



UNIVERSIDAD AMERICANA DE ACAPULCO
"EXCELENCIA PARA EL DESARROLLO"

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE DE INCORPORACIÓN 8852-25

**FACTORES EMOCIONALES Y MOTIVACIONALES CON
RELACIÓN A LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
AMERICANA DE ACAPULCO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
DIANA ESPERANZA FLORES CEBRERO

DIRECTOR DE TESIS
PSIC. CARLOS ALBERTO GONZALEZ HERRERA



ACAPULCO, GUERRERO

MAYO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIA

A mis padres Jorge y Mary por haberme obsequiado la herencia más importante en la vida, mi educación en todos los aspectos, por haberme hecho la persona que soy actualmente, por la mayoría de mis logros y el crecimiento obtenido a lo largo de la vida, por motivarme a ser mejor persona y enseñarme a ser auto independiente.

A mi hermana y mis sobrinos por el apoyo que me brindaron a lo largo de mi carrera en mis prácticas y ejercicios.

AGRADECIMIENTOS

Estoy enormemente agradecida con Dios, por darme la vida de poder culminar una carrera profesional, guiarme y cuidarme desde el inicio hasta el fin de ella.

Gracias a mis padres por haberme apoyado dándome estudios en escuelas privadas a lo largo de mi vida, sé que es un gran sacrificio y siempre han estado conmigo todo momento.

Gracias a mis maestros por aportar todos sus conocimientos y compartirlos conmigo en todo momento, en especial al Psic. Carlos González, por estar pendiente de mi proceso de tesis y brindarme su apoyo hasta el final de mi meta.

Gracias a mis compañeros de grupo, porque a pesar de los obstáculos a lo largo de nuestra carrera logramos formar una gran familia, y por las experiencias obtenidas en cada conferencia, congreso y actividad que realizamos juntos.

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. LA TRANSICIÓN DE ADOLESCENTE A JOVEN	11
1.1 Etapa de transición de adolescente a joven según Erik Erikson	11
1.1.1 La identidad según Erik Erikson	12
1.1.2 La teoría psicosocial de Erik Erikson	13
1.2 ¿Cómo es el contexto familiar del joven?	16
1.2.1 Relación entre el contexto familiar del joven y el desempeño escolar	18
1.3 ¿Cómo influye la familia en la toma de decisiones escolares?	21
1.3.1 La relación positiva entre la familia y la escuela	22
1.4 Características del joven universitario	26
1.4.1 La generación “Y”	27
CAPÍTULO 2. FACTORES EMOCIONALES	32
2.1 ¿Qué son las emociones?	32
2.1.1 Definición de emoción	34
2.2 Tipos de emociones	37
2.2.1 Emociones básicas según Elsa Punset	39
2.2.2 Significado de las emociones	40
2.3 ¿Cuál es la función de las emociones?	44
2.3.1 Función adaptativa	45
2.3.2 Función motivacional	46
2.4 Las emociones y su impacto en la educación	47
2.4.1 Competencias emocionales	49
CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN ESCOLAR EN EL JOVEN	53
3.1 ¿Qué es la motivación?	53

3.1.1	Importancia de la motivación	57
3.2	Tipos de motivación	58
3.2.1	Otros tipos de motivación	61
3.3	¿Cómo influye la motivación en el ámbito escolar?	63
3.3.1	Importancia de la motivación en el ámbito escolar.....	64
3.3.2	El papel de la autorregulación	66
3.4	Motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje	68
CAPÍTULO 4. DESERCIÓN ESCOLAR.....		74
4.1	Definición de la deserción escolar.....	74
4.2	Fracaso escolar	79
4.3	Causas del fracaso escolar	84
4.4	Exclusión escolar.....	89
CAPÍTULO 5. MÉTODO		95
	Justificación.....	95
	Objetivo general	97
	Objetivo particular	97
	Muestra o población.....	98
	Escenario	98
	Variables.....	98
	Tipo de estudio	99
	Instrumentos de recolección de datos	99
	Procedimiento	102
Capítulo 6. RESULTADOS		104
6.1	Resultados de prueba estadística de Pearson.....	111
Capítulo 7. CONCLUSIONES.....		120
REFERENCIAS		122
ANEXOS.....		128

RESUMEN

La situación emocional de los estudiantes estipula muchos aspectos de la vida, uno de ellos es el proceso de aprendizaje, debido a que las emociones intervienen en el desempeño académico del alumno para bien o para mal, por esta razón es primordial conocer cómo éstas influyen en la educación.

Los alumnos pueden desarrollar diferentes tipos de emociones a lo largo del día, las cuales pueden restringir o contribuir en su capacidad de aprendizaje, por tal motivo las emociones tienen una gran atribución en los procesos cognitivos de los seres humanos y estas pueden afectar de manera positiva o negativa aspectos como: la capacidad de resolver problemas, la participación en clase, la capacidad de atención, el razonamiento, la percepción del conocimiento, así como la memoria y el aprendizaje.

Se ha encontrado que la deserción escolar en México es una problemática que no ha sido atendida, en particular en la población de jóvenes universitarios. Así mismo la deserción escolar es definida como la baja definitiva de estudiantes del sistema educativo superior comprendido de un periodo escolar a otro, esto debido a factores tanto emocionales como académicos que se ven afectados durante su proceso educativo.¹

El objetivo del presente trabajo de investigación es identificar los factores emocionales y académicos que influyen en la continuación de

¹ González, Marisela et al. "Características De Los Estudiantes De Nuevo Ingreso". *Formación Gerencial*, 2008, pp. 11-50.

los estudios en jóvenes de nivel licenciatura, para ello, se seleccionaron 27 estudiantes de primer, tercer, quinto y séptimo semestre de la Universidad Americana de Acapulco de la Licenciatura en Psicología pertenecientes al ciclo escolar 2019-2020, dicha investigación se realizó dentro de las instalaciones de la universidad.

Los resultados muestran que los factores emocionales, principalmente la falta de inteligencia emocional influye en la toma de decisiones de los jóvenes que cursan la universidad, ya que se encuentran en una etapa de transición en la que llega a desestabilizar su manera de pensar individualmente, por lo que se opta por desertar.

Por último se destaca la importancia de tener estabilidad emocional y trabajar la inteligencia emocional en los jóvenes ya que intervienen en las decisiones de cada individuo dentro del contexto que se desarrolla.

Palabras clave: Deserción escolar, factores emocionales, motivación, transición adolescente, universidad.

ABSTRACT

The emotional situation of students stipulates many aspects of life, one of them is the learning process, because emotions intervene in the student's academic performance for better or for worse, for this reason it is essential to know how they influence education.

Students can develop different types of emotions throughout the day which can restrict or contribute to their learning capacity, for this reason emotions have a great attribution in the cognitive processes of human being and these can positively or negatively affect aspects such as: the ability to solve problems, class participation, attention span, reasoning, perception of knowledge, as well as memory and learning.

It has been found that school dropout in Mexico is a problem that has not been addressed, particularly in the population of young university students. Likewise, school dropout is defined as the definitive withdrawal of students from the higher education system understood from one school period to another, this is due to both emotional and academic factors who are affected during their educational process.

The objective of this research work is to identify the emotional and academic factors that influence in the school dropout in young people for degree level, for this, 27 from first, third, fifth and seventh semester students of the American University of Acapulco were selected for the bachelor of Psychology belonging to the 2019-2020 school year, this investigation was carried out within the university facilities.

The results show that the emotional factors, mainly the lack of emotional intelligence influences the decision making of the young people who are

studying at the university, since they are in transition stage in which they become destabilized individually, so they choose to drop out.

Finally, the importance of having emotional stability and working on emotional intelligence in young people is highlighted, since they influence the decisions of each individual within the context that is developed.

Key words: escolar dropout, emotional factors, motivation, adolescent transition, university.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en México presenta dificultades en sus diferentes niveles, un problema en particular es la deserción escolar derivada de un desequilibrio de factores emocionales y académicos por los que atraviesa el estudiante durante su proceso educativo.

Si bien, la deserción universitaria es multifactorial, depende en gran medida del entorno en el que se desarrolla cada joven. Además se debe tomar en cuenta que la adolescencia es un periodo de transición, en el cual el adolescente experimenta diversos cambios físicos, psicológicos, cognoscitivos y sociales.²

Los cambios que experimenta el joven no solo son a nivel personal sino también a nivel escolar, durante la etapa universitaria se pueden desencadenar dificultades que propicien el abandono escolar como falta de apoyo familiar, problemas económicos, hábitos de estudios deficientes. Por lo cual, es de gran importancia que los jóvenes que entran a la universidad logren concluir satisfactoriamente sus estudios profesionales.

El trabajo de investigación consta de 7 capítulos. El capítulo 1 se centra en el entendimiento del estudiante, comenzando con la transición del adolescente a joven y tomando como base la teoría de Erikson, para comprender la formación del adolescente, así como la relación que tiene el entorno familiar del alumno con el desempeño escolar.

El capítulo 2 se enfoca en conocer aspectos básicos de las emociones, tales como el concepto, tipos de emociones, las emociones básicas de

² Orcasita, L. and Uribe, A., 2010. La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología: avances de la disciplina*, pp.69-82.

acuerdo a Elsa Punset, su función adaptativa y motivacional, así como conocer el impacto que tienen en la educación.

El capítulo 3 se aborda como tema principal aspectos relacionados con la motivación escolar en el joven, tipos de motivación, la influencia de la motivación en el ámbito escolar con la finalidad de conocer cómo influye la motivación en el ámbito escolar, la importancia y sus efectos en el aprendizaje.

El capítulo 4 se aborda el tema central del trabajo de investigación, la deserción escolar, en el cual se explica el concepto, causas del fracaso escolar y por último la exclusión escolar.

El capítulo 5 se detalla la metodología, se pone de manifiesto la relevancia de atender la problemática de la deserción escolar en Acapulco, el objetivo general y objetivos específicos, población a la que va dirigido el estudio, así como el escenario en el que se aplicaron los cuestionarios, las variables, tipo de estudio y los instrumentos aplicados: Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), Test de Inteligencia Emocional de Weisinger y la Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett.

El capítulo 6 se presenta los resultados del trabajo de investigación, los cuestionarios aplicados, se muestran los datos generales de la población encuestada como sexo, así como las principales habilidades de estudio, capacidades y habilidades emocionales en las que se presentan mayor deficiencia. Posteriormente los datos estadísticos de la correlación de Pearson tomando en cuenta las deficiencias anteriormente encontradas donde se destacan factores emocionales.

El capítulo 7 se muestra las conclusiones en las que se determinó que los factores emocionales influyen en la toma de decisiones de los jóvenes ya que la poca o nula estabilidad emocional llega a afectar diversos aspectos de la vida del individuo, entre ellos el ámbito escolar.

CAPÍTULO 1. LA TRANSICIÓN DE ADOLESCENTE A JOVEN

1.1 Etapa de transición de adolescente a joven según Erik Erikson

El ser humano a lo largo de su vida, se conserva en interacción con otras personas, ésta a su vez traslada al individuo en su vida a comportarse de una u otra manera determinada, constituyendo sus creencias, valores, actitudes y conductas propias, algo semejante a las de aquellos que le rodean en el medio en que se desenvuelve. Así, la población joven de 10 a 24 años representa el 30% del total de la población. Es decir, 148 millones de personas, y se estima que para el año 2.025, esta población alcanzará los 166 millones. Por tanto la población adolescente (10 a 19 años) representa en promedio el 21% de la población total. (Orcasita & Uribe, 2010)

De acuerdo con Alsinet, Perez & Agullo (2003), la adolescencia es un periodo transicional entre la niñez y la vida adulta, pero también es un proceso de maduración en el desarrollo, que involucra cambios físicos, psicológicos, cognoscitivos y sociales. Así mismo, de acuerdo con Stassen (1997) la adolescencia se divide en tres momentos, adolescencia temprana (entre 13 y 15 años) en la que suelen intensificar las conductas de rebeldía e inestabilidad en el desempeño escolar; adolescencia media (entre 15 y 18 años) donde se establecen los primeros noviazgos y la formación de grupos de pares y la adolescencia tardía (entre 18 y 28 años) que es el tiempo de resolución de las problemáticas que conducirán al adolescente hacia la adultez. (Orcasita & Uribe, 2010)

1.1.1 La identidad según Erik Erikson

La identidad se ha ido estudiando desde diversos puntos, sin embargo Erikson (1968) después de publicar *Identidad, juventud y crisis*, considera que es un aspecto primordial en el estudio de la adolescencia, debido a que la identidad, que experimenta un gran progreso en ese periodo gracias al desarrollo cognitivo, contribuye a la formación de la personalidad adulta, no obstante, se han detectado fluctuaciones y avances o retrocesos en su desarrollo que dependen de variantes personales y que presentan consecuencias importantes a nivel social, dichas variantes se han tenido en cuenta en diferentes teorías formuladas a partir de estudios empíricos que permiten personalizar la educación y ayudar a profesores, orientadores y padres, a comprender dichos procesos.³

Así mismo, la identidad hace referencia a aquellas características que diferencian a una persona de las demás y que la hacen única e irrepetible, definición que también se puede extender a las peculiaridades de una colectividad de ahí que la cultura influya de manera muy importante en la identidad, de modo que en la construcción de la identidad es imprescindible la apertura a los demás, es decir, es necesario interaccionar con los otros, por ello el proceso de construcción de la identidad precisa del autoconcepto y de la autoestima, es decir, requiere que la persona se conozca a sí misma y que se valore. Así mismo, de acuerdo con Coleman y Hendry (2003) la adolescencia da lugar a un cambio a nivel físico, intelectual, emocional

³ Cortina, G., 2014. La formación de la identidad en el adolescente. *La adolescencia como periodo de cambio.*, pp.1-49.

y de rol que implica un autoconcepto más perfeccionado. (en Cortina, 2014)

1.1.2 La teoría psicosocial de Erik Erikson

Marcia (1993) menciona a Erik Erikson como el principal autor del que se debe partir para comprender un poco sobre la formación de la identidad en el adolescente, el cual se considera una figura clave debido a su teoría psicosocial la cual ha permitido llevar a cabo una serie de investigaciones que han profundizado en determinados aspectos como los niveles evolutivos en los que divide la crisis de identidad, en el cual explica la razón por la cual el adolescente debe pasar por una crisis de identidad para encontrar su nuevo yo, es decir, su yo social, por lo que trata de afrontar un problema difícil y trascendental cuya solución le va a permitir vivir en sociedad, para ello, se tendrá que enfrentar al miedo que supone establecer relaciones de amistad, íntimas con otras personas, y este miedo puede conducir a simples relaciones formales sin compromiso o asilamiento, así también otros factores que configuran la crisis de identidad y que el adolescente deberá superar con ausencia de una perspectiva temporal que facilite la planificación del futuro con vistas a la mejora personal, la dificultad de concentración en el estudio o trabajo y la oposición a las preferencias y normas impuestas por los padres y adultos que pueden desembocar en una identidad negativa contraria a la deseada socialmente. (en Cortina, 2014)

De tal modo, en la teoría psicosocial estos factores dan lugar a la difusión de la identidad y forman parte del quinto estadio psicosocial, en el cual la adolescencia, se desarrolla entre los 12 y 20 años, dentro del

cual también Erikson (1992) distingue siete aspectos que conducen al adolescente a la consecución de una identidad unificada y coherente frente a una identidad confusa y no definida una vez superados los obstáculos anteriormente señalados, los cuales son: la perspectiva temporal frente a confusión temporal, seguridad en sí mismo frente a timidez y aislamiento, experimentación con roles diferentes para descubrir una posible vocación, interés por aprender, definición de la identidad sexual, elección de los valores que definen su ideología y adhesión al grupo de iguales pudiendo desempeñar el liderazgo del mismo y reconociendo al mismo tiempo la aceptación de la autoridad a nivel institucional. (en Cortina, 2014)

Finalmente el adolescente debe superar miedos y dificultades para adquirir un compromiso vocacional e ideológico que le permitirá convertirse en un adulto libre y responsable integrado plenamente en la sociedad, que cuente con una percepción y valoración positiva de sí mismo, de tal forma más allá de la identidad del adolescente, se encuentra la crisis de intimidad que aparece en el estadio sexto o también llamado juventud que se da de los 20 a 25 años, éste sólo cuando la formación de la identidad es sólida puede aventurarse con la intimidad, que consiste en una fusión de identidades, siendo la fuerza básica el Amor, en la cual el joven que no se siente seguro con su identidad rehúye de las relaciones interpersonales íntimas para ir en busca de actos íntimos más bien promiscuos, sin una verdadera fusión y entrega, motivo por el cual, el joven o adolescente tardío, que no es capaz de superar favorablemente este estadio desarrolla un sentimiento de aislamiento que le suele ser doloroso pues carece del sentimiento de haberse encontrado a sí mismo, ya que el ser humano necesita

aprender, pero también enseñar, necesita cuidar, pero también sentirse cuidado. (Ives, 2014)

En la etapa del adulto joven, se llegan a tomar muchas responsabilidades, por lo cual las tareas propias de la edad tienen que ver con el mundo social (pareja, trabajo, hijos, etc.), por ello el rol activo que se asume es el término de la moratoria psicosocial, en el cual hay construcción y establecimiento de un estilo de vida, se organiza la vida de forma práctica, y se llevan a cabo propósitos.

Por lo tanto la juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y en especial en la adolescencia, consolidación que se produce en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: la de autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación, así mismo dentro de ella surge la concepción del mundo, como neoformación en esta edad, que es resultado, por una parte, de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia y que dan paso en este período a una fuerte necesidad de autodeterminación y por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico, por lo que esta formación, llamada concepción del mundo, permite al joven estructurar a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución, el sentido de la vida o proyecto de vida. (Domínguez, 2008)

Por otra parte dentro de la elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional del ser humano y permite

establecer distinciones entre los variados sectores pertenecientes a la juventud, como son los estudiantes universitarios, de nivel técnico medio, trabajadores estatales o por cuenta propia, campesinos, etc., y entre estos sectores existen diferencias de carácter sociológico y económico, que se reflejan de múltiples formas en la subjetividad de los jóvenes, por lo que en la juventud, en comparación con etapas anteriores, se torna más difícil el establecimiento de regularidades y tendencias generales del desarrollo psicológico. (Domínguez, 2008)

1.2 ¿Cómo es el contexto familiar del joven?

El papel de la familia en la sociedad contemporánea es un tema que genera discusión y polémica, debido a los cambios sociales y culturales que se han dado a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, lo que han llevado a cuestionar a la familia como institución, principalmente en las sociedades occidentales, así mismo se ha criticado sobre todo la función conservadora de la familia tradicional donde se transmiten valores, actitudes y pautas de conducta, por lo que muchos jóvenes empezaban a buscar formas de vida alternativas y distintas a la idea dominante de la familia nuclear, entonces han surgido diversos estilos de vida que ya no giran alrededor del ideal de “formar una familia”, aunque ésta sigue siendo una opción. (Oudhof, Morales, & Zarza, 2008)

También en América Latina se ha observado que la familia sigue siendo la base de la organización de la sociedad, esto debido a que las formas y funciones familiares varían tanto que resulta casi imposible establecer con precisión una definición absoluta, así se han dado evidencias a una mayor diversificación de maneras de organizar la vida

familiar, esto como consecuencia de fenómenos sociodemográficos y culturales como el incremento del número de divorcios, reducción de la tasa de fecundidad, planificación familiar y la transformación en las ideas acerca de lo que es la familia en sí, de esta manera, en México se presenta actualmente un mosaico de distintos tipos de arreglos familiares, por lo que difícilmente se puede generalizar hablando de la familia mexicana, sin embargo una de las funciones principales que se ha mantenido en el ámbito familiar es la socialización de los hijos y generalmente se considera que la familia es la primera instancia, y para muchos la más importante. (Oudhof, Morales, & Zarza, 2008)

Por naturaleza los seres humanos han sabido constituirse en grupos desde el inicio hasta el término de su existencia; uno de ellos es el grupo familiar, ya que es ahí donde el hombre se siente seguro y protegido, ahí mismo es donde adquiere valores, creencias, costumbres, entre otros aspectos que le permiten mantener la integridad física y emocional, además cuando los miembros de una familia comunican lo que sienten, valoran las actividades de cada miembro, así existe habilidad para resolver problemas y se respetan las reglas explícitas e implícitas que se presentan dentro de este grupo, el cual es llamado como familia funcional. (Guadarrama, Marquez, Veytia, & León, 2011)

De esa manera, Long y Ponzetti (1989), Mansouri y Soni (1986), Pérez (2008), y Satir (1992) reflexionan que el adecuado funcionamiento familiar se determina principalmente por la libertad que muestran los miembros para comunicar lo que sienten clara y directamente, de tal manera que pueden planificar y son capaces de

hacer ajustes, por lo que son libres de acceder a resolver muchos problemas de cualquier ámbito que se llegan a manifestar en la vida cotidiana. (en Guadarrama, Marquez, Veytia, & León, 2011)

1.2.1 Relación entre el contexto familiar del joven y el desempeño escolar

Por su parte, Jenks y Bane (1972) afirman que el desempeño escolar depende del contexto en el que se desarrolle la familia y el estudiante, por lo cual es importante la percepción que los jóvenes tengan acerca de la relación positiva o negativa de su familia hacia ellos, su percepción del apoyo que aquella les presta, la percepción de los padres, de las tareas, sus expectativas futuras, su comunicación con estudiantes y su preocupación por ellos. Así mismo, Canfield, Fennel y Hoverestadt (1992), Olivia y Palacios (2003), refieren que es importante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos. Al respecto Corsi (2003), ha señalado que si en la familia se propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de autoridad y una valoración de estudio, ésta permitirá un mejor desempeño escolar, por el contrario un ambiente de disputas y reclamos, así como de recriminaciones y devaluación del estudio, limitará el espacio, el tiempo y la calidad en las actividades escolares. (en Guadarrama, Marquez, Veytia, & León, 2011)

Por ello, los ejes ideológicos prescriben las actitudes de los jóvenes y las prácticas parentales, pero la influencia de las prescripciones puede variar, pues la dimensión cultural implica grados

de correspondencia entre dos aspectos, ya que por una parte entre la cultura, sabiduría y la autoridad paterna, por otra entre costumbres y normas de cada cultura que mediadas por las instituciones y profesiones, pueden influir sobre las actitudes y el comportamiento de los hijos, con o sin el consentimiento de los padres, por lo que a su vez el grado de correspondencia de la dimensión cultural con la dimensión psicológica, subyace a los estudios de las actitudes de jóvenes normales y menores en situación de riesgo recluidos, hacia los límites sociales y a los estudios de estilos parentales, por lo cual también está implícito en la investigación de las prácticas de crianza, de negociación y los límites sociales, por lo que es relevante en cuanto al componente conativo de las actitudes, en el cual la correspondencia de la dimensión cultural con lo conductual permite distinguir los procedimientos de intervención culturalmente aceptados de los procedimientos efectivos y potencialmente aplicables a situaciones en donde interactúen padres e hijos; también puede ser un indicativo del grado de aceptación y servir de base para diseñar estrategias de difusión. De tal manera el sentido de la parentalidad, proviene de dos fuentes; del psicoanálisis que incluye al comportamiento parental diferencial entre generaciones y entre sexos, como interacción padres-hijos o como interacciones hombre-mujer (Solis-Ponton, 2004) y de la sociología de la familia, la cual en las sociedades subdesarrolladas, atribuye a los sistemas de parentesco (Pastor, 1997) funciones importantes a saber, en primer lugar, la regulación de la conducta interpersonal, aplicando contingencias sobre la aproximación o alejamiento entre parientes, según en el parentesco, ejemplo de ello, sería el evitar que un joven pida consejo a otro en lugar de pedirlo a su padre; por otro lado, el

emplazamiento social de los individuos, en el cual si los parientes reconocen a un individuo como parte de ellos disminuyen las probabilidades de recibir contingencias aversivas por parte de otros; así también el control social, el cual se interesa en sustituir al control de las instituciones entre familiares, impidiendo o castigando las infracciones a la ley; y por último el apoyo económico, basado en subsistir al estado de bienestar, cuando apoya económicamente a jóvenes, ancianos o desempleados. (en Oudhof, Morales, & Zarza, 2008)

Por ello el concepto de parentalidad hoy se considera como funcional en la cultura, ya que permite identificar en los procesos socio-psíquicos implicados, las diferencias y semejanzas en creencias, representaciones sociales y actitudes, que pueden variar entre dos extremos, desde creer que los valores familiares y las prácticas parentales son el factor que más afecta en la vida infantil, juvenil y adulta, hasta considerar que dichos valores y prácticas influyen poco o nada sobre los hijos; y donde unos piensan que éstas son lo que más afecta a la vida, algunos pueden considerar que el resultado es benéfico y otros que es perjudicial, por lo cual algunos perciben a los padres como constructores de buenos recuerdos y guías para una vida adulta feliz, que los ayudan a enfrentar problemas, sin menoscabo de su independencia y responsabilidad, así como otros como causantes de una infancia infeliz en la cual disfrutaban la felicidad y el éxito de los hijos, personas que amándolos, no saben educarlos, o no los aman ni educan porque son blandos y negligentes, por lo que no ponen los límites esperados y no ayudan a lograr metas, ni inculcan valores, malcrían a sus hijos, dejándoles inermes para enfrentar la vida adulta. Por ello los padres de distintas generaciones pueden tener actitudes opuestas en

cuanto al grado, la importancia y la forma de ejercer autoridad y control en la crianza y educación de los hijos. (Oudhof, Morales, & Zarza, 2008)

De acuerdo con Prado de Amaya y Amaya (2003), los que fueron hijos obedientes, criados bajo una autoridad absoluta y que se percataron del cuestionamiento y la rebeldía hacia las costumbres, normas y reglas de su época, al convertirse en padres tienden a evitar verse como la autoridad que criticaron, no ponen normas y límites, y quizá criarán hijos tiranos, egocéntricos e intolerantes. (en Oudhof, Morales, & Zarza, 2008)

1.3 ¿Cómo influye la familia en la toma de decisiones escolares?

La conquista de la autonomía adolescente puede llevar consigo la ruptura familiar, pero también es posible alcanzar la independencia sin que se produzca el conflicto intergeneracional, la autonomía y continuación de relaciones estrechas con los padres no son excluyentes y frente al mito del conflicto intergeneracional, la literatura científica confirma las buenas relaciones actuales entre los adolescentes y sus padres, por lo que se ha comprobado que el estilo educativo democrático de los padres, donde hay un equilibrio entre control y autonomía, muestra su eficacia en el desarrollo óptimo del adolescente en proceso de cambio a joven y en la menor probabilidad de comportamientos problemáticos. (Montañéz & Bartolomé, 2008)

Por lo tanto se estudian las variables del contexto familiar que actúan como factores de riesgo o de protección ante las conductas problemáticas de los adolescentes o jóvenes y que cobran una gran relevancia a la hora de plantear programas de prevención en este campo. No obstante, la falta de resultados consistentes hace pensar

que son necesarios más estudios longitudinales al respecto, por ello la conquista de la autonomía adolescente y el cambio de relaciones familiares según Kimmel y Weiner (1998) vienen condicionados por el paso del pensamiento operacional concreto al operacional formal, desde un pensamiento sobre realidades concretas, como puede ser la familia, a un pensamiento formal, que permite abordar no sólo el mundo real sino también el mundo posible, de forma que no sólo perciben a su familia tal y como es, sino también como podría ser. (en Montañéz & Bartolomé, 2008)

1.3.1 La relación positiva entre la familia y la escuela

Por su parte la relación positiva entre la familia y escuela, podría contribuir de un modo decisivo al desarrollo de un apego escolar de los estudiantes por sus colegios, y si además la escuela crea un clima positivo para acoger a las familias y estructuras que puedan involucrarlas, se formará una efectiva relación familia-escuela, con sus consecuentes impactos en los desempeños escolares integrales, que van más allá de la adquisición de conocimientos o incremento descontextualizado de las pruebas estandarizadas, por lo que es sabido, que las lógicas de la escuela como institución y de la familia como tal, son de naturaleza distinta, lo que genera permanentes tensiones en los espacios en que ambas dialogan. (Pizarro, Santana, & Vial, 2013)

En un análisis conceptual para comprender la relación familia-escuela en contextos vulnerables, es posible reconocer al menos tres perspectivas analíticas, de las que se desprenden tres representaciones asociadas con la relación familia-escuela, una de ellas, es la

perspectiva de la efectividad escolar (Eyzaguirre,2004; Belfield y Levin, 2002; Brunner y Elacqua,2004, citado en Santana, 2010), la cual concibe esta relación como un efecto que, al ser positivo, se integra al sistema formativo; pero al ser negativo, se excluye y su ponderación es compensada por la escuela. Por lo cual, la segunda mirada es denominada perspectiva de la sociedad del conocimiento en contexto de cambio educativo, del cual (Hargreaves, 2003; Lupton, 2005; Stevenson y Stingler, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 2003, en Santana, 2010), concibe la relación familia- escuela como un espacio para transacciones mercantiles del servicio educativo, en el que la familia opera desde un rol del consumidor. Por último, la tercer mirada, la perspectiva sociocultural en la cual, (Lareau,2000, 2003; Dabas, 2005), concibe el vínculo familia- escuela como una relación entre instituciones, que tiende a ser discontinua y desconectada. (en Pizarro, Santana, & Vial, 2013)

En el ámbito escolar, la familia y la forma en que ésta actúe en función de la formación de los estudiantes, tiene diversos impactos, uno de ellos se asocia con los aprendizajes, en el cual Adams y Ryan (2005), proponen un modelo comprensivo e inclusivo de la familia, en el cual ubican en el centro al estudiante y sus logros académicos, motivo por el cual éstos, se ven primariamente influidos por sus características personales, dado que ellas actúan como mediadoras de todo efecto que pueda ejercer el medio sobre sí mismos, luego, de manera ecosistémica, se centran en las interacciones escolares que se dan entre padres e hijos, en cómo los padres ayudan en las tareas escolares, en motivar el estudio, entre otros ámbitos, y en un tercer ámbito se encuentran las interacciones generales que se dan entre

padres e hijos y la influencia que ejercen sobre las conductas y actitudes del alumno hacia la escuela y su aprendizaje, involucrando e incluyendo las características personales de los padres. (en Pizarro, Santana, & Vial, 2013)

Finalmente, Adams y Ryan (2005), incorporan variables exógenas/sociales y biológicas, que corresponden a variables sociales y culturales relacionadas con el nivel socioeconómico, características del entorno o comunidad, estructura familiar y étnica; las biológicas se refieren al sexo de los padres y características heredadas, por ejemplo alguna discapacidad. Esta es la única variable cuya influencia es más fuerte unilateralmente, dado que incluye las variables socioculturales, como el componente socioeconómico y biológicas, que impactan al sistema familiar pero que no son claramente una consecuencia del sistema familiar. Sin embargo una perspectiva que considera elementos de la organización familiar y los vincula con la influencia en el rendimiento escolar, proviene de corrientes más cercanas a la efectividad escolar y la cual ha sido denominada como “efecto familia”, el cual podría llegar a explicar hasta un 80% de los aprendizajes de los escolares en los países industrializados, pero en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, por lo cual la escuela tiene una responsabilidad mayor, pues cualquier cambio es significativo en el rendimiento escolar. De acuerdo con Aron y Milicic (2004), existe evidencia de que incluir la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se ve favorecido por las instancias de participación e involucramiento que promueva la escuela a partir de un clima escolar positivo, por lo tanto, el clima escolar positivo tiene una relación cíclica con la participación familiar, donde un clima favorable

permite que los padres o tutores colaboren y, a su vez, si los padres mejoran la percepción sobre la escuela, ello incidirá positivamente en el clima escolar. Por otra parte las condiciones socioculturales van a incidir en los procesos de aprendizaje y varias son las razones por las que el ambiente que rodea al estudiante incrementa o disminuye sus probabilidades de una buena toma de decisiones dentro del aprendizaje. (en Pizarro, Santana, & Vial, 2013)

Dentro del modelo de Adams y Ryan (2005), la única variable cuya influencia es más fuerte unilateralmente es la de condiciones socioculturales y su influencia en los procesos de aprendizaje, dado que incluye las variables tanto socioculturales como biológicas que impactan al sistema familiar, pero que no son claramente una consecuencia del sistema familiar, por su parte las condiciones socioculturales se centran en el reconocimiento de la crianza, los vínculos de socialización de las familias y la forma como esto media la relación familia- escuela, la dimensión que impregna a la persona, que en este caso es el estudiante, ya que opera en su conformación como tal, por ello no es viable afectar los aprendizajes de los jóvenes sin considerar esta dimensión constitutiva de su ser. Por su parte Elína Dabas (2005) destaca la fuerza que tiene la familia en cuanto a considerarse fuente de múltiples interacciones internas y cómo la participación de sus miembros en diferentes contextos cambiaría, tácitamente o no, las opciones de aprendizaje de los miembros de la familia, por ello supone que cierto tipo de interacciones, como información que los jóvenes pueden aportar, lo relaciona con las disposiciones familiares de capital cultural y social, que cambian según la clase social, por lo cual los aprendizajes de los estudiantes se verán influenciados por la relación

que establezcan con sus familias, así como también se verá influenciados por el tipo de interacción que los padres o tutores establezcan con sus hijos. (en Pizarro, Santana, & Vial, 2013)

1.4 Características del joven universitario

El conocimiento de las características de los estudiantes es vital para la programación académica de un profesional integral, por esa razón se tiene como objetivo conocer el perfil integral del estudiante universitario, en el cual se estudian ocho aspectos: demográfico, socioeconómico, salud, formación preuniversitaria, estilos de aprendizaje, valores, vocacional y autoeficacia académica. Por ello la población que se caracteriza, se ubica en una etapa de la vida que al igual que las demás, se expresa en características conductuales, estilos de vida, actitudes que la definen de una manera particular, por lo que no es fácil definir juventud debido a la diversidad de nociones existentes, por esa misma razón no es sencillo conceptualizar a los jóvenes estudiantes universitarios, ya que ellos, están comprendidos dentro de la dimensión generacional que se denomina "joven" y que cronológicamente y también convencionalmente, se ubica desde los 15 hasta los 24 o 29 años según sea la incorporación de los mismos a la actividad productiva. (González, Luque, & Bocourt, 2008)

Se plantea que los jóvenes constituyen un sector de la sociedad, cuya circunstancia se encuentra doblemente contrariada, por lo que la primera línea de dificultades está representada por las serias adversidades a las que están sometidas, objetivamente sus actuales condiciones de vida, las cuales reclaman de manera definitiva esfuerzos inaplazables de superación; en la segunda, aparentemente de menor

valor en su aprobación, representa un obstáculo de difícil vencimiento, puesto que está referida a las imágenes y percepciones que la sociedad elabora sobre la condición juvenil. Esta doble y comprometida circunstancia se traduce en que, de un lado los problemas reales de los jóvenes se encuentran generalmente ignorados, mientras que, por el otro las imágenes sobre ellos resultan frecuentemente falsas e ilusorias. (González, Luque, & Bocourt, 2008)

1.4.1 La generación “Y”

Hoy en día una nueva generación de estudiantes, la denominada generación “Y” ha emergido como consecuencia de los cambios estructurales en el contexto de globalización de la Educación Superior y del desarrollo tanto social como tecnológico, éstos se distinguen por ser jóvenes nacidos entre 1980 y el 2000, también llamados Millenials, por ello es una generación caracterizada por ser nativos digitales, muy diversos social y culturalmente, conectados y a la vez solitarios, inmersos en una situación de crisis económica, más inmaduros y dependientes, pragmáticos en sus estudios y con una gran capacidad para obtener información, por lo cual, la visión multidimensional y multinivel se construye a partir de dos tipologías de evidencias: diferentes fuentes de evidencia secundaria, es decir investigaciones o informes periódicos institucionales, o con especial atención a la fortaleza metodológica de tales fuentes; y la segunda procede de la evidencia primaria aportada por un grupo de profesorado de la Universidad de Barcelona, por ello la multidimensionalidad de la visión toma en consideración los siguientes aspectos: la visión detrás de los social y académico, la transición a la educación superior, modos y conducta de estudio y estilos de aprendizaje; siguiente en el análisis

multinivel se considera el ámbito internacional, con especial atención a estudiantes europeos, el ámbito nacional, dirigido a estudiantes españoles; y el ámbito institucional, dirigido a universidades específicas. (Rodríguez, 2015)

La ya popular denominada Generación “Y”, está integrada por jóvenes de entre 18 a 30 años que han crecido rodeados de la tecnología, el consumo y la publicidad, y si nuevos son algunos de los rasgos que caracterizan a esta generación, singular es el volumen o magnitud de sus componentes, por ello, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013), 23 millones de estudiantes de los países de la OCDE, comenzaron sus estudios universitarios en el 2013, por lo cual esta nueva generación es muy diversa, con más adultos y estudiantes internacionales, por lo que la tasa de entrada a la universidad viene creciendo año tras año, así abordar la tarea de ofrecer una visión comprensiva de esta generación de universitarios no es tarea fácil, por ello contextos socioculturales diferentes, sistemas universitarios con particularidades en el acceso, situaciones económicas que limitan la equidad o limitaciones metodológicas y de obtención de evidencias son entre otros, condicionantes para el logro, tal vez no significativo en sí mismo, de elaborar un perfil de validez universal de esta generación. (Rodríguez, 2015)

De acuerdo con Levine & Dean (2012), a modo de primera aproximación o boceto pictórico de las características más notables dentro de los jóvenes universitarios actuales, y sin olvidar los factores de contexto pese a la globalización de la caracterización que

pretendemos, se realizan los siguientes argumentos: los universitarios de hoy son la primera generación de nativos digitales, por lo cual configurarán la generación más diversa en la historia de la Educación Superior, son a la vez, los más conectados, los más solitarios y aislados que hayan pasado por las aulas, así mismo aceptan y afrontan la diversidad mejor que generaciones pasadas, están inmersos en la peor situación económica de las últimas décadas y confrontados con aspiraciones futuras poco realistas, en contraste con generaciones anteriores, son más inmaduros y dependientes, a su vez están creciendo en un mundo dramáticamente diferente al de sus padres, por lo que el ritmo y tipo de cambios que afrontarán serán acelerados con respecto a la sociedad y contexto universitario, por ello tienen miedo al fracaso y reclaman de forma rápida el premio por cualquier logro que alcanzan; por lo cual añaden los autores que el instinto de supervivencia con el que cuentan les hace ser muy pragmáticos, por lo que la primera razón para estudiar en la universidad es lograr una formación que les permita acceder a un trabajo y obtener los recursos económicos para vivir desahogadamente, por ello el desarrollo personal de actitudes y valores o la capacidad para aprender a afrontar múltiples situaciones con diferentes personas quedan relegadas a un segundo plano, por otra parte, y aunque parezca contradictorio, se muestran optimistas acerca de su futuro personal, pero pesimistas acerca del futuro de su país, por lo que tal vez la característica más sorprendente dentro de los jóvenes sea la del tipo de relaciones que establecen con otros, debido a que es una generación que no se siente cómoda con el “cara a cara”, aunque si bien pueden estar juntos, ya no conversan

como antes, solo exponen y argumentan sin escuchar. (Rodríguez, 2015)

De acuerdo con Castellano (2007), los estudiantes con habilidades de pensamiento crítico se caracterizan por tener diferentes disposiciones: el primero corresponde a la disposición hacia la osadía mental, que va influida hacia la curiosidad intelectual, a clarificar y perseguir la comprensión, y en segundo el planificar y diseñar estrategias, ser intelectualmente cuidadoso, buscar y evaluar razones y ser meta cognitivo, por ello en el caso de los estudiantes universitarios mexicanos estas disposiciones son evidentes, pero aún más en los niveles de posgrados, pues se requiere planificar, clarificar y ser meta cognitivos debido a las investigaciones que se realizan, así mismo el uso del pensamiento crítico es necesario en todos los niveles educativos, así también, todo ser humano cuenta con la característica de pensamiento crítico que puede desarrollar en diferentes grados, y debido al auge de la masificación invita a retomar paradigmas educativos centrados en motivaciones intrínsecas de estudiantes, ya que se da el pensamiento crítico que conlleve a la autonomía de los propios aprendizajes, así aunque los universitarios sean autónomos en sus aprendizajes, no lo son en su totalidad, pues siempre esa autonomía se encontrará subsumida por el currículum, así en vez de mirarlo como una desventaja que limita al estudiante puede verse como una guía que otorga dirección para saber hacia dónde dirigirse, con ello los universitarios son invitados a tomar decisiones, a emanciparse y a tomar conciencia de sus potencialidades para participar en la vida social, familiar, económica y política del país, por ello el pensamiento

crítico proporciona herramientas indispensables para conseguir lo anterior. (en Zuñiga, 2011)

CAPÍTULO 2. FACTORES EMOCIONALES

2.1 ¿Qué son las emociones?

El abordar el tema de las emociones desde perspectivas psicosociales y ambientales puede en cierto modo ser interesante, debido al cúmulo de investigaciones y datos que se agrupan permitiendo concebir una idea mejor de lo que pasa en situaciones sociales donde se presentan distintas emociones, y cómo el ambiente natural y construido es, a la vez, recipiente y aumentador de nuestras emociones, el estudio científico reciente de las emociones ha seguido cada vez más rutas y se han derivado orientaciones que pretenden explicar de modo integral sus distintas facetas biológica, cognitiva, social y clínica; como ejemplo de las primeras orientaciones está el trabajo clásico de Charles Darwin (1872/2010), quién dedicó su estudio al análisis de las expresiones en los hombres y en los animales, y como ejemplo de las segundas está el trabajo clásico, pero mucho más reciente de investigadores como Schachter y Singer (1962) sobre las implicaciones afectivas de las evaluaciones de los sucesos determinantes cognitivos, sociales y biológicos de los estados emocionales, y a su vez, Ellis (1980,2000) derivó en propuestas clínicas de amplia aplicación, al analizar la irracionalidad de los pensamientos y su relación con las emociones, y en su caso Yien (2010) en su revisión menciona la necesidad de identificar formas de desensibilizar la sobre-reatividad del sistema cognitivo evaluativo cuando el desvío atencional persistente, fuera de la actividad principal que se está realizando en un momento y lo conduce a problemas psicopatológicos. (Grande & Silva, 2013)

Por tal motivo las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que luego se expresan a través del lenguaje, y ese a su vez, suele calificarse como irracional y subjetivo. Es decir, primero sentimos en el cuerpo lo que más tarde sale por nuestras bocas en forma de un discurso que en algunas ocasiones se opone a la razón. De las emociones también se dice que se gestan en el inconsciente y no en la voluntad, que son más espontáneas que artificiales; más “sentidas” que “pensadas”, se relacionan con conductas consideradas racionales, o cuyo status existencial pertenece al orden de lo no emotivo. Recientemente se ha afirmado que no son patrimonio exclusivo de la interioridad de las personas, sino que son construcciones sociales de naturaleza fundamentalmente discursiva. (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008)

La emoción es un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno. Su función principal es la adaptación que es la clave para entender la máxima premisa de cualquier organismo vivo, es decir, la supervivencia. La emoción como proceso implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional). Las emociones humanas son fruto de una acción más deliberada que, además del estado emocional de inmediato en nuestro organismo, tiene en cuenta otros factores, como la situación externa, el conocimiento adquirido, el repertorio de conductas emocionales y sobre todo nuestra habilidad para anticipar, hacer planes y tomar decisiones sobre nuestra conducta futura. Además, la emoción tiene efectos motivadores y funge principalmente en la adaptación del

individuo a un entorno en continuo cambio. (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, & Domínguez, 2009)

2.1.1 Definición de emoción

Al pretender definir el tema, se abre un abanico de enfoques que indican lo que debe entenderse por el término emoción, por ello para la Enciclopedia Británica (2010: p.1) la palabra emoción “es una experiencia compleja de conciencia, sensación corporal, y conducta que refleja la significancia personal de una cosa, un evento o un estado de cosas”. (en Grande & Silva, 2013: p. 159) Entonces el término emoción viene del latín *emoveo-emotum*, que significa conmovido o perturbado por Merani (1976), semántica que refleja un estado por el cual atraviesa el individuo, a su vez se puede relacionar con la modificación de un estado de relativa tranquilidad a uno en donde de súbito se agolpan cambios corporales, intelectuales y de comportamiento. Por ello para *El Pequeño Larousse ilustrado* (2010), la emoción tiene al menos dos acepciones, en primer lugar como un estado afectivo intenso y transitorio producido por una situación o estímulo del entorno que transforma el equilibrio socio físico de una persona, y como segundo un interés expectante o ansiedad con que se participa en algo que está ocurriendo; por ello la primera acepción no difiere de lo que indica el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2010): alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática, no obstante las dimensiones básicas que tienen en esta definición, con las emociones intensas y pasajeras, no abarcan otras formas emotivas, como la de manifestarse en forma débil o trivial, y la de mantenerse en forma durable o persistente. (en Grande & Silva, 2013: p.160)

Posteriormente, se destaca el empleo de palabras clave para abundar en la comprensión del término emoción, por lo que primero es el de construir un *estado afectivo*, para lo cual es necesario ver qué concepción se ha adoptado en los textos psicológicos, pero ante todo, se debe entender que se alude al proceso de duración variable que atraviesa la persona debido a la ocurrencia de un evento o suceso, secundado por el término de *situación o estímulo del entorno* que alude a aquello que dispara o genera el estado afectivo, el cual puede ser de muy diversa índole y de muy diversas maneras, como cuando se reacciona ante el encuentro de una persona muy querida y después a lo que la misma persona relata del periodo en que se dejó de verla, así un encuentro en este caso puede ser sorpresivo o planeado, o bien incluso sólo deseado o imaginado, sin embargo no hay duda de que en cada caso existirá una emoción y/o combinación de emociones; así como tercer término de la definición, se considera una emoción que por lo general supone la *transformación del equilibrio psicofísico* de una persona y, en consecuencia éste experimenta una serie de cambios cognitivos, corporales y de disposición para la acción, por ello en un contexto; así en el momento de evocarse una reacción emocional por algún evento esperado por individuo, por ejemplo al enterarse de haber sido aceptado para continuar sus estudios universitarios en una universidad de prestigio, es muy probable que la o el estudiante responda al evento cognitivo con movimientos, gesticulaciones, emisión de sonidos bucales, variaciones en los estados neurológicos, neuroquímicos y fisiológicos, así como cambios en niveles hormonales y del sistema nervioso autónomo, lo cual mantiene y controla los órganos internos. (Grande & Silva, 2013)

Efectivamente, las reacciones emotivas enlazan varios procesos más allá de los obvios, así las investigaciones han desintegrado el proceso y ahora se conoce que, por ejemplo, la tecnología sofisticada de escaneo cerebral permite a los científicos una visión del interior, mostrando algunos de los circuitos específicos que producen y controlan las emociones, así por petición para llegar a las fuentes del temor y la ansiedad en los niños que presentan temperamentos ansiosos y que están en riesgo de desarrollar ansiedad, depresión y desórdenes relacionados con llegar a su vida adulta por lo que se efectúan observaciones muy interesantes; por otra parte Catanzaro (2001), muestra que a través de la investigación experimental comparativa y técnicas hoy en día novedosas, se ha visto que el estudio de primates con conductas defensivas permite entender los procesos afectivos de respuesta al ambiente y que éstos mismos en los humanos ponen en riesgo su salud, sobre todo cuando son evidentes en ellos una extrema timidez, un gran nivel de ansiedad y sobre todo miedo extremo, por ello se ha descubierto también que los primates con evidencia de conductas ansiosas y de temor muestran patrones de actividad eléctrica, así como niveles elevados de dos tipos de hormonas del estrés, como resultado de estos hallazgos, se ha visto cuestionada la teoría que afirma que la amígdala es la estructura cerebral que controla todas las reacciones de temor y ansiedad, lo cual puede estar presente en los primeros años de vida y por consiguiente estar relacionados así mismo con ciertas características de temperamento. (en Grande & Silva, 2013)

2.2 Tipos de emociones

Actualmente se puede destacar que existen diversos autores que han realizado diferentes tipos de clasificaciones sobre las emociones, sin embargo aún no se ha podido llegar a un consenso, debido a que incomparables autores nos aportan varias tipologías, por lo que bajo nuestro punto de vista, las diferencias no son muy grandes, aunque si destacan que existen gran variedad debido a la diversidad de contextos y aplicaciones en las que realizan dichos estudios como en la infancia, en la escuela, en el ámbito laboral, la salud, etc. Por tal motivo Goleman (1996) asegura que verdaderamente en este terreno no hay respuestas claras y que el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete. Por ello a continuación se presentan las clasificaciones que se han considerado como más relevantes aportadas por distintos autores. En primer lugar Goleman (1996) destaca que por su parte, hay centenares de emociones señalando como principales: la ira, la tristeza, el miedo, el amor, la alegría, la aversión, la sorpresa y la vergüenza. Por otra parte en segundo lugar, encontramos una de las clasificaciones más empleadas, que distingue la emoción básica o primaria y la emoción compleja o secundar, por lo que en este sentido Paul Ekman (1992) expone que las emociones básicas son: alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco, destacando de ellas que no son aprendidas y se reconocen por una expresión determinada, esto las otorga un carácter universal, ya que son reconocidas por personas en diferentes culturas. Por tal motivo las emociones básicas duran tan sólo unos segundos y aparecen de forma inmediata. (en Díaz de Pablos, 2014)

Según investigaciones realizadas, no existe ninguna cultura en la que estén ausentes las emociones, en cuanto a las emociones secundarias Ekman (1992) expone que son aquellas que no son básicas y que son más susceptibles a la influencia del contexto sociocultural en el que se encuentran, además éstas van surgiendo durante el proceso de socialización en las diferentes relaciones interpersonales, por lo cual pueden cambiar de forma sutil en las diversas zonas geográficas, en diferentes culturas y en gran variación de personas. Por ello la tercera clasificación más relevante es propuesta por Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), quienes clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas y neutras, describiéndolas a continuación:

- **Emociones primarias:** parecen poseer una alta carga genética, en el sentido que presentan respuestas emocionales preorganizadas que aunque son modeladas por el aprendizaje y la experiencia, están presentes en todas las personas y culturas.
- **Emociones secundarias:** provienen de las primarias y sus respuestas difieren ampliamente de unas personas a otras.
- **Emociones positivas:** aquellas que implican sentimientos agradables, valoración de las situaciones como beneficiosas, tienen una duración temporal muy corta y moviliza escasos recursos para su afrontamiento.
- **Emociones negativas:** implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento.

- **Emociones neutras:** las que nos producen intrínsecamente reacciones no agradables ni desagradables, es decir, que no pueden considerarse ni como positivas ni como negativas, ya que tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales. (en Díaz de Pablos, 2014, p. 11)

2.2.1 Emociones básicas según Elsa Punset

De tal manera la autora Elsa Punset (2008) expone que las emociones, desde positivas hasta negativas, cumplen con un papel evolutivo, lo cual significa que existen porque sirven para ayudarnos a sobrevivir en un entorno complejo. Por lo tanto, y después de varias lecturas, se llega a la conclusión de que toda emoción básica tiene relación con una emoción secundaria, de tal forma la autora sugiere la siguiente relación para comprender mejor las emociones expresadas:

- De la **alegría**, se derivan emociones secundarias como el amor, el placer, la diversión, la euforia, el entusiasmo y la gratificación.
- De la **Tristeza**, se deriva la pena, el pesimismo, la soledad, la compasión y la decepción.
- De la **Ira**: la cólera, el rencor, la rabia, la irritabilidad, el odio, la impotencia y el enfado.
- Del **Miedo**: el desasosiego, la incertidumbre, la angustia, la preocupación, el nerviosismo y el horror.
- De la **Sorpresa**: el sobresalto, la admiración, el desconcierto y el asombro.
- Del **Asco**: el rechazo, la repugnancia, la antipatía, el desprecio y el disgusto. (en Díaz de Pablos, 2014, p. 12)

2.2.2 Significado de las emociones

De acuerdo con Marina y López (1996), así como de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), se presentan los significados de algunas emociones tanto primarias como secundarias:

Emociones primarias:

- La **alegría o felicidad**, es considerada como una emoción positiva, es el estado de ánimo que se complace en la posesión de algún bien, así mismo la felicidad facilita la empatía, lo que promueve la aparición de conductas altruistas, de igual manera contribuye al rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización, y podemos encontrar que los desencadenantes de la felicidad son los éxitos o logros, así como la consecución de los objetivos que se pretenden.
- El **miedo**, se considera como una emoción negativa, surge en una situación de un peligro presente e inminente, por ello a veces tenemos la sensación de miedo a que nos ocurra algo físico o psicológico, ya que el miedo es una de las emociones más intensas y desagradables, debido a que genera aprensión, desasosiego y malestar, por lo cual su característica principal es la sensación de tensión nerviosa, de preocupación y recelo por la propia seguridad o por la salud.
- La **ira**, se conoce como una emoción negativa, la podemos encontrar en situaciones que son valoradas

como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal, es decir, en situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento, además pueden desencadenarnos ira, personas que utilicen contra nosotros abusos verbales o físicos, debido a que la ira produce también efectos subjetivos o sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia.

- La **tristeza**, también considerada como una emoción negativa, se produce en respuesta a sucesos que son considerados como no placenteros, denota pesadumbre o melancolía, por lo cual los desencadenantes de la tristeza son la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso, por lo que a su vez los efectos subjetivos se caracterizan por sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento, y pérdida de energía.
- El asco, considerado como una emoción negativa, es la respuesta emocional causada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo, ya sea comida descompuesta, olores corporales o la contaminación ambiental, son algunos ejemplos que nos despiertan esta emoción, sin embargo los efectos subjetivos del asco se caracterizan por la necesidad de evitar o alejarse del estímulo desencadenante.
- Por último la sorpresa, se trata de una emoción neutra, que además es la más breve de las emociones primarias,

ya que es una reacción causada por algo imprevisto o extraño, como un trueno o una celebración no anunciada, por ello la sorpresa suele convertirse rápidamente en otra emoción.

Emociones secundarias:

- **La ansiedad**, se engloba dentro de las emociones secundarias negativas, esta emoción se desata cuando estamos en un estado de agitación e inquietud, por ello la ansiedad produce efectos subjetivos de tensión, nerviosismo, malestar, preocupación, aprensión e incluso pueden llegar a sentimientos de pavor o pánico, así como dificultades para el mantenimiento de la atención y concentración.
- **La hostilidad**, es una emoción negativa que implica una actitud social de resentimiento que conlleva respuestas violentas verbales o físicas, por lo que es un sentimiento mantenido en el tiempo, en el que concurren el resentimiento, la indignación, la actitud, el recelo y la irritabilidad.
- **El amor/cariño**, pertenecen a las emociones secundarias positivas, son el efecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea, por lo que la reacción de amor puede implicar dos tipos de reacción: el amor apasionado y el de compañero. El amor apasionado llamado también “amor obsesivo” o “enamoramiento”, es una emoción intensa que se refiere a un estado de intenso anhelo por la unión con

el otro. El amor de compañero, llamado “amor verdadero”, “cariño”, “amor conyugal”, es una emoción menos intensa, que combina sentimientos de profundo cariño, compromiso, e intimidad. (en Díaz de Pablos, 2014, p. 13 & 14)

Otras emociones relevantes son:

La vergüenza, el desprecio, el odio, la culpa, el amor propio o dignidad, la simpatía, la empatía, el orgullo, la envidia, la admiración, la compasión, la indignación, la crueldad, etc., por lo que a todas estas emociones Vivas Gallegos y González (2007) las denominan en su obra emociones sociales, ya que es condición necesaria la presencia de otra persona para que puedan surgir. (Véase imagen No.1) (en Díaz de Pablos, 2014)



Imagen No. 1 Pirámide de emociones sociales

2.3 ¿Cuál es la función de las emociones?

Actualmente el estudio de las emociones ha adquirido un importante desarrollo tanto en el ámbito de la psicología como en el educativo, hasta tal punto que es una realidad que, en los Estados Unidos se ha propuesto como objetivo educativo indispensable el aprendizaje de habilidades emocionales que puedan asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia, por tal motivo dichos programas, los cuales cuentan con una importante trayectoria, han conseguido resultados prometedores en aspectos tan importantes como la reducción del consumo de sustancias adictivas, el descenso de comportamientos agresivos en clase, menor consumo de alcohol y tabaco, así como menor porcentaje de conductas autodestructivas y antisociales. Todo esto gracias a la clasificación de las emociones el cual logra hacer referencia a sus propias funciones, por lo que dichas a continuación se explicarán sus divisiones y características, que gracias a diversos autores que reconocen tales emociones que expresadas en los animales y en el hombre, cumplen una función universal sobre todo adaptativa, social y motivacional. En consecuencia a ello se sabe que todas las emociones tienen alguna función que les concede utilidad y permiten que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas. Sin embargo, incluso hasta las emociones más desagradables tienen funciones importantes dentro de la adaptación social y el ajuste personal, en el cual se desarrollan principalmente las habilidades sociales para facilitar su máxima inclusión a través del aprendizaje y/o mantenimiento de conductas deseables y valoradas en el entorno sociocultural. (Piqueras & Oblitas, 2009)

2.3.1 Función adaptativa

En la función adaptativa, la emoción prepara al organismo para ejecutar una conducta de acuerdo a las condiciones ambientales, movilizandoo la energía necesaria para la acción y acercando o alejando al individuo hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980) destacó ocho funciones principales que surgen como reacción adaptativa a las diversas situaciones que se presenta en el medio. (en Piqueras & Oblitas, 2009)

Por otra parte las emociones también cumplen una función importante en la comunicación social, que de acuerdo con Izard (1993) existen varias funciones sociales de las emociones, como son: a) facilitar la interacción social, b) controlar la conducta de los demás, c) permitir la comunicación de los estados afectivos y d) promover la conducta prosocial. Por ello cuando se registra una emoción como la felicidad favorece los vínculos sociales y las relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar respuestas de evitación o de confrontación, es decir, que las emociones juegan un doble papel en su función comunicativa, por lo que en primer lugar, la expresión de las emociones podría considerarse como una serie de estímulos discriminativos que indican la realización de determinadas conductas por parte de los demás. Así en muchos casos la revelación de las experiencias emocionales es saludable y beneficiosa, tanto porque reduce el trabajo fisiológico que supone la inhibición, como por el hecho de que favorece la creación de una red de apoyo social para la persona afectada. A pesar de ello, Losada, Márquez-González, Peñacoba, Gallagher-Thompson & Knight (2007) argumentan que en ocasiones los efectos sobre los demás pueden llegar a ser perjudiciales, hecho

constatado por la evidencia de que aquéllos que proveen apoyo social al enfermo, como por ejemplo los cuidadores primarios informales, sufren con mayor frecuencia trastornos físicos y mentales. Así en segundo lugar, la represión de las emociones tiene una función social, por cuanto puede ser socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales con capacidad de alterar las relaciones sociales y afectar incluso la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social. (en Piqueras, Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009)

2.3.2 Función motivacional

Por ello, la relación entre emoción y motivación es estrecha, de tal motivo dentro de la función motivacional, se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada: dirección e intensidad, así la emoción energiza la conducta motivada, por lo que una conducta “cargada” emocionalmente se realiza de forma más vigorosa, de manera que la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia, así la ira facilita las reacciones defensivas, la alegría, la atracción interpersonal, la sorpresa, la atención ante estímulos novedosos, etc. Aunque por otro lado, la emoción dirige la conducta, con tal impacto que en el sentido de que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de agrado-desagrado de la emoción. (Piqueras, Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009)

2.4 Las emociones y su impacto en la educación

Así como en la familia, las emociones tienen un impacto en el aspecto educativo, Bisquerra (2014) menciona que una premisa básica de la educación es proponer el bienestar emocional como uno de sus objetivos. Una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración con los demás, por lo que se puede afirmar que el bienestar es la finalidad de la educación emocional y conviene tener presente que la construcción del bienestar incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas.

Por ello los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. A pesar de esto, el modelo educativo imperante, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta, sin embargo como resultado de la revolución educativa organizada a partir del surgimiento del constructivismo y el impacto de la teoría de las inteligencias múltiples, se ha abierto un nuevo debate en pedagogía que incluye el papel de las emociones como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral del educando. Como es propio en las ciencias sociales, definir constructos teóricos con los cuales trabajar no es tarea fácil, y las emociones no escapan a este dilema, por el cual nadie pone en duda que todos los seres humanos experimentamos su existencia, aunque no siempre podemos controlar sus efectos, de ahí la

importancia de considerar a la educación emocional como un aspecto tan importante en la formación del individuo como lo es la educación académica, por constituir ambas un todo tan íntimamente ligada una a la otra, que es impensable considerar la posibilidad de desarrollar cualquiera de estos aspectos por separado, Y dado que el acto educativo solo es posible gracias a la presencia de sus dos actores principales, los educandos y los educadores, se debe considerar como los segundos influyen sobre las emociones y los sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural específico, que es en última instancia el lugar donde se define lo que asumimos como emociones y sentimientos. (García Retana, 2012)

Así Pérez & Redondo (2006) argumentan que el planteamiento de que las emociones están ligadas a factores subjetivos refleja que no se ha tomado en cuenta que éstas incluyen una evaluación de las implicaciones que la situación o evento tiene para el organismo que le permite efectuar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las cuales pueden estar sujetas a un procesamiento controlado o voluntario de la información, que orienta la toma de decisiones partiendo de un chequeo de atribución causa-efecto, discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado, la facilitación de metas, la urgencia de responder ante el evento que está siendo valorado, por ello Jiménez & Mallo (1989) mencionan que interviniendo en todos estos aspectos la memoria, la motivación y el razonamiento, surge lo que revela que la toma de decisiones está más afectada por el carácter emocional que racional. (García Retana, 2012)

2.4.1 Competencias emocionales

Según Bisquerra (2014) las competencias emocionales, son entendidas como un subconjunto de las competencias personales, las cuales se clasifican en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar; los cuales se describen a continuación:

- **Conciencia emocional:** se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- **Regulación emocional:** es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo cual supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
- **Autonomía emocional:** incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad de buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
- **Competencia social:** capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

- **Habilidades de vida y bienestar:** capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. (Bisquerra, Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica, 2019)

Por su parte Echeverría (2005) define competencia como la discriminación del saber necesario para afrontar terminantes situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas, es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión, y en este sentido la educación emocional debe contar con las madres y padres ya que juegan un papel esencial en el desarrollo de estas competencias, ya que la primera educación emocional la recibe el bebé de sus padres. (En Bisquerra, 2014)

Así también Fernández-Berrocal & Ruiz (2008) mencionan que esta relación, razón-emoción posibilita generar la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones, de manera eficaz, a los problemas que se presentan ligados a las relaciones interpersonales y las conductas disruptivas, propiciando en cambio el bienestar psicológico y el rendimiento académico, provocando que la educación de la afectividad y las emociones, de acuerdo con Martínez Otero (2007) debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad, por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo

integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida. Y así en el mundo actual, según Dueñas (2002) caracterizado por el dominio de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), en el cual las posibilidades de comunicación entre las personas han crecido paulatinamente, afectando irreparablemente todos los órdenes y niveles de la vida de las personas, conteniendo los aspectos cognitivos y emocionales, así mismo han crecido los comportamientos que rayan en lo patológico, como lo son la ansiedad, la depresión, la disciplina, la violencia, los trastornos de la alimentación, etc., en los cuales se manifiestan como componentes de un analfabetismo emocional, y según Goleman (1996) evidencian que tal analfabetismo tiene efectos muy negativos en las personas y la sociedad. De modo que, según Casassus (2006) la sociedad en su conjunto, y particularmente el modelo educativo, deberían tomar conciencia de la importancia de incluir en el proceso de formación de los individuos la educación emocional, por lo cual la educación debería implementarse de forma gradual debido al complejo estructural, ya que demanda un gran esfuerzo de comprensión por parte de los sujetos sobre sí mismo y el entorno, mismo que revela que dicha educación está íntimamente ligada a la metacognición. Así mismo Martínez Otero (2006), menciona que así se explica cómo las personas que logran una elevada IE, consiguen dominar las manifestaciones de sus emociones, lo que les facilita una mejor adaptación al entorno social y natural, lo que permite tener más posibilidades de adaptarse a

diferentes situaciones, y obtener éxito en los proyectos que se propongan en su vida. (en García Retana, 2012)

CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN ESCOLAR EN EL JOVEN

3.1 ¿Qué es la motivación?

Hoy en día aunque unas cuantas actividades humanas son espontáneas y carecen de motivación, casi toda la conducta consciente se lleva a cabo por un motivo o causa, por ello el papel de la motivación en el desempeño se resume en el modelo de motivación, en el cual las necesidades e impulsos internos crean tensiones que se ven afectadas por el ambiente, en ello la presencia de metas y el conocimiento de la existencia de incentivos para satisfacer las necesidades propias son también factores motivacionales activos que provocan la detonación del esfuerzo. Por lo que de acuerdo con Maslow, la motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades, en el cual menciona que al irse cumpliendo cada etapa va subiendo hasta llegar a la cima de ella, y éste las clasifica en 5 formando la siguiente pirámide: (Véase imagen No.2) (en Montalvo & Plasencia, 2015)

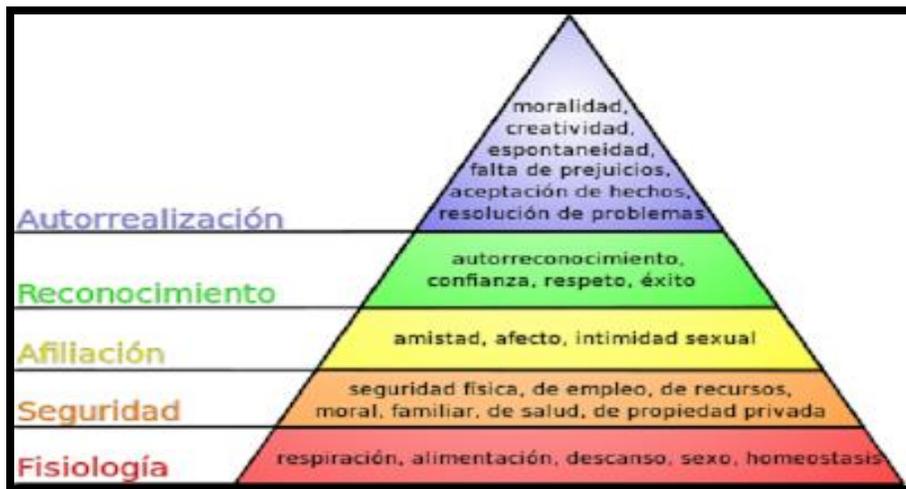


Imagen No. 2 Pirámide de Necesidades.

Como se observa en la imagen, en la base están las necesidades básicas, las cuales son referentes a la supervivencia; en el segundo escalón se encuentran las necesidades relacionadas con la seguridad y protección; en el tercero están las pertenecientes con nuestro carácter social, llamadas necesidades de afiliación; en el cuarto escalón se encuentran aquellas relacionadas con la estima hacia uno mismo, las cuales se entienden por necesidades de reconocimiento, y en el último escalón se encuentran las necesidades de autorrealización. (Montalvo & Plasencia, 2015)

Por otra parte Chiavenato, define a la motivación como el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea, éste dependiendo de la situación de vida el individuo en ese momento y de la manera en cómo la viva, por lo que habrá una interacción entre él y la situación que motivará o no al individuo. (Montalvo & Plasencia, 2015)

Así como también según Herzberg, la motivación es el resultado influenciado por dos factores: factores de motivación y factores de higiene; de los cuales los factores de motivación como logros, reconocimiento, responsabilidad e incentivos, son los que ayudan principalmente a la satisfacción del trabajador; mientras que si los factores de higiene como son el sueldo, ambiente físico, relaciones personales, el status y ambiente de trabajo, fallan o son inadecuados, causan insatisfacción en el trabajador. (Montalvo & Plasencia, 2015)

Así la motivación se considera como otro fenómeno psicológico de principal importancia, debido a que consiste en la voluntad o deseo de realizar una actividad, y las causas que impulsan a realizar acciones

con las cuales se busca satisfacer una necesidad o deseo, de modo que tienen cierto fin y se encuentran dirigidas hacia propósito en específico. Por ello se dice que la motivación y las emociones estimulan la acción, así los procesos educativos pueden contribuir de manera muy importante a desarrollar intereses, promover la curiosidad y favorecer estados anímicos positivos, por lo cual podríamos decir que lo más importante para la formación de un alumno es su motivación, si está interesado por lo que aprende, pondrá dedicación y no se le dificultarán sus estudios, más bien lo hará por su propio gusto, por ello la escuela debe fortalecer el interés, procurar que la actividad escolar no sea tediosa y evitar la distracción, así como el cansancio que termine en la fatiga y el fastidio, de manera que el alumno festeje cuando no haya actividades escolares. (Tirado, y otros, 2010)

Por ello decimos que la motivación es cambiante, en cierto momento y lugar puede existir el deseo de realizar ciertas actividades, más en otro tiempo y lugar, el interés puede haber cesado por completo, sin embargo las circunstancias novedosas son así, pueden despertar interés en un principio, pero la repetición o exposición prolongada ante la misma circunstancia causa habituación, una adaptación que genera una familiaridad que incluso puede llegar a la saciedad, por ejemplo, el ingresar en una nueva escuela, adquirir un nuevo juego de mesa o computadora, las modas, y otros, por ello los procesos educativos deben tener muy presente el efecto de la habituación. (Tirado, y otros, 2010)

Así la motivación puede hacer, sentir, pensar y comportarse al individuo de manera muy diferente a las demás personas, por ello

cuando hay interés, el comportamiento es activo, selectivo, constante, persistente y dirigido a cumplir una meta; por el contrario, cuando no hay motivación, priva la indiferencia, el desánimo, incluso la apatía y pereza, por lo que esto es lo que hace evidente la relación que hay entre estados emocionales y la motivación. Y así es como surge la existencia de bases primarias dentro de la motivación que corresponden a instintos innatos, instintos que promueven la satisfacción de necesidades fisiológicas tan fundamentales como la respiración y la alimentación, sin embargo las necesidades fisiológicas se regulan mediante un mecanismo conocido como homeostasis, que consiste en una autorregulación que permite mantener una relativa constancia en las propiedades y composición del medio interno de un organismo. (Tirado, y otros, 2010)

Por ello en las necesidades orgánicas la pérdida del equilibrio interno genera un impulso a la acción para reestablecer el balance, entre ellas están la necesidad de la ingestión de líquidos y alimentos, la expulsión de excreciones, la temperatura, el reposo y dormir; por consiguiente hay otras necesidades que se vinculan a impulsos orgánicos, pero no tiene que haber una regularidad, ni la abstinencia genera estados apremiantes o compulsivos que lleven a realizar actos para su satisfacción, como el apetito sexual o la curiosidad como impulso exploratorio; así el impulso exploratorio se identifica como una necesidad orgánica, porque cada estímulo o cambio en el medio tiene una satisfacción potencial para el organismo, lo cual puede llegar a ser una cuestión de vida o muerte. (Tirado, y otros, 2010)

3.1.1 Importancia de la motivación

De tal manera es importante que en los procedimientos educativos se tenga presente el efecto de la reiteración, pero no por simple repetición, sino por insistencia, es decir, por la repetición con nuevos alcances, regresar al mismo punto pero con mayor profundidad, en un proceso de desarrollo del conocimiento. De igual forma hay otras fuentes de motivación o excitación de orden orgánico, como generar estados alterados al experimentar estimulación y emociones excitantes, éstas ocurren cuando se practican deportes extremos, como escalar en dificultades límite, conducir a velocidades extremas, o experimentar la caída libre, así la excitación generada en estos casos por la segregación de adrenalina en el torrente sanguíneo puede llegar incluso a ser adictiva, y constantemente se está en busca de experiencias de este tipo. (Tirado, y otros, 2010)

Un importante componente orgánico de la motivación, es lograr la satisfacción de necesidades con el menor esfuerzo, por lo que en un principio tenemos predisposición a satisfacer nuestras necesidades y deseos de la manera más eficaz, apropiada, funcional y económica con el menor esfuerzo, aunque no lo hagamos de manera consciente. Así otro componente de la motivación de naturaleza orgánica es la evitación del dolor, aunque no es una constante pues sólo se activa como reacción, ya que el dolor puede dominar totalmente el comportamiento cuando llega a estados críticos. De tal forma la motivación es un proceso que se incentiva en función de las necesidades, además de

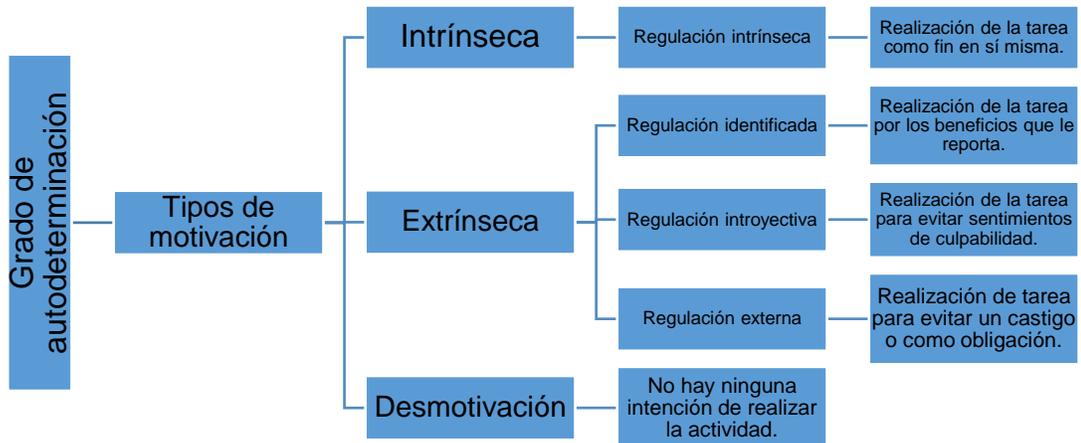
tener componentes orgánicos como los señalados, tiene otros factores de orden cognoscitivo emocional. (Tirado, y otros, 2010)

3.2 Tipos de motivación

Los tres tipos de motivación según Deci (1975), intrínseca, extrínseca y no motivación, difieren en su grado de autodeterminación o autonomía, así las conductas motivadas representan el prototipo de las actividades. Por ello Heider (1958) menciona que en estas conductas el locus de causalidad percibido es interno, es decir, basado en las características propias del competidor, como su capacidad o esfuerzo. Por su parte Deci, Koestner & Ryan (1999) mencionan que en el caso de la motivación extrínseca, la teoría defiende y la investigación ha comprobado, que cuando la conducta va seguida por refuerzos monetarios, o bien por refuerzos tangibles contingentes a la conducta, ya que éstos socavan la motivación intrínseca. De tal manera Deci & Ryan (1985) aportan que en la no motivación, es decir, la amotivación obviamente los sentimientos de autodeterminación están ausentes y no existen razones ni extrínsecas ni intrínsecas que sustenten su relación con la conducta. (en Balaguer & Castillo, 2008)

De acuerdo con Deci & Ryan (2000) la teoría de la Autodeterminación plantea que las conductas humanas pueden ser más o menos autodeterminadas según en función del tipo de motivación que las sustenta, así estos autores proyectan un continuo que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por diferentes niveles de motivación extrínseca. (en Muyor, Águila, Sicilia, & Orta, 2009) Véase gráfica 2.

Gráfica 2. Tipos de regulaciones en la Teoría de la Autodeterminación.



Fuente: Elaboración propia con base en Muyor (2009).

Por tal motivo se entiende que la **motivación intrínseca** se tiene cuando un sujeto realiza una actividad por el disfrute y el placer que le produce, sin estar condicionada a ninguna otra circunstancia, es decir, que la actividad es un fin en sí misma, por lo que ésta aumentará siempre que la persona se sienta competente y eficaz con la tarea que realiza puesto que le reportará una mayor sensación de disfrute y de placer. Así mismo, el grado de experiencia que tenga el sujeto también afectará al sentimiento de competencia y, por tanto, a su grado de motivación intrínseca. (Muyor, Águila, Sicilia, & Orta, 2009)

Por otra parte la **motivación extrínseca**, tal y como se ha comentado anteriormente puede tener varios niveles de regulación:

- Regulación identificada: Es la más determinada, ya que es la regulación más próxima a la intrínseca, aunque sigue siendo extrínseca, sin embargo se produce cuando se identifican y se organizan varios criterios pertenecientes a la actividad, relacionándolos, incluso con otros valores y necesidades, por tanto en la realización de la actividad hay una intencionalidad racional previa pero sigue siendo una motivación extrínseca ya que se actúa para la consecución de un objetivo y no por el placer que produce la actividad en sí misma.
- Regulación introyectiva: Es la siguiente regulación en dirección a la desmotivación, se produce cuando se realiza una tarea con el fin de evitar sentimientos de culpabilidad y disminuir el grado de ansiedad, por ejemplo, cuando alguien realiza ejercicio físico para no sentirse culpable.
- Regulación externa: Es la última de las regulaciones dentro de la motivación extrínseca y la más próxima a la desmotivación, se produce cuando un individuo realiza una actividad para conseguir una recompensa o por el simple hecho de evitar un castigo, aunque la tarea le resulte poco interesante para él.

Por lo tanto la desmotivación, se sitúa en el extremo opuesto a la motivación intrínseca, ya que se produce cuando el individuo no tiene ninguna intención de realizar la actividad porque no se siente capaz para ello o porque no cree que vaya a conseguir el objetivo o resultado deseado, en estos casos se ha detectado que la actividad puede ser desorganizada, asociada a sentimiento de frustración, miedo o depresión. (Muyor, Águila, Sicilia, & Orta, 2009)

3.2.1 Otros tipos de motivación

Por otra parte se habla que la gente tiende a desarrollar ciertos **impulsos motivadores**, definidos como deseos intensos de algo, como producto del ambiente cultural en que vive, los cuales afectan la forma en que la gente considera su empleo y enfoca su vida, por lo que gran parte del interés en estos modelos de motivación se generó a partir de la investigación de David C. McClelland en Toledo (2011), quien elabora un esquema de clasificación que destacaba los tres impulsos más dominantes y señaló su significado para la motivación, sus estudios revelaron que los impulsos motivadores de las personas reflejaban los elementos de la cultura en la que crecieron y en la mayoría de las naciones, uno o dos patrones de motivación tendían a estar muy arraigados entre los trabajadores porque crecieron con antecedentes similares, por tanto la investigación de McClelland se enfocó en los impulsos del logro, afiliación y poder descritos a continuación:

- **Motivación del logro:** Es un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas, por lo tanto un individuo con este impulso desea alcanzar objetivos y ascender por el camino del éxito. El logro se ve como algo importante sobre todo en sí mismo, no sólo por las recompensas que lo acompañan, por ello las personas con un alto impulso de logro asumen la responsabilidad de sus acciones y resultados, controlan su destino, buscan una retroalimentación periódica y les gusta ser parte de un esfuerzo individual o colectivo para ganar una meta.

- **Motivación de afiliación:** Es un impulso para relacionarse socialmente con las personas, es decir, trabajar con personas compatibles y experimentar un sentido de comunidad, en el cual las comparaciones de personas motivadas por el logro con los motivados por la afiliación ilustran la forma en que ambos patrones influyen en la conducta. Así también las personas orientadas al logro trabajan más cuando se les proporciona la información detallada, sin embargo las personas que se inclinan a la afiliación trabajan mejor cuando se les elogian sus actitudes favorables y su cooperación. Las personas motivadas por el logro eligen auxiliares técnicamente capaces, con poca consideración por sus sentimientos personales con respecto de ellos; por otra parte las personas motivadas por la afiliación tienden a elegir amigos y personas agradables, pues sienten una satisfacción interna cuando están con amigos y desean libertad en el trabajo para desarrollar tales relaciones.
- **Motivación de poder:** Es un impulso para influir en la gente, asumir el control y cambiar sus situaciones, por lo cual las personas motivadas por el poder desean causar un gran efecto en sus organizaciones, y están dispuestas a asumir riesgos con ese propósito y una vez que obtienen el poder pueden usarlo con fines constructivos o destructivos, por ello estas personas se interesan en el poder sobre todas las cosas, tras reconocer que para realizar acciones dentro de una organización ya sea

laboral o escolar, es necesario influenciar a las personas a su alrededor, por lo cual estas personas se preocupan de acumular poder a través de la influencia y no con sus logros individuales, por lo cual las personas con este tipo de motivación desempeñan mayor sentido de responsabilidad, ven las metas con más claridad y muestran más espíritu de equipo.

3.3 ¿Cómo influye la motivación en el ámbito escolar?

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa, por cuanto sitúa las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige.

Por tanto dentro del ámbito escolar, una meta académica se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje, por lo cual se considera que la meta está integrada por creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, resumidamente, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto de aprendizaje, por lo tanto estas metas determinan tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso. (Barca, S.Almeida, Porto, Peralbo, & Brenlla, 2012)

A partir de la aparición de las teorías cognitivas de la motivación, centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de

rendimiento y su importancia, hasta la actualidad, se destaca la importancia de algunos de sus elementos constitutivos, entre ellos el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales, de las cuales la motivación de base cognitiva tienen un gran valor para la educación ya que facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar, permitiendo determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiantado. (Naranjo, 2009)

3.3.1 Importancia de la motivación en el ámbito escolar

De acuerdo con Ramo (2003), el tener motivaciones o voluntad para estudiar es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar buenas notas, de tal manera el desempeño académico se relaciona con la motivación hacia la tarea escolar y la forma cómo se aborda la preparación de una prueba y aunque la acción de estudiar puede recibir diversos nombres, los distintos autores hacen referencia al valor de la tarea desde tres componentes según Minnaert (1999), Pintrich (1999), Pintrich, Roeser y De Groot (1994), y Schunk (1996), podemos encontrar primeramente *el interés intrínseco*, también llamado interés personal o interés en la tarea, el cual es el placer inherente, inmediato que se obtiene al implicarse en una actividad, el segundo en base a Pintrich (1999), es *el valor de utilidad*, igualmente denominado utilidad de la tarea o percepción de utilidad por Minnaert (1999) debido a que es la importancia de la tarea para metas futuras y sirve como indicador de la intensidad de la tendencia a realizar acciones relacionadas con el estudio. Por lo anterior, se trata del valor instrumental de la tarea, esta distinción entre el componente de valor intrínseco y el componente de valor de utilidad, coincide con la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, es decir la distinción entre motivación de medios y

motivación de fines, así por último Minnaert & Pintrich (1999), mencionan *la importancia*, como el llamado valor de logro o importancia percibida o la importancia de hacer bien la tarea. Sin embargo Pintrich (1994) plantea la utilidad como la percepción de los estudiantes de cuán útil es la tarea para ellos, y la importancia en cuanto a las creencias de los estudiantes acerca de la relevancia del contenido de la tarea para ellos con relación a metas futuras. (en Gálvez, 2006)

Diversas investigaciones han mostrado decadencia en la motivación y el desempeño de muchos estudiantes cuando cambian de la institución educativa, por lo que frecuentemente se ha asumido que esta decadencia es en gran parte causada por cambios psicológicos y fisiológicos asociados con la pubertad, por lo tanto son inevitables, sin embargo esta suposición ha sido cuestionada por otras investigaciones que demuestran que la naturaleza del cambio motivacional, a la entrada a una nueva institución educativa según Hicks y Midgley (1999) depende de las características del ambiente de aprendizaje en el cual los jóvenes estudiantes se encuentran. Aunque es difícil prescribir un enfoque para motivar estudiantes que se ajuste a todo, las indagaciones sugieren que algunos patrones generales son acertados para un rango amplio de estudiantes. (en Gálvez, 2006)

La motivación intrínseca según Ramo (2003) hace referencia a la voluntad del estudiante, quien primordialmente tiene el interés y el gusto por estudiar, con interés personal, profesional o escolar, que nacido dentro de sí mismo le empuja al esfuerzo que ordinariamente exige el estudio. Así entre las motivaciones internas o personales se distinguen las que hacen referencia al interés profesional, como conseguir un buen

trabajo y continuar regularmente sus estudios; al interés personal, el cual expresa su gusto por el estudio a cambio de satisfacción personal; y el interés escolar, que se interesa por saber más, obtener buenas notas y su superación. Por ello estas motivaciones internas están muy relacionadas con el alumnado que obtiene altos rendimientos, por tanto Atkinson (2000) menciona que dicha variable está situada dentro de la teoría general de motivación de logro. (en Gálvez, 2006)

A su vez Minnaert (1999) menciona sobre la influencia de los sentimientos y cogniciones auto-referenciales de los estudiantes, en cuanto al self como la motivación de logro, y al área temática como el valor de la tarea, en las actividades de estudio autorregulado, por lo tanto ésta variable a su vez se incluye dentro de las creencias motivacionales de los estudiantes, así en este mismo sentido Schrodtt, Wheeless y Ptacek (2000) han utilizado un concepto más individualizado, donde el valor de la tarea viene determinado por las características de la misma y por las necesidades, metas y valores de la persona. De tal forma Aránzazu y Beltrán (2001) mencionan así, que el grado en el que una tarea sea susceptible de satisfacer necesidades, facilita alcanzar metas o afirmar valores personales y determina el valor que la persona asume para implicarse en esa tarea. (en Gálvez, 2006)

3.3.2 El papel de la autorregulación

Por otra parte se ha demostrado también el importante papel de la autorregulación en el aprendizaje como factor anterior al papel de la motivación, por lo cual Dembo (2004) hace énfasis en el rol que el estudiante debe asumir en su formación, destacándose dos principales aspectos: *la autorregulación*, es decir la capacidad de controlar factores

o condiciones que afectan su aprendizaje sin importar la motivación o habilidad del maestro; y *la motivación* en cuanto al reconocimiento que obtenga por cumplir sus metas. Por otra parte Zimmerman (2000) por medio de la investigación indica que la creencia autorreguladora y los procesos de los estudiantes están altamente correlacionados con el logro académico. (en Gálvez, 2006)

Así mismo Dembo y Prats (2004) mencionan que los factores que pueden explicar el por qué los estudiantes presentan dificultad para cambiar su comportamiento académico hacen referencia a la autorregulación en los estudiantes como método para mejorar los resultados académicos, así como el hecho de que los estudiantes tengan fracasos escolares debido a que no tienen estrategias de auto observación, auto evaluación, de aprender y de adquirir nuevos métodos de aprendizaje y/o enfoque de la meta. No obstante Schrod, Wheelless & Ptacek (2000) incluyen aspectos afectivos y emocionales frente a la motivación de logro y el proceso de aprendizaje académico, relacionados con la empatía y la disposición de los estudiantes a escuchar, ser receptivos e interpretar la información, ya que unido a niveles altos de ansiedad, se asocia negativamente con la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por otra parte desde la aparición del *best-seller* de Goleman, en 1995, sobre Inteligencia Emocional, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han recogido evidencias de que los jóvenes estudiantes emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, por lo que presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a

obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas. Por lo cual Kostelecky y Hoskinson (2005) destacan otros factores que inciden sobre la motivación intrínseca, tales como la curiosidad y las habilidades prácticas del trabajo y la vida, como bases para interiorizar el valor de aprender y la visión de futuro. (en Gálvez, 2006)

3.4 Motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje

Actualmente a la gran mayoría de los maestros les interesa que nuestros jóvenes estudiantes estén motivados por aprender lo que les enseñan o mejor aún, que estén motivados por aprender por cuenta propia, sin embargo, es una preocupación observar que varios estudiantes no encuentran ese estímulo, o factor impulsor que los interese en involucrarse con el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así muchos de ellos quizá la mayoría, se encuentran solamente motivados por aprobar el curso, obteniendo una buena calificación y terminar la carrera lo antes posible, con un mínimo de esfuerzo y complicación, por lo que es interesante comentar que los niños están impulsados por la curiosidad de aprender nuevas cosas, no siempre las que les pretenden imponer sus propios maestros. Por otra parte el estudiante, ávido por conocer el porqué de las cosas, frecuentemente se desestimula progresivamente, se desmotiva gradualmente y su pasión por aprender nuevas cosas va disminuyendo, por ello se inicia el proceso de desmotivación y de tal forma el aprendizaje tiende a convertirse en un compromiso y obligación más que en un disfrute por sí mismo. (Anaya & Anaya, 2010)

Por otra parte a nivel profesional, varios alumnos abandonan la carrera antes de terminar el proceso, así la eficacia terminal de titulación frecuentemente es menor del 50%, inclusive muchos alumnos pasantes dejan de obtener su título profesional presentando su examen escrito (tesis o tesina) y oral, al estar naturalmente motivados por otros estímulos, como laborales, y no sólo a nivel licenciatura, sino también en estudiantes de posgrado. (Anaya & Anaya, 2010)

Además es de señalar que muchas veces los profesores observan que en su clase asisten un cierto número de alumnos, aparentemente interesados en la clase, pero varios de ellos se encuentran mentalmente ausentes, reflexionando sobre otros temas de su verdadero interés en ese momento, por ello un gran reto que se presenta para el profesor es lograr una motivación genuina de sus alumnos por aprender los temas de clase, y si no lo considera él mismo como reto, quizá también y más preocupante, es que el académico esté desmotivado por enseñar. (Anaya & Anaya, 2010)

Por esta razón se menciona que la motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario, además la motivación académica implica un deseo de desempeñarse bien en el aula y dicho deseo se ve reflejado en conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable, así la asistencia a clases es un comportamiento voluntario, que se combina con otros para reflejar el nivel de motivación académica. A su vez Pintrich (1994) explicó la motivación académica en la clase en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes: el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia

motivación, y los comportamientos observables de los alumnos; por lo que los dos primeros determinan el tercero, y los comportamientos observables que reflejan el nivel de motivación académica son, a su vez de tres clases diferentes: hacer elecciones entre alternativas, estar activo e involucrado en las tareas y tener persistencia en ellas, por lo cual los alumnos hacen muchas elecciones entre que si quieren tomar un curso, hacer alguna tarea u otra cosa. (en Anaya & Anaya, 2010)

Por este motivo se considera que las emociones prospectivas son aquellas que están ligadas de forma inmediata y directa con los resultados de las tareas como son las notas, calificaciones, alabanzas de los padres, la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc., así las expectativas de disfrute anticipatorio producirán motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos, en cambio la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que conlleva la reducción o total anulación de la motivación extrínseca para no poder alcanzar resultados positivos o lograr evitar los negativos, por lo que se puede suponer que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (en conjunto con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea. Sin embargo de acuerdo con Richardson y Noble (1983) el caso se complica cuando se relacionan los resultados negativos con la motivación extrínseca de evitación producida, por ejemplo, por la ansiedad. Por lo cual se pueden distinguir dos situaciones para evitar el fracaso y los resultados negativos: “las no restrictivas” y “las restrictivas”, a su vez las tareas ordinarias de clase, como no restrictivas, pueden conducir al éxito demandando al estudiante soluciones más fáciles, por tanto en situaciones restrictivas, por ejemplo en un examen pueden

evitar el fracaso proporcionándole al estudiante los recursos didácticos necesarios como son las técnicas, destrezas, etc., para afrontarlas con éxito, por lo cual un alumno que está intrínsecamente motivado asume la responsabilidad de un trabajo o tarea, por su propio interés, por el gusto que le proporciona, por la satisfacción, está orientado a un objetivo bien definido y congruente con sus expectativas. (en Anaya & Anaya, 2010)

Sin embargo un alumno puede estar extrínsecamente motivado en aquello que asume como su responsabilidad, con el propósito de obtener algún reconocimiento o evitar algún castigo o consecuencia negativa, externa a la actividad en sí, por ejemplo un trabajo o tarea. Por otra parte Ames (1992) define la motivación por aprender como una actitud que está caracterizada por el involucramiento permanente y a largo plazo comprometiéndose él mismo en mantener esa actitud de por vida. Por ello se ha encontrado que cuando los alumnos están confrontados con tareas complejas, aquellos con una motivación intrínseca, utilizan un proceso de solución de problemas con estructuras más lógicas y de análisis de alternativas, en cambio, los alumnos extrínsecamente motivados prefieren un análisis más superficial, ajustándose a lo indispensable requerido por el maestro, de tal forma los estudiantes con motivación intrínseca prefieren trabajar siguiendo un cierto grado de reto para resolverlos, por lo cual Lepper (1998) argumenta que los estudiantes extrínsecamente orientados se inclinan por trabajos y problemas con un menor grado de dificultad, usando el mínimo esfuerzo necesario para obtener el máximo reconocimiento posible. (en Anaya & Anaya, 2010)

En consecuencia de ello, actualmente se habla mucho de inteligencia emocional por Goleman (1996), término que implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personal como socialmente, por ello la inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación. (en Anaya & Anaya, 2010)

Por otra parte existen escasos estudios que hayan investigado el impacto que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje, a pesar de esta carencia investigadora, en general, Pekrun (1992) supone que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas como la adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc., y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. En consecuencia, por supuesto que existen alumnos que pueden tender a exhibir un grado de motivación aparente casi nulo, una total o parcial indiferencia a su propia estancia en la clase o incluso en su carrera, por ello en el campo educativo tan solo dos tipos de emociones han recibido atención en los últimos 30 años, la ansiedad y el estado anímico, aunque hay situaciones que según Ormrod (2010) pueden asociarse a una desinformación vocacional de la carrera o incluso a problemas serios de depresión. (en Anaya & Anaya, 2010)

Es preciso señalar que de acuerdo con diversos autores, se observa que los alumnos a quienes les falta una motivación intrínseca tienen las siguientes características: desconocen el propósito u objetivo

de la carrera, sus aplicaciones, fuentes de trabajo, etc., así mismo desconocen el propósito de asignaturas que comprenden el plan de estudios, los objetivos, las fuentes de información indispensables, se limitan a copiar lo que el propio maestro registra en el pizarrón, como única fuente de referencia para su estudio, y frecuentemente llegan tarde; por lo que generalmente procuran sentarse en algún punto del salón lo más alejado del maestro, para evitar ser involucrado o llamado. (Anaya & Anaya, 2010)

CAPÍTULO 4. DESERCIÓN ESCOLAR.

4.1 Definición de la deserción escolar

Actualmente la deserción, el atraso estudiantil, los bajos índices de desempeño y de culminación de programas de educación superior son algunas de las preocupaciones más indispensables de instancias gubernamentales, instituciones de educación superior, directivas universitarias, padres de familia, docentes y cuerpos académicos. Por otra parte, la inversión de recursos en la educación superior y la evaluación de la pertinencia de su sostenibilidad prácticamente dependen de los indicadores de permanencia de la población estudiantil, y como es de suponer, del óptimo desempeño de los estudiantes, así mismo, y de manera creciente, las instituciones de educación superior exteriorizan sentirse presionadas por los gobiernos y las directivas universitarias por incrementar la cobertura y las tasas de egreso, por lo cual si bien se argumenta que es necesarios brindar igualdad de oportunidades a los jóvenes y se defiende que se han alcanzado mayores niveles de acceso a las universidades en el contexto latinoamericano, por lo tanto también persisten problemas difíciles de resolver o de erradicar, por ello diversos estudios señalan, entre otros aspectos, los contrastes entre las metas estatales, los porcentajes de ingreso a sistema universitario, de retención y permanencia en los programas, de deserción y de inserción laboral de los egresados, a consecuencia de ello, surge el interés por caracterizar como desertores a los estudiantes que causan baja definitiva de las universidades, que dejan sus estudios o los abandonan. (Dzay & Narváez, 2012)

Dimensionar el concepto de deserción y encontrar soluciones para tal situación son objeto de algunas investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, por lo que la definición del proceso no es altamente delicada y muchas veces es influida por el tipo de investigación que se realiza. Por ello Tinto (1987) advierte que no definir las características y el proceso de deserción de una manera concreta, podría llegar a tener implicaciones en el tipo de estrategias que una institución puede seguir para tratar de solucionar y/o prevenir este tipo de situaciones. Por otra parte González, citado por Díaz (2007) sugiere que la problemática de la deserción debe analizarse en el contexto social y económico de la región, específicamente bajo una visión general del sistema educativo, esto debido a la importancia de los factores sociales que influyen en el individuo, llevándolo a tomar decisiones sobre su educación, por ello indica que se pueden diferenciar dos tipos de abandono en los estudiantes universitarios: con respecto al tiempo, que puede ser inicial, temprano y tardío; y con respecto al espacio, que puede ser interno, de la institución y del sistema educativo. (en Dzay & Narvárez, 2012)

Así los factores de tiempo y espacio para llegar a la definición, son el primer paso para acercarnos a delimitar el término “deserción”, seguido un segundo paso sería considerar los conceptos que comúnmente se relacionan con desertor o deserción. Por ello González (2005) ejemplifica esta idea señalando que la repetición y la deserción son fenómenos que en muchos casos están relacionados, ya que la investigación demuestra que la repetición reiterada conduce al

abandono de los estudios, no obstante, no es posible determinar que ésta sea la única causa de deserción, así mismo define la deserción en la educación superior como “la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año)”. (en Dzay & Narváez, 2012, pág. 24)

Otras definiciones importantes sobre deserción provienen de autores como Spady (1971), quien menciona dos definiciones operacionales acerca de la deserción universitaria: a) Incluye a cualquier persona que abandona la institución de educación superior donde se encuentra registrado y b) Se refiere a aquellas personas que no reciben un título o grado de cualquier universidad. Por tal motivo la primera definición, la más tradicional de ambas, es la más adecuada con las preocupaciones y políticas específicas de las instituciones, aunque los especialistas pudieran llegar a considerarla como una definición muy imprecisa, además esencialmente esta definición señala que cualquier estudiante matriculado que abandona sus estudios es un desertor, por ello este autor propone un modelo explicativo de su conceptualización de la deserción en el cual se denota la influencia del trasfondo familiar como un factor inicial que afecta al éxito o fracaso del alumno. Sin embargo otros autores concuerdan en gran parte con el mismo Spady (1971) en sus conceptualizaciones sobre deserción, tal es el caso de Mairata (2010) quien considera abandono escolar de educación superior cuando el alumno ya no reingresa a los estudios que había iniciado, no se registra en matrícula en otro programa de una universidad o abandona de manera definitiva la institución de educación superior en la cual se encuentra matriculado. (en Dzay & Narváez, 2012, pág. 24)

Así mismo, Díaz (2007) define deserción estudiantil como el abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas, sin embargo, menciona que la forma de operacionalizar estas variables depende del punto de vista en el que se realice el análisis, es decir la individualidad, institucionalidad y estatal o nacional. Por otra parte Chain (2001) describe la deserción como el abandono de los cursos o la carrera a los que se ha inscrito un estudiante, por lo cual deja de asistir a clases y no cumple con las obligaciones establecidas. Por otra parte Pérez, Bravo e Isabeles (2008) consideran desertor a cualquier alumno de nivel medio superior, de alguna carrera o de un nivel de posgrado que no se inscribe en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, pero tampoco se reinscribe en períodos ya cursados; por lo que quizá la definición más cercana a combinar todos los indicadores y factores ya mencionados, es la propuesta por Tinto (1987), quien considera a los desertores como estudiantes que abandonan definitivamente sus estudios, desertando todas las modalidades de educación superior, así mismo estudiantes que abandonan sus estudios en una institución para transferirse a otra, y por último estudiantes que abandonan la carrera en la que se encuentran actualmente estudiando. Por tal motivo dicho autor describe la deserción como un proceso compuesto por las condiciones bajo las que sucede una fallida integración al ámbito académico o social dentro de las instituciones, así mismo las características del individuo en materia de compromiso con metas trazadas a nivel personal e institucional, también el proceso longitudinal por el que el individuo modifica sus objetivos, pensamientos, y conducta de acuerdo con las experiencias

ganadas en la institución educativa, y por último una serie de eventos sociales externos que tienen gran impacto en su decisión de desertar. (en Dzay & Narváez, 2012)

Por su parte Rodríguez y Hernández (2008) clasifican a los estudiantes como desertores cuando éstos deciden cambiarse de licenciatura y/o división dentro del mismo campus, o retirarse de manera permanente del sistema universitario. Por tal motivo una de las definiciones consideradas en el ámbito de educación superior en el país es la propuesta de Altamira, como se cita en ANUIES (2007) como el abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios por parte del alumno, lo cual puede deberse a problemas tanto sociales como personales, a su vez por deficiencia académica, que es la expulsión de alumnos de bajo rendimiento escolar, también por cambio de carrera en el cual el alumno puede continuar en la misma institución pero pasa a pertenecer a otra cohorte, y finalmente, por expulsión disciplinaria en la que se aplica a los alumnos que alteran el orden y la disciplina, quienes reciban esta sanción no pueden ingresar a ninguna escuela o facultad de la universidad. (en Dzay & Narváez, 2012)

Por otra parte Díaz (2007) señala que no hay única variable que afecte la decisión de los estudiantes, así mismo, categoriza las causas como pre-universitarias, institucionales, familiares, personales y de empleo, en las cuales establece que los factores mencionados afectan el bienestar del estudiante de una manera positiva o negativa, sin embargo este autor señala que si los factores son negativos, hay una mayor posibilidad de deserción; mientras que si estos factores son

positivos, el índice de permanencia es más alto. (en Dzay & Narváez, 2012)

4.2 Fracaso escolar

Hablar sobre el fracaso escolar masivo, sigue siendo uno de los problemas más preocupantes en la mayoría de los países del planeta, desde los europeos hasta los de América Latina, el aumento en el número de estudios e investigaciones acerca de fenómenos como el absentismo, la reprobación, la repitencia, el retraso o rezago y la deserción escolar, todos ellos desencadenantes y motivadores del fracaso escolar dentro del centro educativo y su proyecto curricular, viene a comprobar no sólo la aprobación a la que se ha llegado por parte de especialistas sobre la necesidad e importancia que tienen dichos estudios sino que son convertido en materia de controversia teórica y empírica. (Vidales, 2009)

Sin embargo el fracaso escolar es un concepto polimórfico en el que tienen su responsabilidad todos los implicados, esto es, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aún los legisladores, pero en realidad, nos hallamos ante un “fracaso social”, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad, aun cuando pueda haber diferencias en el fracaso académico, encontramos un denominador común en todos los casos, como la insuficiencia de los resultados escolares oficiales alcanzados. Por otra parte es llamativo que muchos trabajos, incluso recientes y en publicaciones prestigiosas, esquiven la mínima explicación conceptual, lo que a menudo desarrolla un poco de confusión, pues según algunos

casos se habla de fracaso para referirse a abandono, retraso, dificultad de aprendizaje, etc. (Martínez-Otero, 2009)

A pesar de ello, el fracaso también puede variar según la forma de medirlo, por ejemplo, mediante tests de rendimiento, calificaciones, etc., o dependiendo de qué o quiénes centren el análisis: el sistema, los docentes, los escolares, etc., en lo que sí suele haber acuerdo es en que el fracaso es una realidad adversa que fustiga a un significativo número de alumnos, sobre todo a los que se hallan en una situación socioeconómica desfavorecida. Así con el ánimo de arrojar luz sobre el concepto, se encuentra definido el fracaso escolar como toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad, desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas. Por ello en análisis de esta definición nos lleva a reparar, al menos, en los siguientes aspectos: *la insuficiencia en los resultados* el cual informa, en mayor o menor medida, de un malogro en el rendimiento esperando, pues aquí se advierte un nuevo elemento de complejidad, pues las causas del desajuste académico entre lo alcanzado y lo deseado pueden ser numerosas más adelante; y por otra parte, aunque la equiparación de *calificaciones escolares negativas* con fracaso implica una reducción del problema, lo cierto es que las notas, nos guste o no, son a menudo el indicador oficial del rendimiento académico. Entonces por fuera de las apretadas consideraciones, es preciso consignar que aunque el estudio del fracaso escolar nos conduzca a una definición operativa como la apuntada, la educación no es sólo, ni principalmente, rendimiento, sino

sobre todo desarrollo personal, intelectual pero también ético, afectivo y social. (Martínez-Otero, 2009)

Por otra parte sin soslayar el marco pedagógico esbozado, en el que se inscribe la genuina educación, estamos en condiciones de señalar que el rendimiento académico, en su doble vertiente positiva y negativa, es fruto del aprendizaje, esto es, de la adquisición de conocimientos y destrezas por medio de la acción docente, del estudio y de la experiencia, por lo que se obvia el hablar del rendimiento del profesorado y del sistema educativo, y hace referencia a centrar la prospección en los alumnos, sobre todo de enseñanza secundaria, siquiera sea por que la tasa de fracaso escolar aumenta con el nivel de obligatoriedad, lo que explica que este problema afecta más a los alumnos adolescentes que a los niños, además junto al rendimiento objetivado, el éxito y el fracaso escolar representan una dimensión subjetiva, esto dado que algunos alumnos pueden, por ejemplo, sentirse fracasados si únicamente obtienen un aprobado y no alcanzan el anhelado sobresaliente; por ello la pedagogía actual, al menos cierto sector, cada vez se interesa más por esta vertiente interna, sobre todo a la hora de explicar ciertos procesos complejos de bienestar, motivación, expectativas, esfuerzo, realización de tareas, etc., así la dimensión externa u objetivada, por su parte, se encuentra establecida por la Administración, por cuanto establece quién debe promocionar o no, así mismo cabe distinguir también entre un fracaso “aparente” y transitorio, por ejemplo, el del alumno que por cambio de residencia, enfermedad, etc., experimenta un descenso significativo, aunque puntual, en su rendimiento, que se regulariza a la par que se normaliza la situación, en cambio, el fracaso “real” es persistente, atribuible a factores muy

arraigados que lastran la trayectoria académica del alumno. (Martínez-Otero, 2009)

No obstante, en cierto modo la preocupación por el rendimiento académico discurre paralela al interés por la producción empresarial, ya que frecuentemente los logros escolares se asocian a la potencialidad laboral y económica de un país, y se piensa si acaso por ello se ha impuesto durante largo tiempo la “escuela fabril”, la cual es centrada sólo en los resultados y en la clasificación de los alumnos según su supuesta rentabilidad, por lo que con frecuencia, esta suerte de mercantilización escolar, es poderoso factor de estratificación y exclusión, por lo que ha rebajado el nivel de la verdadera educación, sin embargo no podemos avanzar sin señalar los peligros de enfoques reductores como el mencionado, pero el hecho de analizar el rendimiento escolar, lejos de degradar aún más nuestra educación, ha de servir para mejorarla, pero para ello se precisa consideración de numerosos aspectos humano-sociales que rebasan, con creces, la mera calificación académica, vinculada a una supuesta competencia intelectual, cada vez más cuestionada por la mecanización de la cual ha sido objeto, así la revisión de algunas investigaciones científicas sobre el fracaso escolar, durante largo tiempo hegemónicas, permite distinguir el perfil de un alumno con escasas aptitudes, poco inteligentes, o incluso con bajo cociente intelectual, por lo que al respecto de esto, nadie duda de que algunos alumnos tengan capacidades cognitivas más elevadas que otros, ni que pueda haber intra individualmente desemejanzas aptitudinales, por lo que estas competencias pueden explicar ciertos resultados escolares, pero es menester mostrarse muy prudentes en las conclusiones, al menos por dos razones, la primera

tiene que ver con el concepto de inteligencia, sobre todo con su versión operativa, el cociente intelectual (CI), discutible por un significativo sector de la psicología que con razón se queja, por ejemplo, de los abusos que se han cometido en su nombre, pero por otro lado la segunda, se refiere a las variables que eventualmente pueden matizar la proyección académica de dicho CI, como el estado emocional, la motivación, el ambiente escolar y familiar, el nivel socioeconómico, etc., por ello si al estudiar el rendimiento académico se pasan por alto los factores extra cognitivos, se puede contribuir aun sin pretenderlo, a desenfocar la cuestión y a genera peligrosas discriminaciones individuales y colectivas, por lo que resulta evidente, sin embargo, que el conocimiento de la potencialidad intelectual de cada alumno, en un marco amplio que también comprenda otras variables, se torna labor necesaria para orientarlo mejor educativamente. (Martínez-Otero, 2009)

Así mismo por los diversos factores intraescolares y extraescolares que lo motivan o provocan, el fracaso escolar es calificado como un fenómeno completo y multidimensional y se constituye en una problemática con doble vertiente: educativa y social. La educativa, porque los estudiantes que fracasan en la escuela se ven orillados a interrumpir su proceso de formación abandonando la escuela y el sistema educativo sin haber aprendido o asimilado los conocimientos y sin haber desarrollado las capacidades, competencias, habilidades y destrezas socialmente necesarios para su edad y, por lo mismo, sin obtener la titulación mínima correspondiente; por otra parte, la social, porque además de influir negativamente en su formación esta situación de fracaso también afectará sus posibilidades de empleo y

promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, desempleo, delincuencia, etcétera. (Vidales, 2009)

4.3 Causas del fracaso escolar

Dentro del controvertido contexto presentado y a partir de un modelo integrador, se encuentran diversos condicionantes del fracaso escolar, por ello los modelos explicativos del rendimiento escolar en su doble faz positiva y negativa, muestran factores interrelacionados, generalmente adscritos al triple ámbito psicológico, pedagógico y social, por eso el resultado es un entramado más o menos complejo en el que se distinguen, por un lado los condicionantes o variables independientes, y por otro el rendimiento académico o variable dependiente, de tal manera se opta por repartir los condicionantes del rendimiento en tres órdenes: personal, familiar y escolar-social, que de un modo u otro cubren el espectro psico-socio-pedagógico. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

Pero el más relevante es el **ámbito personal**, que estudia el rendimiento escolar a partir de variables personales, y enfatiza con justeza el hecho de que el verdadero protagonista de la educación es el alumno, y desde esta perspectiva, se interesa por identificar condicionantes enclavados en la personalidad y altamente explicativos de los resultados obtenidos, pero así como no hay un exclusivo conjunto de rasgos que permitan describir el perfil de personalidad del alumno que fracasa en la escuela, tampoco hay acuerdo entre investigadores al enumerar las variables más relevantes, potencialmente más predictivas del rendimiento, por lo que algunas de las más citadas en las publicaciones especializadas son: el

autoconcepto y la autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, la autoeficacia, etc., en este caso hablaremos de: inteligencia, personalidad, afectividad y motivación. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

Ha de recordarse que en el terreno científico, particularmente psicológico, el concepto de *inteligencia* no es en absoluto unívoco, por lo que cabe decir que la inteligencia se presenta como una realidad evolutiva que, aunque alcance el techo en la adolescencia, en años posteriores puede enriquecerse gracias a la experiencia vital, además de este dinamismo intelectual, también se ha de haber hincapié en la trascendencia que en la comprensión de la cognición humana tiene los aspectos emocionales, morales y sociales. Aun cuando la mayor parte de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento, siquiera sea por la similitud que suele haber entre los problemas incluidos en las baterías de test de inteligencia y las tareas escolares, es preciso matizar que los resultados en las pruebas de capacidad intelectual no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno. Se sabe que cuando se consideran también factores adscritos a la personalidad, por ejemplo, el estado emocional, la motivación, etc., las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran. Por otra parte, con relación al indiscutible influjo que en el rendimiento pueden tener las aptitudes intelectuales, medidas habitualmente a través de pruebas tradicionales, destaca por su trascendencia la aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita), por lo que la competencia lingüística influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una

relevante función en el aprendizaje. Tampoco debe obviarse que todo profesor, consciente o inconscientemente, al evaluar tiene muy en cuenta cómo se expresan sus alumnos. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

Por otra parte, *la personalidad* constituye una globalidad dinámica y adaptativa, y es el resultado de los factores hereditarios y ambientales, por lo que es relativamente estable y consistente, pero también experimenta cambios más o menos significativos, por ejemplo en función de los acontecimientos biográficos y de la edad del alumno, así entre las condiciones que poseen mayor potencia modeladora de la personalidad se encuentra, sin duda alguna, la educación, por lo que el legado genético no fija el camino a seguir, por ello la educación se alza como la genuina impulsora de la autonomía responsable. Por otra parte se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar al rendimiento escolar, de tal manera los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo pueden adoptar un rumbo mórbido, así mismo hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas. Sin embargo, cabe afirmar que la perseverancia, en cuanto rasgo de personalidad, ayuda a obtener buenos resultados y que todo éxito requiere constancia, esfuerzo prolongado, tolerancia a la ambigüedad y a la frustración. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

A fin de cuentas, al igual que el profesor de psicología de la Universidad de Gales, Crozier (2001, p. 66) quien rechaza que el fracaso escolar se explique mediante la simple apelación a un rasgo de

personalidad, por lo que es preciso tener en cuenta la circunstancia discente y el sentido que el propio alumno da a su experiencia. (en Martínez-Otero Pérez, 2009)

Mientras que en los últimos años, está adquiriendo gran protagonismo en la escuela *el ámbito emocional*, tanto porque se aspira a formar íntegramente al educando como porque se advierte la incidencia de dicha área en los resultados escolares, en el terreno de la afectividad hay que pensar, por ejemplo, en el eventual impacto que los sentimientos positivos tienen en el alumno, sobre todo porque pueden acrecentar su seguridad y confianza, por ello el autoconcepto y la autoestima positivos y equilibrados favorecen la adaptación, el ajuste personal y el rendimiento académico, así esta aseveración no impide que, en ocasiones, haya alumnos con alta autoestima y bajas calificaciones, o a la inversa. De esta manera El respeto, la cordialidad, la confianza y el fomento de la autonomía son algunos de los aspectos que educadores e instituciones escolares han de cultivar cotidianamente, de forma que la exclusión y el desafecto son condiciones de riesgo que empujan a los alumnos hacia el fracaso y los problemas de salud mental. Así la incidencia de este tipo de nocividad se incrementa en los centros donde abundan las situaciones estresantes, discriminatorias, etc. Y sea como fuere, los fenómenos afectivos, concretamente las motivaciones, los sentimientos y las emociones, incluso las pasiones que se generan en los contextos escolares, pueden impulsar o, en su caso frenar el aprendizaje y el rendimiento. Por lo que es probable, por ejemplo que el alumno temeroso y que se siente incapaz de aprobar el examen de una determinada asignatura decida no prepararla. En efecto, los

pensamientos de los escolares se acompañan de estados afectivos que repercuten en la percepción de las materias, en las expectativas, en el trabajo académico y en el rendimiento. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

Aunque la *motivación* puede incluirse en el dominio de la afectividad, brilla con luz propia, por lo que habitualmente se acepta que la motivación se refiere al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de un determinado comportamiento. En este sentido, resulta meritoria la idea de que la motivación discente desempeñe un papel relevante en el inicio y mantenimiento de la actividad de estudiar y que, por tanto, favorezca los buenos resultados escolares, por lo que cabe pensar que el alumno motivado se involucra en su proceso de aprendizaje y hace lo posible por alcanzar las metas establecidas. A menudo en la motivación las vertientes intrínseca, interna y extrínseca, y externa se presentan entrelazadas, por ello el deseo de mejorar personalmente se suele emparejar con la necesidad de reconocimiento. De tal manera la motivación, en su doble vertiente intrínseca y extrínseca, es requisito del rendimiento escolar, por eso esta necesaria concepción binocular puede correr peligro si, como sucede en ocasiones, el discurso educativo, docente e institucional, renuncia a la dimensión motivadora por considerar que no es de su incumbencia o, si por el contrario, se responsabiliza en exclusiva al profesorado de la desmotivación del alumnado, por lo que obviamente, la posición más cabal se mantiene equidistante entre las dos señaladas y es la que activa y canaliza el comportamiento del alumno hacia el éxito escolar. En consecuencia, a la hora de promover la motivación se ha de aprovechar la tendencia natural que hoy en día todo alumno posee de aprender, lo cual por desgracia, en la mayoría de las veces la

insensibilidad pedagógica desaprovecha o acaba con esta inclinación, y este atentado contra la motivación. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

4.4 Exclusión escolar.

La exclusión es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto en los países en vías de desarrollo como en las prósperas sociedades occidentales, por ello la sociedad de la información en la que estamos inmersos está demostrando una triple diferencia social, que por un lado la seguridad de los privilegios con trabajo fijo y pleno disfrute de sus derechos individuales y sociales, por otro lado, la inseguridad de los que tienen trabajos eventuales y viven en permanente estado de ansiedad y escepticismo, por último el desarraigo del mercado laboral de amplias capas de la población, todo ello conduce a la dualización de la sociedad, lo cual se trata de un fenómeno que no sólo tiene que ver con la pobreza y que en indeterminado momento puede derrumbarse sobre cualquier persona, es decir, por ello el sentimiento de vulnerabilidad de nuestros jóvenes alumnos no sólo es observable en los sectores estructuralmente pobres, sino que afecta a la población escolarizada y no escolarizada, aunque en diferentes formas, tiene mucho que ver con la percepción y el sentimiento que muchas personas experimentan de no ser valoradas ni tenidas en cuenta en la sociedad por lo que son; por lo que sabemos que en muchos casos, esa exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples factores como la falta de acceso a los sistemas educativos, la escolarización segregada en dispositivos especiales, la educación de segunda para los más desfavorecidos, el fracaso escolar, el maltrato entre iguales por abuso de poder y el desafecto, por nombrar algunos,

sin embargo la lista de factores es interminable. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Por lo cual el concepto de exclusión implica un proceso de separación entre grupos distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos, pero esta separación no es tan simple, porque la exclusión también incorpora una valoración diferencial entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo, lo que insta a diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios. Por tal motivo, según Velaz de Medrano (2002), la exclusión es un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, lo cual conduce a una gran pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que hoy forma parte. Por ello intrínsecamente unido al concepto de exclusión, se encuentra el concepto de vulnerabilidad, por lo que se utilizó el término alumnos vulnerables, para tratar de evitar en todo lo posible el término necesidades especiales, por otra parte, tan cercano a todo ello, se puede compartir con Ballard (1999) que el continuo uso de este término sigue haciendo asumir la división entre aprendices normales y menos que normales, lo que a la larga, inhibe el desarrollo de un análisis crítico sobre la inclusión. Por lo que en su opinión, la cultura de separar la educación especial de la ordinaria continuará mientras el término especial forme parte del vocabulario de la educación. De tal manera las necesidades educativas especiales, tal y como son entendidas hoy en día por muchos centros educativos, son categorías, en vez de un concepto relacional a la construcción de un conjunto específico de relaciones entre el aprendizaje del joven alumno

y el sistema de escolarización. (en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Por medio de las categorías grupales como son las necesidades especiales asociadas a la discapacidad física y las necesidades especiales asociadas a la discapacidad sensorial, se corre el riesgo de percibir que el origen de las dificultades de aprendizaje está dentro de ese grupo de alumnos, con lo cual poco podría hacerse para proporcionar oportunidades educativas diversas para estos alumnos, sin embargo es lo que Oliver (1998) llama como teoría de la tragedia personal, él utiliza este modelo para exponer la forma en que la sociedad explica las dificultades y proclama que este modelo legitima y perpetúa la injusticia social. Por lo que son muchos estudios que se han centrado en el efecto de “etiquetado”, tanto en el pensamiento y aprendizaje de los propios estudiantes así como en el pensamiento y práctica de los docentes, es decir, cuando categorizamos, se pretende crear diferencias, creyendo que la separación de grupos y la clasificación de categorías humanas pueden hacer más fácil la práctica docente. Sin embargo, a veces no nos damos cuenta que no sólo se categoriza al alumno sino que también las expectativas de los profesores, por lo que estas necesidades educativas especiales, pueden llegar a ser cadenas, metafóricamente hablando para los alumnos categorizados como tales. Consecuentemente con algunas etiquetas se crean de forma artificial, diferentes tipos de estudiantes, por lo que se les hace creer que son diferentes y que por tanto su enseñanza también lo tiene que ser. En esta práctica se ocasiona dos sistemas: de ganadores y perdedores, lo que a veces la utilización de la etiqueta, fomenta el análisis de las dificultades educativas en términos

de deficiencias y puede desviar la atención de otros aspectos del entorno, causantes de barreras en el aprendizaje. (en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Por otra parte el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, fue desarrollador por Booth y Ainscow (2002), el cual mencionan como un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión, por lo que este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad, lo cual nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos, de las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, y los métodos de enseñanza. De tal modo como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se diluye, y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto determinada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de barreras desde culturales, sociales, materiales, actitudinales y económicas, que dificultan como un ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad reaparece. Por tanto el concepto de

dificultades en el aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno. (en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Por otra parte Booth y Ainscow (2002) mencionan que cuando las dificultades se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles dentro de los sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado. De tal forma las barreras que pueden coexistir en tres dimensiones son:

- ✓ En el plano o dimensión de la cultura escolar, como son los valores, las creencias y actitudes compartidas.
- ✓ En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro, es decir, en proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- ✓ En las prácticas concretas de aula, como la metodología de enseñanza, el tipo de independencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc. (en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Todo lo anterior, puesto que muchas barreras se encuentran fuera de la escuela, y a nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los

presupuestos y en los recursos, es decir, en muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva se encuentran fuera de la escuela ordinaria y del aula, lo cual se toma como ejemplo, las familias y comunidades. (en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

CAPÍTULO 5. MÉTODO

Justificación

Acorde al artículo de Arena Pública, afirma que en los últimos seis años a partir del 2012 hasta el 2018, el índice de eficiencia terminal en la educación superior en México registró una tendencia descendente al grado que sus cifras están por emparejarse con los de media superior, pues en el ciclo escolar 2012-2013 la porción de estudiantes de educación superior que terminaron sus estudios fue de 73.7% mientras que para el ciclo 2017-2018 fue de 71.5%.⁴

De acuerdo con las cifras de la ANUIES (2006), la eficiencia terminal de estudiantes universitarios en México fue sólo del 67.8% durante el periodo escolar 2003-2004, no obstante, la Secretaría de Educación Pública (2016) indica que según cifras de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, los porcentajes de la eficiencia terminal en el nivel superior en los últimos cuatro ciclos escolares fueron los siguientes:

Tabla #1. Porcentaje de eficiencia terminal de estudiantes universitarios en México

Ciclo escolar	Porcentaje de deserción
2012-2013	73.7%
2013-2014	71.3%
2014-2015	71.9%

⁴ "Abandono E Interrupción De Estudios, La Realidad De Los Universitarios En México". *Arena Pública*, 2020.

2015-2016	70.6 %
-----------	--------

Fuente: Elaboración propia en base a la Secretaría de Educación Pública (2016)

De acuerdo a los resultados de la tabla no. 1, indica que, en el último ciclo escolar 2015 – 2016, el porcentaje de eficiencia terminal a nivel superior ha aumentado significativamente con un 70.6%, por tal motivo se afirma que el abandono estudiantil representa un problema característico de las instituciones de educación superior en México, lo cual impacta en el ámbito educativo de manera alarmante ya que no sólo implica abandonar la universidad, sino conocer los factores involucrados en la toma de la decisión.⁵

Entonces ¿a qué se debe que los jóvenes estén desertando de sus estudios universitarios? Existen varias hipótesis que se plantean observando el fenómeno desde diferentes dimensiones, entre ellas:

- **Personal:** los valores y creencias fomentados en casa, el autoconcepto, la autoestima, la percepción de autoeficacia del alumno y su nivel de inteligencia emocional.
- **Familiar:** se incluye desde el apoyo emocional, económico y social, de igual manera la motivación.
- **Ámbito educativo:** se encuentra la escasa orientación educativa en el nivel medio superior, falta de adaptación al contexto universitario y hábitos de estudio deficientes.

⁵ "Factores Asociados A La Permanencia De Estudiantes Universitarios: Caso UAMM-UAT | Revista De La Educación Superior". *Resu.Anuies.Mx*, 2020.

Es por ello que este trabajo de investigación pretende brindar aportaciones que permitan detectar cuales son los factores emocionales y académicos que intervienen para llegar con éxito a la conclusión de los estudios universitarios. Para eso se requiere hacer un análisis sobre los actos que ocurren en el entorno de las vidas de los jóvenes universitarios cuando se enfrentan con las adversidades que se les presentan. Así mismo este trabajo de investigación pretende poner sobre la mesa las necesidades que tienen los jóvenes a lo largo de su estancia universitaria, con el objetivo de ser considerados un referente en los programas de tutorías académicas o programas de acompañamiento a estudiantes, esto con el fin de proporcionar una guía o apoyo durante su proceso educativo y así disminuir considerablemente el abandono escolar.

Objetivo general

Identificar los factores emocionales y académicos que se ven reflejados en los estudiantes que cursan la licenciatura en Psicología que además influye en el rendimiento correcto durante su ciclo escolar.

Objetivo particular

- Señalar cuales son los factores que afectan al joven para poder tener un rendimiento óptimo en su estancia universitaria en la Universidad Americana de Acapulco (UAA).
- Encontrar cuáles son los aspectos psicoemocionales en la vida de los jóvenes que hacen que continúen sus estudios universitarios en la UAA.
- Determinar cuáles son los factores emocionales que influyen en los jóvenes de la UAA para que concluyan sus estudios universitarios

- Reconocer los factores académicos que han influido en los jóvenes de la UAA para ser capaces de mantener su vida universitaria.
- Encontrar causas familiares que generan influencia en los alumnos de las licenciaturas para desertar de la universidad.

Muestra o población

El estudio se lleva a cabo en una muestra seleccionada, donde se incluirán los alumnos que estudian primer, tercer, quinto y séptimo semestre de la Facultad de Psicología de la UAA, del ciclo escolar 2019-2020, sin discriminar sexo, edad y estado civil.

Escenario

Esta investigación se realizará dentro de las aulas de clase de la Universidad Americana de Acapulco, en especial en salones de la carrera de Psicología.

Variables

- Estrategias de estudio.

Definición conceptual: Se definen como estrategias de aprendizaje y son el proceso mediante el cual interiorizas mejor los conocimientos, es decir, son una guía de las acciones que hay que seguir. Así mismo se debe evaluar lo que se sabe del tema, reconocer qué procedimiento se puede transferir de una asignatura a otra, elegir qué técnica de estudio se adapta mejor a la materia que debes aprender y sobre todo saber relacionar las decisiones que se toman, las acciones y los procedimientos con los resultados obtenidos.

Definición operacional: Se miden a través del CAE.

- Capacidades emocionales.

Definición conceptual: Son aptitudes que están interrelacionadas unas con otras, y se apoyan en la habilidad más básica que es comprenderse bien a sí mismo para el adecuado manejo de las emociones. Tales capacidades se evalúan por medio de indicadores como el conocimiento de las propias emociones, control de las emociones, el motivarse a uno mismo en la consecución de una meta, el reconocimiento de las emociones de los demás y con la capacidad para relacionarse con los demás e influir sobre ello.

Definición operacional: Se miden a través del Test de Inteligencia Emocional de Weisinger y la Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett.

Tipo de estudio

Esta investigación será un tipo de estudio cuantitativo, ya que pretende conocer características desde los puntos de vista de cada estudiante sobre los factores emocionales y académicos que influyen en alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Americana de Acapulco y así mismo recolectar datos estadísticos basados de los objetivos anteriormente planteados, de los cuales se pretende obtener mediciones sobre posibles áreas donde muestren deficiencias de estudio y determinantes de acuerdo a las capacidades emocionales familiares que conecten con el rendimiento escolar del alumno.

Instrumentos de recolección de datos

- Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE): se emplea para investigar estrategias de estudio involucradas en actividades académicas del alumno, dentro y fuera de clases; caracteriza hábitos de estudio con base en las respuestas que se dan a 70

preguntas. Cada reactivo incluye una escala con un intervalo en porcentajes, a fin de facilitar y homogeneizar las estimaciones de los alumnos sobre de la realización de cada actividad. Estos reactivos están agrupados en 10 áreas de estudio:

1. Motivación e interés hacia el estudio
2. Organización de las actividades de estudio
3. Concentración y ambiente durante el estudio
4. Estrategias de aprendizaje y de estudio
5. Comprensión y retención de las clases
6. Búsqueda bibliográfica e integración de la información
7. Elaboración de trabajos y estudios en equipo
8. Solución de problemas de aprendizaje de las matemáticas
9. Problemas personales que interfieren con el estudio
10. Preparación y presentación de exámenes

Así sus resultados se utilizan en el diseño de programas orientados a mejorar el nivel académico de estudiantes, del cual no se otorgan puntuaciones o calificaciones. (Ver anexo 1)

- Test de Inteligencia Emocional de Weisinger (2001): se emplea para indagar en las capacidades emocionales, por medio de 45 frases, de las cuales se debe valorar, en una escala del 1 al 7, la capacidad descrita, intentando pensar en situaciones reales en las que el evaluado ha tenido que utilizar dicha capacidad. Así se evalúa mediante escalas como forma de medición, siendo del 1 al 3 tomada como capacidad en grado bajo, el número 4 como intermedio, y del 5 al 7 como capacidad en grado alto.

Se evalúan las siguientes capacidades:

1. Autoconciencia

2. Control de las emociones
3. Automotivación
4. Relacionarse bien
5. Asesoría emocional

Por lo que sus resultados se obtienen sumando los puntos obtenidos de cada capacidad, obteniendo información sobre las aptitudes donde se podría mejorar. (Ver anexo 2)

- Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett: se utiliza para averiguar qué tan consciente se encuentra el sujeto sobre sus habilidades emocionales, ésta autoevaluación y contiene 30 frases se encuentra dividido en 6 secciones de 5 preguntas cada una, Cada pregunta deberá responderse con una puntuación que debe variar entre 5 y 1, siendo cinco "Prácticamente siempre" y uno "Prácticamente nunca".

Se evalúan las siguientes habilidades:

1. Autoconsciencia
2. Empatía
3. Autoconfianza
4. Motivación
5. Autocontrol
6. Competencia social.

Así mismo, sus resultados se obtienen sumando los puntos obtenidos por cada habilidad, obteniendo información sobre áreas donde se muestran fortalezas y debilidades, tomando las debilidades como puntos específicos para crear metas que a corto o mediano plazo puedan convertirse en fortalezas también.

(Ver anexo 3)

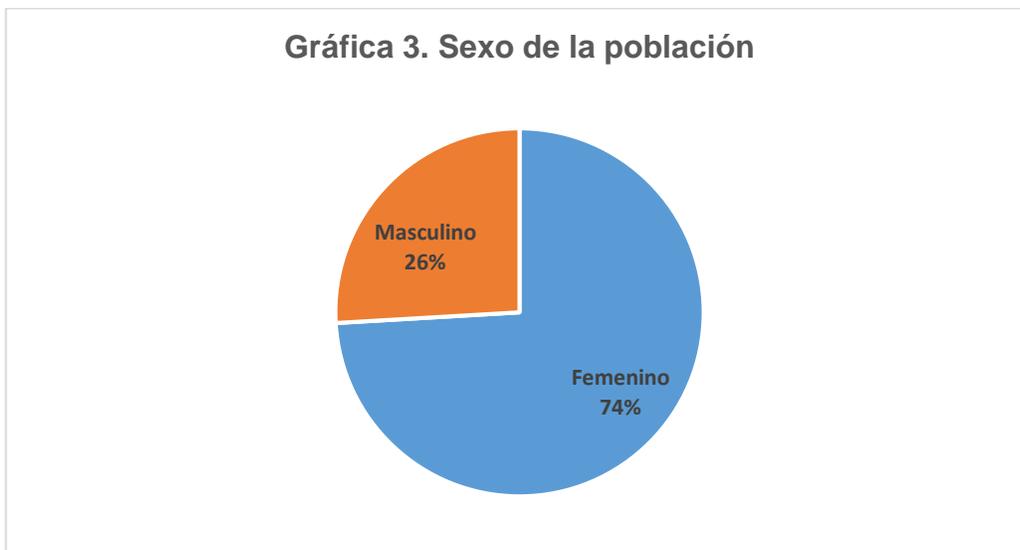
Procedimiento

1. Se solicitará permiso a los directivos de la UAA, para poder llevar a cabo la aplicación del CAE, del Test de Inteligencia Emocional de Weisinger y la Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett. (Ver anexo 4)
2. Se informará a los participantes el objetivo de la presente investigación.
3. La evaluación se realizará a los estudiantes de todos los semestres de la Facultad de Psicología del ciclo escolar 2019-2020, esto con el fin de hacer una comparación entre semestres.
4. Se aplicará el Test de Inteligencia Emocional de Weisinger y la Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett, posteriormente se aplicará el CAE en su versión impresa.
5. Se realizará la calificación del CAE, para obtener los factores en donde los estudiantes tuvieron mejor desempeño e identificar los 3 factores donde se necesita refuerzo académico.
6. También se procederá a calificar el Test de Inteligencia Emocional de Weisinger con el fin de identificar las capacidades que permiten al estudiante relacionarse con su medio educativo.
7. Así mismo seguiré con la calificación de la Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett para complementar los resultados obtenidos de la prueba anterior.
8. Con los datos obtenidos se realizará una base de datos en SPSS versión 22 para un análisis descriptivo de la información.

9. Posteriormente se realizará un análisis cualitativo para obtener los factores emocionales y académicos que influyen para la elección de carrera y conclusión de la misma.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Se aplicaron las pruebas seleccionadas a nuestra población y se contó con un 74% en personal de sexo femenino y un 26% del sexo masculino, los cuales son estudiantes de la Universidad Americana de Acapulco de la Licenciatura en Psicología, en un rango de edades de 17 a 23 años debido a que cursan desde primer semestre hasta octavo grado.



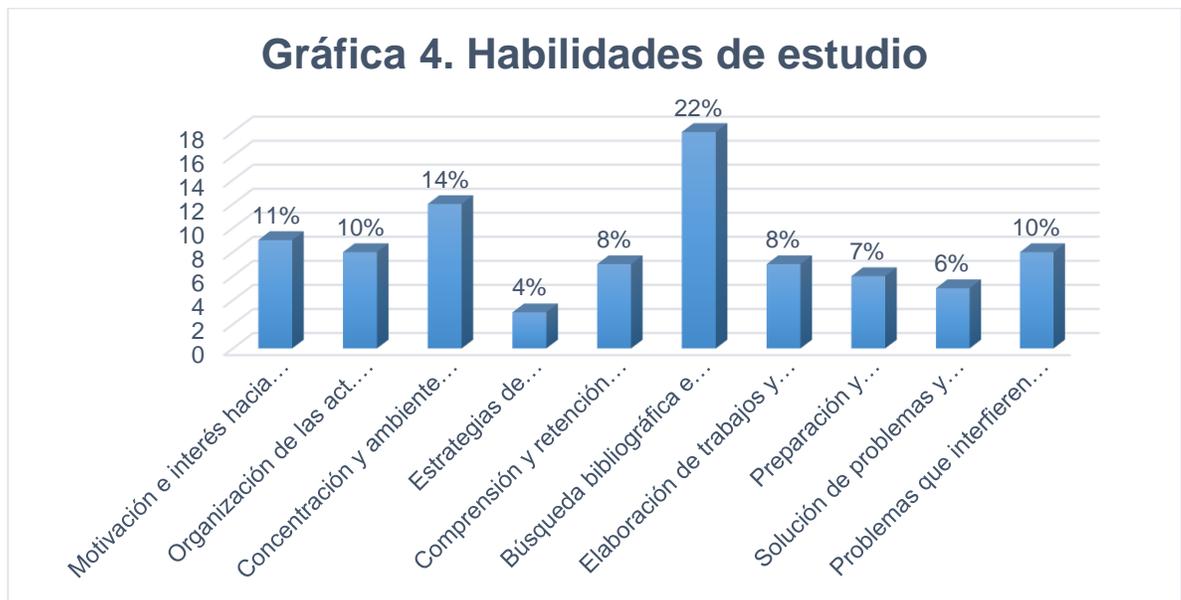
Fuente: Elaboración propia

Por medio de esta gráfica se puede observar que la plantilla estudiantil de esta carrera se encuentra mayormente compuesta por el sexo femenino, esto debido a que hoy en día la mujer en la sociedad tiende a mostrar más interés por sus emociones, por ende puede tener afinación relacionada con la psicología, mientras que los hombres dentro de la sociedad aún se guían más por reprimir ese aspecto por lo que regularmente eligen carreras con influencias sociales o familiares.

Forma de obtención de resultados del CAE

Una vez aplicado el formato físico del Cuestionario de Actividades de Estudio, procedí a vaciar los resultados obtenidos en un formato previamente diseñado por docentes de la UNAM, llamado “Estudiar” en su versión 1.0, donde una vez obtenidos los resultados de forma individual, seguí a vaciar la información en una base de datos en el programa IBM SPSS Statistics versión 22, donde obtuve una calificación en conjunto de los resultados previos.

Dentro del primer cuestionario aplicado que fue el Cuestionario de Actividades de Estudio, se obtuvieron los siguientes resultados:



Fuente: Elaboración propia

La gráfica nos muestra que la **búsqueda bibliográfica e interpretación de las clases** resaltada con un 22%, sobresale como la principal habilidad de estudio que requiere apoyo para reforzar dentro

de los estudiantes, esto de acuerdo al autor mencionado en el marco teórico (Rodríguez, 2015) hace referencia al nuevo grupo de estudiantes llamados Millenials, los nativos digitales carecen de interés por la búsqueda de información en libros, revistas y/o periódicos, que al tener a la mano el medio digital se dejan guiar por la facilidad de que al escribir una palabra en el buscador ya obtienen información, sin embargo el resultado obtenido demuestra que falta explotar el potencial de búsqueda de información en el medio ya sea digital o físico, ya que en ambas se puede encontrar fuentes oficiales que brindan datos precisos, verídicos y avalados, lo cual nos llena de conocimiento para poder tener mayor claridad dentro de las horas de clases.

Así mismo se obtuvo como un segundo resultado la **concentración y ambiente durante el estudio** con un 14%, esto acorde al autor mencionado dentro de la investigación (Guadarrama, Marquez, Veytia, & León, 2011), menciona que si en la familia se propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de autoridad y una valoración de estudio, ésta permitirá un mejor desempeño escolar, por lo cual llevaría al estudiante a aplicar lo aprendido en casa a la escuela, logrando formar su auto concentración y mejorar o adaptar su ambiente para promover su estudio adecuado.

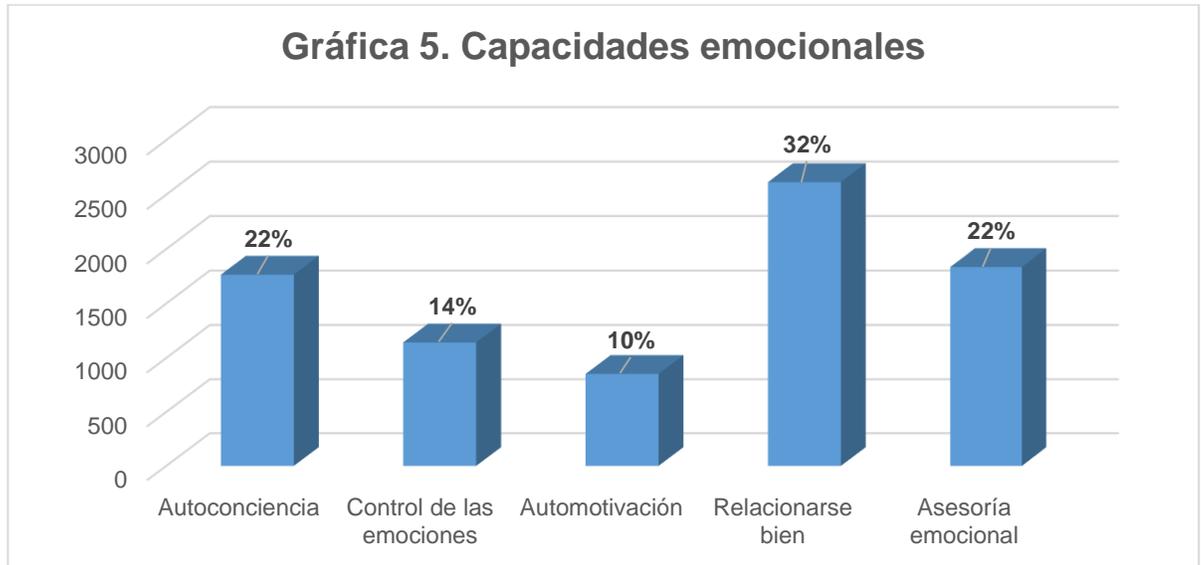
Por otra parte cerrando los resultados del cuestionario aplicado se encuentra que la **motivación y el interés hacia el estudio** obteniendo un 11%, también forma parte de las habilidades remarcadas como un factor detonante en nuestra población estudiantil, esto haciendo referencia a (Tirado, y otros, 2010) quien menciona que la motivación es un proceso que se incentiva en función de las necesidades, que

además de tener componentes orgánicos, tiene factores de origen cognoscitivo emocional, conjuntamente (Gálvez, 2006) menciona que tener motivaciones o voluntad para estudiar es tan importante o más que la inteligencia, para alcanzar un buen desempeño académico.

Forma de calificación del Test de Inteligencia Emocional de Weisinger

Teniendo los cuestionarios contestados, seguí a vaciar la información en una base de datos en el programa IBM SPSS Statistics versión 22 para poder realizar la correlación más adelante, así también procedí a realizar una tabla de vaciado de datos en el programa Excel 2013, donde una vez finalizados de manera individual, comencé a sumar las puntuaciones obtenidas por capacidades y así lograr obtener una calificación en conjunto que me pudiera mostrar la capacidad con menor puntuación obtenida que es donde se puede obtener una mejoría, cabe recalcar que este cuestionario no cuenta con una forma de evaluación conjunta, por tal motivo lo adecuó para poder obtener mis resultados finales.

Del cual se muestra la siguiente gráfica con los resultados obtenidos:



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica podemos observar que los cuestionarios demostraron que la capacidad con menor puntuación obtenida es la **automotivación** con un 10%, por ello (Piqueras, Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009) menciona que la relación entre emoción y motivación es estrecha, se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada: dirección e intensidad, así la emoción energiza la conducta motivada, por lo que una conducta cargada emocionalmente se realiza de forma más enérgica, de manera que la emoción tiene la función adaptativa de proporcionar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia, así la automotivación es de vital importancia en la rutina escolar y diaria.

Así también el **control de las emociones** se encontró seguido en la tabla de calificaciones con un 14%, esto nos indica que como (Belli &

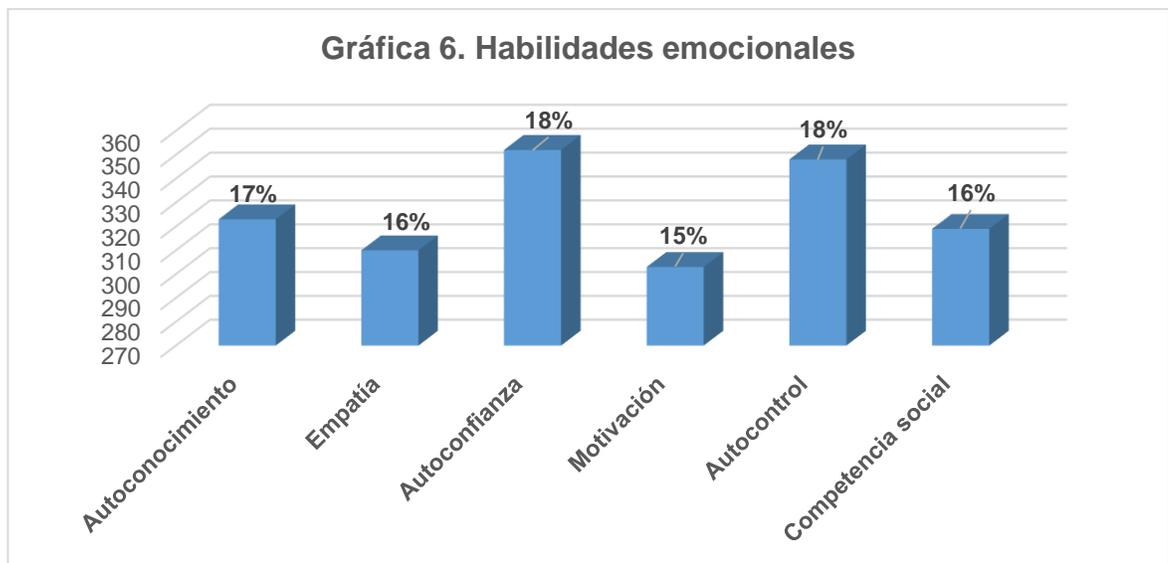
Íñiguez-Rueda, 2008) menciona dentro del marco teórico, las emociones conciernen a experiencias corporales naturales que luego se articulan a través del lenguaje, y a su vez suele considerar como irracional y subjetivo, por lo que primero sentimos con el cuerpo lo que más tarde sale por nuestra boca, sin embargo de las emociones también se dice que se generan en el inconsciente y no en la voluntad, pero es muy importante tomar en cuenta la famosa frase de René Descartes, “Pienso luego existo”, ya que afirma que la única manera de encontrar la verdad es mediante la razón, por ello se debe tomar en cuenta dicha capacidad emocional para inculcar en el alumnado la importancia del control adecuado de sus emociones.

Y como tercer lugar dentro de los resultados se encuentra la **autoconciencia** y la **asesoría emocional** con un 22% cada una, ya que también son capacidades emocionales que necesitan ser revisadas dentro de los estudiantes, debido a que mediante la autoconciencia es necesario reconocer nuestro propio estado de ánimo, y los recursos que se nos brindan, para ayudar a conocer nuestra capacidad de reconocimiento de tal manera de identificar nuestras emociones y qué las afectan durante cualquier circunstancia, así por su parte la asesoría emocional busca poder comprender y dar la oportunidad de brindar herramientas de aprendizaje emocional, las cuales pueden utilizar cuando los estudiantes se sienten perdidos, bloqueados o inadaptados en cualquier situación que se encuentren, permitiéndose ellos mismos encontrar la solución.

Forma de calificación de la Autoevaluación de Emily Sterrett

Obtenidos los cuestionarios contestados, de igual manera seguí a vaciar la información en una base de datos en el programa IBM SPSS Statistics versión 22 para poder realizar la correlación más adelante, y realice un vaciado en una tabla de datos en el programa Excel 2013, donde capture de forma individual la información y procedí a sumar las puntuaciones obtenidas por habilidades donde se podría identificar con la menor puntuación obtenida la habilidad que requiera atención.

Finalmente para reforzar un poco los resultados obtenidos con la prueba anterior, con nuestro tercer cuestionario aplicado, que es la Autoevaluación Emocional de Emily Sterrett, se muestra la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica nos muestra que se encontró como la principal habilidad que requiere atención dentro de los jóvenes estudiantes es la **motivación**

con una puntuación de 15%, mencionando por (Tirado, y otros, 2010) la motivación radica en la voluntad o deseo de realizar una actividad y las causas que promueven a realizar acciones con las cuales se busca compensar una necesidad o deseo, de modo que tienen cierto fin y se encuentran dirigidas hacia un propósito en específico, además la motivación y las emociones estimulan la acción, así los procesos educativos pueden favorecer de una importante manera a desarrollar interés, promover la curiosidad y favorecer estados positivos. Así mismo la **empatía** y la **competencia social** obtienen un resultado del 16% posicionándose en segundo lugar de las habilidades que demuestran los alumnos requieren mejorar personalmente, en un tercer lugar se encuentra el **autoconocimiento** con un 17% y por último el **autocontrol** y la **autoconfianza** con un 18%, por ello esta autoevaluación únicamente complementa resultados de los cuestionarios anteriores.

6.1 Resultados de prueba estadística de Pearson

Para esta prueba estadística se contemplaron los 27 participantes que inicialmente fueron encuestados, donde se realizó un vaciado de los cuestionarios aplicados en el programa SPSS versión 22, posteriormente se aplicó la prueba de correlación de Pearson, ya que es una prueba que mide la relación estadística entre dos variables continuas, en este caso se obtuvieron resultados de correlación mayor a cero, lo que significa que si la correlación es igual a +1 es positiva perfecta, por lo cual nos indica que las variables se correlacionan directamente, así mismo dentro de los resultados obtenidos se

contemplaron las variables con mayor relación, es decir donde se presentan mayor deficiencia.

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir de la tabla no. 2 hasta la tabla no. 7 los cuales muestran los principales hallazgos encontrados y se analizan las deficiencias a profundidad:

Tabla 2. Relación de la variable “sé ponerme en marcha cuando lo necesito”

		Sé resolver conflictos	Comunico con precisión lo que experimento	Relajarme en situaciones de presión	Asociar diferentes indicios físicos con emociones diversas	Comunicar sentimientos de modo eficaz	Pensar en sentimientos negativos sin angustiarme	Sé cuándo mi discurso interior es positivo	Desarrollo pautas de conducta nuevas y más productivas	Cumplo con lo que decido	Utilizo técnicas de comunicación interpersonal eficaces	Sé expresar mis sentimientos en un grupo
Sé ponerme en marcha cuando lo necesito	Correlación de Pearson	.522**	.548**	.553**	.616**	.548**	.550**	.516**	.606**	.672**	.540**	.597**
	Sig. (bilateral)	.005	.003	.003	.001	.003	.003	.006	.001	.000	.004	.001
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la correlación de Pearson en SPSS. Versión 22.

- **Sé ponerme en marcha cuando lo necesito** tiene una correlación estadísticamente significativa con las 11 dimensiones: sé resolver conflictos (α .005 y una correlación de .522), comunico con precisión lo que experimento (α .003 y una correlación de .548), relajarme en situaciones de presión (α .003 y una correlación de .553), asociar diferentes indicios físicos con emociones diversas (α .001 y una correlación de .616), comunicar sentimientos de modo eficaz (α .003 y una correlación

de .548), pensar en sentimientos negativos sin angustiarme (α .003 y una correlación de .550), sé cuándo mi discurso interior es positivo (α .008 y una correlación de .516), desarrollo pautas de conducta nuevas y más productivas (α .001 y una correlación de .606), cumplo con lo que decido (α .000 y una correlación de .672), utilizo técnicas de comunicación interpersonal eficaces (α .004 y una correlación de .540) y sé expresar mis sentimientos en grupo (α .001 y una correlación de .597). Estos resultados indican que la variable “sé ponerme en marcha cuando lo necesito” es un aspecto que impacta en la inteligencia emocional de los jóvenes con respecto a su automotivación de tal forma que requieren una atención focalizada en la motivación para lograr iniciar y culminar lo que ponen en marcha cuando así se lo proponen.

Tabla 3. Relación de la variable “sé resolver conflictos”

		Actuar de modo productivo cuando estoy enfadado	Sé mediar en los conflictos de los demás	Reflejo con precisión mis sentimientos a las personas	Cumplo con lo que decido	Utilizo técnicas de comunicación interpersonal eficaces	Sé expresar mis sentimientos en un grupo	Sé ponerme en marcha cuando lo necesito	Relajarme en situaciones de presión	Usar el diálogo interior para controlar estados emocionales	Influyo sobre los demás de forma directa o indirecta
Sé resolver conflictos	Correlación de Pearson	.517**	.557**	.540**	.505**	.582**	.561**	.522**	.634**	.586**	.520**
	Sig. (bilateral)	.006	.003	.004	.007	.001	.002	.005	.000	.001	.005
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la correlación de Pearson en SPSS. Versión 22.

- **Sé resolver conflictos** tiene una correlación estadísticamente significativa con las 10 dimensiones: actuar de modo productivo cuando estoy enfadado (α .006 y una correlación de .517), sé

mediar en los conflictos de los demás (α .003 y una correlación de .557), reflejo con precisión mis sentimientos a las personas (α .004 y una correlación de .540), cumplo con lo que decido (α .007 y una correlación de .505), utilizó técnicas de comunicación interpersonal eficaces (α .001 y una correlación de .582), sé expresar mis sentimientos en un grupo (α .002 y una correlación de .561), sé ponerme en marcha cuando lo necesito (α .005 y una correlación de .522), relajarme en situaciones de presión (α .000 y una correlación de .634), usar el diálogo interior para controlar estados emocionales (α .001 y una correlación de .586), influyo sobre los demás de forma directa o indirecta (α .005 y una correlación de .520). Estos resultados indican que la variable “sé resolver conflictos” es un aspecto que impacta en la inteligencia emocional de los jóvenes estudiantes con respecto a su relación con las demás personas, de forma que la resolución de conflictos

- se percibe como una habilidad necesaria en su vida y aportar una atención a sus deficiencias nos ayuda a que sean capaces de adaptarse a nuevas situaciones y lugares a lo largo de su vida.

Tabla 4. Relación de la variable “sé desarrollar en consenso con los demás”

		Actuar de modo productivo cuando estoy enfadado	Tranquilizarme rápido cuando estoy enfadado	Calculo el impacto que mi comportamiento tiene sobre los demás	Sé resolver conflictos	Sé mediar en los conflictos de los demás	Sé ponerme en marcha cuando lo necesito	Soy capaz de montar grupos de apoyo	Soy capaz de hacer que los demás se sientan bien	Puedo ayudar a un grupo a controlar sus emociones
Sé desarrollar en consenso con los demás	Correlación de Pearson	.523**	.560**	.641**	.713**	.534**	.621**	.662**	.538**	.572**
	Sig. (bilateral)	.005	.002	.000	.000	.004	.001	.000	.004	.002
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la correlación de Pearson en SPSS. Versión 22.

- **Sé desarrollar en consenso con los demás** tiene una correlación estadísticamente significativa con las 9 dimensiones: actuar de modo productivo cuando estoy enfadado (α .005 y una correlación de .523), tranquilizarme rápido cuando estoy enfadado (α .002 y una correlación de .560), calculo el impacto que mi comportamiento tiene sobre los demás (α .000 y una correlación de .641), sé resolver conflictos (α .000 y una correlación de .713), sé mediar en los conflictos de los demás (α .004 y una correlación de .534), sé ponerme en marcha cuando lo necesito (α .001 y una correlación de .621), soy capaz de montar grupos de apoyo (α .004 y una correlación de .538), puedo ayudar a un grupo a controlar sus emociones (α .002 y una correlación de .572). Estos resultados indican que la variable “sé

desarrollar en consenso con los demás” es un aspecto que marca en la inteligencia emocional de los jóvenes de igual manera con respecto a su forma de relacionarse con las demás personas en cualquier circunstancia.

Tabla 5. Relación de la variable “sé mediar en los conflictos de los demás”

		Actuar de modo productivo en situaciones de ansiedad	Sé resolver conflictos	Sé desarrollar en consenso con los demás	Cumplo con lo que decido	Usar el diálogo interior para controlar estados emocionales	Soy capaz de montar grupos de apoyo	Soy capaz de hacer que los demás se sientan bien	Puedo ayudar a un grupo a controlar sus emociones
Sé mediar en los conflictos de los demás	Correlación de Pearson	.640**	.557**	.534**	.524**	.543**	.687**	.647**	.721**
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.004	.005	.003	.000	.000	.000
	N	27	27	27	27	27	27	27	27

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la correlación de Pearson en SPSS. Versión 22.

- **Sé mediar en los conflictos de los demás** tiene una correlación estadísticamente significativa con las 8 dimensiones: actuar de modo productivo en situaciones de ansiedad (α .000 y una correlación de .640), sé resolver conflictos (α .003 y una correlación de .557), sé desarrollar en consenso con los demás (α .004 y una correlación de .534), cumplo con lo que decido (α .005 y una correlación de .524), usar el diálogo interior para controlar estados emocionales (α .003 y una correlación de .543), soy capaz de hacer que los demás se sientan bien (α .000 y una correlación de .647), puedo ayudar a un grupo a controlar sus

emociones (α .000 y una correlación de .721). Estos resultados nos indican que la variable “sé mediar en los conflictos de los demás” es un aspecto que marca en la inteligencia emocional de los jóvenes con respecto a su relación con las demás personas, lo cual influye en su automotivación.

Tabla 6. Relación de la variable “soy capaz de hacer que los demás se sientan bien”

		Sé desarrollar en consenso con los demás	Sé mediar en los conflictos de los demás	Fomento la confianza en los demás	Soy capaz de montar grupos de apoyo	Proporciono apoyo y consejos a los demás cuando es necesario	Ayudo a los demás a controlar sus emociones	Puedo ayudar a un grupo a controlar sus emociones	Detecto congruencias entre las emociones o sentimientos de los demás y sus conductas
Soy capaz de hacer que los demás se sientan bien	Correlación de Pearson	.538**	.647**	.764**	.710**	.649**	.556**	.577**	.624**
	Sig. (bilateral)	.004	.000	.000	.000	.000	.003	.002	.001
	N	27	27	27	27	27	27	27	27

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la correlación de Pearson en SPSS. Versión 22.

- **Soy capaz de hacer que los demás se sientan bien** tiene una correlación estadísticamente significativa con las 8 dimensiones: sé desarrollar en consenso con los demás (α .004 y una correlación de .538), sé mediar en los conflictos de los demás (α .000 y una correlación de .647), fomento la confianza en los demás (α .000 y una correlación de .764), soy capaz de montar grupos de apoyo (α .000 y una correlación de .710), proporciono apoyo y consejos a los demás cuando es necesario (α .000 y una correlación de .649), ayudo a los demás a controlar sus emociones (α .003 y una correlación de .556), puedo ayudar a un

grupo a controlar sus emociones (α .002 y una correlación de .577), detecto congruencias entre las emociones o sentimientos de los demás y sus conductas (α .001 y una correlación de .624). Estos resultados nos indican que la variable “soy capaz de hacer que los demás se sientan bien” impacta de manera significativa en la inteligencia emocional de los jóvenes estudiantes con respecto a relacionarse bien con las demás personas de forma que se sienten capaces de sí mismos.

Tabla 7. Relación de la variable “usar el diálogo interior para controlar estados Emocionales”

		Actuar de modo productivo cuando estoy enfadado	Actuar de modo productivo en situaciones de ansiedad	Tranquilizarme rápido cuando estoy enfadado	Calculo el impacto que mi comportamiento tiene sobre los demás	Sé resolver conflictos	Sé desarrollar en consenso con los demás	Sé mediar en los conflictos de los demás
Usar el diálogo interior para controlar estados emocionales	Correlación de Pearson	.562**	.548**	.636**	.542**	.586**	.621**	.543**
	Sig. (bilateral)	.002	.003	.000	.003	.001	.001	.003
	N	27	27	27	27	27	27	27

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la correlación de Pearson en SPSS. Versión 22.

- **Usar el diálogo interior para controlar estados emocionales** tiene una correlación estadísticamente significativa con las 7 dimensiones: actuar de modo productivo cuando estoy enfadado (α .002 y una correlación de .562), actuar de modo productivo en situaciones de ansiedad (α .003 y una correlación de .548), tranquilizarme rápido cuando estoy enfadado (α .000 y una

correlación de .636), calculo el impacto que mi comportamiento tiene sobre los demás (α .003 y una correlación de .542), se resolver conflictos (α .001 y una correlación de .586), se desarrollar en consenso con los demás (α .001 y una correlación de .621), sé mediar en los conflictos con los demás (α .003 y una correlación de .543). Estos resultados nos indican que la variable “usar el diálogo interior para controlar estados emocionales” impacta de manera significativa en la inteligencia emocional de los jóvenes con respecto al control de sus emociones, lo cual es muy importante porque fomenta a que utilicen el pensamiento guiado de sus emociones y posteriormente puedan emitir alguna acción o juicio.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

La emoción es un estado afectivo intenso y transitorio producido por una situación o estímulo del entorno, en la toma de decisiones sobre nuestra conducta futura influyen diferentes aspectos entre los que se destacan los factores emocionales (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, & Domínguez, 2009) los resultados presentados en esta investigación lo confirman ya que se observaron deficiencias en aspectos emocionales que influyen en el ámbito escolar.

Al realizar el cruce entre factores emocionales y del ámbito escolar se obtuvo una correlación entre ambas variables. La variable “se ponerme en marcha cuando lo necesito” muestra correlación con 11 dimensiones entre los que se destacan aspectos emocionales que presentan deficiencias tales como “relajarme en situaciones de presión” (α .003 y una correlación de .553), comunicar sentimientos de modo eficaz (α .003 y una correlación de .548), pensar en sentimientos negativos sin angustiarme (α .003 y una correlación de .550), lo que indica que el estado emocional del estudiante universitario puede llegar a propiciar la deserción escolar.

Debido a la importancia de analizar la deserción escolar, se integraron conocimientos nuevos. El individuo que opta por abandonar la etapa universitaria tiene un trasfondo que va más allá de solo desertar, es por ello, que se debe tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla el estudiante, para lograr identificar qué dimensión dentro de su contexto obstaculizan la culminación de sus estudios.

Entre las limitantes que se muestra en este trabajo se encuentran que no se puede generalizar a otros sectores de la población aunque tengan

características similares, ya que la muestra que participó en este estudio fue no probabilística de manera intencional, es decir, iba dirigida exclusivamente a población universitaria, este estudio no podría ser replicado en otros niveles escolares.

Para futuras investigaciones se debe analizar el sector poblacional de instituciones públicas esto para ampliar el panorama acerca de los factores que influyen en la deserción escolar ya que al solo seleccionar institución privada pudo haber ocurrido un sesgo y los factores entre una universidad y otra pueden variar dependiendo en el contexto que se desarrollen los universitarios, y así, lograr tener una visión global de la deserción universitaria.

Además trabajar la inteligencia emocional en los jóvenes para mejorar la estabilidad emocional y la toma de decisiones no solo en el ámbito escolar, si no en cualquier aspecto de su vida.

REFERENCIAS

- Anaya, A., & Anaya, C. (2010). Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 6-14.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2008). Propiedades psicométricas de la escala de motivación en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 197-207.
- Barca, A., S.Almeida, L., Porto, A. M., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 848,859.
- Barragán, R., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 103-118.
- Bautista, J. (2010). El fracaso escolar: Definición, causas, diagnóstico, prevención y tratamiento. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6.
- Belli, S., & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 139-151.
- Bisquerra, R. (2014). *Educación Emocional*. Madrid: Descleé: Aprender a ser. Educación en Valores.
- Bisquerra, R. (Enero de 2019). *Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencias-para-vida-bienestar.html>
- Cortina, G. (2014). La formación de la identidad en el adolescente. *La adolescencia como periodo de cambio.*, 1-49.
- Díaz de Pablos, A. (2014). La importancia de las emociones en la escuela. *Revista de la Universidad de Valladolid*, 1-58.

- Díaz, A. (2010). Teorías de las emociones. *Innovación y experiencias educativas*, 2-4.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. . *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 69-76.
- Dzay, F., & Narváez, O. M. (2012). Definición de Deserción y Desertor. En F. Dzay, & O. M. Narváez, *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil* (págs. 0-127). México, D.F.: La Editorial Manda.
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., & Domínguez, F. (2009). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Fracaso escolar: Definición, causas, diagnóstico, prevención y tratamiento. (2010). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6.
- Gálvez, A. M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 87-101.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 1-24.
- García, R., Ortega, N., & Rivera, A. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 153-161.
- González, M., Luque, R., & Bocourt, J. (2008). Características de los estudiantes de nuevo ingreso . *Formación Gerencial*, 11-50.
- Grande, I., & Silva, J. (2013). Las emociones: del estudio de la expresión al estudio de los vínculo psicosociales y ambientales. En I. Grande, & J. Silva, *Psicología. Historia, teoría y procesos básicos* (págs. 1-266). México, D.F.

- Guadarrama, R., Marquez, O., Veytia, M., & León, A. (2011). Funcionamiento familiar en estudiantes de nivel superior. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 179-192.
- Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Cómo se construye. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 14-18.
- Las etapas del desarrollo*. (2018). Obtenido de Portalacademico.cch.unam.mx: https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscll/MD1/MD1-L/etapas_desarrollo.pdf
- Leturia, J., Inza, B., & Hernández, C. (2007). El papel de la familia en el proceso de atención a personas mayores en centros sociosanitarios. *Zerbitzuan 41*, 129-144.
- Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral*. Granada: Tesis de la Universidad de Granada.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 67-85.
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11-38.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Alumnos vulnerables. En *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. (págs. 1-23). Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Montalvo, G., & Plasencia, R. (2015). La Motivación, Comportamiento Organizacional. 1-14.

- Montañéz, M., & Bartolomé, R. (2008). INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR EN LAS CONDUCTAS ADOLESCENTES . *Ensayos*, 391-407.
- Morales, J. (2017). La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa* , 39-76.
- Muyor, J., Águila, C., Sicilia, A., & Orta, A. (2009). ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN USUARIOS DE CENTROS DEPORTIVOS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 67-80.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170.
- Núñez, J. C. (2009). *MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO*. Braga.
- Orcasita, L. T., & Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 69-82.
- Oudhof, H., Morales, M., & Zarza, S. (2008). Estudios sobre procesos psicológicos y sociales. En *Socialización y familia* (págs. 1-184). México, D. F.: Distribuciones Fontamara, S. A. .
- Piqueras, J. A., & Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicología*, 85-112.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 85-112.
- Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 271-287.

- Principales cifras del sistema educativo nacional. (2018-2019). *Educación*, 130.
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de docencia universitaria*, 91-124.
- Salvador, C. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la atuoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 65-80.
- Silva, A. (2008). ¿Cuáles principios educativos son comúnmente aceptados por los psicólogos? En *Ser adolescente*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Taguena, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista mexicana de sociología*, 159-190.
- Tejedor, E. (21 de Agosto de 2013). El 80% de los jóvenes menores de 30 años vive con sus padres.
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz-Barriga, F. (2010). Motivación. En F. Tirado, M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos, & F. Díaz-Barriga, *Psicología Educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXII*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Toledo, M. Á. (2011). Motivación y sistemas de recompensas. En *Comportamiento humano en el trabajo*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Vidal, M. (2009). Orientación vocacional. *Educación Médica Superior*, 1-11.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 320-341.

Zuñiga, M. (2011). LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL SIGLO XXI EN MÉXICO: DE LA PASIVIDAD A LA AUTONOMÍA Y AL PENSAMIENTO CRÍTICO. *Universidad de Barcelona*, 1-14.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE).

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO (C. A. E.)

El propósito de este cuestionario es investigar cuáles son las actividades de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, este instrumento trata de identificar necesidades específicas que puedas tener para mejorar tus estrategias de estudio. Para ello, es necesario que lo leas con atención y lo contestes con toda franqueza y honestidad.

La información obtenida de este Cuestionario se usará exclusivamente con fines estadísticos y para diseñar programas orientados a mejorar el nivel académico de los estudiantes. No hay respuestas buenas ni malas, por tanto no te preocupes por puntajes o calificaciones.

Las preguntas empiezan con un enunciado y después tienen varias posibilidades de respuesta, para que puedas escoger la que más se ajuste a tu propio caso. Lee cuidadosamente cada enunciado y contesta en la hoja de respuestas, la opción que refleje lo que realmente haces cuando estudias.

Es muy importante que pongas especial cuidado en que coincida el número de cada pregunta con el número correspondiente en la hoja de respuestas. No hagas ninguna anotación en este cuestionario.

EJEMPLO:

38. Asisto a mis clases

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

HOJA DE RESPUESTAS:

38. (a) (c) (d) (e) (f)

Esto significaría que en una semana regular, asistes a tus clases alrededor del 80% de las veces

Recuerda: tus respuestas objetivas y honestas permitirán elaborar programas para beneficio tuyo y de tus compañeros.

1. Cuando me pongo a estudiar (leer sin distraerme; contestar guías de estudio; hacer ejercicios; escribir resúmenes; etc.), habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio:
 - a) Cuatro o más horas diarias
 - b) De dos a tres horas diarias
 - c) Alrededor de una hora diaria
 - d) De tres a cuatro horas semanales
 - e) De una a dos horas semanales
 - f) Casi no estudio

2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

5. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

6. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

7. Estudio más de lo que exigen los profesores
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
8. Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
10. Cuando estudio, organizo los temas o el material en partes, para estudiarlos uno por uno
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
11. En el salón de clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
12. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
14. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
15. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
16. Cuando hago un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
17. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
18. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
21. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
22. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)

25. Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea correcto y lógico
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
26. Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
27. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
28. Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
29. Siento que no valgo mucho
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
30. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
32. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
34. Me siento muy triste
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
35. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
36. Se me olvida con facilidad lo que se vió en la clase anterior
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
38. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:
- a) De cuatro a ocho horas
 - b) De nueve a doce horas
 - c) De trece a veinticuatro horas
 - d) De dos a cuatro días
 - e) De cinco a siete días
 - f) Más de una semana
39. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
40. Asisto a mis clases
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
41. Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
42. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

43. Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
44. Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
45. Cuando busco libros o revistas en la biblioteca, encuentro la información que necesito
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
46. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
47. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
48. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)

49. Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
50. Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
51. Escucho música o radio mientras estudio
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
52. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
53. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
54. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

55. Cuando me preparo para un examen, le pido a algún(a) compañero(a) que me pregunte sobre lo que ya estudié
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
56. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudié
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
57. Cuando estudio, trato de relacionar las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
58. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
59. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
60. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)

61. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
62. Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
63. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
64. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
65. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
66. Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)

67. Hago cuadros sinópticos para relacionar los conceptos principales de lo que estudié

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

68. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

69. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

70. Duermo muy poco

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

GRACIAS POR TU PARTICIPACION

Anexo 2. Test de Inteligencia Emocional de Weisinger.

TEST PARA EVALUAR INTELIGENCIA EMOCIONAL DE WEISINGER (2001) 1

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ CICLO ESCOLAR: _____

SEXO: F M EDAD: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: En cada frase debes valorar, en una escala del 1 al 7, la capacidad descrita. Antes de responder, intenta pensar en situaciones reales en las que has tenido que utilizar dicha capacidad.

PRIMERA PARTE

Capacidad en grado bajo				Capacidad en grado alto			
1	2	3	4	5	6	7	
1. Identificar los cambios del estímulo fisiológico							
2. Relajarme en situaciones de presión							
3. Actuar de modo productivo cuando estoy enfadado							
4. Actuar de modo productivo en situaciones de ansiedad							
5. Tranquilizarme rápido cuando estoy enfadado							
6. Asociar diferentes indicios físicos con emociones diversas							
7. Usar el diálogo interior para controlar estados emocionales							
8. Comunicar sentimientos de modo eficaz							
9. Pensar en sentimientos negativos sin angustiarme							
10. Mantener la calma cuando soy el blanco del enfado de otros							
11. Sé cuándo tengo pensamientos negativos							
12. Sé cuándo mi "discurso interior" es positivo							
13. Sé cuándo empiezo a enfadarme							
14. Sé cómo interpreto los acontecimientos							
15. Conozco que sentimientos utilizo actualmente							
16. Comunico con precisión lo que experimento							
17. Identifico la información que influye sobre mis interpretaciones							
18. Identifico mis cambios de humor							
19. Sé cuándo estoy a la defensiva							
20. Calculo el impacto que mi comportamiento tiene sobre los demás							
21. Sé cuándo no me comunico con sentido							
22. Sé ponerme en marcha cuando lo necesito							
23. Sé recuperarme rápido después de un contratiempo							
24. Completo tareas a largo plazo dentro del tiempo previsto							
25. Produzco energía positiva cuando realizo un trabajo poco interesante							
26. Abandono o cambio hábitos inútiles							
27. Desarrollo pautas de conducta nuevas y más productivas							
28. Cumpló con lo que decido							
29. Sé resolver conflictos							
30. Sé desarrollar en consenso con los demás							
31. Sé mediar en los conflictos de los demás							
32. Utilizo técnicas de comunicación interpersonal eficaces							
33. Sé expresar mis sentimientos en un grupo							
34. Influyo sobre los demás de forma directa o indirecta							
35. Fomento la confianza en los demás							
36. Soy capaz de montar grupos de apoyo							
37. Soy capaz de hacer que los demás se sientan bien							
38. Proporciono apoyo y consejos a los demás cuando es necesario							
39. Reflejo con precisión mis sentimientos a las personas							
40. Reconozco la angustia en los demás							
41. Ayudo a los demás a controlar sus emociones							
42. Muestro comprensión a los demás							
43. Soy capaz de entablar conversaciones íntimas con los demás							
44. Puedo ayudar a un grupo a controlar sus emociones							
45. Detecto congruencias entre las emociones o sentimientos de los demás y sus conductas							

Anexo 3. Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett.

AUTOEVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE EMILY STERRETT

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ CICLO ESCOLAR: _____

SEXO: F M EDAD: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: En cada frase debes valorar, en una escala del 1 al 5, la capacidad descrita, anotando en el cuadro al final de la frase el valor que se ha otorgado. Por favor sea muy sincero con sus respuestas.

	Prácticamente siempre			Prácticamente nunca	
	1	2	3	4	5
1. Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una reacción "visceral" emocional.					
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3. No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.					
4. Normalmente tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.					
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman y lo hago patente.					
6. Tengo facilidad para conocer o iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.					
7. Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi nivel de energía cuando noto que está decayendo.					
8. No me cuesta demasiado asumir riesgos prudentes.					
9. Me abro a las personas en la medida adecuada, no demasiado, pero lo suficiente para no dar impresión de ser frío y distante.					
10. Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo en base a las señales no verbales que me envía.					
11. Normalmente, otros se sienten inspirados después de hablar conmigo.					
12. No tengo ningún problema a la hora de hacer una presentación a un grupo o dirigir una reunión.					
13. Cada día dedico algo de tiempo a la reflexión.					
14. Yo tomo la iniciativa y adelanto con las tareas que es necesario hacer.					
15. Me abstengo de formarme una opinión sobre los temas y de expresar esa opinión hasta que no conozco todos los hechos.					
16. Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando lo necesito.					
17. Intento encontrar el lado positivo de cualquier situación.					
18. Soy capaz de afrontar con calma, sensibilidad y de manera proactiva las manifestaciones emocionales de otras personas.					
19. Normalmente soy capaz de identificar el tipo de emoción que siento en un momento.					
20. Por lo general me siento cómodo en las situaciones nuevas.					
21. No escondo mi enfado pero tampoco lo pago con otros.					
22. Puedo demostrar empatía y acoplar mis sentimientos a los de la otra persona en una interacción.					
23. Soy capaz de seguir adelante en un proyecto importante, a pesar de los obstáculos.					
24. Los demás me respetan y les caigo bien, incluso cuando no están de acuerdo conmigo.					
25. Tengo muy claro cuáles son mis propias metas y valores.					
26. Expreso mis puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobiar.					
27. Puedo controlar mis estado de ánimo y muy raras veces llevo las emociones negativas al trabajo.					
28. Centro toda mi atención en la otra persona cuando estoy escuchándole.					
29. Creo que el trabajo que hago cada día tiene sentido y aporta valor a la sociedad.					
30. Puedo persuadir eficazmente a otros para que adopten mi punto de vista sin coacciones.					

Anexo 4. Solicitud de permiso para aplicación de cuestionarios.



Acapulco, Gro. A 02 de Octubre de 2019

A quien corresponda:

Por este medio me dirijo a usted, solicitando respetuosamente su autorización para que permita aplicar las siguientes pruebas: Cuestionario de Actividades de Estudio, Test de Inteligencia Emocional de Weisinger y Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett, con el fin de complementar una investigación de carácter profesional, ya que serán aportaciones a mi trabajo de investigación con motivo de titulación, el cual lleva por nombre **“Influencia de los factores emocionales y la motivación en la deserción escolar de la Licenciatura en Psicología en alumnos de la Universidad Americana de Acapulco”**. Ésta bajo los objetivos de señalar cuales son los factores que afectan al joven para poder tener un rendimiento óptimo en su estancia universitaria en la UAA, así mismo encontrar cuáles son los aspectos psicoemocionales en la vida de los jóvenes que hacen que no interrumpa sus estudios universitarios en la UAA.

La aplicación se pretende realizar dentro de los salones de clase de los alumnos de Psicología de todos los semestres, logrando así obtener una muestra amplia que me permita obtener mejores resultados.

Esperando obtener una respuesta favorable para poder llevar a cabo esta aplicación, le envió un cordial saludo.

Atentamente

Diana Esperanza Flores Cebrero

Dirección Facultad de Psicología
Enterado. Octubre/2019