite establecer metas ambiciosas y mantener un compromiso constante con la mejora continua.

En contraste, los estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, la autoeficacia puede estar disminuida. Pueden experimentar dudas acerca de su capacidad para tener éxito en las labores universitarias, lo cual hace que hagan predicciones negativas de sí mismos, y los lleva a fracasar irremediablemente. Esta falta de confianza en sus propias habilidades resulta en un menor esfuerzo o en la adopción de estrategias de afrontamiento menos efectivas, lo que impacta directamente en su rendimiento. La autoeficacia baja puede generar ansiedad, falta de motivación y una percepción de incapacidad para alcanzar el éxito académico, lo que dificulta su capacidad para perseverar ante las exigencias universitarias (Sánchez y Oviedo, 2011).

En otro estudio realizado por Montero et al (2007) sobre los factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica, resalta la opinión de los autores sobre la influencia de las representaciones mentales que hace el estudiante sobre sí mismo, sobre el profesor y el contexto educativo y cómo estas influyen en proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, identifican las representaciones típicas de los buenos y malos alumnos.

El proceso educativo es un acto humano por lo, participan una serie de subjetividades; aunque el contexto es conocido y compartido por los que participan en él, cada uno lo interpreta personalmente y lo representa de una manera particular. Para comprender esta relación se acude a algunas teorías conocidas como la psicología sociocultural de Vigotsky, la cual aporta elementos sustanciales para explicar la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y como uno de los principales elementos explicativos del aprendizaje y el desarrollo humano. En este sentido, si se

quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran.

Desde la psicología social contemporánea se concibe que la mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, especialmente ante las otras personas, están mediatizadas, en gran parte, por la percepción y la representación que tenemos de ellas. Empíricamente consta que ciertos factores sociales inciden en la calidad de la relación que el sujeto mantiene en el entorno académico, y ello es posible gracias a procesos psicológicos. Desde esta perspectiva, se considera que las representaciones son formas de apropiación del mundo exterior y los sentidos que se le otorgan, pero que se construyen a partir de experiencias, en su mayoría sociales y culturales, y se expresan a través de los procesos de comunicación; para ello, la subjetividad es una vía de acceso a los elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos.

Las representaciones mentales de los profesores y los alumnos en el contexto educativo universitario inciden directamente en la dinámica de interacción en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores, a menudo, se basan en las prácticas pedagógicas y representaciones mentales que poseen sobre sus estudiantes. Estas percepciones pueden ser el resultado de experiencias pasadas con diferentes grupos de alumnos o incluso influencias culturales y sociales. Por ejemplo, si un docente tiene una representación mental preconcebida de que los alumnos de cierta carrera tienden a ser más pasivos o menos motivados, esto podría influir en la manera en que planifican su enseñanza. Puede ser que involuntariamente disminuyan sus expectativas sobre el compromiso de esos alumnos, lo cual afectará su forma de impartir la materia y la cantidad de desafíos que se presentan en el aula. Por otro lado, las representaciones mentales de los estudiantes sobre sus profesores también moldean su comportamiento

y compromiso en el proceso educativo. Si un alumno percibe a un docente como estricto o poco accesible, puede verse reflejado en su predisposición para hacer preguntas o buscar ayuda adicional. Además, si los estudiantes tienen representaciones mentales negativas sobre ciertos métodos de enseñanza o sobre la capacidad del profesor para explicar determinados temas, podrían mostrarse menos comprometidos con el material o más propensos a desinteresarse por la asignatura.

Las representaciones mentales de los alumnos sobre sus propias capacidades académicas, son conocidas como autoconcepto. Si un estudiante tiene una autoimagen positiva como aprendiz, con la creencia de ser capaz de comprender y manejar los contenidos académicos, es más probable que esté dispuesto a involucrarse activamente en el aprendizaje, plantear preguntas y buscar entender más allá de lo que se le presenta en clase. Este tipo de representación mental influye directamente en su nivel de motivación intrínseca y en su capacidad para abordar los desafíos académicos. Por otro lado, las representaciones mentales que los alumnos mantienen sobre el rol del profesor también son clave. Si un estudiante percibe al profesor como un mero transmisor de conocimiento, sin capacidad para brindar apoyo adicional o para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, podría limitar su propia búsqueda de ayuda o el deseo de interactuar en el aula. Sin embargo, cuando los estudiantes tienen una representación mental del profesor como un facilitador del aprendizaje, alguien que está abierto a responder preguntas, aclara dudas y que se preocupa por el progreso individual de cada alumno, es más probable que se sientan cómodos en su entorno educativo y participen de manera más activa en el proceso de aprendizaje.

La eficacia como estudiante depende en gran parte de la idea que tengan de sí mismo; es decir de la representación de autoeficacia. Los buenos alumnos tienden a identificarse con roles académicos positivos. Estos estudiantes suelen asumir la identidad de "estudiante motivado", "comprometido" o "exitoso". Estas identidades se forman a partir de las representaciones mentales que tienen de sí mismas como personas que se esfuerzan por aprender, que buscan comprender los contenidos más

allá de lo superficial y que están dispuestos a enfrentar desafíos académicos. Esta identidad refleja su autoimagen como aprendices competentes y capaces de lograr metas académicas desafiantes. Esta representación mental de sí mismos influye en su comportamiento, sus expectativas y su nivel de esfuerzo en las tareas académicas.

Se ha visto que los malos alumnos pueden desarrollar identidades académicas más negativas. Estos estudiantes pueden identificarse a sí mismos como "poco capacitados", "desmotivados" o "con dificultades académicas". Sus representaciones mentales de sí mismos como aprendices pueden estar vinculadas a experiencias pasadas de fracaso, falta de interés o falta de confianza en sus habilidades académicas. Estas identidades pueden influir en su comportamiento en el aula, su nivel de participación y la forma en que enfrentan las tareas académicas. Esta percepción puede perpetuar un ciclo de baja autoconfianza, desmotivación y falta de compromiso con el proceso de aprendizaje (Montero et al, 2007).

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

4. METODOLOGÍA

4.1.TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis pertenece al área de la Psicología Clínica, ya que en la misma se analizan los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. *“La psicología Clínica y de la Salud es la disciplina o el campo de especialización de la Psicología que aplica los principios, las técnicas y los conocimientos científicos desarrollados por ésta para evaluar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar y prevenir las anomalías o los trastornos mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y la enfermedad en los distintos y variados contextos en que estos pueden tener lugar”* (Gil, 2016: 81).

Desde otros puntos de vista, la investigación realizada se la puede tipificar de la siguiente manera:

La presente tesis es un trabajo de tipo exploratorio ya que sobre el tema de factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la universidad no se ha encontrado ninguna investigación a nivel regional y nacional. La investigación realizada es de tipo exploratorio, debido a que se hizo un abordaje aproximativo al fenómeno de estudio y no se hizo un análisis de causas o efectos de las variables implicadas. Los estudios exploratorios *“se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Estos estudios le servirán al investigador para ver cómo han abordado el problema en investigaciones semejantes, para generar dudas y sondear posibles líneas investigativas”* (Heinemann, 2003: 70).

Por la naturaleza de los datos que se manejan en esta tesis se puede indicar que la investigación corresponde al tipo descriptivo, ya que se busca identificar y caracterizar los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la universidad. Dichos factores permitirán describir la temática abordada, sin entrar en consideraciones causales ni precisar los efectos de dichos factores. *“Los estudios descriptivos se limitan a describir determinadas características del grupo de elementos estudiados, sin realizar comparaciones con otros grupos. Se circunscriben a examinar una población definida, describiéndola a través de la medición de diversas características. Son el tipo de estudios que se utiliza para mostrar una serie de casos, por ejemplo, de una patología determinada, así como también para obtener o estimar valores de una población específica, tales como tasa de incidencia, tasa de mortalidad, tasa de prevalencia y otras”* (Sierra y Álvarez, 2006: 84).

Si se considera el producto del presente estudio, se lo puede rotular como de tipo Teórico, puesto que el fin principal del mismo es proporcionar datos teóricos y tratar de resolver dudas científicas. Más exactamente se pretende conocer los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la universidad. *“La investigación teórica, también denominada investigación especulativa es aquella que utiliza el pensamiento u operaciones mentales: imaginación, intuición, abstracción y deducción para crear modelos, explicaciones o teorías acerca de fenómenos no observables. Se fundamenta en la corriente epistemológica racionalista y es propia de las ciencias formales cuyos objetos de estudio son ideales o intangibles: lógica, matemática, psicología, derecho, lingüística y física teórica”* (Sierra y Álvarez, 2006: 86).

Desde el punto de vista de los instrumentos empleados y por el procedimiento de tabulación de los datos, se puede tipificar al estudio como mixto cuantitativo y cualitativo. Todos los instrumentos seleccionados son de naturaleza estadística, puesto que han sido validados a través de la estadística inferencial, se emplean preguntas

cerradas y los baremos han sido contruidos en base a las medias poblacionales. Asimismo, todos los datos que se presentan en este documento son expuestos empleando la estadística descriptiva.

Los estudios cuantitativos son aquellos *“en los que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables y estudia las propiedades y fenómenos cuantitativos. Ente las técnicas de análisis se encuentran: análisis descriptivo, análisis exploratorio, inferencial univariable, inferencial multivariado, modelización y contrastación”* (Heinemann, 2003: 72).

A su vez es un estudio cualitativo ya que *“La investigación cualitativa es un método para recoger y evaluar datos no estandarizados. En la mayoría de los casos se utiliza una muestra pequeña y no representativa con el fin de obtener una comprensión más profunda de sus criterios de decisión y de su motivación. En la investigación los métodos de investigación cualitativa suelen incluir entrevistas, debates en grupo o métodos de observación cualitativa. Los resultados y las respuestas resultantes de estos métodos se interpretan en función del contexto y no se representan cuantitativamente. Así pues, la investigación representa información que no puede medirse directamente.”* (Heinemann, 2003: 73).

Finalmente, esta investigación corresponde al tipo transversal puesto que el fin principal de la misma es identificar y valorar los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la universidad, en un determinado momento, sin incluir la evolución en el tiempo de este fenómeno. *“Los estudios transversales están dirigidos a obtener tasas de prevalencia de un determinado fenómeno, las cuales representan la probabilidad de poseer un determinado rasgo. Esta prevalencia se obtiene de dividir el número de individuos que cuentan con ese rasgo, entre las condiciones o características generales de esos individuos o de ese determinado fenómeno. De esta manera se tiene una muestra heterogénea y representativa.”* (Gil, 2016: 84).

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.2.1. Población

La población de estudio comprende todos los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico (5% superior y 5% inferior) de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de la ciudad de Tarija. No se cuenta con el número exacto de los universitarios en esos márgenes de rendimiento, pues en el Departamento de Tecnologías de Información y Comunicación (DITIC) de la UAJMS indicaron que no pueden proporcionar información personal acerca del rendimiento académico de los estudiantes. Como dato referencial se tiene que en la gestión 2023 el número de estudiantes universitarios inscritos en la UAJMS fue de 23.689 (DTIC, 2020: 87).

Variables de inclusión:

1. Universitarios de Juan Misael Saracho que ocupen el 5% superior o el 5% inferior en cuanto a calificaciones durante la gestión 2023.
2. Universitarios matriculados durante la gestión 2024.
3. Universitarios con bajo rendimiento (notas de 0 a 51)
4. Universitarios con alto rendimiento (notas de 85 a 100)

Variables de exclusión:

1. Universitarios que no estén incluidos en el extremo inferior (5%) o en el extremo superior (5%) en cuanto a calificaciones durante la gestión 2023.
2. Universitarios no matriculados durante la gestión 2024.
3. Universitarios con rendimiento medio (notas de 52 a 84)

Variables sociodemográficas:

1. Sexo: Hombres o mujeres.
2. Origen: nacidos en la ciudad de Tarija / nacidos en alguna provincia.
3. Tipo de colegio del cual salieron de bachilleres: Fiscal o privado.

4.2.2. Muestra

La muestra de la presente tesis estuvo compuesta por 110 universitarios de la Juan Misael Saracho. No se puede saber el porcentaje que este número representa de la población total, pues el número de esta última es desconocido.

Para determinar el número de la muestra no se emplearon fórmulas estadísticas, sino que esto fue llevado a cabo de manera intencional en base a los universitarios que se identificaron según las exigencias de las variables de inclusión y que estuvieron dispuestos a participar en la investigación.

En esta investigación se empleó un procedimiento de muestreo intencional, ya que al ser el número de la población desconocido y al no existir una lista previa de todos los que cumplen con las exigencias de las variables de inclusión, no se pudo emplear un procedimiento aleatorio. La manera para identificar a los universitarios que podrían conformar la muestra fue con la técnica de bola de nieve “ *es una estrategia de investigación, especialmente en estudios cualitativos, donde se utiliza a los participantes iniciales para identificar y reclutar a otros participantes que cumplen con los criterios del estudio, creando una cadena de referencias*” (Gil, 2016: 87).acudiendo a informantes clave: docentes y compañeros de curso. Tanto a los docentes de las diferentes materias y a los universitarios inscritos durante la gestión 2023 se les pidió que dieran el nombre de los 5 alumnos con notas más altas y los 5 alumnos con notas más bajas. Posteriormente a estos universitarios identificados se les consulto si estaban dispuestos a participar de la investigación, asegurándoles que sus nombres serían guardados en reserva y que en ninguna parte de los resultados se identificarían a quienes habían respondido a los diferentes tests. A todos los que aceptaron participar del estudio se les pidió que muestren sus calificaciones en el sistema Tariquí para que el investigador pueda verificar que cumplen con los requisitos de las variables de inclusión.

4.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

4.4.1. Métodos

Los métodos que se emplearon en esta investigación son los siguientes:

Método Teórico. El método teórico permite recopilar la información referida al tema de investigación y es el que le da la base teórica al todo el proyecto. Consiste en el acopio de información secundaria, publicada por los autores que abordaron el tema en cuestión. (Sierra y Álvarez, 2006). El método teórico se lo utiliza principalmente en la construcción del marco teórico y la interpretación de los datos.

Método empírico. Su aporte al proceso de la investigación consiste en la recopilación y catalogación de información primaria, es decir, obtenidos por el mismo investigador, resultado fundamentalmente de la experiencia. Estos métodos son los que, en última instancia, dan fe del objeto de estudio, pues ponen al investigador en contacto con la realidad; generalmente, aportan con información senso perceptual, aunque también pueden ser cogniciones, sentimientos y autopercepciones (Heinemann, 2003). En esta investigación este método se empleó a través de la aplicación de la batería de tests psicométricos con los cuales se levantaron los datos necesarios para el cumplimiento de los objetivos planteados.

Método estadístico. Mediante este método se procesa los datos recogidos empleando los diferentes recursos estadísticos. Se basa en la lógica numérica y se saca conclusiones basándose en principios matemáticos. Todos los datos obtenidos a través de escalas numéricas o de razón son susceptibles a tratamiento estadístico (se excluyen los datos cualitativos) (Gil, 2016). En la presente tesis todos los instrumentos tienen escalas numéricas que aportan con datos objetivos, por lo cual se empleó este método para la tabulación de los datos y para el cálculo de los diferentes estadísticos: medias, frecuencias, porcentajes, correlaciones, etc.

Método de los tests psicológicos. En la etapa de recojo de datos se emplearon los tests psicométricos para medir las diferentes variables de estudio. Un test psicológico es una prueba estandarizada que tiene por objeto medir o evaluar una característica psicológica específica. Su validez se basa en la aplicación de la prueba a una muestra amplia de la población a la cual está dirigido, y de la que se han calculado parámetros estadísticos creando una escala normalizada que permite ubicar a un individuo particular en las categorías que expresan promedios de la población (Heinemann, 2003). En la investigación realizada por nosotros toda la batería de tests es de tipo estandarizado pues son instrumentos con confiabilidad y validez probada.

En la etapa de recojo de la información se emplearon los siguientes métodos, técnicas e instrumentos, ordenados según las variables a las que corresponden:

VARIABLES	MÉTODOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Valores	Test psicológicos	Test psicométrico. Cuestionario	Cuestionario de valores de Shalom H. Schwartz (1992). Adaptación: Abella, Lezcano y Casado (2017).
Inteligencia emocional	Test psicológicos	Test psicométrico. Inventario	Inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On (1997).
Resiliencia	Test psicológicos	Test psicométrico. Escala	Escala de resiliencia (R.S.) Wagnild y Young (1993).
Respuesta a una situación problemática.	Test psicológico	Test psicométrico. Inventario	Inventario de respuesta a una situación problemática. Coping Response Inventory (CRI). Moos y Moos, 1988.

4.4.2. Técnicas

En la presente investigación todos los instrumentos corresponden a las siguientes técnicas:

Escala. Este término se suele utilizar para hacer referencia al instrumento elaborado para medir variables no cognitivas: actitudes, intereses, preferencias, opiniones, etc., y se caracterizan porque los sujetos han de responder eligiendo, sobre una escala de categorías graduada y ordenada, aquella categoría que mejor represente su posición respecto a aquello que se está midiendo, no hay respuestas correctas o incorrectas, y la puntuación total es la suma de las puntuaciones asignadas a las categorías elegidas por los sujetos (Heinemann, 2003). En esta tesis se empleó la Escala de resiliencia (R.S.) Wagnild y Young (1993).

Inventarios: El término "Inventario" se refiere al instrumento elaborado para medir variables psicológicas, con la característica de que de una serie de atributos o dimensiones se debe seleccionar aquellas que son representativas o no para el sujeto de estudio. Este tipo de recurso metodológico trata de inventariar lo que posee o no el sujeto de estudio en relación a cierto tipo de atributos (Heinemann, 2003). En esta investigación se emplearon los siguientes inventarios: Inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On (1997) e inventario de respuesta a una situación problemática de Moos y Moos (1988).

Cuestionarios. Un cuestionario es un instrumento de investigación que consiste en una serie de preguntas y otras indicaciones con el propósito de obtener información de los consultados. La mayor parte de las preguntas no son correctas ni incorrectas, sino que son descriptivas. Los cuestionarios pueden ser estructurados o no estructurados (Heinemann, 2003). En este estudio se empleó el Cuestionario de valores de Shalom H. Schwartz (1992); adaptación hecha por Abella, Lezcano y Casado (2017).

4.4.3. Instrumentos

Las fichas técnicas de los instrumentos que se emplearon en esta tesis son las siguientes:

1.- CUESTIONARIO DE VALORES.

Autor: Shalom H. Schwartz (1992). Adaptación: Abella, Lezcano y Casado (2017).

Objetivo: Mide los valores individuales predominantes en la persona.

Técnica: Cuestionario.

Historia de creación y baremación: Este cuestionario fue elaborado por Shalom H. Schwartz (1992) con el propósito de identificar los valores sobresalientes que animan la vida de las personas; se valió de algunos valores ya propuestos por Rokeach en la década de los sesenta. Schwartz es un psicólogo social, investigador transcultural, autor de la teoría de Valores Humanos Básicos (valores universales como motivaciones y necesidades latentes). Contribuyó al estudio de la Escala de Valores en el contexto de la Teoría de Aprendizaje Social y de la Teoría Cognitiva Social. Schwartz es profesor emérito de psicología desde 2002, en la Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel. Tiene un doctorado en Psicología Social de la Universidad de Michigan.

Schwartz propone la existencia de diez valores distinguibles en diferentes países y culturas. El cuestionario de Schwartz fue aplicado en diferentes países e idiomas demostrando adecuada validez y confiabilidad. En esta tesis se emplea la adaptación hecha por Abella, Lezcano y Casado (2017).

Confiabilidad y validez: Para mostrar la validez y fiabilidad del cuestionario de valores, se han realizado diferentes análisis estadísticos, obteniendo una consistencia interna a través del Alpha de Cronbach de 0,90-0,93 en los 4 valores primarios, como

en los 10 tipos de valores específicos. A su vez se empleó el criterio test- retest, (análisis factorial), lo que confiere a este cuestionario un resultado fiable (0,87) en los resultados obtenidos.

En la valoración de éstos, existe la posibilidad de ubicar a cada sujeto según sus resultados, a un porcentaje y puntuación

En cuanto a la validez se obtuvo una correlación de 0,896 con escalas de objetivos semejantes (Spielberger, Gorsuch & Lushene). El promedio de la correlación entre la versión original en inglés y las versiones adaptadas al español es de 0,90.

Procedimiento de aplicación y calificación: El Cuestionario de Valores Personales de Swchartz (CVS) se compone de 50 ítems, divididos en dos listados. Las opciones de respuesta son 7, oscilando desde 1 (nula posesión de valor), hasta 7 (máxima posesión del valor). Schwartz establece 4 valores primarios, los cuales dan lugar a un total de 10 tipos motivacionales.

El cuestionario es aplicable a adolescentes (de 15 años en adelante), jóvenes y adultos; esto puede darse de manera individual o colectiva. La cumplimentación del cuestionario dura entre 7 y 10 minutos; no tiene tiempo límite. Los diez valores se evalúan con cinco ítems cada uno.

La puntuación total de cada valor se obtiene sumando los puntos de los cinco ítems, de manera tal que el valor que obtenga el puntaje mayor, es el que resalta sobre los otros y se lo considera como el motivador principal del individuo evaluado.

Los cuatro valores fundamentales y los consiguientes 10 tipos motivacionales, son los siguientes:

Trascendencia	Universalismo, hedonismo y benevolencia
Promoción personal	Poder, hedonismo* y logro
Conservación	Seguridad, conformidad y tradición
Apertura al cambio	Estimulación e individualidad

* El hedonismo se encuentra en dos áreas.

2.- INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE REUVEN BAR-ON.

Autores: Reuven Bar-On

Objetivo: Mide la inteligencia emocional (habilidades emocionales y sociales).

Técnica: Inventario.

Historia de creación y baremación: Reuven Bar-On creó su famoso inventario 1997 en Toronto, Canadá. Con el nombre original de EQi-YV BarOn Emocional Quotient Inventory. Dicho instrumento mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. En esta tesis se emplea la adaptación y estandarización peruana del BarOn ICE: NA, que tuvo lugar en Lima en el año 2002, fue tipificado en una muestra de 3374 jóvenes y adultos cuyas edades oscilan entre los 15 y 40 años, dirigida por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares.

Confiabilidad y validez: Este instrumento cuenta con propiedades psicométricas satisfactorias, se realizaron estudios sobre tres tipos de confiabilidad: consistencia interna, media de las correlaciones ítem-ítem y el error estándar de medición/predicción. La consistencia interna fue medida por el alfa de Cronbach, cuyo índice oscila entre 0.60 y 0.80 para casi todas las escalas. Su validez se ha centralizado en dos asuntos importantes: la validez de constructo del inventario y la multidimensionalidad de las diversas escalas.

Procedimiento de aplicación y calificación: Contiene 60 preguntas distribuidas en 6 escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo en general e Impresión positiva. Es sin límite de tiempo, pero aproximadamente dura de 20 a 25 minutos. También incluye una escala llamada índice de inconsistencia, la cual evalúa las respuestas inconsistentes es decir los ítems respondidos al azar. Esta escala está compuesta por 10 pares de ítems que tienen un contenido similar por par y que pueden ser utilizados para verificar respuestas inconsistentes. Valores mayores a 10 en el índice de inconsistencia revelan que la persona está tratando de falsear

resultados intencionalmente o es inseguro e indeciso. La escala de impresión positiva está diseñada para detectar a aquellas personas que quieren dar una impresión positiva exagerada de sí mismos. Las respuestas del BarOn ICE: NA se recogen en una escala de cuatro categorías que oscilan desde las categorías "1 = rara vez" a "4 = casi siempre".

Los puntajes directos son convertidos a puntajes derivados (resultados estándar) o Cociente Emocional (CE), que nos va indicar como está desarrollada la capacidad emocional de la persona, en forma general, en las cinco áreas compuestas y en las quince áreas individuales, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 1
Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional (CE)

Cociente Emocional Total	Pautas interpretativas
130 o más	• Marcadamente alta. Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada.
120 – 129	• Muy alta. Capacidad emocional extremadamente bien desarrollada.
110 – 119	• Alta. Capacidad emocional bien desarrollada.
90 – 109	• Promedio. Capacidad emocional adecuada.
80 – 89	• Baja. Capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar.
70 – 79	• Muy baja. Capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar.
Por debajo de 70	• Marcadamente Baja. Capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejora.

3.- ESCALA DE RESILIENCIA (R.S.).

Autor. Wagnild y Young (1993). Adaptación de Novella, A. (2002).

Objetivo. Evalúa el nivel de resiliencia de los individuos en situaciones de crisis.

Técnica. Escala.

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

La Escala de Resiliencia (R.S.) elaborada por Wagnild y Young en 1993. y traducida y adaptada por Novella, A. (2002), cuya versión es la que se emplea en esta tesis. Para la estandarización y baremación del instrumento se aplicó la versión revisada por Wagnild y Young en 1997, a una muestra de 694 individuos entre 15 y 54 años, de los cuales el 54% eran hombres y el 46% mujeres. A través de este proceso se establecieron procedimientos relacionados con la aplicación, calificación e interpretación del test, los cuales permite establecer criterios y parámetros de calificación e interpretación únicos y confiables. Mediante la baremación se transformaron los puntajes directos a una escala de medición estándar que permita establecer parámetros y/o rangos al instrumento de medición, los cuales se mencionan en párrafos posteriores.

Confiabilidad y validez. Los estudios citados por Wagnild y Young dieron confiabilidades de 0.85, 0.86 y 0.85 en diferentes oportunidades y muestras. La confiabilidad calculada por el método de la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach de 0.89 (Adaptación a una población peruana) en dos muestras de estudiantes universitarios y adultos trabajadores. Además, con el método test retest la confiabilidad fue evaluada por los autores en un estudio longitudinal en mujeres solteras y casadas, obteniéndose correlaciones de 0.67 a 0.84, las cuales son respetables.

La validez concurrente se demuestra por los altos índices de correlación de la ER con mediciones bien establecidas de constructos vinculados con la resiliencia. Según el

criterio de Kaiser, se identifican 5 factores. La validez del contenido se da a priori, pues los ítems fueron seleccionados acorde con aquellos que reflejaban las definiciones de resiliencia, a cargo de los investigadores psicométristas. Los ítems tienen una redacción positiva. La validez concurrente se da al correlacionar altamente con mediciones bien establecidas de constructos vinculados con la resiliencia como: Depresión, con $r = -0.36$, satisfacción de vida, $r = 0.59$; moral, $r = 0.54$; salud, $r = 0.50$; autoestima, $r = 0.57$; y percepción al estrés, $r = -0.67$. En cuanto a la validez, se utilizó en esta investigación el análisis factorial para valorar la estructura interna del cuestionario, con la técnica de componentes principales y Rotación Oblimin, que nos mostró 5 factores que no están correlacionados entre sí.

Procedimiento de aplicación y calificación. Todos los ítems se basan en una escala de 7 puntos; a partir del 1 Totalmente en desacuerdo, hasta el 7 Totalmente de acuerdo. Todos los ítems están escritos en forma positiva y reflejan con exactitud las declaraciones hechas por los participantes. La interpretación Los posibles resultados varían desde 25 hasta 175 en donde a mayor puntaje, se considera que existe mayor resiliencia, esto se determinará de acuerdo a las premisas respondidas y los factores que la establecen (en desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (7)) para comprobar la resiliencia del individuo. Cubre cinco (05) áreas o perspectivas de la resiliencia: Satisfacción personal (4 ítems), ecuanimidad (4 ítems), sentirse bien solo (4 ítems), confianza en sí mismo (6 ítems), y perseverancia (7 ítems).

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young

Totalmente en desacuerdo	(1)
Muy en desacuerdo	(2)
Un poco en desacuerdo	(3)
Neutral	(4)
Un poco de acuerdo	(5)
Muy de acuerdo	(6)
Totalmente de acuerdo	(7)

Para la puntuación de la escala de resiliencia se elaboraron los siguientes rangos de la puntuación:

Nivel bajo de resiliencia (25 a 75).

Nivel medio o normal de resiliencia (76 a 124).

Nivel alto de resiliencia (125 a 175).

Para las dimensiones se elaboraron los siguientes rangos de puntuación:

Ítems 6, 16, 22, 25 para la dimensión Satisfacción Personal, rango de puntuación; Bajo (4 a 12), Medio (13 a 19), Alto (20 a 28).

Ítems 7, 8, 11, 12 para la dimensión Ecuanimidad, rango de puntuación; Bajo (4 a 12), Medio (13 a 19), Alto (20 a 28).

Ítems 3, 5, 19, 21 para la dimensión Sentirse bien solo, rango de puntuación; Bajo (4 a 12), Medio (13 a 19), Alto (20 a 28).

Ítems 9, 10, 13, 17, 18, 24 para la dimensión Confianza en sí mismo, rango de puntuación; Bajo (6 a 18), Medio (19 a 30), Alto (31 a 42).

Ítems 1, 2, 4, 14, 15, 20, 23 para la dimensión Perseverancia, rango de puntuación; Bajo (7 a 21), Medio (22 a 34), Alto (35 a 49).

En la adaptación peruana (Novella, 2002) estos son los factores de Resiliencia:

1. Ecuanimidad: Denota una perspectiva balanceada de la propia vida y experiencias, tomando las cosas tranquilamente moderando sus actitudes ante la adversidad.
2. Perseverancia: Persistencia ante la adversidad o el desaliento, tener un fuerte deseo de logro y autodisciplina.
3. Confianza en sí mismo: Habilidad para creer en sí mismo, en sus capacidades.
4. Satisfacción personal: Comprender el significado de la vida y cómo se contribuye a esta.
5. Sentirse bien sólo: Nos da el significado de libertad y que somos únicos y muy importantes.

4.- INVENTARIO DE RESPUESTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. COPING RESPONSE INVENTORY/CRI.

Autor: Moos y Moos (1988).

Objetivo: Mide las diferentes maneras de reaccionar ante un problema.

Técnica: Inventario.

Historia de creación y baremación: Moos y Moos crearon el CRI en 1983 y estandarizaron el mismo en 1988. Este cuestionario es muy útil en contextos clínicos, educativos o sociales para facilitar la orientación y desarrollo de la persona evaluada y mejorar la manera de superar los problemas a los que se enfrenta. Puede resultar de gran importancia para el psicólogo aplicado en terapias clínicas, programas de manejo del estrés y problemas de salud. Se compone de ocho escalas que incluyen estrategias de afrontamiento relacionadas con la aproximación al problema. El cuestionario CRI-A permite evaluar las respuestas de afrontamiento que una persona emplea ante un problema o una situación estresante. Estas ocho estrategias también pueden ser clasificadas en función a la dimensión cognitiva o conductual, pudiendo diferenciar aquellas que están centradas en el problema: Búsqueda de orientación y apoyo; Solución de problemas; Búsqueda de recompensas alternativas. Las centradas en la emoción: Descarga emocional; Aceptación o resignación. Y las centradas en la evaluación: Análisis lógico; Reevaluación positiva; Evitación cognitiva.

Confiabilidad y validez: La consistencia interna de la adaptación española fue, ponderada por género, de 0.59 para Análisis lógico; 0.66 para Reevaluación positiva; 0.56 para Búsqueda de orientación y apoyo; 0.67 para Solución de problemas; 0.60 para Evitación cognitiva; 0.55 para Aceptación o resignación; 0.56 para Búsqueda de recompensas alternativas, y 0.55 para Descarga emocional. El inventario fue sometido a un análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach y el

procedimiento Test-Retest, mostrando buenos índices de fiabilidad calculados y que avalan la consistencia interna del mismo, tanto para población americana, como para población latina.

Procedimiento de aplicación y calificación:

Este cuestionario se compone de 48 ítems, que presentan diferentes maneras de reaccionar ante un problema, con cuatro opciones de respuesta:

0 (cuando esa estrategia nunca es adoptada);

1 (cuando casi nunca se utiliza);

2 (cuando se utiliza a menudo);

3 (cuando se utiliza casi siempre).

Se compone de ocho escalas que incluyen estrategias de afrontamiento relacionadas con la aproximación al problema:

1. Análisis lógico;
2. Reevaluación positiva;
3. Búsqueda de orientación y apoyo;
4. Solución de problemas.

Y otras cuatro relacionadas con la evitación del problema:

1. Evitación cognitiva;
2. Aceptación o resignación;
3. Búsqueda de recompensas alternativas;
4. Descarga emocional|

No existe un puntaje total. Los puntajes parciales de los 48 ítems se suman por áreas, obteniéndose un total máximo para cada estrategia, el cual se expresa según esta escala:

Tabla N° 2

Criterio de interpretación de puntajes del CRI-A. (Moos y Moos, 1988)

Rango del Puntaje T	Rango de Percentiles Equivalentes	Descripción
≤34	≤6	Considerablemente debajo del promedio
35 – 40	7 – 16	Muy debajo del promedio
41 – 45	17 – 33	Algo debajo del promedio
46 – 54	34 – 66	Dentro del promedio
55 – 59	67 – 83	Algo por encima del promedio
≥66	≥94	Considerablemente por encima del promedio

Tabla N° 3

Grado de presencia de cada estrategia

Frecuencia de uso de la estrategia:	Rango del puntaje T:	Rangos de percentiles:
Nunca	≤6	0 - 33
Casi nunca	7 - 10	34 - 56
A menudo	11 - 14	57 - 79
Casi siempre	15 - 18	80 - 100

4.5. PROCEDIMIENTO

El procedimiento por el cual atravesó la presente investigación es el siguiente:

Primera Fase: Revisión Bibliográfica. Esta fase consiste en la exploración bibliográfica relacionada con la búsqueda y obtención de información acerca del tema que aborda la investigación, necesaria para fundamentar el trabajo en cuestión. En esta etapa se revisó toda la bibliografía disponible sobre los diferentes autores de las variables seleccionadas. Asimismo, se estableció contacto con los docentes de la UAJMS para solicitar colaboración de ellos en la identificación de los estudiantes con alto y bajo rendimiento.

Segunda Fase: Selección de los Instrumentos. En esta etapa se seleccionaron los instrumentos adecuados para el recojo de los datos que permitan el cumplimiento de los objetivos. La batería de tests quedó conformada de la siguiente manera:

- Cuestionario de valores. De Shalom H. Schwartz (1992). Adaptación: Abella, Lezcano y Casado (2017).
- Inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On (1997).
- Escala de resiliencia (R.S.) Wagnild y Young (1993).
- Inventario de respuesta a una situación problemática. Coping Response Inventory (CRI). Autores: Moos y Moos (1988).

Tercera Fase: Prueba piloto. En esta fase se efectuó la aplicación de los instrumentos a una muestra de 6 casos de estudiantes (3 de bajo rendimiento y 3 de alto rendimiento). Esta etapa tiene por objetivo verificar que los instrumentos sean entendibles para los sujetos de la muestra, de modo que los resultados tengan validez.

Cuarta Fase: Selección de la Muestra. La selección de la muestra en esta investigación se la realizó de acuerdo al criterio intencional, mediante la técnica de informantes clave. El tesista se contactó con algunos docentes y estudiantes de la UAJMS, a quienes se les solicitó que proporcionaran información sobre universitarios de alto y bajo rendimiento académico, comprendidos en la franja del 5% superior y 5% inferior. NO se procedió de manera institucional pidiendo información de las UNADAs, pues estas reparticiones indicaron que no pueden dar ese tipo de datos por ser personales y que no están autorizados para ello. A los universitarios que durante la gestión 2023 tuvieron un muy elevado rendimiento y un muy bajo rendimiento se les consultó si querían participar de la investigación, garantizándoles confidencialidad acerca de la información proporcionada.

Quinta Fase: Recojo de la información. Esta etapa se aplicó en cada uno de los instrumentos seleccionados para el recojo de datos de acuerdo al orden enlistado en el punto dos del procedimiento. El tesista se adaptó al tiempo y disponibilidad de los entrevistados. Los tests fueron aplicados uno por sesión. Los lugares donde los universitarios respondieron a los tests fue en el campus universitario o lugares aledaños establecidos previo acuerdo con los mismos. No se enviaron los cuestionarios ni se les dio para que los respondan en sus domicilios; en todos los casos estuvieron presentes la tesista para aclarar cualquier duda y dar las orientaciones debidas.

Sexta Fase: Procesamiento de la Información. Una vez obtenidos los resultados se procedió a la sistematización de la información a través de la tabulación en el programa SPSS para Windows. Lo que permitió generar porcentajes, frecuencias, cruzados de variables y gráficas. Dichos resultados posteriormente fueron interpretados en base a los objetivos trazados en el diseño teórico y a la bibliografía consultada sobre el tema, lo que posibilitó aceptar o rechazar las hipótesis del trabajo de investigación.

Séptima Fase: Redacción del Informe Final. Se procedió a la redacción del informe final donde se exponen de manera cuantitativa los datos obtenidos, más sus respectivos cálculos estadísticos, para proceder, inmediatamente a su debida interpretación. El análisis y discusión de los datos estuvo en estrecha relación con la información presentada en el marco teórico.

4.5. CRONOGRAMA

La presente tesis se desarrolló de acuerdo a las siguientes etapas y fechas:

ACTIVIDAD	GESTIÓN 2023					GESTIÓN 2024									
	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	
Revisión Bibliográfica	X	X													
Prueba Piloto					X										
Selección de los instrumentos		X	X												
Selección de la Muestra			X	X											
Recojo de la información						X	X	X	X						
Procesamiento de la Información										X	X	X			
Redacción del informe final													X	X	

CAPÍTULO V
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE RESULTADOS

5.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen todos los datos recogidos mediante la batería de tests. Toda la información se ordena en base a los objetivos específicos. De cada objetivo se presenta la información recogida mediante cuadros y gráficas, posteriormente se realiza el análisis respectivo de la información, así como también se efectúa la debida interpretación, comparando los datos con investigaciones realizadas en otros países por diversos investigadores del tema. Las variables de los objetivos se cruzan con las variables sociodemográficas: sexo, rendimiento académico y origen.

Datos sociodemográficos

Cuadro N° 1

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	54	49,1
Femenino	56	50,9
Total	110	100,0

La distribución del sexo entre los participantes es casi equilibrada, con un 49,1% de hombres y un 50,9% de mujeres. Esta paridad permite una comparación más equilibrada entre las experiencias y características psicológicas de ambos géneros en relación con el rendimiento académico, lo que enriquece la validez de los resultados obtenidos en la investigación.

Cuadro N° 2

Rendimiento Académico

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	46	38,3
Alto	64	50,0
Total	110	11,7

El rendimiento académico muestra que un 50,0% de los participantes reportan un rendimiento alto, mientras que un 38,3% presentan un rendimiento bajo. Esta tendencia sugiere que, aunque la mayoría de los participantes se desempeñan bien académicamente, existe una proporción significativa que podría estar enfrentando dificultades en su desempeño escolar. La relación entre el rendimiento académico y otros factores, como el bienestar psicológico y las motivaciones, podría ser un área valiosa para futuras investigaciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1:

Evaluar los valores predominantes de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

Cuadro N° 3
Valores predominantes

Rendimiento Académico		Trascendencia		Promoción personal		Conservación		Apertura al cambio	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
BAJO	Grado 2	2	4,3	13	28,3	1	2,2	3	6,5
	Grado 3	8	17,4	10	21,7	3	6,5	1	2,2
	Grado 4	11	23,9	21	45,7	5	10,9	8	17,4
	Grado 5	8	17,4	2	4,3	4	8,7	14	30,4
	Grado 6	11	23,9	0	0,0	23	50,0	7	15,2
	Grado 7	6	13,0	0	0,0	10	21,7	13	28,3
	Total	46	100,0	46	100,0	46	100,0	46	100,0
ALTO	Grado 2	11	17,2	0	0,0	2	3,1	10	15,6
	Grado 3	2	3,1	1	1,6	5	7,8	4	6,3
	Grado 4	9	14,1	2	3,1	17	26,6	16	25,0
	Grado 5	16	25,0	24	37,5	27	42,2	10	15,6
	Grado 6	18	28,1	26	40,6	13	20,3	13	20,3
	Grado 7	8	12,5	11	17,2	0	0,0	11	17,2
	Total	64	100,0	64	100,0	64	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 3 se observa que los valores de trascendencia, promoción personal, conservación y apertura al cambio presentan diferencias significativas entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico, lo cual refleja patrones de valores distintivos que pueden influir en el rendimiento de cada grupo. En cuanto a los valores de trascendencia, se evidencia que el 28.1% de los estudiantes de alto rendimiento se encuentran en el grado 6, reflejando una alta valoración de este valor, mientras que solo un 23.9% de los estudiantes de bajo rendimiento alcanza este grado, sugiriendo que, para el grupo con bajo rendimiento, la trascendencia no es un valor prioritario. Estos resultados son coherentes con la investigación realizada por Gómez y Rodríguez (2017), quienes encontraron que la trascendencia está positivamente relacionada con la autoeficacia y la capacidad de los estudiantes para establecer metas a largo plazo, contribuyendo así a un desempeño académico superior. En esta investigación, se observó que los estudiantes con mayor rendimiento mostraron un mayor grado de trascendencia, lo cual podría indicar que este valor está estrechamente vinculado con el éxito académico al permitirles enfocar sus esfuerzos hacia objetivos que trascienden el presente.

Por otra parte, el 40.6% de los estudiantes de alto rendimiento se ubicó en el grado 6 del valor de promoción personal, en comparación con solo un 21.7% de los estudiantes de bajo rendimiento, lo que sugiere que aquellos con mayor éxito académico poseen una mayor tendencia a valorar el crecimiento personal y la superación. Esta diferencia se relaciona con los hallazgos de Martínez y López (2019), quienes señalan que la promoción personal está asociada a altos niveles de autoeficacia y motivación intrínseca, factores determinantes para un rendimiento académico positivo. En el contexto de esta investigación, la alta valoración de la promoción personal en los estudiantes de alto rendimiento podría indicar que estos poseen una actitud más proactiva hacia el desarrollo de sus capacidades y una mayor disposición a asumir desafíos, lo que repercute favorablemente en su desempeño académico.

En relación con los valores de conservación, el 50.0% de los estudiantes de bajo rendimiento se ubica en el grado 6, en contraste con un 20.3% de los estudiantes de alto rendimiento en el mismo grado, lo que refleja una fuerte orientación hacia la estabilidad y la resistencia al cambio en el primer grupo. Este resultado puede ser interpretado a partir del estudio de Pérez y Vargas (2016), quienes afirman que un alto valor de conservación se relaciona con una mayor necesidad de seguridad y predictibilidad, lo cual puede limitar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a nuevos métodos o estrategias de estudio. De acuerdo con los datos obtenidos, se observa que los estudiantes de bajo rendimiento tienden a evitar situaciones que impliquen riesgo o cambios, lo cual podría obstaculizar su capacidad para mejorar su desempeño académico.

Finalmente, en cuanto a los valores de apertura al cambio, se identificó que el 30.4% de los estudiantes de bajo rendimiento se encuentra en el grado 5, mientras que el 20.3% de los estudiantes de alto rendimiento alcanzó el grado 6. Estos datos indican que, a pesar de su bajo rendimiento, un porcentaje considerable de estos estudiantes muestra una valoración moderada de la apertura al cambio. Sin embargo, los estudiantes de alto rendimiento tienden a estar más presentes en los grados superiores, lo que sugiere una actitud más flexible y receptiva ante nuevas ideas y métodos. Esta tendencia es congruente con la investigación de Sánchez y Moreno (2018), quienes concluyen que la apertura al cambio está asociada con una mayor disposición a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y adaptarse a contextos académicos variables, facilitando así un rendimiento académico positivo. La alta valoración de la apertura al cambio entre los estudiantes de alto rendimiento de esta investigación podría estar relacionada con su capacidad para adoptar prácticas de estudio más eficaces y su disposición a experimentar nuevas formas de aprendizaje, lo cual contribuye a su éxito académico.

En resumen, los resultados indican que los estudiantes de alto rendimiento académico tienden a valorar en mayor medida los valores de trascendencia, promoción personal y apertura al cambio. Este énfasis en valores trascendentes implica una orientación hacia metas que trascienden lo inmediato y lo individual, favoreciendo una perspectiva más amplia y significativa en su enfoque académico. Asimismo, la promoción personal, que incluye la autoconfianza y la búsqueda de la excelencia, parece estar estrechamente ligada a una mayor autoeficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para lograr metas específicas. Por otro lado, la apertura al cambio refleja una disposición positiva hacia la innovación, la flexibilidad y la exploración de nuevas ideas, habilidades fundamentales en entornos de aprendizaje dinámicos. En conjunto, estos valores no solo potencian la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que también contribuyen a su capacidad para enfrentar y superar desafíos académicos de manera efectiva.

En contraposición, los estudiantes con un desempeño académico menos favorable muestran una inclinación marcada hacia valores vinculados a la conservación, los cuales están asociados con la estabilidad, la tradición y la seguridad. Aunque estas preferencias pueden proporcionar un sentido de orden y control, también pueden limitar la disposición de estos estudiantes para asumir riesgos o adaptarse a cambios en las exigencias académicas. La resistencia al cambio puede llevar a un enfoque rígido y poco flexible frente a los retos, lo que podría influir negativamente en su capacidad para superar dificultades y mejorar su desempeño. Por lo tanto, estas diferencias en la valoración de los valores entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico destacan la importancia de fomentar cualidades como la adaptabilidad y la motivación interna, que son esenciales para lograr un aprendizaje más eficaz y significativo.

**Valores predominantes de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico
según el sexo
Cuadro N° 4**

Promoción personal según el sexo

Rendimiento Académico	Promoción personal	Sexo				Total	
		Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
BAJO	Grado 2	4	18,2	9	37,5	13	28,3
	Grado 3	4	18,2	6	25,0	10	21,7
	Grado 4	14	63,6	7	29,2	21	45,7
	Grado 5	0	0,0	2	8,3	2	4,3
	Total	22	100,0	24	100,0	46	100,0
ALTO	Grado 3	1	3,1	0	0,0	1	1,6
	Grado 4	1	3,1	1	3,1	2	3,1
	Grado 5	12	37,5	12	37,5	24	37,5
	Grado 6	8	25,0	18	56,3	26	40,6
	Grado 7	10	31,3	1	3,1	11	17,2
	Total	32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el Cuadro 4 se observa que el valor de promoción personal presenta diferencias significativas según el sexo y el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual permite identificar patrones distintivos entre hombres y mujeres de alto y bajo rendimiento. En cuanto a los estudiantes de bajo rendimiento, se evidencia que el 63.6% de los varones se ubican en el grado 4, lo que sugiere que estos valoran moderadamente la promoción personal, mientras que solo un 18.2% se encuentra en los grados 2 y 3, indicando que un porcentaje menor otorga una baja importancia a este valor. En contraste, las mujeres con bajo rendimiento presentan una distribución mayor en los grados inferiores, con un 37.5% en el grado 2 y un 29.2% en el grado 4, lo que refleja que las estudiantes en esta categoría tienden a valorar menos la promoción personal en comparación con los hombres.

Estos resultados se alinean con la investigación de Gutiérrez y Salazar (2017), quienes encontraron que los estudiantes con bajo rendimiento académico tienden a poseer niveles moderados o bajos de motivación intrínseca, lo cual repercute en una menor valoración de los objetivos de auto-mejora y promoción personal. Según estos autores, la baja valoración de la promoción personal está asociada a una menor percepción de la autoeficacia, lo cual influye negativamente en la capacidad de los estudiantes para establecer y alcanzar metas a largo plazo. En este estudio, se puede observar que tanto hombres como mujeres de bajo rendimiento tienden a mostrar esta característica, sugiriendo que el fortalecimiento de este valor podría contribuir a una mejora en su desempeño académico.

Por otro lado, en el grupo de estudiantes de alto rendimiento, los hombres se encuentran predominantemente en grados superiores, con un 37.5% en el grado 5 y un 31.3% en el grado 7, lo que indica una alta valoración de la promoción personal entre los varones con alto rendimiento. La presencia en el grado 6 también es significativa (25.0%), lo cual refuerza la tendencia de los hombres de este grupo a valorar intensamente la promoción personal. Las mujeres con alto rendimiento muestran una concentración aún mayor en grados superiores, con un 56.3% en el grado 6 y un 37.5% en el grado 5, lo que sugiere que este valor es crucial para su éxito académico. La casi ausencia de mujeres en grados inferiores (0.0% en el grado 3 y 3.1% en el grado 4) refuerza la hipótesis de que las estudiantes de alto rendimiento tienden a enfocarse más en la promoción personal que sus pares masculinos, posiblemente como una estrategia para alcanzar sus objetivos académicos con mayor eficiencia.

Este hallazgo concuerda con lo expuesto por López y Herrera (2019), quienes afirman que la promoción personal está positivamente relacionada con la motivación de logro y la autoeficacia, lo que facilita la adopción de estrategias de aprendizaje más efectivas y un mayor rendimiento académico. Según estos autores, las mujeres tienden a valorar más la promoción personal, lo cual se traduce en una mayor orientación hacia el logro y la superación personal, características que se observan claramente en los resultados

del este estudio. En este sentido, las diferencias de sexo en la valoración de la promoción personal en el grupo de alto rendimiento sugieren que las mujeres pueden estar utilizando este valor como una herramienta de auto-mejora más intensiva que los hombres, lo cual podría explicar en parte su éxito académico superior.

Los resultados del Cuadro 4 indican que los estudiantes de alto rendimiento, tanto hombres como mujeres, valoran altamente la promoción personal en grados superiores, sugiriendo que este valor juega un papel importante en su éxito académico. En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento muestran una valoración moderada o baja de la promoción personal, con una tendencia más marcada hacia los grados bajos entre las mujeres. Estos hallazgos están respaldados por investigaciones previas que asocian la promoción personal con la motivación y la autoeficacia, factores cruciales para el rendimiento académico. Por tanto, se sugiere que las intervenciones para mejorar el rendimiento de los estudiantes con bajo desempeño académico deberían enfocarse en incrementar la percepción y la valoración de la promoción personal, de modo que los estudiantes puedan desarrollar una actitud más proactiva hacia la auto-mejora y el logro de metas académicas

Cuadro N° 5
Conservación según el sexo

Rendimiento Académico	Conservación	sexo				Total	
		Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
BAJO	Grado 2	0	0,0	1	4,2	1	2,2
	Grado 3	1	4,5	2	8,3	3	6,5
	Grado 4	1	4,5	4	16,7	5	10,9
	Grado 5	4	18,2	0	0,0	4	8,7
	Grado 6	14	63,6	9	37,5	23	50,0
	Grado 7	2	9,1	8	33,3	10	21,7
	Total	22	100,0	24	100,0	46	100,0
ALTO	Grado 2	1	3,1	1	3,1	2	3,1
	Grado 3	5	15,6	0	0,0	5	7,8
	Grado 4	15	46,9	2	6,3	17	26,6
	Grado 5	9	28,1	18	56,3	27	42,2
	Grado 6	2	6,3	11	34,4	13	20,3
	Total	32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de los valores de conservación según el sexo y el rendimiento académico, se observan diferencias significativas entre los grupos estudiados, lo cual sugiere que este valor influye de manera diversa en el desempeño académico de hombres y mujeres con alto y bajo rendimiento. En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, se identificó que el 63.6% de los varones se encuentran en el grado 6, reflejando una alta valoración de la conservación. Este hallazgo indica que los hombres con bajo rendimiento tienden a adherirse fuertemente a normas y valores tradicionales, buscando estabilidad y predictibilidad en sus entornos. En contraste, las mujeres con bajo rendimiento presentan una mayor variabilidad en los grados superiores, con un 37.5% en el grado 6 y un 33.3% en el grado 7, lo cual sugiere que la valoración de la conservación es importante para ellas, pero no se traduce necesariamente en un rendimiento académico favorable. La menor presencia de ambos sexos en grados inferiores (0% en grado 2 para hombres y 0% en grado 3 para mujeres) refuerza la idea de que la conservación es un valor predominante, aunque su alta valoración podría estar asociada a una mayor resistencia al cambio y a una menor adaptabilidad a nuevas estrategias académicas.

Estos resultados son coherentes con la investigación de Ruiz y González (2018), quienes afirman que los estudiantes con alta valoración de la conservación tienden a mostrar una mayor rigidez cognitiva y una resistencia a la innovación en contextos académicos, lo cual puede influir negativamente en su capacidad para adaptarse a los cambios y adoptar nuevas metodologías de aprendizaje. Según estos autores, la fuerte orientación hacia la conservación se relaciona con una necesidad de estabilidad que, en muchos casos, dificulta la exploración de nuevas estrategias que podrían mejorar el rendimiento académico. En esta investigación, esta tendencia se observa especialmente en los estudiantes de bajo rendimiento, quienes, a pesar de valorar la conservación, no logran traducir este valor en resultados académicos positivos.

En cuanto a los estudiantes de alto rendimiento, se encontró que los hombres se concentran principalmente en el grado 4 (46.9%) y el grado 5 (28.1%), lo que sugiere

que, aunque valoran la conservación, lo hacen de una manera más equilibrada, permitiéndoles mantener un enfoque flexible y adaptativo en su entorno académico. Por otro lado, las mujeres con alto rendimiento presentan una alta concentración en el grado 5 (56.3%) y una presencia significativa en el grado 6 (34.4%), indicando una fuerte valoración de la conservación en grados superiores. Este patrón sugiere que, a diferencia de los hombres, las mujeres de alto rendimiento pueden utilizar la conservación como un marco de referencia que les proporciona seguridad y estructura, lo cual contribuye a su éxito académico. Estos resultados coinciden con lo señalado por Gutiérrez y Vargas (2020), quienes encontraron que, en contextos de alto rendimiento académico, la valoración de la conservación puede actuar como un factor de protección que permite a los estudiantes mantener una disciplina constante y una adherencia a normas de estudio estables, lo cual se traduce en un mejor desempeño.

En este sentido, se puede interpretar que los estudiantes de alto rendimiento, tanto hombres como mujeres, logran equilibrar la alta valoración de la conservación con una disposición a adaptarse a las exigencias académicas, lo que les permite utilizar este valor como un recurso para organizar su tiempo y sus actividades de manera eficiente. En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento, especialmente los hombres, parecen adherirse de manera rígida a este valor, lo que podría limitar su capacidad de respuesta ante situaciones de cambio y, en última instancia, afectar negativamente su rendimiento.

Las investigaciones previas de Ruiz y González (2018) y Gutiérrez y Vargas (2020) indican que la conservación es un valor importante para ambos sexos y niveles de rendimiento, pero se expresa de manera diferente según el contexto académico. Los estudiantes de alto rendimiento logran integrar la conservación en sus estrategias de estudio, mientras que los de bajo rendimiento parecen verse obstaculizados por una alta rigidez asociada a este valor.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2:

Valorar la inteligencia emocional de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

Cuadro N° 6
Inteligencia emocional

Rendimiento Académico	Inteligencia emocional	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	Muy baja.	2	4,3
	Baja	12	26,1
	Promedio	16	34,8
	Alta.	16	34,8
	Total	46	100,0
Alto	Alta.	4	6,3
	Muy alta.	26	40,6
	Marcadamente alta	34	53,1
	Total	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de la inteligencia emocional según el rendimiento académico, se identifican diferencias significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento, lo que sugiere que este constructo juega un papel determinante en el desempeño académico. En el grupo de estudiantes con bajo rendimiento, se encontró que el 30.4% de los participantes presenta niveles de inteligencia emocional baja o muy baja, lo cual refleja una deficiencia en la capacidad para gestionar las emociones y adaptarse a contextos académicos exigentes. Específicamente, un 4.3% de los estudiantes se ubica en el nivel de inteligencia emocional muy bajo, mientras que un 26.1% se encuentra en el nivel bajo. Esta distribución indica que un número considerable de estos estudiantes podría estar experimentando dificultades para manejar el estrés, la frustración y las emociones negativas que surgen en situaciones académicas, lo cual podría estar contribuyendo a su bajo rendimiento.

Por otro lado, el 69.6% de los estudiantes con bajo rendimiento posee un nivel de inteligencia emocional promedio o alto, lo que sugiere que una parte significativa de estos estudiantes cuenta con habilidades emocionales relativamente adecuadas para manejar los desafíos académicos. Sin embargo, el hecho de que posean una inteligencia emocional promedio o alta no se traduce directamente en un rendimiento académico elevado, lo que indica que otros factores, como la organización del estudio, la motivación y la constancia, podrían estar afectando su desempeño académico. Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Pérez y García (2019), quienes señalan que, aunque la inteligencia emocional es un factor clave para el éxito académico, su influencia puede verse modulada por la presencia de otras variables, como la falta de estrategias de estudio adecuadas o un entorno familiar poco favorable. En este estudio, se observa que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes con bajo rendimiento posee niveles aceptables de inteligencia emocional, la ausencia de recursos académicos adicionales podría estar limitando su capacidad para alcanzar un rendimiento superior.

En cuanto a los estudiantes de alto rendimiento, los resultados muestran que el 100% de ellos tiene niveles de inteligencia emocional alta, muy alta o marcadamente alta, lo que sugiere que este grupo cuenta con habilidades emocionales excepcionales que facilitan su éxito académico. Específicamente, un 6.3% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, un 40.6% en el nivel muy alto y un 53.1% en el nivel marcadamente alto, reflejando que la gran mayoría de los estudiantes de alto rendimiento poseen una inteligencia emocional que les permite no solo gestionar sus ideas, tener mayor disposición de perseverar como también de comprender todo lo que sucede a su alrededor y utilizarlo a su favor.

Cuadro N° 7

Inteligencia emocional de los estudiantes de Alto y bajo rendimiento académico según el sexo

Rendimiento Académico	Inteligencia emocional	Sexo				Total	
		Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
Bajo	Muy baja.	0	0,0	2	8,3	2	4,3
	Baja	4	18,2	8	33,3	12	26,1
	Promedio	6	27,3	10	41,7	16	34,8
	Alta.	12	54,5	4	16,7	16	34,8
	Total	22	100,0	24	100,0	46	100,0
Alto	Alta.	0	0,0	4	12,5	4	6,3
	Muy alta.	10	31,3	16	50,0	26	40,6
	Marcadamente alta	22	68,8	12	37,5	34	53,1
	Total	32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de la inteligencia emocional según el sexo y el rendimiento académico, se observan diferencias significativas en la forma en que hombres y mujeres gestionan sus emociones en contextos académicos, tanto en estudiantes de bajo como de alto rendimiento. En el grupo de estudiantes de bajo rendimiento académico, se encontró que el 33.3% de las mujeres presenta un nivel de inteligencia emocional baja, en comparación con solo un 18.2% de los hombres, lo cual indica que las mujeres en esta categoría enfrentan mayores dificultades en la regulación emocional y en el manejo del estrés académico. Además, el 8.3% de las mujeres reporta un nivel de inteligencia emocional muy baja, mientras que no se observó ningún caso en los hombres. Estos resultados sugieren que las mujeres de bajo rendimiento podrían ser más susceptibles a experimentar emociones negativas como la ansiedad y la frustración en situaciones académicas, lo que podría contribuir a su bajo desempeño.

Por otro lado, los hombres de bajo rendimiento presentan una proporción considerable en la categoría de inteligencia emocional alta (54.5%), en comparación con solo un 16.7% de las mujeres, lo que sugiere que, a pesar de su bajo rendimiento, los hombres en esta categoría pueden estar mejor equipados emocionalmente para enfrentar los desafíos académicos. Esta diferencia puede estar influenciada por factores sociales y culturales que moldean cómo hombres y mujeres expresan y gestionan sus emociones. Los hallazgos concuerdan con lo

desarrollar habilidades emocionales orientadas a la autogestión, lo cual les permite mantener una percepción de control incluso en situaciones académicas adversas. En este estudio, esto podría estar reflejado en la mayor proporción de hombres con inteligencia emocional alta a pesar de su bajo rendimiento académico.

En cuanto a los estudiantes de alto rendimiento académico, se observó que el 68.8% de los hombres se ubica en la categoría de inteligencia emocional marcadamente alta, en comparación con el 37.5% de las mujeres, lo que sugiere que los hombres con alto rendimiento tienden a mostrar una habilidad emocional excepcional en áreas específicas de la inteligencia emocional, como el manejo del estrés y la automotivación. En contraste, el 50.0% de las mujeres de alto rendimiento se encuentran en la categoría de inteligencia emocional muy alta, en comparación con el 31.3% de los hombres, lo cual indica que, aunque las mujeres tienen una menor representación en el nivel más alto, presentan una fuerte presencia en niveles de inteligencia emocional muy altos. Estos resultados podrían sugerir que las mujeres de alto rendimiento poseen un rango más amplio de habilidades emocionales, abarcando tanto la regulación de las emociones como la empatía y la percepción emocional, lo cual podría facilitar una adaptación académica más equilibrada.

Estos hallazgos son consistentes con lo expuesto por Sánchez y Ramírez (2018), quienes concluyen que la inteligencia emocional en mujeres tiende a manifestarse de manera más equilibrada a través de distintas áreas, mientras que en los hombres tiende a concentrarse en habilidades específicas con mayor intensidad. En el presente estudio, se observa que las mujeres de alto rendimiento tienden a tener un perfil de inteligencia emocional muy alta en lugar de marcadamente alta, lo cual podría reflejar una distribución más homogénea de sus habilidades emocionales en comparación con los hombres. Por lo tanto, la diferencia en la distribución de la inteligencia emocional según el sexo podría estar influenciada por estilos diferenciados de afrontamiento y estrategias de regulación emocional, lo que sugiere que hombres y mujeres utilizan distintos recursos emocionales para enfrentar los desafíos académicos.

En síntesis, los resultados del Cuadro 7 indican que, en el grupo de estudiantes de bajo rendimiento, las mujeres tienden a tener una mayor proporción de inteligencia emocional baja, mientras que los hombres presentan niveles altos en mayor proporción, sugiriendo que las mujeres pueden estar más afectadas por la falta de habilidades emocionales para manejar su bajo rendimiento. En el grupo de alto rendimiento, los hombres muestran una tendencia hacia niveles marcadamente altos de inteligencia emocional, mientras que las mujeres tienden a concentrarse en la categoría de muy alta, lo que refleja diferencias en la intensidad y el rango de sus habilidades emocionales. Las investigaciones previas de García y Morales (2017) y Sánchez y Ramírez (2018) respaldan estos resultados, destacando la influencia de factores de género en el desarrollo y la manifestación de la inteligencia emocional. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar la inteligencia emocional deben considerar las diferencias de género para ser más efectivas, enfocándose en fortalecer áreas específicas para cada grupo y proporcionando estrategias diferenciadas que permitan a hombres y mujeres aprovechar sus habilidades emocionales para alcanzar un mayor éxito académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho

OBJETIVO ESPECÍFICO 3:

Indagar el grado de resiliencia de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

Cuadro N° 8

Resiliencia

Rendimiento Académico	Resiliencia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1: Resiliencia baja	31	67,4
	2: Resiliencia medio baja	9	19,6
	3: Resiliencia medio alta	6	13,0
	Total	46	100,0
Alto	1: Resiliencia baja	45	70,3
	2: Resiliencia medio baja	13	20,3
	3: Resiliencia medio alta	6	9,4
	Total	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de la resiliencia según el rendimiento académico, se observan similitudes y diferencias significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento, lo que sugiere que este constructo influye de manera diferenciada en el desempeño académico. En el grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico, se encontró que el 67.4% de los participantes presenta un nivel de resiliencia baja, lo cual refleja una marcada dificultad para enfrentar las adversidades y adaptarse a los desafíos del entorno académico. Este hallazgo indica que la mayoría de los estudiantes con bajo rendimiento carecen de habilidades efectivas para superar obstáculos, lo cual podría estar relacionado con una falta de estrategias de afrontamiento, apoyo emocional limitado o factores socioeconómicos desfavorables. Además, un 19.6% de estos estudiantes posee una resiliencia medio baja, sugiriendo que, aunque tienen cierto grado de capacidad para adaptarse a las dificultades, no logran hacerlo de manera

efectiva para superar los retos académicos. Un reducido 13.0% de los estudiantes de bajo rendimiento muestra un nivel de resiliencia medio alta, lo que indica que solo una pequeña proporción de ellos posee habilidades de afrontamiento relativamente adecuadas para manejar las adversidades, aunque su desempeño académico sigue siendo bajo.

Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Pérez y García (2018), quienes afirman que la baja resiliencia en estudiantes con bajo rendimiento académico está asociada con una percepción de falta de control sobre su entorno y una tendencia a evitar situaciones estresantes, lo que limita su capacidad para implementar estrategias de afrontamiento efectivas. Según estos autores, los estudiantes con baja resiliencia suelen experimentar niveles elevados de ansiedad y estrés, lo que impacta negativamente su motivación y rendimiento académico. En el presente estudio, esta tendencia se refleja en la alta prevalencia de resiliencia baja entre los estudiantes con bajo rendimiento, sugiriendo que estos podrían beneficiarse de intervenciones centradas en fortalecer su capacidad de recuperación y adaptación emocional.

Por otro lado, los estudiantes de alto rendimiento académico también presentan una alta proporción de resiliencia baja, con un 70.3% de ellos ubicados en este nivel. Este resultado puede parecer sorprendente, ya que se esperaría que los estudiantes con alto rendimiento posean una resiliencia elevada. Sin embargo, este hallazgo podría indicar que estos estudiantes han desarrollado habilidades académicas específicas que les permiten sobresalir en el contexto académico, pero podrían no ser igual de resilientes en otros ámbitos de su vida. La resiliencia en estos estudiantes podría manifestarse de manera focalizada en su desempeño académico, sin necesariamente traducirse en una capacidad general para enfrentar adversidades de tipo personal o social. Un 20.3% de los estudiantes de alto rendimiento muestra un nivel de resiliencia medio baja, lo cual sugiere que, aunque enfrentan desafíos, poseen cierta capacidad para superarlos y adaptarse. Solo un 9.4% de los estudiantes de alto rendimiento se encuentra en el nivel de resiliencia medio alta, lo que indica que una pequeña proporción de ellos posee una

capacidad notable para enfrentar y superar adversidades de manera efectiva, contribuyendo a su éxito académico.

Estos resultados son consistentes con lo señalado por Ramírez y Salinas (2019), quienes encontraron que los estudiantes con alto rendimiento académico pueden mostrar una resiliencia académica elevada, pero no necesariamente una resiliencia general alta. Según estos autores, la resiliencia académica se refiere a la capacidad de los estudiantes para persistir ante dificultades relacionadas con el estudio, como la carga académica y las expectativas de logro, pero no siempre se correlaciona con la capacidad para enfrentar otros tipos de adversidad, como conflictos interpersonales o problemas familiares. En el presente estudio, la alta proporción de resiliencia baja entre los estudiantes de alto rendimiento podría reflejar esta dicotomía, sugiriendo que, aunque son capaces de manejar el estrés académico, pueden no ser igualmente efectivos para enfrentar otros tipos de desafíos.

En síntesis, los resultados del Cuadro 8 muestran que tanto los estudiantes de bajo como de alto rendimiento presentan una alta prevalencia de resiliencia baja, aunque las implicaciones de este hallazgo son diferentes para cada grupo. En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, la baja resiliencia parece estar estrechamente relacionada con su desempeño académico deficiente, mientras que en los estudiantes de alto rendimiento, la resiliencia baja podría indicar una capacidad limitada para manejar adversidades fuera del contexto académico. Las investigaciones previas de Pérez y García (2018) y Ramírez y Salinas (2019) respaldan estos resultados, destacando la importancia de diferenciar entre resiliencia académica y resiliencia general. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar la resiliencia deben abordar tanto el fortalecimiento de habilidades de afrontamiento específicas para el contexto académico como la promoción de una resiliencia general que permita a los estudiantes enfrentar de manera efectiva diversos tipos de adversidad. Estas intervenciones deben estar adaptadas a las necesidades de cada grupo, proporcionando estrategias diferenciadas que permitan a los estudiantes con bajo rendimiento

desarrollar una resiliencia sólida que contribuya a su éxito académico, y a los estudiantes de alto rendimiento a ampliar su capacidad de recuperación en contextos personales y sociales en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

Cuadro N° 9

Resiliencia de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico según el sexo

Rendimiento Académico	Resiliencia	Sexo				Total	
		Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
Bajo	1: Resiliencia baja	15	68,2	16	66,7	31	67,4
	2: Resiliencia medio baja	4	18,2	5	20,8	9	19,6
	3: Resiliencia medio alta	3	13,6	3	12,5	6	13,0
	Total	22	100,0	24	100,0	46	100,0
Alto	1: Resiliencia baja	23	71,9	22	68,8	45	70,3
	2: Resiliencia medio baja	6	18,8	7	21,9	13	20,3
	3: Resiliencia medio alta	3	9,4	3	9,4	6	9,4
	Total	32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de la resiliencia según el sexo y el rendimiento académico, se observan similitudes y diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de resiliencia, lo cual sugiere que las estrategias de afrontamiento y adaptación ante las adversidades varían entre los sexos, tanto en estudiantes de alto como de bajo rendimiento. En el grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico, se encontró que el 68.2% de los hombres y el 66.7% de las mujeres presentan un nivel de resiliencia baja, lo cual refleja una marcada dificultad para adaptarse a los desafíos académicos. Esta alta prevalencia de resiliencia baja en ambos sexos sugiere que, independientemente del género, los estudiantes con bajo rendimiento carecen de estrategias efectivas para enfrentar las dificultades, lo que podría estar impactando negativamente su desempeño académico.

La pequeña diferencia entre hombres y mujeres en esta categoría indica que, aunque ambos grupos enfrentan problemas similares, las mujeres pueden estar utilizando diferentes estrategias emocionales que les permiten manejar un poco mejor las situaciones de estrés, mientras que los hombres tienden a presentar una mayor rigidez en su respuesta emocional ante las adversidades.

Por otro lado, en la categoría de resiliencia medio baja, un 20.8% de las mujeres y un 18.2% de los hombres se ubican en este nivel, lo cual sugiere que las mujeres con bajo rendimiento podrían tener una mayor capacidad para enfrentar las dificultades, aunque no de manera efectiva. Esta diferencia leve puede indicar que las mujeres en esta categoría recurren a estrategias de afrontamiento más adaptativas en comparación con los hombres, lo que les permite alcanzar un nivel de resiliencia ligeramente superior. Sin embargo, solo un 13.0% del total de los estudiantes de bajo rendimiento, tanto hombres como mujeres, muestra un nivel de resiliencia medio alta, lo que indica que una proporción muy reducida de estos estudiantes posee la capacidad de superar los desafíos con un grado moderado de éxito, aunque esta resiliencia no se traduce en un rendimiento académico favorable. Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Pérez y Salinas (2018), quienes afirman que la baja resiliencia en estudiantes de bajo rendimiento está asociada con una mayor vulnerabilidad emocional y una tendencia a evitar situaciones de estrés, lo cual afecta negativamente su motivación y desempeño académico. En el presente estudio, esta tendencia se observa en la alta prevalencia de resiliencia baja en ambos sexos, sugiriendo que tanto hombres como mujeres de bajo rendimiento podrían beneficiarse de intervenciones centradas en fortalecer su capacidad de adaptación y recuperación emocional.

En cuanto a los estudiantes de alto rendimiento académico, se observó que el 71.9% de los hombres y el 68.8% de las mujeres presentan resiliencia baja, lo cual indica que, a pesar de su éxito académico, enfrentan dificultades para manejar ciertas adversidades de manera efectiva. Este hallazgo podría estar relacionado con un enfoque limitado de la resiliencia en el ámbito académico, puesto que estudiantes han desarrollado

habilidades específicas para enfrentar el estrés académico, pero podrían no ser igual de resilientes en otros contextos, como el personal o social. La ligera diferencia a favor de las mujeres sugiere que, a pesar de que ambos sexos enfrentan retos similares, las mujeres podrían estar utilizando recursos emocionales que les permiten mantener una percepción más positiva ante las dificultades, lo cual las coloca en una posición ligeramente más favorable en términos de resiliencia.

En la categoría de resiliencia medio baja, un 21.9% de las mujeres y un 18.8% de los hombres se encuentran en este nivel, lo que indica que las mujeres en esta categoría tienen una capacidad de adaptación ligeramente superior a la de los hombres, permitiéndoles manejar las dificultades académicas con un grado razonable de éxito. Esta diferencia, aunque leve, puede estar relacionada con un mayor uso de estrategias de apoyo social y emocional, lo que facilita su capacidad para superar obstáculos sin que su rendimiento académico se vea afectado. Sin embargo, solo un 9.4% de los estudiantes de alto rendimiento, tanto hombres como mujeres, se encuentra en el nivel de resiliencia medio alta, lo cual sugiere que la capacidad de recuperación ante adversidades es limitada en ambos sexos dentro del grupo de alto rendimiento. Estos resultados coinciden con lo expuesto por García y Ramírez (2019), quienes concluyen que los estudiantes de alto rendimiento pueden mostrar una resiliencia alta en el ámbito académico, pero no necesariamente en otras áreas de su vida, lo que sugiere que la resiliencia en este grupo es específica y no generalizada.

En síntesis, los resultados del Cuadro 9 muestran que tanto los estudiantes de bajo como de alto rendimiento presentan una alta prevalencia de resiliencia baja en ambos sexos, lo que indica una necesidad de fortalecer sus habilidades de afrontamiento y recuperación emocional. Las mujeres tienden a presentar una mayor proporción en la categoría de resiliencia medio baja, lo cual podría reflejar diferencias en las estrategias de afrontamiento utilizadas por cada sexo. Las investigaciones previas de Pérez y Salinas (2018) y García y Ramírez (2019) respaldan estos resultados, destacando la influencia de factores de género en el desarrollo de la resiliencia y su manifestación en

distintos contextos. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar la resiliencia deben considerar las diferencias de género para ser más efectivas, proporcionando estrategias diferenciadas que permitan a hombres y mujeres maximizar su capacidad de adaptación tanto en el contexto académico como en el personal en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4:

Medir la respuesta a una situación problemática de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

Cuadro N° 10
Respuesta a una situación problemática de los estudiantes de alto y bajo
rendimiento académico

		Análisis lógico		Reevaluación positiva		Evitación cognitiva		Descarga emocional	
Rendimiento Académico		Fr	%	Fr	Fr	%	Fr	%	Fr
Bajo	Nunca	8	17,4	7	15,2	0	0,0	0	0,0
	Casi Nunca	26	56,5	18	39,1	0	0,0	4	8,7
	A Menudo	12	26,1	21	45,7	23	50,0	26	56,5
	Siempre	0	0,0	0	0,0	23	50,0	16	34,8
	Total	46	100,0	46	100,0	46	100,0	46	100,0
Alto	Nunca	0	0,0	0	0,0	12	18,8	6	9,4
	Casi Nunca	0	0,0	0	0,0	19	29,7	16	25,0
	A Menudo	43	67,2	37	57,8	33	51,6	32	50,0
	Siempre	21	32,8	27	42,2	0	0,0	10	15,6
	Total	64	100,0	64	100,0	64	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de la respuesta a una situación problemática según el rendimiento académico, se observan diferencias significativas en las estrategias utilizadas por los estudiantes de alto y bajo rendimiento, lo cual sugiere que el tipo de afrontamiento influye en la capacidad para resolver problemas de manera efectiva. En el grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico, se encontró que el 56.5% de los participantes utilizan el análisis lógico “Casi Nunca” y un 26.1% lo aplica “A Menudo”, lo cual indica que la mayoría de estos estudiantes no recurren a estrategias analíticas para resolver problemas. La ausencia total de respuestas en la categoría “Siempre” sugiere una falta de constancia en la aplicación de esta estrategia, lo que podría estar relacionado con dificultades en la toma de decisiones y un enfoque desorganizado ante los desafíos académicos. Este hallazgo refleja una posible carencia de habilidades de pensamiento crítico y sistemático, factores que son esenciales para enfrentar situaciones académicas de manera efectiva.

En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento muestran una mayor tendencia a utilizar la reevaluación positiva, con un 45.7% que indica usar esta estrategia “A Menudo”, aunque solo un 39.1% reporta usarla “Casi Nunca”. Esto sugiere que estos estudiantes realizan algunos esfuerzos para identificar aspectos positivos en situaciones problemáticas, pero no de manera constante. La falta de respuestas en la categoría “Siempre” podría indicar una dificultad para mantener esta perspectiva en situaciones de estrés constante, lo que podría limitar su capacidad para enfrentar de manera adaptativa los desafíos académicos. Además, el uso de evitación cognitiva se presenta de manera elevada, con un 50.0% que utiliza esta estrategia “A Menudo” y el otro 50.0% “Siempre”, lo que sugiere que estos estudiantes tienden a evadir o ignorar preventivamente los problemas en lugar de enfrentarlos. Esta dependencia de la evitación cognitiva podría estar obstaculizando el desarrollo de estrategias efectivas de resolución de problemas, contribuyendo a su bajo rendimiento académico.

Por otro lado, la descarga emocional es otra estrategia común en este grupo, con un 56.5% que utiliza esta estrategia “A Menudo” y un 34.8% que la aplicación “Siempre”. Este hallazgo indica que la mayoría de los estudiantes de bajo rendimiento tienden a

expresar sus emociones de manera intensa cuando enfrentan problemas, lo que podría reflejar una dificultad significativa en la regulación emocional. La alta frecuencia de uso de la descarga emocional, combinada con la alta utilización de la evitación cognitiva, sugiere que estos estudiantes pueden estar lidiando con un nivel elevado de frustración y ansiedad, lo que interfiere en su capacidad para manejar los problemas de manera constructiva. Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Hernández y López (2018), quienes afirman que los estudiantes con un bajo nivel de regulación emocional tienden a depender de estrategias desadaptativas como la evitación y la descarga emocional, lo que dificulta su capacidad para enfrentar situaciones estresantes y resolver problemas de manera efectiva. En el presente estudio, esta tendencia se observa en el uso predominante de estrategias no constructivas, lo que sugiere que los estudiantes de bajo rendimiento podrían beneficiarse de intervenciones dirigidas a desarrollar habilidades de afrontamiento más adaptativas y de regulación emocional.

En contraste, los estudiantes de alto rendimiento académico muestran un patrón diferente en su respuesta a las situaciones problemáticas. El 67.2% de ellos indica que utiliza el análisis lógico “A Menudo”, y un 32.8% reporta utilizar esta estrategia “Siempre”. Este uso consistente del análisis lógico sugiere que los estudiantes de alto rendimiento poseen una capacidad sólida para descomponer los problemas en sus componentes y buscar soluciones de manera estructurada, lo que les permite enfrentar los desafíos académicos con mayor efectividad. La alta prevalencia de esta estrategia refleja una fuerte habilidad de pensamiento crítico y una orientación hacia la resolución activa de problemas.

Además, el uso de reevaluación positiva es notable alto en este grupo, con un 57.8% que la utiliza “A Menudo” y un 42.2% que la emplea “Siempre”, lo que indica que estos estudiantes tienden a reinterpretar las situaciones difíciles de manera constructiva, encontrando aspectos positivos que les permiten mantener la motivación y el optimismo en situaciones adversas. Este enfoque positivo les proporciona una ventaja en el manejo de problemas académicos, ya que les permite abordar las dificultades con una perspectiva más equilibrada. La utilización moderada de evitación cognitiva, con

un 51.6% que indica usar esta estrategia “A Menudo” y ninguna respuesta en la categoría “Siempre”, sugiere que los estudiantes de alto rendimiento pueden recurrir ocasionalmente a la evitación como una estrategia temporal para reducir el impacto emocional de los problemas, pero no la emplean de manera dominante. Este uso controlado de la evitación refleja una mayor capacidad para elegir estrategias adaptativas según la situación.

Por otro lado, la descarga emocional es utilizada “A Menudo” por el 50.0% de los estudiantes de alto rendimiento, pero solo un 15.6% la aplicación “Siempre”, lo que sugiere que, aunque estos estudiantes también expresan sus emociones, lo hacen de manera más controlada y menos frecuente en comparación con los estudiantes de bajo rendimiento. Este hallazgo indica que, aunque los estudiantes de alto rendimiento no suprimen sus emociones, tienden a regularlas de manera más efectiva, lo que les permite evitar que la emoción interfiera en su capacidad para tomar decisiones racionales y resolver problemas. Estos resultados se alinean con lo expuesto por Fernández y Muñoz (2019), quienes encontraron que los estudiantes con alto rendimiento académico tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas y tienen un mayor control emocional, lo cual facilita su capacidad para enfrentar desafíos académicos de manera eficaz.

En síntesis, los resultados del Cuadro 10 muestran que los estudiantes de alto rendimiento utilizan predominantemente estrategias adaptativas como el análisis lógico y la reevaluación positiva, lo cual contribuye a su capacidad para resolver problemas de manera efectiva. En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento tienden a depender de estrategias desadaptativas como la evitación cognitiva y la descarga emocional, lo que refleja una dificultad significativa para regular sus emociones y manejar los problemas de manera constructiva. Las investigaciones previas de Hernández y López (2018) y Fernández y Muñoz (2019) respaldan estos hallazgos, destacando la importancia de fortalecer las habilidades de afrontamiento adaptativo en los estudiantes de bajo rendimiento. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar el manejo de situaciones problemáticas deben enfocarse en desarrollar el uso del análisis lógico y la reevaluación positiva, mientras se promueve

un control emocional más efectivo para reducir la dependencia de estrategias de evitación en los estudiantes de bajo rendimiento en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

Cuadro N° 11
Análisis lógico de los estudiantes de alto y bajo rendimiento
académico según el sexo

Rendimiento Académico			Sexo				Total	
			Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
Bajo	Análisis lógico	Nunca	5	22,7	3	12,5	8	17,4
		Casi Nunca	13	59,1	13	54,2	26	56,5
		A Menudo	4	18,2	8	33,3	12	26,1
	Total		22	100,0	24	100,0	46	100,0
Alto	Análisis lógico	A Menudo	20	62,5	23	71,9	43	67,2
		Siempre	12	37,5	9	28,1	21	32,8
	Total		32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis del uso del análisis lógico como estrategia para enfrentar situaciones problemáticas según el rendimiento académico y el sexo, se identifican diferencias significativas en la frecuencia de uso de esta estrategia, lo cual sugiere que su aplicación está vinculada con el éxito académico de los estudiantes. En el grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico, se observó que el 59.1% de los hombres y el 54.2% de las mujeres reportaron utilizar el análisis lógico “Casi Nunca”, lo que indica que ambos grupos muestran una tendencia a evitar esta estrategia como método principal para resolver problemas. Este hallazgo refleja una baja capacidad para descomponer los problemas y analizarlos sistemáticamente, lo que podría estar contribuyendo a su desempeño académico deficiente. Sin embargo, un 33.3% de las mujeres en este grupo reporta usar el análisis lógico “A Menudo”, en comparación con

solo un 18.2% de los hombres, lo cual sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes de bajo rendimiento no emplean esta estrategia de manera frecuente, son más propensas que sus compañeros varones a recurrir a ella ocasionalmente. Esta diferencia leve podría estar relacionada con factores de género que influyen en la preferencia de las mujeres por el uso de estrategias reflexivas, incluso en situaciones académicas complicadas.

Por otro lado, la proporción de respuestas en la categoría “Nunca” es mayor en los hombres (22.7%) en comparación con las mujeres (12.5%), lo que sugiere que los hombres con bajo rendimiento tienden a evitar por completo el uso del análisis lógico en situaciones problemáticas. Este resultado podría reflejar una falta de confianza en sus habilidades analíticas o una preferencia por estrategias más reactivas, como la evitación o la descarga emocional, lo que limita su capacidad para enfrentar los desafíos de manera constructiva. Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Gómez y Pérez (2017), quienes afirman que los estudiantes con bajo rendimiento académico suelen evitar el uso de estrategias analíticas debido a una percepción de ineficacia y una baja motivación para implementar soluciones sistemáticas. La tesis llevada a cabo muestra que especialmente en los varones de bajo rendimiento, quienes muestran un menor uso del análisis lógico en comparación con las mujeres, lo que sugiere que las intervenciones dirigidas a este grupo deben enfocarse en fortalecer la confianza en sus habilidades de razonamiento y proporcionarles herramientas que faciliten el uso de estrategias analíticas.

En el caso de los estudiantes de alto rendimiento académico, se encontró que tanto hombres como mujeres tienden a utilizar el análisis lógico de manera frecuente. El 62.5% de los hombres reporta utilizar esta estrategia “A Menudo”, mientras que un 37.5% lo hace “Siempre”, lo cual refleja una alta consistencia en la aplicación de esta estrategia. Este uso constante del análisis lógico sugiere que los estudiantes masculinos de alto rendimiento poseen una capacidad sólida para analizar los problemas de manera estructurada y lógica, lo que contribuye a su éxito académico. En comparación, el 71.9% de las mujeres reporta utilizar el análisis lógico “A Menudo”, y un 28.1% lo

hace “Siempre”, lo que sugiere que, aunque las mujeres de alto rendimiento emplean esta estrategia con frecuencia, tienden a hacerlo de manera menos intensiva en comparación con sus compañeros varones. Sin embargo, la alta proporción de uso de esta estrategia en ambos grupos refleja una fuerte habilidad de pensamiento crítico y una orientación hacia la resolución de problemas basada en el análisis reflexivo.

Estos resultados son consistentes con lo señalado por Ramírez y López (2019), quienes afirman que los estudiantes de alto rendimiento tienden a emplear estrategias de afrontamiento más adaptativas y orientadas al análisis, lo cual les permite abordar las dificultades académicas de manera eficiente. Según estos autores, el uso frecuente del análisis lógico está asociado con una mayor capacidad para descomponer los problemas en sus componentes y para identificar soluciones viables, lo que contribuye a una mayor efectividad en la resolución de problemas. Aquí en nuestro estudio, esta tendencia se observa en la alta prevalencia del uso del análisis lógico “A Menudo” y “Siempre” entre los estudiantes de alto rendimiento de ambos sexos, lo que sugiere que esta estrategia es un factor clave para su éxito académico.

En cuanto a las diferencias de sexo, se observará que las mujeres de alto rendimiento tienden a utilizar el análisis lógico “A Menudo” en mayor proporción que los hombres (71.9% en comparación con 62.5%), lo que podría indicar que las mujeres en este grupo prefieren utilizar el análisis lógico como una estrategia habitual para enfrentar problemas, aunque no de manera tan intensa como los hombres que reportan un mayor uso de esta estrategia en la categoría “Siempre”. Esta diferencia, aunque leve, podría estar relacionada con diferencias en los estilos de afrontamiento entre hombres y mujeres, donde las mujeres tienden a aplicar estrategias más reflexivas y detalladas, mientras que los hombres prefieren una aproximación más directa y enfocada a resultados.

En síntesis, los resultados del Cuadro 11 indican que el uso del análisis lógico es una estrategia que distingue claramente a los estudiantes de alto rendimiento de los de bajo rendimiento, independientemente del sexo. Mientras que los estudiantes de bajo

rendimiento muestran una tendencia a evitar esta estrategia, con una predominancia de respuestas en la categoría “Casi Nunca”, los estudiantes de alto rendimiento la emplean de manera consistente, lo que sugiere que el análisis lógico es un factor determinante para el éxito académico. Las investigaciones previas de Gómez y Pérez (2017) y Ramírez y López (2019) respaldan estos hallazgos, destacando la importancia del uso del análisis lógico en la resolución efectiva de problemas y en el rendimiento académico. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con bajo desempeño deben enfocarse en el desarrollo de habilidades de análisis lógico, proporcionando un entorno que fomente el pensamiento crítico y la resolución reflexiva de problemas. Además, para los estudiantes de alto rendimiento, se recomienda fortalecer aún más el uso de esta estrategia para maximizar su efectividad y mantener su éxito académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

Cuadro N° 12
Reevaluación positiva de los estudiantes de alto y bajo rendimiento
académico según el sexo

Rendimiento Académico			Sexo				Total	
			Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
Bajo	Reevaluación positiva	Nunca	4	18,2	3	12,5	7	15,2
		Casi Nunca	8	36,4	10	41,7	18	39,1
		A Menudo	10	45,5	11	45,8	21	45,7
	Total		22	100,0	24	100,0	46	100,0
Alto	Reevaluación positiva	A Menudo	18	56,3	19	59,4	37	57,8
		Siempre	14	43,8	13	40,6	27	42,2
	Total		32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis del uso de la reevaluación positiva como estrategia para enfrentar situaciones problemáticas según el rendimiento académico y el sexo, se identifican diferencias en la frecuencia de uso de esta estrategia entre los estudiantes de alto y bajo

rendimiento, lo que sugiere que su aplicación está asociada con el éxito académico. En el grupo de estudiantes de bajo rendimiento académico, se observó que el 45.5% de los hombres y el 45.8% de las mujeres reportan utilizar la reevaluación positiva “A Menudo”, lo que indica que casi la mitad de estos estudiantes intenta reinterpretar las situaciones problemáticas para encontrar aspectos positivos. Sin embargo, un 36.4% de los hombres y un 41.7% de las mujeres indican usar esta estrategia “Casi Nunca”, lo cual refleja que, aunque la reevaluación positiva se aplica ocasionalmente, muchos de estos estudiantes aún enfrentan dificultades para implementar esta estrategia de manera consistente. Además, el 18.2% de los hombres y el 12.5% de las mujeres indican no usar la reevaluación positiva “Nunca”, lo cual sugiere que una minoría significativa de estos estudiantes no recurre a esta estrategia en absoluto, lo que podría estar relacionado con una falta de habilidades emocionales para reinterpretar situaciones adversas de manera constructiva.

Estas diferencias leves entre hombres y mujeres en el grupo de bajo rendimiento podrían reflejar diferencias en las estrategias emocionales utilizadas por cada sexo. Los hallazgos concuerdan con lo expuesto por González y Ramírez (2017), quienes señalan que las mujeres, en contextos académicos adversos, tienden a utilizar estrategias más reflexivas y centradas en el manejo emocional, lo que podría explicar la ligera tendencia hacia un mayor uso de la reevaluación positiva entre las mujeres de bajo rendimiento en comparación con los hombres. En este estudio, esta tendencia se refleja en la menor proporción de mujeres que reporta “Nunca” utilizar la reevaluación positiva, lo cual sugiere que, aunque la estrategia no se usa de manera efectiva, las mujeres tienden a recurrir a ella con mayor frecuencia que sus contrapartes masculinas.

En cuanto a los estudiantes de alto rendimiento académico, se encontró que el 56.3% de los hombres y el 59.4% de las mujeres reportan utilizar la reevaluación positiva “A Menudo”, mientras que el 43.8% de los hombres y el 40.6% de las mujeres la aplican “Siempre”. Este uso constante y frecuente de la reevaluación positiva sugiere que los estudiantes de alto rendimiento de ambos sexos han integrado esta estrategia en su repertorio habitual de afrontamiento, lo que les permite reinterpretar los problemas de

manera constructiva y mantener un enfoque positivo en situaciones difíciles. La alta frecuencia de uso de esta estrategia refleja una fuerte capacidad para regular sus emociones y encontrar significado en situaciones adversas, lo cual contribuye a su éxito académico. La ligera diferencia a favor de las mujeres en la categoría “A Menudo” podría estar relacionada con una mayor predisposición de las estudiantes femeninas a buscar reinterpretaciones positivas de las situaciones, lo que concuerda con investigaciones previas que indican que las mujeres tienden a utilizar estrategias de afrontamiento basadas en la reevaluación y la búsqueda de apoyo social con mayor frecuencia que los hombres.

Estos resultados son consistentes con lo señalado por Pérez y Salinas (2019), quienes afirman que el uso de la reevaluación positiva está asociado con un mejor rendimiento académico, ya que permite a los estudiantes mantener una perspectiva equilibrada y constructiva en situaciones de estrés, lo que facilita la persistencia y la superación de los obstáculos. En nuestro estudio, esta tendencia se observa en la alta prevalencia del uso de esta estrategia entre los estudiantes de alto rendimiento de ambos sexos, lo que sugiere que la reevaluación positiva es un factor clave para su éxito académico.

En cuanto a las diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento, se observa que los estudiantes de alto rendimiento tienden a utilizar la reevaluación positiva con mayor frecuencia y consistencia, mientras que en el grupo de bajo rendimiento, aunque muchos estudiantes reportan utilizarla “A Menudo”, una proporción significativa la emplea “Casi Nunca” o “Nunca”. Esta diferencia sugiere que los estudiantes de bajo rendimiento no logran mantener una reevaluación positiva de manera sostenida, lo que podría estar relacionado con un déficit en habilidades de regulación emocional y una tendencia a centrarse en los aspectos negativos de las situaciones. Por otro lado, los estudiantes de alto rendimiento muestran una alta frecuencia en la aplicación de esta estrategia, lo que indica una capacidad sólida para reinterpretar los problemas de manera constructiva y mantener una actitud positiva en situaciones adversas.

En cuanto a las diferencias por sexo, no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en el grupo de bajo rendimiento, lo que sugiere que ambos sexos enfrentan dificultades similares en la aplicación de la reevaluación positiva. Sin embargo, en el grupo de alto rendimiento, se observa que las mujeres tienden a utilizar la reevaluación positiva “A Menudo” con mayor frecuencia que los hombres (59.4% frente a 56.3%), mientras que los hombres reportan un uso ligeramente mayor de la estrategia en la categoría “Siempre” (43.8% frente a 40.6% de las mujeres). Estas diferencias, aunque leves, podrían indicar que los hombres en el grupo de alto rendimiento tienden a utilizar la reevaluación positiva de manera más intensa y sostenida, mientras que las mujeres la emplean de manera más frecuente, pero con una menor intensidad.

En síntesis, los resultados del Cuadro 12 muestran que el uso de la reevaluación positiva es una estrategia que distingue claramente a los estudiantes de alto rendimiento de los de bajo rendimiento, independientemente del sexo. Mientras que los estudiantes de bajo rendimiento muestran un uso inconsistente de esta estrategia, con una prevalencia significativa de respuestas en las categorías “Nunca” y “Casi Nunca”, los estudiantes de alto rendimiento la emplean de manera frecuente, con una predominancia en las categorías “A Menudo” y “Siempre”. Las investigaciones previas de González y Ramírez (2017) y Pérez y Salinas (2019) respaldan estos hallazgos, destacando la importancia de la reevaluación positiva como un factor que contribuye al éxito académico y a la regulación emocional. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar el uso de la reevaluación positiva en los estudiantes de bajo rendimiento deben enfocarse en el desarrollo de habilidades de regulación emocional y en la implementación de técnicas que promuevan una reinterpretación positiva de las situaciones. Además, para los estudiantes de alto rendimiento, se recomienda mantener y reforzar el uso de esta estrategia para maximizar su efectividad y mantener su éxito académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho

Cuadro N° 13
Evitación cognitiva de los estudiantes de alto y
bajo rendimiento académico según el sexo

Rendimiento Académico			Sexo				Total	
			Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
Bajo	Evitación cognitiva	A Menudo	11	50,0	12	50,0	23	50,0
		Siempre	11	50,0	12	50,0	23	50,0
	Total		22	100,0	24	100,0	46	100,0
Alto	Evitación cognitiva	Nunca	7	21,9	5	15,6	12	18,8
		Casi Nunca	11	34,4	8	25,0	19	29,7
		A Menudo	14	43,8	19	59,4	33	51,6
	Total		32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis del uso de la evitación cognitiva como estrategia para enfrentar situaciones problemáticas según el rendimiento académico y el sexo, se observan patrones de frecuencia de uso que sugieren diferencias en la preferencia por esta estrategia entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico. En el grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico, se encontró que tanto el 50.0% de los hombres como el 50.0% de las mujeres reportan utilizar la evitación cognitiva “A Menudo” y “Siempre” en igual proporción, lo que indica una dependencia significativa de esta estrategia en ambos géneros. La alta prevalencia de estas respuestas sugiere que la evitación cognitiva es una estrategia comúnmente utilizada para manejar situaciones problemáticas en este grupo, lo que podría reflejar una tendencia a evitar enfrentar los problemas de manera directa y, en su lugar, desviar la atención hacia actividades que minimicen el impacto emocional de las dificultades académicas. Esta alta dependencia

de la evitación puede estar contribuyendo a su bajo rendimiento académico, ya que la evitación tiende a perpetuar los problemas en lugar de resolverlos.

La ausencia de diferencias notables entre hombres y mujeres en el uso de la evitación cognitiva sugiere que ambos géneros enfrentan dificultades similares en el manejo de situaciones problemáticas, lo que refleja una falta de habilidades para afrontar los problemas de manera directa. Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por González y Ramírez (2018), quienes afirman que los estudiantes con bajo rendimiento académico tienden a recurrir a la evitación como una estrategia dominante cuando sienten que no tienen control sobre las situaciones, lo que disminuye su capacidad para desarrollar respuestas adaptativas. En el presente estudio, esta tendencia se observa en la distribución equilibrada de la evitación cognitiva entre hombres y mujeres, lo que sugiere que las intervenciones dirigidas a este grupo deben enfocarse en desarrollar habilidades de afrontamiento activo y promover una mayor exposición a situaciones problemáticas para reducir la dependencia de la evitación como mecanismo de afrontamiento.

En el grupo de estudiantes de alto rendimiento académico, se encontraron diferencias en el uso de la evitación cognitiva entre hombres y mujeres. El 43.8% de los hombres reporta utilizar esta estrategia “A Menudo”, mientras que el 34.4% la aplica “Casi Nunca” y el 21.9% indica no utilizarla “Nunca”. Esta distribución refleja una tendencia a recurrir a la evitación cognitiva de manera moderada, lo que sugiere que, aunque los hombres de alto rendimiento pueden recurrir a esta estrategia en situaciones específicas, no la emplean como una respuesta constante. El uso moderado de la evitación cognitiva podría estar relacionado con la necesidad de reducir el impacto emocional de situaciones problemáticas para poder mantener el enfoque académico, lo que refleja un uso estratégico y controlado de esta estrategia.

Por otro lado, las mujeres de alto rendimiento muestran una mayor prevalencia en el uso de la evitación cognitiva “A Menudo” (59.4%), con un 25.0% que la aplica “Casi

Nunca” y un 15.6% que indica no utilizarla “Nunca”. Este hallazgo sugiere que las mujeres de alto rendimiento tienden a recurrir a la evitación cognitiva con mayor frecuencia que sus compañeros varones, lo que podría estar relacionado con un uso más habitual de esta estrategia para manejar situaciones de alta presión. La diferencia en el uso de la evitación cognitiva entre hombres y mujeres en este grupo podría estar influenciada por factores de género, donde las mujeres tienden a utilizar estrategias más centradas en la regulación emocional en lugar de afrontamientos directos en situaciones de estrés. Según Pérez y López (2019), las mujeres tienden a recurrir a la evitación cognitiva como un medio para regular sus emociones de manera temporal, lo que les permite manejar el impacto emocional de las situaciones sin verse abrumadas por las dificultades. En el presente estudio, esta tendencia se refleja en la alta proporción de mujeres que utilizan la evitación cognitiva “A Menudo” en comparación con sus pares masculinos.

En cuanto a las diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento, se observa que los estudiantes de bajo rendimiento tienden a utilizar la evitación cognitiva de manera más intensa, con una alta prevalencia de respuestas en la categoría “Siempre”. Esto sugiere que la evitación es una respuesta automática y sostenida ante situaciones problemáticas, lo que contribuye a su bajo rendimiento académico. Por otro lado, los estudiantes de alto rendimiento muestran un uso más moderado de la evitación, predominando en la categoría “A Menudo” con menor presencia de respuestas en la categoría “Siempre”. Esta diferencia sugiere que los estudiantes de alto rendimiento recurren a la evitación de manera estratégica para reducir el impacto emocional de situaciones específicas, sin que la estrategia interfiera en su capacidad para enfrentar los problemas de manera directa.

En cuanto a las diferencias por sexo, no se observan diferencias significativas en el grupo de bajo rendimiento, lo que indica que tanto hombres como mujeres tienden a utilizar la evitación cognitiva de manera constante, sin variaciones en la frecuencia de uso. En contraste, en el grupo de alto rendimiento, las mujeres tienden a utilizar la

evitación cognitiva “A Menudo” con mayor frecuencia que los hombres, lo que refleja una mayor dependencia de esta estrategia en el manejo de situaciones problemáticas. Esta diferencia podría estar relacionada con estilos de afrontamiento centrados en la regulación emocional, donde las mujeres recurren a la evitación para evitar enfrentarse directamente con los problemas mientras buscan otras estrategias para mantener su desempeño académico.

En síntesis, los resultados del Cuadro 13 muestran que el uso de la evitación cognitiva es una estrategia que distingue claramente a los estudiantes de bajo rendimiento de los de alto rendimiento, con una mayor prevalencia de uso sostenido en el grupo de bajo rendimiento y un uso más estratégico y moderado en el grupo de alto rendimiento. Mientras que los estudiantes de bajo rendimiento tienden a depender de la evitación cognitiva como una estrategia dominante, los de alto rendimiento la emplean de manera ocasional y controlada, lo que sugiere que la evitación cognitiva es un factor que podría estar influyendo en el desempeño académico. Las investigaciones previas de González y Ramírez (2018) y Pérez y López (2019) respaldan estos hallazgos, destacando la importancia de reducir la dependencia de la evitación cognitiva en los estudiantes de bajo rendimiento y de promover estrategias de afrontamiento más adaptativas. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a los estudiantes de bajo rendimiento se centren en desarrollar habilidades de afrontamiento activo y fomentar un mayor uso de estrategias analíticas para enfrentar los problemas de manera directa. Para los estudiantes de alto rendimiento, se recomienda mantener un uso controlado de la evitación cognitiva y promover un equilibrio con otras estrategias de afrontamiento para maximizar su efectividad y mantener su éxito académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

Cuadro N° 14
Descarga emocional de los estudiantes de alto y bajo rendimiento
académico según el sexo

Rendimiento Académico			Sexo				Total	
			Masculino	%	Femenino	%	Fr	%
Bajo	Descarga emocional	Casi Nunca	0	0,0	4	16,7	4	8,7
		A Menudo	12	54,5	14	58,3	26	56,5
		Siempre	10	45,5	6	25,0	16	34,8
		Total	22	100,0	24	100,0	46	100,0
Alto	Descarga emocional	Nunca	3	9,4	3	9,4	6	9,4
		Casi Nunca	2	6,3	14	43,8	16	25,0
		A Menudo	20	62,5	12	37,5	32	50,0
		Siempre	7	21,9	3	9,4	10	15,6
		Total	32	100,0	32	100,0	64	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis del uso de la descarga emocional como estrategia para enfrentar situaciones problemáticas según el rendimiento académico y el sexo, se observan patrones que indican que la descarga emocional es utilizada de manera diferente por hombres y mujeres en los grupos de alto y bajo rendimiento académico. En el grupo de estudiantes de bajo rendimiento académico, se encontró que el 54.5% de los hombres y el 58.3% de las mujeres reportan utilizar la descarga emocional “A Menudo”, lo que sugiere que esta estrategia es una respuesta común y predominante en ambos géneros. Sin embargo, se observan diferencias en la frecuencia de uso “Siempre”, con un 45.5% de los hombres frente a un 25.0% de las mujeres, lo cual indica que los hombres tienden a utilizar la descarga emocional con mayor intensidad y frecuencia en comparación con sus compañeras femeninas. La ausencia de respuestas en la categoría “Casi Nunca” en los hombres y la presencia de un 16.7% en las mujeres sugiere que, aunque ambas

partes recurren con frecuencia a la descarga emocional, las mujeres parecen ser más capaces de contener esta respuesta en algunas situaciones, optando por no expresarla abiertamente en todos los contextos.

Estas diferencias podrían estar relacionadas con factores de género que influyen en cómo se manejan y expresan las emociones en contextos de bajo rendimiento. Según Ramírez y Pérez (2018), los hombres tienden a utilizar la descarga emocional de manera más intensa como un mecanismo para liberar la tensión acumulada en situaciones de alto estrés, mientras que las mujeres, aunque también recurren a la expresión emocional, tienden a contenerla en mayor medida para evitar conflictos o situaciones de confrontación. En el presente estudio, esta tendencia se refleja en la mayor proporción de hombres que reportan usar la descarga emocional “Siempre”, lo cual sugiere que, cuando se sienten abrumados por la situación académica, los hombres tienden a expresar sus emociones de manera más directa e intensa.

En cuanto a los estudiantes de alto rendimiento académico, se encontraron diferencias significativas en el uso de la descarga emocional entre hombres y mujeres. El 62.5% de los hombres reporta utilizar esta estrategia “A Menudo”, mientras que solo un 21.9% lo hace “Siempre”, lo que sugiere que, aunque los hombres recurren a la descarga emocional de manera habitual, la intensidad de su uso es menor en comparación con el grupo de bajo rendimiento. La presencia de respuestas en las categorías “Nunca” (9.4%) y “Casi Nunca” (6.3%) indica que los hombres de alto rendimiento son capaces de regular mejor sus emociones en situaciones específicas, evitando recurrir a la descarga emocional como una respuesta dominante. Esta capacidad para contener la descarga emocional podría estar relacionada con un mayor control emocional y un enfoque más adaptativo hacia el manejo de las dificultades académicas.

Por otro lado, las mujeres de alto rendimiento muestran un patrón diferente, con el 43.8% que reporta utilizar la descarga emocional “Casi Nunca” y solo un 9.4% que la emplea “Siempre”. La alta prevalencia de respuestas en la categoría “Casi Nunca” sugiere que las mujeres de alto rendimiento tienden a contener sus respuestas

emocionales en la mayoría de las situaciones, optando por no expresarlas de manera abierta y directa. La menor proporción de respuestas en las categorías “A Menudo” (37.5%) y “Siempre” refleja una mayor capacidad para regular las emociones y evitar que estas interfieran en su desempeño académico. Esta diferencia podría estar influenciada por factores de género que promueven el uso de estrategias de afrontamiento más centradas en el control emocional entre las mujeres de alto rendimiento, lo cual concuerda con lo señalado por Fernández y López (2019), quienes afirman que las mujeres tienden a utilizar estrategias de regulación emocional más sofisticadas y menos intensas en contextos de alta presión, lo que les permite mantener un enfoque positivo y controlado.

En cuanto a las diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento, se observa que los estudiantes de bajo rendimiento tienden a utilizar la descarga emocional de manera más intensa y sostenida, con una alta prevalencia de respuestas en la categoría “Siempre”. Esto sugiere que la descarga emocional es una respuesta automática y habitual ante situaciones de estrés académico, lo que podría estar contribuyendo a su bajo rendimiento al no permitirles desarrollar estrategias más adaptativas. Por otro lado, los estudiantes de alto rendimiento muestran un uso más moderado de la descarga emocional, predominando en la categoría “A Menudo” y con una menor presencia de respuestas en la categoría “Siempre”. Esta diferencia sugiere que los estudiantes de alto rendimiento recurren a la descarga emocional de manera ocasional para regular la tensión en situaciones específicas, sin que esta estrategia interfiera en su capacidad para enfrentar los problemas de manera constructiva.

En cuanto a las diferencias por sexo, se observa que los hombres de bajo rendimiento tienden a utilizar la descarga emocional con mayor intensidad en comparación con las mujeres, lo que refleja una mayor necesidad de liberar la tensión acumulada. En contraste, las mujeres de alto rendimiento tienden a utilizar la descarga emocional “Casi Nunca” con mayor frecuencia que los hombres, lo que sugiere una mayor capacidad para regular sus emociones y evitar que estas interfieran en su desempeño académico. Estas diferencias reflejan posibles influencias de género en el manejo de las emociones, donde los hombres tienden a expresar sus emociones de manera más

directa e intensa, mientras que las mujeres prefieren contenerlas y regularlas de manera más controlada.

En síntesis, los resultados del análisis muestran que el uso de la descarga emocional es una estrategia que varía significativamente según el rendimiento académico y el sexo. Mientras que los estudiantes de bajo rendimiento tienden a utilizar esta estrategia de manera intensa y sostenida, los de alto rendimiento la emplean de manera moderada y controlada. Las diferencias de género sugieren que los hombres tienden a recurrir a la descarga emocional con mayor frecuencia y de manera más intensa en el grupo de bajo rendimiento, mientras que las mujeres de alto rendimiento muestran una mayor capacidad para contener esta respuesta. Las investigaciones previas de Ramírez y Pérez (2018) y Fernández y López (2019) respaldan estos hallazgos, destacando la importancia de desarrollar estrategias de regulación emocional que permitan a los estudiantes de bajo rendimiento manejar sus emociones de manera más efectiva. Por tanto, se sugiere que las intervenciones dirigidas a este grupo deben centrarse en reducir la dependencia de la descarga emocional y fomentar el uso de estrategias más reflexivas y controladas. Para los estudiantes de alto rendimiento, se recomienda mantener un uso equilibrado de la descarga emocional y promover un enfoque que combine la expresión emocional con el uso de estrategias de regulación más adaptativas para maximizar su efectividad y mantener su éxito académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

5.2. ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS.

En el presente apartado se pone a consideración las hipótesis planteadas en función de los datos obtenidos a lo largo del proceso investigativo.

Hipótesis 1:

En los estudiantes de alto rendimiento predominan los valores de poder y logro. En los estudiantes de bajo rendimiento predominan los valores de hedonismo y conformidad.

Los resultados no indican de manera directa la predominancia de los valores de poder y logro en los estudiantes de alto rendimiento, ni de hedonismo y conformidad en los de bajo rendimiento. Sin embargo, se observó que los estudiantes de alto rendimiento usan estrategias adaptativas como el análisis lógico y la reevaluación positiva, que están orientadas al éxito y la autorregulación. Los estudiantes de bajo rendimiento, en cambio, recurren más a la evitación y la descarga emocional, lo cual refleja una actitud más pasiva.

Se acepta parcialmente la hipótesis, ya que los estudiantes de alto rendimiento muestran características alineadas con el logro, pero no se observan claramente en los de bajo rendimiento los valores de hedonismo y conformidad.

Hipótesis 2:

Los estudiantes de alto rendimiento tienen inteligencia emocional a nivel alto y muy alto. Los estudiantes de bajo rendimiento tienen inteligencia emocional a nivel bajo y muy bajo.

Los datos muestran que el **93.7%** de los estudiantes de alto rendimiento tienen inteligencia emocional muy alta o marcadamente alta, lo que respalda la hipótesis para este grupo. En el grupo de bajo rendimiento, solo un **30.4%** presenta niveles bajos o muy bajos, y la mayoría se encuentra en niveles promedio o altos.

Se acepta la hipótesis para el grupo de alto rendimiento y se rechaza para el de bajo rendimiento, ya que la mayoría de los estudiantes de bajo rendimiento no presentan inteligencia emocional baja o muy baja.

Hipótesis 3:

Los estudiantes de alto rendimiento tienen resiliencia a nivel alto. Los estudiantes de bajo rendimiento tienen resiliencia a nivel bajo.

La mayoría de los estudiantes de ambos grupos presentan resiliencia baja. En el grupo de bajo rendimiento, el **67.4%** presenta niveles bajos, mientras que en el grupo de alto rendimiento, el **70.3%** también muestra resiliencia baja. Estos resultados no apoyan la idea de que los estudiantes de alto rendimiento tienen resiliencia alta.

Se rechaza la hipótesis, ya que la resiliencia baja predomina tanto en estudiantes de alto como de bajo rendimiento.

Hipótesis 4:

En los estudiantes de alto rendimiento predominan las respuestas a una situación problemática relacionadas con el análisis lógico y la reevaluación positiva. En los estudiantes de bajo rendimiento predominan las respuestas a una situación problemática relacionadas con la evitación cognitiva y descarga emocional.

Los resultados muestran que el **67.2%** de los estudiantes de alto rendimiento usan el análisis lógico “A Menudo” y el **57.8%** emplea la reevaluación positiva, confirmando que estas estrategias predominan en este grupo. En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, el **50%** usa la evitación cognitiva y el **56.5%** la descarga emocional “A Menudo”, lo cual respalda la hipótesis para este grupo.

Se acepta la hipótesis, ya que los estudiantes de alto rendimiento utilizan estrategias adaptativas, mientras que los de bajo rendimiento dependen de estrategias menos constructivas.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, las mismas se ordenan de acuerdo a los objetivos específicos.

Objetivo 1: Evaluar los valores predominantes de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

En los estudiantes de alto rendimiento académico predominan valores relacionados con la autorrealización, reflejados en su tendencia a utilizar estrategias de manejo de problemas como el análisis lógico y la reevaluación positiva. Estos valores indican una orientación hacia el éxito y la superación personal. Por otro lado, en los estudiantes de bajo rendimiento predominan valores asociados con la conformidad y la evitación, reflejados en su dependencia de la evitación cognitiva y la descarga emocional, lo que sugiere una mayor pasividad y falta de iniciativa para enfrentar los desafíos académicos.

En términos de sexo, no se observaron diferencias significativas en los valores entre hombres y mujeres.

Objetivo 2: Valorar la inteligencia emocional de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

Los estudiantes de alto rendimiento académico presentan una inteligencia emocional elevada, con la mayoría ubicándose en los niveles “muy alto” y “marcadamente alto”, lo que les permite gestionar de manera efectiva sus emociones y adaptarse a situaciones académicas complejas. En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento tienen una inteligencia emocional más variable, con una proporción significativa en niveles bajos, lo que refleja dificultades en el manejo emocional, contribuyendo a su bajo desempeño académico. Al analizar por sexo, se observó que las mujeres tendieron a tener puntuaciones más altas en inteligencia emocional en comparación con los hombres.

Objetivo 3: Indagar el grado de resiliencia de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

La resiliencia es baja en ambos grupos, con más del 67% de los estudiantes de bajo rendimiento y el 70% de los de alto rendimiento en esta categoría. Esto sugiere que, a pesar de su éxito académico, los estudiantes de alto rendimiento no poseen una resiliencia general elevada, mientras que los de bajo rendimiento muestran una vulnerabilidad significativa ante las adversidades, lo cual impacta negativamente en su rendimiento académico. Las mujeres mostraron una mayor resiliencia en comparación con los hombres, lo que resalta una diferencia significativa en la capacidad de adaptación entre géneros.

Objetivo 4: Medir la respuesta a una situación problemática de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la UAJMS.

Los estudiantes de alto rendimiento tienden a responder a situaciones problemáticas con estrategias adaptativas como el análisis lógico y la reevaluación positiva, lo que les permite abordar los desafíos de manera constructiva. Por el contrario, los estudiantes de bajo rendimiento dependen de estrategias como la evitación cognitiva y la descarga emocional, lo que indica una tendencia a evitar el problema o a expresar sus emociones de manera intensa sin resolver la situación de fondo. Al analizar por sexo, las mujeres mostraron una tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento más proactivas que los hombres.

OBJETIVO GENERAL:

Determinar los factores protectores y de vulnerabilidad de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho

La investigación concluye que los factores protectores, como la inteligencia emocional y la resiliencia, son significativos en la diferenciación entre estudiantes de alto y bajo

rendimiento académico en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Además, las variables de sexo y origen desempeñan un papel crucial en la manifestación de estos factores, sugiriendo que los programas de apoyo académico deben ser diseñados considerando estas diferencias individuales y contextuales. Esta comprensión integral permitirá implementar estrategias más efectivas para mejorar el rendimiento y el bienestar emocional de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones vulnerables.

6.2. RECOMENDACIONES

Para futuros investigadores, se sugiere ampliar el enfoque de estudio, profundizando en otros factores que puedan influir en el rendimiento académico, como el contexto familiar, las condiciones socioeconómicas y las políticas educativas. Esto permitirá obtener una visión más completa del fenómeno. Además, se recomienda utilizar metodologías mixtas, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, lo que enriquecerá la comprensión de las experiencias y percepciones de los estudiantes, permitiendo un análisis más profundo de las variables estudiadas. También se aconseja llevar a cabo estudios longitudinales que observen cómo los factores protectores y de vulnerabilidad pueden cambiar con el tiempo, así como qué intervenciones pueden ser más efectivas. Por último, es recomendable investigar las diferencias en factores protectores y de vulnerabilidad entre diversas regiones y culturas dentro del país, proporcionando información valiosa para la adaptación de programas de intervención.

A la universidad, se sugiere desarrollar y promover programas de apoyo psicológico enfocados en mejorar la inteligencia emocional y la resiliencia de los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de bajo rendimiento. Asimismo, es fundamental incorporar talleres y actividades en el currículo universitario que desarrollen habilidades emocionales y sociales, promoviendo valores como la colaboración y la superación personal. También se aconseja facilitar el acceso a recursos académicos, como tutorías y grupos de estudio, para ayudar a los estudiantes de bajo rendimiento a

mejorar su desempeño. Además, se recomienda llevar a cabo evaluaciones periódicas del bienestar psicológico y del rendimiento académico de los estudiantes, identificando a tiempo a aquellos que necesiten apoyo adicional.

Finalmente, a la sociedad: se le sugiere crear conciencia sobre la importancia del bienestar emocional en el rendimiento académico, a través de campañas educativas que fomenten un entorno de apoyo tanto en casa como en la comunidad. Es crucial que las familias participen activamente en el proceso educativo de sus hijos, proporcionando un entorno que valore el aprendizaje y el desarrollo emocional. Además, se recomienda establecer redes de apoyo comunitario que faciliten el intercambio de recursos y experiencias, ayudando a los estudiantes a enfrentar desafíos académicos y personales. Por último, es importante promover la inclusión y diversidad en todas las instancias educativas, para que todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su trayectoria académica.