

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



TRABAJO DE POSGRADO
FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE CARRERA DE LA FACULTAD
MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR EN
EL PERIODO DE JULIO A AGOSTO DE 2024.

PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PRESENTADO POR
LICENCIADA LILLIAM ANDREA MAJANO REYES
LICENCIADA ERIKA ALEJANDRA MELGAR HENRÍQUEZ

DOCENTE ASESOR
MAESTRO EDUARDO SEBASTIÁN ANAYA PÉREZ

FEBRERO, 2025

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES



ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
RECTOR

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN MATA
VICERRECTORA ACADÉMICA

M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LICDO. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA
SECRETARIO GENERAL

LICDO. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA
FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO

DR. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
VICEDECANO

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO

M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de El Salvador, mi alma máter, por abrirme siempre las puertas al conocimiento y ser el pilar de mi formación académica.

A mi asesor de tesis, cuya orientación, guía invaluable y liderazgo marcaron profundamente mi camino y el éxito de este proyecto, le expreso mi más alta admiración. Extiendo un agradecimiento especial a todos los maestros que, a lo largo de los años, han impactado positivamente mi vida.

A mi amiga y compañera de investigación, gracias por ser una aliada invaluable en este viaje. Por el esfuerzo compartido, el apoyo constante y por ser un ejemplo de perseverancia, creatividad y entusiasmo siempre.

A mis padres, con profundo agradecimiento, cuyo apoyo incondicional lo he encontrado indudablemente presente, y a mis amigos más entrañables, por siempre estar y brindarme palabras de aliento en cada momento.

A todos ustedes, gracias por hacer posible este logro.

Lilliam Andrea Majano Reyes

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Dios y a Nuestra Señora del Sagrado Corazón por nunca dejarme caer y ser una luz en este camino, incansables oraciones me han llevado hasta este momento.

A mi mamá y a Ricardo, por su amor y apoyo incondicional durante este tiempo, siempre estuvieron a mi lado, celebrando cada paso de este camino.

A mi hermano y mi Papá por impulsarme a seguir adelante y celebrar cada momento que me hacía llegar a la meta.

A Alonso por motivarme cada día, por confiar y creer en que podía construir paso a paso esta meta.

A Bruno, Homero, Dante y Rocco por acompañarme y desvelarse conmigo en cada una de las tareas de los módulos de este proceso.

A mi asesor de tesis por no dejar de creer en que íbamos a tener éxito en finalizar este proceso, por sus orientaciones y esfuerzo junto a mi compañera.

A Lilli que luego de ser mi compañera se convirtió en mi amiga y hermana, hemos pasado todo tipo de momentos tristes y alegres juntas, ha sido un camino increíble.

A mi Alma Máter, Universidad de El Salvador, La Facultad Multidisciplinaria de Occidente por permitirme culminar y apoyarme en este proceso de estudio de la maestría.

Finalmente, a todas las personas que se sumaron a esta travesía y me ayudaron, poniendo su granito de arena para alcanzar la meta.

Muchas gracias,

Erika Alejandra Melgar Henríquez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Situación problemática y delimitación	14
1.2 Enunciado del problema	17
1.3 Preguntas de investigación	17
1.4 Objetivos de la investigación	17
1.4.1 General:	17
1.4.2 Específicos:	17
1.5 Justificación	18
1.6 Límites y alcances	20
1.6.1 Límites	20
1.6.2 Alcances	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	22
2.1 Antecedentes del problema	22
2.2 Teorías y conceptos básicos	24
2.2.1 Factores personales y su influencia en el proceso de aprendizaje	24
2.2.2 Rendimiento académico en el ámbito de la educación superior	39
2.3 Marco jurídico	44
2.4 Contextualización	46
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	48
3.1 Enfoque de la investigación	48
3.2 Diseño de la investigación	49
3.3 Tipo de estudio	50
3.4 Diseño de recolección	51
3.5 Población y muestra	52
3.5.1 Población	52
3.5.2 Muestra	53

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	54
3.7 Operacionalización de variables	56
3.8 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información	62
3.9 Consideraciones éticas	63
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	64
4.1 Cuestionario de recolección de datos.....	65
4.2 Correspondencia entre los factores personales y el rendimiento académico.....	85
4.2.1 Autoestima	85
4.2.2 Motivación intrínseca.....	88
4.2.3 Motivación extrínseca	92
4.2.4 Estado anímico depresivo	96
4.2.5 Estado anímico ansioso	100
CONCLUSIONES.....	104
RECOMENDACIONES.....	107
REFERENCIAS	108
ANEXOS	115
Anexo. Instrumento de recolección de datos y consentimiento informado.....	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables de investigación	56
Tabla 2: Autoestima de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc	65
Tabla 3: Satisfacción al resolver un problema académico por su cuenta.....	66
Tabla 4: Emoción por participar en actividades académicas.	67
Tabla 5: Estudiar por gusto propio más que por presión de las calificaciones.	68
Tabla 6: Estudiar para cumplir expectativas de padres de familia o profesores.	69
Tabla 7: Motivación por recibir recompensas por su rendimiento académico	70
Tabla 8: Presión por parte de los compañeros para obtener buenas calificaciones.....	71
Tabla 9: Desmotivación o desinterés por los estudios.	72
Tabla 10: Dificultad para concentrarse en tareas académicas.	73
Tabla 11: Efecto de las emociones en el rendimiento en los exámenes y trabajos académicos. ...	74
Tabla 12: Dificultad para disfrutar actividades que antes resultaban placenteras.....	75
Tabla 13: Sentimiento de tristeza o desánimo y la motivación para asistir a clases.	76
Tabla 14: Falta de motivación para estudiar durante momentos difíciles.	77
Tabla 15: Sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen.....	78
Tabla 16: Estado de ánimo general durante el semestre académico.	79
Tabla 17: Molestias físicas antes de realizar actividades importantes.	80
Tabla 18: Efecto del estado emocional en la capacidad para concentrarse en los estudios.	81
Tabla 19: Dificultad para dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones por los estudios.....	82
Tabla 20: Valoración personal del rendimiento académico según expectativas propias.	83
Tabla 21: Coeficiente de Unidades de Mérito Global en Ciclo I/2024.	84
Tabla 22: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima baja.....	85
Tabla 23: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima media.	86
Tabla 24: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima alta.	87
Tabla 25: Motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.	88
Tabla 26: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca baja.	89
Tabla 27: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca media.	90
Tabla 28: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca alta.	91

Tabla 29: Motivación extrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.....	92
Tabla 30: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca baja.....	93
Tabla 31: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca media.....	94
Tabla 32: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca alta.....	95
Tabla 33: Estado anímico depresivo en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc. ..	96
Tabla 34: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo bajo.	97
Tabla 35: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo medio.	98
Tabla 36: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo alto.	99
Tabla 37: Estado anímico ansioso en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.....	100
Tabla 38: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso bajo.....	101
Tabla 39: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso medio.	102
Tabla 40: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso alto.	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Autoestima de los estudiantes de primer año de la carrera de la FMOcc.....	65
Figura 2: Satisfacción al resolver un problema académico por su cuenta.	66
Figura 3: Emoción por participar en actividades académicas.	67
Figura 4: Estudiar por gusto propio más que por presión de las calificaciones.	68
Figura 5: Estudiar para cumplir expectativas de padres de familia o profesores.	69
Figura 6: Motivación por recibir recompensas por su rendimiento académico.	70
Figura 7: Presión por parte de los compañeros para obtener buenas calificaciones.	71
Figura 8: Desmotivación o desinterés por los estudios.	72
Figura 9: Dificultad para concentrarse en tareas académicas.	73
Figura 10: Efecto de las emociones en el rendimiento en los exámenes y trabajos académicos. ..	74
Figura 11: Dificultad para disfrutar actividades que antes resultaban placenteras.	75
Figura 12: Sentimiento de tristeza o desánimo y la motivación para asistir a clases.....	76
Figura 13: Falta de motivación para estudiar durante momentos difíciles.	77
Figura 14: Sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen.	78
Figura 15: Estado de ánimo general durante el semestre académico.	79
Figura 16: Molestias físicas antes de realizar actividades importantes.....	80
Figura 17: Efecto del estado emocional en la capacidad para concentrarse en los estudios.....	81
Figura 18: Dificultad para dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones por los estudios.....	82
Figura 19: Valoración personal del rendimiento académico según expectativas propias.....	83
Figura 20: Coeficiente de Unidades de Mérito Global en Ciclo I/2024.....	84
Figura 21: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima baja.	85
Figura 22: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima media.	86
Figura 23: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima alta.	87
Figura 24: Motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.	88
Figura 25: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca baja.	89
Figura 26: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca media.	90
Figura 27: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca alta.	91
Figura 28: Motivación extrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.	92

Figura 29: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca baja.	93
Figura 30: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca media.	94
Figura 31: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca alta.	95
Figura 32: Estado anímico depresivo en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc. .	96
Figura 33: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo bajo.....	97
Figura 34: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo medio.....	98
Figura 35: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo alto.....	99
Figura 36: Estado anímico ansioso en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc. ..	100
Figura 37: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso bajo.	101
Figura 38: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso medio.	102
Figura 39: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso alto.	103

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha evidenciado el creciente problema del bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios en El Salvador y el mundo en general. En la Universidad de El Salvador en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente es una situación notoria que ha conllevado verdaderos retos de adaptación y readecuaciones metodológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje para que estos permitan que se logre mantener la calidad de la educación superior.

Tal como exponen diversas investigaciones nacionales e internacionales, se ha observado el empeoramiento significativo del rendimiento académico de los estudiantes, que se tiene como resultado de la influencia de múltiples factores tanto de índole contextual como personal; siendo estos últimos en los que se ha hecho hincapié en lo que respecta a la dimensión psicológica de los jóvenes y cómo esto ha impactado su aprendizaje.

Se ha documentado un panorama en el que en la población juvenil prevalecen diversas situaciones alarmantes de salud mental como la ansiedad, depresión, estrés postraumático, trastornos de pánico, trastorno obsesivo compulsivo, adicción a redes sociales y videojuegos, ideación, planeación y autolesión suicida, entre otros. Por lo que la presente investigación tiene como principal objetivo el determinar el nivel de influencia de factores personales como la motivación, la autoestima y el estado anímico ansioso y depresivo en relación al rendimiento académico de los estudiantes de primer año de carrera de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador en el periodo de julio a agosto de 2024, con el fin de profundizar en la descripción y comprensión de la situación local y sentar las bases para que sea posible tomar medidas de acción que respondan a las necesidades identificadas.

Es así, que el presente informe se divide en cuatro capítulos; el primero corresponde a la contextualización de la situación problemática, justificación, objetivos, y lo relativo a la delimitación de la investigación. De esta manera, en el capítulo dos se encuentra expuesta la sustentación teórica de este estudio, que se establece como referencia para profundizar la comprensión del problema. Luego, se cuenta con el capítulo tres, que describe el componente

metodológico utilizado para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, y se caracteriza el estudio en el paradigma, enfoque, método de análisis e instrumentos que fueron utilizados. Con esto, se concluye con la presentación del análisis e interpretación de resultados en el capítulo cuatro, y las conclusiones y recomendaciones finales.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática y delimitación

La situación del bajo Rendimiento Académico (RA) observado en los diferentes niveles educativos es un tema de amplio interés en el contexto actual para El Salvador y el mundo, principalmente, en la valoración de los factores que lo determinan y sus efectos posteriores a la pandemia por Covid19, dada la variedad de adecuaciones metodológicas que se ejecutaron para facilitar la continuidad de los procesos académicos de los estudiantes. Tal es el caso de la Universidad de El Salvador (UES) en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (FMOcc) que como Institución de Educación Superior (IES), ve reflejada esta problemática en la comunidad estudiantil.

El hecho general de la necesidad de trasladar los procesos académicos a la modalidad virtual ha conllevado múltiples desafíos para todos los actores intervinientes dado que se ha tenido que ir adaptando todo el proceso de enseñanza aprendizaje sobre la marcha, lo que aunado a las condiciones contextuales y personales de cada estudiante, ha resultado colectivamente en una disminución del rendimiento académico, reflejado en los resultados cuantitativos de la evaluación del mismo, situación que se continúa al ingresar a las IES (CEPAL - UNESCO, 2020).

En El Salvador, en el año 2022 se llevó a cabo la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) que realiza la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) cada tres años con estudiantes de 15 y 16 años, donde se identificó que el 62.8% de los estudiantes salvadoreños presenta bastante dificultad en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura para participar de forma óptima en la sociedad, y en consecuencia, las habilidades que estas requieren sobre análisis, razonamiento, interpretación, entre otras; de manera que de 81 países evaluados, El Salvador se posicionó en el número 78 (Educación GPS, 2022). Lo anterior, ha alarmado a nivel internacional, ya que los datos del desempeño académico de los estudiantes muestran un decaimiento sin precedentes.

Con ese trasfondo, los estudiantes que están ingresando al nivel de Educación Superior, evidencian un desempeño académico deficiente y falta de desarrollo de habilidades cognitivas

necesarias para el perfil de ingreso a las IES. Esto revela la necesidad de analizar esta situación a profundidad desde diferentes perspectivas para comprender los factores que actualmente influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y dilucidar las formas efectivas de intervenir el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr mejores resultados.

En los últimos años, se han llevado a cabo iniciativas para indagar la problemática desde el ámbito de la salud mental, por ejemplo la Fundación para la Educación Superior en coordinación con la Fundación Gloria Kriete, ejecutó un análisis de la salud mental post-Covid19 de la niñez y la adolescencia salvadoreñas, con el apoyo de la base de datos proporcionada por el MINEDUCYT y FUNPRES, donde fueron identificadas múltiples situaciones de gran interés para el presente estudio.

Dentro de los hallazgos se calculó una pérdida de hasta 1.7 años corregidos por aprendizajes debido a las diversas circunstancias vividas en la pandemia por Covid-19 que tuvieron repercusión sobre el sistema educativo, como cierre de escuelas, dificultades familiares, aislamiento obligado, entre otras; para las que hubo reacciones variadas del estado de ánimo de los estudiantes como la irritabilidad, apatía, hiperactividad o pasividad. (Fundación para la Educación Superior, 2022)

Todo esto fue congruente con los resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental realizada en 2022, donde se concluyó que la prevalencia de cualquier tipo de trastornos de ansiedad en adolescentes fue de 54.8%; por otro lado, en el 36.8% de la población adolescente se identificó trastorno de ansiedad generalizada, cuatro de cada 10 adolescentes tienen síntomas de trastorno de depresión mayor y que 3 de cada 100 tienen ideación, planeación y autolesión suicida, entre otros hallazgos alarmantes (Instituto Nacional de Salud, 2022).

Otros resultados relevantes de estos estudios al respecto del nexo entre estas situaciones de salud mental y rendimiento académico, exponen que posterior a la pandemia se ha evidenciado con claridad el deterioro en la salud mental y la gran cantidad de población estudiantil que necesita intervención emocional urgente, ya que estos efectos secundarios podrían ser sintomatología de estrés postraumático post covid 19, tal como refleja la Encuesta Nacional de Salud Mental (2022)

que el 20.8% de los adolescentes salvadoreños tienen un probable estrés postrarumático o angustia moderada.

Así mismo, se ha planteado que en efecto, encontrarse en estos estados de salud mental conlleva disminución de la motivación, que es un problema ya que como expone el autor David Ausubel, la motivación es causa y efecto de aprendizajes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010); otra posible consecuencia es desarrollar sentimientos de incompetencia, lo cual implica afectación del autoconcepto como dimensión de la autoestima. Con la disminución en el rendimiento académico de los estudiantes, todos estos son factores que es conveniente abordar conjuntamente, puesto que como plantea Capella Batista- Alentorn (2001) la mente resulta indisoluble de lo que constituye al ser humano como persona en el contexto social.

Lo anterior, es muy relevante ya que precisamente los estudiantes graduados de educación media son los que se reciben en las universidades para darle continuidad a su proceso académico y traen consigo diversas situaciones personales a las que es necesario dar respuesta en las Instituciones de Educación Superior, donde como ya se ha comentado, continúa la tendencia al rendimiento académico bajo.

En ese orden de ideas, a partir de las investigaciones previas se ha identificado la relevancia de darle continuidad al análisis y descripción de factores personales como la motivación, la autoestima y los estados anímicos de depresión y ansiedad, en su vinculación con el rendimiento académico de los estudiantes, ya que constituyen una constante en cuanto a las principales situaciones de alarma que es indispensable comprender para diseñar estrategias de intervención efectivas. Considerando todo lo anterior, el estudio está orientado a profundizar la comprensión de los factores antes mencionados y determinar su nivel de influencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en la FMOcc.

1.2 Enunciado del problema

Como resultado de todo lo planteado, se establece la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué nivel de influencia ejercen los factores personales, como la motivación, la autoestima y el estado anímico, sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc de la UES en el período de julio a agosto de 2024?

1.3 Preguntas de investigación

- ¿La motivación intrínseca es más influyente sobre el rendimiento académico que la motivación extrínseca?
- ¿El tener un nivel alto de autoestima es determinante para tener un rendimiento académico alto?
- ¿Tener un estado anímico ansioso en nivel alto favorece el logro de un rendimiento académico alto?
- ¿Tener un nivel alto de estado anímico depresivo ocasiona un rendimiento académico bajo?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 General:

Determinar el nivel de influencia de la motivación, la autoestima y el estado anímico en relación al rendimiento académico de los estudiantes de primer año de carrera de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador en el periodo de julio a agosto de 2024.

1.4.2 Específicos:

- Explorar los niveles de motivación de los estudiantes a través de las dimensiones intrínseca y extrínseca.
- Valorar los niveles de autoestima de la población de estudio según los elementos de la autoimagen y el autoconcepto.

- Caracterizar los niveles de depresión y ansiedad como variaciones del estado anímico en la población estudiantil.
- Clasificar el rendimiento académico de los estudiantes según el Coeficiente de Unidades de Mérito obtenido en el Ciclo I, 2024.
- Establecer la correspondencia entre la clasificación del rendimiento académico y los factores personales.

1.5 Justificación

El bajo rendimiento académico es una problemática generalizada en las instituciones educativas actualmente, en gran parte como efecto colateral y consecuencia directa de la pandemia por covid 19 que se vivió fuertemente entre los años 2020-2023. Tal como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023), la mayoría de las escuelas están abiertas de nuevo en todo el mundo, pero la educación aún se está recuperando, evaluando el daño causado y las lecciones aprendidas.

Dado que en El Salvador se ha evidenciado esta preocupación en todos los niveles académicos, la presente investigación parte de la iniciativa de comprender el problema del bajo rendimiento académico en la FMOcc de la UES desde el dominio de la psicopedagogía, describiendo los factores personales que lo determinan, siendo estos la motivación intrínseca y extrínseca, la autoestima y los estados anímicos de depresión y ansiedad.

Lo anterior esclarece la relevancia de ejecutar esta exploración ya que nace de la necesidad de comprender sistemáticamente la problemática planteada que afecta directamente a la comunidad educativa de la Universidad de El Salvador; de la misma manera, está directamente relacionada con la calidad de la Educación Superior; por lo que, en definitiva, la reflexión de la práctica educativa es indispensable como primer paso hacia la innovación de la enseñanza (Diaz Barriga, 2010).

En consonancia, como se mencionó, esta investigación establece como puntos de reflexión para la descripción de la realidad educativa a los factores personales de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc, por lo cual, los principales beneficiados serían todos los actores

relacionados al proceso de enseñanza aprendizaje de los mismos. Esto gracias a que la información científica producida contribuirá de forma inmediata a la generación de propuestas para la acción que sean oportunas y efectivas para el contexto concreto y las necesidades constatadas, lo que está en sintonía con la misión con la que se identifican las Unidades de Proyección Social de la Universidad de El Salvador.

Por otro lado, en un abordaje más amplio del efecto de realizar estudios como este, en definitiva, se espera que eventualmente se genere impacto social y educativo, ya que esta investigación es novedosa en varios aspectos. Primeramente, en El Salvador las iniciativas investigativas correspondientes a estos temas generalmente están focalizadas a los niveles de educación básica y media, o en su defecto a la población adulta en general, por lo que no se cuenta con información orientada al ámbito específico de la educación superior.

Como resultado, el contar con conocimiento científico orientado a los procesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes universitarios puede coadyuvar a que las acciones derivadas de esta investigación tengan influencia positiva en la búsqueda de mejorar el bienestar psicológico, la reducción de la deserción escolar, en el desarrollo de habilidades sociales y por ende, una mejora en el rendimiento académico.

En cuanto a la factibilidad del estudio, cabe mencionar que se cuentan con los recursos materiales, humanos y financieros para poder desarrollarlo, y asimismo, se cuenta con asesoría profesional orientada a garantizar el rigor y cumplimiento del método científico y se cuenta con acceso a la población de estudiantes de primer año de la FMOcc.

Como investigadoras y docentes, esta investigación es de gran interés a nivel personal y profesional, ya que se tiene la intención de comprender las necesidades de la realidad a la cual se pretende responder, y poder asumir el reto de adaptar y mejorar la práctica educativa en favor de los estudiantes hacia los cuales se tiene la oportunidad de administrar procesos académicos, y contribuir activamente a la mejora de la calidad de la educación superior proporcionada por la institución.

1.6 Límites y alcances

1.6.1 Límites

A continuación se enlistan los diversos factores que podrían constituirse como obstáculos externos para la realización de la investigación:

Factores relacionados a los estudiantes:

- Falta de disponibilidad de tiempo de los estudiantes para la aplicación del instrumento de investigación.
- Poca objetividad o sesgo en las respuestas brindadas que puedan afectar la validez del estudio.
- Posibles inconsistencias en la aplicación del instrumento debido a factores externos como el ruido, interrupciones o problemas técnicos.
- Dificultades para acceder al instrumento debido a fallas en la conexión a internet o desconocimiento del uso de las cuentas institucionales.

Factores relacionados al contexto:

- La situación financiera de la Universidad de El Salvador.
- La situación política nacional y sus efectos sobre el quehacer de la Universidad de El Salvador.
- Dificultad en la contratación de suficiente personal docente ante el aumento de la población estudiantil post pandemia, lo cual genera grupos numerosos.
- Situación epidemiológica y climática del país.

1.6.2 Alcances

Dentro del marco del presente trabajo de investigación, enseguida se plasma lo que se logró como producto de la ejecución del estudio:

- A través de la recolección de información directamente con los estudiantes que se encuentran cursando el primer año de carrera universitaria, fueron explorados los niveles de motivación a partir de la dimensión intrínseca y extrínseca.
- En consonancia, se valoró el nivel de autoestima de los estudiantes, con énfasis en la descripción del elemento del autoconcepto con relación a la capacidad intelectual.

- De igual forma, se caracterizaron los niveles de depresión y ansiedad, según la comprensión de estos como variaciones del estado anímico, ya que no se partió de ningún diagnóstico clínico previo.
- De igual forma, se clasificó el rendimiento académico de los estudiantes tomando como parámetro cuantitativo el Coeficiente de Unidades de Mérito obtenido durante el ciclo I/2024.
- A partir de lo anterior, se estableció la correspondencia entre el rendimiento académico y los factores personales antes mencionados.
- Para ello, se contó con amplia documentación donde se ha identificado relación directa entre las variables consideradas en esta investigación, de manera que, la investigación pretende contribuir a la descripción científica del problema del bajo rendimiento académico y en qué nivel se ve influido por los factores personales en el contexto específico de la FMOcc de la UES, en el período de julio a noviembre de 2024, abordando como punto de partida a los estudiantes de primer año de carrera.
- Todo esto permitió analizar el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre la práctica educativa en la comunidad universitaria de la UES, lo cual se espera que contribuya directamente como fundamento para el posterior diseño de estrategias de intervención efectivas y contextualizadas y asimismo, que contribuya a investigaciones posteriores.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

La investigación *¿Y si no estoy bien? Un análisis de la salud mental poscovid-19 de la niñez y la adolescencia salvadoreñas*, publicado por la Fundación para la Educación Superior (2022), se realizó en un contexto donde las restricciones de movilidad debido a la pandemia habían afectado significativamente a la niñez y adolescencia del país.

Los resultados del análisis revelaron un aumento significativo en los trastornos de ansiedad y depresión entre los jóvenes, con un incremento del 25% en estos trastornos reportado por la Organización Mundial de la Salud durante el primer año de la pandemia. Este aumento afectó a una población que ya presentaba condiciones preexistentes, lo que subraya la vulnerabilidad emocional de este grupo.

Además, se observó una relación directa entre las dificultades emocionales y el rendimiento académico. Los estudiantes que experimentaron altos niveles de ansiedad y depresión mostraron problemas de atención y concentración, lo que impactó negativamente su capacidad para retomar las actividades escolares.

El estudio concluye que es crucial abordar las necesidades emocionales de los estudiantes para mejorar su bienestar general y rendimiento académico. Se sugiere que las instituciones educativas deben estar mejor preparadas para enfrentar crisis de salud mental.

En resumen, la evidencia respalda la idea del bienestar emocional como un componente fundamental del rendimiento académico, especialmente en contextos post-pandemia donde los efectos psicológicos pueden ser duraderos.

Según la Encuesta Nacional de Salud Mental 2022, realizada por el Instituto Nacional de Salud de El Salvador (2022) se realizó un estudio transversal con una muestra representativa a nivel nacional, abarcando áreas urbanas y rurales. Se entrevistaron a 11,269 personas mediante cuestionarios validados en los que se determinan los siguientes hallazgos:

- Una alta autoestima se correlaciona positivamente con mejores resultados académicos, ya que los estudiantes que se sienten competentes tienden a rendir mejor.
- Los niveles elevados de ansiedad pueden interferir con el aprendizaje y la memoria, afectando negativamente el rendimiento en exámenes y tareas académicas.
- Los síntomas depresivos están significativamente asociados con un rendimiento académico deficiente.

Esta investigación enfatiza la importancia de abordar no sólo los aspectos académicos, sino también el bienestar emocional de los estudiantes para mejorar su desempeño. La evidencia sugiere que es necesario fortalecer las políticas públicas relacionadas con la salud mental, basándose en datos científicos para abordar las necesidades específicas de diferentes grupos poblacionales.

Las contribuciones de Hernández, et al. (2010) en su investigación “*Autoestima y Rendimiento en Estudiantes Universitarios*” en la carrera de medicina, señala que la muestra estuvo conformada por 180 alumnos de ambos sexos; para esto se diseñó un instrumento para recabar información y conocer el nivel de autoestima y rendimiento académico. El estudio arrojó resultados tales como que las mujeres muestran un nivel mayor de autoestima que los hombres y esto se evidencia en su rendimiento, ya que se orientan a mejorar su desempeño en sus estudios, y muestran un mayor promedio académico que los hombres.

En la medida que enfrentan los retos y tareas difíciles, los estudiantes se apoyan con sus habilidades de comprensión de lecturas, estudio, asistencia y disciplina, por lo que mejoran su desempeño en clase, además de que participan activamente en clase en la medida que cumplen con sus tareas de manera eficaz y eficiente lo que influye positivamente en su promedio. De esta manera, tal estudio constituye una investigación relevante al retomar características con base en el sexo de la población, y observar cómo pueden variar en cuanto al autoestima al momento de contemplar una meta académica.

Con relación a lo anterior, un estudio realizado llamado “*Autodeterminación y persistencia en un entorno de la vida real*” por Vallerand et al. (1997) analizó a 300 estudiantes universitarios en Canadá, utilizando un muestreo aleatorio estratificado. El objetivo de la investigación era

examinar cómo las dimensiones de la motivación (intrínseca y extrínseca) influyen en el rendimiento académico y en la satisfacción con la vida educativa. Los resultados revelaron que la motivación intrínseca estaba positivamente correlacionada con un mayor rendimiento académico y una mayor satisfacción personal en la vida estudiantil.

Más recientemente, una investigación en el contexto latinoamericano, llevada a cabo por Becerra y Morales (2015), que se titula: *“La relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios”* incluyó a 150 estudiantes en Colombia, utilizando un diseño de muestreo intencional. El objetivo de este estudio fue evaluar la relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico en esta población, donde los datos fueron recolectados mediante encuestas que midieron los niveles de motivación y las calificaciones académicas de los participantes.

Las conclusiones indicaron que un alto nivel de motivación intrínseca estaba asociado con un mejor rendimiento académico, sugiriendo que los estudiantes que perciben su educación como significativa tienden a comprometerse más y a alcanzar mejores resultados en sus evaluaciones.

2.2 Teorías y conceptos básicos

2.2.1 Factores personales y su influencia en el proceso de aprendizaje

2.2.1.1 Dimensión psicológica del ser humano

Para favorecer la comprensión holística del ser humano, es trascendental visualizar el impacto profundo de la dimensión psicológica en el desarrollo del mismo, ya que no se trata de un aspecto periférico, sino que fundamental. Se refiere al conjunto de aspectos emocionales y cognitivos que influyen en el comportamiento, en los pensamientos y en las percepciones de la persona, es por eso que a través de esta dimensión se logran orientar las acciones hacia el alcance de objetivos concretos, donde estos pueden ser personales o influidos por factores contextuales según lo que exija el entorno.

Ahora bien, los aspectos emocionales y cognitivos antes mencionados, aunque tienen un carácter individual, se construyen a partir del conocimiento de la realidad; lo cual, es el resultado del proceso de adaptación por el que pasa el ser humano constantemente a lo largo de su proceso

evolutivo, y que a su vez, constituyen las plataformas a partir de las cuales el sujeto construye todo su comportamiento (Araya et al., 2007).

En este orden de ideas, es indispensable profundizar en la comprensión de la capacidad cognitiva al identificarla como la forma en la que se da el procesamiento de información con la intención de resolver problemas y adaptarse a nuevas situaciones. Este proceso se caracteriza por ser direccional y estar destinado a que las formas antiguas de conocimiento den paso a nuevas que se van asentando en cada nivel de aprendizaje.

Al respecto de esto, autores como Araya et al., 2007 comentan que Jean Piaget, propuso que el conocimiento es resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve, lo cual está en consonancia con lo planteado hasta el momento. De manera que, el individuo al actuar sobre la realidad, la va construyendo al mismo tiempo que estructura su propia mente.

En este contexto, se vincula la teoría de Piaget con la importancia de la adolescencia en el desarrollo, ya que representa una de las etapas evolutivas del ser humano más importantes debido a que ofrece oportunidades para crecer, no sólo en relación con las dimensiones físicas sino también, en la competencia cognoscitiva y social, en la autonomía, la autoestima y la autopercepción, donde todas estas son clave para que los jóvenes comiencen a definir sus metas y aspiraciones.

Durante esta etapa, el aprendizaje se ve influido por factores personales que inciden directamente en el rendimiento académico, en la estructuración de conocimientos necesarios para acceder al nivel de educación superior y la exploración de intereses vocacionales. Uno de los más relevantes y estudiados, es la percepción de la motivación como factor personal, donde se establece con claridad la vinculación de ésta con la toma de decisiones sobre el futuro profesional.

En continuidad con lo anterior, dado que se encuentra ampliamente fundamentado que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se ve altamente afectado por la motivación; se tiene así, por ejemplo, que si la forma en la que los jóvenes dirigen sus comportamientos, esfuerzos y

actitudes es eficaz en llevarlos hacia el logro de metas específicas, esto contribuirá al aumento de la confianza en su capacidad para dominar tareas, a construir un autoestima aceptable y el desarrollo de la capacidad de regular su propio aprendizaje; de lo contrario, repercutirá negativamente en el tiempo que tardan en comprender los conocimientos impartidos en el aula y asimilarlos como aprendizaje.

Por tanto, la etapa de las operaciones formales de Jean Piaget, se concreta en la adolescencia como parte del desarrollo, ya que se espera que los jóvenes sean capaces de presentar la capacidad de razonamiento hipotético deductivo, que ayudará al momento de hacer pruebas y alcanzar objetivos en su aspiración académica futura.

Es por ello, que la adolescencia está profundamente ligada a la identidad y cómo los jóvenes se ven a sí mismos en relación con su entorno. También, comienzan a prepararse para la educación superior o carreras vocacionales, que es un proceso que no solo está ligado con el aspecto socioemocional, sino también con el mecanismo de toma de decisiones, que es un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo. Cabe resaltar que en esta etapa, la red socioemocional incrementa su actividad en la pubertad, mientras que la red del control cognoscitivo madura de manera más gradual hacia la adultez temprana.

Por otra parte, en la adultez temprana se es espectador de una fase de exploración y transición, donde los individuos buscan establecer su identidad en diversas áreas como el trabajo, la educación y las relaciones, quiere decir que es un proceso de cambio repentino que se viene con las nuevas responsabilidades académicas que demandan las instituciones de educación superior. (Papalia y Martorell, 2012)

Es por eso que los cambios en el desarrollo cognoscitivo durante la adultez temprana, incluyendo el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas complejos, abonan al proceso de educación y el aprendizaje, ya que continúan siendo aspectos esenciales, de manera que la toma de decisiones se vuelve un agente rector en cuanto a la motivación que tiene el adulto frente a las demandas académicas.

En este aspecto, la vida universitaria puede ser una época de descubrimiento intelectual y crecimiento personal, en especial en habilidades verbales, pensamiento crítico y razonamiento. Dado lo anterior, es observable cómo los estudiantes cambian en respuesta al currículo que ofrece la institución, y se enfrentan a formas de pensamiento que cuestionan opiniones y valores personales muy antiguos.

En este orden de ideas, el adulto tiene una intención de llevar a cabo una conducta, la cual está determinada por la actitud hacia esta, y el control conductual percibido; de modo que, cuanto más favorable sea la actitud y cuanto mayor sea el control percibido, más fuerte será la intención de realizar la acción, es decir el impulso para la ejecución de estas acciones.

Por tanto, los principales determinantes de la intención de realizar un comportamiento son la edad, nivel evolutivo del joven, la motivación y la autoconfianza transformados en una autoestima positiva, que influirá significativamente en el rendimiento académico y en la respuesta ante las exigencias que demanda la universidad.

2.2.1.2 Motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje

Los teóricos de la motivación han abordado el estudio de la misma como un continuo de estadios que pueden explicar cómo se dan los procesos motivacionales en el ser humano, tomando en consideración en un extremo los aspectos motivacionales, del entorno o extrínsecos al individuo (Deci y Ryan, 2008) y aquellos que provienen del interior de las personas a los que se denomina intrínsecos en el otro extremo.

De acuerdo con lo anterior, autores como Ryan y Deci (2000) explican que existen necesidades psicológicas que dirigen el comportamiento humano como lo son la autonomía, la competencia y la relación con los demás dentro de los ambientes educativos, dichas necesidades al ser satisfechas generan automotivación y bienestar personal para funcionar y realizar una trayectoria exitosa hasta concluir cualquier tipo de estudios.

Es por eso que la motivación hacia las metas se define como la capacidad de mantener el compromiso en una actividad, por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel (Núñez et al. 2005).

Es así que la escala de motivación educativa comprende la medición multidimensional con variables como: la motivación intrínseca hacia el conocimiento, hacia el logro y con las experiencias. Donde la motivación de logro es la disposición a hacer mejor las cosas, a tener éxito y a sentirse competente (McClelland, 1989). De esta manera, la motivación en un contexto específico de la actividad humana hace que los estudiantes puedan encontrarse intrínsecamente motivados al estudio y extrínsecamente motivados a trabajar, con lo cual se estructuran sus esfuerzos hacia el desempeño escolar.

En el contexto académico, se considerará motivación intrínseca la que muestran los estudiantes que se integran en el proceso de aprendizaje por la satisfacción y efectos positivos que les causa este proceso en sí mismo, incluyendo factores como la conducta orientada al conocimiento o al logro. Por otra parte, la motivación extrínseca se entiende como aquello material o afectivamente significativo para el estudiante que sea externo a su proceso de aprendizaje.

- **Motivación Intrínseca**

La motivación intrínseca se refiere a la realización de actividades por el placer y la satisfacción que estas generan en sí mismas. Según Abraham Maslow (1943), esta forma de motivación está relacionada con la autorrealización, que es la necesidad más alta en su jerarquía; ésta implica el deseo de alcanzar el máximo potencial de uno mismo y de desarrollar habilidades y talentos personales.

Para profundizar al respecto, a continuación se describen las características de la Motivación Intrínseca:

- Satisfacción Personal: las actividades intrínsecamente motivadas son realizadas por el disfrute que proporcionan, no por recompensas externas.
- Desarrollo Personal: fomenta el crecimiento personal y la creatividad, permitiendo a los individuos explorar sus intereses y capacidades.

- Compromiso y Persistencia: las personas tienden a ser más persistentes y comprometidas con actividades que les resultan intrínsecamente gratificantes.

Ahora bien, Maslow (1943) sostiene que para alcanzar la autorrealización, es fundamental satisfacer primero las necesidades básicas y psicológicas, como la seguridad, el amor y la estima, lo que permite a las personas dedicarse a actividades que les apasionan y que les brindan satisfacción personal.

En consonancia, sumando a la conceptualización de la motivación intrínseca hacia el logro, esta se define por el compromiso que se demuestra hacia una actividad y por la satisfacción que se experimenta cuando se concluye la misma, con el logro de algún objetivo planteado o por la ejecución de acciones positivas durante su desempeño académico.

Como fundamento de lo anterior, la teoría de la motivación protectora (León y Medina, 2014) muestra que a medida que el estudiante se encuentra amenazado por un agente externo, en este caso las asignaturas que debe aprobar, crea una conducta hacia el logro de querer preparar sus materiales de asignatura, lo cual le permitirá adoptar estas actividades como parte de su esquema cognitivo individual.

Es de esta manera que la severidad y la vulnerabilidad percibida activan la motivación, mientras que la eficacia de la respuesta y la autodeterminación disponen si esa motivación se traducirá en conductas protectoras. Y que estas conductas están orientadas a los objetivos externos o personales que surgen en el contexto académico.

Con relación a esto, los investigadores Becerra y Morales (2015) han identificado que puntajes altos de motivación hacia el logro se relaciona con un mejor rendimiento académico, esto se genera a partir del conocimiento y lo que representa llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden cosas nuevas. Es así que la motivación intrínseca hacia las experiencias también es definida por la posibilidad de involucrarse en actividades que permitan experimentar sensaciones estimulantes, positivas e intelectuales.

- **Motivación Extrínseca**

La motivación extrínseca se refiere a la realización de actividades para obtener recompensas externas o evitar castigos. Esta forma de motivación puede incluir incentivos como dinero, reconocimiento, o aprobación social. Para comprender mejor este concepto, a continuación se muestran las características de la Motivación Extrínseca:

- **Recompensas Externas:** las personas están motivadas por factores externos que pueden incluir recompensas tangibles o intangibles.
- **Condicionamiento:** a menudo, las conductas son moldeadas a través de recompensas y castigos, lo que puede ser efectivo a corto plazo.
- **Dependencia de Recompensas:** la motivación puede disminuir si las recompensas externas se eliminan o si no se perciben como satisfactorias.

Es por eso que este tipo de motivación puede ser efectiva para lograr ciertos objetivos, pero no conduce al mismo nivel de satisfacción personal y crecimiento que la motivación intrínseca (Maslow, 1943). A largo plazo, depender excesivamente de recompensas externas puede limitar el desarrollo personal y la autorrealización.

Asimismo, según Rodríguez (2006) la motivación es un factor determinante en el aprendizaje, de hecho, permite desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje más significativas; por lo que, la motivación extrínseca contribuye a lograr que los estudiantes tengan un mayor desarrollo social y académico.

Se hace referencia a la motivación extrínseca cuando el motivo para llevar a cabo el proceso de aprendizaje atiende a factores externos aplicados por los demás o por uno mismo, incluyendo: la regulación identificada, en la que el alumno reconoce el valor implícito de la conducta y la lleva a cabo por ser coherente con sus valores personales; la internalización cuando el alumno permanece en el proceso de aprendizaje bajo un sentimiento de coacción u obligación; y la regulación externa, en los casos en los que el estudio se convierte en un medio para obtener un fin, bien sea obtener una recompensa o evitar un castigo.

2.2.1.3 Los estudiantes universitarios y su autoestima en el proceso de aprendizaje

- **Autoestima en estudiantes universitarios**

Desde la década de 1990, con el desarrollo de las corrientes pedagógicas cognitiva y humanista a finales del siglo XX, se fue volviendo evidente el énfasis en la personalidad, en el aprendiz y su proceso de aprendizaje; de manera que, en la evaluación del conocimiento en el ámbito, el autoestima ha pasado a engrosar las filas de los conceptos esenciales de la educación en el mundo de la pedagogía científica.

Si se asume teóricamente que existe una relación directamente proporcional entre los niveles de autoestima y los niveles de aprendizaje, entonces aumentar la autoestima de los alumnos significa mejorar sus niveles de aprendizaje y de igual forma las posibilidades de éxito de estos en la vida privada y profesional.

Definiendo a la autoestima en palabras de Rogers (1967) se establece como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto”, además, señala que es “lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad” (como se citó en Acosta Padron & Alfonso Hernandez, 2005).

Por otro lado, desde el punto de vista psicológico Yagosesky, R. (1998) define la autoestima como el resultado del proceso de valoración profunda, externa y personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello. Este resultado es observable, se relaciona con nuestros sentidos de valía, capacidad y merecimiento, y es a la vez causa de todos nuestros comportamientos.

A partir de este tipo de aportaciones, se ha llegado a entender la autoestima como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características (Rosemberg, 1965). En consiguiente, se tiene en cuenta que el estudiante que posea una autoestima positiva tiene más oportunidades de mejora personal en su percepción individual.

Por ejemplo, en la actualidad se utiliza la Escala de Rosenberg como herramienta diagnóstica para la valoración de la autoestima de un individuo de manera holística, esta considera una serie de afirmaciones positivas y negativas que mediante puntajes con la respectiva valoración, se identifica si una persona tiene autoestima alta, media o baja; de manera que, esta evalúa la autoestima considerándola como un todo por lo que las afirmaciones del instrumento tienen sentido dentro de la valoración global del mismo (Torres, 2024).

En este orden de ideas, Beane (1986) indica que los estudios han demostrado una relación persistente entre el autoconcepto y la autoestima y diversas variables relacionadas con las actividades académicas. Por ejemplo, los estudiantes con autoconceptos claros y una autoestima positiva tienden a participar más, a tener puntajes de competencia educativa más altos, a exhibir una conducta prosocial y a demostrar un logro académico mayor que el que tienen sus iguales con autopercepciones no claras o negativas.

También, ejemplo de esto son aquellos estudiantes que creen que pueden tener éxito en la institución educativa, realmente logran tener éxito. De esto se explica que los éxitos continuos conducen a estas personas a una mayor estabilidad en la autoconfianza educativa; e inversamente, aquellas personas que fracasan experimentan una pérdida de autoestima, lo cual, a su vez, contribuye a una continua carencia de éxito.

A partir de estos planteamientos, se ha explicado que la autoestima es una variable importante para la salud mental porque incurre en la promoción del bienestar psicológico, afectando en diferentes áreas del desarrollo social, emocional, intelectual, conductual y académico del ser humano (González Arratia, Valdez y Serrano, 2003).

Esta se manifiesta mediante una actitud de aprobación o desaprobación que muestra el grado en el cual la persona cree en sí misma para ser capaz, productiva, importante y digna. Entonces, la autoestima involucra un juicio personal de la dignidad que es manifestado en las actitudes que el sujeto tiene hacia sí mismo.

Con el fin de establecer ideas concretas al respecto del autoestima, a continuación se muestran algunas consideraciones que se deben tomar en cuenta en el desarrollo de una autoestima saludable:

- Condiciona el aprendizaje: alumnos que tienen una autoimagen positiva de sí mismo se hallan en mejor disposición para aprender.
- Facilita la superación de las dificultades personales: una persona con autoestima alta, se siente con mayor capacidad para enfrentar los fracasos y los problemas que se le presentan.
- Apoya la creatividad: una persona puede trabajar para crear algo si confía en sí mismo.
- Determina la autonomía personal, podrá tomar sus propias decisiones.
- Posibilita una relación social saludable: la persona que se siente segura de sí misma, puede relacionarse mejor.

Ahora bien, para Coopersmith (1981, citado en Espinoza, 2015), en cuanto a la valoración del autoestima, esta se clasifica en tres niveles: alto, medio y bajo, lo que se demuestra cuando los individuos atraviesan por parecidas circunstancias, pero cada uno reacciona de distinta manera, debido a la diferente perspectiva que posee sobre su porvenir, sus procesos afectivos y sobre sí mismo.

Se tiene así, que los individuos con un nivel de autoestima alto, para Coopersmith (1981, citado en Espinoza, 2015) se distinguen por ser afectivos, comunicativos, que triunfan en las diferentes áreas de su vida, dirigen grupos, se involucran ante situaciones que suceden en su comunidad, asumiendo inclusive responsabilidades de ciudadanos. Se describe que su niñez ha evolucionado sin mermas afectivas, por ello no han presentado perturbaciones emocionales que hayan marcado su vida. Asimismo, creen y confían en sus habilidades, aceptan y toleran sus debilidades, son pacientes y se esfuerzan por conseguir cada logro, tienen expectativas altas sobre su futuro y son queridos por su entorno.

En un segundo nivel de valoración, los individuos con un nivel de autoestima medio, tienen cierta semejanza con los individuos que tienen una autoestima alta, sin embargo, ante algunas ocasiones manifiestan comportamientos inapropiados que revelan problemas en su autoconcepto.

Sus comportamientos mayormente son adecuados, se muestran perseverantes, entusiastas y tienen la capacidad de reconocer sus propios defectos, pero en cambio, presentan inseguridades al momento de actuar o tomar decisiones en las diferentes áreas de su vida, suelen mostrar dependencia a la aceptación de su entorno. Por otro lado, son prudentes al momento de competir, de generar perspectivas, de entablar comunicación con los demás y en proyectar sus objetivos y se encuentran muy próximos a los sujetos con autoestima alta.

Finalmente, los individuos con un nivel de autoestima bajo, los identifica como sujetos aislados, depresivos, desanimados, que tienen baja capacidad de afrontar situaciones desagradables, sensibilidad y temor ante la crítica de los demás.

De igual modo, manifiestan conflictos a nivel intrapersonal como interpersonal, no reconocen sus cualidades y se fijan constantemente en los trabajos de los demás, o desvalorizando sus propios productos o trabajos. Es considerable recalcar que Coopersmith (1981, citado en Espinoza, 2015) indica que los niveles presentados pueden variar en función a los indicadores emocionales, comportamientos previos o estímulos antecesores y también por los propios motivos que los sujetos tienen en su persona.

- Autoconcepto en estudiantes universitarios

Dos elementos cruciales en el desarrollo personal y académico de los estudiantes universitarios son el autoconcepto y la autoimagen. Según González (2018), el autoconcepto se refiere a la percepción que tiene un individuo sobre sí mismo, mientras que la autoimagen está relacionada con cómo se ve en relación con su entorno. Estos conceptos son fundamentales en el contexto educativo, ya que influyen en la motivación y el rendimiento académico de los alumnos.

Diversos autores latinoamericanos han explorado la importancia del autoconcepto en el aprendizaje. Paulo Freire (1970) resalta que la educación debe ser un acto de libertad y no de opresión, implicando que los estudiantes deben verse a sí mismos como agentes activos en su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva permite a los alumnos universitarios reconocer sus propias capacidades, lo que mejora su autoconfianza y, por ende, su autoimagen. Por lo tanto, es evidente

que un enfoque educativo que empodere a los estudiantes puede tener un impacto positivo en su autoconcepto.

Naranjo (2015) sostiene que los estudiantes que mantienen una autoimagen positiva tienden a lograr mejores resultados en sus estudios. Esto sugiere que una percepción positiva de uno mismo no solo fomenta la motivación, sino que también puede ser una pieza clave del éxito académico. Por el contrario, una autoimagen negativa puede llevar a la deserción y la frustración en el ámbito académico. Por tanto, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias que fomenten una autoimagen saludable entre sus estudiantes.

Asimismo, la autoimagen desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad de los estudiantes universitarios. Giberti (2003) argumenta que la autoimagen influye en el sentido de pertenencia de los estudiantes a la comunidad académica. Este sentido de pertenencia es esencial para el desarrollo de relaciones interpersonales y para fomentar un ambiente colaborativo en el aula, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, al potenciar la autoimagen, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes.

Para mejorar el autoconcepto y la autoimagen de los estudiantes, algunos autores han propuesto estrategias prácticas. Martínez (2019) enfatiza que la retroalimentación constructiva y la creación de espacios de diálogo son fundamentales para el desarrollo de una autoimagen positiva. Estas estrategias no solo ayudan a los estudiantes a verse a sí mismos de manera más favorable, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario. Por ende, la implementación de estas prácticas puede ser clave para lograr un entorno educativo más efectivo y motivador.

2.2.1.4 Estados anímicos en los estudiantes universitarios

La vida universitaria es una etapa de grandes cambios y desafíos. En esta los estudiantes enfrentan una carga académica intensa, presentan la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno social y, a veces, es complejo el manejo de responsabilidades familiares o laborales. Este conjunto

de factores puede contribuir a la aparición de estados anímicos depresivos y ansiosos, que afectan significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante comprender que las emociones se consideran un fenómeno individual de corto plazo con tendencia a controlar la conciencia de la persona, e incluyen componentes de afecto, cognición, fisiología y motivación (Palmer, 2017); de ahí que es un constructo muy importante en el proceso de aprendizaje, ya que dependerá del estado de ánimo el cómo se comprenderán los conocimientos.

Al respecto, uno de los estudios de las emociones relacionado a contextos de evaluación del aprendizaje se encuentra en Gutiérrez-Vergara et al. (2020) estos autores afirman que hay emociones positivas y negativas presentes en los estudiantes universitarios.

En otro estudio relacionado, Ruiz-Segarra (2020) menciona que, en la muestra de su investigación se registró que los estudiantes presentaron niveles bajos de ansiedad ante exámenes, lo que probablemente se deba al modelo pedagógico humanista de la Institución Superior que pertenecen, pues este se basa tanto en la educación emocional y en valores, así mismo, promueve numerosas actividades formativas que reciben calificación aparte de los exámenes, estos pueden ser el punto clave para no generar niveles altos de ansiedad en los estudiantes.

Por el contrario, en el estudio de Gusils et al. (2021) se señala que la emoción predominante en los estudiantes antes de rendir el examen es la ansiedad, seguida por el miedo, inseguridad y la angustia, no obstante, fueron disminuyendo durante y después, predominando la tranquilidad; lo cual indica que, cuando al proceso de evaluación se le añade presión, los estudiantes que manifestaban un nivel de ansiedad elevado reducen su rendimiento.

Desde esta perspectiva, la Teoría de Control-Valor de las emociones de logro es uno de los modelos que menciona a las emociones en diferentes contextos educativos, sus autores Schutz & Pekrun (2007) utilizan el término “emociones de logro” como las emociones que experimentan los estudiantes en situaciones del ámbito académico, estos autores conciben a las emociones como

procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos.

Entre las emociones que vivencian los estudiantes está el disfrute del aprendizaje, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, sostienen, además, que estas emociones son importantes en la motivación, el aprendizaje, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad de los estudiantes.

Al respecto de esto, según la teoría de Pekrun et al. (2007), las emociones de logro se organizan en una taxonomía tridimensional: según el foco de atención (foco en la actividad o foco en el resultado de las actividades), según su valencia (positivas/placenteras o negativas/no placenteras) y según el grado de activación implicado (activación o desactivación). De estas tres dimensiones, propuestas en la taxonomía, la dimensión de valencia y activación son las más importantes en la descripción de los efectos de las emociones en el desempeño académico de los estudiantes.

Utilizando sólo esas dimensiones, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías básicas: emociones positivas de activación tales como esperanza y orgullo; emociones positivas de desactivación como alivio y relajación; emociones negativas de activación como enojo, ansiedad y vergüenza; por último, emociones negativas de desactivación, como desesperanza y aburrimiento (Pekrun et al., 2007).

La teoría realiza algunas predicciones con relación a los efectos que estas emociones tienen en los recursos cognitivos, en la motivación, en el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación de los aprendizajes y los logros académicos.

Ahora bien, en la actualidad es importante abordar de manera específica a la depresión y la ansiedad como estados anímicos, considerando que a menudo coexisten, lo que complica aún más la situación de los estudiantes. Un estudio encontró que los estudiantes que experimentan síntomas de ansiedad también son más propensos a experimentar síntomas depresivos (Zvolensky et al.,

2016). Esta interrelación puede crear un ciclo vicioso en el que la ansiedad intensifica los síntomas depresivos y viceversa, lo que hace que la recuperación sea más difícil.

- **Características de un estado anímico depresivo**

La Organización Mundial de la Salud (OMS), establece a la depresión como una de las principales causas de discapacidad en el mundo (WHO, 2021), esta se define como un trastorno del estado de ánimo que se caracteriza por sentimientos persistentes de tristeza, pérdida de interés y otras alteraciones en el funcionamiento diario. A raíz de esto, en la actualidad el contexto universitario se ha vuelto un foco de interés ya que los estudiantes pueden experimentar depresión debido a la presión académica, la falta de apoyo social y la incertidumbre sobre el futuro.

Los síntomas de la depresión incluyen fatiga, dificultad para concentrarse, cambios en el apetito y el sueño, y sentimientos de desesperanza. Estos síntomas no solo afectan la salud mental del estudiante, sino que también impactan su rendimiento académico. Al respecto, diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes que experimentan altos niveles de depresión son propensos a obtener calificaciones más bajas y a tener tasas de abandono más altas (Eisenberg et al., 2009).

Según APA (2013), el criterio A del diagnóstico del trastorno de depresión se podrían presentar diversos signos y síntomas tales como estado de ánimo depresivo o pérdida de interés o de placer, pérdida importante de peso sin hacer dieta o aumento de peso, o disminución o aumento del apetito casi todos los días, insomnio o hipersomnia casi todos los días, agitación o enlentecimiento psicomotor casi todos los días, fatiga o pérdida de energía y en algunos casos pensamientos recurrentes de muerte. A partir de esto es importante valorar la cantidad de signos (5 o más) y síntomas que se refieran así como la duración de los mismos (más de dos semanas).

- **Características de un estado anímico ansioso**

La ansiedad, por otro lado, se refiere a una respuesta emocional a situaciones estresantes y puede manifestarse en forma de preocupación excesiva, miedo y nerviosismo. La ansiedad puede ser particularmente prevalente en el entorno universitario, donde los estudiantes enfrentan exámenes, presentaciones y la presión de cumplir con las expectativas académicas, de hecho, según

un estudio realizado por el American College Health Association, aproximadamente el 30% de los estudiantes universitarios informan sentirse abrumados por la ansiedad (ACHA, 2020).

Los síntomas de la ansiedad pueden incluir palpitaciones, sudoración, temblores y una sensación de inminente peligro. Estos síntomas pueden interferir con la capacidad del estudiante para participar plenamente en el aprendizaje ya que la ansiedad no solo afecta el rendimiento académico, sino también la salud física y el bienestar general del estudiante (Kessler et al., 2005).

Según criterio A los estudiantes que tienen un trastorno de ansiedad generalizado presentan una ansiedad excesiva y suelen preocuparse por una serie de actividades o eventos (p. ej., el rendimiento laboral y escolar), esto ocurre la mayor parte de los días durante un periodo de alrededor de seis meses. También, se refiere que las preocupaciones son difíciles de controlar y están asociadas con más de tres de los siguientes síntomas: agitación o nerviosismo, facilidad para fatigarse, dificultades para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular y trastornos del sueño.

La ansiedad es uno de los trastornos psicológicos de mayor índice que presenta la población en general que acude a centros de salud y tiene también mayor presencia en el contexto universitario (Agudelo, Casadiegos, & Sánchez, 2008), al hablar de estadísticas, las cifras de la OMS indican que más de 260 millones de personas sufren de trastornos de ansiedad en el mundo (OMS, 2017).

2.2.2 Rendimiento académico en el ámbito de la educación superior

2.2.2.1 Rendimiento académico como constructo básico del proceso de enseñanza aprendizaje

- **Conceptualización del Rendimiento Académico**

La conceptualización del rendimiento académico requiere la indagación de varias perspectivas teóricas, ya que este constituye un foco de atención importante y complejo debido a su carácter multimodal (Rodríguez, 2021). De manera general, se orienta la comprensión de este desde un abordaje cuantitativo como el resultado tangible del proceso enseñanza aprendizaje, el cual es evaluado a través de calificaciones y comprende una postura relacionada con los procesos evaluativos.

Por otro lado, otras posturas se dirigen a una conceptualización asociada a la adquisición de conocimientos y metas, donde se plantea que el nivel de adquisición de conocimientos, metas y los objetivos educativos dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje son los que permiten identificar el rendimiento académico y fluctúan según el aprendizaje del estudiante (Machado et al., 2015).

Derivado de lo anterior, el rendimiento académico se constituye en un fenómeno en el que se identifica una dualidad de dimensiones, una objetiva y otra subjetiva, ya que este se caracteriza tanto por elementos cuantitativos-numéricos y por otros cualitativos-personales-sociales que determinan el resultado potencial proceso de enseñanza aprendizaje (Caso y Hernández, 2007).

- **Conceptualización del Aprendizaje**

Ahora bien, habiendo delimitado el concepto anterior, se evidencia la necesidad de indagar en la conceptualización del aprendizaje, ya que precisamente del proceso de enseñanza aprendizaje es que se obtienen los resultados que se reconocen como rendimiento académico.

Así como en el caso del término anteriormente descrito, se cuenta con perspectivas teóricas con respecto a la conceptualización del aprendizaje, ya que en el marco del entendimiento de la dinámica educativa, se encuentran los fundamentos en corrientes y teorías pedagógicas de las que surgen los modelos pedagógicos que pautan el qué hacer en la práctica educativa.

En ese orden de ideas, se tienen diversas corrientes de las cuales se puede observar características híbridas en los modelos pedagógicos actuales, como por ejemplo, rasgos desde la pedagogía cognitiva, conductual, constructivista hasta el enfoque por competencias que está ganando amplia aceptación en el presente.

Por ilustrar algunas ideas de estas corrientes, el Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional(2013) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en su libro Una Mirada a las Teorías y Corrientes Pedagógicas, plantea en el caso de la pedagogía cognitiva que el aprendizaje es un proceso en el que se modifican los significados a

nivel interno, de forma que los aprendizajes se logran como resultado de la interacción entre la información procedente del contexto y del estudiante en un rol activo.

En una concepción un poco más vigente a la fecha, se tiene la pedagogía constructivista, en la que se observa de forma más evidente los cambios paradigmáticos ya que los estudiantes se vuelven un ente activo y responsable de su propio aprendizaje, el cual construye por sí mismo, y se fomenta la autonomía.

En el caso del enfoque por competencias se propone la integración y movilización de saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y en valores, para enfrentar y resolver situaciones y problemas en un contexto determinado. De esta forma se proporciona la capacidad de saber, saber hacer y saber ser, mediante la promoción de procesos de aprendizaje autónomos (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional, 2013).

Considerando lo dicho, se ha evidenciado cómo de la evolución de las corrientes y teorías pedagógicas han surgido nuevos modelos y una total resignificación del rol del maestro y del estudiante y por ende de las concepciones de cómo se logra el aprendizaje y cómo se deben evaluar los saberes para valorar al final del proceso, el resultado obtenido como rendimiento académico específicamente.

Con todo esto, se ha realiza lo relevante que es el cuestionamiento de ideas para la renovación de los paradigmas que rigen los modelos pedagógicos desde la esencia filosófica, y que estos continúen vigentes y coherentes con la realidad hacia la cual pretenden dirigirse.

Por eso es tan importante el hincapié en notar el cambio en la comprensión de roles del docente y el estudiante, ya que han sido examinados desde sus fundamentos y se han innovado hacia una visión totalmente activa y eminentemente autónoma del estudiante; donde el actuar del profesor se orienta hacia otro tipo de práctica educativa, dado que se ha trasladado del centro del proceso y se le han delegado otros componentes indispensables para el logro de aprendizajes tales como ser facilitador, diseñador de experiencias, evaluador de aprendizajes, el que se establece

como meta la autonomía y autodirección de los alumnos, entre otros (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

Esta complejidad, se logra dilucidar desde un primer momento al analizar la definición de “Proceso de enseñanza aprendizaje”, donde teóricos referentes como David Ausubel establecen pautas que lo describen finalmente como el conjunto de actividades, interacciones y dinámicas que ocurren entre el docente y los estudiantes con el objetivo de facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, considerando los aprendizajes previos de los estudiantes (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional, 2013). Claramente, el proceso no se concibe de manera unidireccional, sino que se espera el establecimiento de una relación dinámica y recíproca entre los maestros y los estudiantes.

De las transformaciones conceptuales mencionadas anteriormente, se derivan nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar la adquisición de conocimientos; para lo que la valoración del desempeño académico del estudiante constantemente se constituye en un tema de interés actual por los retos y desafíos que implica lograr objetividad en la evaluación de resultados, en términos de rendimiento académico.

En otras palabras, dado que los roles del docente y del estudiante han cambiado de manera significativa, la evaluación del rendimiento académico se ha convertido en un verdadero desafío, ya que las transformaciones en los enfoques pedagógicos han modificado no sólo la forma en la que se enseña y se aprende durante el proceso, sino también, la manera en la que se valora el conocimiento adquirido.

Es aquí, donde surge la necesidad fundamental de diseñar formas de evaluación de conocimientos que se adapten a los modelos actuales con sus respectivos objetivos, de manera que se refleje con precisión el progreso y los logros de los estudiantes. Es por eso que los métodos tradicionales deben incorporar estrategias nuevas que tomen en cuenta la naturaleza de la nueva dinámica de la práctica educativa en el mundo contemporáneo.

Esta práctica educativa, necesita ser revisada y repensada en cuanto a estrategias evaluativas que garanticen ser justas, objetivas y representativas del aprendizaje real de los estudiantes.

- **Transición hacia el enfoque por competencias**

En la actualidad, el enfoque por competencias ha emergido como el modelo pedagógico predominante. Como se mencionó anteriormente de forma breve, este enfoque se basa en la premisa de que el aprendizaje debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos teóricos, por lo que se orienta al desarrollo de habilidades y competencias prácticas que los estudiantes pueden activamente aplicar en contextos reales.

En consonancia, se realiza una transición de un modelo tradicional centrado en el docente y la memorización, a un modelo que prioriza que los estudiantes tengan la capacidad de utilizar sus conocimientos en situaciones prácticas y resolver problemas complejos y desafíos del mundo real.

El predominio del enfoque por competencias en la educación actual se debe a varias razones clave, de las cuales una de las que más se reafirma es la situación de las demandas del mercado laboral, donde se buscan profesionales con habilidades adaptativas y resolutivas.

Por otro lado, en este enfoque convergen diversas premisas positivas basadas en el constructivismo, como la promoción del aprendizaje significativo y contextualizado, además de que busca estrategias de evaluación que sean integrales y continuas sobre el desempeño del estudiante, en lugar de basarse únicamente en exámenes finales o pruebas estandarizadas (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional, 2013).

Por ejemplo, algunas de las características que deben cumplir las estrategias de evaluación bajo este enfoque son utilizar técnicas y recursos diferenciados según el tipo de competencia y la situación-problema a resolver y el emplear diversos instrumentos que deben variar en función del tipo de contenido u objeto de aprendizaje, es por ello que suele utilizarse a nivel metodológico terminología como actividades generativas y tareas-problema, teniendo como punto de partida las demandas del medio social (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

En consecuencia, el enfoque por competencias no solo se ha consolidado como el principal modelo pedagógico en la actualidad, sino que también está redefiniendo la manera en se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación en el ámbito educativo.

Todo esto reafirma que la evolución en la conceptualización del rendimiento académico y del aprendizaje refleja un cambio significativo en la educación moderna, moviéndose de modelos tradicionales hacia enfoques más integrales y prácticos. Con relación a esto, el rendimiento académico ya no se limita a métricas cuantitativas o evaluaciones numéricas, sino que incorpora dimensiones cualitativas que abarcan el desarrollo de habilidades, competencias y el contexto en el que se aplican.

La transición hacia el enfoque por competencias ha venido a destacar la necesidad de que las estrategias evaluativas se alineen con los objetivos actuales del aprendizaje, enfatizando no sólo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la capacidad de aplicarlos en situaciones reales (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Esto requiere una reevaluación continua de los métodos de enseñanza y evaluación para asegurar que reflejen con precisión el verdadero progreso y logro de los estudiantes, adaptándose a las demandas cambiantes del mercado laboral y a las nuevas perspectivas pedagógicas.

En conclusión, la dinámica educativa contemporánea exige una integración equilibrada entre las dimensiones cuantitativas y cualitativas del rendimiento académico, así como una adaptación constante de las prácticas evaluativas para mantenerse relevante y efectiva en un entorno en constante cambio.

2.3 Marco jurídico

A partir de la comprensión de la experiencia educativa de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje y el análisis del rendimiento académico como resultado de un proceso evaluativo posterior, es indispensable contar con normativas que proporcionen la pauta para valorarlo de la manera más objetiva y certera posible.

Es por ello, que en la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador (Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, 1999) se establece que la actividad docente y administrativa, la organización y el funcionamiento de la gestión académico - administrativa debe estar regulada en un Reglamento de carácter general. Con esta premisa, en el ejercicio de la autonomía universitaria, fue emitido el Reglamento de la Gestión Académico-Administrativa de la Universidad de El Salvador en el año 2016 que continúa vigente a la fecha.

En este, se encuentra el apartado correspondiente al Título VII sobre la inscripción, retiro y evaluación de unidades de aprendizaje; donde a partir del Capítulo III se exponen los Artículos del 136 al 155 que describen de manera específica los principios básicos, la forma de administración, los tipos y sistema de evaluación, entre otros aspectos relacionados (Asamblea General Universitaria, 2016).

Con respecto a la valoración del rendimiento académico, se expone de manera específica para designar las calificaciones de las evaluaciones de aprendizajes, se establece una escala de notas de cero punto cero (0.00) a diez punto cero cero (10.00). Así mismo, la nota mínima de aprobación por unidad de aprendizaje será de seis puntos cero cero (6.00) para las carreras a nivel de grado, debiendo obtener al final de la carrera el Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) establecido como siete punto cero cero (7.00) (Asamblea General Universitaria, 2016).

Para ello, se cuenta con las directrices del Reglamento del Sistema de Unidades Valorativas y de Coeficiente de Unidades de Mérito de la Universidad de El Salvador (Asamblea General Universitaria, 2003), que de igual forma, continúa vigente. En este se define al CUM como el cociente resultante de dividir el total de unidades de mérito ganadas, entre el total de unidades valorativas de las asignaturas cursadas y aprobadas.

Al respecto de este, se distinguen dos tipos de CUM, el relativo y el acumulado. El CUM Relativo hace referencia a la medición del rendimiento del estudiante en el ciclo, y el CUM acumulado es aquel que mide el rendimiento del estudiante, respecto a todas las asignaturas cursadas y aprobadas hasta un momento o ciclo académico determinado, según el avance en su plan de estudios (Asamblea General Universitaria, 2003).

De esta manera, en conjunto estos reglamentos establecen el marco conceptual y operativo con relación a las directrices de la evaluación y han surgido como parte de las ordenanzas derivadas de la Ley de Educación Superior (Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, 2013), donde en los artículos 5 y 6 se establecen como obligatorios estos sistemas para cuantificar el esfuerzo realizado por el alumno durante el estudio de su carrera, de manera que fue necesario emitir las respectivas regulaciones para la aplicación de los sistemas en la Universidad de El Salvador.

2.4 Contextualización

La problemática del rendimiento académico ha sido una preocupación creciente en instituciones educativas a nivel mundial, especialmente a partir de los efectos colaterales derivados de la pandemia de Covid-19. Durante este periodo, las instituciones educativas tuvieron que hacer una transición abrupta hacia modalidades de enseñanza virtual, lo que trajo consigo una serie de desafíos tanto para los estudiantes como para los docentes (UNESCO, 2023).

Tanto a nivel global como nacional, estudios como los reportados por la OCDE y la prueba PISA (2022) evidencian un empeoramiento significativo en el rendimiento académico de los estudiantes en áreas clave como matemáticas, ciencias y lectura, lo que refleja un panorama alarmante en la calidad educativa.

En El Salvador, tal como se ha mencionado en apartados anteriores, el impacto de la pandemia en el sistema educativo se ha manifestado principalmente en el rendimiento académico de los estudiantes, particularmente en aquellos que ingresan a la educación superior. Según los resultados de la prueba PISA de 2022 colocó al país en los últimos lugares a nivel mundial, reflejando la insuficiencia en el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales para la formación universitaria.

Tal situación se ha visto agravada por la pérdida de aprendizajes estimada en 1.7 años, además de la prevalencia de problemas de salud mental como la ansiedad, depresión, estrés postraumático, trastornos de pánico, trastorno obsesivo compulsivo, adicción a redes sociales y

videojuegos, ideación, planeación y autolesión suicida en la población estudiantil, entre otras situaciones alarmantes (Instituto Nacional de Salud, 2022).

En este contexto, la Universidad de El Salvador (UES), particularmente la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (FMOcc), no ha sido ajena a esta problemática. Los estudiantes de primer año, quienes han experimentado de forma directa los efectos de la modalidad virtual en sus años de educación media, presentan un bajo rendimiento académico que refleja tanto dificultades cognitivas como emocionales. Esta situación revela la necesidad de profundizar en la comprensión de los factores personales que influyen en el desempeño académico de esta población.

Dado lo anterior, el presente estudio se enfocará en analizar el nivel de influencia de factores personales, como la motivación, la autoestima y los estados anímicos de ansiedad y depresión, sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de carrera en la FMOcc de la UES durante el período de julio a noviembre de 2024. El objetivo es describir y comprender cómo estas variables personales de interés contextual impactan el desempeño académico de este grupo en particular, que enfrenta tanto los efectos de la pandemia como los retos de adaptación a la educación superior.

Como parte del cuerpo docente de la Universidad de El Salvador, la problemática descrita ha sido claramente observada y experimentada en el retorno a la normalidad, en la que se ha pasado por un proceso de transición de modalidades, de virtual a semipresencial, a completamente presencial. Por lo que ha sido verdaderamente relevante el intento de los maestros en el compromiso de comprender las nuevas características de los estudiantes, derivadas de la pandemia por Covid19, que continúa presentando sus efectos al momento presente.

Lo anterior, ha implicado un gran desafío en la adaptación de los procesos de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, las cuales se observan tanto a nivel de conocimientos como a nivel actitudinal, donde este último implica retos abrumadores, ya que los docentes comentan la notoria apatía generalizada en el estudiantado, indisciplina, estados anímicos atípicos, entre otro tipo de comportamientos desfavorables para el aprendizaje y el logro de un buen rendimiento académico.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación tiene su interés en determinar el nivel de influencia de los factores personales (motivación, autoestima y estado anímico) en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de carrera en el contexto específico de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Para ello se detalla la comprensión de estos factores a partir de su caracterización en niveles considerando las dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca, autoestima con énfasis en el autoconcepto cognitivo y finalmente, los estados anímicos de depresión y ansiedad.

La investigación se lleva a cabo en el marco de dos transiciones importantes para la población de estudio, una de ellas es el cambio la modalidad virtual a la completa presencialidad de actividades académicas en la Universidad de El Salvador posterior a la pandemia por Covid19; y la segunda de carácter personal, el paso del nivel de educación media a educación superior, de la mano con la transición vital de la adolescencia a la adultez emergente.

Dadas las implicaciones fundamentadas de la relación entre los factores personales y el rendimiento académico, en esta ocasión el abordaje del presente estudio se ha establecido desde el enfoque cuantitativo de investigación científica, ya que permite la recolección de datos numéricos y la identificación de patrones en la población, esto gracias a que metodológicamente es posible medir de forma cuantitativa los niveles en los que se manifiestan los factores personales y observar tendencias representativas de los estudiantes, ya que existen instrumentos estandarizados orientados a estas valoraciones que se utilizarán como referencia para la creación del instrumento elaborado para este trabajo investigativo.

En efecto, se considera adecuado partir de este enfoque ya que se han establecido escalas de medición para valorar los factores personales a través de preguntas cerradas, de manera que, mediante el tratamiento de los datos con medidas de tendencia central se cuantifiquen las variables. Lo anterior, permite identificar resultados concretos que constituyan la base para el análisis de los

factores en niveles y la identificación de patrones, que es posible como parte de la naturaleza de la aplicación de la estadística descriptiva.

Ahora bien, con relación a este proceso, se espera finalmente establecer la correspondencia con el rendimiento académico. Es por eso, que para dar continuidad al enfoque cuantitativo, se hará una clasificación con base en la nota obtenida como Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) alcanzado en el ciclo I/2024.

De esta forma, a partir del enfoque cuantitativo es factible obtener datos numéricos que establezcan la base para el análisis y determinación de niveles en los que influyen los factores personales en el rendimiento académico de la población estudiantil que es objeto de investigación.

3.2 Diseño de la investigación

Como parte del diseño de la investigación, y así como se mencionó en el apartado anterior, los datos recolectados serán tabulados y analizados a través de la aplicación de medidas de tendencia central. Como es natural en el enfoque cuantitativo, se espera abordar la problemática del bajo rendimiento académico y los factores personales que lo influyen desde un paradigma positivista (Rodríguez, 2003), para el que es fundamental asegurar que las conclusiones obtenidas al final del proceso sean basadas en evidencia.

Aseverar lo anterior, implica que la lógica teórica y de análisis de datos esté en consonancia con la expectativa del rigor científico, de manera que para esta investigación se ha considerado el método deductivo como la forma adecuada para sistematizar este paso del trabajo investigativo.

El fundamento de tal selección de método radica en que este proporciona metodológicamente el desafío de establecer un marco claro para la observación del problema del bajo rendimiento académico de los estudiantes, y contribuye a organizar el pensamiento analítico de manera que se constituya una posible explicación o respuesta a la observación mencionada.

En este caso, desde la fundamentación teórica se ha evidenciado la correspondencia entre los factores personales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, y se espera

determinar precisamente el nivel de influencia entre estos en la población de interés para el contexto actual. Es por ello, que con los procesos establecidos para el tratamiento de datos recolectados se espera plantear deducciones que estén orientadas a facilitar la comprensión y la obtención de conclusiones.

De esta manera, se logra establecer una estructura lógica que permite contrastar la teoría fundamentada en el marco teórico y las suposiciones sustentadas en las observaciones de la realidad hacia la cual se dirige esta investigación (Hernández et al., 2018).

3.3 Tipo de estudio

Considerando la naturaleza y el enfoque establecido en función de los objetivos planteados y el tipo de datos que se pretende recolectar, la presente investigación es de carácter no experimental con alcance descriptivo. Lo anterior, visto de forma contextualizada, encuentra su fundamento en que el objetivo principal está orientado a determinar el nivel de influencia de los factores personales en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer año de carrera de la FMOcc, por lo que las implicaciones derivadas de este propósito central y del tratamiento que se les dará a las variables, deriva la caracterización mencionada.

En continuidad con la idea anterior, es importante recalcar que esta investigación parte de observar la situación del bajo rendimiento académico de los estudiantes exacerbado de forma alarmante posterior a la pandemia por Covid19, donde a partir de investigaciones previas se ha caracterizado la influencia que tienen sobre este, la motivación, el autoestima y el estado anímico en estudiantes de educación básica y media, y ahora a través de esta investigación, se espera describirlo a nivel de educación superior.

De manera que, al identificar las variables observacionales donde el rendimiento académico es la variable dependiente y los factores personales se tienen como variables independientes, es importante aclarar que éstas no serán intervenidas por las investigadoras y que la situación comentada es preexistente a la ejecución del estudio en cuestión, por lo que las inferencias surgirán de la observación sistematizada de la situación problemática tal cual como se han dado.

Por otro lado, en congruencia con el objetivo general el alcance será a nivel descriptivo, ya que todo el proceso está orientado a medir las variables para estimar su magnitud y de esa forma, cuantificar y mostrar con objetividad las dimensiones del problema. La coherencia de estos planteamientos, se encuentra en consonancia con la intención de abordar los factores personales mediante el establecimiento de niveles que se medirán con escalas, facilitando de esta forma, la valoración de los datos para la obtención de información relevante que responda a los objetivos planteados y las preguntas de investigación.

Es por eso que finalmente, se plantean conclusiones que buscan reflejar el panorama de la situación de forma sistemática, lo más objetivamente posible, apoyadas del fundamento teórico incluido en el presente documento.

3.4 Diseño de recolección

Al respecto de la forma en fueron obtenidos los datos, primeramente es importante mencionar las características que tiene el diseño en este aspecto. Para comenzar, esta investigación se caracteriza por ser transversal porque la recolección de datos se realizó en un solo momento específico, es decir, que se recopiló la información de los estudiantes en una sola ocasión sin hacer seguimiento longitudinal, por lo que es adecuado para describir la situación actual.

Por otro lado, se considera una investigación retrospectiva porque los datos de rendimiento académico de los estudiantes fueron tomados de los resultados obtenidos en el ciclo I/2024 y que se encuentran respaldados en registros existentes en los expedientes en línea. En esta investigación fue requerido el dato del Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) al haber finalizado el ciclo I/2024, por lo que esto implica el análisis de información pasada.

Ahora bien, también se considera que es una investigación de campo, porque la recopilación de datos sobre los factores personales motivación, autoestima y rendimiento académico se realizó directamente con la población estudiantil en su contexto natural, es decir, en el entorno académico de la FMOcc. Además de que la aplicación del instrumento de medición fue ejecutada con los propios estudiantes, lo que permite captar la información en el escenario donde se desarrollan las variables estudiadas.

A partir de las características descritas, y considerando la coyuntura sobre el retorno a la jornada laboral y académica completamente presencial con horarios variados, se han presentado algunas situaciones contextuales alrededor de la investigación que influyeron en la planificación para la ejecución. Por ejemplo, la dificultad de consensuar momentos de reunión para desarrollar encuentros y administrar encuestas con los estudiantes. De manera que, para el desarrollo de este trabajo, se hizo uso de las plataformas y recursos digitales que la Universidad de El Salvador pone a disposición para toda la comunidad educativa mediante el perfil institucional, ya que de esta forma se facilita el acceso a recursos tecnológicos.

A través de estas vías, se llevó a cabo el levantamiento de información utilizando Formularios de Google, con el requisito de ingresar usando el correo institucional con la finalidad de asegurar que sean estudiantes activos pertenecientes a la universidad. Por otro lado, se tuvo acceso a la población de estudio mediante el acercamiento a directores de carrera y docentes. Luego y con aval previo, se fue distribuido el enlace correspondiente al instrumento de recolección de datos a los estudiantes que formaron parte de la muestra, no obstante, se ampliará más sobre estos aspectos en el apartado correspondiente dentro de este mismo capítulo.

3.5 Población y muestra

3.5.1 Población

La población que fue considerada para el desarrollo de esta investigación está conformada por estudiantes que cursan el primer año de carrera en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, ubicada en el departamento de Santa Ana.

Actualmente, la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador sirve veinticuatro carreras. En el presente año, según estadísticas de la Secretaría de Asuntos académicos de la UES, se recibió un total de 9,315 estudiantes en el ciclo I/2024, de los cuales 4,287 corresponden al sexo masculino, 5,016 al sexo femenino, 5 que se identifican como parte de la comunidad LGBTIQ+ y 7 que prefieren no especificar.

Ahora bien, del total de la población estudiantil inscrita en el ciclo I/2024, 1,572 corresponden a estudiantes que se encuentran en el primer año de carrera universitaria, de modo que en ellos específicamente se encuentra el principal interés para la ejecución de esta investigación.

3.5.2 Muestra

En lo relativo a la determinación de la muestra, debido a las características de la población sobre la cual se tiene interés, se ha considerado un muestreo dirigido, debido a que los sujetos tienen que cumplir con los siguientes criterios de inclusión presentados a continuación:

- Ser estudiante activo y legalmente inscrito en la FMOcc durante el ciclo II/2024.
- Haber cursado ciclo I/2024 en la FMOcc.
- Que todas las materias se estén cursando en primera matrícula.
- Encontrarse en el rango de edad correspondiente al primer tercio del rango de edad de la adultez emergente delimitado entre los 18 a los 21 años.
- Disposición de participar.

De igual forma, para efectos de asegurar que los estudiantes considerados en la muestra cumplan con las características adecuadas, se detallan criterios de exclusión:

- Ser estudiante de primer año de carrera perteneciente a otra Institución de Educación Superior.
- Encontrarse en el rango de edad correspondiente al segundo tercio en adelante de la adultez emergente delimitado entre los 22 a los 29 años.
- No ser estudiante activo de la FMOcc en el ciclo I/2024.
- No contar con disponibilidad de tiempo.

Ahora bien, garantizando el cumplimiento de los criterios mencionados, es importante recalcar que fueron tomados en cuenta estudiantes de cada una de las carreras que sirve la FMOc. Finalmente, posterior a la recolección de datos fueron obtenidos 219 formularios, que luego de ser filtrados, fue establecida una muestra de 115 participantes.

3.5.2.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis se centra en los estudiantes activos de la FMOcc UES durante el ciclo I/2024, que han continuado su proceso formativo en ciclo II/2024 y se encuentran en el rango de edad entre 18 a 21 años que corresponde al primer tercio de la adultez emergente.

Dado lo anterior, se comprende que cada estudiante constituye una unidad de análisis, en congruencia con los objetivos de la investigación, el alcance descriptivo y el enfoque cuantitativo del que se ha partido para diseñar todo el componente metodológico. Además, la situación problemática se ha observado de manera objetiva en este grupo poblacional, manifestando características de interés para la presente investigación al respecto de sus niveles de motivación, autoestima, estado anímico y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje reflejados como rendimiento académico.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la encuesta como técnica principal de recolección de datos, empleando un cuestionario estructurado como instrumento.

La encuesta permitió recopilar datos de manera sistemática y eficiente sobre la población de estudio. Al optar por esta técnica, se buscaba obtener información cuantitativa que facilite el análisis estadístico y medición de las diferentes variables (los factores personales motivación, autoestima, estado anímico y rendimiento académico).

Por otro lado, el cuestionario fue diseñado para abordar específicamente cada uno de los objetivos de la investigación, es por ello que el instrumento se estructuró en varias secciones, primero una donde se encuentran preguntas generales para identificar a la población y que de igual forma, sirvieron como filtro, y posteriormente, las secciones que especifican de la siguiente manera:

- Sección 1. Autoestima - Escala de Rosemberg: 10 preguntas
- Sección 2. Motivación intrínseca: 3 preguntas

- Sección 3. Motivación extrínseca: 3 preguntas
- Sección 4. Estado anímico depresivo: 6 preguntas
- Sección 5. Estado anímico ansioso: 6 preguntas
- Sección 6. Rendimiento académico: 1 pregunta

De esta forma, se delimita el instrumento con un total de 29 preguntas cerradas para las que se ha establecido el formato de las respuestas mediante escalas de likert según la naturaleza de cada ítem.

Cabe señalar que el instrumento utilizado en esta investigación fue validado a través de la revisión y el aval de expertos en el área, lo que garantiza su rigor y pertinencia. Además, se han incluido preguntas que son parte de instrumentos oficiales y estandarizados para evaluación y valoración de los factores personales. Esto asegura que las medidas empleadas son reconocidas y tienen una base sólida en la fundamentación teórica existente, lo cual es relevante ya que refuerza la validez del instrumento en el contexto de este estudio.

3.7 Operacionalización de variables

Tabla 1. Operacionalización de variables de investigación

Objetivo	Variable	Definición conceptual/ operativa	Dimensiones	Indicadores	Tipo de instrumento/ Ítem	Valoración/ Puntaje
OE1: Explorar los niveles de motivación de los estudiantes a través de las dimensiones intrínseca y extrínseca.	Motivación	Es la capacidad de mantener el compromiso en una actividad, por la satisfacción personal que se experimenta o el reconocimiento externo cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel.	Motivación intrínseca	El sujeto siente satisfacción al alcanzar un objetivo académico.	11. ¿Te sientes satisfecho cuando logras resolver un problema académico por tu cuenta?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
				El sujeto se emociona por participar en actividades académicas, como proyectos o discusiones en clase.	12. ¿Con qué frecuencia te sientes emocionado por participar en actividades académicas, como proyectos o discusiones en clase?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
				El sujeto estudia voluntariamente.	13. ¿Qué tan a menudo eliges estudiar porque te gusta el tema, más que por la presión de obtener buenas calificaciones?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
			Motivación extrínseca	El sujeto estudia para cumplir expectativas de los demás, como sus padres o profesores.	14. ¿Con qué frecuencia estudias para cumplir con las expectativas de tus padres o profesores?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5

				El sujeto se siente motivado a recibir recompensas o reconocimientos por su rendimiento académico.	15. ¿Te motiva recibir recompensas (como reconocimientos) por tu rendimiento académico?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
				El sujeto siente presión externa por parte de sus compañeros para obtener buenas calificaciones.	16. ¿Qué tan a menudo sientes presión por parte de tus compañeros para obtener buenas calificaciones?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
OE2: Valorar los niveles de autoestima de la población de estudio según los elementos del autoimagen y el autoconcepto.	Autoestima	Es el resultado del proceso de valoración profunda, externa y personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello.	Autopercepción	El sujeto siente que tiene cualidades positivas.	2. Siento que tengo cualidades positivas.	Muy de acuerdo: 0 De acuerdo: 1 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 3
				El sujeto piensa que es capaz de hacer las cosas bien.	4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de los demás.	Muy de acuerdo: 0 De acuerdo: 1 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 3
				El sujeto adopta actitudes positivas hacia sí mismo.	6. Adopto una actitud positiva hacia mí mismo/a.	Muy de acuerdo: 0 De acuerdo: 1 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 3
				El sujeto se siente satisfecho consigo mismo.	7. En conjunto, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.	Muy de acuerdo: 0 De acuerdo: 1 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 3
				El sujeto aspira establecer un límite de respeto por sí mismo.	8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a.	Muy de acuerdo: 3 De acuerdo: 2 En desacuerdo: 1 Muy en desacuerdo: 0
				El sujeto se inclina a pensar que es un fracasado/a.	3. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a.	Muy de acuerdo: 3 De acuerdo: 2 En desacuerdo: 1 Muy en desacuerdo: 0

OE3: Caracterizar los niveles de depresión y ansiedad como variaciones del estado anímico en la población estudiantil.	Estado anímico	Se consideran un fenómeno afectivo individual de corto plazo con tendencia a controlar la conciencia de la persona, que incluyen componentes de cognición y conducta.	Estado anímico ansioso	El sujeto siente que no tiene motivos para enorgullecerse.	5. Siento que no tengo mucho de lo que enorgullecerme.	Muy de acuerdo: 3 De acuerdo: 2 En desacuerdo: 1 Muy en desacuerdo: 0
				El sujeto se siente inútil.	9. A veces me siento ciertamente inútil.	Muy de acuerdo: 3 De acuerdo: 2 En desacuerdo: 1 Muy en desacuerdo: 0
				El sujeto piensa que no sirve para nada.	10. A veces pienso que no sirvo para nada.	Muy de acuerdo: 3 De acuerdo: 2 En desacuerdo: 1 Muy en desacuerdo: 0
				El sujeto siente con frecuencia sensaciones de inquietud o nerviosismo antes de un examen.	23. ¿Con qué frecuencia sientes una sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
				El sujeto reconoce y evalúa su estado anímico durante el ciclo académico.	24. ¿Cómo calificarías tu estado de ánimo general durante el semestre académico?	Muy malo: 1 Malo: 2 Regular: 3 Bueno: 4 Muy bueno: 5
				El sujeto con frecuencia experimenta molestias físicas antes de realizar actividades académicas importantes.	25. ¿Con qué frecuencia experimentas molestias físicas, como tensión muscular o malestar estomacal, antes de realizar actividades académicas importantes?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
				El sujeto cree que su estado emocional afecta su capacidad para concentrarse en sus estudios.	26. ¿En qué medida crees que tu estado emocional afecta tu capacidad para concentrarte en tus estudios?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5

	El sujeto con frecuencia siente dificultad para dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones relacionadas con sus estudios.	27. ¿Con qué frecuencia sientes que te cuesta dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones relacionadas con tus estudios?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
	El sujeto evalúa su rendimiento académico a partir de sus expectativas personales.	28. ¿Cómo calificarías tu rendimiento académico en comparación con tus expectativas personales?	Muy malo: 1 Malo: 2 Regular: 3 Bueno: 4 Muy bueno: 5
Estado anímico depresivo	El sujeto con frecuencia se siente desmotivado o sin interés sus estudios.	17. ¿Con qué frecuencia te sientes desmotivado(a) o sin interés en tus estudios?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
	El sujeto con frecuencia experimenta dificultades para concentrarse en las tareas académicas.	18. ¿Con qué frecuencia experimentas dificultades para concentrarte en las tareas académicas?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
	El sujeto siente que sus emociones afectan su rendimiento en los exámenes y trabajos académicos.	19. ¿En qué medida sientes que tus emociones afectan tu rendimiento en los exámenes y trabajos académicos?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
	El sujeto con frecuencia siente que le cuesta disfrutar de actividades que antes le resultaban placenteras como estudiar o participar en clases.	20. ¿Con qué frecuencia sientes que te cuesta disfrutar de actividades que antes te resultaban placenteras, como estudiar o participar en clases?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
	El sujeto con frecuencia experimenta sentimientos de tristeza o desánimo que afectan su motivación para asistir a clases.	21. ¿Con qué frecuencia experimentas sentimientos de tristeza o desánimo que afectan tu motivación para asistir a clases?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5

OE4: Clasificar el rendimiento académico de los estudiantes según el Coeficiente de Unidades de Mérito obtenido en el Ciclo I, 2024.	Rendimiento académico	A partir de un enfoque evaluativo, es el resultado tangible del proceso enseñanza aprendizaje, el cual es evaluado a través de calificaciones; por lo que en este caso, está orientado a la valoración del récord de notas de cada estudiante a partir del Coeficiente de Unidades de Mérito global, que constituye la nota global obtenida al final de cada ciclo académico.	Nota global de fin de ciclo académico	El sujeto con frecuencia siente que le falta energía o motivación para estudiar.	Es la nota correspondiente al Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) global obtenida por el sujeto al final del ciclo académico.	22. ¿Con qué frecuencia sientes que te falta energía o motivación para estudiar, especialmente durante momentos difíciles?	Nunca: 1 Rara vez: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4 Siempre: 5
						Escriba la nota obtenida como Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) global al finalizar el ciclo I/2024:	Rango de notas: 1.0-10.0

O5: Establecer la correspondencia entre la clasificación del rendimiento académico y los factores personales.

Rendimiento académico y factores personales

Corresponde a la valoración final a través de esta variable compuesta, donde mediante la comparación se determinará el nivel de influencia de cada factor personal en los distintos niveles de rendimiento académico.

Clasificación del rendimiento académico

Es la clasificación resultante obtenida por el sujeto posterior a la valoración del CUM global.

Rendimiento académico: alto, medio, bajo.

Excelente: 9 a 10 (alto rendimiento)
 Muy bueno: 8 a 8.9 (buen rendimiento)
 Bueno: 7 a 7.9 (satisfactorio)
 Regular: 6 a 6.9 (necesita mejorar)
 Malo: 1 a 5.9 (bajo rendimiento)

Niveles de influencia de los factores personales

Es el nivel resultante obtenido por el sujeto en posterior a la valoración de cada uno de los factores personales a partir de los puntajes relativos.

Motivación intrínseca: alta, media, baja. Motivación extrínseca: alta, media, baja. Autoestima: alta, media, baja. Estado anímico ansioso: alto, medio, bajo. Estado anímico depresivo: alto, medio, bajo.

Motivación intrínseca: alta (11-15), media (7-10), baja (3-6). Motivación extrínseca: alta (11-15), media (7-10), baja (3-6). Autoestima: alta (30), media (15-25), baja (1-14). Estado anímico ansioso: alto (24-30), medio (16-23), bajo (6-15). Estado anímico depresivo: alto (24-30), medio (16-23), bajo (6-15).

Fuente: Creación propia.

3.8 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información

Con el objetivo de comprender el fenómeno se organizó el proceso de recolección de datos con un cuestionario en línea utilizando la herramienta de Formularios de Google, el cual fue administrado a una muestra de participantes, tomando en cuenta los criterios de inclusión establecidos en el apartado correspondiente.

Para tener acceso a la población de estudio y poder administrar dicho cuestionario, fueron realizadas las gestiones correspondientes con los maestros de los estudiantes, quienes proporcionaron el aval para poder hacer el levantamiento de la información. Para esto fueron utilizadas tres vías de comunicación, algunos docentes facilitaron el enlace del cuestionario por medio de sus grupos de mensajería instantánea, también a través de las aulas virtuales en Google Classroom y finalmente, se recurrió al acercamiento directo en las aulas de clase presenciales mediante proporcionando un código QR.

Posterior a la recolección de datos, se evaluó cada instrumento en las diferentes secciones que constituyen el cuestionario según la valoración establecida para cada factor personal y el rendimiento académico. Estos datos fueron codificados y organizados en una base de datos en el programa Microsoft Excel, donde se construyeron matrices de frecuencia para cada variable, a partir de las cuales se aplicaron cálculos de medidas de tendencia central. Al respecto de esto, en la operacionalización de variables se encuentra el detalle sobre el puntaje asignado a cada una de las preguntas que conforman el instrumento y cómo es la valoración correspondiente a cada resultado obtenido.

Para continuar, en concordancia con los objetivos de la investigación, se realizó análisis para explorar la correspondencia entre las variables, y describir el nivel de influencia de cada factor personal en los diferentes niveles de clasificación del rendimiento académico de los estudiantes, para establecer el lazo de influencia afectiva, cognitiva y conductual de los estudiantes.

Ahora bien, con el fin de visualizar los resultados de manera ilustrada, se elaboraron gráficos, seleccionando el más acorde a la naturaleza de la información que se pretende presentar, siendo así gráficos de columnas, líneas o circulares.

3.9 Consideraciones éticas

En esta investigación, se han establecido medidas éticas rigurosas para garantizar la integridad y la confidencialidad de los estudiantes que conforman la muestra. Es por eso que se aclara que los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos, asegurando que con el análisis de los mismos se espera contribuir al conocimiento en el ámbito de estudio sin comprometer la privacidad de los involucrados.

De manera que, se garantiza la confidencialidad de la información personal de todos los participantes, quienes serán identificados mediante códigos y no se revelarán sus identidades en ningún informe o publicación resultante de este estudio. De igual forma, se les comunica previamente a los estudiantes que su participación es completamente voluntaria y que tienen derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones en lo absoluto. Todo lo anterior es oportunamente comunicado a los participantes a través de un consentimiento informado.

Es importante señalar que no existe ningún conflicto de intereses en esta investigación, ya que tal como se mencionó, el propósito es contribuir al entendimiento del nivel en que los factores influyen en el rendimiento académico, sin intención de desprestigiar a ninguna persona o institución.

De hecho, el objetivo es promover un entorno académico más comprensivo y favorable basado en los hallazgos obtenidos, para de esta forma, sentar las bases para la toma de decisiones fundamentadas que concluyan en acciones de intervención en las que se haya tenido la oportunidad de priorizar problemas partiendo de la identificación objetiva de la situación a la cual se pretende responder.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio, para esto se utilizó el programa Microsoft Excel donde se realizó el proceso de análisis e interpretación de los datos, con el fin de aplicar estadística descriptiva y obtener gráficos que facilitaran la ilustración de los resultados y la obtención de respuestas a los objetivos planteados y preguntas de investigación.

Los resultados se encuentran expuestos en dos secciones, donde la primera corresponde a los resultados obtenidos para cada una de las preguntas que conformaron el cuestionario de la encuesta utilizada en la recolección de datos. En la segunda sección, se encuentra la vinculación de cada uno de los factores personales (autoestima, motivación intrínseca, motivación extrínseca y estados anímicos depresivo y ansioso) con el rendimiento académico de los estudiantes.

4.1 Cuestionario de recolección de datos

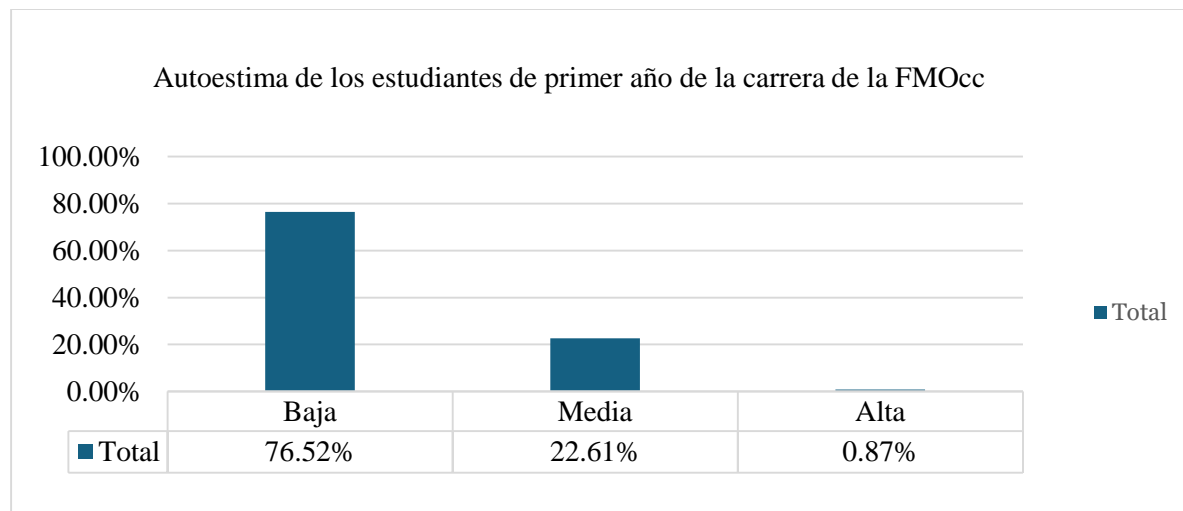
Pregunta 1 a la 10: Escala de Rosenberg

Tabla 2: Autoestima de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc

Autoestima de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Baja	88	76.52%
Media	26	22.61%
Alta	1	0.87%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 1: Autoestima de los estudiantes de primer año de la carrera de la FMOcc



Interpretación:

La mayoría de los estudiantes universitarios de primer año evaluados con la escala de Rosenberg presenta una autoestima baja, representando el 76.52% de la población; este resultado revela que un gran porcentaje de los participantes tiene percepciones negativas sobre sí mismos y que existen problemas significativos de autoestima; estos posiblemente estén relacionadas con la transición a la vida universitaria, ya que puede generar inseguridades, presión académica y dificultades para adaptarse a un nuevo entorno y modalidades de estudio entre lo presencial y lo virtual. Por otro lado, un 22.61% de los estudiantes muestra una autoestima media, lo que podría reflejar un nivel moderado de confianza en sí mismos y autovaloración, sin embargo, aunque no son problemas graves, este nivel ya implica la necesidad de una mejoría, mientras que solo un 0.87% tiene una autoestima alta o normal, siendo esta una minoría significativa.

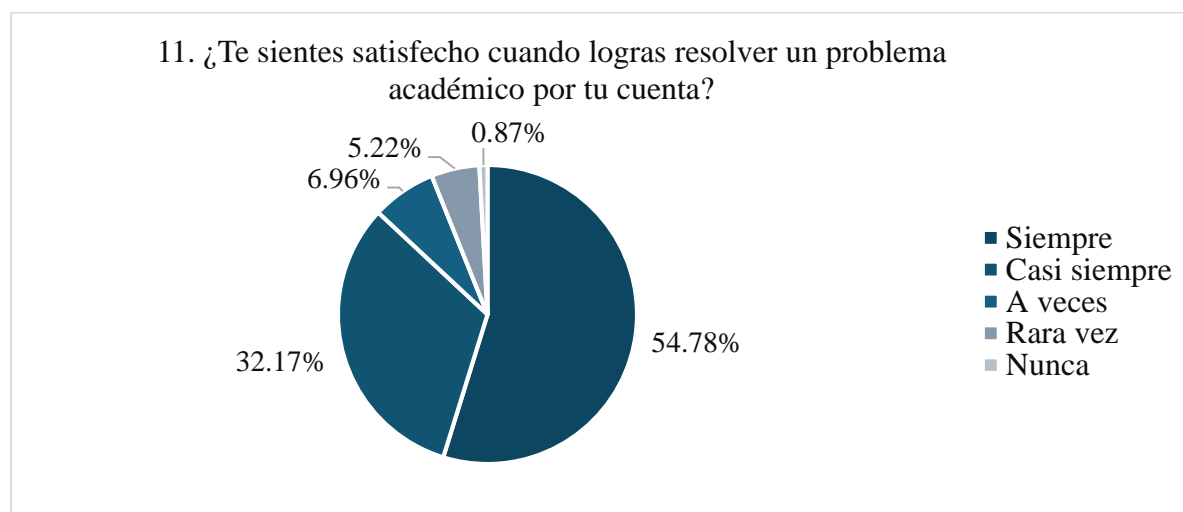
Pregunta 11

Tabla 3: Satisfacción al resolver un problema académico por su cuenta.

11. ¿Te sientes satisfecho cuando logras resolver un problema académico por tu cuenta?		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	63	54.78%
Casi siempre	37	32.17%
A veces	8	6.96%
Rara vez	6	5.22%
Nunca	1	0.87%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 2: Satisfacción al resolver un problema académico por su cuenta.



Interpretación:

El gráfico refleja que la mayoría de los estudiantes universitarios se sienten satisfechos al resolver problemas académicos por su cuenta, ya que el 54.78% indicó sentirse así siempre, y un 32.17% casi siempre, lo que en conjunto representa un 86.95% de respuestas positivas. Esto indica que la mayoría de los estudiantes encuentran una gratificación personal al superar retos académicos de manera autónoma, lo que refleja su interés y compromiso interno hacia el aprendizaje, más allá de recompensas externas. Por otro lado, un porcentaje menor indicó sentirse satisfecho a veces (6.96%), rara vez (5.22%) o nunca (0.87%), esto podría sugerir que algunos estudiantes carecen de una vinculación de motivos personales y el compromiso con el proceso de aprendizaje, probablemente debido a inseguridades, desmotivación o dificultades particulares para resolver problemas académicos.

Pregunta 12

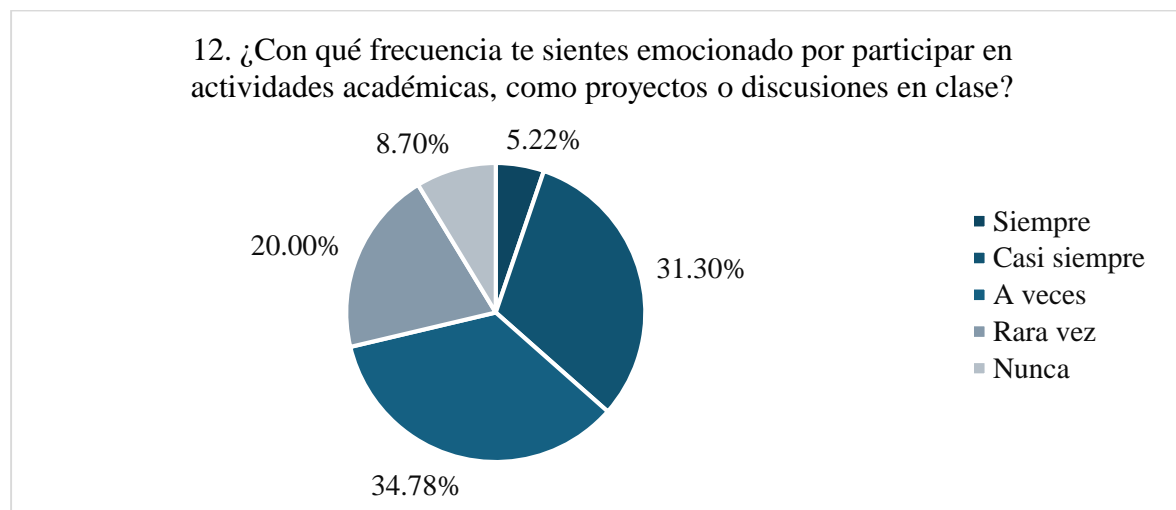
Tabla 4: Emoción por participar en actividades académicas.

¿Con qué frecuencia te sientes emocionado por participar en actividades académicas, como proyectos o discusiones en clase?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	5.22%
Casi siempre	36	31.30%
A veces	40	34.78%
Rara vez	23	20.00%
Nunca	10	8.70%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 3: Emoción por participar en actividades académicas.



Interpretación:

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes se sienten emocionados por participar en actividades académicas, como proyectos o discusiones en clase, ya que el 34.78% indicó sentirse emocionado “Casi siempre”, seguido de un 31.30% que reportó sentirse así “Siempre”, lo que en conjunto representa un 66.08% con una actitud positiva hacia estas actividades. Este resultado sugiere que más de la mitad de los estudiantes encuentran estímulo y disfrute al participar activamente en el ámbito académico. Por otro lado, un 20.00% indicó sentirse emocionado “A veces”, mientras que un 8.70% y un 5.22% señalaron que “Rara vez” o “Nunca” experimentan esta emoción respectivamente. Aunque la mayoría presenta una motivación favorable, este grupo minoritario podría enfrentarse a barreras como desinterés, falta de vinculación con las dinámicas académicas, o dificultades para integrarse.

Pregunta 13

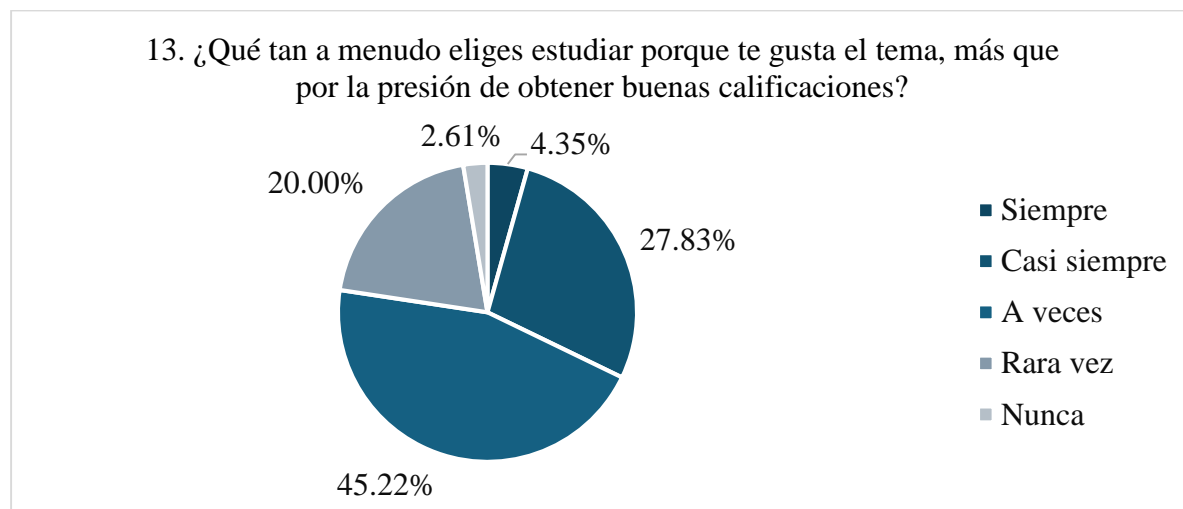
Tabla 5: Estudiar por gusto propio más que por presión de las calificaciones.

¿Qué tan a menudo eliges estudiar porque te gusta el tema, más que por la presión de obtener buenas calificaciones?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	4.35%
Casi siempre	32	27.83%
A veces	52	45.22%
Rara vez	23	20.00%
Nunca	3	2.61%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 4: Estudiar por gusto propio más que por presión de las calificaciones.



Interpretación:

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (45.22%) indicaron que "a veces" estudian por interés personal más que por la presión de las notas, un porcentaje considerable (27.83%) señaló que "casi siempre" lo hacen por interés, lo que sugiere que una parte significativa de los estudiantes valora el aprendizaje por encima de las calificaciones. En contraste, una minoría (4.35% y 2.61%, respectivamente) respondió que "rara vez" o "nunca" estudian motivados únicamente por el interés en el tema, lo que podría indicar que la presión por obtener buenas calificaciones domina su enfoque al aprendizaje. Además, un 20% afirmó que "siempre" elige estudiar por interés, evidenciando que algunos estudiantes poseen una fuerte motivación intrínseca.

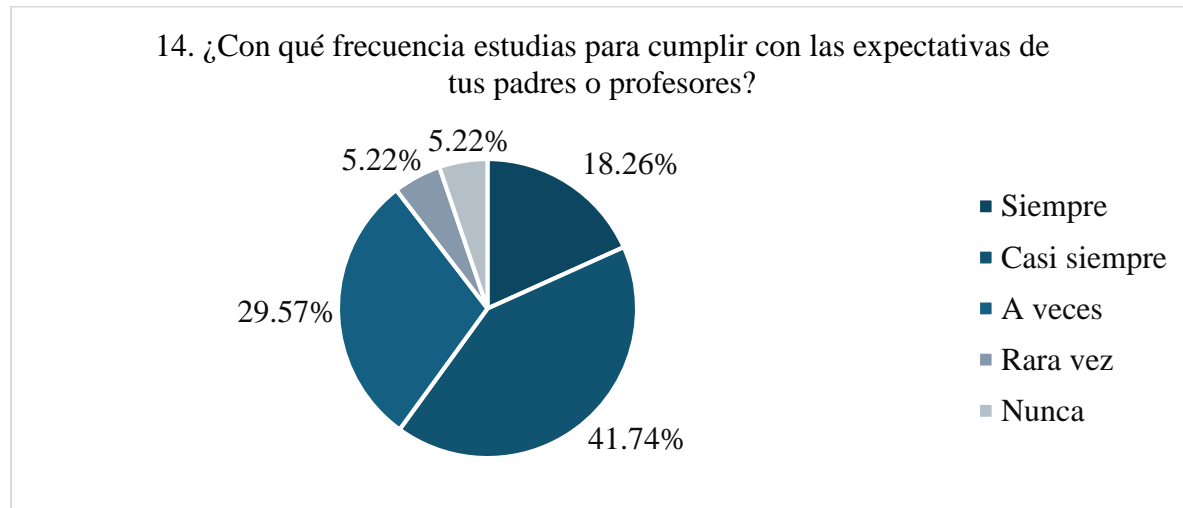
Pregunta 14

Tabla 6: Estudiar para cumplir expectativas de padres de familia o profesores.

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18.26%	21
Casi siempre	41.74%	48
A veces	29.57%	34
Rara vez	5.22%	6
Nunca	5.22%	6
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 5: Estudiar para cumplir expectativas de padres de familia o profesores.



Interpretación:

Sobre este aspecto se obtuvo que el 41.74% de los estudiantes indican que “casi siempre” estudian por esta razón, seguido por un 29.57% que lo hacen “a veces”; un 18.26% menciona que “siempre” estudian para cumplir con dichas expectativas, mientras que porcentajes menores, señalan que lo hacen “rara vez” o “nunca”, con un 5.22% respectivamente. Lo anterior implica que una proporción considerable de sienten una motivación externa frecuente vinculada a la percepción de las expectativas de sus padres o profesores. Sin embargo, también es relevante notar que una minoría significativa no percibe estas expectativas como un factor importante para su motivación al estudiar, lo que podría estar relacionado con otras formas de motivación, por lo que esto sugiere que, aunque las expectativas externas juegan un rol importante, no son universales en su impacto.

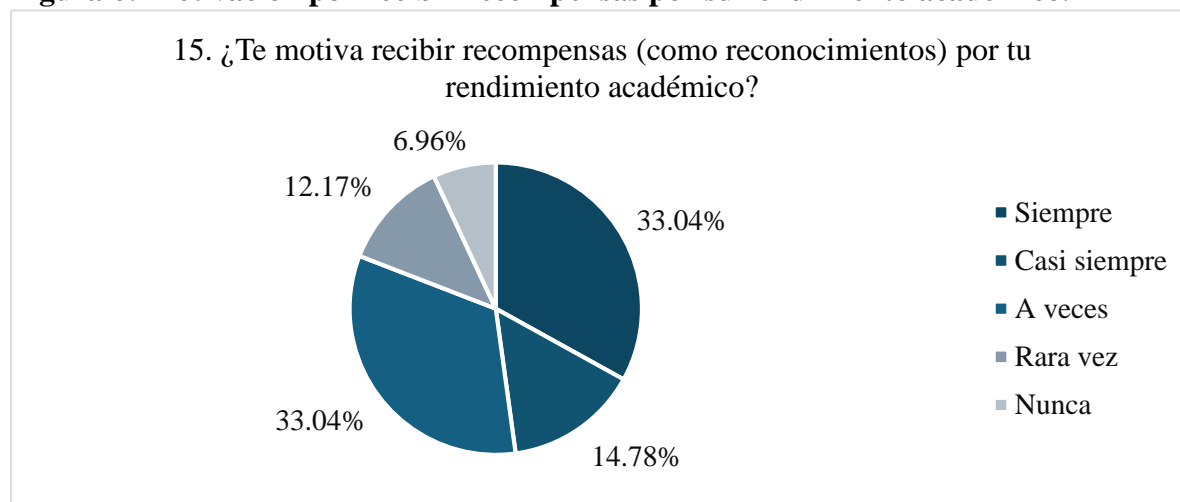
Pregunta 15

Tabla 7: Motivación por recibir recompensas por su rendimiento académico.

15. ¿Te motiva recibir recompensas (como reconocimientos) por tu rendimiento académico?		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	38	33.04%
Casi siempre	17	14.78%
A veces	38	33.04%
Rara vez	14	12.17%
Nunca	8	6.96%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 6: Motivación por recibir recompensas por su rendimiento académico.



Interpretación:

Los resultados indican que un 33.04% de los estudiantes afirma que “siempre” se sienten motivados por este tipo de estímulos y el 33.04% señala que “casi siempre” lo están; esto demuestra que aproximadamente dos tercios de los estudiantes encuentran que las recompensas son una fuente significativa de motivación académica. Por otro lado, un 14.78% responde que “a veces”, mientras que un 12.17% señala que esto ocurre “rara vez” y solo un 6.96% afirma que “nunca”. Lo anterior refleja que las recompensas externas son un factor relevante para la mayoría aunque no todos dependen de ellas para mantener su motivación, sin embargo, aquellos que reportan estar menos influenciados por las recompensas podrían encontrar su impulso en factores intrínsecos.

Pregunta 16

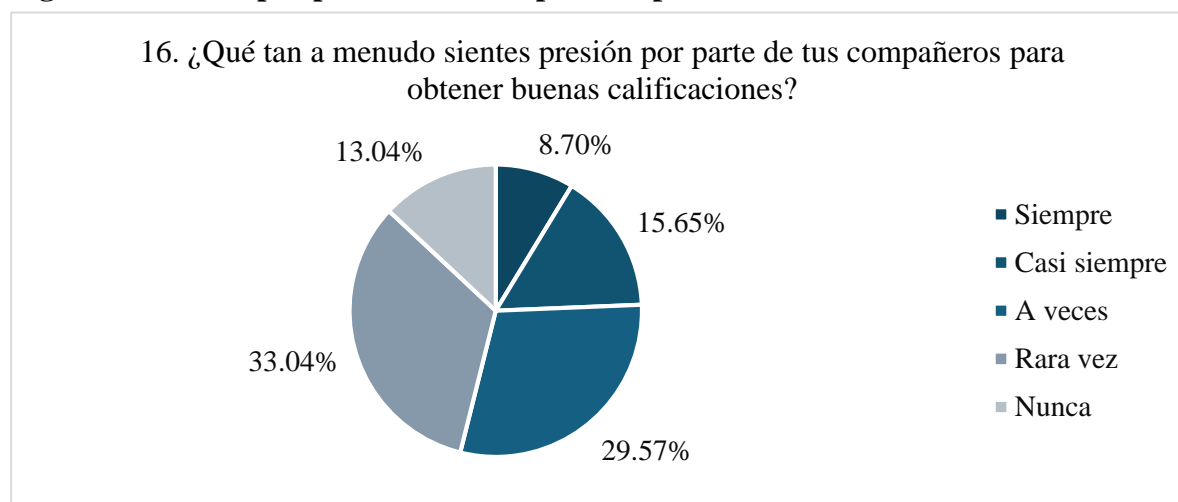
Tabla 8: Presión por parte de los compañeros para obtener buenas calificaciones.

16. ¿Qué tan a menudo sientes presión por parte de tus compañeros para obtener buenas calificaciones?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	8.70%
Casi siempre	18	15.65%
A veces	34	29.57%
Rara vez	38	33.04%
Nunca	15	13.04%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 7: Presión por parte de los compañeros para obtener buenas calificaciones.



Interpretación:

Los datos muestran que el 33.04% de los estudiantes indican que "a veces" sienten esta presión, seguido por un 29.57% que menciona que "casi siempre" la experimenta; un menor porcentaje, 15.65%, señala que "siempre" siente presión por parte de sus compañeros, mientras que un 13.04% indica que esto ocurre "rara vez" y el 8.70% asegura que "nunca" se siente presionado. Estas tendencias indican que, aunque una mayoría moderada de estudiantes (casi el 78%) siente algún nivel de presión de sus compañeros, esta no es percibida de manera extrema por todos, ya que solo el 15.65% reporta presión constante ("siempre"), lo que sugiere que las dinámicas de grupo y la competencia académica entre pares tienen un impacto significativo en la experiencia universitaria de primer año, pero no es un factor universalmente determinante.

Pregunta 17

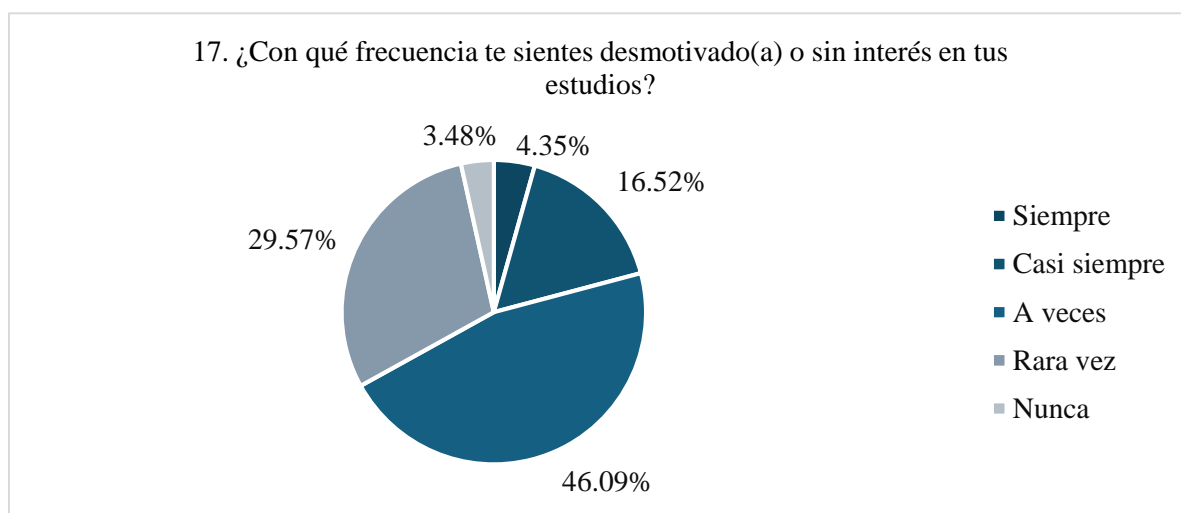
Tabla 9: Desmotivación o desinterés por los estudios.

17. ¿Con qué frecuencia te sientes desmotivado(a) o sin interés en tus estudios?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	4.35%
Casi siempre	19	16.52%
A veces	53	46.09%
Rara vez	34	29.57%
Nunca	4	3.48%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 8: Desmotivación o desinterés por los estudios.



Interpretación:

La gráfica ilustra que el segmento más grande (46.09%) corresponde a los estudiantes que sienten desmotivación "a veces", lo que indica que es un sentimiento recurrente para casi la mitad de la población estudiada; otro 29.57% reporta "casi siempre", evidenciando que un porcentaje considerable enfrenta una desmotivación constante. Por otro lado, el 16.52% señala que "rara vez" experimenta este problema, mientras que solo el 4.35% nunca se siente desmotivado y el 3.48% lo hace "siempre". En general, los datos muestran que la mayoría de los estudiantes experimenta alguna forma de desmotivación, ya sea ocasional o frecuente, lo cual podría estar relacionado con los desafíos de adaptación académica en su primer año de universidad. Sin embargo, el porcentaje reducido de quienes "nunca" se sienten desmotivados sugiere que hay factores específicos que ayudan a algunos estudiantes a mantener su interés.

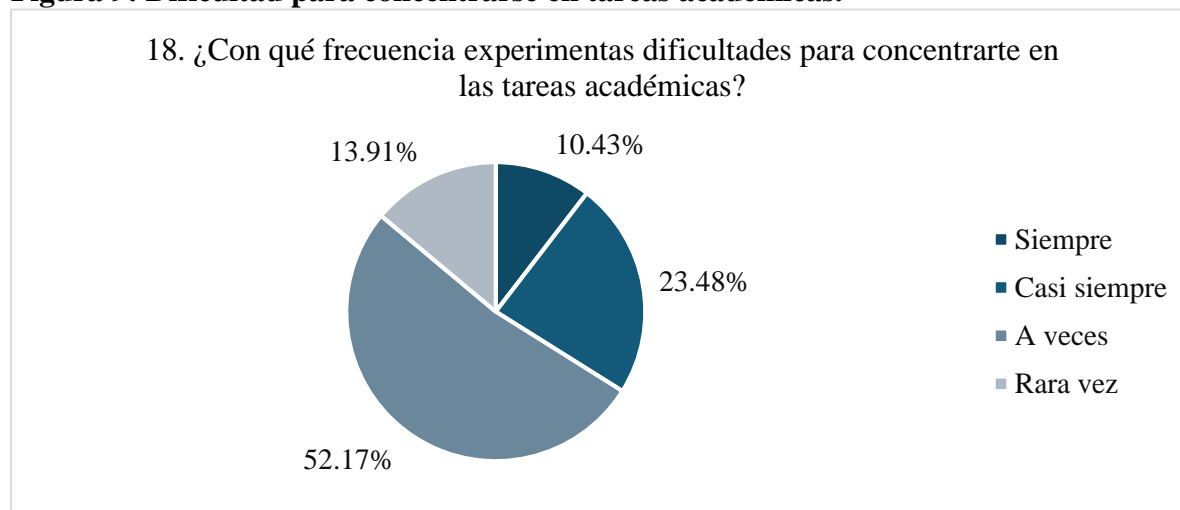
Pregunta 18

Tabla 10: Dificultad para concentrarse en tareas académicas.

18. ¿Con qué frecuencia experimentas dificultades para concentrarte en las tareas académicas?		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	10.43%
Casi siempre	27	23.48%
A veces	60	52.17%
Rara vez	16	13.91%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 9: Dificultad para concentrarse en tareas académicas.



Interpretación:

El mayor porcentaje (52.17%) corresponde a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades "a veces", lo que indica que más de la mitad de la población tiene problemas ocasionales de concentración; un 23.48% señala que estas dificultades ocurren "casi siempre", lo que representa un grupo significativo que podría necesitar apoyo adicional para mejorar su enfoque. Por otro lado, el 13.91% indica que "rara vez" tienen problemas de concentración y solo un 10.43% afirma enfrentarlos "siempre", lo que muestra que estas situaciones, aunque no son extremas, sí son recurrentes en la población. En general, los datos sugieren que los problemas de concentración son comunes en estudiantes de primer año; aunque un pequeño porcentaje enfrenta estas dificultades de forma constante, la mayoría se sitúa entre niveles ocasionales o frecuentes.

Pregunta 19

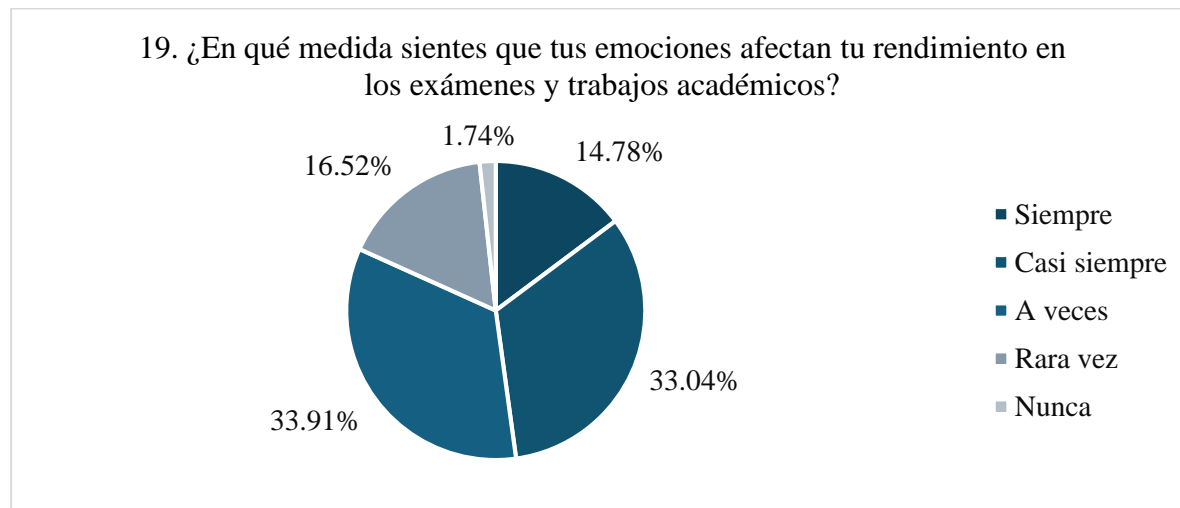
Tabla 11: Efecto de las emociones en el rendimiento en los exámenes y trabajos académicos.

19. ¿En qué medida sientes que tus emociones afectan tu rendimiento en los exámenes y trabajos académicos?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	14.78%
Casi siempre	38	33.04%
A veces	39	33.91%
Rara vez	19	16.52%
Nunca	2	1.74%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 10: Efecto de las emociones en el rendimiento en los exámenes y trabajos académicos.



Interpretación:

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes siente que sus emociones los afectan con frecuencia, ya que el 33.91% reporta que esto sucede "a veces" y un 33.04% indica que ocurre "casi siempre", lo que revela que aproximadamente dos tercios de los estudiantes consideran que sus emociones tienen una influencia notable y podría estar vinculado a la presión académica, el estrés o la ansiedad, comunes en el primer año de universidad. En contraste, un 16.52% señala que estas situaciones ocurren "rara vez", mientras que un 14.78% menciona que las emociones "siempre" impactan su rendimiento; solo un 1.74% afirma que sus emociones "nunca" afectan su desempeño académico, lo cual indica que la regulación emocional es un desafío para la mayoría de los estudiantes.

Pregunta 20

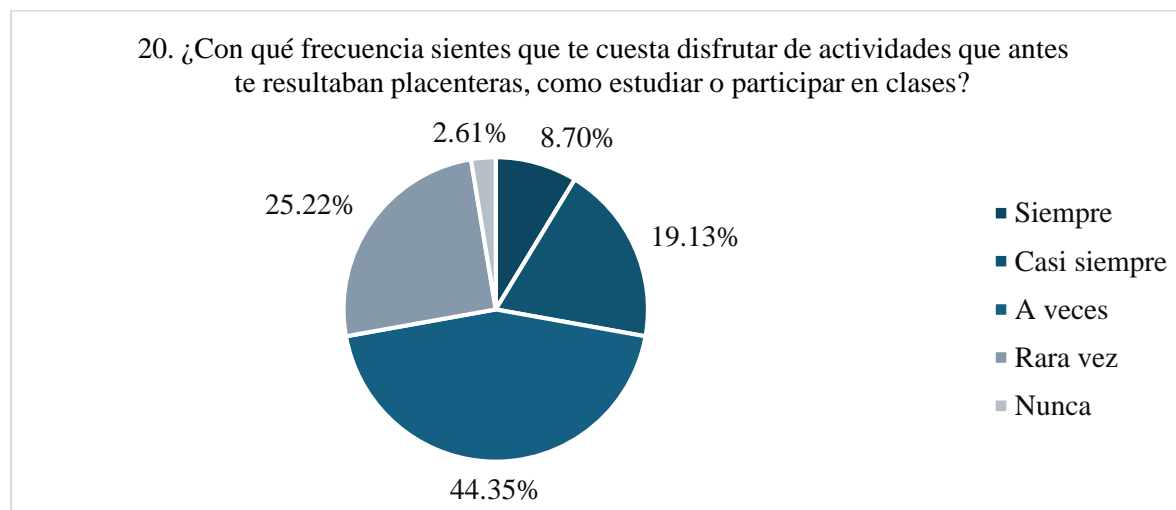
Tabla 12: Dificultad para disfrutar actividades que antes resultaban placenteras.

20. ¿Con qué frecuencia sientes que te cuesta disfrutar de actividades que antes te resultaban placenteras, como estudiar o participar en clases?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8.70%	10
Casi siempre	19.13%	22
A veces	44.35%	51
Rara vez	25.22%	29
Nunca	2.61%	3
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 11: Dificultad para disfrutar actividades que antes resultaban placenteras.



Interpretación:

La mayoría de los estudiantes (44.35%) respondieron que "a veces" tienen esta dificultad, mientras que un 25.22% lo experimenta "rara vez", por otro lado, un porcentaje significativo de estudiantes indica tener esta experiencia de forma constante, donde el 19.13% señaló "casi siempre" y el 8.70% "siempre". Por otro lado, solo el 2.61% indicó "nunca" sentir esta dificultad. Estos resultados señalan que, aunque una parte considerable de los estudiantes experimenta ocasionalmente una falta de disfrute en estas actividades, hay un grupo importante que lo vive con mayor frecuencia, lo que podría reflejar factores relacionados con la adaptación a la vida universitaria, a la carga académica o posibles señales de desmotivación o estrés en esta etapa inicial de sus estudios.

Pregunta 21

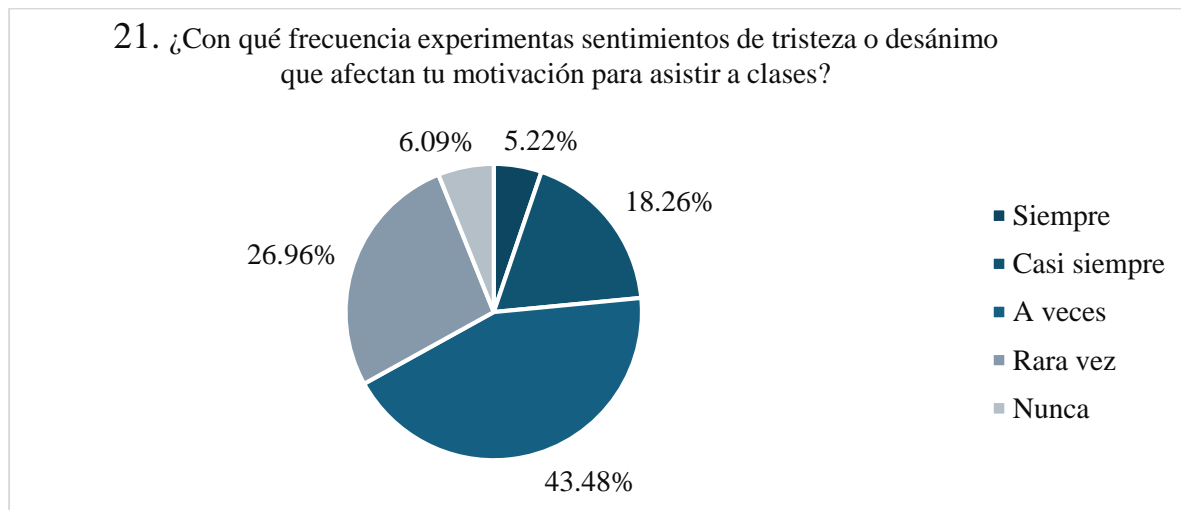
Tabla 13: Sentimiento de tristeza o desánimo y la motivación para asistir a clases.

21. ¿Con qué frecuencia experimentas sentimientos de tristeza o desánimo que afectan tu motivación para asistir a clases?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5.22%	6
Casi siempre	18.26%	21
A veces	43.48%	50
Rara vez	26.96%	31
Nunca	6.09%	7
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 12: Sentimiento de tristeza o desánimo y la motivación para asistir a clases.



Interpretación:

La mayor parte de los estudiantes (43.48%) reporta experimentar estos sentimientos "a veces", mientras que un 26.96% indica que los vive "rara vez". Sin embargo, un 18.26% señala que estos sentimientos se presentan "casi siempre" y un 5.22% "siempre", lo cual evidencia que una proporción significativa enfrenta este desafío de manera frecuente; finalmente solo un 6.09% de los estudiantes indicó "nunca" experimentar esta situación. Estos datos sugieren que las emociones de tristeza o desánimo son comunes en esta población, afectando potencialmente la motivación y el rendimiento académico de algunos estudiantes.

Pregunta 22

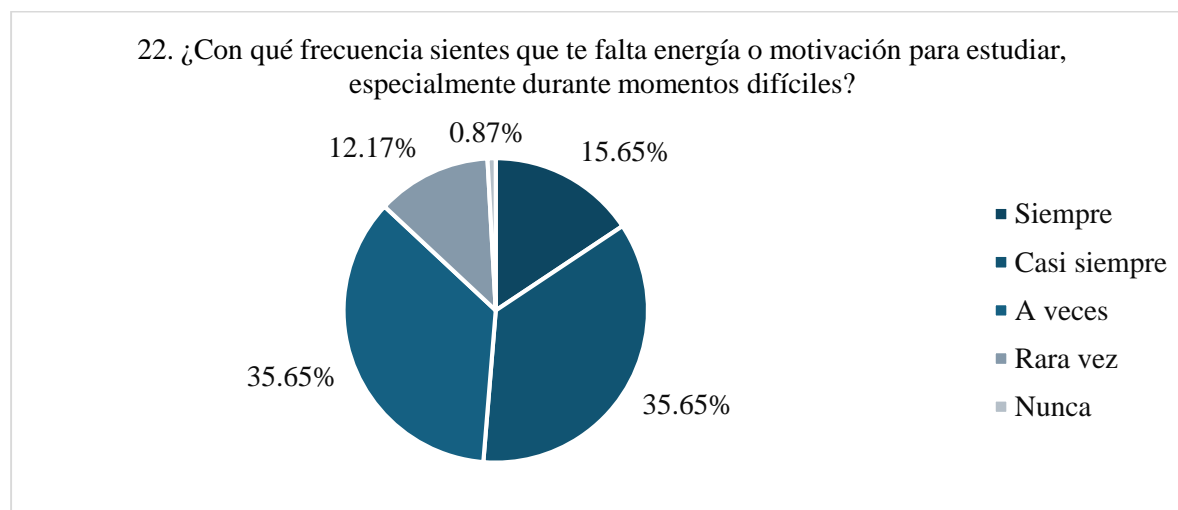
Tabla 14: Falta de motivación para estudiar durante momentos difíciles.

22. ¿Con qué frecuencia sientes que te falta energía o motivación para estudiar, especialmente durante momentos difíciles?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18	15.65%
Casi siempre	41	35.65%
A veces	41	35.65%
Rara vez	14	12.17%
Nunca	1	0.87%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 13: Falta de motivación para estudiar durante momentos difíciles.



Interpretación:

Una proporción considerable de estudiantes reporta experimentar esta falta de energía "a veces" (35.65%) o "casi siempre" (35.65%), lo que resalta que estas dificultades son comunes en la población estudiada; un 15.65% menciona que siempre enfrenta esta situación, mientras que el 12.17% la experimenta "rara vez" y solo un 0.87% indicó "nunca" tener este problema. A partir de estos resultados se observa que la falta de motivación es una barrera significativa para muchos estudiantes de primer año.

Pregunta 23

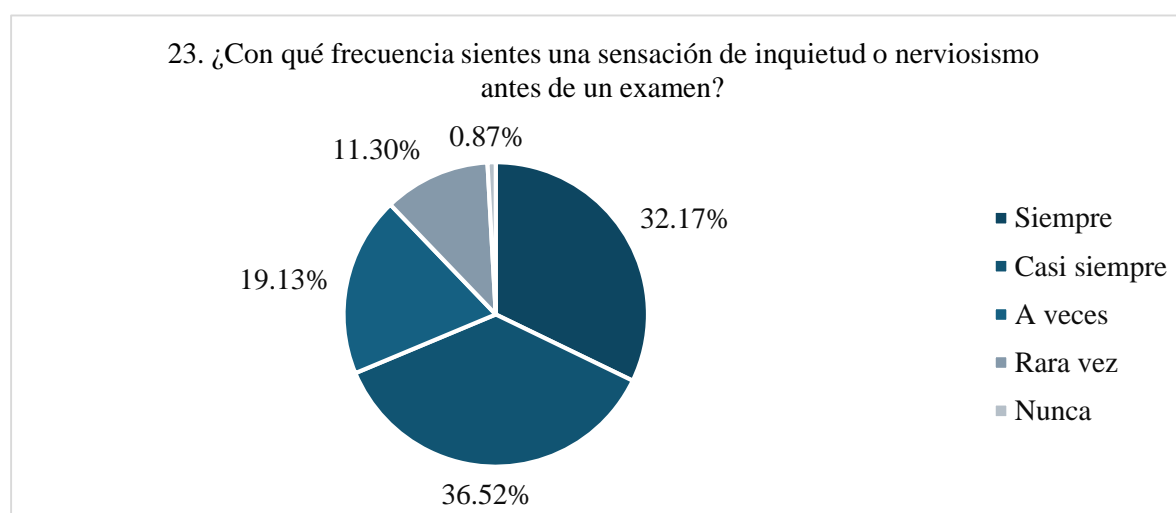
Tabla 15: Sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen.

23. ¿Con qué frecuencia sientes una sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	32.17%	37
Casi siempre	36.52%	42
A veces	19.13%	22
Rara vez	11.30%	13
Nunca	0.87%	1
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 14: Sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen.



Interpretación:

La mayor parte de los estudiantes reporta sentir esta emoción con regularidad, ya que el 36.52% indica que "a veces" la experimenta, seguido de un 32.17% que afirma sentirla "casi siempre"; un 19.13% menciona que esta sensación está presente "rara vez", mientras que un porcentaje menor, el 11.30%, la siente "siempre" y solo el 0.87% de los estudiantes señaló "nunca" experimentar esta emoción. Estos datos reflejan que el nerviosismo antes de los exámenes es una experiencia común entre los estudiantes de primer año, sin embargo, cierta inquietud puede ser normal y hasta motivadora, los niveles elevados y frecuentes pueden influir negativamente en el desempeño académico y en el bienestar emocional.

Pregunta 24

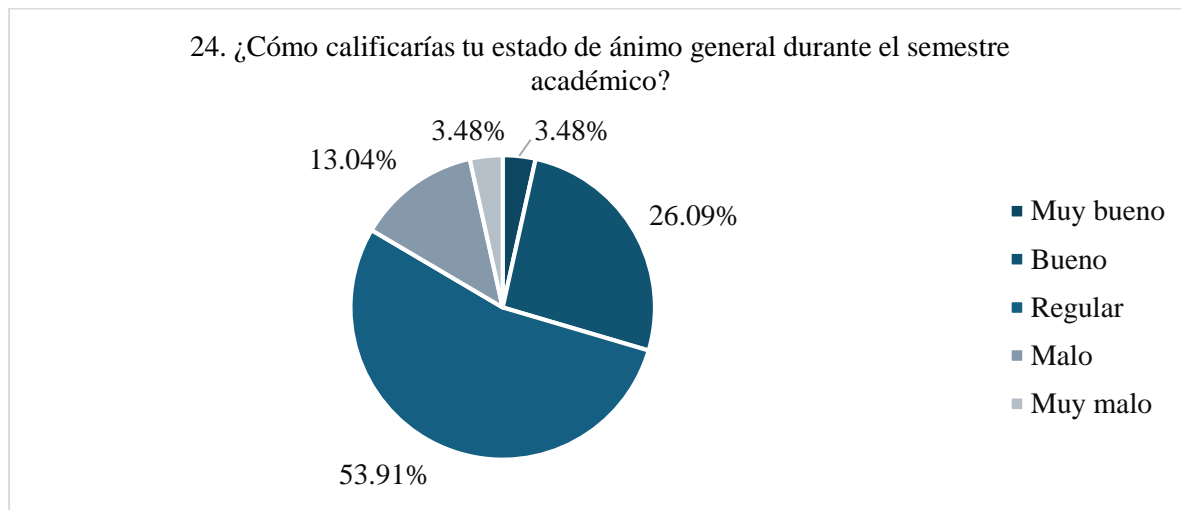
Tabla 16: Estado de ánimo general durante el semestre académico.

24. ¿Cómo calificarías tu estado de ánimo general durante el semestre académico?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	4	3.48%
Bueno	30	26.09%
Regular	62	53.91%
Malo	15	13.04%
Muy malo	4	3.48%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 15: Estado de ánimo general durante el semestre académico.



Interpretación:

Más de la mitad de los estudiantes (53.91%) describe su estado de ánimo como "regular", seguido por un 26.09% que lo califica como "bueno". Un 13.04% considera su estado de ánimo "malo", mientras que porcentajes menores, 3.48% cada uno, lo describen como "muy bueno" o "muy malo". Esto indica que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un estado de ánimo moderado o intermedio, pero una parte significativa experimenta emociones negativas. Estos resultados reflejan que los estudiantes enfrentan desafíos emocionales durante su primer año universitario, sin embargo, algunos logran mantener un estado de ánimo positivo.

Pregunta 25

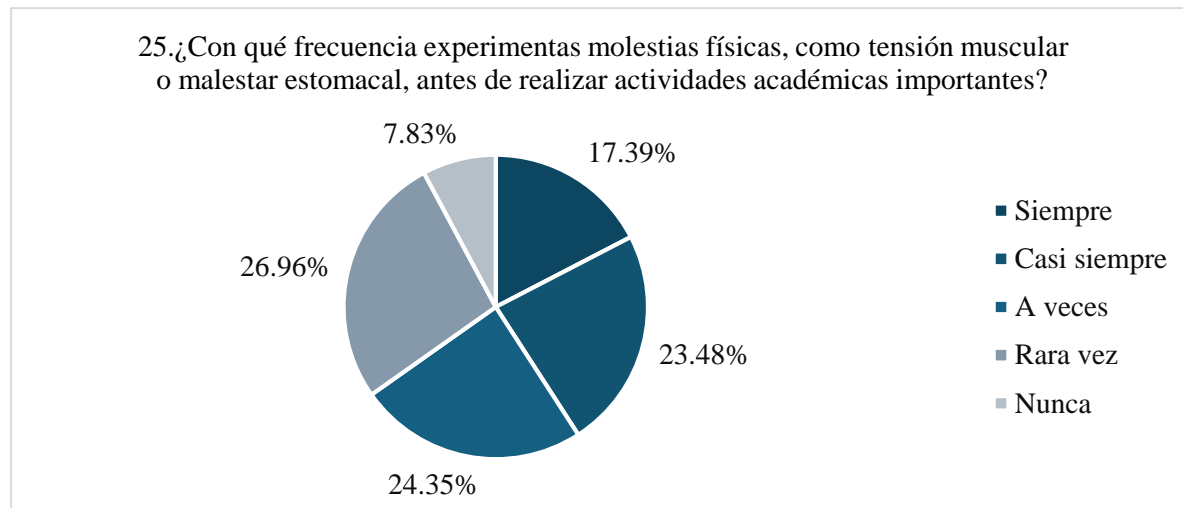
Tabla 17: Molestias físicas antes de realizar actividades importantes.

25. ¿Con qué frecuencia experimentas molestias físicas, como tensión muscular o malestar estomacal, antes de realizar actividades académicas importantes?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17.39%	20
Casi siempre	23.48%	27
A veces	24.35%	28
Rara vez	26.96%	31
Nunca	7.83%	9
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 16: Molestias físicas antes de realizar actividades importantes.



Interpretación:

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes experimenta estas molestias ocasionalmente, con un 24.35% que reporta sentir las "a veces" y un 26.96% que indica "rara vez"; sin embargo, un 23.48% señala que estas molestias ocurren "casi siempre", y un 17.39% las experimenta "siempre", finalmente solo un 7.83% de los estudiantes afirma "nunca" enfrentarse a estos síntomas. Estos resultados reflejan que las molestias físicas relacionadas con el estrés son comunes en esta población, lo cual podría estar asociado a la presión académica y la preocupación por el desempeño.

Pregunta 26

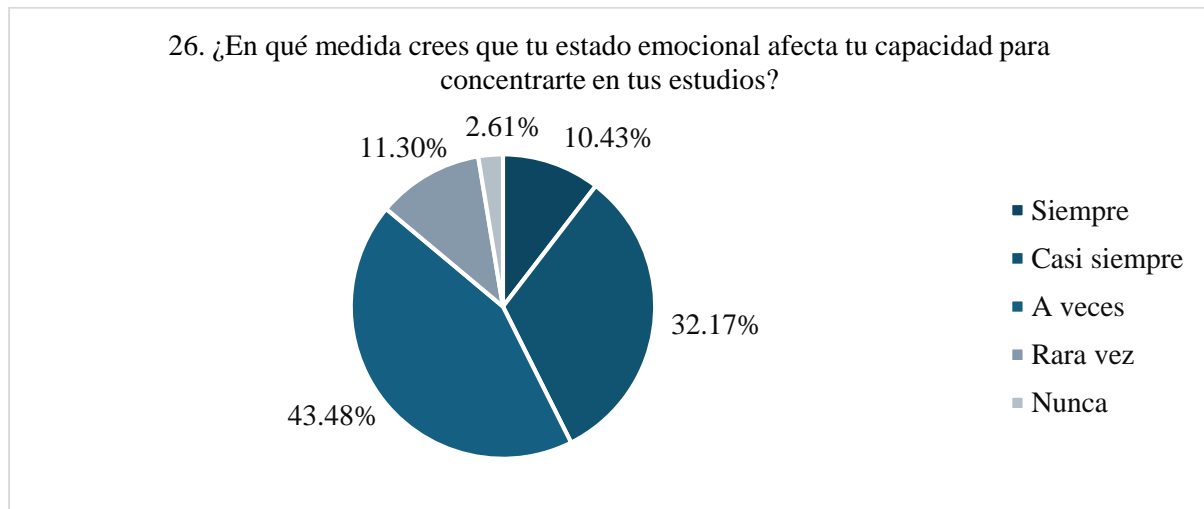
Tabla 18: Efecto del estado emocional en la capacidad para concentrarse en los estudios.

26. ¿En qué medida crees que tu estado emocional afecta tu capacidad para concentrarte en tus estudios?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10.43%	12
Casi siempre	32.17%	37
A veces	43.48%	50
Rara vez	11.30%	13
Nunca	2.61%	3
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 17: Efecto del estado emocional en la capacidad para concentrarse en los estudios.



Interpretación:

La mayoría indica que el impacto del estado de ánimo en su capacidad de concentración ocurre con frecuencia ya que un 43.48% señala que "a veces" afecta su concentración y un 32.17% lo experimenta "casi siempre", el 10.43% reporta que su estado emocional "siempre" influye en su capacidad de concentración, mientras que un 11.30% menciona que esto sucede "rara vez" y solo un pequeño porcentaje, el 2.61%, considera que "nunca" su estado emocional afecta capacidad para enfocarse. Estos resultados destacan que el estado emocional juega un papel significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año. La prevalencia de respuestas que muestran un impacto frecuente sugiere que los estudiantes enfrentan desafíos emocionales que dificultan su capacidad para concentrarse.

Pregunta 27

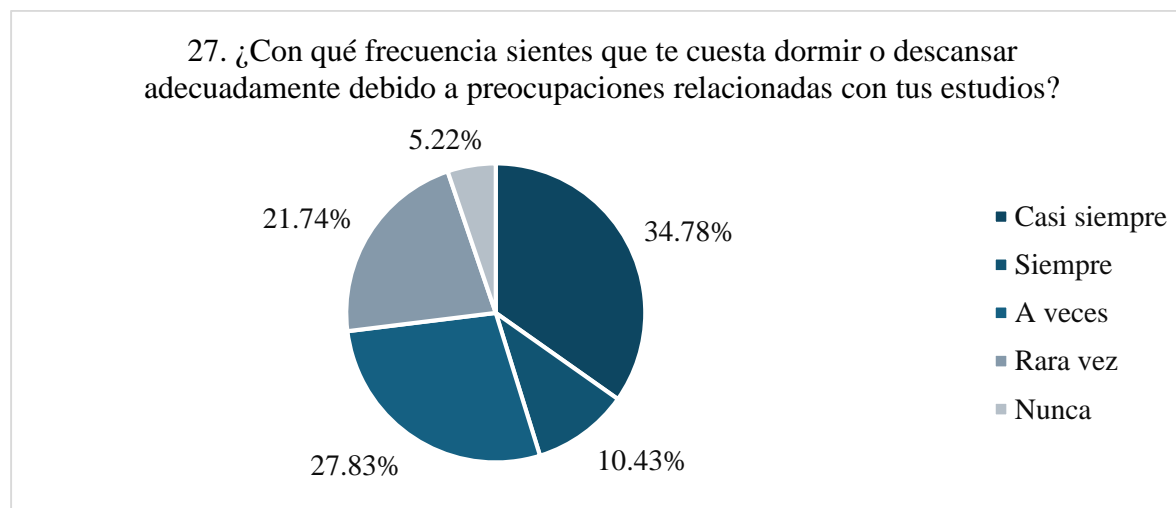
Tabla 19: Dificultad para dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones por los estudios.

27. ¿Con qué frecuencia sientes que te cuesta dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones relacionadas con tus estudios?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	40	34.78%
Siempre	12	10.43%
A veces	32	27.83%
Rara vez	25	21.74%
Nunca	6	5.22%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 18: Dificultad para dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones por los estudios.



Interpretación:

Un 34.78% de los encuestados indicó que "casi siempre" experimentan dificultades para dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones relacionadas con sus estudios, seguido por un 27.83% que afirmó que les ocurre "a veces". Por otro lado, un 21.74% señaló que esto les sucede "rara vez", mientras que un 10.43% dijo que "siempre" tienen problemas para dormir por esta causa y solo un 5.22% indicó que "nunca" enfrenta dificultades de descanso vinculadas a sus estudios. Estos resultados evidencian que el estrés académico es un factor relevante que afecta el descanso de la mayoría de los estudiantes, lo cual podría repercutir negativamente en su salud física y mental, así como en su desempeño académico.

Pregunta 28

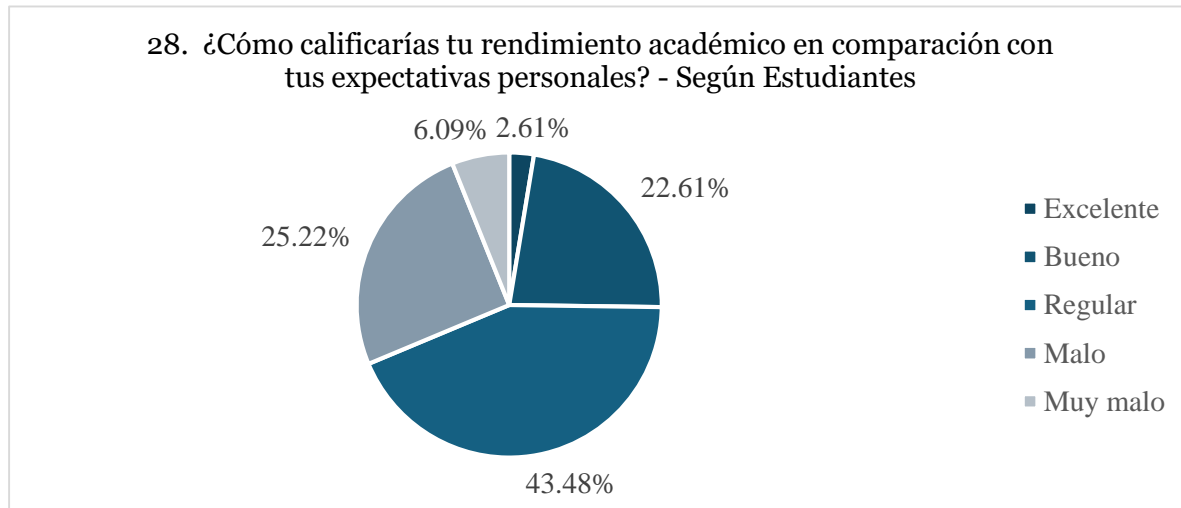
Tabla 20: Valoración personal del rendimiento académico según expectativas propias.

28. ¿Cómo calificarías tu rendimiento académico en comparación con tus expectativas personales?

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	3	2.61%
Bueno	26	22.61%
Regular	50	43.48%
Malo	29	25.22%
Muy malo	7	6.09%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 19: Valoración personal del rendimiento académico según expectativas propias.



Interpretación:

Un 43.48% de los estudiantes, calificó su rendimiento como "bueno", seguido por un 25.22% que lo evaluó como "regular" y un 22.61% que lo consideró "excelente". Por otro lado, un porcentaje menor percibió su rendimiento de manera negativa, con un 6.09% que lo calificó como "malo" y un 2.61% como "muy malo".

Estos resultados sugieren que, aunque una proporción considerable de estudiantes se siente satisfecha con su desempeño académico, una parte significativa lo considera apenas adecuado o por debajo de lo esperado; esto puede reflejar desafíos comunes en el primer año universitario, como la adaptación a nuevas demandas académicas o expectativas personales altas.

Pregunta 29

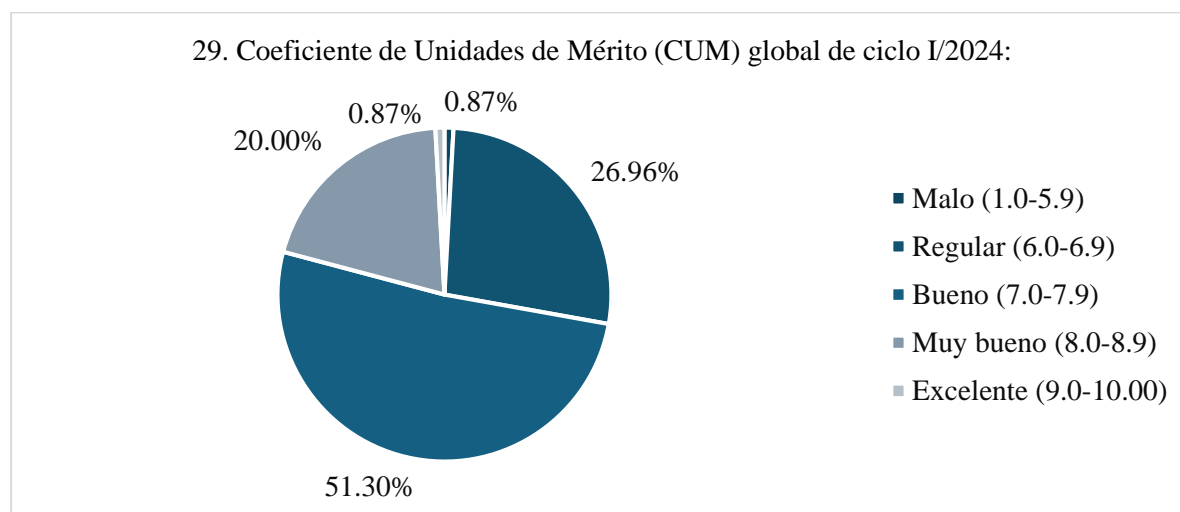
Tabla 21: Coeficiente de Unidades de Mérito Global en Ciclo I/2024.

29. Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) global de ciclo I/2024:

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Malo (1.0-5.9)	0.87%	1
Regular (6.0-6.9)	26.96%	31
Bueno (7.0-7.9)	51.30%	59
Muy bueno (8.0-8.9)	20.00%	23
Excelente (9.0-10.00)	0.87%	1
Total general	100.00%	115

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 20: Coeficiente de Unidades de Mérito Global en Ciclo I/2024.



Interpretación:

Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes, un 51.30%, se encuentran en la categoría de "Bueno" (CUM entre 7.0 y 7.9), mientras que un 20% alcanza la categoría de "Muy bueno" (CUM entre 8.0 y 8.9). Un porcentaje menor, el 26.96%, se clasifica como "Regular" (CUM entre 6.0 y 6.9), y solo el 0.87% está en las categorías extremas de "Malo" (CUM entre 1.0 y 5.9) y "Excelente" (CUM entre 9.0 y 10.0). Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes logra un rendimiento académico en la categoría intermedia, lo cual, aunque no implica un resultado altamente satisfactorio, de igual forma les permite aprobar el ciclo académico. Sin embargo, la baja proporción de estudiantes en las categorías más altas y más bajas sugiere que existen oportunidades para fomentar un rendimiento académico más sobresaliente, así como para brindar apoyo adicional a quienes están en riesgo de bajo desempeño.

4.2 Correspondencia entre los factores personales y el rendimiento académico

4.2.1 Autoestima

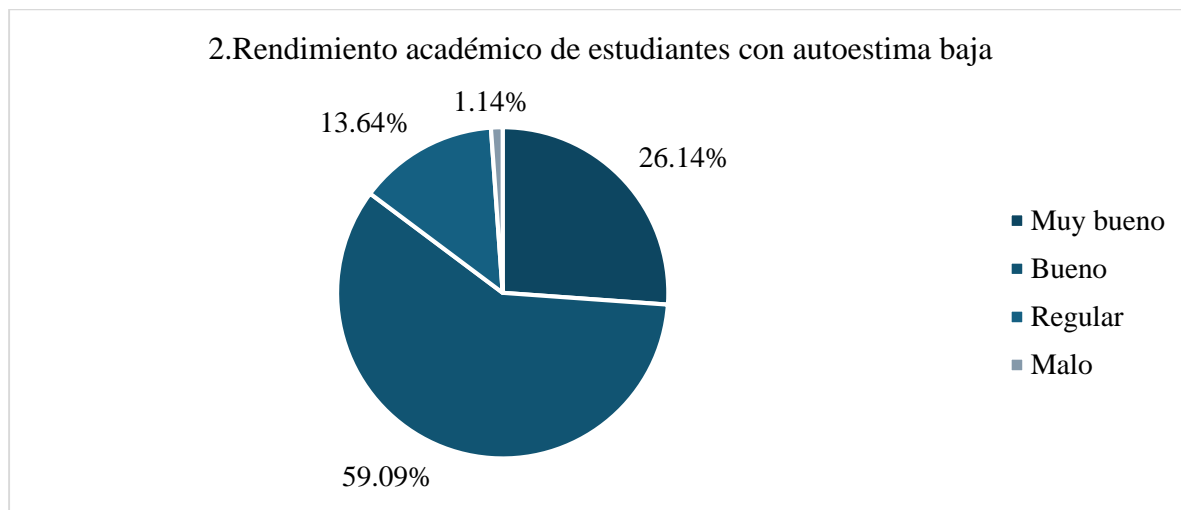
Tabla 22: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima baja.

2.Rendimiento académico de estudiantes con autoestima baja.

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	23	26.14%
Bueno	52	59.09%
Regular	12	13.64%
Malo	1	1.14%
Total general	88	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 88 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con autoestima baja.

Figura 21: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima baja.



Interpretación:

En los estudiantes con autoestima baja, el 59.09% alcanzan un rendimiento académico "Bueno", le sigue un 26.14% que se encuentra en la categoría de "Regular", mientras que el 13.64% logra un rendimiento "Muy bueno" y solo el 1.14% se encuentra en la categoría de "Malo", indicando que son pocos los estudiantes con autoestima baja que presentan un rendimiento académico significativamente bajo. Esto sugiere que, a pesar de enfrentar retos emocionales asociados con una baja autoestima, un porcentaje considerable logra mantener un rendimiento aceptable, ya que aunque se mantienen en categorías intermedias, las calificaciones les permiten aprobar el ciclo académico.

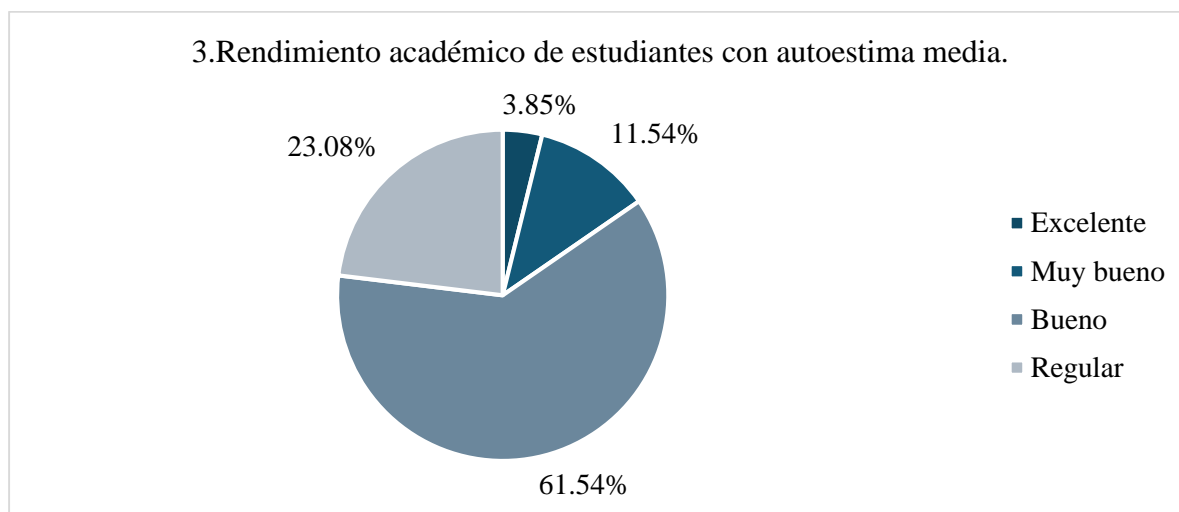
Tabla 23: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima media.

3.Rendimiento académico de estudiantes con autoestima media

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	1	3.85%
Muy bueno	3	11.54%
Bueno	16	61.54%
Regular	6	23.08%
Total general	26	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 26 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con autoestima media.

Figura 22: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima media.



Interpretación:

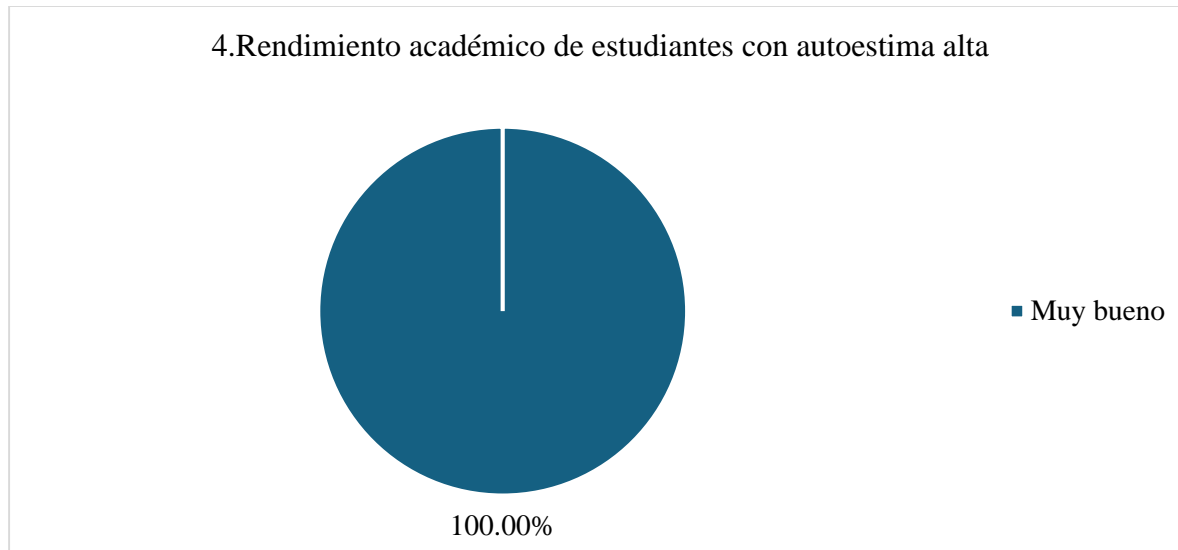
Se observa que la mayoría, representando el 61.54%, alcanza un rendimiento calificado como "Bueno", mientras que un 23.08% se encuentra en la categoría de "Regular", un 11.54% logra un rendimiento "Muy bueno", y solo un 3.85% alcanza un rendimiento "Excelente". Estos resultados muestran que los estudiantes con autoestima media tienden a concentrarse principalmente en las categorías de rendimiento "Bueno" y "Regular", indicando un desempeño académico aceptable en general en términos de aprobación. Sin embargo, el bajo porcentaje en las categorías de "Muy bueno" y "Excelente" podría reflejar una falta de confianza suficiente para destacar académicamente en los que se encuentran fuera de estas categorías.

Tabla 24: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima alta.

4. Rendimiento académico de estudiantes con autoestima alta		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	1	100.00%
Total general	1	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 1 estudiante de primer año de carrera de la FMOcc con autoestima alta

Figura 23: Rendimiento académico de estudiantes con autoestima alta.



Interpretación:

En este caso, ya que solo un participante resultó con autoestima alta y rendimiento académico “Muy bueno”, el resultado representa una excepción y no una tendencia dentro de la población de estudio. Sin embargo, los estudiantes con autoestima alta teóricamente tienen el potencial de alcanzar un desempeño académico sobresaliente, pero su representación en la muestra es extremadamente baja. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes no se identifican con niveles altos de autoestima, lo que podría estar afectando de manera más generalizada los resultados académicos en esta población, por lo tanto, el dato resalta la importancia de investigar más a fondo las razones detrás de la baja prevalencia de autoestima alta y sus implicaciones en el rendimiento académico.

4.2.2 Motivación intrínseca

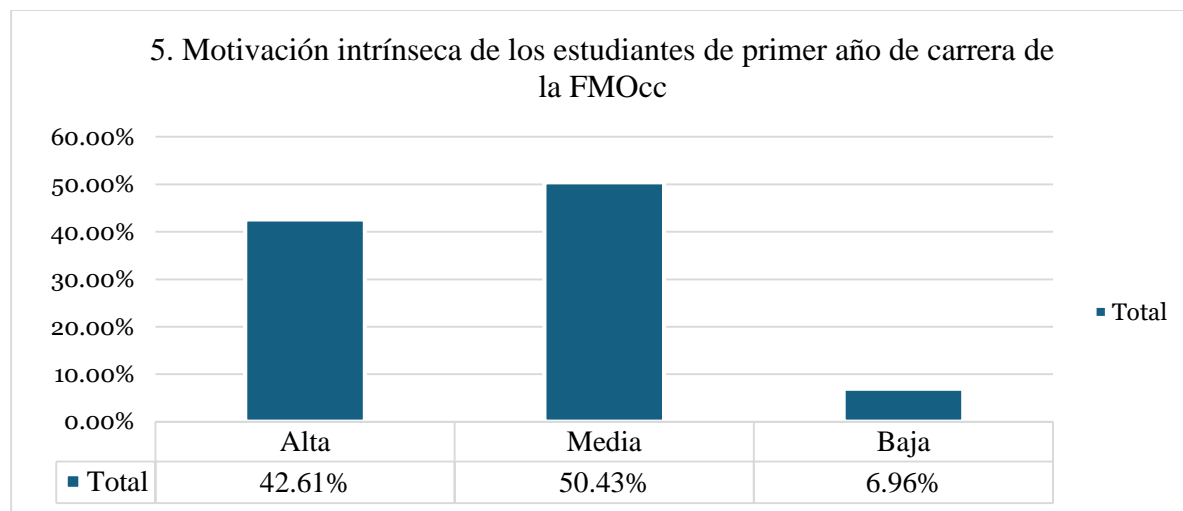
Tabla 25: Motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

5. Motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alta	49	42.61%
Media	58	50.43%
Baja	8	6.96%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 24: Motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.



Interpretación:

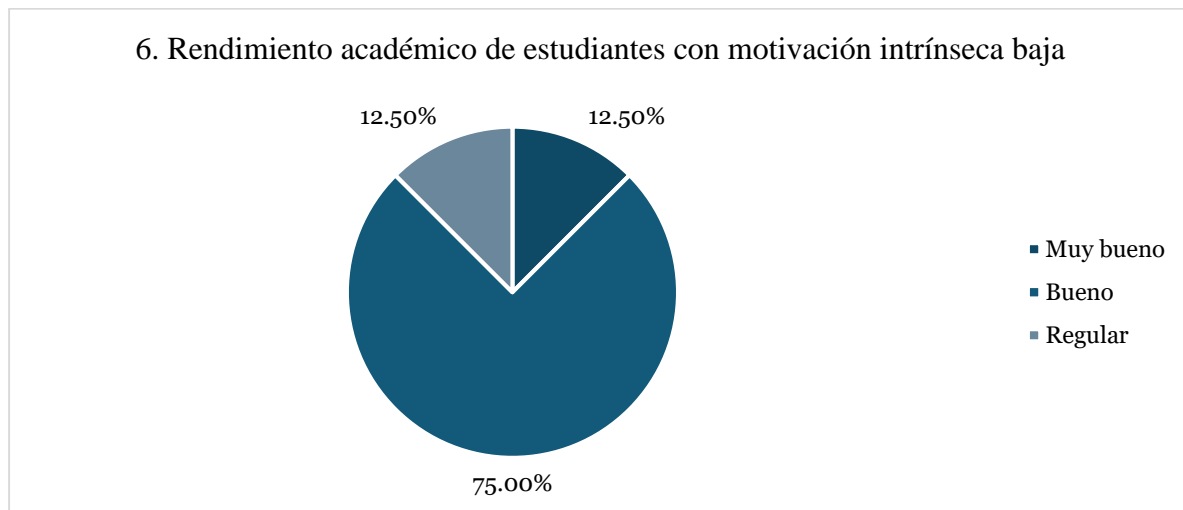
Se observa que la mayoría de los estudiantes reporta tener una motivación intrínseca de nivel medio (50.43%), mientras que un 42.61% indica tener una motivación intrínseca alta y un 6.96% manifiesta tener una motivación intrínseca baja, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes percibe cierto grado de interés y satisfacción en sus estudios más allá de factores externos. Lo anterior muestra que, aunque existe una tendencia positiva en cuanto a motivación intrínseca, con una proporción significativa de estudiantes ubicándose en niveles altos o medios, aún hay un grupo reducido con motivación baja que podría estar en riesgo de enfrentar desafíos académicos o emocionales.

Tabla 26: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca baja.

6. Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca baja		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	1	12.50%
Bueno	6	75.00%
Regular	1	12.50%
Total general	8	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 8 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con motivación intrínseca baja.

Figura 25: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca baja.



Interpretación:

La mayoría de los estudiantes en este grupo (75.00%) lograron un rendimiento clasificado como "Muy bueno", mientras que un 12.50% obtuvo un rendimiento "Bueno" y otro 12.50% alcanzó un desempeño "Regular", por otro lado, no se observa ninguna clasificación de excelencia o resultados inferiores dentro de esta población. Esto sugiere que, a pesar de tener niveles bajos de motivación intrínseca, una proporción significativa de estos estudiantes aún logra desempeños positivos, lo que podría atribuirse a otros factores externos. Sin embargo, la presencia de rendimientos "Regular" también indica que la falta de motivación intrínseca puede representar una barrera para alcanzar niveles de excelencia o maximizar el desempeño.

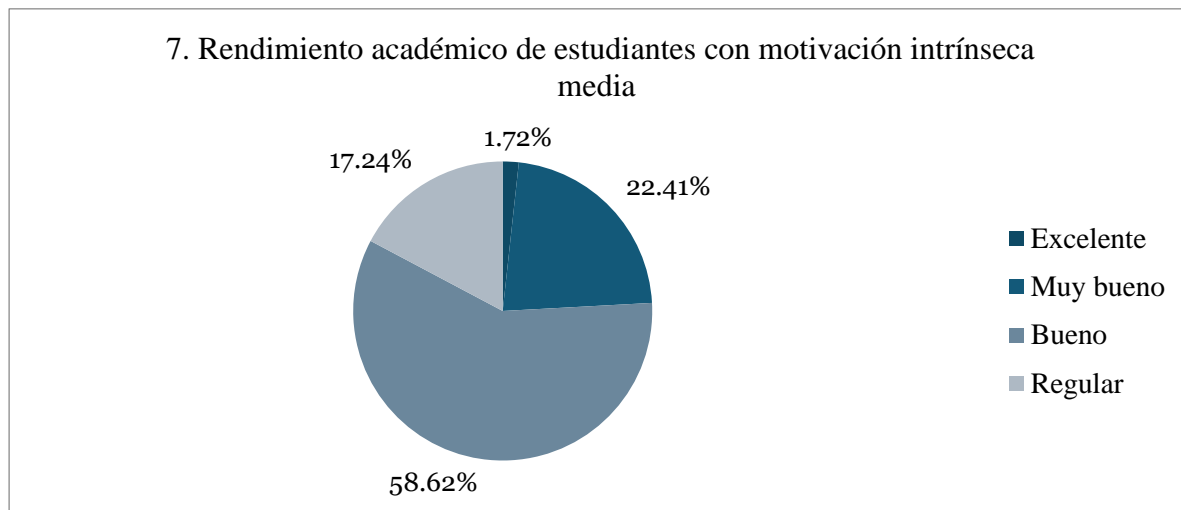
Tabla 27: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca media.

7. Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca media

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	1	1.72%
Muy bueno	13	22.41%
Bueno	34	58.62%
Regular	10	17.24%
Total general	58	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 58 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con motivación intrínseca media.

Figura 26: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca media.



Interpretación:

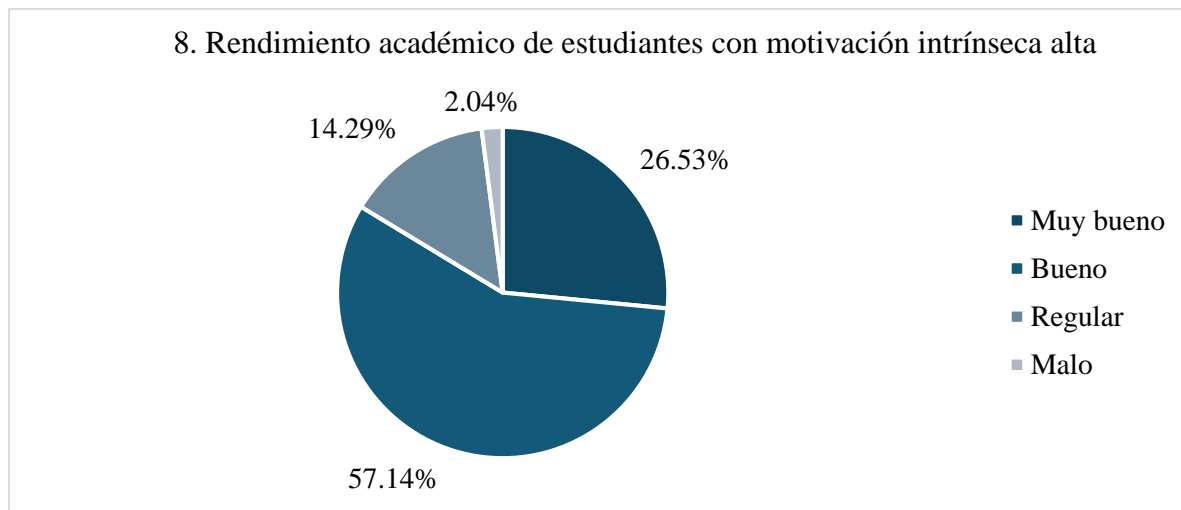
El gráfico refleja que, entre los estudiantes con motivación intrínseca media, la mayoría (58.62%) alcanzaron un rendimiento clasificado como "Bueno", seguido por un 22.41% que obtuvieron un rendimiento "Muy bueno"; un 17.24% logró un desempeño "Regular", y solo un 1.72% alcanzó un nivel "Excelente". Esto sugiere que, aunque una motivación intrínseca media está asociada con un rendimiento mayoritariamente positivo, no suele coincidir con niveles sobresalientes en su mayoría. Estos datos resaltan que, aunque la motivación intrínseca media es un factor que posibilita un buen desempeño, para alcanzar calificaciones de excelencia sería necesario trabajar en fortalecer dicha motivación o complementarla con otros factores.

Tabla 28: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca alta.

8. Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca alta		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	13	26.53%
Bueno	28	57.14%
Regular	7	14.29%
Malo	1	2.04%
Total general	49	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 49 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con motivación intrínseca alta.

Figura 27: Rendimiento académico de estudiantes con motivación intrínseca alta.



Interpretación:

La mayoría de los estudiantes con motivación intrínseca alta (57.14%) obtuvo un rendimiento "Muy bueno", mientras que un 26.53% alcanzó un nivel "Bueno", un 14.29% logró un rendimiento "Regular", y un pequeño porcentaje (2.04%) fue clasificado en el nivel de rendimiento "Malo". Este patrón indica que los estudiantes con motivación intrínseca alta tienden a desempeñarse bien académicamente, ya que una amplia mayoría obtiene calificaciones destacadas. Sin embargo, la presencia de estudiantes con resultados regulares o bajos dentro de este grupo sugiere que, aunque la motivación intrínseca es un factor importante para el éxito académico, no es el único determinante.

4.2.3 Motivación extrínseca

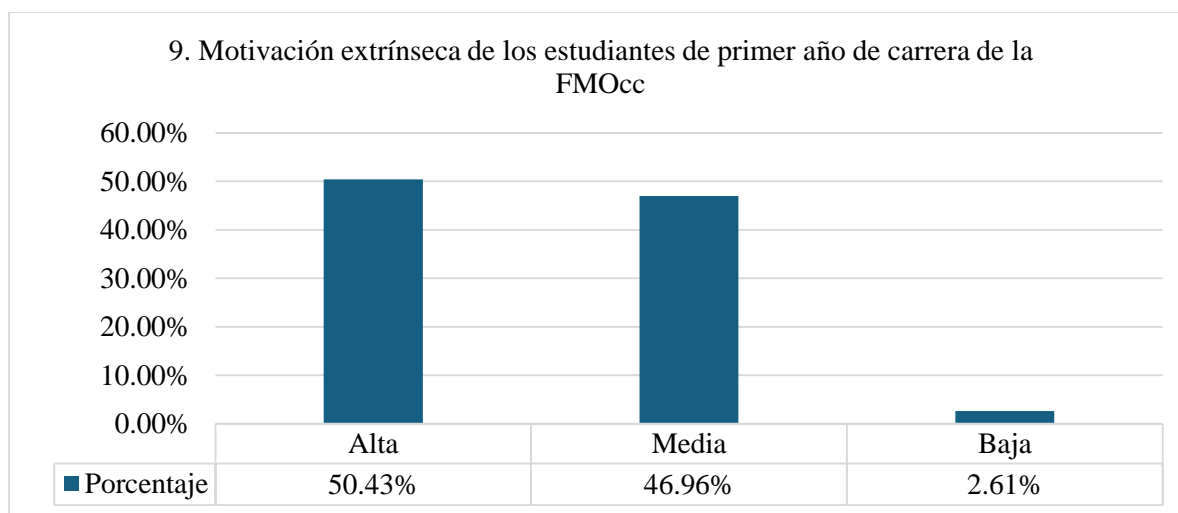
Tabla 29: Motivación extrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

9. Motivación extrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alta	58	50.43%
Media	54	46.96%
Baja	3	2.61%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 28: Motivación extrínseca de los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.



Interpretación:

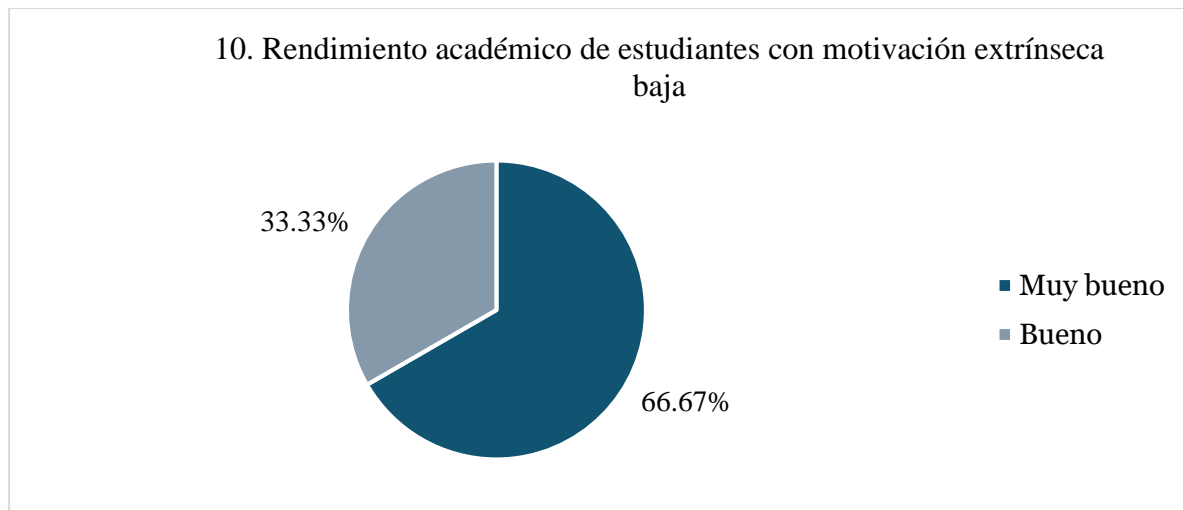
Se observa que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel alto de motivación extrínseca (50.43%), seguido por aquellos con motivación media (46.96%) y un pequeño porcentaje (2.61%) muestra una motivación extrínseca baja. Estos resultados reflejan que los estudiantes tienden a ser impulsados por factores externos, como recompensas, reconocimiento o presión social, para alcanzar sus objetivos académicos. La escasa representación de motivación extrínseca baja podría sugerir que este tipo de motivación es relevante en el contexto académico inicial, ya sea para complementar o para suplir la motivación intrínseca, dependiendo de cada estudiante.

Tabla 30: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca baja.

10. Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca baja		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	2	66.67%
Bueno	1	33.33%
Total general	3	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 3 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con motivación extrínseca baja.

Figura 29: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca baja.



Interpretación:

El gráfico muestra el rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca baja, donde el 66.67% de ellos logró un rendimiento como "Muy bueno", mientras que el 33.33% alcanzó un rendimiento "Bueno". No se observaron estudiantes en categorías inferiores, lo que sugiere que incluso con niveles bajos de motivación extrínseca, este grupo de estudiantes logra mantener resultados positivos en su desempeño académico. Esto podría interpretarse como un indicador de que la baja motivación extrínseca no necesariamente implica un bajo rendimiento académico, posiblemente porque otros factores, como la motivación intrínseca o el apoyo social, podrían estar jugando un papel importante en sus logros.

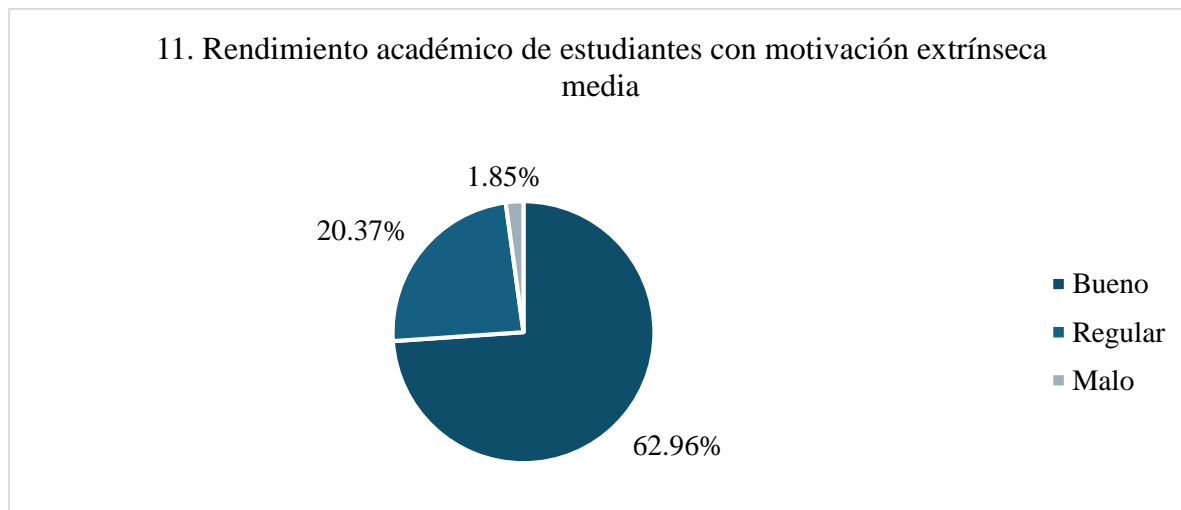
Tabla 31: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca media.

11. Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca media

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	8	14.81%
Bueno	34	62.96%
Regular	11	20.37%
Malo	1	1.85%
Total general	54	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 54 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con motivación extrínseca media.

Figura 30: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca media.



Interpretación:

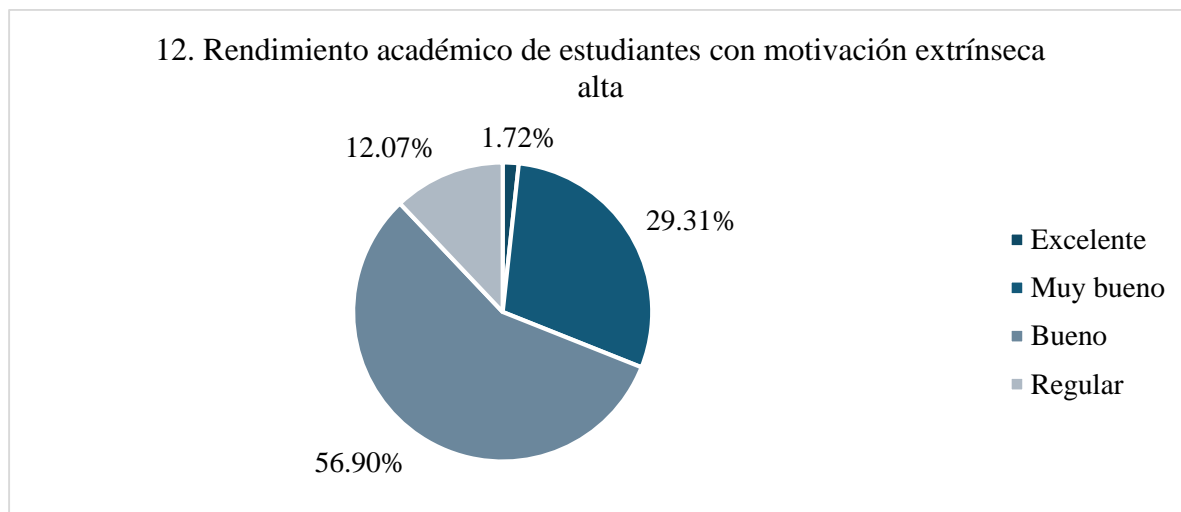
El gráfico refleja el rendimiento académico de los estudiantes con motivación extrínseca media, donde el 62.96% obtuvo un desempeño clasificado como "Bueno", seguido por un 20.37% con rendimiento "Regular" y un 1.85% con rendimiento "Malo". No se presentan categorías de rendimiento más altas, lo que sugiere que este nivel de motivación extrínseca no está asociado con resultados sobresalientes. Esto podría interpretarse como una indicación de que los estudiantes con motivación extrínseca media tienden a lograr resultados académicos satisfactorios en términos de aprobación, pero sin alcanzar el máximo desempeño. Este patrón podría estar relacionado con que la motivación extrínseca, tiene un impacto limitado en impulsar logros académicos excepcionales.

Tabla 32: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca alta.

12. Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca alta		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	1	1.72%
Muy bueno	17	29.31%
Bueno	33	56.90%
Regular	7	12.07%
Total general	58	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 58 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con motivación extrínseca alta.

Figura 31: Rendimiento académico de estudiantes con motivación extrínseca alta.



Interpretación:

El gráfico muestra el rendimiento académico de los estudiantes con motivación extrínseca alta. Se observa que la mayoría de los estudiantes, con un 56.90%, obtuvo un rendimiento clasificado como "Bueno", seguido por un 29.31% con un rendimiento "Muy bueno"; en menor proporción, un 12.07% alcanzó un rendimiento "Regular", y el 1.72% destacó con un desempeño "Excelente". Estos resultados sugieren que una motivación extrínseca alta contribuye a un rendimiento académico aceptable, concentrándose mayoritariamente en los niveles intermedios. Sin embargo, el porcentaje relativamente bajo de estudiantes con desempeño "Excelente" puede indicar que, aunque esta motivación impulsa resultados académicos positivos, no es suficiente por sí sola para fomentar un desempeño académico sobresaliente.

4.2.4 Estado anímico depresivo

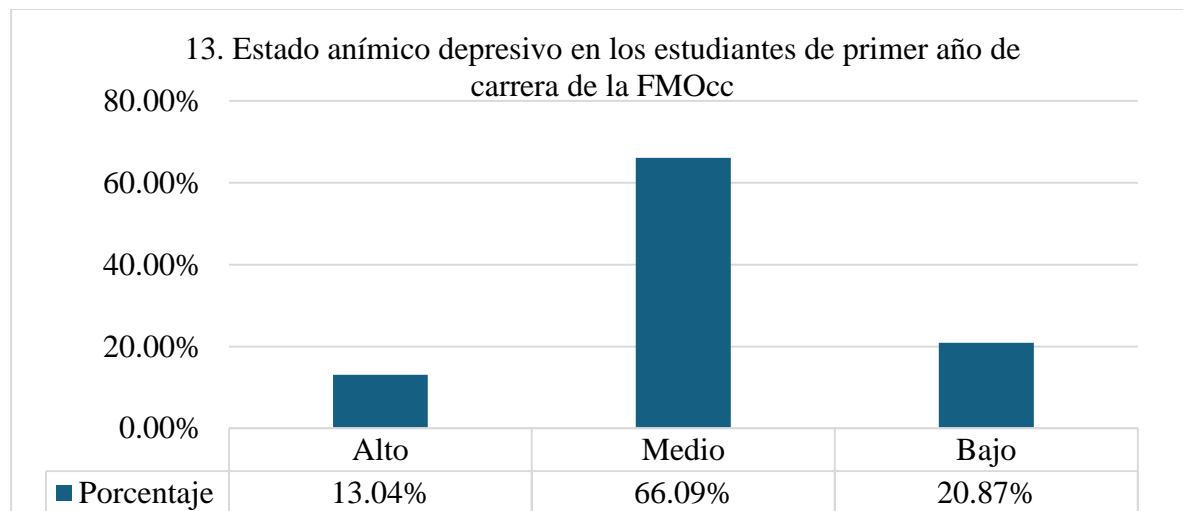
Tabla 33: Estado anímico depresivo en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

13. Estado anímico depresivo en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alta	15	13.04%
Media	76	66.09%
Baja	24	20.87%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 32: Estado anímico depresivo en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.



Interpretación:

El gráfico muestra la distribución del estado anímico depresivo en los estudiantes de primer año de carrera universitaria donde la mayoría de los estudiantes (66.09%) presenta un nivel medio de estado anímico depresivo, mientras que un 20.87% muestra un nivel bajo y en menor proporción, un 13.04% de los estudiantes tiene un nivel alto de estado anímico depresivo. Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los estudiantes no alcanza niveles altos de estado depresivo, una parte significativa se encuentra en un nivel medio, lo cual podría afectar su bienestar emocional y desempeño académico.

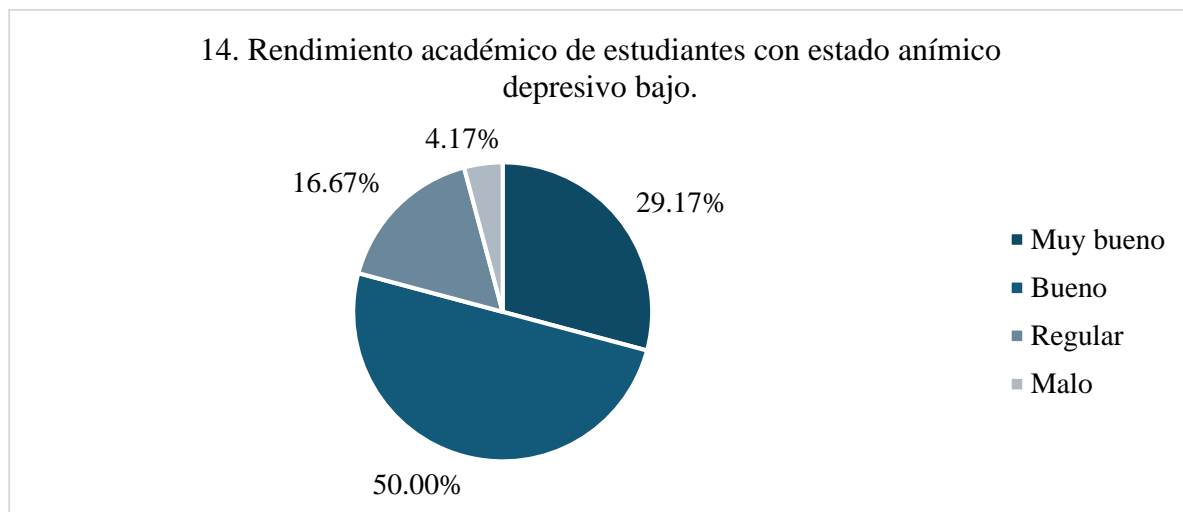
Tabla 34: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo bajo.

14. Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo bajo.

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	7	29.17%
Bueno	12	50.00%
Regular	4	16.67%
Malo	1	4.17%
Total general	24	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 24 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con estado anímico depresivo bajo.

Figura 33: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo bajo.



Interpretación:

El gráfico indica el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer año con estado anímico depresivo bajo donde la mayor proporción de estos estudiantes, un 50%, tiene un rendimiento académico clasificado como "Bueno". Le sigue un 29.17% con un rendimiento "Muy bueno" y un 16.67% que se clasifica como "Regular"; finalmente, un 4.17% muestra un rendimiento "Malo". Estos resultados sugieren que, en general, los estudiantes con un estado anímico depresivo bajo tienden a obtener un rendimiento académico aceptable, aunque existe una minoría con dificultades. Este hallazgo refuerza la importancia de mantener niveles bajos de estado depresivo, ya que esto parece estar asociado con un desempeño académico favorable, pero también subraya la necesidad de atención específica para el pequeño porcentaje que enfrenta problemas en su rendimiento.

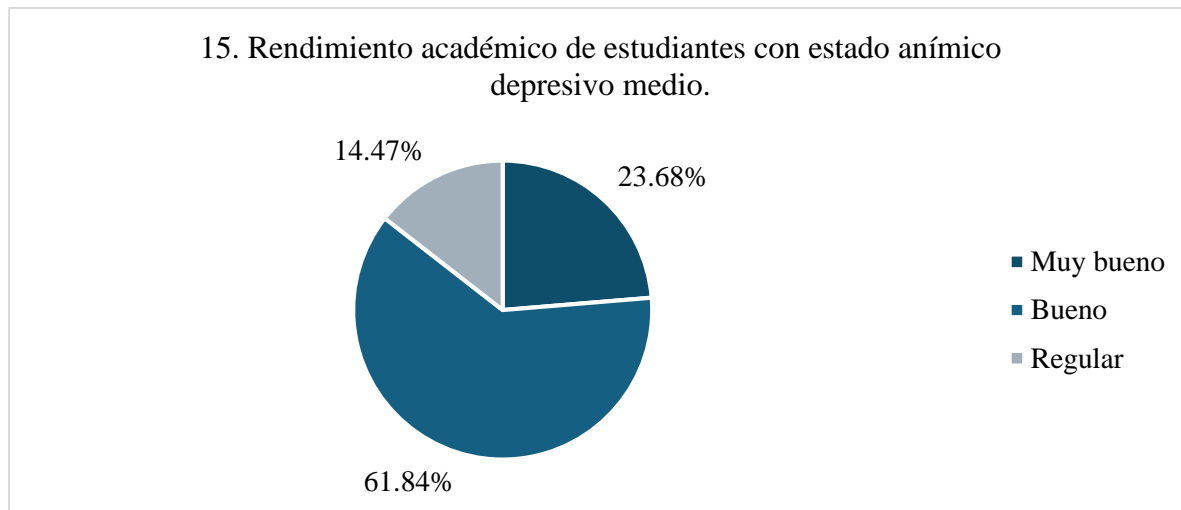
Tabla 35: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo medio.

15. Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo medio.

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	18	23.68%
Bueno	47	61.84%
Regular	11	14.47%
Total general	76	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 76 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con estado anímico depresivo medio.

Figura 34: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo medio.



Interpretación:

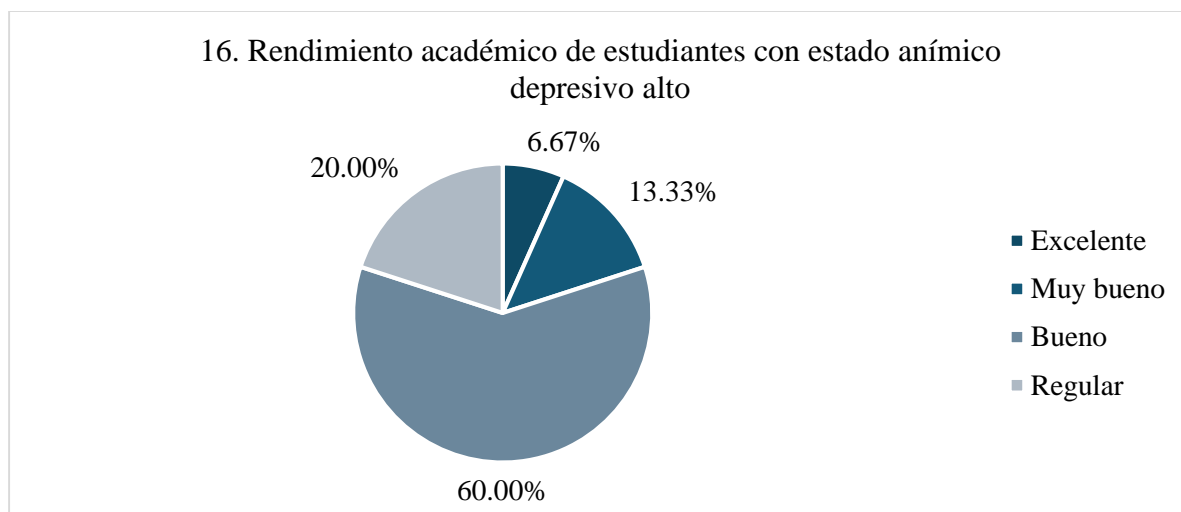
El gráfico muestra el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer año con estado anímico depresivo medio, donde la mayoría de los estudiantes, un 61.84%, presentan un rendimiento académico clasificado como "Bueno" y un 23.68% se ubica en la categoría de "Muy bueno", mientras que un 14.47% se clasifica como "Regular"; por otro lado, no se reportan estudiantes con un rendimiento "Malo" en esta categoría. Estos datos sugieren que, a pesar de presentar un estado anímico depresivo medio, la mayoría de los estudiantes mantiene un rendimiento académico aceptable en términos de aprobación, destacándose un porcentaje considerable con un rendimiento sobresaliente aunque son pocos en comparación con los anteriores. Sin embargo, el grupo que se encuentra en la categoría "Regular" merece atención, ya que podría ser más vulnerable a un descenso en su rendimiento si su estado emocional no mejora.

Tabla 36: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo alto.

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	1	6.67%
Muy bueno	2	13.33%
Bueno	9	60.00%
Regular	3	20.00%
Total general	15	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 15 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con estado anímico depresivo alto.

Figura 35: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico depresivo alto.



Interpretación:

El gráfico muestra el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer año con un estado anímico depresivo alto, donde se observa que el 60.00% de los estudiantes clasifica su rendimiento académico como "Bueno", mientras que un 20.00% se encuentra en la categoría de "Regular"; y en porcentaje menor, 13.33%, tiene un rendimiento "Muy bueno", y el 6.67% alcanza la categoría de "Excelente". Estos resultados reflejan que, aunque la mayoría de los estudiantes con estado depresivo alto logra mantener un rendimiento académico aceptable, una proporción considerable se encuentra en niveles más bajos, como "Regular". Esto indica que el estado emocional adverso puede tener un impacto negativo en el desempeño académico, especialmente en aquellos que no logran sobresalir.

4.2.5 Estado anímico ansioso

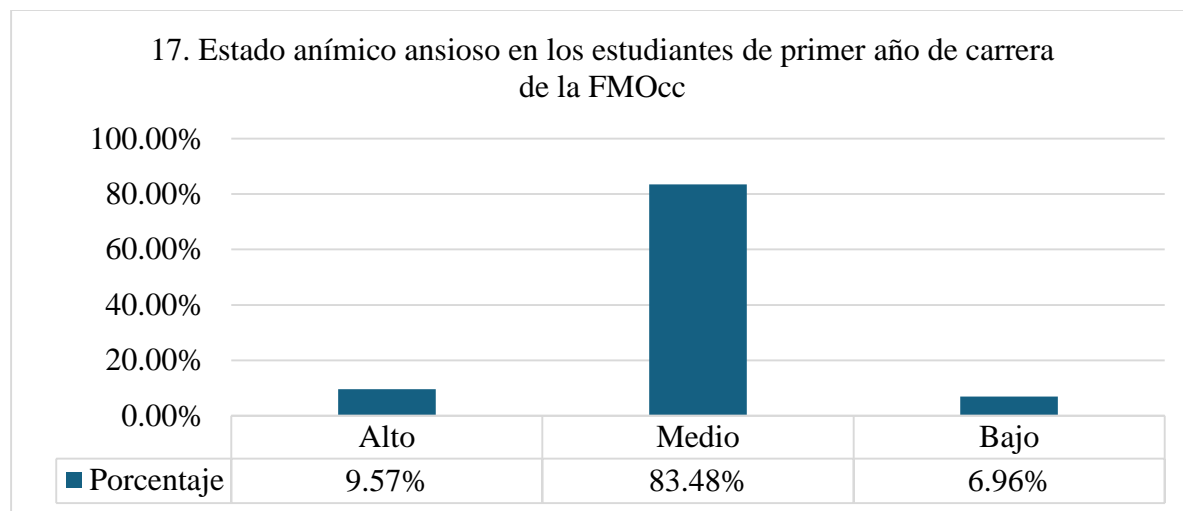
Tabla 37: Estado anímico ansioso en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

17. Estado anímico ansioso en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc

Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alta	11	9.57%
Media	96	83.48%
Baja	8	6.96%
Total general	115	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 115 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.

Figura 36: Estado anímico ansioso en los estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc.



Interpretación:

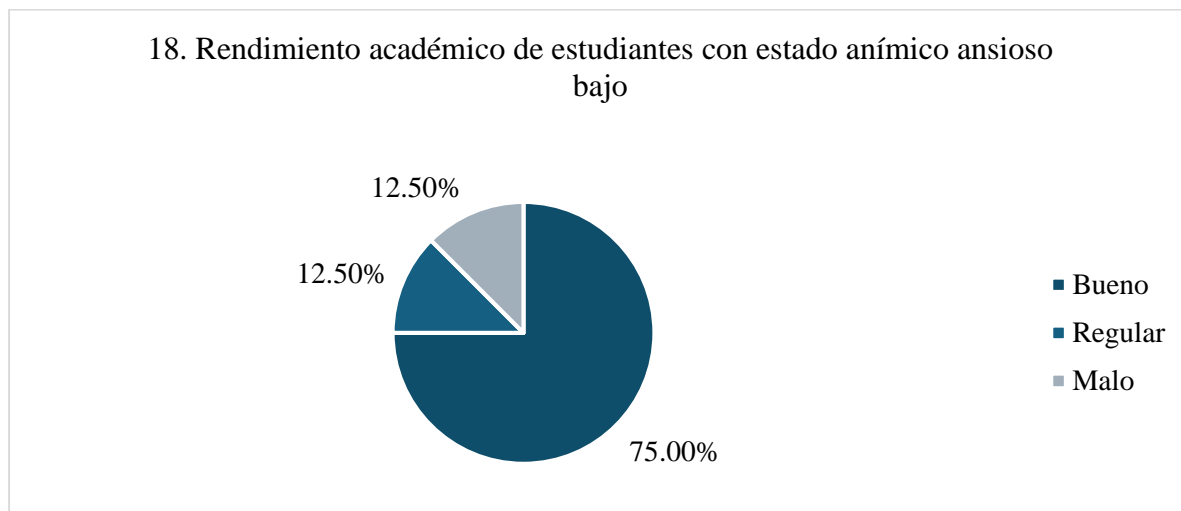
El gráfico muestra los niveles de estado anímico ansioso en estudiantes universitarios de primer año de carrera, donde la mayoría, el 83.48%, presenta un estado de ansiedad medio, mientras que un 9.57% se encuentra en un estado de ansiedad alta; por otro lado, un 6.96% reporta estados bajos de ansiedad. Estos resultados evidencian que una gran parte de los estudiantes experimenta ansiedad en niveles moderados, lo cual podría estar relacionado con las demandas académicas y los retos de adaptación a la vida universitaria. Aunque los casos de estado anímico ansioso alto son menos frecuentes, no deben pasarse por alto, ya que este estado podría afectar el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 38: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso bajo.

18. Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso bajo		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	6	75.00%
Regular	1	12.50%
Malo	1	12.50%
Total general	8	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 8 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con estado anímico ansioso bajo.

Figura 37: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso bajo.



Interpretación:

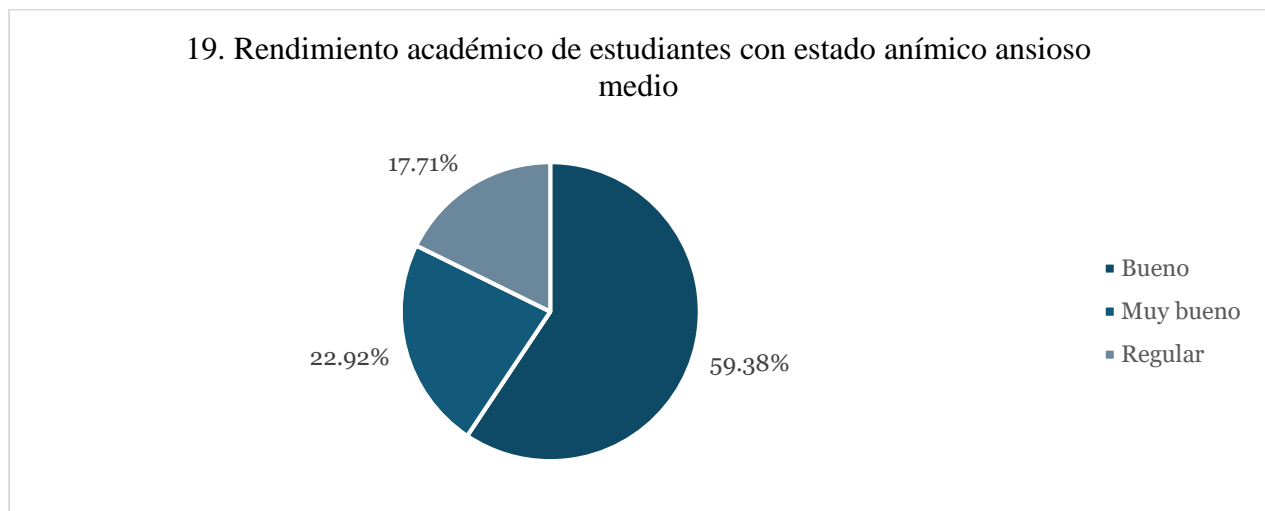
El gráfico refleja el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año con un estado anímico ansioso bajo, donde el 75% de los estudiantes en esta categoría presenta un rendimiento académico considerado "Bueno", mientras que un 12.5% se clasifica como "Regular" y otro 12.5% como "Malo". Esto indica que la mayoría de los estudiantes con estado anímico ansioso bajo tienen un rendimiento aceptable en sus estudios. La relación entre el estado anímico ansioso bajo y el buen rendimiento académico sugiere que un estado emocional equilibrado puede ser un factor clave para el éxito académico. Sin embargo, el hecho de que existan casos de rendimiento "Regular" y "Malo" dentro de esta categoría también subraya que otros factores pueden influir en el desempeño académico, como la organización personal, el nivel de comprensión de los contenidos y las estrategias de aprendizaje empleadas; esto resalta la importancia de un enfoque integral en el apoyo a los estudiantes.

Tabla 39: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso medio.

19. Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso medio		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	57	59.38%
Muy bueno	22	22.92%
Regular	17	17.71%
Total general	96	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 96 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con estado anímico ansioso medio.

Figura 38: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso medio.



Interpretación:

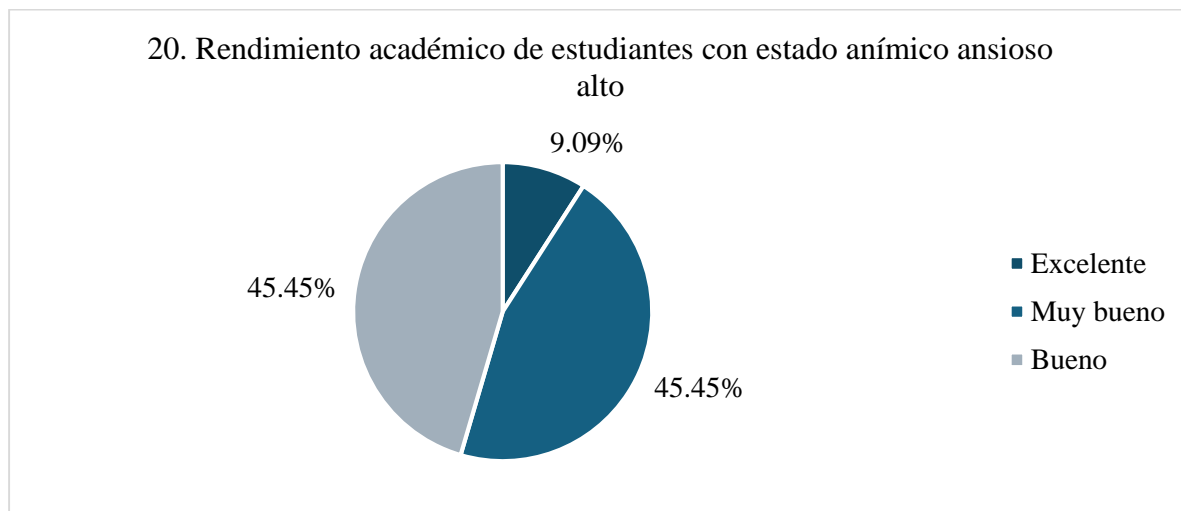
El gráfico muestra el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año con un estado anímico ansioso medio, donde los datos indican que el 59.38% de los estudiantes en esta categoría tienen un rendimiento "Bueno", mientras que el 22.92% alcanza un nivel "Muy bueno", sin embargo, un 17.71% se clasifica con un rendimiento "Regular", lo que evidencia una variabilidad en los resultados académicos entre los estudiantes con niveles medios de ansiedad. La distribución de los datos sugiere que, aunque una proporción significativa de los estudiantes logra un desempeño aceptable o superior, la presencia de ansiedad en un nivel medio podría estar influyendo negativamente en una parte de la población, reflejada en el porcentaje con rendimiento "Regular".

Tabla 40: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso alto.

20. Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso alto		
Escala de Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	1	9.09%
Muy bueno	5	45.45%
Bueno	5	45.45%
Total general	11	100.00%

Fuente. Resultados de la tabulación de la información de 11 estudiantes de primer año de carrera de la FMOcc con estado anímico ansioso alto.

Figura 39: Rendimiento académico de estudiantes con estado anímico ansioso alto.



Interpretación:

El gráfico refleja el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año con un estado anímico ansioso alto, donde se observa que el 45.45% de los estudiantes alcanza un rendimiento "Muy bueno", mientras que un porcentaje igual (45.45%) presenta un rendimiento "Bueno" y solo un 9.09% logra un desempeño "Excelente". Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los estudiantes con estado anímico ansioso alto mantienen un rendimiento académico aceptable, hay una notable limitación para alcanzar los niveles más altos de excelencia académica. Esto podría indicar que el estado anímico ansioso alto, aunque no impide un desempeño académico razonable, podría estar influyendo negativamente en el logro de los mejores resultados.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las principales conclusiones derivadas de esta investigación, destacando los hallazgos más relevantes que contribuyen a la comprensión de los factores personales y su influencia en el rendimiento académico.

Sobre la motivación intrínseca de los estudiantes universitarios de primer año de carrera de la FMOcc se identificó que la mayoría de los estudiantes reporta tener una motivación intrínseca de nivel medio (50.43%), mientras que un 42.61% indica tener una motivación intrínseca alta y un 6.96% manifiesta tener una motivación intrínseca baja. A partir de estos resultados, en correspondencia con el rendimiento académico se observó que en el grupo de estudiantes con motivación intrínseca media, la mayoría alcanzaron un rendimiento clasificado como "Bueno" o "Muy bueno"; y en estudiantes con la motivación intrínseca alta, el rendimiento académico más usual resultó ser, de igual forma, "Bueno" o "Muy bueno". De esta manera, se puede clasificar la influencia de la motivación intrínseca en el rendimiento académico como de nivel medio, dado que tanto los estudiantes con motivación intrínseca media como alta tienden a obtener un rendimiento académico que les permite aprobación. Esto sugiere que la motivación intrínseca tiene un papel relevante en el logro de un desempeño adecuado, pero no es un factor determinante para alcanzar niveles de excelencia académica, ya que no se observan diferencias significativas en los resultados entre los grupos con motivación media y alta.

En consonancia con el factor anterior, sobre la motivación extrínseca se observó que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel alto de motivación extrínseca (50.43%), seguido por aquellos con motivación media (46.96%) y un pequeño porcentaje (2.61%) muestra una motivación extrínseca baja. A partir de estos resultados, en correspondencia con el rendimiento académico se observó que la mayoría de los estudiantes con motivación extrínseca alta obtuvo un rendimiento clasificado como "Bueno" o "Muy bueno"; y en los estudiantes con motivación extrínseca media el rendimiento académico fue principalmente clasificado como "Bueno" o "Regular". De esta manera, se tiene que la influencia de la motivación extrínseca en el rendimiento académico se clasifica como de nivel medio, ya que los estudiantes con motivación extrínseca alta tienden a alcanzar mayoritariamente un rendimiento académico "Bueno" o "Muy bueno", mientras que

aquellos con motivación extrínseca media muestran una inclinación hacia un rendimiento "Bueno" o "Regular". Esto indica que la motivación extrínseca contribuye al desempeño académico de manera moderada, permitiendo un rendimiento adecuado pero sin garantizar una tendencia clara hacia la excelencia académica, especialmente en los casos de motivación media. Dado todo lo anterior, cabe mencionar que es notable que la motivación intrínseca es más influyente que la extrínseca en este grupo poblacional.

Pasando al factor de la autoestima, la mayoría de los estudiantes presenta autoestima baja representando el 76.52% de la población; un 22.61% de los estudiantes muestra una autoestima media, mientras que solo un 0.87% tiene una autoestima alta o normal, siendo esta una minoría significativa. A partir de estos resultados, en correspondencia con el rendimiento académico se observó que en los estudiantes con autoestima baja, la mayoría alcanza un rendimiento académico "Bueno" o "Regular", mientras que en los estudiantes con autoestima media, la mayoría obtuvo un rendimiento académico "Bueno". De esta manera, se tiene que la autoestima influye en un nivel medio ya que el rendimiento académico de los estudiantes con autoestima media o baja tiende a clasificaciones intermedias, que permiten aprobación más no satisfacción en cuanto a excelencia académica. Por otro lado, en la relación al autoestima alta y rendimiento académico, ya que solo un participante resultó con autoestima alta, el resultado representa una excepción y no una tendencia dentro de la población de estudio.

Ahora bien, con respecto al estado anímico depresivo la mayoría de los estudiantes (66.09%) presenta un nivel medio en este estado anímico, mientras que un 20.87% muestra un nivel bajo y en menor proporción, un 13.04% de los estudiantes tiene un nivel alto de estado anímico depresivo. A partir de estos resultados, en correspondencia con el rendimiento académico se observó que la mayoría de los estudiantes con estado anímico depresivo medio, presentan un rendimiento académico clasificado como "Bueno" o "Muy bueno"; y los estudiantes con estado anímico depresivo bajo la mayor proporción tiene un rendimiento académico clasificado como "Bueno" o "Muy bueno". De esta manera, se tiene que el estado anímico depresivo influye en un nivel medio, dado que el rendimiento académico de los estudiantes con niveles medio o bajo de este estado tiende a clasificaciones que permiten aprobación e incluso un rendimiento destacado en algunos casos. Por otro lado, en relación con el estado anímico depresivo alto, su impacto en el

rendimiento académico representa una minoría dentro de la población estudiada, lo que lo convierte en una excepción más que en una tendencia generalizable. Por otro lado, en la relación al estado anímico depresivo alto y rendimiento académico, ningún participante resultó con rendimiento malo, por lo que no hay evidencia de datos que permitan establecer una correspondencia directa.

En relación con lo anterior, sobre el estado anímico ansioso la mayoría, el 83.48%, presenta un estado de ansiedad medio, mientras que un 9.57% se encuentra en un estado de ansiedad alta; por otro lado, un 6.96% reporta estados bajos de ansiedad. A partir de estos resultados, en correspondencia con el rendimiento académico se observó que en los estudiantes con estado anímico ansioso medio, tienen un rendimiento "Bueno" o "Muy bueno", sin embargo, una minoría se clasifica con un rendimiento "Regular". De esta manera, se tiene que el estado anímico ansioso influye en un nivel medio en el rendimiento académico, ya que la mayoría de los estudiantes con estado anímico ansioso medio logran clasificaciones de rendimiento que permiten aprobación e incluso un rendimiento destacado en algunos casos, lo que refleja un rendimiento adecuado en términos generales. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes con ansiedad media presente un rendimiento clasificado como "Regular" indica que este estado anímico puede representar un factor que dificulta el rendimiento académico óptimo en algunos casos, aunque no de manera predominante. Por otro lado, en la relación al estado anímico ansioso alto y rendimiento académico, ya que solo un participante resultó con rendimiento excelente, por lo que el resultado representa una excepción y no una tendencia dentro de la población de estudio.

RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos de esta investigación en consonancia con las conclusiones, se recomienda:

1. Crear programas de orientación vocacional que ayuden a los estudiantes a conectar sus metas personales con sus estudios, promoviendo su motivación intrínseca.
2. Organizar eventos de integración como talleres o actividades extracurriculares que vinculen el desarrollo académico con intereses personales, como charlas de expertos, ferias de proyectos o actividades culturales.
3. Generar servicios de psicología educativa y programas de mentoría en el que estudiantes de ciclos avanzados sirvan como mentores de los de primer año, proporcionando apoyo u orientación.
4. Implementar campañas de bienestar para de concienciación sobre la salud mental y propiciar espacios de recreación.
5. Capacitar al personal docente para que puedan identificar signos de estados emocionales problemáticos en los estudiantes y remitirlos adecuadamente.
6. Establecer políticas inclusivas que fomenten una cultura de excelencia académica que no solo se enfoque en los resultados académicos, sino también en el desarrollo integral del estudiante.

REFERENCIAS

- Acosta Padrón, R., & Hernández, J. A. (2004). *La autoestima en la educación*. Límite, 1(11), 82-95. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Acosta Padrón, R., & Alfonso Hernández, J. (2005). La Autoestima en la Educación. *Mendive. Revista De Educación*, 3(2), 83–89.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: Orígenes y perspectivas*. Laurus, 13(24), 76-92. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Agudelo, D., Casadiegos, C., & Sánchez, D. (2008). Características ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2990/299023503006/>
- American College Health Association. (2020). *Las dimensiones de la COVID-19 se relacionan con la depresión y la ansiedad entre los estudiantes universitarios de EE. UU.: hallazgos de la Encuesta de Mentes Saludables 2020*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032721005759>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Arlington, VA: Publicaciones de la Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asamblea General Universitaria de La Universidad de El Salvador. (2016) *Reglamento de la Gestión Académico-Administrativa de la Universidad de El Salvador*. Recuperado de <https://www.jurisprudencia.gob.sv/web/viewer.html?File=https%3A%2F%2Fwww.jurisprudencia.gob.sv%2FDocumentosBoveda%2FD%2F2%2F2010-2019%2F2013%2F07%2FA0906.PDF>

Asamblea General Universitaria de La Universidad de El Salvador (2003) *Reglamento de Unidades Valorativas y el Coeficiente de Unidades de Mérito de la Universidad de El Salvador*. Recuperado de http://secretariageneral.ues.edu.sv/index.php?option=com_phocadownload&view=categor&y&id=1:leyes&Itemid=119

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (2017). *Ley de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/170818/download>

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (2013). *Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador*. Recuperado de <https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/29585949/dd0d248b-b791-4804-8ff7-b47bcdb2edc4/Ley-Organica-de-la-UES.pdf>

Becerra, M., & Morales, A. (2015). La relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 10(2), 45-60. Recuperado de <Http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/111441/Tesis%20Ana%20Karen%20Ju%C3%A1rez%20para%20repositorio.pdf?sequence=1>

Beane, A. (1986). La relación entre autoconcepto y autoestima en estudiantes. *Revista de Educación y Psicología*, 12(1), 30-42.

Capellá Batista-Alentorn, A. (2001). La reforma en Salud Mental en Cataluña: el Modelo catalán. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 21(79), 101-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019672009>

Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.

Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional. (2013). *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas*. México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/29585949/12871bb8-c253-4e62-93de-72b51903ac37/cepal-unesco-2020.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Teoría de la autodeterminación: una macroteoría de la motivación humana, el desarrollo y la salud. *Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Educación GPS (2022), *El Salvador, resultado de PISA 2022*. OCDE. Recuperado de <http://gpseducation.oecd.org>.

Eisenberg, D., Golberstein, E., y Gollust, S. E. (2009). El impacto de la salud mental en el rendimiento académico: Resultados de una encuesta longitudinal de estudiantes universitarios. *Medicina Psicología*, 39(1), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0033291708002827><https://doi.org/10.1017/S0033291708002827>

Espinoza, M. (2015). La autoestima y su impacto en el desarrollo personal y social de los individuos. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 123-134.

Fundación para la Educación Superior (2022). *¿Y si no estoy bien?: Un análisis de la salud mental poscovid-19 de la niñez y la adolescencia salvadoreñas*. Santa Tecla, El Salvador.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación para la Educación Superior. (2022). *¿Y si no estoy bien? Un análisis de la salud mental poscovid-19 de la niñez y la adolescencia salvadoreñas*. El Salvador.

- Giberti, E. (2003). *Identidad y educación: Un enfoque desde la psicología*. Ediciones Novedades Educativas.
- González Arratia, M., Valdez, J., & Serrano, A. (2003). La autoestima y su relación con la salud mental: Implicaciones en el desarrollo humano. *Revista de Psicología y Salud*, 12(1), 45-60.
- González, M. (2018). *El autoconcepto en la educación superior: Teoría y práctica*. Editorial Universitaria.
- Gusils, M., Cocco, M., y Tavares, M. (2021). Emociones y rendimiento académico: El papel de la ansiedad y el miedo en el proceso de evaluación de los estudiantes. *Revista de Psicología Educativa*, 113(2), 254-268. <https://doi.org/10.1037/edu0000523>
- Gutiérrez-Vergara, A., Pérez-Fernández, M., y Martínez-Rodríguez, A. (2020). Emociones en contextos académicos: El papel de las emociones positivas y negativas en los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 102, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101110>
- Hernandez, C., Pérez, A., & López, M. (2010). Autoestima y rendimiento en estudiantes universitarios de la carrera de medicina. *Revista de Psicología Educativa*, 16(2), 145-158.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Instituto Nacional de Salud de El Salvador. (2022). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2022*. El Salvador.
- World Health Organization (2021) *Depresión*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>

- Instituto Nacional de Salud, Ministerio de Salud (2023). *Primera Encuesta Nacional de Salud Mental 2022: Resultados Principales*. San Salvador, El Salvador: Instituto Nacional de Salud.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid, Narcea Ediciones.
- León Rubio, J.M., y Medina Anzano, S. (2014) *Modelos explicativos de Psicología de la Salud*. España. Recuperado de <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/785424/7/>
- Machado-Duque, M. E., Echeverri-Chabur, J. E. y Machado-Alba, J. E. (2015). Somnolencia diurna excesiva, mala calidad del sueño y bajo rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(3), 137-142. <https://doi.org/f3hxzs>
- Martinez, A. (2019). Estrategias para mejorar el autoconcepto y la autoimagen en los estudiantes: El papel de la retroalimentación constructiva y el diálogo. *Revista de Mejora Educativa*, 25(2), 145-160. <https://doi.org/10.1016/j.jedi.2019.01.002>
- Martínez, J. (2019). Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Educación Superior*, 14(2), 45-60.
- Maslow, A. (1943). La teoría de la motivación humana. *Revista de Psicología*, 50(4), 370-396.
- Naranjo, C. (2015). Autoimagen y rendimiento académico: Un estudio en estudiantes universitarios. *Journal of Educational Psychology*, 8(1), 12-25.
- Núñez Alonso, J., Martín-Albo Lucas, J., Navarro Izquierdo, J., & Grijalbo Lobera, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(40), 391-398.
- OMS. (2017). *Día Mundial de la Salud Mental 2017 – La salud mental en el lugar de trabajo*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/global-education-coalicio>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2007). *Emociones académicas en el auto-regulado aprendizaje y rendimiento de los estudiantes: Perspectivas teóricas y evidencia empírica*. *Psicólogo Educativo*, 42(3), 177-198. <https://doi.org/10.1080/0046152070132028>

Palmer, B. R. (2017). Emociones y aprendizaje: Comprendiendo el papel de las emociones en el proceso de aprendizaje. *Revista de Psicología Educativa*, 109(3), 345-359. <https://doi.org/10.1037/edu0000173>

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill.

Rodríguez de Ávila, U. E. (Comp.). (2021). *Emociones, inteligencias múltiples y rendimiento académico en universitarios: (1 ed.)*. Editorial Unimagdalena. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/218860?page=16>

Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.

Ruiz-Segarra, J. (2020). Niveles de ansiedad en estudiantes universitarios: Un estudio sobre la ansiedad relacionada con los exámenes en contextos académicos. *Revista de Psicología Educativa*, 32(4), 531-546. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09528-5>

Rodriguez, J. (2006). La motivación como un factor clave en el aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15(3), 201-215.

Rodriguez Sosa, J.,(2014) Paradigmas, enfoques y métodos de investigación educativa. *Investigación Educativa* .7(12) 23-40 Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

- Rogers, C. (1967). *La relación interpersonal en el marco centrado en el cliente*. En R. F. Kahn (Ed.), *Teorías de consejería y psicoterapia*. Nueva York: Harper & Row.
- Rosenberg, M. (1965). *La sociedad y la autoimagen del adolescente*. Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schutz, P. A., y Pekrun, R. (2007). *La emoción en la educación*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50001-1>
- Torres, A. (7 de diciembre, 2024) *La escala de autoestima de Rosemberg ¿En qué consiste?*. Psicología y Mente. Recuperada de <https://psicologiaymente.com/clinica/escala-autoestima-rosenberg>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Autodeterminación y persistencia en un entorno de la vida real. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 72(5), 1161-1173.
- Yagosesky, R. (1998). La autoestima: Un enfoque psicológico. *Revista de Psicología*, 15(3), 123-135.
- Zvolensky, M. J., Vujanovic, A. A., y Bernstein, A. (2016). El impacto de la sensibilidad a la ansiedad y la depresión en la relación entre la ansiedad y la depresión en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Salud de la Universidad Americana*, 64(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040388>.

ANEXOS

Anexo. Instrumento de recolección de datos y consentimiento informado

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Escuela de Posgrados

"FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE CARRERA DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR EN EL PERIODO DE JULIO A AGOSTO DE 2024."

Objetivo General:

Determinar el nivel de influencia de los factores personales motivación, autoestima y estado anímico sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador en el periodo de julio a agosto de 2024.

Consideraciones éticas:

En esta investigación, se han establecido medidas éticas rigurosas para garantizar la integridad y la confidencialidad de los estudiantes que conforman la muestra. Es por eso que se aclara que los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos, asegurando que con el análisis de los mismos se espera contribuir al conocimiento en el ámbito de estudio sin comprometer la privacidad de los involucrados.

- Correo electrónico institucional: (Carnet/ DUE@ues.edu.sv)
- Confirmando que he sido informado/a y doy fe de que comprendo, por lo que acepto participar en esta investigación:
 - Si, acepto
 - No
- Edad.
 - 18
 - 19
 - 20
 - 21

- Otra
- ¿Cuál de las siguientes carreras se encuentra estudiando?
- I30518-2021 Ingeniería en Desarrollo de Software
 - I30515-1998 Ingeniería de Sistemas Informáticos
 - L30201-2007 Licenciatura en Ciencias Jurídicas
 - L30407P-2022 Licenciatura en Psicología
 - L30804-2004 Licenciatura en Mercadeo Internacional
 - L30803-2005 Licenciatura en Administración de Empresas
 - A30507-1998 Arquitectura
 - I30502-2017 Ingeniería Industrial
 - L30411-2002 Licenciatura en Idioma Inglés: Opción Enseñanza
 - D30101-1992 Doctorado en Medicina
 - I30501-1998 Ingeniería Civil
 - L30112SP-2020 Licenciatura en Anestesiología y Medicina Perioperatoria
 - L30406-2000 Licenciatura en Sociología
 - L30903-2000 Licenciatura en Biología
 - L30601-2014 Licenciatura en Química y Farmacia
 - L30802-2005 Licenciatura en Contaduría Pública
 - L30414-2007 Licenciatura en Ciencias del Lenguaje y Literatura
 - I30506-1998 Ingeniería Química
 - I30503-1998 Ingeniería Mecánica
 - I30504-1998 Ingeniería Eléctrica
 - L30942-2003 Licenciatura en Ciencias Químicas
 - P30923-2013 Profesorado en Matemática para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media
 - L30901-2005 Licenciatura en Geofísica
 - L30407-1998 Licenciatura en Psicología
 - L30941-2003 Licenciatura en Estadística
- Se encuentra cursando todas las asignaturas en primera matrícula:

- Si
- No

Indicación: A continuación se le presenta una serie de interrogantes y enunciados divididos en seis secciones correspondientes a los factores personales autoestima, motivación intrínseca, motivación extrínseca, estado anímico depresivo y estado anímico ansioso. Seleccione la opción de respuesta que más le representa.

Sección 1. Autoestima

Sección 2. Motivación intrínseca

Sección 3. Motivación extrínseca

Sección 4. Estado anímico depresivo

Sección 5. Estado anímico ansioso

Sección 6. Rendimiento académico

SECCIÓN 1. AUTOESTIMA

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos tanto como los demás.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

2. Siento que tengo cualidades positivas.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

3. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a..

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de los demás.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

5. Siento que no tengo mucho de lo que enorgullecerme.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

6. Adopto una actitud positiva hacia mí mismo/a.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

7. En conjunto, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

9. A veces me siento ciertamente inútil.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

10. A veces pienso que no sirvo para nada.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

SECCIÓN 2. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

11. ¿Te sientes satisfecho cuando logras resolver un problema académico por tu cuenta?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

12. ¿Con qué frecuencia te sientes emocionado por participar en actividades académicas, como proyectos o discusiones en clase?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces

- d. Casi siempre
- e. Siempre

13. ¿Qué tan a menudo eliges estudiar porque te gusta el tema, más que por la presión de obtener buenas calificaciones?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

SECCIÓN 3. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

14. ¿Con qué frecuencia estudias para cumplir con las expectativas de tus padres o profesores?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

15. ¿Te motiva recibir recompensas (como reconocimientos) por tu rendimiento académico?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

16. ¿Qué tan a menudo sientes presión por parte de tus compañeros para obtener buenas calificaciones?

- a. Nunca
- b. Rara vez

- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

SECCIÓN 4. ESTADO ANÍMICO DEPRESIVO

17. ¿Con qué frecuencia te sientes desmotivado(a) o sin interés en tus estudios?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

18. ¿Con qué frecuencia experimentas dificultades para concentrarte en las tareas académicas?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

19. ¿En qué medida sientes que tus emociones afectan tu rendimiento en los exámenes y trabajos académicos?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

20. ¿Con qué frecuencia sientes que te cuesta disfrutar de actividades que antes te resultaban placenteras, como estudiar o participar en clases?

- a. Nunca

- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

21. ¿Con qué frecuencia experimentas sentimientos de tristeza o desánimo que afectan tu motivación para asistir a clases?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

22. ¿Con qué frecuencia sientes que te falta energía o motivación para estudiar, especialmente durante momentos difíciles?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

SECCIÓN 5. ESTADO ANÍMICO ANSIOSO

23. ¿Con qué frecuencia sientes una sensación de inquietud o nerviosismo antes de un examen?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

24. ¿Cómo calificarías tu estado de ánimo general durante el semestre académico?

- a. Muy malo
- b. Malo

- c. Regular
- d. Bueno
- e. Muy bueno

25. ¿Con qué frecuencia experimentas molestias físicas, como tensión muscular o malestar estomacal, antes de realizar actividades académicas importantes?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

26. ¿En qué medida crees que tu estado emocional afecta tu capacidad para concentrarte en tus estudios?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

27. ¿Con qué frecuencia sientes que te cuesta dormir o descansar adecuadamente debido a preocupaciones relacionadas con tus estudios?

- a. Nunca
- b. Rara vez
- c. A veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

28. ¿Cómo calificarías tu rendimiento académico en comparación con tus expectativas personales?

- a. Muy malo
- b. Malo

- c. Regular
- d. Bueno
- e. Excelente

SECCIÓN 6. RENDIMIENTO ACADÉMICO

29. Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) global de ciclo I/2024:

(Escribir nota en números)