



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

FACTORES DE RIESGO Y PROTECCION PARA EL
RENDIMIENTO ACADEMICO:
“UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGIA

PRESENTA
MARIA DEL ROCIO WILLCOX HOYOS

DIRECTORA
DRA. TERESITA DURAN RAMOS

CIUDAD UNIVERSITARIA 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice:

	Pág.
Introducción.....	3
Fundamentación teórica:	
I. El estudiante universitario.....	6
II. Rendimiento académico.....	8
III. Desesperanza aprendida.....	16
Obras consultadas.....	23
Artículo publicado en: <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> : “Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada”.....	
	28

Introducción

El presente documento forma parte del trabajo terminal para la titulación de la Maestría en Pedagogía, bajo la modalidad de Publicación de artículo en revista arbitrada.

Con fecha 29 de abril de 2010, se presentó el artículo “Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada” a la *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE), encontrándose actualmente publicado en el n° 55/1-15/02/11.

La RIE es una publicación de carácter científico editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (ISSN: 1681-5653). Tiene dieciséis años de existencia y cincuenta y cinco números cuatrimestrales. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. Entre las bases de datos y servicios de documentación en los que la *Revista Iberoamericana de Educación* está indizada, se encuentran: REDALYC, DOAJ, LATINDEX E IRESIE.

Para la redacción del artículo, se tomaron en cuenta las normas de publicación de la RIE, entre las que destacan:

1. *Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen aportaciones empíricas o teóricas de relevancia.*
2. *La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de publicación por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.*
3. *El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.*
4. *Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.*

Como parte del trabajo terminal para obtener el grado, se realizó una fundamentación teórica referente a la problemática planteada, la cual tiene el

propósito de explicar con mayor profundidad, algunos aspectos que orientaron la investigación. La problemática abordada se encuentra relacionada con el desempeño académico de los estudiantes universitarios, población a la que me he dedicado a través de experiencia educativa desde hace más de veinte años.

A lo largo de estos años he observado que estos estudiantes, quienes provienen además de diferentes licenciaturas (psicología, pedagogía y contaduría), han sufrido transformaciones que se reflejan en sus actitudes frente a la vida en general y a su proyecto profesional en particular. Así, he observado que se hallan poco interesados en comprometerse con metas y objetivos personales y profesionales, lo cual denota una actitud pasiva y desesperanzada frente a sus proyectos. Lo anterior también se observa al cuestionarlos sobre sus expectativas y proyectos laborales, en donde se aprecia que perciben un mundo laboral limitado y excesivamente competido, el cual les representa escasas posibilidades de desarrollo profesional.

Ante este panorama, el joven estudiante desarrolla una serie de características, que lo definen desde un punto de vista académico, pero también personal, aspecto que por mi formación de origen como licenciada en psicología, ha llamado mi atención en el sentido de explorar y conocer los perfiles cognitivos que los describen y que podrán determinar el tipo de abordaje y procedimientos que deberán considerarse dentro de las Instituciones de educación superior, para promover una formación integral de calidad que coloque a los futuros egresados en una posición competitiva con habilidades para enfrentar exitosamente los retos que se le presenten en su vida profesional.

El mundo actual requiere que el estudiante asuma un compromiso formativo autogestivo, mediante el desarrollo de pensamiento autónomo, el impulso a la capacidad de aprender por cuenta propia y de asumir responsablemente su proyecto de formación profesional (Durán, 2004, 123).

Para que el estudiante esté en condiciones de asumir el protagonismo de su proceso formativo, es necesario que desarrolle las condiciones personales óptimas.

Se parte de la hipótesis de que el desarrollo de un plan de vida integral, será esencial para compensar las dificultades que el estudiante enfrenta en áreas cognitivas tales como la desesperanza. Para lograr lo anterior será necesario, asimismo, diseñar un contexto educativo que promueva el aprendizaje personal a partir de situaciones y procesos que estimulen su participación y compromiso frente a sus proyectos, involucrándolo en sus propias necesidades y motivaciones, lo que le permitirá valorar sus propios recursos y lograr la integración de las experiencias vividas, el reconocimiento de los logros alcanzados y la proyección de su potencial hacia las metas que decida proponerse.

Por lo anterior, el interés por desarrollar investigación en este aspecto se centra en identificar si variables de índole emocional cognitiva tales como la desesperanza, se encuentran asociadas con el rendimiento académico de los estudiantes de psicología de una universidad privada, así como identificar cuál o cuáles son las variables de mayor o menor relevancia para incidir en el aprendizaje y por ende en la probabilidad de éxito escolar.

Fundamentación teórica

I. El estudiante universitario

Pensar acerca del estudiante universitario implica necesariamente hacer referencia a los procesos que relacionan a la educación superior con su participación en la formación de los futuros profesionales.

La educación superior ha significado para los jóvenes un medio fundamental para alcanzar sus metas de realización personal y profesional. Define su finalidad en términos de servir al estudiante y a la sociedad mediante el trabajo de investigación que desarrolla, el conocimiento que construye y la vinculación que establece con otros sectores de la sociedad.

Así, cada año, en las universidades públicas y privadas de nuestro país se encuentra una gran cantidad de aspirantes que buscan ingresar a ellas para concluir un proceso que les asegure la formación profesional necesaria para desenvolverse en un ámbito laboral que requiere profesionales que coadyuven al logro de las metas que cada espacio laboral se propone. El proceso formativo universitario debe responder a las demandas del mundo globalizado en el que nos encontramos, el cual está orientado hacia la eficiencia y eficacia, operacionalizadas mediante procesos marcadamente selectivos que exigen perfiles competitivos. A este respecto, señala Olmos (2002, 95) que “el país que tendremos en los próximos 20 años, dependerá del tipo de universidades y de universitarios que hoy sepamos darle”.

Para toda institución educativa, el logro de los objetivos curriculares, la optimización de sus procesos, el desarrollo de sus estudiantes y el mejoramiento general de sus condiciones formativas, son elementos fundamentales para establecer indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan analizar los procesos relacionados con la formación profesional. Uno de estos aspectos resulta

ser el rendimiento académico, el cual refleja tanto el rendimiento de los estudiantes, como el rendimiento de los docentes y el rendimiento institucional y que involucra funciones de investigación, producción científica, difusión y administración educativa.

En lo referente a los estudiantes, resulta relevante conocer si existe congruencia entre los hábitos de estudio que han desarrollado y el tipo de formación que reciben. En la actualidad esta problemática adquiere un renovado interés debido al crecimiento poblacional en materia de educación superior (de 1 585 408 estudiantes de licenciatura en 2000 a 2 232 189 en 2008, ANUIES, 2008), cifras que incluyen a aquellos estudiantes que presentan algún tipo de fracaso escolar, que va desde las bajas calificaciones hasta el rezago escolar.

Se ha observado que cuando los alumnos ingresan a la universidad, inician una vida académica que implica mayores responsabilidades, tales como adquisición de conocimientos de mayor nivel de complejidad, elaboración de trabajos especializados tanto individuales como grupales, informes de experimentos y prácticas, reportes de investigación y exámenes en su mayoría de elevada exigencia. Todos estos elementos representan para los estudiantes actividades de evaluación, que colocan a algunos de ellos en situaciones de tensión y frustración al ser traducidos en experiencias negativas al momento de ser calificados y que, en casos severos y reiterativos, puede llevar al abandono escolar.

Es conocido que la vida en la universidad suele ser demandante y estresante para los estudiantes, dado que requiere del desarrollo de estrategias de aprendizaje que ayudan al estudiante a ubicarse frente a la vida académica que inicia (Moreno y cols., 2007, 399) y que incluyen la autorregulación, la autonomía y la autogestión, habilidades que no siempre son fomentadas en los niveles educativos previos a la universidad y que de ser desarrolladas, disminuirán las frustraciones del estudiante que enfrenta retos como profesional (Toro, 2004, 120).

Hoy en día, el ámbito educativo universitario ha dejado de ser estático y predecible, razón por la que el estudiante se ve obligado a desarrollar habilidades académicas flexibles y dinámicas que le permiten la adaptación continua a los cambios a que se enfrenta. Por tanto, es necesario que el estudiante se convierta en parte activa de su proceso formativo, aspecto que implica la posibilidad de trazarse metas académicas que influirán positivamente en su compromiso con su propio aprendizaje.

Reflexionar sobre el aprendizaje del estudiante conlleva necesariamente a destacar el objetivo de las instituciones de educación superior que implica el desarrollo de una serie de capacidades que motiven al estudiante a indagar, a buscar constantemente el conocimiento y a resolver los problemas que se le presenten de acuerdo con su ámbito profesional. En este sentido, Durán (2004, 55) refiere la presencia de ciertos factores relacionados con la búsqueda del conocimiento autónomo, tales como las creencias, actitudes e intenciones con un locus de control más interno y un estilo cognitivo más independiente. Lo fundamental radica entonces, en lo que los estudiantes aprenden y su respectiva medida, por lo que se abordará el tema del rendimiento académico en el siguiente apartado.

II. Rendimiento académico

Uno de los principales problemas que enfrentan los docentes universitarios, es la gran cantidad de alumnos con dificultades para lograr el aprendizaje en sus materias. Esta situación provoca altos índices de reprobación, bajas académicas y malestar en maestros y alumnos. El problema persiste aún con la preparación y el trabajo dedicado de los docentes, la utilización de técnicas didácticas adecuadas, la preparación de los cursos, la atención y asesoría a los estudiantes. A este respecto, Ashton (1984, 29) refiere que los profesores que se creen capaces de sacar adelante incluso a los alumnos más difíciles, son los que tienen alumnos

más motivados. De igual manera, Gibson y Dembo (1984, 569) afirman que los profesores más eficaces son los que más persisten en sus esfuerzos ante situaciones de fracaso.

En este sentido, el rendimiento académico es un indicador de eficacia del currículo. Existen diversos ejes de análisis para explicar el rendimiento académico:

1. Índices de deserción, reprobación, acreditación y promedios generales por materias y áreas de estudio en interacción con variables tales como semestre, sexo, generación, entre otras.
2. Análisis de las áreas curriculares y conceptuales en relación con el rendimiento académico de los estudiantes y los procedimientos y materiales didácticos.
3. Análisis del desempeño de los docentes en relación con sus características y el rendimiento académico de sus alumnos.
4. Análisis de los tipos de evaluación del aprendizaje y del nivel de participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Forero (1990), para tener una idea clara y realista de los logros académicos y de la eficacia y eficiencia de cada parte del sistema, es necesario medir los resultados estadísticos del rendimiento académico y el desarrollo cualitativo de todos sus aspectos.

El rendimiento académico entonces, es un problema relevante para las instituciones educativas ya que involucra a diversos actores: planes de estudio, padres, docentes y estudiantes.

Se han señalado diferentes definiciones para el término rendimiento académico, que lo destacan como el indicador más objetivo del desempeño de éxito o fracaso de un estudiante en una institución educativa:

Para Himmel, (1985, citado por Castejón, 1996, 20), el rendimiento académico es una medida de las capacidades, que manifiesta en forma estimativa, lo que un estudiante ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor apunta que es la capacidad de respuesta que desarrolla

un estudiante frente a estímulos educativos ya establecidos. Para él, es sinónimo de efectividad escolar entendida como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. El rendimiento académico entonces, es el resultado obtenido por el estudiante en determinada actividad académica y es expresado a través de medidas objetivas como las calificaciones.

Por su parte, Álvaro (1990) define rendimiento académico como el proceso técnico pedagógico que da cuenta de los logros de acuerdo con objetivos de aprendizaje previstos, el cual muestra el nivel de progreso de un estudiante en las materias objeto de aprendizaje; Gutiérrez (1996, citado por Gadotti, 2003) por su parte, considera que es el resultado del aprovechamiento escolar en función de diferentes objetivos escolares, que puede expresarse como éxito o fracaso.

Así, los citados autores coinciden al señalar que el rendimiento académico es un resultado de aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno, aunque es preciso aclarar que no todo aprendizaje es producto de la acción docente, así como que cada persona desarrolla una manera singular de acercarse, apropiarse de un nuevo conocimiento e incorporarlo en su esquema previamente construido, y consecuentemente, el resultado de aprendizaje es diferente.

Desde mediados del siglo pasado se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Algunos autores afirman que los dos primeros son determinantes para predecir el éxito académico y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck & Eysenck, 1987). Así, los alumnos que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles (Greybeck, 2004). Se pueden clasificar los resultados de estos estudios en dos grupos diferentes: 1) los que han encontrado que la inteligencia es el mejor predictor del rendimiento académico (Gagné 1987) y, 2) los que han

encontrado que el rendimiento está relacionado tanto con la inteligencia como con factores de personalidad y motivacionales (Álvaro, 1990).

La literatura muestra que el rendimiento previo es el mejor predictor del futuro rendimiento; aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus compañeros, son los mismos estudiantes que exhiben un pobre rendimiento en años sucesivos (Williamson y cols., 1991, 62). Lo anterior se explica en función de que estos rendimientos previos ejercen una influencia directa sobre la percepción de autoeficacia que desarrolla el estudiante, la cual produce un tipo de “señal” utilizada para evaluar las propias creencias de eficacia, es decir, los altos desempeños actuales obtenidos por un estudiante se explican más por la percepción de autoeficacia que por la calidad de los logros anteriores (Pajares, 2004).

En este sentido, otras investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo, ya que éstos explican solamente un 25% de la varianza total de rendimiento académico, el alto porcentaje de varianza no explicada, por lo tanto, debe ser atribuible a otros factores (Stenberg y cols. 1995, 218).

Rohwer (1984, 601) plantea que las características individuales del alumno, tales como la habilidad intelectual, la motivación y las experiencias previas de estudio están íntimamente relacionadas con el éxito académico.

En los últimos cincuenta años ha ido creciendo la investigación sobre factores cognitivo-emocionales que afectan el rendimiento académico de los universitarios. Motivación, ansiedad, autoconcepto, autoeficacia, locus de control, desesperanza aprendida, depresión e inteligencia emocional, han sido conceptos creados y estudiados para entender mejor el fenómeno del rendimiento. Las aptitudes cognitivas y los factores motivacionales son los dos factores más mencionados en la literatura como determinantes del éxito académico (Gagné, 1987).

La mayoría de los trabajos que han examinado el vínculo entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre ambas variables (González y Tourón, 1992, 47; Núñez y cols., 2006, 356). El autoconcepto académico es un constructo psicológico directamente relacionado con la construcción de la identidad y puede afirmarse que en la vida académica es una variable de fuerte impacto por sus vinculaciones con las expectativas y motivos de los estudiantes (Weiner, 1972, 208).

La ansiedad por su parte, es una reacción emocional implicada en los procesos de adaptación ante eventos aversivos y peligrosos. Ha sido caracterizada como un estado complejo que incluye reacciones cognitivas, emocionales, de comportamiento y fisiológicas. Se ha encontrado que la reducción de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje genera un aumento significativo en el rendimiento académico.

Todo lo anterior enfatiza que no todos los estudiantes hacen frente con éxito a los retos que la universidad plantea: aumento de la exigencia, necesidad creciente de organización del trabajo académico, mayor dedicación al estudio, entre otras cuestiones, agentes que eventualmente derivan en la incidencia de un número significativo de alumnos universitarios que presentan fracaso escolar.

El fracaso escolar representa un grave problema para el estudiante, ya que lo afecta en el sentido personal y social, generando frecuentemente exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida. Así, una experiencia repetida de fracasos académicos puede derivar en un estado de desesperanza que eventualmente puede convertirse en depresión. Algunas personas que fracasaron académicamente en su infancia o adolescencia creen, años después e incluso durante el resto de su vida, que no sirven para estudiar (Delors, 1997). Contrariamente, la efectividad en el proceso educativo es un factor de bienestar a distintos niveles ya que propicia el desarrollo de las sociedades, la viabilidad de las instituciones educativas y el bienestar individual.

El aprendizaje y su medida –la calificación–, constituyen el parámetro establecido en cada programa para dar cuenta del nivel en que se cumplieron las metas académicas.

En este sentido, la calificación es un indicador a través del cual las IES dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes. En este aspecto existen dos perspectivas: La primera enfatiza lo impreciso de evaluar el rendimiento académico mediante calificaciones que pueden resultar altamente subjetivas ya que se obtienen con instrumentos y puntajes asignados por los profesores. Bajo esta perspectiva, las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas, no permite realizar una comparación válida, ni del rendimiento de cada alumno en las distintas asignaturas, ni de los alumnos en la misma materia. Esto debido a que los mecanismos de evaluación que se utilizan no están estandarizados. Sin embargo, dado que es casi imposible estandarizar todas las evaluaciones usadas, se opta por tomar a las calificaciones como un parámetro de medición que sugiere el rendimiento del alumno.

La segunda perspectiva por su parte, considera que las calificaciones son un criterio que refleja la relación entre diferentes factores, por ejemplo: la aptitud del alumno, su motivación, su esfuerzo y las características de la enseñanza que ha recibido. Esta postura considera además que son el parámetro que fijan las universidades para representar el monto de conocimiento que la propia institución estima que un alumno puede alcanzar, es decir, un desempeño académico óptimo podrá alcanzarse con calificaciones de 10. Todo lo que se aleje de esta calificación implica que el alumno ha aprobado las materias con cierto monto de desconocimiento respecto a lo que la institución atribuye que debe saberse.

En resumen, las calificaciones son una medida de los resultados de la enseñanza, aunque no estrictamente de su calidad, pero no se puede olvidar que, como se señaló anteriormente, se trata de una pieza clave al momento de construir la imagen de la institución ya que son solicitadas como requisito de becas,

promoción de niveles educativos y obtención de empleos, por ser el principal indicador de los resultados académicos del alumno.

Los puntajes de calificación se asignan en función de tareas que desarrolla el estudiante y son evidencias de su aprendizaje. En este sentido, Dweck (1975, 681) refiere que en la aproximación del estudiante a la tarea, se manifiestan metas tanto de aprendizaje como de refuerzo y de logro, de las cuales derivan tendencias motivacionales que no son mutuamente excluyentes, es decir, el estudiante puede perseguir más de una de ellas: pretender aprender, pretender aprobar, pretender quedar bien frente a los otros.

El factor inteligencia, por otro lado, también ha sido identificado como una variable que parece tener influencia en el establecimiento de metas académicas (González Cabanach y cols. 1996, 45). Así, la capacidad autopercebida por el estudiante, ejerce una influencia decisiva sobre las metas, actitudes y comportamientos que éste desarrolle.

En este aspecto, la teoría atribucional de Weiner (1986) plantea que el resultado académico provoca una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto. Si dicho resultado es inesperado o negativo, el sujeto se pregunta acerca de las causas que lo determinaron. Las explicaciones sobre la propia conducta que más desmotivan son aquellas que atribuyen el fracaso a factores que están más allá del control del sujeto (falta de habilidad, dificultad de la tarea, etc.) en contraposición a la atribución a factores más controlables como el propio esfuerzo (Dweck, 1975, 677). Por lo tanto, si se tiene la sensación de poseer un mayor control sobre los resultados del estudio es lógico que se espere un mayor esfuerzo y un mejor rendimiento. Pero si se percibe que el control no está en sí mismo sino fuera (dependiendo de factores externos como la suerte, la ayuda, los favores o el estado de ánimo o voluntad del profesor) habrá un menor esfuerzo y un rendimiento más pobre.

Esta forma de interpretar los acontecimientos negativos contribuye a generar el estado de desesperanza, definido como la expectativa de que algo negativo va a ocurrir, independientemente de que se haga algo para evitarlo (Seligman, 1991). Dweck y Repucci (1973, 112) identifican dos estilos que los estudiantes tienden a emplear cuando se enfrentan a una meta académica. El primer estilo se refiere a una orientación a la destreza y el segundo a la desesperanza. La diferencia entre estos estilos se muestra porque ante el error, el estudiante orientado a la destreza tiende a corregirlo y continúa en la tarea mientras que el estudiante orientado a la desesperanza tiende a abandonar la tarea, debido a que cuenta con baja habilidad para explicar sus errores.

Estas creencias negativas que desarrollan los estudiantes acerca de su propia autoeficacia y que hacen que los fracasos sean imputados a la propia incapacidad y los éxitos a factores externos, deberán tenerse en cuenta para realizar un análisis y proponer una intervención psicopedagógica, ya que como señala Durán (2004, 25), el promover la realización de actividades formativas de búsqueda del conocimiento de manera autónoma por parte de los estudiantes, lleva a resultados que no siempre serán exitosos.

Es del dominio general que una gran parte de los alumnos universitarios realizan actividades de estudio como tal, sólo en los días próximos a los exámenes, lo que tiene como consecuencia fallas en el proceso del aprendizaje, además de los problemas ya conocidos de interferencia y limitación en la capacidad de memoria o almacenamiento de información y conocimientos. Contrariamente, una estrategia dosificada de estudio, en la que se llevan las asignaturas al día, garantiza una mayor asimilación y consolidación de los conocimientos adquiridos.

Para aquellos estudiantes que han desarrollado una percepción de autoeficacia, no acreditar una asignatura alguna vez puede ser positivo (Bandura, 1975, 588) porque les demuestra que pueden superarse incluso ante las dificultades, pero para quienes no cuentan con ella, el fracaso repetido podría llevarlos a la apatía, a la desesperanza e inclusive a la depresión, dado que si el estudiante considera

haber estudiado y reprueba una y otra vez, difícilmente se convencerá de que está haciendo lo correcto para aprobar. Además, los alumnos con una historia de fracaso, lucharán más bien por evitarlo que por lograr el éxito, lo cual es un tipo de motivación poco favorecedora para el aprendizaje.

Una posible solución estaría en cambiar las expectativas, haciendo que el estudiante actúe y compruebe que su respuesta es realmente eficaz; proponerse metas alcanzables y a corto plazo para mostrar que el esfuerzo sirve para algo e ir elevando los objetivos progresivamente. Es decir, no basta con que el alumno consiga aprobar sino que es necesario cambiar el modo de verse a sí mismo y desarrollar en él el sentido de autoeficacia, corrigiendo las ideas erróneas sobre sí mismo y sus posibilidades.

También se puede intentar prevenir la desesperanza logrando que desde el principio los estudiantes tengan éxito en sus esfuerzos y que comprueben que el cambio en las situaciones sí depende de sus actos.

La frustración generada por el fracaso académico se puede modificar si se cambian las atribuciones de los alumnos, llevándoles de atribuciones de "causas" inestables hacia atribuciones controlables. También resulta recomendable explicar el fracaso por la falta de esfuerzo o de técnicas de aprendizaje, indicando los aspectos concretos a mejorar.

Como se pudo apreciar, el conocimiento del estudiante y de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de fundamental importancia si se pretende mejorar el proceso en sí mismo y su resultado: el rendimiento académico.

III. Desesperanza aprendida

Este término fue acuñado por Seligman (1991) quien con otros investigadores, llevó a cabo los primeros experimentos de laboratorio con perros a los que expuso

a choques eléctricos inescapables. Posteriormente (24 horas), los perros fueron sometidos a una tarea de aprendizaje de conductas de escape/evitación en una caja de salto. La respuesta que se exigía a los perros consistía en saltar de un compartimiento a otro de la caja de salto, para escapar de los estímulos aversivos.

Los resultados obtenidos indicaron que los perros mostraban graves deterioros en el aprendizaje de nuevas conductas para evitar o escapar de choques contingentes a las mismas. Además, estos perros, después de los primeros ensayos, no hicieron ningún movimiento para escapar, soportando pasivamente los estímulos eléctricos.

Así, el autor propuso la existencia del fenómeno de la desesperanza aprendida (learned helplessness), que en términos generales postula que cuando los organismos son sometidos a situaciones que no pueden controlar, éstos posteriormente, mostrarán una serie de déficits en la adquisición de respuestas exitosas. La desesperanza se produce tanto por el deterioro de las expectativas, como por la secuencia de acontecimientos negativos e incontrolables.

Resulta entonces que el concepto de desesperanza o indefensión aprendida puede ser utilizado como modelo explicativo y de prevención de los fracasos escolares, ya que como se señaló, la desesperanza aparece como consecuencia de la exposición a una serie de situaciones incontrolables e impredecibles que tendrá como consecuencia la incapacidad para aprender nuevas conductas para salir de ellas, comenzando a fracasar, incluso ante situaciones conocidas. Un acontecimiento es incontrolable cuando no podemos hacer nada para cambiarlo, hagamos lo que hagamos siempre ocurrirá lo mismo, es decir, el resultado ocurre independientemente de todas las respuestas voluntarias. Es decir, en general los estudiantes ubican los acontecimientos de su vida en mayor medida fuera que bajo su control (Durán, 2004).

El fenómeno de la desesperanza aprendida consiste en la expectativa de que el resultado es independiente de las propias respuestas y produce tres tipos de déficit: a) Motivacional b) Cognitivo y c) Emocional. Estos déficits dependerán de

las atribuciones hechas por los sujetos: a) lugar de control (interno – externo), b) estabilidad (estabilidad – inestabilidad) y c) especificidad (especificidad – globalidad) (Seligman, 1991; Abramson, y cols., 1978, 50; Reynolds & Miller, 1989, 212).

Seligman (1998, 201) define una pauta explicativa para el fracaso como atribuciones externas, inestables y específicas, mientras que refiere atribuciones internas, estables y globales para situaciones de éxito.

Esta teoría expone que aquellos alumnos que no perciben una relación contingente y controlable entre su esfuerzo y el resultado en los exámenes -lo que podría deberse a las características del alumno, del examen o a alguna interacción entre ambas-, experimentan un estado de desesperanza, que genera un importante déficit emocional y cognitivo en relación con los estudios.

Nuestras conductas actuales están influidas por los resultados obtenidos en experiencias pasadas. Como en el experimento de Seligman, tras vivir repetidas veces una misma experiencia angustiosa e intentar una y otra vez, sin éxito alguno salir de la misma, aprendemos que todo esfuerzo por nuestra parte es en vano y antes o después, dejaremos de buscar una solución, es decir, aprendemos que no depende de nosotros salir de esa situación.

En conclusión, la desesperanza aprendida, de acuerdo con Seligman (1975), es la reacción del individuo a darse por vencido, a no asumir ninguna responsabilidad, a no responder como consecuencia de tener la creencia de que cualquier cosa que haga, ya sea en ese momento o posteriormente, carecerá de efecto sobre los eventos que provocaron ese estado.

Es a partir de estos hallazgos que se ha analizado esta reacción como parte de las teorías cognitivas sobre depresión. Estas teorías han sido clasificadas dentro de los siguientes modelos: el Modelo Experimental de Desesperanza Aprendida (Seligman, 1975), la Teoría Reformulada de la Desesperanza Aprendida

(Abramson, Seligman y Tesdale, 1978) y la Teoría de la Depresión por Desesperanza (Abramson, Metalsky y Alloy, 1989, 359).

Seligman (1981) refiere que existe una gran semejanza entre los síntomas clínicos de la depresión y las manifestaciones resultantes de la desesperanza aprendida, tales como la pasividad, la predisposición cognitiva negativa que genera dificultad para aprender respuestas que producen alivio, la pérdida de energía, alteraciones en los neurotransmisores y la regulación de depresores sinápticos así como un estado permanente de estrés. Sin embargo, también se encuentran características que las diferencian, entre las que destaca que mientras en el sentimiento de desesperanza aprendida hay una disminución de la agresión, en la depresión, la hostilidad se vuelve hacia sí mismo, así como que la depresión evoluciona en corto tiempo, en tanto que la desesperanza generalmente evoluciona más lentamente y desaparece con el tiempo siempre y cuando los acontecimientos negativos no sean atribuidos a causas incontrolables.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar que la depresión reactiva y la desesperanza son similares, disminuyen el nivel de respuesta del sujeto, provocan expectativas negativas, pero son diferentes en cuanto a su origen. La desesperanza se origina en la expectativa futura generada por la experiencia aversiva, mientras que la depresión reactiva se origina en situaciones como el fracaso escolar, problemas afectivos, económicos, etc.

El modelo de depresión de la desesperanza aprendida de Seligman señala, como se dijo anteriormente, que la depresión es el resultado de la expectativa individual ante la ocurrencia de eventos negativos, sobre los cuales la persona carece de control. Para entender este modelo es necesario examinar dos conceptos claves: el estilo de la incontrolabilidad y el estilo explicativo. Ambos son complementarios, dado que se encuentran indisolublemente asociados entre sí.

En el primer concepto, la expectativa de incontrolabilidad no es suficiente para producir un estado depresivo. Esta expectativa producirá un componente

depresivo cuando las consecuencias involucradas sean altamente deseadas o altamente aversivas (Soria y cols., 2004). Así pues, el estado emocional depresivo puede ocurrir tanto en los casos de desesperanza “personal” como en los casos de desesperanza “universal”. La depresión disminuye la autoestima en la desesperanza personal. Los depresivos creen que ellos son la causa de sus propios fracasos. La intensidad de los déficits depresivos dependerá de la fuerza o certeza de la expectativa de incontrolabilidad y en el caso de los déficits afectivos y de autoestima, dependerá de la importancia de las consecuencias.

El estilo explicativo por su parte, es la forma que por lo general elegimos para explicarnos a nosotros mismos por qué suceden las cosas que nos pasan. Para Seligman (1975), el estilo explicativo es el gran modulador de la desesperanza aprendida. Así, un estilo explicativo optimista bloquea la experiencia de desesperanza; por el contrario, un estilo explicativo pesimista permite que la misma experiencia continúe, se incremente y se generalice a otras situaciones de vida.

Seligman (1991) se interesó por saber por qué frente a las dificultades, algunas personas se dan por vencidas rápidamente, mientras otras perseveran y salen adelante, encontrando que frente a las dificultades aparecían preferentemente esos dos tipos de atribuciones causales: el estilo optimista y el estilo pesimista.

Sus investigaciones muestran que las personas optimistas tienden a ser más esperanzadas y perseverantes, tener mejor autoestima y generar acciones más exitosas y por el contrario, las personas pesimistas tienden a ser más desesperanzadas, tienen autoestima más baja y se dan por vencidas más fácilmente frente a las situaciones adversas.

El estilo atribucional modula el desamparo aprendido. Esto significa que cuanto más pesimistas y extremistas sean las cosas que nos decimos, más desamparados e indefensos nos sentiremos y actuaremos de acuerdo con ello.

Seligman (1991) estudia tres dimensiones o características del estilo atribucional o atribución causal:

- Permanencia: Qué duración, estabilidad o inestabilidad en el tiempo tendrán las causas de los buenos o malos sucesos. Sus extremos se expresan en el discurso, en los polos: Siempre-Nunca.
- Penetración: Cuántas áreas de la vida se ven afectadas por la buena o mala suerte, si estas causas afectan de manera global o específica. Se expresa en el discurso en los extremos: Todo-Nada.
- Personalización: Consiste en atribuir causas internas o externas a los buenos o malos sucesos. Si me siento culpable cuando algo me sale mal “porque yo soy así”, o soy capaz de externalizar el problema y hacerme responsable de producir cambios. Esta dimensión tiene que ver con la autoestima.

Las personas pesimistas creen estar indefensas frente a cualquier amenaza o riesgo. Al intentar explicar las causas de las situaciones lo hacen en un estilo atribucional permanente y personal, y esto a su vez genera desamparo: esperan ser siempre desamparadas, o sea que frente a situaciones similares volverán a quedar indefensas.

Cuando fallamos en algo, nos sentimos desamparados y nos deprimimos, por lo menos momentáneamente. Pero los optimistas se recuperan más pronto, al poco tiempo de haber fallado se recomponen y vuelven a intentarlo. Los pesimistas por el contrario, ven la derrota como algo permanente, se deprimen y siguen desamparados por largo tiempo, dejan pasar el tiempo y no vuelven a intentarlo.

En cuanto a la desesperanza y los estilos atribucionales, se encuentra la siguiente clasificación:

- Estilo atributivo de la ansiedad: No se deteriora su expectativa futura pero piensan que la incontrolabilidad es presente. Creen que en el futuro podrán controlarla. Una incontingencia presente provocará ansiedad.
- Estilo atributivo de alteraciones mixtas de ansiedad y depresión: No tienen una expectativa futura aún formada pero empiezan a pensar que en el futuro no podrán controlar la situación. Así que: incontingencia presente + incertidumbre futura de eventos positivos o negativos de indefensión provocará depresión y ansiedad.
- Estilos atributivos de la depresión por desesperanza: la percepción causal de falta de control se está formando. Las atribuciones son incontrolables, globales y estables. No es necesaria la internalidad de las causas.
- Estilo atributivo de la depresión con pérdida de autoestima: Será necesario que el sujeto perciba las causas como internas.

Conclusiones

En conclusión, estas teorías plantean que existe relación entre el estilo pesimista de explicación y el fracaso académico, el estrés social, la enfermedad física, la depresión y el bajo rendimiento en el trabajo.

No resulta raro que muchos alumnos se decidan a estudiar carreras humanísticas o ciencias sociales motivados en gran parte por su deseo de evitar las asignaturas de Ciencias. De hecho, a casi cualquier profesor le resulta familiar un patrón de atribuciones extremadamente perjudicial que se ha identificado como desesperanza aprendida y que suele ser bastante común en los alumnos que cursan asignaturas de ciencias.

Como factores protectores contra la desesperanza, se deben desarrollar propuestas académicas que se orienten a modificar este patrón de atribuciones, en donde se demostrara a los alumnos que en la primera evaluación es muy frecuente obtener calificaciones bajas. También sería recomendable explicar el fracaso por la falta de esfuerzo o de técnicas de aprendizaje indicando siempre la dirección que debe tomar ese esfuerzo en el futuro (aspectos concretos a mejorar). Además, debe tenerse en cuenta que la desesperanza aprendida contiene elementos cognitivos entendidos como procesos de aprendizaje y, en este sentido, son susceptibles de ser modificados mediante programas de prevención y promoción de la salud, así como de la posibilidad de trazar un plan de vida adecuado que oriente el futuro del estudiante (Quintanilla y cols., 2003).

De esta manera, se concluye que la calidad educativa se inserta en la realidad cotidiana del aula, en los procesos de transformación que se promueven, evalúan y reflexionan entre alumnos y docentes. Bajo este panorama, si la enseñanza favorece el hacer, el pensar y el sentir comprometido del alumno y por este proceso el estudiante logra la autonomía crítica, la responsabilidad moral y el hábito de la reflexión, entonces podemos estar seguros de que se habrá brindado una enseñanza comprometida con el mejoramiento de la calidad.

Como se puede apreciar, el rendimiento académico de un alumno es el resultado de un proceso complejo en el que intervienen múltiples variables y actores; no se cuenta hoy con un modelo que describa estas complejidades, sin embargo es útil conocer algunos obstáculos que se han observado y que impiden a los alumnos tener un buen rendimiento en la universidad. Sin pretender explicar el fenómeno del rendimiento académico, se identificaron algunas variables (desesperanza y plan de vida), considerando que su conocimiento contribuirá a optimizar el proceso formativo de los universitarios. Se desarrolló una investigación comparativa de corte transversal con un propósito prospectivo, en la que se trabajó con estudiantes de licenciatura en Psicología. Se pretende que los resultados permitan identificar líneas de intervención que orienten el diseño de estrategias preventivas de problemas que de no atenderse, representarán situaciones difíciles de manejar por los mismos jóvenes.

Obras Consultadas

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D (1978) Learned Helplessness in humans: critique and reformulation. Iowa: *Journal of abnormal psychology*, 87,1, 49-74.

Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. y Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372

Alvaro, M. (Dir) (1990) *Hacia un modelo causal del Rendimiento académico*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.

Bandura, A. (1975). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, 41 (3), 586-598

Castejón, J. (1996) A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The School Journal*, 80 (1), 20-29

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jaques Delors. Correo de la UNESCO. Ediciones UNESCO México.

Durán Ramos, T. (2004). *Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. (Tesis de Doctorado en Pedagogía). México, UNAM, FFL.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of personality and social psychology*, 31, 674-685.

Dweck, C. S. y Repucci, N.D. (1973). *Learned Helplessness and reinforcement*. Minneapolis, USA. 109-116.

Estadísticas sobre la Educación Superior (2008) Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

Eysenk, H. J. Y Eysenk, S. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.

Forero, E. (1990). Asesoría Académica. *Factores y Variables que determinan el Rendimiento Académico*. Mérida: Venezuela.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI, editores.

Gagné, R. M. (1987) *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Memphis: *Journal of Educational Psychology*, 76_(4), 569-582

González Canabach, R., Valle, A., Nuñez, C. y González Pineda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. Asturias: *Psicothema*, 8 (1), 45-61.

González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Greybeck, B. (2004) *La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior*. México: TEC de Monterrey.

Moreno, R., Bustos, L., Castaño, I. (2007). Enseñando el oficio de ser estudiante universitario. Pereira: *Scientia Et Technica* XIII, agosto, pp. 397-401.

Núñez, J.C., Solano, P. González, J.A. y Rosario, P. (2006) Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. Asturias: *Psicothema*, 18, 353-358.

Olmos, L. (2002) Puntos sobresalientes de la Educación Superior Particular en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (1), No. 121, Enero-Marzo de 2002. pp. 93-104

Pajares, F. (2004) *Relación de autoeficacia con constructos de motivación y rendimientos escolares*. Greenwich, CT: JAI Press

Quintanilla, R., Haro, L.P., Flores, M.E., Celis de la Rosa, A. y Valencia, S. (2003) Desesperanza y tentativa suicida. Guadalajara: *Investigación en Salud*, agosto, año/vol. V, número 002.

Reynolds, W. M. y Miller, K.L. (1989). Assessment of adolescent's learned helplessness in achievement situations. *Journal of Personality Assessment*, 53, 211-228.

Rohwer, RG. (1984). Virus like sensitivity of the scrapie agent to heat inactivation. *Science* 223(4636):600-2.

Seligman, M. (1975). Human excellence on wheels. (Review of Zen and the Art of Motorcycle Maintenance). *Psychology Today* (U.K.), 1, 66.

Seligman, M. (1991). *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires. Atlántida.

Seligman, M. (1998). The prediction and prevention of depression. *The science of clinical psychology: Accomplishments and future directions*. Washington, DC: American Psychological Association, 201-214.

Soria, M., Otamendi, A., Berrocal, C., Caño, A. y Rodríguez, C. (2004). Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescentes. Asturias: *Psicothema*, año/vol. 16, número 003, pp. 476-480.

Stenberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. New Mexico: *European Journal for high Ability*. 6, 201-219.

Toro, J.R. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales*, diciembre, número 019, pp. 119-124.

Weiner, B. (1972). Attribution Theory: Achievement motivation and the educational process. Bogotá: *Review of educational Research*, 42, 2, 203-215.

Weiner, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. Londres: Springer-Verlag.

Williamson, G., Appelbaum, M. y Epanchin, A. (1991). Longitudinal analysis of academic achievement. *Journal of education Measurement*, 28, 61-76.

Anexos

Artículo: Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada.

Índice	Pág.
Introducción.....	1
Método.....	4
Resultados.....	4
Conclusión.....	6
Bibliografía.....	8

Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada

MARIA DEL ROCIO WILLCOX HOYOS
Coordinadora del Ciclo de Integración, Universidad Intercontinental, México

1. Introducción

El estudio de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes es, por su relevancia y complejidad, uno de los temas de mayor controversia en la investigación educativa, y por lo tanto, se le ha dedicado especial atención en las últimas décadas.

En la literatura se encuentran posturas que definen el rendimiento académico como un fenómeno de naturaleza multicausal. Diversos autores (Pizarro, 1985, en Gobierno, López y Pastor, 1987; Castejón y Vera 1996; Fortul, Varela, Axila, López y Nieto, 2006) coinciden al señalar que el rendimiento académico es un resultado de aprendizaje, suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. Para Caballero y cols. (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Torres y Rodríguez (2006), definen el rendimiento académico como el *nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma* (p. 256) y que generalmente es medido por el promedio escolar.

Cabe señalar aquí que las instituciones educativas enfrentan una gran responsabilidad en lo que a rendimiento académico se refiere, ya que entre sus objetivos se proponen que sus estudiantes tengan un desempeño exitoso, ya que éste da cuenta •entre otros elementos•, de su eficiencia como institución formativa.

Concretamente, el problema abordado en esta investigación es relativo a instituciones de educación superior, las cuales tienen como propósito desarrollar en el estudiante una serie de habilidades para favorecer la búsqueda constante del conocimiento y la resolución de problemas que se presentarán en su ámbito profesional. Lo fundamental para la institución radica en lo que los estudiantes aprenden y pueden aplicar con éxito en su vida profesional.

Ahora bien, ¿cómo se realiza la evaluación del aprendizaje y por tanto del rendimiento académico que un estudiante tiene en un curso determinado? La respuesta más simple y general es que dicha evaluación se realiza con instrumentos y calificaciones asignadas por los profesores y validadas por las instituciones.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/1 – 15/02/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



A este respecto podría reflexionarse que las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas no están estandarizadas y que su nivel de confiabilidad es bajo, dado que la mayoría de ellas no se somete a pruebas de congruencia, estabilidad, objetividad y constancia. Sin embargo, dado que sería imposible estandarizar todos los mecanismos de evaluación utilizados, se toman las calificaciones como un parámetro de medición que sugiere el rendimiento del alumno en determinada materia.

Reforzando lo anterior, se considera que las calificaciones son producto de la relación entre diferentes factores, entre los que destacan: la aptitud del alumno, su motivación, su esfuerzo y las características de la enseñanza que ha recibido, siendo además el parámetro que fijan tanto los profesores como las instituciones educativas para representar el monto de conocimientos que la propia institución considera que un alumno ha alcanzado.

De esta manera, no obstante las críticas y la discutible de las calificaciones, la mayoría de las investigaciones se refieren a esta medida como reflejo del desempeño, siendo además considerada en los requisitos de becas, promoción a niveles educativos superiores y obtención de empleos, como el principal indicador de los resultados académicos de un alumno (Angarita y Cabrera, 2000; Chahín Cruz, Martínez y Jacome, 2003; Moreno, 2007; Oldfield y Hutchinson, 1996).

Se ha relacionado al rendimiento académico con características individuales del alumno, entre las que destacan: la habilidad intelectual, referida a que los estudiantes que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles (Greybeck, 2004); la motivación hacia el logro de metas, las cuales fundamentalmente definen tres tendencias motivacionales que no son mutuamente excluyentes: pretender aprender, perseguir aprobar, pretensión quedar bien frente a los otros y finalmente, las experiencias previas de estudio. Ya que la literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor del futuro rendimiento y cuanto más reciente sea, mayor es la influencia (Chahín y cols., 2003; Arias, Chávez y Muñoz, 2006).

Aunado a lo anterior, también se han identificado algunos factores del orden de la planeación curricular relacionados con características inadecuadas de los diseños curriculares, rigidez de la estructura educativa, la cual provoca un efecto negativo en las motivaciones del estudiante; la calidad de los docentes en lo referente a su formación profesional y pedagógica; la discontinuidad académica entre la formación media y superior, la cual se refleja en la dificultad de adaptación del estudiante al ingresar a los estudios superiores. Hernández y Polo (1993) afirman que el bajo rendimiento académico se debe tanto a fallas en la organización de actividades por parte del alumno, como a errores en la planificación de los estudios.

En este sentido, puede argumentarse que comenzar a estudiar en la universidad resulta una experiencia llena de emociones y oportunidades, pero también puede ser causa de estrés, ya que es una de las transiciones principales de la vida en la que deben desarrollarse hábitos personales de disciplina y trabajo y una administración efectiva del tiempo. Algunos autores afirman que existen niveles de preocupación escolar de los alumnos universitarios (Hernández, Coronado, Araujo y Urezo, 2008). Factores estresantes que acompañan la vida universitaria incluyen: un nivel académico más exigente, estar solo en un ambiente nuevo, cambios en las relaciones familiares, responsabilidades financieras, cambios en la vida social, estar expuestos a personas e ideas nuevas y prepararse para la vida después del egreso.

De esta manera, adaptarse a la vida universitaria llega a ser una experiencia complicada que se manifiesta a través de diversas formas, una de las cuales puede ser el rendimiento académico.

Por lo anteriormente señalado, esta investigación presenta como objetivo conocer algunas características personales, tales como el nivel de desesperanza, entendido como factor de riesgo en tanto representa una característica asociada con un daño social (Solórzano y cols., 2007) y la posibilidad de generar un plan de vida, visto como la posibilidad de transformar una situación negativa en un factor de superación (Muniz y Santos, 1998), en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología y si estas variables pueden asociarse con el rendimiento académico.

Se ha conceptualizado a la esperanza y su contraparte la desesperanza, como estados dinámicos de actitud y percepción que la persona tiene sobre los acontecimientos futuros, los cuales condicionan u orientan la conducta del individuo en su manera de responder. Concebirlo como un estado dinámico, implica reconocer que el estado de desesperanza es resultado de un proceso, valorado en un momento y circunstancias determinadas y sujeto a situaciones de cambio positivo o negativo (Shaffer y Waslick, 2003).

Para Beck (1976), la desesperanza se encuentra asociada con tres tipos de factores: a) cognitivo, referente al esquema mental con el que se intentan resolver los conflictos personales; se basa en la percepción de un futuro incierto; las personas que lo experimentan sienten que el resto de la gente consigue mejores cosas que ellas y se muestran insatisfechas cuando evalúan sus metas o proyectos, b) motivacional, caracterizado por pensamientos referentes a darse por vencidos, renunciar a hacer las cosas, esperar que las cosas cambien por sí solas sin realizar acciones propias; y c) afectivo, el cual se asocia a sentimientos de desesperanza ante la dificultad de percibir un futuro en que se podrán conseguir cosas de mayor interés.

La desesperanza es considerada como un modelo de vulnerabilidad-estrés que se refiere a que algunas personas presentan estilos cognitivos que permanecen en estado latente, los cuales se activarán ante la ocurrencia de acontecimientos vitales negativos y altamente significativos para ellas, generándose atribuciones negativas sobre los mismos que les harán responder en consecuencia (Shaffer y Waslick, 2003).

Así, la desesperanza, vista como un proceso, debe considerarse como un indicador que puede orientar de manera oportuna el trabajo de prevención de riesgos tales como estados depresivos, consumo de sustancias o en general estados de vulnerabilidad psicosocial, a través del desarrollo de habilidades personales y sociales que favorezcan la generación de proyectos de vida reales que permitan reconstruir las expectativas que un estudiante puede tener acerca de su propia vida (Solórzano y cols., 2007).

En relación con lo anterior, Portellano (1989) afirma que una gran parte de los casos de bajo rendimiento académico se deben a factores emocionales. Es por esto importante que los estudiantes se trocen propósitos, objetivos y metas cuando ingresan a la universidad, porque con ello podrán establecer estrategias para dirigir sus esfuerzos y alcanzar las metas planteadas, desarrollando entonces factores protectores que, como se señaló, son *las condiciones o las entenas capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchas casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables* (Muniz y Santos, 1998, p. 14).

2. Método

Tipo de estudio: comparativo, de corte transversal, con un propósito prospectivo.

Participantes: se trabajó con un total de 101 estudiantes de los diferentes semestres de la licenciatura en Psicología de la Universidad Intercontinental, que representan el 34.5% de la población total. La muestra estuvo constituida por 92 (91.1%) mujeres y 9 (8.9%) hombres. Se realizó una distribución aleatoria, considerando proporciones distintas de hombres y mujeres ya que la población total está conformada por 252 mujeres que representan el 89.6% de la población y 29 hombres (10.3%). Las edades de los participantes fluctuaron entre los 18 y 33 años con una media de 21.5 años.

En cuanto al semestre, el porcentaje más alto (41.6%) correspondió a estudiantes de segundo semestre, mientras que de sexto semestre, solamente participó el 4% de la muestra total.

TABLA 1.
Distribución por semestre

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Segundo	42	41.6
Tercero	6	5.9
Quinto	16	15.8
Sexto	4	4.0
Séptimo	19	18.8
Octavo	14	13.9
Total	101	100

Instrumentos: se aplicaron las escalas de Desesperanza (Girard, 2005) y Plan de vida (Departamento Psicopedagógico, 2005). Desesperanza, consta de 26 reactivos en escala Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde Nada hasta Muy frecuentemente. Los puntajes fluctúan entre 26 (menor nivel de desesperanza) hasta 130 (nivel más alto de desesperanza). Plan de vida, consta de 35 reactivos en escala Likert con cinco opciones de respuesta que van desde Nunca hasta Siempre. Los reactivos se agrupan en cuatro factores: *cuando reflexiono sobre mi vida* • 7 reactivos • (Alpha de Cronbach=.79); *cuando pienso en mi futuro* • 6 reactivos • (Alpha de Cronbach=.78); *cuando trazo planes de acción para mi futuro* • 11 reactivos • (Alpha de Cronbach=.70); *cuando llevo a cabo mi plan* • 11 reactivos • (Alpha de Cronbach=.89). Un puntaje de 35 indicará dificultad para trazar un plan de vida y un puntaje de 175 indicará que el joven tendrá facilidad para proyectar su plan de vida a futuro. El análisis varimax reportó nueve factores, sin embargo, por su claridad conceptual se seleccionaron solamente los cuatro primeros, que explican el 45.20% de la varianza total de la prueba, quedando conformados por reactivos con pesos factoriales superiores a 0.30.

3. Resultados

Previo a la aplicación de las escalas, se solicitó a los estudiantes que realizaran una autodescripción. En este aspecto se encontró que la mayoría (71.28%) se agrupa en la categoría Aspectos positivos, mientras que solo el 6.93% se describió con algún aspecto negativo.

TABLA 2.
Características como estudiante

Características	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos positivos:		
Excelente, muy bueno	26	25.74
Buena, cumplido, responsable, constante, comprometido, motivado, estudioso, dedicado	31	30.49
Concentrado, capaz, inteligente	3	2.97
Normal pero podría ser mejor	14	13.86
Aspectos negativos:		
Poco, malo, bajo, mediocre, poco exitoso	5	4.95
Distraído	2	1.98
Total	101	99.99

Se pidió también a los estudiantes que indicaran un puntaje de calificación a su desempeño en una escala de 5 a 10, encontrándose que la mayoría se ubicó entre 8 y 9 de calificación (41.6% para cada puntaje).

TABLA 3.
Calificación al desempeño

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
5	2	1.9
6	4	4
7	7	6.9
8	42	41.6
9	42	41.6
10	4	4
Total	101	100

El promedio real de calificaciones se obtuvo de la base de datos que contiene los historiales académicos de los estudiantes. Esta calificación fluctuó entre 6.4 y 9.9, lo que permitió agruparlos en tres rangos.

TABLA 4.
Promedio

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
6.4 - 8.2	35	34.6
8.3 - 8.7	25	24.7
8.8 - 9.9	41	40.5
Total	101	99.8

Los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación del plan de vida, se dividieron de acuerdo al promedio de calificaciones obtenido por los mismos, encontrándose una diferencia estadísticamente significativa en el factor *Cuando pienso en mi futuro*, siendo el grupo de menor promedio el que presenta la media más alta.

TABLA 5.
Plan de vida por promedio

Factor	Promedio	Media	F	Sig.
Cuando reflexiona sobre mi vida	6.4 – 8.2	29.40	2.920	.06
	8.3 – 8.7	29.21		
	8.8 – 9.9	27.36		
Cuando pienso en mi futuro	6.4 – 8.2	27.00	5.262	.007**
	8.3 – 8.7	26.96		
	8.8 – 9.9	24.73		
Cuando trazo planes de acción para mi futuro	6.4 – 8.2	46.17	1.266	.288
	8.3 – 8.7	45.58		
	8.8 – 9.9	44.07		
Cuando llevo a cabo mi plan	6.4 – 8.2	43.07	.225	.799
	8.3 – 8.7	43.29		
	8.8 – 9.9	42.08		

En lo que respecta a la escala de Desesperanza, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, sin embargo se observa que el grupo de promedio de 8.8 a 9.9 es el que presenta la media más alta.

TABLA 6.
Desesperanza por promedio

Promedio	Media	F	Sig.
6.4 – 8.2	53.17	.471	.626
8.3 – 8.7	50.70		
8.8 – 9.9	54.00		

Se realizaron, asimismo, análisis de correlación entre las variables estudiadas, encontrándose correlaciones estadísticamente significativas entre las siguientes variables.

TABLA 7.
Correlaciones entre las variables

Variables	r	Sig.
Promedio/Autocalificación	.387	.000***
Promedio/Cuando pienso en mi futuro	-.273	.015**

4. Conclusión

Al realizar un análisis sobre las medias obtenidas por los estudiantes de los tres grupos de promedio de calificación en cada una de las escalas aplicadas, comparativamente con las medias esperadas de ellas, se encuentran los siguientes hallazgos:

- Los estudiantes encuestados se preocupan por su futuro profesional, analizando sus fortalezas en relación con sus debilidades. De igual manera, se encuentra que la posibilidad de formular metas e integrar en ellas a personas y lugares importantes para ellos es considerablemente alta (Caballero y cols., 2007). Sin embargo, se aprecia que esta posibilidad es inversamente proporcional al promedio de calificaciones, es decir, a menor promedio, mayor es la preocupación por el futuro, es decir, se aprecia una tendencia a definir las metas con base en la percepción que tienen de sí mismos. De acuerdo con lo señalado por Shaffer y Waslick

(2003), esta percepción que el estudiante va desarrollando sobre sí mismo y su deficiente desempeño puede derivar en un estado de desesperanza, el cual al ser relacionado con acontecimientos futuros, llega a orientar la conducta del individuo, generándole un estado de fracaso que puede llegar a la desesperanza.

- En el factor correspondiente a trazar planes de acción para el futuro, se encuentra que los estudiantes toman en cuenta sus habilidades, reportando que realizan esfuerzos personales y recurren constantemente a sus conocimientos y experiencias. Tienen a jerarquizar sus intereses y los justifican en función de sus beneficios personales; asimismo, imaginan diferentes soluciones para enfrentar situaciones que actualmente consideran que en un futuro, se les pueden presentar.
- Finalmente, en el factor *Cuando llevo a cabo mi plan*, se aprecia que los estudiantes analizan las causas tanto de sus éxitos como de sus fracasos para poder evaluar el cumplimiento de sus metas. Reportan que es importante trabajar en forma disciplinada para clasificar y organizar las actividades requeridas para ejecutar su plan.
- En la escala de Desesperanza, se observa una ligera elevación en las medias reportadas por los grupos de promedio más bajo y más alto, lo cual está relacionado con comportamientos actuales que denotan cierta dificultad para enfrentar situaciones desconocidas, mostrándose inseguros para responder efectivamente, se muestran sensibles a la influencia de quienes consideran más dominantes que ellos; tienden a experimentar tensión, ansiedad y a desanimarse fácilmente ante las dificultades (Hernández y cols., 2008). En general, presentan una autoestima más baja dándose por vencidos más fácilmente frente a las situaciones adversas. Las tendencias que presentan las personas con estas características son: la reacción a no asumir la responsabilidad de producir cambios y a no contestar frente a las dificultades (Beck, 1976).

Con base en lo descrito anteriormente, se puede inferir que si bien es cierto que los estudiantes pueden percibir claramente su futuro, en el momento actual presentan ciertas dificultades para enfrentar las diferentes situaciones que viven. Lo anterior resulta comprensible para los estudiantes de bajo promedio, ya que tener un rendimiento insuficiente, académicamente hablando, los coloca en una situación de tensión y ansiedad en relación a su responsabilidad y compromiso con una de las decisiones más importantes de su vida.

Sin embargo, una posible explicación para este resultado en los estudiantes de promedio más alto, es que indudablemente este grupo se enfrenta con errores y fracasos, sin embargo, idealmente, deben reaccionar diseñando estrategias que les ayuden a sobreponerse a sus propias fallas, y cuando dichas estrategias fallan, tienden a experimentar frustración y por consiguiente sentimientos de desesperanza que les genera una particular necesidad de ser aceptados por los otros a través de sus logros académicos.

Un resultado importante es que la calificación que el estudiante otorga a su desempeño está estrechamente relacionada con su promedio, lo cual indica que su autopercepción está basada en criterios reales derivados de su propio rendimiento.

Los resultados descritos, generan una serie de cuestionamientos acerca del rendimiento académico de los jóvenes universitarios, que amplían el campo de estudio de los fenómenos educativos y su

complejidad para tratar de encontrar hipótesis que vayan orientando el mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que, como refiere la teoría, la etapa de vida correspondiente a la universidad resulta ser fundamental para el desarrollo integral de quienes tienen el acceso a ella (Girard, Montero y Velasco, 2002).

En este sentido, la universidad puede convertirse en un espacio de obstáculos y fracasos o en un espacio de crecimiento y proyección de metas y objetivos de largo plazo. Por lo anterior, es importante que quienes formamos parte de este aparato educativo consideremos evitar una formación universitaria exclusivamente profesionalizante, orientada al campo de trabajo y circunscrita al cumplimiento del plan de estudios. Se debe promover una formación integral que involucre al estudiante, a la institución educativa y al entorno familiar para que actúen como factores protectores contra las posibles dificultades que tenga que enfrentar el joven y faciliten su desempeño social, académico y personal. Igualmente importante es crear conciencia en todos los miembros de la comunidad universitaria para contribuir en la prevención de riesgos y en el fortalecimiento de factores de protección desde el ambiente cotidiano de los estudiantes con el fin de evitar el fracaso escolar.

Bibliografía

- ANGARITA, Consuelo y CABRERA, Kary Dakt (2000) El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*. Enero-julio, núm. 005. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Pp. 1-29.
- ARIAS, Fernando, CHAVEZ ALTAMIRANO, Antonio y MUÑOZ, Idelfonso (2006) El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictoras del aprovechamiento futuro: Un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Enero-Junio. Vol. 11, núm. 15-22.
- BECK, Aaron (1976) *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: The New American Library, Inc.
- CABALLERO, Carmen Cecilia, ABELLO, Raymundo y PALACIO, Jorge (2007) Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 25,002. 98-111.
- CASTEJÓN, Juan Luis (1996) A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The School Journal*, 80 (1), 20-29.
- CHAN, Ragueb, CRUZ, Nicandro, MARTÍNEZ, Manuel y JACOME, Nancy (2003) Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-chan.html>. (consulta enero, 2010).
- FORTOUL, Teresa, VARELA, Margarita, AVILA, María Rosa, LOPEZ MARTINEZ, Salvador y NIETO, Dulce María (2006) Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*. Abril-junio, año/vol. XXXIV (2), número 138. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). D.F. México. Pp 55-62.
- GIRARDI, Celina (2005) *Escala de desesperanza para universitarios*. Universidad Intercontinental. Departamento Psicopedagógico (Documento Interno).
- GIRARDI, Celina, MONTERO, Marta y VELASCO, Julia (2002) El perfil del alumno UIC desde una perspectiva psicocognitiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. IV, No. 1, p. 55-64.
- GOBERNA, Miguel Angel (1987) La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso a la universidad. *Revista de Educación* 282 pp. 235-248.
- GREYBECK, Bárbara (2004) *La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior*. México: TEC de Monterrey.

- HERNANDEZ, Juan y POLO, Antonio (1993). Prevención del fracaso escolar en estudiantes universitarios. En: Méndez, Francisco, Maciá, Diego y Olivares, José (Eds.), *Intervención conductual en contextos comunitarios I. Programas aplicados e intervención*. Madrid: Pirámide, pp. 341 - 360.
- HERNANDEZ, María del Rocío, CORONADO, Oswaldo, ARALJO, Viridiana y CEREZO, Sandra (2008) Desempeño académico de universitarias en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología* 11, 001, 13-23.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2007) La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*. Abril, no. 048. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. D.F. México. Pp. 61-67.
- MUNST, Mabel y SANTOS, Hilda (1998), *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Washington: División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), del Programa de Familia y Población.
<http://resilinet.uic.edu/ibray/resilman/resilman.html>
- OLDFIELD, Karen & HUTCHINSON, James (1996) Using graduate record examination scores and graduate point average to predict academic performance in selected classes of an urban master of public administration program. *College Student Journal*, 30, 519-524.
- Plan de vida (2005) Documento de trabajo. Departamento Psicopedagógico. México: Universidad Intercontinental.
- PORTELLANO, José Antonio (1989). Concepto y etiología del fracaso escolar. En: *Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención: una perspectiva neuropsicológica* España: Impresa, pp. 28-49.
- SHAFFER, David & WASLICK, Bruce (2003) Las múltiples caras de la depresión en niños y adolescentes. Barcelona: Psiquiatría editores.
- SOLOZANO, Nubia, GATÁN, Pablo, URIBE, Martha, CASTRO, María Eliana, LLANES, Jorge y CARRERO, Adriana (2007) Estudio de riesgo-protección psicosocial en estudiantes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Liberadictus*. No. 99. septiembre-octubre. 121-128.
- TORRES, Laura Evelia y RODRIGUEZ, Norma Yolanda (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 11, 002. 255-270.