

Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Medicina

Silvina Mariel Trucchia.

Tesis - Doctor en Ciencias de la Salud - Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias
Médicas. Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud

Aprobada: 15 de Abril de 2014



Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de
Medicina por Silvina Mariel Trucchia se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud

**Análisis de los factores asociados al
rendimiento académico de
los estudiantes de la Carrera de Medicina**

**Trabajo de Tesis Doctoral para optar al Título de
Doctora en Ciencias de la Salud,
en el Área de Biomedicina**

Lic. Silvina Mariel Trucchia

Córdoba

República Argentina

2013

COMISIÓN DE SEGUIMIENTO DE TESIS

Directora

Prof. Dra. A. Ruth Fernández

Integrantes

Prof. Dr. Raúl A. Breglia

Prof. Dra. María Cristina González

Artículo 43° del Reglamento de la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Salud

"LA FACULTAD DE CIENCIAS MEDICAS NO SE HACE SOLIDARIA CON LAS
OPINIONES DE ESTA TESIS"

Dedico este trabajo:

A mi padre... Ahora mi ángel. Sé que este momento sería tan especial para ti, como lo es para mí. Vivirás eternamente en mi corazón...

A mis hijos, Diego y Sebastián

A mi esposo, Carlos

Quiero expresar mi agradecimiento:

A Dios por permitirme vivir esta experiencia. Gracias por iluminarme en los momentos difíciles y darme la fortaleza para superar las adversidades.

A mi Directora de Tesis, Prof. Dra. Ruth Fernández, por su paciencia, dedicación, y generosidad científica. Ha hecho fácil lo difícil. Ha sido un privilegio poder contar con su orientación y guía.

Al Prof. Dr. Raúl Breglia y la Prof. Dra. María Cristina González, por el seguimiento realizado durante el desarrollo de este trabajo. Gracias por sus valiosos aportes y sugerencias.

Al Dr. Julio Enders y la Dra. Marcela Lucchesse, por su disponibilidad, asistencia y generosidad intelectual.

A las Dras. Ana Antuña y María Elena Mitchell por la contención y el estímulo constante.

Al Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas.

Al Despacho de Alumnos de la Facultad de Ciencias Médicas.

A los Alumnos de la Carrera de Medicina que participaron de este proyecto.

A Carlos, por acompañarme ahora y siempre. Gracias por tu apoyo y amor incondicional.

A mis hijos, mis queridos muchachos, por la tolerancia y colaboración.

A mi madre, por el tiempo compartido a medias.

A mis compañeros y amigos.

A todas y cada una de aquellas personas que, de una manera u otra, me han brindado su apoyo y han contribuido a que esta tesis sea una realidad.

ÍNDICE

	Pág.
<i>Resumen</i>	2
<i>Summary</i>	5
Capítulo 1: INTRODUCCIÓN	7
Características de la Educación Superior actual.....	9
Rendimiento académico.....	14
Factores determinantes del Rendimiento Académico.....	16
Objetivos.....	38
Capítulo 2: MATERIAL Y MÉTODO	39
Descripción de la Encuesta.....	39
Análisis de datos.....	46
Instrumento.....	47
Capítulo 3: RESULTADOS	52
Capítulo 4: DISCUSIÓN	91
CONCLUSIONES	124
Capítulo 5: BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXO	148

RESUMEN

La Institución Universitaria tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes, y las deficiencias en este ámbito se pueden manifestar ya sea, a partir de dificultades en el rendimiento académico, o bien en el abandono de la universidad por parte del estudiante, siendo esta problemática una preocupación de los investigadores en educación desde hace varias décadas.

La deserción estudiantil es uno de los problemas que aborda la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica. A través de distintas investigaciones, se da cuenta de un número importante de estudiantes que no logran culminar sus estudios universitarios, con el consecuente costo social asociado a este fenómeno. Así, la educación superior no sólo se enfrenta a la problemática de lograr y responder con calidad a los altos niveles de acceso a las universidades, sino de lograr, además, adecuados niveles de permanencia y egreso.

Esta investigación se planteó el objetivo de identificar y analizar los factores asociados al rendimiento académico en los estudiantes del Ciclo Básico de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El presente trabajo es un estudio observacional, transversal, e inferencial, abordado metodológicamente a partir de un cuestionario confeccionado para este estudio e implementado a 374 estudiantes que cursaban el Ciclo Básico de la Carrera de Medicina en el año 2010, esto es, estudiantes de 1°, 2° y 3° año, seleccionados a partir de un muestreo polietápico por asignatura y año académico. Estos estratos se corresponden a estudiantes que cursaban las asignaturas de Medicina Antropológica (1° año), Medicina Psicosocial (2° año) y Salud Comunitaria III (3° año), en donde a partir de un muestreo aleatorio simple en cada estrato, se obtuvo el total de 374 de registros completos de alumnos que contestaron la encuesta en forma voluntaria, y que fueron incorporados a la muestra. En todos los casos se especificó el resguardo ético de los datos suministrados por los participantes. Se trabajó con el "Cuestionario de Determinantes relacionados al rendimiento académico". Se trata de un cuestionario confeccionado a partir de una revisión realizada, previa a su construcción, de diferentes instrumentos utilizados en estudios relacionados con el rendimiento académico con el objetivo de adaptar un instrumento específico para este trabajo, el cual fue validado a partir del análisis del coeficiente alfa de Cronbach en la primera etapa de la investigación y a partir del cual se obtuvo un valor de $\alpha=0,79$. El instrumento consta de 22 preguntas, algunas dicotómicas, y otras de elección múltiple donde los sujetos pueden elegir más de una alternativa de una lista de opciones. Las mismas indagan determinantes de naturaleza personal y social que pueden intervenir en el rendimiento académico de los estudiantes. La información sobre el rendimiento académico de los alumnos se obtuvo de la base de datos aportada por el Despacho de Alumnos de la Facultad de Ciencias Médicas

durante el período 2010-2012. Los datos sobre el mismo se determinaron a partir del promedio académico ponderado en la escala de 1 a 10 del desempeño académico de cada estudiante. Para su estudio, y de acuerdo a la escala de calificación de 1 a 10, se los agrupó en alumnos que presentaron rendimiento académico Insuficiente (I) de 1 a 3,99, Regular (R) de 4 a 5,99, Bueno (B) de 6 a 7,99, y Muy Bueno (MB) de 8 a 10. Luego de un primer análisis exploratorio, para un análisis más exhaustivo, se dividió a los estudiantes por estratos: aquellos que habían alcanzado un rendimiento académico “Muy Bueno/Bueno” (MB/B) y los que tenían rendimiento académico “Regular/Insuficiente” (R/I), variables que determinaron el desempeño del alumno y, a su vez, posibilitaron determinar el perfil de los estudiantes. El procesamiento estadístico de los datos fue efectuado como análisis bivariado, a través de datos categóricos (test de Chi-cuadrado ajustado). En todos los casos se estableció un nivel de significación de $p < 0,05$. Posteriormente se efectuó un análisis factorial de correspondencia múltiple, el cual permitió extender la aplicación del análisis de variables categóricas incorporadas en los registros. Esta técnica multivariante permitió generar perfiles de los estudiantes en función de los indicadores que resultaron significativos en el análisis bivariado.

En función de los resultados obtenidos en el presente trabajo, se ha podido observar que los factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes son tanto de naturaleza personal como social. La identificación de los mismos ha sido esencial, puesto que ha permitido dimensionar la importancia que adquiere cada uno por separado. El perfil de los estudiantes se agrupa, según sea su rendimiento académico Muy Bueno-Bueno (MB/B) o Regular-Insuficiente (R/I), con características específicas asociadas a factores facilitadores y/o factores obstaculizadores. Los factores que favorecen el buen rendimiento académico de los estudiantes del Ciclo Básico de la Carrera de Medicina se relacionan con la percepción de capacidades, competencias y recursos personales adecuados, en tanto que los factores obstaculizadores detectados están relacionados con la percepción de la falta de interés, poca dedicación al estudio y los problemas personales. Así, los alumnos con rendimiento académico (MB/B) se perciben con posibilidades de resolver situaciones complicadas, poseer cualidades y recursos para afrontar situaciones imprevistas, manifiestan facilidad de persistir hasta alcanzar las metas propuestas, presentan adecuada dedicación al estudio y participación activa en clase, no refiriendo dificultades de adaptación a la vida universitaria, variables que actuarían como factores facilitadores para un buen rendimiento académico. Entre las situaciones percibidas como dificultades que pueden interferir en sus estudios, los alumnos con rendimiento académico (MB/B) manifiestan los problemas personales, las preocupaciones que le generan el hacer un examen, y la sobrecarga de trabajos académicos. Estas problemáticas actuarían como factores obstaculizadores de un buen desempeño académico. Por último los alumnos con rendimiento académico (R/I) refieren percepciones de poca dedicación al estudio, pobres habilidades de estudio,

dificultades de adaptación a la vida universitaria, como así también dificultades para persistir en las metas propuestas, los cuales, a su vez, actuarían como factores obstaculizadores del desempeño académico.

A partir de estos hallazgos y atendiendo las características personales y académicas de los estudiantes que se insertan en el contexto universitario actual, se podrán desarrollar posibles líneas de acción dirigidas a acompañar y facilitar la adaptación y el ajuste de los alumnos a las exigencias académicas de la educación superior, pudiendo actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes, lo cual a su vez, posibilitaría mejorar la calidad de la permanencia en la carrera. Al respecto, cabe destacar que, resultaría de interés que la investigación futura se centrara en desarrollar y evaluar la efectividad de distintas propuestas y estrategias de seguimiento y atención de aquellos estudiantes que presenten bajos niveles de aprovechamiento, o se encuentren en riesgo de prolongación de sus estudios, abandono y deserción.

Palabras claves: Factores - rendimiento académico – estudiantes de Medicina.

SUMMARY

University has as one of its objectives the academic success of its students. Deficiencies in academic performance and student dropout have been a matter of concern for educational researchers for several decades.

Student dropout is a problem that has been addressed by most higher education institutions in Latin America. Various research studies have revealed that a significant number of students do not complete their university trajectories, a phenomenon which entails social costs. Thus, higher education is not only concerned with providing a high quality response to the problems posed by the high number of incoming students but also with ensuring high levels of retention and graduation.

The aim of this study is to identify and analyze the factors associated with the academic performance of students of the Basic Common Cycle of the studies leading to an MD degree in the School of Medicine of the National University of Córdoba, Argentina.

The study is observational, transversal and inferential; the methodological instrument has been a questionnaire that was answered by 374 students of the 2010 Basic Common Cycle, i.e., students from the first, second and third years who were selected through multistage sampling by subject and academic level. The strata comprise students enrolled in the following subjects: Medical Anthropology (first year), Psychosocial Medicine (second year) and Community Health III (third year). Using simple random sampling for each stage, the total of 374 complete records of voluntary answers was obtained. Ethical protection was granted for all data provided by the students. The questionnaire, called "Questionnaire on determiners of academic performance", was prepared on the basis of various related instruments that were revised to obtain a version specifically appropriate for this study. The questionnaire was validated, in the first stage of the study, through an analysis using the alpha Cronbach coefficient, for which a value of 0.79 was obtained. The instrument consists of 22 questions, some of them dichotomous and others of the multiple-choice type, about social and personal determiners that may affect students' academic performance. Data on individual students' academic performance for the 2010-2012 period was obtained from the Students' Office database of the School of Medicine, i.e. the weighted average marks based on a scale of 1 to 10. Students were grouped as follows: those having a performance in the range of 1 to 3.99 (termed "Insufficient"), those having 4 to 5.99 (termed "Regular"), those having 6 to 7.99 (termed "Good"), and those having 8 to 10 (termed "Very Good"). Following a preliminary analysis, students were regrouped in two strata: those having a "Good-Very Good" performance, and those having a "Regular-Insufficient" performance; these variables indicate student performance and facilitate characterization of students' profiles. Statistical data processing was first carried out using bivariate categorical data analysis (adjusted Chi-square test) with a significance level of $p < 0.05$ for all cases, and later using a multiple correspondence factorial analysis,

which permitted an extension of the categorical analysis of the recorded variables. This multivariate technique facilitated the generation of profiles of all students on the basis of those indicators that were rendered significant by the bivariate analysis.

The results of this study show that the factors affecting student academic performance are of two types: personal and social. The identification of each type has been paramount in assessing their importance. Students' profiles, classed as Very Good-Good or Regular-Insufficient are grouped with specific characteristics associated with facilitating and/or obstructing factors. Factors that favor academic performance are related to the perception of abilities, competences and adequate personal resources, whereas obstructing factors are related to the perception of lack of interest, scarce commitment to study and personal problems. Thus, students with Very Good-Good performance perceive that they have the ability to solve complex situations, qualifications and resources to cope with unexpected situations, tenacity for reaching established goals, active participation in classes, and do not have problems of adaptation to university life; all these factors would be facilitators of academic performance. Among the elements that might interfere with their studies, this group of students has indicated: personal problems, pre-examination anxiety, and the excessive burden of academic work; these would constitute obstructing factors for academic performance. The group of students with Regular-Insufficient academic performance indicate perceptions of scarce commitment to study, problems of adaptation to university life, and lack of tenacity for reaching established goals; these would act as obstructing factors for academic performance.

Starting from these findings and taking into consideration the personal and academic characteristics of students in the current university context, it will be possible to develop actions aimed at accompanying and facilitating their adaptation and adjustment to the academic requirements of higher education; these actions would also act as a boosting element for student performance, which in turn would improve the quality of school retention. Moreover, it should be pointed out that future research must focus on the development and assessment of proposals and strategies for monitoring the performance of those students who exhibit lower levels of achievement, potentially excessive lengthening of studies, or risk of dropping out.

Key words: Factors - academic performance – medical students.

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

La educación es una de las principales causas del progreso y de los avances que se conocen como desarrollo. Educación para todos durante toda la vida, es el objetivo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual. Este juicio es igualmente válido, cuando se profundiza en el rol de las instituciones de educación superior, hoy (Silva, 2010).

Los cambios esenciales operados en la Universidad actual, son el reflejo de las transformaciones experimentadas, durante los últimos años, por la sociedad en la que está inserta (Salgado Peña, 2003) e imprimen al quehacer académico una dinámica diferente a la de tiempos anteriores. Los mismos se pueden resumir en cuatro aspectos o características. Un primer aspecto, de suma importancia, relacionado con la real capacidad de la universidad de dar respuesta a las demandas de este siglo, esto es la denominada “*masificación de la educación superior*” (Silva, 2010; Garbanzo Vargas, 2007a; Ocaña Fernández, 2011). En efecto, el alza de la matrícula a nivel mundial fue sustancial: se pasó de 100,8 millones en el año 2000 a 152,5 millones en el 2007 (UNESCO, 2009). Como consecuencia de ello se aprecia una tendencia al incremento de los jóvenes, en las edades comprendidas entre 18 y 24 años, cursando estudios superiores. Al respecto, Ezcurra y colaboradores, (2011) señalan que uno de los principales reportes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (París) cataloga a la masificación como la “*realidad central*”, la “*fuerza principal*” que modeló otros cambios críticos de la educación superior (Ezcurra et al, 2011). Así, evalúa que “*la respuesta a la demanda de masas ha dado lugar a la mayoría de las modificaciones clave de las últimas décadas*” (Altbach et al, 2009). Unido a ello, surge el debate en torno a si tales crecimientos ponen en riesgo la calidad de esas instituciones (Silva, 2010; Ocaña Fernández, 2011).

Otra nueva característica de la universidad de hoy, la constituye el hecho de estar soportada sobre nuevos escenarios tecnológicos, donde la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) introducen cambios significativos en el quehacer académico. El cambio en relación con el papel desempeñado por toda la comunidad universitaria, es un elemento de vital importancia en el logro de ese objetivo. Es decir, no se trata, simplemente, de introducir la computación y las TIC en los procesos universitarios; se trata en esencia, de transformar tales procesos con la introducción de esos instrumentos. Todo el desarrollo científico y tecnológico experimentado por la sociedad en el pasado y en el actual siglo, ha implicado igualmente nuevas demandas de formación, a partir de necesidades no siempre asumidas por las universidades nacionales con la rapidez requerida,

que conducen gradualmente a una competencia en el mercado de producción del conocimiento, y con ello al surgimiento de instituciones alternativas a la universidad, con el mismo propósito de capacitar a personas para el desempeño de nuevas funciones, con lo cual se va produciendo un fenómeno de pérdida de exclusividad de las universidades como instituciones generadoras de conocimientos superiores (Silva, 2010).

En el marco de la globalización, la educación superior en América Latina enfrenta la necesidad de una convergencia y articulación de sus sistemas, así como la construcción y consolidación del espacio latinoamericano de educación superior, que son importantes desafíos ante la fragmentación, diversificación institucional y disparidad que se presenta en la educación superior desde la década de 1990. El proceso de diversificación desde 1990 hasta hoy, tanto en su organización como en cuanto a la calidad, ha sido muy diferente al que prevaleció en el siglo XX, hasta la década de 1980, donde la educación superior había sido principalmente estatal, acompañada de una fuerte autonomía institucional y académica. La era de la globalización trajo aparejada una tendencia en el aumento en la demanda por educación superior. En respuesta a esta situación, se crean diferentes instituciones muchas de ellas de carácter privado, lo que ha ido en detrimento de la calidad y la pertinencia social (Lamarra Fernández, 2004). Al respecto, Garbanzo Vargas (2007a) afirma que en la década de 1990, emergieron estrategias y políticas neoliberales con una marcada orientación al reemplazo de las políticas protectoras, por la visión del mercado y la privatización de la educación superior pública. Este cambio en las políticas estatales se materializó en fuertes restricciones del financiamiento público a las universidades, y cuestionamientos por la relación entre el costo estatal y los resultados en cuanto al número y la calidad de los graduados (Garbanzo Vargas, 2007a). Así, las universidades se encuentran en la actualidad en una etapa de grandes cambios, que son resultado de una serie de tendencias internacionales: la masificación y democratización de la educación superior, el aumento de la competencia por la captación de alumnos, el uso del conocimiento como factor de gran importancia en la producción, entre otras (Wooldridge, 2005; Ocaña Fernández, 2011).

Otro aspecto en las concepciones actuales de la universidad como institución social es la de formación integral. El término, expresa la pretensión de centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad. Implica también la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida; que sea capaz de mantenerse constantemente actualizado y preparado para trabajar en equipos multidisciplinarios, participando activamente en la construcción social del conocimiento (Silva, 2010).

Finalmente, es necesario incorporar una última característica de la universidad de este siglo, relacionada con una redefinición de saberes, como consecuencia de un desplazamiento de las instituciones de educación superior hacia la investigación como motor de desarrollo. La educación superior en América Latina experimentó, un marcado interés por la calidad educativa y la producción de conocimientos al reconocer en ellas las principales herramientas para responder a las exigencias y demandas educativas en un contexto marcado por desafíos propios del proceso de la globalización (Garbanzo Vargas, 2007a; Garbanzo Vargas, 2007 b).

Al respecto, Beck (1999) afirma que en el mundo globalizado se le atribuye un lugar especial al conocimiento, aduciendo que se tenderá a valorar de manera creciente el avance teórico y la innovación tecnológica, por lo que la inversión en la formación y en la investigación se vuelve indispensable para la producción y reproducción del sistema social y económico. Lamentablemente esta tendencia se aprecia más hoy en los países del primer mundo que en Latinoamérica, donde la investigación de actualidad e impacto sigue siendo una meta lejana, a veces incluso valorada como inalcanzable por altos directivos, dada la precariedad de recursos con que se cuenta actualmente para su desarrollo. La investigación sigue siendo un fenómeno casual en estas universidades, asociado a voluntades individuales y no a una política científica coherente, razón por la cual, lejos de progresar y generalizarse, se estanca y no produce cambios de envergadura (Silva, 2010).

Características de la Educación Superior actual

De acuerdo con las ideas anteriormente descritas, existe un amplio acuerdo respecto a que la Educación Superior debe afrontar profundos cambios si se quiere responder a los grandes desafíos planteados a fines del siglo XX (Babergan, 2003; Drake y Owen, 2003; Escorcía Caballero et al, 2007). Entre los objetivos a los que apuntan estos cambios, se encuentran: mejorar la calidad de la formación que se ofrece, de la investigación que se hace, de los servicios que se prestan; priorizar la relevancia social de los conocimientos que se generan y transmiten; y asegurar la equidad y la igualdad de oportunidades (Puarr, 2004; Garbanzo Vargas, 2007 b; Silva, 2010).

Los nuevos escenarios de la educación superior presionan un cambio a fondo de la estructura de la Universidad, de su misión, su visión y de la cultura institucional dominante, no solamente para que la universidad se adapte, se adecue, sino para que pueda ser una institución moderna y crítica, capaz de incidir, participar, acompañar y liderar los cambios del entorno, responder a los retos de la sociedad del conocimiento, a la globalización y al conjunto de nuevos desafíos que trae el presente siglo (Malagón Plata, 2003; Escorcía Caballero et al, 2007). Una nueva visión de la educación debe ser capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, afectivas, y éticas que garanticen el progreso

de la condición humana, que promueva un nuevo tipo de ser humano capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo, y que participe activamente de la preservación de sus recursos (Lineamientos curriculares, 1998). Bajo este contexto, la misión de las instituciones educativas, específicamente la Universidad, aparte de ser un escenario de formación y práctica en distintas áreas de conocimiento, también se constituye en un escenario de interacción y educación social para muchos estudiantes (Rosete Mohedano, 2003). Así, además de formar futuros profesionales, teniendo en cuenta que éstos no solamente deberán ser especialistas en sus correspondientes áreas de conocimiento, sino también individuos con una formación integral y conscientes de su responsabilidad social, las universidades tienen un nuevo reto; ser un contexto de vida que propicie comportamientos saludables para toda la sociedad en general (Facultad de Ciencias Humanas del IRICE, 2001).

Problemáticas actuales en Educación Superior: acceso y permanencia

Frente al fenómeno de la tendencia a la masificación y democratización de la educación superior, habría que preguntarnos si el aumento en lo cuantitativo tiene su correspondencia en lo cualitativo con respecto a la calidad, o si por lo menos, se ha mantenido esta (Garbanzo Vargas, 2007a).

El problema del acceso y la permanencia de los estudiantes logrando niveles de calidad adecuados, constituye hoy un elemento de primer orden en el ámbito de la educación superior a nivel nacional y mundial (Ezcurra et al, 2011; López, 2004; Garbanzo Vargas, G. 2007 b; Altbach et al, 2009). Al respecto, desde el pasado siglo, esta problemática ha estado en el centro de los debates académicos como tema recurrente, destacando que la equidad educativa en la educación superior está fuertemente relacionada con todos aquellos factores que inciden en el acceso de la población estudiantil a los estudios universitarios; en este sentido, quizás el más importante se refiere a las políticas de admisión, asociadas a criterios de calidad educativa, donde la cantidad de estudiantes que se admiten y los criterios de selección se tornan en condicionantes de la equidad educativa. También, repercuten todos aquellos servicios estudiantiles dirigidos a las poblaciones estudiantiles que aseguren la permanencia y conclusión de sus estudios (Marchesi, 2000; Garbanzo Vargas, 2007 b; Silva, 2010).

Las universidades, como regla, han sido y siguen siendo, instituciones sociales con un alto nivel de selectividad, sobre todo en los países del tercer mundo, y dentro de ellos en Latinoamérica.

El estado de la educación en nuestro país constituye uno de los problemas que encabezan las cuestiones que parecen preocupar a los argentinos. Llach y colaboradores (1999) indican que la educación, en todos sus niveles, atraviesa serios problemas, con una sorprendente disociación entre la percepción del estado general de la educación y la de la situación personal. Se considera así, la

necesidad de superar el estado grave en que se encuentra hoy la educación en cuanto al peligro de la desnaturalización de su misión, recreando la confianza social en su valor. La situación actual sólo podrá mejorar si un número creciente de ciudadanos logra comprender que la educación encierra la única esperanza de conseguir personas más completas y economías más competitivas, así como sociedades democráticas más responsables y justas (Tooley, 2001; Antuña, 2007; Silva, 2010).

Cuando se reflexiona profundamente en este tema se comprende que para una sociedad que aspira a ser cada vez mejor, el tema de la calidad de la educación y de los estudios universitarios comienza a tener sentido cuando éstos se hacen realidad para los más amplios sectores sociales. El problema central de este debate está, por supuesto, en que para lograr tales propósitos es necesario comenzar por pensar en los sectores menos beneficiados, en los sectores de la sociedad que tradicionalmente han tenido menos oportunidades (Silva, 2010; Ezcurra et al, 2011).

Estas consideraciones permiten tratar el problema del acceso a las universidades desde una perspectiva más amplia, a partir de la comprensión de la necesidad de seguir ampliándolo hasta lograr que se corresponda con las verdaderas exigencias de la época actual, donde los conocimientos constituyen el máspreciado valor que puede exhibir un hombre o una mujer.

En su trabajo sobre “Abandono estudiantil en Educación Superior. Hipótesis y conceptos”, Ana Ezcurra (Ezcurra, 2011) sostiene que el fenómeno de la masificación constituye una tendencia estructural y global, que además persistirá. Al respecto, Trow (2005) advierte que la mayoría de los países se encamina hacia una participación de masas o universal en educación superior. Este autor, de la Universidad de California, es quien propuso los denominados modelos de acceso; una propuesta muy influyente, en la cual distingue tres etapas básicas acerca de la participación estudiantil en educación superior, de elite (absorbe menos del 15% del grupo de edad correspondiente), de masas (entre el 15% y el 35%) y universal (más del 35%) (Ezcurra, 2011; Ezcurra et al, 2011; Trow, 2005). En ese marco, una hipótesis, de la autora citada, es que aquel acceso masivo, que abre el ingreso a franjas de población antes excluidas, comporta otra tendencia estructural y central, esto es, altas tasas de deserción. Otro fenómeno global y de gran alcance (Ezcurra, 2011).

La Institución Universitaria tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes, y las deficiencias experimentadas por quienes acceden a la educación superior, específicamente al contexto universitario, se pueden manifestar ya sea, a partir de dificultades en el rendimiento académico, o bien en el abandono de la universidad por parte del estudiante, especialmente en los primeros años del grado. Esta problemática viene siendo, desde hace varias décadas, una preocupación creciente de los investigadores en educación a escala internacional (Lotkowsky et al, 2004; Díaz Peralta, 2008; Nutt y Calderón 2009; Ezcurra et al, 2011).

Ante esta situación, la educación superior no sólo se enfrenta a la problemática de lograr y responder con calidad a los altos niveles de acceso a las universidades, sino de lograr, además, adecuados niveles de permanencia y de egreso. De nada sirve aumentar el acceso si no va aparejado de niveles de retención equivalentes. Ante esto surgen los siguientes interrogantes: ¿Tienen todos los jóvenes que acceden a las universidades las mismas posibilidades de éxito?, ¿Por qué se habla de fracaso estudiantil?, ¿Cuáles son las dificultades de los jóvenes que fracasan en sus estudios universitarios?, ¿Por qué muchos estudiantes no se sienten satisfechos en sus estudios?, ¿Por qué desertan de la universidad?, ¿Por qué “pasan” sus semestres con notas bajas? En tanto otros en cambio, ¿Por qué se sienten a gusto?, ¿Por qué ven la universidad positivamente, se comprometen con sus estudios y con su formación? (Artunduaga Murillo, 2008; Silva, 2010).

Así, preocuparse por la retención equivale a preguntarse por las condiciones bajo las cuales los estudiantes de nuevo ingreso tendrían posibilidades de sostener sus estudios con un rendimiento adecuado y permanecer en la universidad hasta graduarse (Ezcurra et al, 2011).

La deserción estudiantil es uno de los problemas que también abordan la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica. González y Espinoza (2008) han clasificado las causas de la deserción en la educación superior en: a) externas, b) propias del sistema o institucionales, c) académicas, y d) personales. Las causas externas están relacionadas con condiciones socioeconómicas del estudiante y su familia, el ambiente familiar y su necesidad de trabajar. Causas del sistema o institucionales son las vinculadas al incremento de la matrícula de estudiantes provenientes de sectores vulnerables, los que demandan mayores apoyos académicos y de financiamiento (como créditos y becas), las políticas de admisión, elementos respecto a las metodologías de enseñanza y el ambiente educativo, además del nivel de conocimiento respecto de la profesión y los lazos afectivos de los estudiantes hacia la institución. Las causas de orden académico están relacionadas con los estudios previos de los estudiantes, los exámenes de ingreso, el logro de los aprendizajes, el equilibrio entre teoría y práctica, la vinculación de las asignaturas con el mundo laboral, el apoyo y orientación que brindan los docentes a sus estudiantes y la calidad pedagógica de su labor. Finalmente, las causas personales van en el orden de aspectos motivacionales y actitudes de los estudiantes, el cumplimiento de sus expectativas académicas-profesionales, su integración y adaptación social, su dedicación, y sus aptitudes y habilidades para desempeñarse en la carrera elegida (González y Espinoza, 2008).

A través de distintas investigaciones, se da cuenta de un número importante de estudiantes que no logran culminar sus estudios universitarios, con el consecuente costo social asociado a este

fenómeno (Garbanzo Vargas, 2007b; Artunduaga Murillo, 2008). Al respecto, algunos países han comenzado a diseñar procesos de mejoramiento para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios (UNESCO, 2004; Reason et al, 2006; Amago, 2007; Díaz Peralta, 2008; American College Testing Program ACT, 2009; Nutt y Calderón 2009; Ezcurra et al, 2011). Al hablar de deserción y permanencia en el sistema, es necesario mencionar el escaso nivel académico de los estudiantes de nivel medio, situación que provoca disconformidad en las instituciones de nivel universitario, a la vez que se incrementa y se traslada al nivel universitario (Parrino, 2004). Así, la brecha existente entre educación media y universitaria es otra característica compartida por países de toda Latinoamérica. Al respecto, Ocaña Fernández (2011) señala que muchos jóvenes llegan a los estudios superiores sin las capacidades, contenidos y actitudes necesarios para aprovechar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario (Ocaña Fernández et al, 2011).

En Argentina, es notable la ausencia de políticas dirigidas a aumentar los índices de retención y permanencia en el nivel superior, políticas que deben establecerse en concordancia con los problemas de acceso que surgen ante el aumento de la demanda (Kisilevsky y Veleda, C. 2002). Cada año, numerosos estudiantes abandonan sus estudios después de algunas semanas o algunos meses de haberlos iniciado (Artunduaga Murillo, 2008). La ausencia o escasa orientación vocacional recibida (Stabile, 2011), la insuficiente utilización de estrategias y métodos de estudio (Cabrera et al, 2006; Cidale et al, 2010; Caso Niebla y Hernández, 2010), un bajo nivel de competencias (Ocaña Fernández, 2011), la falta de motivación, problemas de tipo socioeconómico; (Lizasoain et al, 2006; Garbanzo Vargas, 2007b; Ezcurra, 2011) las causas son diversas y complejas.

Para garantizar la calidad de la educación universitaria se hace necesario identificar y analizar los factores o variables que influyen sobre el rendimiento académico. Respecto a este último se puede asumir que es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas (Pérez-Luño et al, 2000; Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005). Así, el rendimiento académico es un indicador de eficacia y calidad educativa (Jara et al, 2008; Tonconi Quispe, 2010). En el análisis de los factores que lo determinan, es necesario considerar que, el desempeño académico del estudiante en el ámbito universitario está condicionado por la calidad académica del estudiantado; calidad que también es determinada en gran medida por la calidad de la educación preuniversitaria a la que se pudo tener acceso (Garbanzo Vargas, 2007 b). En este sentido, el déficit en los aprendizajes previos que bien pueden ser atribuidos a la educación escolar (más si es una escuela básica tan diversa como la nuestra), no necesariamente implica que el estudiante carezca de potencial académico, pero puede influir dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante lo cual exige, por parte de la universidad,

revisiones y reformas en los procesos de admisión, en los diseños curriculares y en la metodología didáctica implementada, para mejorar el rendimiento académico y reducir la probabilidad de desaprobación en las asignaturas.

Por otra parte, las manifestaciones de fracaso, el bajo rendimiento académico, la repitencia y la deserción, también pueden expresar deficiencias en el sistema universitario. Numerosas investigaciones sostienen que las causas del fracaso estudiantil deben buscarse no tan sólo en las características de los estudiantes sino también de la institución educativa (Artunduaga Murillo, 2008; Silva, 2010; Arias Carbonell et al, 2011).

Ante esta situación, y en el marco de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, creció el interés por estudiar los factores asociados al rendimiento académico en los estudiantes del Ciclo Básico de la Carrera de Medicina, a fin de ofrecer, desde un enfoque más integral, elementos de análisis sobre el desempeño estudiantil, así como también herramientas de trabajo a futuras investigaciones en este campo y posibles estrategias de intervención destinadas a mejorarlo (Garbanzo Vargas, 2007 a; Artunduaga Murillo, 2008; Arias Carbonell et al, 2011).

Esta intervención puede ser considerada como un importante diagnóstico de situación que permite identificar el estado real en que se encuentran los estudiantes, conocer sus competencias, deficiencias y carencias. Igualmente, ha de tenerse en cuenta, que este diagnóstico supone un enfoque preventivo puesto que posibilita identificar a aquellos estudiantes en riesgo de fracaso académico, así como también, identificar las situaciones que conducen a que se presente o incremente este riesgo (Artunduaga Murillo, 2008).

Rendimiento académico

En términos generales, conceptos como rendimiento académico, desempeño académico, logros académicos, éxito o fracaso académico, etc., si es que no son usados de modo equivalente, por lo menos están estrechamente asociados.

Desde la perspectiva de la educación superior, el rendimiento o resultados académicos han sido clasificados de diversas maneras. Por ejemplo, Luque y Sequi (2002), al momento de proponer su índice de Rendimiento General para la Enseñanza Superior, distinguen entre dos tipos de rendimiento académico de un alumno: parcial y general. El primero, correspondería a los rendimientos parciales alcanzados por el estudiante en cada una de sus actividades académicas; es decir, la regularización y la aprobación de las asignaturas correspondientes a la carrera en la secuencia temporal prevista por el Plan de Estudio, así como al nivel proporcional de logro cognitivo alcanzado en cada materia aprobada.

En cambio, la idea central del rendimiento general sería, según este autor, ponderar los éxitos y fracasos que el alumno tuvo durante su trayectoria, para lo cual se debería relacionar la dimensión del éxito con el nivel de conocimientos aprendidos (Luque y Sequi, 2002).

El rendimiento académico también puede ser definido como el conjunto de resultados efectivos obtenidos por el estudiante en determinadas actividades académicas, como respuesta a un proceso de formación interpretable de acuerdo con objetivos o propósitos educativos previamente fijados (Velásquez et al, 2008; Arias Carbonel et al, 2011). Así, estos autores definen el rendimiento académico como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas escolares. En tanto, indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas (Tonconi Quispe, 2010). Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez-Luño et al, 2000, Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005; Jara et al, 2008; Artunduaga Murillo, 2008; Arias Carbonel et al, 2011).

En este sentido, el rendimiento académico se entiende como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se manifiesta con la expresión de sus capacidades o competencias adquiridas (Manzano, 2007). Así, uno de los indicadores asociados al logro académico de los alumnos, lo constituye su nivel de rendimiento medido por medio de sus calificaciones.

Chain y colaboradores (2003) expresan que diversos autores han establecido definiciones sobre rendimiento académico; por un lado definen el rendimiento académico como el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos (Velásquez et al, 2008; Arias Carbonel et al, 2011); por otro lado opinan que el rendimiento académico es el nivel de progreso de las materias objeto de aprendizaje (Pérez-Luño et al, 2000; Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005). Frente a este tipo de estudios, el investigador se encuentra, a menudo, condicionado y enfrentado a ciertas dificultades, teniendo en cuenta que los resultados de la educación son multidimensionales y que los procesos de aprendizaje representan ritmos y direcciones múltiples. Esto supone también la aparición de algunas dificultades relativas a la complejidad del fenómeno estudiado ya que dichos resultados de la educación se manifiestan en diferentes áreas de la vida del individuo tales como habilidades, destrezas y capacidades (intelectuales y/o sociales). Otra limitación que se presenta es la relacionada al aspecto temporal del fenómeno, es decir los resultados de la educación se pueden observar en distintos momentos de la vida del individuo (Chain et al, 2003).

Por otra parte, el desempeño estudiantil ha sido representado de diferentes maneras según los estudiosos que han abordado el tema. Algunos de ellos expresan que, el rendimiento académico es representado por el número de materias aprobadas por un alumno en una carrera; en otros por el

promedio de notas de las materias cursadas. Esta variedad de manifestaciones está ligada a las particularidades de la investigación en cuestión, el nivel de estudios en el cual se analiza el desempeño de los alumnos o el enfoque del investigador (Girón y González, 2005; Beltrán Barco y La Serna, 2011).

En la práctica, la mayoría de las investigaciones destinadas a explicar el éxito o el fracaso en los estudios miden el rendimiento académico a través de las calificaciones o la certificación académica del estudiante (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). A pesar del riesgo que implica usar exclusivamente las calificaciones para medir el rendimiento académico en educación superior, las calificaciones no dejan de ser el medio más usado para operacionalizarlo (Ocaña Fernández, 2011).

Martínez de Ibarreta y colaboradores (2011) sostienen que el rendimiento académico es un concepto complejo y por ello no hay consenso en cuanto a su definición. La única coincidencia es que se trata de un indicador multifactorial. Dentro de la literatura, hay más acuerdo respecto del tipo de factores que lo determinan al expresar que el rendimiento académico depende no sólo de las aptitudes intelectuales, sino de una serie de factores interrelacionados, tanto internos como externos al estudiante, entre los cuales se pueden mencionar las características personales del alumno, del entorno familiar y sociocultural, las variables de tipo académico, pedagógico e institucional, entre otras (Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Artunduaga Murillo, 2008; Beltrán Barco y La Serna, 2011; Arias Carbonel, 2011).

Factores determinantes del Rendimiento Académico

Por lo expresado, el rendimiento académico, en tanto indicador de eficacia y calidad educativa a cualquier nivel (Jara et al, 2008; Artunduaga Murillo, 2008), es, a su vez, el resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos (Torres y Rodríguez, 2006; Gaxiola et al, 2012). Otros factores adicionales que influyen en el mismo pueden ser psicológicos o emocionales tales como la ansiedad y, en casos extremos, depresión profunda (Roseta Mohedano, M. 2003) y la afectación de otros factores no cognitivos como las finanzas, la comodidad, el transporte, la cultura, la recreación o la práctica de deporte (Torres y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2002).

Autores como Marín y colaboradores (2000), establecen que la etiología de los problemas relacionados con el rendimiento y el fracaso de los alumnos universitarios es muy diversa y compleja, que surge de la confluencia de múltiples factores (Alonso y Lobato, 2005) tales como personales, familiares, académicos, económicos, sociales, culturales, los cuales se ponen de manifiesto desde los

primeros años de estudio. Si dichos factores permanecen por largo periodo sin ser resueltos, terminan afectando la integridad biopsicosocial del alumno, lo cual se manifiesta con déficit de su atención, memoria y concentración, dificultades emocionales, rendimiento académico bajo y una escasa productividad (García-Cruz et al, 2006; Fergusson et al, 2002). Un rendimiento académico bajo, significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referente al objeto de estudio. El fracaso del educando evidencia una dramática realidad que afecta a toda la comunidad educativa: alumnos, padres, profesores, institución educativa y, por ende, al conjunto de la sociedad (García-Cruz et al, 2006).

En diferentes estudios llevados a cabo en España y países de Latinoamérica, se aborda el tema del rendimiento académico a partir de variables cognitivas, emocionales y socioeconómicas, entre las que se incluyen resultados de la educación secundaria, pruebas del Estado, examen de ingreso a la universidad, pruebas de aptitudes intelectuales, factores psicosociales (consumo de alcohol y otro tipo de sustancias), rasgos de personalidad y factores relacionados con el estado emocional hacia el estudio, composición familiar, interés vocacional, hábitos de estudio y el nivel académico de los padres, especialmente de la madre (Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005; Carrión Pérez, 2002, Valle et al, 1999; Marchesi, 2000; Gregorat et al, 2007).

Factores Personales

De acuerdo a lo planteado anteriormente, entre las causas personales que pueden determinar problemáticas académicas, tales como fracaso, repitencia y deserción en el ámbito universitario, algunos estudios incluyen los aspectos motivacionales y actitudes de los estudiantes, el cumplimiento de sus expectativas académicas-profesionales, su adaptación social, su dedicación, y sus aptitudes y habilidades para desempeñarse en la carrera elegida (González y Espinoza, 2008).

Aspectos motivacionales

En el estudio de los factores que influyen en el rendimiento escolar destacan los aspectos motivacionales y vocacionales (González Tirados, 1985). Está ampliamente demostrado que la orientación motivacional del estudiante juega un papel significativo en el desempeño académico. Algunos autores (Salanova et al, 2005) se refieren a este campo como el engagement, definido como “un estado psicológico positivo y significativo relacionado con los estudios”. El engagement está caracterizado por altos niveles de energía y resistencia mental, mientras se trabaja; implica esfuerzo, dedicación y concentración en el trabajo que se está realizando, incluso cuando aparecen dificultades en el camino.

Dentro de la motivación, en lo que a aspectos de resultados académicos se refiere, una variable que ha demostrado su importancia son las metas académicas del estudiante (Salanova et al, 2005). En esta línea, existen estudios (Velázquez y Rodríguez, 2006) en los cuales se plantea que entre las variables internas (características personales del estudiante) relacionadas al rendimiento académico, destacan especialmente las metas académicas (Velázquez y Rodríguez, 2006; Barca et al, 2011). Éstas son pensadas como representaciones cognitivas de los eventos futuros, que guían el comportamiento de los alumnos en situaciones académicas, por lo cual, señalan que aquellos jóvenes con metas académicas elevadas presentan un mejor desempeño, puesto que dirigen sus conductas hacia el logro de las mismas (Nuñez et al, 2009). Igualmente, otros autores expresan que los motivos, razones e intenciones que orientan el comportamiento académico del estudiante determinan en gran medida el tipo de recursos cognitivos que emplea al enfrentarse con los procesos educativos, y se le conoce como “condiciones cognitivas” (González Tirados, 1985, Valle et al, 1999; Garbanzo Vargas, 2007a).

Autoeficacia y autoconcepto académico

Vinculado con la motivación del estudiante y sus resultados académicos, numerosos trabajos han estudiado la autoeficacia (Pelegrina et al, 2002; Salanova et al, 2005; Machida y Schaubroeck, 2011; Palacio Sañudo et al, 2012) y el autoconcepto académico (Garbanzo Vargas, 2007a, Gargallo. et al, 2012) por considerarlos características trascendentales en el desempeño académico.

La autoeficacia o eficacia personal percibida, es un concepto desarrollado por el psicólogo canadiense Albert Bandura (Bandura; 1977 b; 1997; 1999) y se define como la confianza en la capacidad de uno mismo para llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta determinada. Es el “*sentimiento de adecuación, eficiencia y competencia*” que tienen las personas en su afrontamiento de los retos y amenazas que, inevitablemente, se presentan en la vida de cualquier persona. Quien se percibe como “autoeficaz”, siente que tiene control sobre los acontecimientos y que siempre habrá la posibilidad de cambiar, para bien, aquello que produce malestar o insatisfacción (Bandura; 1977 b).

La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999). De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es si hay la convicción de que tienen capacidades personales que les permitan regular sus acciones. Bandura (1999), concede una gran importancia a este concepto, considerando que influye a nivel cognitivo, afectivo y motivacional, determinando las conductas de las personas. Las creencias que tiene la persona sobre la capacidad y autorregulación para poner en marcha dicha conducta serán decisivas. Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y

aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados (Bandura, 1999).

La autoeficacia académica puede definirse como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar (Barraza Macías, 2010).

La importancia de la autoeficacia académica como variable que puede influir en el rendimiento académico ha quedado de manifiesto al incluirla en múltiples investigaciones que abordan diversas áreas o aspectos de la vida académica del alumno estudiado (Contreras et al, 2005; Akinlolu Adeyemo, 2005; Cartagena, 2008; Escolano, 2008; Lane et al, 2004; Tracey y Andrew, 2006; Maslach y Leiter, 1997; Pérez-Luño et al, 2000).

Autoconcepto académico

Numerosos estudios consideran que el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo y por ende, en el desempeño académico (González-Pienda y Núñez, 1997; Garbanzo Vargas, 2007a; Gargallo et al, 2012).

El autoconcepto académico, haciendo referencia al conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, (Garbanzo Vargas, 2007a) se define como la percepción del alumno acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas académicas, o como la imagen que el estudiante tiene de sí mismo (Kurtz-Dostes y Scheneider, 1994; Valle et al, 1999).

La capacidad percibida por parte del estudiante, el rendimiento académico previo y el esfuerzo académico, contribuyen a mejorar un autoconcepto académico positivo incidiendo significativamente en el rendimiento académico (Valle et al, 1999; Garbanzo Vargas, 2007a; Miñano et al, 2012). Así lo señala un estudio realizado con estudiantes universitarios en la Universidad de la Coruña, España, el cual introduce la variable autoconcepto académico por considerarla fundamental en los resultados académicos al demostrar que la capacidad, el esfuerzo y la dificultad de la tarea académica son factores causales a los que los estudiantes acuden con más frecuencia para justificar sus resultados académicos. Según la causa que el estudiante atribuya, así va a incidir sobre el autoconcepto, la confianza en sus capacidades y en las conductas futuras de logro académico (Valle et al, 1999). Igualmente, numerosas investigaciones a nivel mundial consideran que el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, demostrando su importancia en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo y su poder predictivo en el desempeño académico (González-

Pienda y Núñez, 1997; Marsh, 2006; Cross y Swiatek, 2009; Morawska y Sanders, 2009; Miñano y Castejón, 2010; Gonzalez et al, 2012) y destacando que cuando el alumno posee un alto nivel de expectativas y de autoeficacia para afrontar las demandas académicas que le genera la escuela, responderá más eficazmente a dichas demandas, y por consecuencia su rendimiento y bienestar serán más altos (Pelegriña et al, 2002; Rueda et al, 2005; Cabanach et al, 2010).

Bienestar Psicológico

De acuerdo con Perales y colaboradores (2003), ingresar a la Universidad implica enfrentarse a una serie de situaciones que pueden ser o no estresantes para un individuo. Las constantes y crecientes demandas académicas requieren del estudiante el desarrollo de habilidades que le permitan adaptarse a un ambiente educativo competitivo. Una carrera universitaria se despliega en un periodo del ciclo vital con características que les son propias como la adolescencia y la adultez joven (Perales et al, 2003). Al respecto, Juszcak y colaboradores, (2006) mencionan que la adolescencia por sí misma es un etapa de la vida que requiere de cuidados y atenciones especiales dado que posee sus propias problemáticas características, a partir de las cuales podrían desarrollarse conflictos en el bienestar psicológico, salud mental y emocional que, a su vez, pueden influir negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Juszcak et al, 2006).

La salud refiere no sólo al estado completo de bienestar físico y mental sino también social incorporando a la armonía con el medio ambiente como una necesidad importante del bienestar. La perspectiva psicológica y social de la salud, conciben a los procesos de salud-enfermedad dependiendo de las transacciones entre el individuo y su medio. Así, el factor social es un elemento determinante en la calidad de vida y el bienestar de las personas (Kornblit y Mendes Diz, 2000). Un abordaje posicionado en la esfera de la interacción debe dar cuenta de la interrelación de necesidades individuales y sociales como promotores del bienestar o el malestar de las personas, analizando no sólo los criterios psicológicos, sino también los criterios sociales intervinientes, esto es, la relación de las personas con su medio y de cómo éste les asegura su bienestar (Páez et al, 2007).

En el área de la psicología, los estudios sobre bienestar se inician hace casi 50 años, y en su transcurso han dado lugar a dos grandes tradiciones (Keyes et al, 2002): una que se ha ocupado del estudio del bienestar subjetivo, es decir, cómo y porqué la gente experimenta su vida de forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos, como reacciones afectivas (Diener, 1994; Ryan et al, 2008) y otra, centrada en el bienestar psicológico, donde el desarrollo personal, el estilo y la manera de afrontar los retos vitales, el esfuerzo y el afán por conseguir las metas, resultan relevantes (Tomás et al, 2008).

Veenhoven (1994), quien define el bienestar subjetivo como el grado en que una persona juzga de un modo general o global su vida en términos positivos o, en otras palabras, en qué medida la

persona está a gusto con la vida que lleva, sostiene que el individuo utiliza dos componentes en esta evaluación, sus pensamientos y sus afectos, señalando que el componente cognitivo es la satisfacción con la vida, la cual representa la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros, cuyo amplio rango evaluativo va desde la sensación de realización personal hasta la experiencia de fracaso o frustración (Veenhoven, 1994; Marsollier et al, 2009). Así, mientras la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado especial interés en el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida (Diener, 1994; Ryan et al, 2008; Veenhoven, 1994; Marsollier et al, 2009), el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo (Bilbao Ramírez, 2008; Díaz et al, 2006; Tomás et al, 2008).

El bienestar psicológico entendido como “estar y sentirse bien” es el resultado de las conclusiones cognoscitivas y afectivas que las personas elaboran respecto a su grado de satisfacción con la vida según lo que piensan y sienten al evaluar globalmente su existencia (Cuadra y Florenzano, 2003). La satisfacción con la vida se incrementa cuando también lo hace la autoaceptación, el dominio del entorno y el propósito en la vida (Zubieta y Delfino, 2010; Blanco y Díaz, 2005). Al respecto, muchos autores sostienen que la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico conforman criterios de diagnósticos en salud mental (Casullo et al, 2002; Keyes et al, 2005; Marsollier et al, 2009; Zubieta y Delfino, 2010).

Buscando los puntos de convergencia en relación a este constructo, Ryff (1989) plantea una estructura de factores conformando el bienestar psicológico (Díaz et al, 2006); surge así un Modelo Multidimensional de bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995) compuesto por seis dimensiones:

- 1) Autoaceptación. Es el grado en que una persona se siente satisfecha con sus atributos personales. Implica el entirse bien consigo mismo incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Chávez Uribe (2006) sostiene que este es un rasgo central de la salud mental, ya que refleja una autoestima alta y se acepta como es.
- 2) Relaciones positivas con otras personas. La gente necesita mantener relaciones sociales estables Implica la capacidad empática y de establecer buenos vínculos con los demás.
- 3) Autonomía. Para poder sostener su propia individualidad en contextos sociales diversos, las personas deben gozar de autoderminación, confiar en su propio juicio y tomar decisiones de modo independiente. La autonomía se asocia a la resistencia a la presión social y a la autorregulación del comportamiento.

- 4) Dominio del entorno. Se relaciona con la sensación de control sobre el mundo y de influencia sobre el contexto. Tener una sensación de control de las situaciones y de autocompetencia, Implica la capacidad de crear o moldear contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses.
- 5) Propósito en la vida. Proponerse metas y objetivos que permitan dotar la vida de cierto sentido.
- 6) Crecimiento personal. Interés por desarrollar potencialidades, crecer como persona y llevar al máximo las propias capacidades (Díaz et al, 2006).

Por lo expresado, el bienestar psicológico, es un constructo que hace referencia a la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por él, y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras” (Diener et al, 1999). Entendido como el grado en que una persona evalúa su vida, la percepción de bienestar se produce en relación con un juicio cognitivo que la persona hace acerca de sus logros, lo que a su vez influye en la conducta dirigida al logro de metas y propósitos, siendo por ello un factor de motivación intrínseca para el estudiante (Velázquez et al, 2008).

La salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes que ingresan a la universidad son esenciales para un óptimo desarrollo en esta etapa de su vida (Pérez, 2010; Juszczak et al, 2006). Iniciar el estudio de una carrera puede ser una fuente de estrés (Perales et al, 2003) que afecte al individuo, de tal manera que puede resultar comprometido tanto en la salud física y/o mental como en el desempeño académico (Juszczak et al, 2006; Pérez et al, 2010; Cano, 2008).

Numerosas investigaciones señalan una relación importante entre bienestar psicológico, el rendimiento académico y el desempeño escolar en jóvenes y adolescentes (Cabanach et al, 2010; Contreras et al, 2008; Salanova et al, 2009; Villaseñor-Ponce, 2010). Estudios realizados en la Universidad Mayor de San Marcos (Velázquez et al, 2008), en Lima, Perú, sostienen que los estudiantes al iniciar una carrera comienzan a enfrentarse a una serie de demandas sociales y académicas, para las que debe contar con recursos cognitivos, conductas asertivas y bienestar subjetivo que les permita un adecuado manejo interpersonal de las situaciones sociales. Ello aportará sentimientos de tranquilidad y optimismo suficientes para desarrollar estrategias de afrontamiento ya que existe una relación significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico (Contreras et al, 2008).

En estudios realizados en Europa (Salanova et al, 2005; Oliver, 2000) y Latinoamérica (Caballero et al, 2007; Contreras et al, 2008) se encontró que el bienestar psicológico de estudiantes universitarios se asocia significativamente con la sensación de autoeficacia académica, satisfacción con los estudios, motivación intrínseca positiva y con la obtención de mejores logros académicos y un bajo nivel de propensión al abandono de los estudios. Igualmente, estudios realizados con estudiantes de nivel medio superior en México, destacan correlaciones positivas entre rendimiento escolar y bienestar psicológico (Chávez Uribe, 2006), y entre depresión, bienestar psicológico y bajo rendimiento académico (Vázquez et al, 2009; Galicia et al, 2011).

Hábitos de estudio y Estrategias de Aprendizaje

En el ámbito de la investigación educativa, desde hace varias décadas, hay autores que sostienen que el éxito y/o el fracaso académico no se relacionan solamente con el potencial cognitivo y los aspectos emocionales del estudiante. Pozo (1996), señala que una de las categorías que predicen, explican y/o influyen en el rendimiento académico universitario son las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje entre las cuales incluye los hábitos de estudio y los hábitos de conducta académica. Diversas investigaciones, realizadas en estudiantes universitarios a nivel mundial, han hallado correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el éxito académico y el hecho de poseer y ejecutar adecuadamente hábitos de estudio (Pozo, 1996; Maslach y Leiter, 1997; Tuckman, 2003; Cabrera et al, 2006; Cidale et al, 2010).

Hábitos de estudio

Los hábitos, las técnicas y las estrategias de estudio constituyen uno de los temas más importantes en el ámbito educativo al tener una vinculación muy estrecha con el rendimiento académico de los estudiantes.

Cruz y Quiñones (2011) definen los hábitos de estudio como las distintas acciones emprendidas, de manera constante por el estudiante en su quehacer académico, que le permiten aprender permanentemente. Implica la forma en la que el estudiante se organiza en cuanto a tiempo, espacio, estrategias y técnicas que utiliza para estudiar. A su vez, estos autores señalan que los fundamentos teóricos que sustentan los hábitos de estudio están enmarcados dentro de las teorías educativas del cognoscitivismo y el constructivismo, las cuales centran su atención en cómo perciben, interpretan, almacenan y recuerdan la información los estudiantes, considerados sujetos activos capaces de intervenir en su proceso (Cruz y Quiñones, 2011).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son herramientas que utiliza el alumno para construir el conocimiento durante su aprendizaje (Beltrán, 2003). Las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido de aprendizaje. Las estrategias tienen un carácter intencional e implican un plan de acción, esto es, la toma de decisiones adecuadas en relación con un proceso determinado, en el momento oportuno. Las estrategias de aprendizaje, así entendidas, no son otra cosa que las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea del aprendizaje (Beltrán, 2003; Muñoz et al, 2009).

Por su parte, Gargallo y colaboradores (2012) las definen como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el alumno para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado integrando elementos afectivo motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos.(Gargallo et al, 2012)

En cuanto a las técnicas de estudio, para Hernández (2005), son: *“ayudas prácticas para la tarea de estudiar, son un producto artificial elaborado por el individuo con el propósito de mejorar la actividad realizada, de acelerar la producción y elevar la calidad de lo que se produce”* (Cruz y Quiñones, 2011).

Son numerosas las investigaciones que señalan que aquellos estudiantes que organizan sus actividades, planifican el tiempo, utilizan diversas estrategias de aprendizaje, dedican más horas semanales al estudio, repasan los temas trabajados en clase y llevan sus contenidos, al día obtienen un mejor rendimiento académico (Tuckman, 2003; Cabrera et al, 2006; Cidale et al, 2010, Caso Niebla y Hernández, 2010).

Hernández y Polo (1993) afirman que el bajo rendimiento académico se debe tanto a fallas en la organización de actividades como a errores en la planificación de los estudios, por parte del alumno. En este sentido, puede argumentarse que comenzar a estudiar en la universidad resulta una experiencia llena de emociones y oportunidades, pero también puede ser causa de estrés, ya que es una de las transiciones principales de la vida en la que deben desarrollarse hábitos personales de disciplina y trabajo y una administración efectiva del tiempo (Alonso y Lobato, 2005).

Investigaciones realizadas en España (Alonso y Lobato, 2005) y Latinoamérica (Sánchez et al, 2008), muestran que los estudiantes universitarios con dificultades en el desempeño académico, realizan un aprendizaje superficial que no les ayuda a cimentar sus conocimientos, sino a ir salvando las materias (Alonso y Lobato, 2005), dado que la herramienta más utilizada para estudiar son los apuntes de clase, y si bien la mayoría de los alumnos manifiesta utilizar técnicas de estudio, cuentan

con un pobre repertorio de habilidades para el estudio, con hábitos de lectura escasos y una media de 10 horas semanales dedicadas al estudio; siendo coincidentes en señalar que habitualmente los estudiantes declaran verse sobrepasados por dar cumplimiento de las exigencias académicas y revisión de la bibliografía de consulta, lo que decanta en una falta de planificación académica. (Alonso y Lobato, 2005; Escalante et al, 2008; Torres et al, 2009; Cruz y Quiñones 2011).

Estrés y Estrategias de afrontamiento

En el ámbito de la investigación educativa, destacan aquellos estudios que, entre los factores que intervienen en el rendimiento académico de los alumnos universitarios, incluyen las situaciones generadoras de estrés, también llamado “estrés académico” (Celis et al, 2001, Dyson y Renk, 2006; Barraza Macías, 2007; Feldman et al, 2008; Pulido et al, 2011). Los estudios del estrés en el ámbito educativo son numerosos, heterogéneos y se remontan a finales del siglo XX y principios del XXI como momento relevante en cuanto a sus aportes significativos (Barraza Macías, 2003; Carmel y Bernstein, 1987; Hall, 2005; Naranjo, 2009; Robotham y Julian, 2006).

Al respecto, los mencionados trabajos señalan que, el conjunto de actividades académicas, propias de la vida universitaria, constituye una importante fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes. Los factores estresantes que acompañan la vida universitaria incluyen: un nivel académico más exigente, estar solo en un ambiente nuevo, cambios en las relaciones familiares y en la vida social, responsabilidades financieras, estar expuestos a ideas nuevas, prepararse para la vida después del egreso, entre otros (Hernández et al, 2008). Estas experiencias tienen consecuencias a nivel fisiológico, cognitivo y afectivo (Martínez González, 2010 a) pudiendo influir no sólo sobre la salud y el bienestar físico y psicológico del estudiante (Aranceli et al, 2006; Guarino et al, 2000), sino en el despliegue de conductas tendientes a responder a las demandas concretas y al estrés emocional asociado (Sarid et al, 2004), causando un efecto directo sobre su rendimiento académico (Martín, 2007; Misra y McKean, 2000; Martínez González, 2010 a; Willcox Hoyos, 2011).

Estrés

El estrés se puede definir como el mecanismo general del organismo para adaptarse a todas las influencias, cambios, exigencias y tensiones a los que puede estar expuesto la persona, siendo común en todos estos procesos la forma como el cuerpo trata de adaptarse (Ortega y Pérez, 1996).

Todos los individuos experimentan reacciones de estrés durante su vida (Pulido et al, 2011). La cantidad de estrés, produce un estado de alerta necesario para obtener un rendimiento físico y mental, que permite ser productivos y creativos; dando lugar a una sensación de control y de capacidad para abordar y llevar a buen término tareas, retos y demandas concretas (Looker y Gregson, 1998). No

obstante la exposición a situaciones conflictivas que generen reacciones de estrés excesivo o prolongado puede agotar las reservas del individuo y traducirse en una serie de consecuencias perjudiciales a nivel orgánico y psicológico (Martín, 2007) afectando, así, la salud del individuo (Pulido et al, 2011).

Actualmente, los trabajos dedicados a evaluar la influencia del estrés en los distintos ámbitos en que se desenvuelve el ser humano, tienen en cuenta no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, características del ambiente social, los significados que los sujetos otorgan a las situaciones percibidas como estresantes, los afrontamientos que ponen en marcha, entre otros, y que en distinta medida, actúan como estresores o como atenuantes de los efectos negativos del estrés sobre la salud y el bienestar (Rovira et al, 2005; Martín, 2007, Ticona et al, 2010).

Diversos estudios citan, entre los factores potencialmente estresantes experimentados por alumnos universitarios, el impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones, puede llegar a tener sobre la salud, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, esto es, tal como se mencionara anteriormente, lo que la investigación educativa desde la perspectiva psicosocial denomina, el “estrés académico” (Dyson y Renk, 2006; Barraza Macías, 2007; Feldman et al, 2008; Pulido et al, 2011).

Los estudios superiores representan, pues, el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios (Arnett, 2000), entre ellos el proceso de separación de la familia y la adaptación a un medio poco habitual (Beck et al, 2003).

Desde hace varios años se extiende el interés desde diversos campos de estudio y en especial de la psicología en conocer explorar las preocupaciones vitales, el estrés y las modalidades de afrontamiento en estudiantes universitarios, investigando acerca del comportamiento de diferentes variables que intervienen en la construcción de la experiencia de los estudiantes pudiendo o no favorecer a su bienestar. Las preocupaciones vitales hacen referencia a las situaciones significadas como problemáticas y referidas explícitamente por los estudiantes (Cornejo y Lucero, 2006). Al respecto, son numerosas las investigaciones en las que los alumnos informan que la situación que más estrés les produce es la definida como “Falta de tiempo para poder cumplir con mis actividades académicas”, seguida por “Sobrecarga académica”, “Realización de un examen”, “Exposición de trabajos en clase”, “Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura”, “La tarea de estudio” e “Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)” (Martín, 2007; Feldman et al, 2008; Grandis, 2009; Gibbons et al, 2009; García-Ros et al, 2012; Román y Hernández, 2005). Asimismo señalan que no son las situaciones de evaluación

las que generan más estrés sino que éste aparece de forma más intensa en relación con el “agobio” que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo. Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento parece generar más estrés y preocupación que otras situaciones de evaluación como puede ser la propia realización de un examen o la exposición de un trabajo en clase (Martín, 2007).

Otras preocupaciones frecuentes corresponden a las categorías de problemas personales y el temor al proceso de adaptación a la nueva etapa vital (Cornejo y Lucero, 2006; Hernández et al, 2008, Grandis, 2009; Gibbons et al, 2009). La transición del nivel pre-universitario al mundo universitario, es uno de los factores más ampliamente estudiados en relación al estrés académico de los universitarios (Fisher, 1994), lo que ha propiciado, incluso, el desarrollo de programas, algunos de ellos preventivos (Pozo, 1996; Cornejo y Lucero, 2006) y la gran mayoría asistenciales (Cornejo y Lucero, 2006), tendientes a favorecer el bienestar psicológico de todos los estudiantes y, en el caso de los alumnos de primer año, acompañarlos para que ese período de transición académica sea una mejor experiencia adaptativa y lo menos costosa posible (Pascarella et al, 1986; Fisher y Hood, 1987).

No obstante lo mencionado, no todos los estudiantes universitarios padecen estrés ante los desafíos de la vida académica (Hernández et al, 1994; Aranceli et al, 2006). La respuesta de un individuo al estrés y a los acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal y la percepción de recursos personales (Salanova et al, 2005; Bresó y Salanova, 2005; Martín, 2007; Salanova y Llorens, 2008), como de las conductas que éste adopta para acomodarse a las demandas del ambiente (Palomar, 2008; Martínez González, 2010; Castellanos et al, 2011)

Estrategias de afrontamiento

Ante situaciones de estrés el sujeto recurre a una serie de conductas denominadas moderadores psicosociales (Martín, 2007), entre las que se encuentran las estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986; Frydenberg y Lewis, 1996 a; 1999; Aunola et al, 2000), las cuales están dirigidas a cambiar o resolver la situación para hacerla menos problemática y posibilitar que la persona gestione de manera adecuada las reacciones de estrés (Hunter et al, 2004; Martínez González, 2010 a) respondiendo al estresor con mayores probabilidades de éxito (Labrador, 1995; Palomar, 2008).

Lazarus y Folkman (1986) definen las estrategias de afrontamiento como *“las habilidades cognitivas y conductuales utilizadas por el individuo para hacer frente y sobrellevar los eventos internos o externos que son valorados como amenazantes para su bienestar”*; esta valoración se da en dos momentos, la primera hace referencia a la estimación de las consecuencias que estas situaciones traen a la persona que las experimenta y en una segunda valoración, se consideran los recursos con los que

se cuentan para disminuir o impedir dichas consecuencias; según Casado (2002), la asociación de estas dos evaluaciones determina que la situación sea valorada por el individuo como desafío, cuando el sujeto percibe que sus capacidades no son suficientes para enfrentar las situaciones estresantes y como amenaza cuando no cuenta con los recursos para enfrentar la situación (Castellano et al; 2011).

Con la entrada al mundo universitario, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de implementar cambios en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno (Hernández et al, 1994). Esto, en muchos casos, trae consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. Sin embargo, una gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carece de esas estrategias o presenta conductas académicas que son inadecuadas para las nuevas demandas. Al respecto, algunos autores (Fisher, 1984) consideran que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario (Martín, 2007).

Muchos estudiantes logran desarrollar las competencias necesarias en su proceso formativo que favorecen la consecución de sus objetivos académicos, mientras que otros jóvenes presentan dificultades que sólo se registran en indicadores de elevada deserción académica. En esta última situación, los estudiantes generalmente experimentan una alta carga de estrés durante su proceso formativo (Caballero et al, 2010). Algunos estudiantes logran desarrollar estrategias adecuadas para afrontar las exigencias académicas, mientras que otros no lo hacen, y llegan a sentirse impedidos para modificar la situación problemática, lo cual trae como consecuencia el uso de comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento que no son necesariamente las apropiadas en esta situación (Martínez González, 2010a; Castellanos et al, 2011). Al respecto, investigaciones sobre las respuestas del individuo ante la tensión y sus implicaciones en la sensación de bienestar frente a los estudios (Deary et al, 2003; Caballero et al, 2007; Bresó, 2008) señalan que los problemas que no se resuelven, crecen y se acompañan de un proceso acumulativo de malestar prolongado (Borquéz, 2005; Caballero et al, 2007; Bresó, 2008) incidiendo directamente en el desempeño académico (Salanova et al, 2005; Bresó et al, 2005; Bresó y Salanova, 2005; Nuñez et al, 2009; Quintana et al, 2009; Martínez González; 2010a).

Se ha definido el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar un estresor (Lazarus y Folkman, 1984) y lograr una adaptación efectiva (Fryndemberg y Lewis, 1997; Cornejo y Lucero, 2006). Estilos y estrategias de afrontamiento resultan

complementarios, representando el primero formas estables y consistentes de afrontar el estrés, mientras que el segundo se refiere a acciones más específicas y de carácter cambiante (Soriano, 2002). Sin embargo, son las estrategias de afrontamiento por su modificabilidad y mayor capacidad predictiva, las que han resultado más atractivas desde la perspectiva de la intervención (Cano et al, 2007). Los estudios sobre afrontamiento en población universitaria, han analizado las estrategias que el alumnado emplea, fundamentalmente, ante los problemas de tipo académico (Fernández y Polo, 2011).

Las estrategias de afrontamiento han sido agrupadas en Estrategias Activas (EA) y Estrategias Pasivas (EP). Las primeras incluyen comportamientos relacionados a la solución de problemas, análisis de las circunstancias, planificación, reflexión de posibles soluciones, estrategias de anticipación, controlar las emociones y circunstancias y búsqueda de apoyo social. En tanto que las estrategias pasivas refieren a conductas de retraimiento, no pensar en el problema, ignorar, negar o rechazar el evento y aceptación pasiva, entre otras (Cruz et al, 2011).

Son numerosos los estudios que coinciden en que las estrategias de afrontamiento activas constituyen opciones funcionales, adaptativas y exitosas, puesto que consiguen reducir el estrés y mejorar la respuesta, disminuyendo la reacción emocional negativa, independientemente de que solucionen el problema (Perea-Baena y Sánchez Gil, 2008; Rovira et al, 2005), mientras que las formas pasivas y de evitación son consideradas como menos exitosas, disfuncionales y desadaptativas, ya que aumentan los efectos negativos del estrés y dañan el bienestar (Folkman et al, 1986; Cabanach et al, 2008; Ticona et al, 2010; Rovira et al, 2005).

Diversos autores afirman que determinadas estrategias de afrontamiento influyen significativamente en el rendimiento académico medio de los alumnos. Los alumnos que se esfuerzan y se comprometen para afrontar el estrés académico tienden a obtener mejor rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes universitarios que no afrontan los problemas académicos o que ignoran los problemas tienden a obtener peor rendimiento académico (Quintana et al, 2009; Martínez González; 2010a).

Los estudios que han incluido la variable estrategias de afrontamiento en relación al rendimiento académico de estudiantes universitarios, han observado que éstos tienden a utilizar con mayor frecuencia las estrategias de solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social (Castellanos et al, 2011; Espinosa et al, 2009), así como también la evitación cognitiva (Cornejo y Lucero, 2006).

Factores Sociales

Se ha mencionado que el rendimiento académico, en los distintos niveles educativos, es el resultado de una constelación de factores, unos que pertenecen o se encuentran en el mismo

estudiante (endógenos), y otros que incluyen características del mundo circundante (exógenos). Estos factores no actúan aisladamente; el rendimiento académico es el resultado de la acción recíproca de componentes tanto internos como externos al individuo (Porcel et al, 2010) los cuales, a su vez, pueden ser de orden social, cognitivo y emocional (Garbanzo Vargas, 2007a). De esta manera, numerosas investigaciones han centrado su interés en examinar diferentes aspectos que intervengan o condicionen el rendimiento académico de los alumnos, en busca de aportar datos útiles que orienten a la eficiencia del sistema educativo de una institución (Porcel et al, 2010).

Tal como se señalara, diversas características del alumnado han sido consideradas a la hora de relacionarlas con el desempeño académico; desde las características aptitudinales, intelectuales y de la personalidad del alumno hasta los aspectos motivacionales y de percepción personal de los estudiantes durante el transcurso de la carrera. Algunos autores han estudiado cómo la pertenencia a un cierto sector socioeconómico o características personales del alumno, tales como, edad, sexo y lugar de procedencia, pueden relacionarse y a su vez explicar el rendimiento académico (Ferreira, 2007; Porcel et al, 2010). Igualmente y desde esta perspectiva, diversos estudios establecen que algunos de los factores de índole social asociados al rendimiento académico, incluyen variables demográficas, entorno familiar, ambiente estudiantil y nivel educativo de los progenitores (Garbanzo Vargas, 2007a; Salanova et al, 2005; Fergusson et al, 2002; Castejón y Pérez; 1998).

Por su parte, Alcover y colaboradores, (2007) encontraron que los estudios previos del alumno y la nota de ingreso en la carrera aparecen de manera repetida como claramente correlacionados con el rendimiento académico durante el primer año. También señalan factores como las ocupaciones y estudios de los padres, o la edad de ingreso del alumno. En cambio, no aparecen como significativas las asociaciones con el país de procedencia o el lugar de residencia (del alumno o de su familia) (Alcover et al, 2007).

En general, estos estudios han encontrado que los elementos con mayor influencia en el desempeño académico son las características propias de los estudiantes y su entorno familiar, destacando entre sus principales resultados que, el género, el estado civil, el tipo de residencia, la edad, el tipo de escuela de procedencia, el nivel educativo de los padres, la condición laboral al ingreso, la situación socioeconómica y la condición laboral de la madre son elementos que afectan el desempeño en la universidad (Di Gresia et al, 2002; Naylor y Smith, 2004; Balán y Aragón, 2006; Ferreira, 2007; Porcel et al, 2010).

Variables Sociodemográficas

Ferreira (2007) señala que el género, el estado civil, el tipo de residencia, la edad, el tipo de escuela secundaria, el nivel educativo de los padres, la situación socioeconómica y la condición laboral

de la madre son elementos que afectan el desempeño en la universidad. Al respecto, trabajos como el de Carrión Pérez (2002), con estudiantes universitarios en Cuba, analizaron variables demográficas, dentro de las cuales se pudo concluir que variables como la procedencia del alumno es un predictor relevante del rendimiento académico (Carrión Pérez, 2002; Garbanzo Vargas. 2007a).

Nivel educativo de los padres

En los últimos años han surgido diversos estudios sobre movilidad social y en particular movilidad educativa que resaltan la importancia de la relación entre los niveles de educación de padres e hijos, la herencia intergeneracional y cómo el estatus educativo se transmite de una generación a la siguiente (Ferreyra, 2007). Esta literatura parte de la idea que los padres transfieren a sus hijos al menos una fracción de los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, lo cual permite perpetuar las desigualdades (Ferreyra, 2007; Székely y De Hoyos 2009; Bonilla, 2010). El principal reto para el diseño de políticas sociales en América Latina consiste en cómo romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad, aumentando la igualdad de oportunidades (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD, 2010).

En relación a lo expresado, un elemento importante de analizar dentro del entorno familiar, por estar directamente asociado con el rendimiento académico, refiere al nivel educativo del padre y de la madre (Carrión Pérez, 2002). Con respecto a esta variable, cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores y en especial de la madre, mayor incidencia positiva hay sobre el rendimiento académico en general (Carrión Pérez, 2002). El estudio de Vélez Van Meerbeke y Roa (2005) con estudiantes universitarios en Bogotá, asocia el fracaso académico con aquellos estudiantes cuyos padres no han realizado estudios superiores (Vélez Van Meerbeke y Roa 2005; Fergusson, 2002). Esta correlación ha sido analizada en numerosas investigaciones realizadas en el transcurso de la última década, en nuestro país (Giovagnoli, 2002; Di Gresia, 2002; Ferreyra, 2007) y países de Latinoamérica (Paz-Navarro et al, 2009; Tonconi Quispe, 2010), entre las que se distinguen las efectuadas por organismos internacionales como la CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe - (Garbanzo Vargas, 2007a). Los resultados de las mismas muestran que tanto el nivel educativo alcanzado por los padres, así como el grado de expectativas que los mismos tienen respecto a la educación de los hijos (Balán y Aragón, 2006; Artunduaga, 2008), influye significativamente en el desempeño académico, señalando que mayores niveles de educación en los padres mejora el rendimiento del estudiante en la facultad, reduce el riesgo de deserción e incrementa sus probabilidades de graduarse.

Por su parte, Cohen (2002) hace referencia a estudios del Banco Mundial, en los que se demuestra que el 60% de los resultados académicos se explican por factores fuera del entorno educativo, donde el clima educativo del hogar y los años de estudios alcanzados por los adultos

responsables son los factores de mayor repercusión en los resultados académicos. Igualmente, Castejón y Pérez (1998) plantean que la estimulación educativa de parte de padres con mayor nivel sociocultural es la responsable de las diferencias de los resultados académicos en estudiantes de diferentes niveles económicos.

En México, Balán y Aragón (2006) analizan el perfil sociodemográfico del alumno y su influencia en el rendimiento escolar (Tinto, 1992; Chain, 1995). Para ello se tomaron en consideración no tan sólo las capacidades individuales sino también los factores extraescolares tales como los antecedentes socioeconómicos del alumno, entre las que se encuentran comprendidas las condiciones económicas de la familia, representadas por los indicadores de nivel de ingreso, tipo de vivienda, composición familiar, así como, las que se refieren a las condiciones culturales, tales como el nivel educativo de los padres, siendo el indicador el grado de estudios máximos de ambos; actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, hábitos de estudio y de esparcimiento, acceso a bienes culturales (libros y revistas) y las expectativas familiares en torno a los estudiantes universitarios, cuyos indicadores son: interés por el ingreso al nivel superior, prioridad de los estudios y consideración de la familia sobre la calidad de la institución, entre otras. Entre sus conclusiones los autores señalan que las condiciones sociodemográficas influyen preponderantemente en la trayectoria escolar (Tinto, 1992; Chain, 1995), y el rendimiento de los alumnos, destacando que el origen y el capital cultural representan un papel importante en esta variable (Balán y Aragón, 2006).

Nivel educativo de la madre

Si bien hasta el momento se hizo referencia a la asociación entre el nivel educativo de los progenitores (que incluye a la madre) en el rendimiento académico, la investigación educativa ha separado con especial interés el nivel educativo de la madre por ser una variable de relevancia en esta temática, tal como lo indican investigaciones (Galand et al, 2004; Di Gresia et al, 2005; Gregorat et al, 2007; Paz-Navarro et al, 2009; Tonconi Quispe, 2010) que adicionan y destacan la influencia de la educación de la madre ejerciendo un impacto positivo y relativamente constante en la formación y el rendimiento académico del joven universitario.

Al respecto, autores como Marchesi (2000) y Castejón y Pérez (1998) consideran que cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos e hijas, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado. Así, a mayor nivel educativo de la madre, mayores exigencias académicas les plantea a sus hijos, un poco sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán. Este tipo de madres da mayor importancia a los deberes

académicos, como un medio de incrementar el rendimiento académico de sus hijos, muy distinto a lo que suele suceder con aquellas madres con ausencia o menores niveles educativos.

El nivel académico de la madre en estudios asociados al rendimiento académico se presenta como una variable explicativa, aunque sea en forma indirecta, y no el nivel educativo del padre tal y como lo confirman Castejón y Pérez (1998) en estudio realizado, donde se atribuye como un asunto de tipo sociocultural, aduciendo el hecho de que los padres suelen delegar en las madres la educación de sus hijos, independientemente del nivel socioeconómico, educativo y cultural de la familia. Así, el incremento del nivel educativo de la madre, favorece un fortalecimiento hacia lo educativo. Mujeres con mejores niveles educativos son madres que tienden a tener una actitud positiva hacia el estudio de sus hijos, más preocupadas por el desempeño de ellos y con una mayor orientación hacia la importancia de la continuidad de los estudios hasta su titulación (Marchesi, 2000).

Percepción de Apoyo Social

En el análisis de los factores que intervienen en el rendimiento académico son numerosas las investigaciones que incluyen, dentro de los factores de índole social, el entorno familiar y el ambiente social que rodea al estudiante. Las mismas sostienen que, tanto el modelo educativo que proyectan los padres como el apoyo que el estudiante recibe de su entorno familiar y social muestran diferencias significativas en relación al rendimiento académico (Salanova et al, 2005; Porcel et al, 2010). Al respecto, estudios recientes sugieren la importancia del apoyo social percibido en la adaptación y el ajuste de los alumnos a las exigencias académicas y en la obtención de mejores logros (Buote et al, 2007; Collazo et al, 2008; Sarason y Sarason, 2009; Mattanah et al, 2010; Soares et al, 2011) afirmando que, tanto el apoyo que prestan la familia y los amigos, como así también un entorno que favorece la comunicación, el afecto, la motivación y la valoración del estudio permitirán un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos y devaluación del estudio limita calidad de las actividades académicas (Fernández Liporace et al, 2008; Fernández Liporace et al, 2009).

Entorno Familiar

Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo y se manifiestan en la vida académica (Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005; Garbanzo Vargas, 2007a).

Tal como se menciona en diversos estudios (Guadarrama et al, 2011; Secades y Vallejo, 2005) la familia es aquel grupo en donde el individuo adquiere valores, creencias, costumbres, entre otros aspectos, que le permiten mantener la integridad física y emocional. Además, cuando los miembros de

una familia comunican lo que sienten, valoran las actividades de cada miembro, existe habilidad para resolver problemas y se respetan las reglas explícitas e implícitas que se presentan dentro de este grupo, se dice que la familia es funcional. Esta se caracteriza principalmente por la libertad que muestran los miembros para comunicar lo que sienten, siendo capaces de planificar y de hacer los ajustes necesarios que les permita resolver muchos problemas que se manifiestan en la vida cotidiana (Guadarrama et al, 2011).

Algunos autores afirman que el desempeño escolar depende del contexto en el que se desarrolle la familia y el estudiante, por lo que es importante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, la dinámica de la familia, su percepción del apoyo que aquella les presta, la percepción de los padres acerca de las capacidades y habilidades de los hijos, la importancia que le dan a sus estudios, la comunicación que establecen con los estudiantes y su preocupación por ellos (Torres y Rodríguez, 2006; Oliva y Palacios, 2003). Así, el funcionamiento familiar y las conductas de los padres y/o adultos responsables en relación al estudio, interviene significativamente en la vida académica (Santana, 2008).

Al respecto, Paz-Navarro y colaboradores (2009) han observado que los alumnos con rendimiento escolar promedio cuentan con más apoyo familiar, participan más en la solución de problemas y mantienen una mejor comunicación padre-hijo en relación a los alumnos de rendimiento bajo (Paz-Navarro et al, 2009).

Un ambiente familiar marcado por el compromiso con el estudio, en donde se incentiva la motivación, percepción de competencias cognitivas y atribución de éxito académico, incide en un mejor desempeño académico, no sucediendo lo mismo en estudiantes marcados por ambientes familiares cargados de conductas arbitrarias e indiferentes (Garbanzo Vargas, 2007a). El clima educativo de la familia tiene que ver con la motivación, la disponibilidad de materiales y de espacio para el estudio dentro del hogar (Artunduaga Murillo, 2008). En coincidencia, otros estudios señalan que los comportamientos de los padres median en los resultados académicos de los estudiantes afirmando que, un ambiente familiar que estimule el placer por las tareas académicas, la curiosidad por el saber, la persistencia hacia el logro académico se relaciona con buenos resultados académicos (Pelegrina et al, 2001; Rivers et al, 2012). Así, las expectativas del rendimiento académico del estudiante por parte de los padres y el control que ejercen sobre ellos tiene repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes (Pelegrina et al, 2001; Marchesi, 2000; Balán y Aragón, 2006; Torres y Rodríguez, 2006; Artunduaga Murillo, 2008; Rivers et al, 2012).

Entornos familiares marcados por la violencia familiar han indicado su relación con resultados académicos insuficientes. Datos de este tipo obtenidos en diferentes investigaciones muestran que la

presencia de violencia familiar es un factor asociado al fracaso académico (Vélez van Meerbeke y Roa, 2005).

Padres y madres que se caracterizan por conductas democráticas, influyen en la motivación académica en forma positiva, ya que despiertan actitudes efectivas por el estudio, donde la persistencia y la inquietud por el saber son estimuladas (Garbanzo Vargas, 2007a).

Por lo expresado, se puede concluir que el apoyo percibido en los estudios representa un primer paso hacia el logro en el desempeño académico. En este sentido, el modelo de deserción de Girón Cruz y González (2005) determinó que la probabilidad de abandonar los estudios se incrementaba cuando el estudiante no recibía apoyo de su familia. Las investigaciones regresionales suelen concluir que el grado de soporte familiar para la educación superior (operacionalizado con el nivel de estudios de los padres) afecta positivamente el rendimiento (Porto et al, 2004; Di Gresia 2007; Garbanzo Vargas, 2007a). A conclusiones similares llegan Porcel y colaboradores (2010) al afirmar que la educación de los padres, tal como se mencionara anteriormente, es un factor importante para explicar el rendimiento estudiantil. A medida que los padres tienen mayor nivel de escolaridad, aumenta la probabilidad/posibilidad de que el alumno obtenga buen rendimiento académico, por lo cual, podría inferirse que a mayor nivel de educación alcanzado por los padres, mayor sería la calidad del apoyo al estudio de los hijos (Porcel et al, 2010).

Entorno social

El apoyo social constituye uno de los factores más investigado en la actualidad y con resultados positivos para aumentar la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, los estresores diarios, las crisis personales y en el momento de adaptación o ajuste a distintas situaciones, entre las cuales se encuentran las relacionadas a la vida académica (Buote et al, 2007; Collazo et al, 2008; Sarason y Sarason, 2009; Mattanah et al, 2010; Soares et al, 2011).

En el ámbito académico, se ha encontrado que el apoyo social podría actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román y Hernández, 2005), ya que contribuiría a que afronten a los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Labrador, 1995; Martín, 2007).

El apoyo social puede darse a través de todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, lo cual proporciona un soporte emocional tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por las cuales se sienta comprendida y respetada. Es importante destacar que no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos (Feldman et al, 2008). Es decir, que el apoyo social es un fenómeno que envuelve tanto elementos objetivos (eventos actuales y actividades, como por ejemplo

recursos de apoyo en redes, como elementos subjetivos, es decir el apoyo percibido subjetivamente, en términos de la percepción y significado otorgado por el individuo (Turner y Marino, 1994).

Los hallazgos de la investigación realizada por Feldman y colaboradores (2008) con estudiantes universitarios, en Colombia, señalan que buenos niveles de apoyo social están claramente asociados con buena salud mental. Acorde a lo anterior, diversos estudios (Martín, 2007) indican que los estresores sociales a los que pueden verse expuestas las personas en cualquier ámbito, sólo tendrán efectos negativos cuando el nivel de apoyo social sea percibido como bajo. En este sentido, se ha destacado que la solidaridad, el compañerismo, y el apoyo social son elementos importantes que inciden positivamente en el desempeño académico, en tanto que, un ambiente marcado por una excesiva competitividad con los compañeros puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del mismo (Salanova et al, 2005).

Factores obstaculizadores y/o facilitadores del rendimiento académico

La Carrera de Medicina demanda en sus estudiantes una aplicación con las máximas exigencias, características propias de la profesión. Por lo mismo, requiere de algunos atributos personales, como integridad, responsabilidad, madurez, entre otros. Es así que, con estas condiciones, el estudiante de Medicina logra formarse un profesional competente. Estos atributos, sin embargo, no están presentes en todos aquellos que logran el ingreso a la Carrera de Medicina (Meleca, 1995). Los desafíos que enfrentan los estudiantes de Medicina pueden ser o no vividos como estresantes (Hernández et al, 1994; Aranceli et al, 2006), respuestas éstas dependientes de las estrategias o recursos personales de que disponen, como también del apoyo social y del ambiente académico en que se insertan. El resultado de estas interacciones puede ejercer diversos efectos en el aprendizaje (Guarino et al, 2000; Martín, 2007).

La investigación educativa establece que existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo (Garbanzo Vargas, 2007a) Por otra parte, también destacan factores de riesgo y factores protectores del rendimiento académico. Entre los primeros señalan como predominantes la falta de destrezas sociales y pertenencia al grupo, baja autoestima, consumo de sustancias adictivas, conducta antisocial y situación familiar irregular. Los factores protectores más frecuentes son: percepción de competencia personal, metas y expectativas futuras, afrontamiento activo a situaciones imprevistas, relaciones positivas con su familia, ausencia de conductas de riesgo social y maltrato familiar (Zahra, 2010; Diego et al, 2003; Gargallo et al, 2012; González et al, 2010; Martínez González, 2010 b; Meschke et al, 2002; García-Ros et al, 2012; Alonso y Lobato, 2005).

En este marco, es necesario describir las características de algunos determinantes personales y sociales, con sus respectivos indicadores, por considerarlos aproximaciones causales directamente relacionadas con la percepción del estudiante respecto de factores asociados al rendimiento académico y a su posible impacto en los resultados (Garbanzo Vargas, 2007a, Carrión Pérez, 2002).

En virtud de lo expresado, se propone indagar acerca de los factores personales y sociales que pudieran estar asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Medicina, contribuyendo al conocimiento de los sus estilos de vida, descubrir sus fortalezas y debilidades, así como también aportar un elemento de análisis para generar estrategias que permita mejorar el progreso estudiantil, prevenir el fracaso y la deserción académica (Díaz Peralta, 2008; Parrino, 2004).

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos del Área Básica de la Carrera de Medicina.

Objetivos Específicos

- Identificar y analizar los determinantes **personales** en relación al rendimiento académico.
- Identificar y analizar los determinantes **sociales** en relación al rendimiento académico.
- Determinar el nivel de asociación de las variables analizadas tanto como factores obstaculizadores y/o como factores facilitadores del rendimiento académico.

Capítulo 2

MATERIAL Y MÉTODO

A los fines de realizar el presente trabajo, se consideró la población de estudiantes que cursaban el Ciclo Básico de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2010, esto es, estudiantes de 1°, 2° y 3° año, seleccionados a partir de un muestreo polietápico por año académico y por asignatura. Estos estratos se corresponden a los estudiantes que cursaban las asignaturas de Medicina Antropológica (1° año), Medicina psicosocial (2° año) y Salud Comunitaria III (3° año), en donde a partir de un muestreo aleatorio simple, se obtuvo el total de 374 de registros completos de alumnos que contestaron la encuesta en forma voluntaria, y que fueron incorporados a la muestra. El presente es un estudio observacional, transversal, e inferencial, el cual es abordado metodológicamente.

En todos los casos se especificó el resguardo ético de los datos suministrados por los participantes.

Instrumento

Para la recolección de datos se elaboró un instrumento denominado “Cuestionario de Determinantes relacionados al Rendimiento Académico”. Se trata de un cuestionario que se ha construido a partir de una revisión realizada, previa a su construcción, de diferentes instrumentos utilizados en estudios relacionados con el rendimiento académico con el objetivo de adaptar un instrumento específico para este trabajo, el cual fue validado a partir del análisis del coeficiente alfa de Cronbach (Oviedo y Campos Arias, 2005) en la primera etapa de la investigación. El Instrumento utilizado consta de 22 preguntas, algunas dicotómicas y cerradas, y otras de elección múltiple donde los sujetos pueden elegir más de una alternativa de una lista de opciones. Las mismas indagan determinantes de naturaleza personal y social que pueden intervenir en el rendimiento académico de los estudiantes. Las primeras 9 preguntas recopilan datos sociodemográficos e historial académico de los padres del estudiante. Las preguntas 10 y 11 indagan razones para iniciar estudios universitarios y metas inmediatas del sujeto, respectivamente. Esto fue seleccionado del “Cuestionario dirigido a estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, que no obtuvieron progreso académico durante el año académico 1999-2000” (Delgado, 2005). La pregunta 12 consta de 12 ítems con cuatro valores categoriales (nunca, raras veces, algunas veces y siempre) indaga autoeficacia percibida, seleccionados a partir de la “Escala de Autoeficacia” (Babler et al, 1993) y el “Inventario de autoeficacia para el estudio” (Pérez y Delgado 2006). La pregunta 13 contiene 16 ítems con tres valores categoriales (nunca, algunas veces y siempre) y permite identificar dificultades que pueden interferir en

el progreso de los estudios seleccionados del “Cuestionario dirigido a estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, que no obtuvieron progreso académico durante el año académico 1999-2000” (Delgado, 2005). Las preguntas 14 y 15 indagan tiempo de dedicación al estudio. Las preguntas 16 y 17 incluyen ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que los alumnos utilizan diversas fuentes de información y diferentes estrategias de estudios, respectivamente. Estos se seleccionaron a partir del “Cuestionario sobre Hábitos de Estudio y Estrategias de Aprendizaje” (Alonso y Lobato, 2005). La pregunta 18 contiene 9 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, confeccionada a partir de las revisiones del “Inventario de estrés académico (SISCO)” (Barraza Macías, 2003, 2006, 2007). Las preguntas 19 y 20 incluye 33 ítems con cuatro valores categoriales (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo) permiten identificar la presencia de bienestar psicológico general (27 ítems) y en relación a actividades académicas (6 ítems), respectivamente, elaborado a partir de la “Escala de Bienestar Psicológico de Ryff” (Díaz et al, 2006) y la “Escala de Bienestar Psicológico” (Sánchez-Canovas, 2007). La pregunta 21 incluye 7 ítems con cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) y permite identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento seleccionadas a partir de los cuestionarios “Inventario de estrés académico (SISCO)” (Barraza Macías, 2003, 2006, 2007) y “Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)” (Frydenberg y Lewis, 1996). Por último, la pregunta 22 contiene 6 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten observar la percepción que tiene el alumno respecto del Apoyo Social percibido, seleccionado a partir del “Cuestionario de apoyo social funcional de Duke” (Bellón et al, 1986).

Teniendo en cuenta la perspectiva presentada en la introducción, se desarrolla a continuación las Dimensiones de los determinantes a tener en cuenta, sus indicadores y la operacionalización de las variables involucradas.

Determinantes personales

Incluyen los factores de índole personal. Las Dimensiones a tener en cuenta fueron: datos sociobiodemográficos (Alonso y Lobato, 2005; Garbanzo Vargas, 2007a; Porcel et al, 2010), competencias cognitivas (Garbanzo Vargas, 2007a; Miñano et al, 2012) y autoeficacia percibida (Garbanzo Vargas, 2007a; Pajares y Schunk, 2001; Palacio Sañudo et al, 2012), bienestar psicológico

(Valle et al, 1999; Garbanzo Vargas, 2007a; Salonava et al, 2005; Contreras et al, 2008; Galicia et al, 2011), estrategias de afrontamiento (Veenhoven, 1994; Ryff y Keyes, 1995; Palomar, 2008; Martínez González, 2010 a) y hábitos de estudio (Pozo, 1996; Cabrera et al, 2006; Cidale et al, 2010; Cruz y Quiñones, 2011)

a) Datos Sociodemográficos: incluye las variables edad, género, estado civil, zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante en época lectiva, situación laboral, beca de estudios (Martín, 2007; Alonso y Lobato, 2005; Garbanzo Vargas, 2007a; Porcel et al, 2010).

Estas variables fueron indagadas en las preguntas 1- 2- 3- 4 - 5 - 8 y 9 del Cuestionario Determinantes relacionados con el rendimiento académico.

b) Competencia cognitiva y autoeficacia percibida: la competencia cognitiva se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales (Pelegriña et al, 2002). Dentro del marco de la teoría social cognitiva, se hace referencia a la competencia cognitiva como aquellas creencias en las propias capacidades para obtener el nivel de logro deseado, y a la autoeficacia, entendida como la capacidad o habilidad intrínseca del individuo para el logro de las metas (Salanova et al, 2005). Las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993; Bandura, 2000; Nuñez et al, 2009). La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr (Bandura, 1986; Bong, 2001; Gaxiola et al, 2012). Ambas variables incluyen indicadores que se asocian con el éxito académico tales como: persistencia, motivación, deseo de éxito y expectativas académicas del individuo (Pérez-Luño et al, 2000; Oliver, 2000; Pelegriña et al, 2002; Caso Niebla y Hernández, 2010, Machida y Schaubroeck, 2011).

Estas variables fueron indagadas en las preguntas 10- 11- 12 -13 y 18 del Cuestionario Determinantes relacionados con el rendimiento académico.

La pregunta 10, evalúa expectativas académicas y motivación al tener que establecer cuáles son las razones principales por las que empezó estudios universitarios pudiendo optar entre

varios ítems tales como: “Complacer a los padres”, “Alcanzar una profesión que satisfaga”, “Independizarse de la familia”.

La pregunta 11, evalúa autoeficacia percibida, persistencia, deseo de éxito, motivación, al tener que determinar cuáles son sus metas inmediatas pudiendo optar por, “Continuar con la carrera y obtener el grado universitario”, “Trasladarse a otra universidad”, “No ha establecido metas”.

La pregunta 12, aborda la variable creencias en las capacidades propias e incluye 12 ítems que, a partir de cuatro valores categoriales (nunca, raras veces, algunas veces y siempre) evalúa competencias cognitivas y autoeficacia percibida en general y relacionadas con el ámbito académico al tener que responder a ítems tales como “Tengo confianza en que puedo manejar eficazmente acontecimientos inesperados”, “Puedo fijarme objetivos en mis estudio y esforzarme para alcanzarlos”, “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”, “Cuento con las habilidades suficientes para enfrentar situaciones difíciles”, “Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades suficientes para enfrentar situaciones difíciles”, “Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor”, entre otras.

La pregunta 13, incluye 16 ítems, que, a partir de tres valores categoriales (nunca, algunas veces y siempre), permite identificar diversas dificultades que pueden interferir en el progreso de los estudios. Están relacionadas con la percepción de carencia de competencias cognitivas y autoeficacia por parte de los alumnos, al interrogar sobre la frecuencia en que situaciones como, “Falta de interés”, “Falta de capacidad”, “Ansiedad”, “Poca dedicación al estudio”, “Pobres habilidades de estudio”, “Dificultades de adaptación a la vida universitaria”, entre otras, pueden interferir en sus estudios influyendo negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

La pregunta 18, evalúa carencia de autoeficacia percibida y posible presencia de estrés académico. Incluye 9 ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que las demandas del entorno (sobrecarga de tareas, evaluaciones, participación en clase, competencia con los compañeros del grupo, el carácter del profesor, no entender los temas de clase), son valoradas por el estudiante como estímulos estresores.

c) Bienestar psicológico: El Bienestar Psicológico es considerado un constructo que está relacionado con el grado en que un individuo juzga su vida “como un todo” en términos favorables y satisfactorios y ha sido relacionado con variables como control de las situaciones,

proyectos personales y aceptación de sí mismo (Veenhoven, 1994). Carol Ryff, (1995) sostiene que el bienestar psicológico percibido es resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la atención de elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el individuo repara tanto en su aspecto anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas de su vida. Para Diener (1994), existen tres características que definen el bienestar psicológico: subjetividad, presencia de indicadores positivos y de factores negativos, y una valoración global de la vida.

Esta variable fue indagada a partir de las preguntas 19 y 20 del cuestionario. La pregunta 19 incluye 27 ítems que, a partir de dos valores categoriales (de acuerdo, en desacuerdo) evalúa aspectos relacionados con el bienestar psicológico general al indagar el nivel de autonomía, satisfacción, dominio del entorno, control de situaciones, aceptación de sí mismo y propósito en la vida que percibe el estudiante. En tanto que la pregunta 20 indaga bienestar psicológico en relación a los estudios, al interrogar sobre la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas en el área académica.

d) Estrategias de afrontamiento: Las estrategias de afrontamiento son acciones del individuo tendientes a restaurar su equilibrio sistémico. Cuando un estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento; esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante (Barraza Macías, 2007). Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como *“aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”*. Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

Esta variable fue examinada en la pregunta 21 del Cuestionario de Determinantes relacionados con el rendimiento académico y evalúa las conductas que asume el estudiante para protegerse de los eventos estresores. Los diferentes ítems permitieron identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos y si las mismas estaban centralizadas en la resolución del problema, o bien, si la tendencia era la evitación y/o la negación.

e) Hábitos de estudio. Según Pozo (1996), los hábitos de estudio son una de las variables personales más importantes a tener en cuenta en la discriminación entre estudiantes con éxito y fracaso académico y en la predicción y explicación del rendimiento académico universitario. Estos incluirían diversos aspectos, tales como, horas de dedicación al estudio, planificación de objetivos, técnicas de estudio, entre otras (Pozo, 1996; Cabrera et al, 2006; Cruz y Quiñones, 2011).

Dentro de este factor se incluyeron los indicadores: Horas de dedicación al estudio, Fuentes de información y Estrategias de estudio

La variable **Horas de dedicación al estudio** fue evaluada en las preguntas 14 y 15 del Cuestionario Determinantes relacionados con el rendimiento académico.

La pregunta 14 indaga cuántas horas dedica el alumno al estudio semanalmente y la pregunta 15 indaga acerca de cómo planifica los tiempos de estudio.

La variable **Fuentes de información**, fue abordada en la pregunta 16 del cuestionario. Esta pregunta evalúa con qué frecuencia, el alumno, utiliza diversas fuentes de información tales como toma de apuntes, libros de consulta, medios informáticos.

La variable **Estrategias de estudio** fue indagada en la pregunta 17 del cuestionario. Esta pregunta permite identificar el uso de diversas estrategias de estudio tales como, señalar ideas principales y secundarias en el texto, estudiar relacionando ideas principales, si estudia de memoria o trata de comprender e integrar el contenido.

Determinantes Sociales

Son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante. Se incluyeron en esta categoría el Apoyo familiar y social (Krovetz, 1999; Palmer, 2003; Román y Hernández, 2005; Feldman et al, 2008; Soares et al, 2011) y el Nivel educativo de los progenitores (Garbanzo Vargas, 2007a; Artunduaga Murillo, 2008; Porcel et al, 2010).

a) Apoyo familiar y social: El apoyo social puede darse a través de todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, lo cual proporciona un soporte emocional tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por las cuales se sienta comprendida y respetada. Es importante destacar que no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos (Feldman et al, 2008; Krovetz, 1999) argumenta que si un miembro de la familia, la comunidad o la escuela manifiesta aprecio, ofrece apoyo, valoriza la participación y expresa

altas expectativas en los jóvenes, éstos tendrán confianza en el futuro y podrán superar cualquier adversidad. En el ámbito académico, Palmer (2003) y Román y Hernández (2005), demuestran que el apoyo emocional y social podrían actuar como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes ya que contribuiría a que afronten los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Labrador, 1995).

Esta variable fue analizada en la pregunta 22 del Cuestionario de Determinantes relacionados con el rendimiento académico. Los diferentes ítems tales como, “Tengo la posibilidad de hablar de mis problemas con mi familia”, “Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares”, permiten observar la percepción que tiene el alumno respecto del Apoyo familiar y social recibido.

b) Nivel educativo de los progenitores: Un elemento importante del entorno familiar relacionado con el rendimiento académico, es el nivel educativo del padre y de la madre. Con respecto a esta variable, cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores y en especial de la madre, mayor incidencia positiva hay sobre el rendimiento académico en general (Carrión Pérez, 2002; Garbanzo Vargas, 2007; Paz-Navarro et al, 2009; Tonconi Quispe, 2010).

Esta variable se evaluó en las preguntas 6 y 7 del Cuestionario de Determinantes relacionados con el rendimiento académico, las cuales proporcionan información acerca del nivel de estudios alcanzados por cada uno de los progenitores.

Rendimiento académico

La información sobre el rendimiento académico de los alumnos se obtuvo de la base de datos aportada por el Despacho de Alumnos de la Facultad de Ciencias Médicas durante los períodos 2010 - 2012.

Los datos sobre el rendimiento académico se determinaron a partir del promedio académico ponderado en la escala de 1 a 10 del desempeño académico de cada estudiante, y se registró desde el primer turno de examen del año 2010 hasta el turno de diciembre de 2012 para contemplar hasta seis turnos de examen en los alumnos de 1º año. De acuerdo a la escala de calificación de 1 a 10, se categorizaron a los alumnos de acuerdo a su rendimiento académico en Insuficiente (I) de 1 a 3, 99 de promedio, Regular (R) de 4 a 5, 99, Bueno (B) de 6 a 7, 99, y Muy Bueno (MB) de 8 a 10, durante el periodo analizado.

Las dimensiones y variables anteriormente enunciadas se organizaron mediante el instrumento que fue aplicado a los estudiantes. Con los registros obtenidos en el cuestionario y los datos de

rendimiento académico aportados por el Despacho de alumno de la Facultad de Ciencias Médicas, se generó una base de datos a fin de estructurar organizativamente las variables involucradas en el estudio. Luego de un primer análisis exploratorio, para un análisis más exhaustivo, los alumnos fueron reagrupados para el criterio de rendimiento académico “Muy Bueno/Bueno” (MB/B) y rendimiento académico “Regular/Insuficiente” (R/I), variables que determinaron el desempeño del alumno y, a su vez, posibilitaron determinar el perfil de los estudiantes.

Análisis de los Datos

Los análisis estadísticos empleados fueron ANAVA o datos categorizados teniendo en cuenta la naturaleza de la variable a analizar. También se efectuó análisis multivariado para identificar el agrupamiento de las variables significativas.

Con el objeto de analizar los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes, se procedió en varias etapas:

- Análisis univariado, para describir la distribución y frecuencia de presentación de cada variable incluida en el cuestionario.
- Análisis bivariado de asociación entre las variables utilizando el test de chi-cuadrado ajustado.
- Análisis de interdependencia de variables empleando el método factorial de correspondencia múltiple, el cual genera agrupamiento de atributos similares de los sujetos.

En todos los casos se utilizó un nivel de significación de $p < 0,05$.

CUESTIONARIO DE DETERMINANTES RELACIONADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo identificar determinantes personales y sociales que pueden estar asociados con el rendimiento académico de los alumnos durante el cursado de una carrera universitaria. La información que se proporcione será totalmente confidencial y sólo se manejarán resultados generales. Los mismos serán utilizados para obtener datos estadísticos a los fines de una investigación por lo que se le solicita responda con sinceridad.

Apellido y Nombre..... **Matrícula**.....

Carrera..... **Asignatura**.....

Parte I.

Conteste con una X al lado de la respuesta que corresponda.

1. **Género:** a) Masculino ___ b) Femenino ___

2. **Edad:** ____

3. **Estado civil:** a) Casado ___ b) Soltero ___ c) En pareja ___ d) Separado ___

4. **Lugar de Procedencia:** a) Córdoba Capital ___ b) Interior de Córdoba ___ c) Otra Provincia ___

5.- **¿Con quién vive mientras cursa la Carrera?** a) En casa paterna ___ b) En casa de familiares ___ c) En casa o departamento con amigos ___ d) En residencia universitaria ___ e) En pensión ___

6.- **Preparación académica de su padre:** a) Estudios Primarios ___ b) Estudios Secundarios ___ c) Estudios Universitarios ___

7.- **Preparación académica de su madre:** a) Estudios Primarios ___ b) Estudios Secundarios ___ c) Estudios Universitarios ___

8.- **¿Recibe algún tipo de beca para estudios?** a) Si ___ b) No ___

9.- **¿Trabaja mientras estudia?** a) Si ___ b) No ___

Parte II.

10.- **Establezca cuáles son las razones principales por las que empezó estudios universitarios. Indique con una X al lado de cada una de las afirmaciones que se apliquen en su caso. Puede marcar más de una.**

a) Complacer a mis padres ___

b) Independizarme de mi familia ___

c) Desarrollar mis talentos y habilidades ___

d) Alcanzar una profesión que me satisfaga ___

e) Convertirme en una persona íntegra y útil a la sociedad ___

f) Alcanzar status y prestigio ___

g) Otras: (explique) _____

11.- Establezca cuáles son sus metas inmediatas. Indique con una X al lado de cada una de las afirmaciones que se apliquen en su caso. Puede marcar más de una.

- a) Continuar con la carrera y obtener el grado universitario ____
- b) Cambiar de carrera ____
- c) Trasládame a otra universidad ____
- d) Mejorar mis notas ____
- e) Buscar ayuda ____
- f) Mantener mi nivel de rendimiento ____
- g) No he establecido metas inmediatas ____
- h) Otras: (explique) _____

Parte III.

12.- En esta pregunta se presentan afirmaciones relacionadas con las creencias en las propias capacidades para enfrentar determinadas situaciones. En una escala del (1) al (4) donde (1) es nunca, (2) es raras veces, (3) es algunas veces y (4) es siempre señale con una X la opción que a Ud. mejor lo represente.

SITUACIONES		1	2	3	4
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que me propongo aunque alguien se me oponga				
2	Puedo relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco				
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4	Tengo confianza en que puedo manejar eficazmente acontecimientos inesperados				
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas				
6	Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades suficientes para enfrentar situaciones difíciles				
7	Puedo fijarme objetivos en mis estudio y esforzarme para alcanzarlos				
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario				
9	Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer				
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas posibles de cómo resolverlo				
11	Puedo atender en clase aunque tenga alguna preocupación en ese momento				
12	Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor				

13- En una escala del (1) al (3) donde (1) es nunca, (2) es algunas veces y (3) es siempre señale con una X con qué frecuencia las siguientes dificultades pueden interferir en sus estudios

DIFICULTADES		1	2	3
1	Baja motivación			
2	Falta de interés			
3	Falta de capacidad			
4	Problemas personales			
5	Ansiedad			
6	Problemas familiares			
7	Metodología de los profesores			
8	Dificultades para organizar los contenidos			

9	Poca concentración			
10	Disgusto con la carrera seleccionada			
11	Poca dedicación al estudio			
12	Pobres habilidades de estudio			
13	Dificultades de adaptación a la vida universitaria			
14	Problemas económicos			
15	Problemas de salud			
16	Otras (especifique)			

Parte IV.

14.- ¿Qué tiempo dedica al estudio semanalmente? a) 10 horas ___ b) Entre 10 y 20 hs. ___ c) Más de 20 hs. ___

15.- Habitualmente Ud. estudia: Un poco todos los días ___ Sólo los fines de semana ___ Sólo para los exámenes ___

16.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre señale con una X con qué frecuencia usa las siguientes fuentes de información.

FUENTES DE INFORMACIÓN		1	2	3	4	5
1	Apuntes de clase					
2	Asistencia a clase (cuando no es obligatorio)					
3	Material fotocopiado					
4	Libros de texto					
5	Otros libros de consulta					
6	Medios informáticos					

17.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre señale con una X las estrategias de estudio que utiliza:

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO		1	2	3	4	5
1	Señalo las ideas principales y secundarias del texto					
2	Estudio memorizando al pie de la letra					
3	Cuando estudio relaciono las ideas principales					
4	Elaboro resúmenes					
5	Me hago preguntas a mí mismo para comprobar si he comprendido un texto					
6	Elaboro esquemas					
7	Memorizo el contenido aunque no lo entienda					
8	Al estudiar trato de comprender e integrar el contenido					

Parte V.

18.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre señale con una X con qué frecuencia, durante el transcurso de este cuatrimestre, le preocuparon e inquietaron las siguientes situaciones:

SITUACIONES		1	2	3	4	5
1	Hacer un examen.					
2	Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados					
3	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas					

4	La competencia con los compañeros del grupo				
5	Llegar tarde a clases				
6	Trabajar en equipo.				
7	La personalidad y el carácter del profesor				
8	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos, etc.)				
9	El tipo de trabajos solicitados (consulta de temas, presentaciones, etc.)				
10	No entender los temas que se abordan en la clase				
11	Dificultades en la relación profesor-alumno				
12	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)				
13	Otras (especifique)				

19.- A continuación encontrará una serie de afirmaciones, lea cada una de ellas e identifique si se aplican a usted. Conteste **en una escala del (1) al (4) donde (1) es Totalmente en desacuerdo, (2) es En desacuerdo, (3) es De acuerdo y (4) es Totalmente de acuerdo, señalando con una X la opción que mejor describa su situación actual.**

PERCEPCIÓN DE BIENESTAR PSICOLOGICO		1	2	3	4
1	Me siento bien conmigo mismo y en cómo han resultado las cosas en mi vida				
2	Expreso mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente				
3	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga				
4	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad				
5	En general, me siento seguro y tengo confianza en mí mismo/a.				
6	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar				
7	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí				
8	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad				
9	He sido capaz de construir un modo de vida a mi gusto				
10	Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse				
11	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona				
12	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas				
13	Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones				
14	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo				
15	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro				
16	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí				
17	Creo que como persona (estudiante, hijo, amigo) he logrado lo que quería.				
18	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general				
19	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen y desaniman				
20	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida				
21	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo				
22	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza				
23	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos				
24	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento				
25	En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo				
26	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí				
27	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos necesarios para cambiarla				

20.- A continuación encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con **sus estudios**, lea cada una de ellas e identifique si se aplican a usted. Conteste **en una escala del (1) al (4) donde (1) es Totalmente en desacuerdo, (2) es En desacuerdo, (3) es De acuerdo y (4) es Totalmente de acuerdo**, señalando con una **X** la opción que mejor describa su situación actual.

PERCEPCIÓN DE BIENESTAR PSICOLOGICO EN ESTUDIOS		1	2	3	4
1	Mis estudios dan sentido a mi vida.				
2	Mis estudios son interesantes.				
3	Mis estudios son monótonos, rutinarios, aburridos.				
4	Mis estudios me han proporcionado independencia.				
5	Mis estudios son lo más importante para mí.				
6	Disfruto de mis estudios.				

21.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señale con una X con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias para enfrentar situaciones que le causan preocupación o inquietud.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO		1	2	3	4	5
1	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
2	Comunicación y búsqueda de ayuda (verbalización de la situación que preocupa)					
3	Seguir adelante como si nada ocurriera					
4	Enfrentar la situación					
5	Ocultar a los demás mi preocupación					
6	Evitar la situación					
7	Otras (especifique)					

Parte VI.

22.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señale con una X el nivel de Apoyo que Ud. recibe de su entorno social.

PERCEPCIÓN DE APOYO SOCIAL		1	2	3	4	5
1	Cuento con personas que se preocupan de lo que me sucede					
2	Tengo la posibilidad de hablar de mis problemas con mi familia					
3	Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares					
4	Puedo hablar con mi familia acerca de los problemas que tenemos en casa					
5	Me siento apoyado por mi familia					
6	Me siento apoyado por mis amigos					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Capítulo 3

RESULTADOS

Tal como se expresó en la Introducción de este trabajo, la Carrera de Medicina demanda en sus estudiantes una aplicación con las máximas exigencias, características propias de la profesión. Por lo mismo, requiere de algunos atributos personales, como integridad, responsabilidad, madurez, entre otros. Es así que, con estas condiciones, el estudiante de Medicina logra formarse un profesional competente. Estos atributos, sin embargo, no están presentes en todos aquellos que logran el ingreso a la Carrera (Meleca, 1995). Los desafíos que enfrentan los estudiantes de Medicina pueden ser o no vividos como estresantes (Hernández et al, 1994, Aranceli et al, 2006; Perales et al, 2003), respuestas éstas dependientes de las estrategias (Sarid et al, 2004), o recursos personales de que disponen (Velázquez et al, 2008), como también del apoyo social y del ambiente académico en que se insertan (Buote et al, 2007; Collazo et al, 2008; Sarason y Sarason, 2009). El resultado de estas interacciones puede ejercer diversos efectos en el aprendizaje (Guarino et al, 2000, Martín, 2007).

A continuación se presenta el comportamiento de la población estudiada en las evaluaciones realizadas y los resultados obtenidos en esta investigación

En una primera instancia se realizó una prueba piloto del instrumento confeccionado Y denominado "Cuestionario de Determinantes relacionados con el Rendimiento Académico". La prueba fue realizada en 60 estudiantes, a los efectos de determinar su validez. A partir del análisis del coeficiente alfa de Cronbach efectuado sobre el cuestionario elaborado y utilizado en esta investigación se obtuvo un valor de $\alpha=0,79$ lo cual permitió asumir una consistencia interna aceptable del mismo.

Luego de la prueba de fiabilidad del instrumento, el mismo se aplicó a 375 alumnos que cursaban el Ciclo Básico de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, es decir de 1º a 3º año, de los cuales se obtuvieron 374 registros completos que fueron seleccionados para el presente trabajo.

Tal como se detalló en Material y Método, para lograr una mejor comprensión de los resultados, se abordaron las variables agrupando las preguntas del cuestionario en Determinantes, los cuales se detallan a continuación:

Determinantes, Dimensiones y variables

Determinantes personales incluye las dimensiones:

Datos sociodemográficos: refiere a edad, género, estado civil, zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante en época lectiva, situación laboral y recepción de beca de estudios. Preguntas 1 a 9

Competencia cognitiva y Autoeficacia percibida: Razones al iniciar estudios universitarios, Metas inmediatas, Creencias en capacidades las propias, Dificultades que pueden interferir en sus estudios, preguntas, Preocupaciones e inquietudes; preguntas 10- 11- 12- 13 y 18.

Bienestar psicológico: En general y con respecto a los estudios; preguntas 19 y 20.

Estrategias de afrontamiento; pregunta 21

Hábitos de estudio: se incluyen las variables Horas de dedicación al estudio, Fuentes de información y Estrategias de estudio; preguntas 14 a 17

Determinantes personales

Dimensión Datos sociodemográficos

De los 374 estudiantes, 243 correspondieron a mujeres y 131 a varones, que cursaban el primer, segundo y tercer año de la Carrera de Medicina, con edades comprendidas entre 17 y 35 años con una mediana de 20 años para ambos sexos (Figuras 1 y 2).

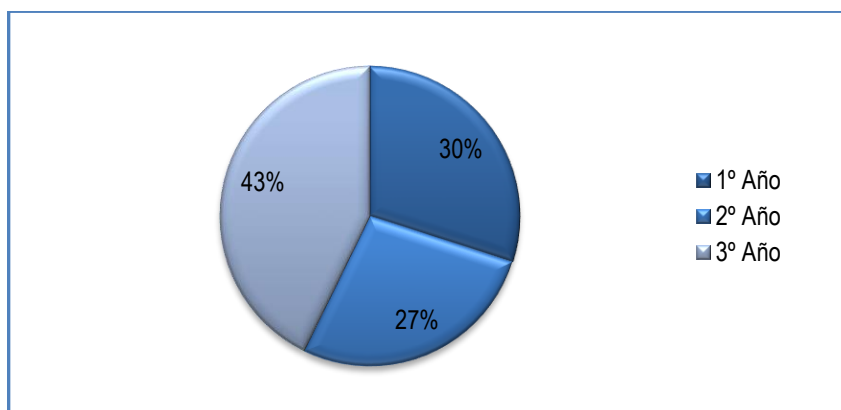


Figura 1. Distribución del total de alumnos de acuerdo al año que cursaban cuando se realizó la encuesta (n= 374)

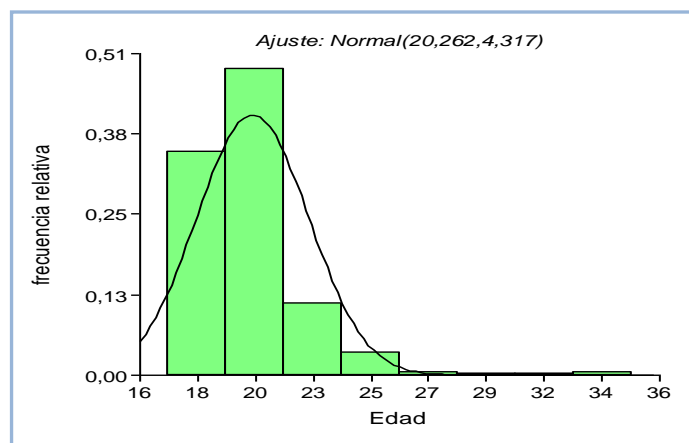


Figura 2. Distribución por edad del total de los alumnos encuestados (n= 374)

Cuando se realizó el estudio, el total de los alumnos encuestados en 1º año representaba el 20% de los 575 estudiantes ingresados en la carrera en el año 2010, los 102 alumnos de 2º año correspondía al 20% de los 528 ingresados en el año 2009 y los alumnos encuestados en tercer año representaban el 27% de los 604 que ingresaron en el año 2008. El total de la muestra representó un 25% de la población que cursaba el ciclo básico de la Carrera de Medicina en el momento de realizada la encuesta en el año 2010 (1700 alumnos). La distribución por sexo de los alumnos encuestados, a su vez está en relación directa con la distribución por sexo observada en el examen de ingreso a la Carrera (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas según año de cursado y sexo (n= 374)

AÑO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1º año	36,61%	63,39%	112
2º año	31,37%	68,63%	102
3º año	36,25%	63,75%	160

Al analizar descriptivamente la edad de los alumnos y evaluar la distribución de medias de acuerdo al sexo se observaron diferencias entre mujeres y varones. Al analizar las medias por año de cursado también se observó que las mujeres tenían edades más bajas y que, como es de esperar, ésta va aumentando a medida que avanza la carrera (Tabla 2 y 3).

Tabla 2. Distribución de medias de Edad de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de acuerdo al sexo (n= 374)

Sexo	Media	EE.
Femenino	* 20,05	± 0,12
Masculino	20,66	± 0,21

* Diferencias entre femenino y masculino (p<0,0069)

Tabla 3 Distribución de medias de Edad de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas por año de cursado (n= 374)

Año que cursa	Media	EE.
1er año	* 19,18	± 0,18
2do año	** 19,81	± 0,18
3er año	21,31	± 0,15

* Alumnos encuestados de 1º y 2º (p<0,0001) y 1º y 3º (p<0,0001) ** Alumnos encuestados de 2º y 3º (p<0,0001)

En cuanto al género se observó que la proporción de mujeres era mayor que los varones en la muestra y esto está en relación directa con la distribución por año de cursado y con el ingreso a la carrera (Figura 3).

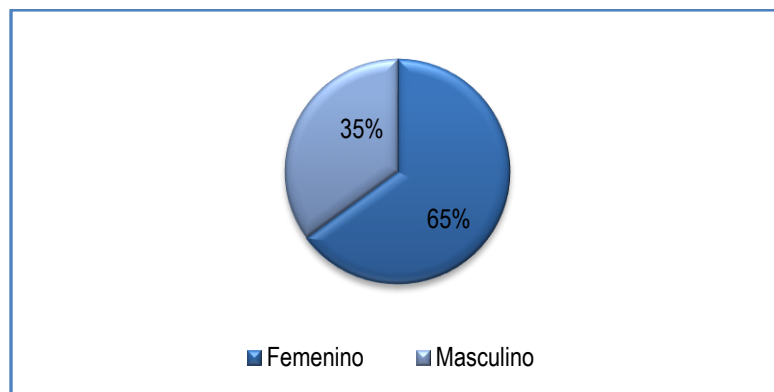


Figura 3. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas según el Género (n= 374)

Respecto al estado civil, tal como se observa en la figura 4 y 5, la mayoría de los alumnos encuestados fueron solteros, lo cual se expresa en la misma forma al analizar la distribución por estado civil de los alumnos de 1º, 2º y 3º.

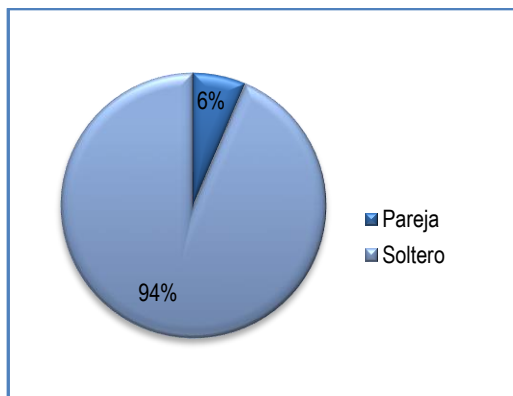


Figura 4. Distribución del total de alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo al estado civil (n=374)

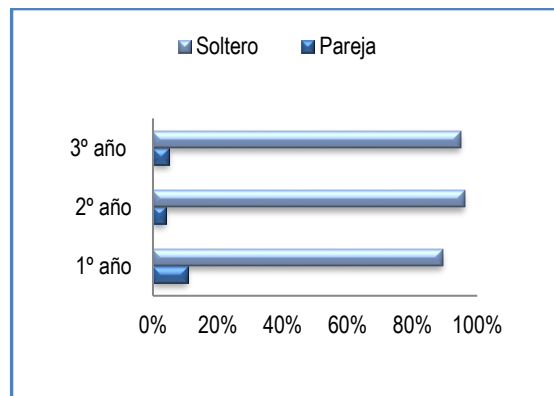


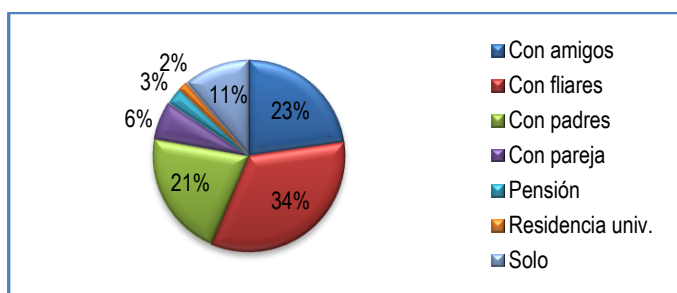
Figura 5. Distribución de alumnos encuestados por año cursado de acuerdo al estado civil (n=374)

En lo que respecta a la Procedencia se observó que el 99% del total de la población estudiada corresponde a jóvenes argentinos, en mayor proporción de la provincia de Córdoba seguida de Jujuy, Santa Fe, La Pampa y provincias del NO del país. Lo cual se expresa en la misma forma al analizar la distribución por año. Encontrándose sólo tres alumnos extranjeros procedentes de Perú, cursando uno en cada año estudiado, tal como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución según la Procedencia de los alumnos de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo al año de cursado (n=374)

PROCEDENCIA	1º AÑO %	2º AÑO %	3º AÑO %
Buenos Aires	1,79	0,98	1,88
Catamarca	1,79	1,96	3,13
Córdoba Capital	23,21	22,55	20,63
Chaco	0	0,98	0
Chubut	0,89	0	1,25
Corrientes	0	0	0,63
Entre Ríos	0	0,98	0,63
Formosa	0	0	0,63
Interior Córdoba	32,14	21,57	30
Jujuy	4,46	10,78	7,5
La Pampa	8,04	4,9	4,38
La Rioja	0,89	0	1,25
Mendoza	0,89	1,96	0,63
Misiones	0,89	1,96	0,63
Neuquén	2,68	2,94	1,25
Perú	0,89	0,98	0,63
Río Negro	1,79	0,98	2,5
Salta	3,57	2,94	4,38
San Juan	3,57	1,96	3,75
San Luis	3,57	5,88	2,5
Santa Cruz	1,79	1,96	0
Santa Fe	3,57	7,84	6,25
Santiago del Estero	1,79	1,96	4,38
Tierra del Fuego	0,89	3,92	1,25
Tucumán	0,89	0	0
Total	100	100	100

Tal como muestra la figura 6, con respecto a la pregunta 5- que indaga “¿Con quién vive mientras cursa la Carrera?”, del total de la población estudiantil analizada se observa que el mayor porcentaje de los estudiantes manifiesta vivir con “familiares cercanos”, seguido de aquellos que expresan vivir “con amigos” y “con padres”.



Figuro 6. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a con quién viven (n= 374)

Al analizar los datos de acuerdo a “con quién vive” según la distribución por año de cursado se observó la misma tendencia, pero en lo que refiere al ítem d) “En residencia universitaria” se observó un mayor porcentaje en los estudiantes de primer y segundo año, siendo los de 1º año los estudiantes que presentaron el mayor porcentaje de los que manifestaron “vivir en pareja” y “en pensión” y el menor porcentaje que viven “solos” (Figura 7).

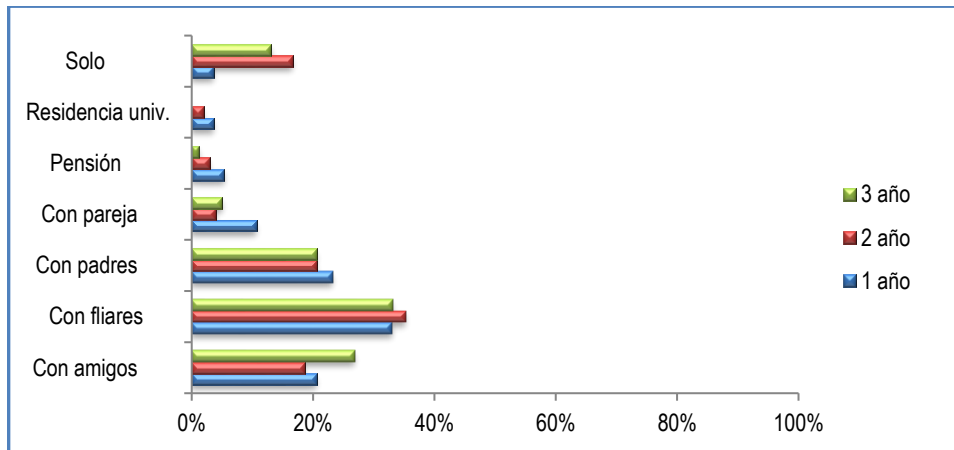


Figura 7. Distribución de alumnos encuestados por año de cursado de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo con quién viven (n= 374)

Con respecto a la pregunta 8 que indaga acerca de si “¿Recibe algún tipo de beca para estudios?” se observó que sólo el 5% del total de las población recibía becas de estudio y que, tal como se muestra en la figura 8, el mayor porcentaje de estudiantes con recepción de becas se daba en los alumnos que cursaban el 2º año de la Carrera en el momento de la toma del cuestionario.

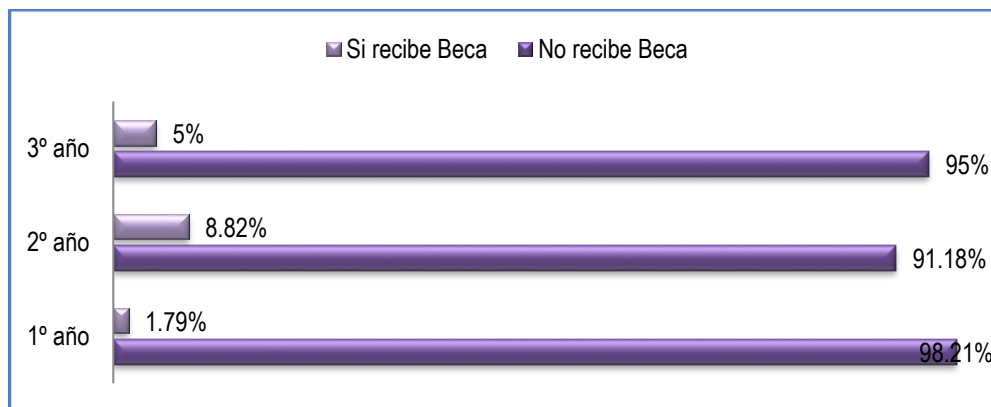


Figura 8. Distribución de alumnos por año de cursado de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la recepción o no de Becas de estudio (n=374)

En lo que refiere al “desempeño laboral”, en la figura 9 se puede observar que la mayoría de la población encuestada no mantenía relación laboral. Al analizar los datos de acuerdo a la situación laboral según la distribución por año de cursado se observó una tendencia del 96% y 95% para los

alumnos de 1º año y 2º año (respectivamente) que no trabajaban, mientras que en 3º año los alumnos con relación laboral alcanzó un 11% (Figura 10).



Figura 9. Distribución de acuerdo al desempeño laboral del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM (n= 374)

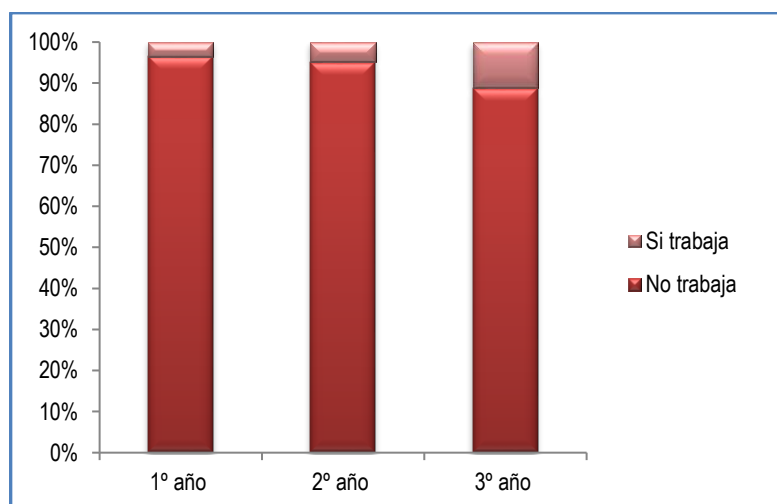


Figura 10. Distribución de acuerdo al desempeño laboral de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM por año de cursado (n= 374)

Dimensión Competencia cognitiva y autoeficacia percibida

A continuación se presenta el análisis de resultados correspondientes a la Dimensión Competencia cognitiva y autoeficacia percibida, entendida como la autoevaluación y percepción de la propia capacidad o habilidad intrínseca del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva (Pelegriña et al, 2002), así como las creencias en las propias capacidades para obtener el logro de las metas deseadas (Salanova et al, 2005; Bandura, 1997).

Esta Dimensión incluye las variables “Razones por las que inicia Estudios Universitarios”, “Metas Inmediatas”, “Creencias en las capacidades propias para enfrentar determinadas situaciones”, “Dificultades que pueden interferir en sus estudios” y “Situaciones que le ocasionaron preocupación e inquietud durante el transcurso de este cuatrimestre”; y fueron indagadas en las preguntas 10, 11, 12, 13 y 18 respectivamente, del “Cuestionario Determinantes relacionados con el Rendimiento Académico”, aplicado a los alumnos.

Razones por las que inicia estudios universitarios

Al analizar la distribución del total de los alumnos encuestados en relación a la pregunta 10 que indaga las “Razones por las que inicia estudios universitarios”, se observó que los porcentajes más altos indicaron la combinación d) “Alcanzar una profesión que me satisfaga” y e) “Convertirme en una persona útil para la sociedad” (23%) y c) “Desarrollar mis talentos y habilidades”, d) “Alcanzar una profesión que me satisfaga”, e) “Convertirme en una persona útil para la sociedad” (15%). Al analizar la distribución de frecuencias de las respuestas dadas por los alumnos estudiados de acuerdo a las “Razones por las que inicia estudios universitarios” en relación al “Rendimiento Académico” no se observaron diferencias significativas.

Metas Inmediatas

Al evaluar la distribución de respuestas dadas a la pregunta 11 que indaga acerca de las “Metas inmediatas” que tienen el total de los alumnos encuestados, los porcentajes más altos revelaron las combinaciones a) “Continuar con la carrera y graduarme” y d) “Mejorar mis notas” (30,48%) y a) “Continuar con la carrera y graduarme” y f) “Mantener mi nivel de rendimiento” (25,94%). Lo cual se observó de igual manera, tal como se muestra en las tablas 5 y 6, al analizar las respuestas obtenidas de los alumnos en la distribución por sexo y por año de cursado.

Tabla 5. Distribución de alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo al sexo y las Metas inmediatas (n=374)

Metas Inmediatas	Femenino	Masculino	Totales
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas	19,52%	10,96%	114
a) Continuar con la carrera y graduarme, f) Mantener mi nivel de rendimiento	17,65%	8,29%	97
a) Continuar con la carrera y graduarme,	12,03%	5,88%	67
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, f) Mantener mi nivel de rendimiento.	7,75%	5,35%	49
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, e) Buscar ayuda	2,41%	1,87%	16
d) Mejorar mis notas	1,34%	0,80%	8
d) Mejorar mis notas, f) Mantener mi nivel de rendimiento	0,27%	0,53%	5
a) Continuar con la carrera y graduarme, e) Buscar ayuda	1,07%	0%	4

Tabla 6. Distribución de alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM por año de acuerdo las Metas inmediatas (n=374)

Metas inmediatas	1º año	2º año	3º año
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas	39,29%	29,41%	25%
a) Continuar con la carrera y graduarme, f) Mantener mi nivel de rendimiento	18,75%	33,33%	26,25%
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, f) Mantener nivel	14,29%	11,76%	13,13%
a) Continuar con la carrera y graduarme,	11,61%	17,65%	22,5%
d) Mejorar mis notas,	5,36%	0,98%	0,63%
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, e) Buscar ayuda	3,57%	3,92%	5%
d) Mejorar mis notas, f) Mantener mi nivel de rendimiento	1,79%	0,98%	1,25%

Al analizar el “rendimiento académico” de los alumnos en relación a las “Metas inmediatas” se observó que los alumnos con “rendimiento académico MB/B” presentaron una frecuencia de elección mayor en la combinación de los ítems “a y d” (a -“Continuar con la carrera y graduarme”, d -“Mejorar mis notas”) y los ítems “a y f” (a -“Continuar con la carrera y graduarme” y f -“Mantener nivel de rendimiento”) en relación con los alumnos de “rendimiento R/I” (Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de las respuestas del total de los alumnos encuestados de acuerdo a las Metas inmediatas en relación con el Rendimiento Académico (n=374)

Metas Inmediatas	MB/B	R/I	Total
a) Continuar con la carrera y graduarme,	89,39%	10,61%	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, c) Trasladarme a otra universidad, f) Mantener mi nivel de rendimiento	0%	100%	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas	68,42%*	31,58%*	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, e) Buscar ayuda	62,50%	37,50%	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, e) Buscar ayuda, f) Mantener mi nivel de rendimiento	100%	0%	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, d) Mejorar mis notas, f) Mantener mi nivel de rendimiento	95,92%	4,08%	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, e) Buscar ayuda	75%	25%	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, f) Mantener mi nivel de rendimiento	94,85%*	5,15%*	100%
a) Continuar con la carrera y graduarme, g)) No he establecido metas inmediatas.	100%	0%	100%
b) Cambiar de carrera	0%	100%	100%
b) Cambiar de carrera, e) Buscar ayuda	0%	100%	100%
b) Cambiar de carrera, e) Buscar ayuda, f) Mantener mi nivel de rendimiento	100%	0%	100%
c) Trasladarme a otra universidad, d) Mejorar mis notas,	100%	0%	100%
d) Mejorar mis notas,	75%	25%	100%
d) Mejorar mis notas, f) Mantener mi nivel de rendimiento	80%	20%	100%
e) Buscar ayuda	50%	50%	100%
f) Mantener mi nivel de rendimiento	100%	0%	100%
No contesta	0%	100%	100%

* Rendimiento Académico MB/B con respecto a los de R/I $p < 0,0001$

Creencias en Capacidades propias para enfrentar determinadas situaciones

La figura 11 muestra que al analizar la distribución de frecuencias de acuerdo a las “Creencias en las Capacidades propias” se observó que, el total de los alumnos estudiados, se percibieron con recursos para llevar adelante la carrera, al manifestar que siempre “Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”, “Puedo fijarme objetivos en mis estudio y esforzarme para alcanzarlos”, “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas”, “Puedo relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco”, “Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas posibles de cómo resolverlo”.

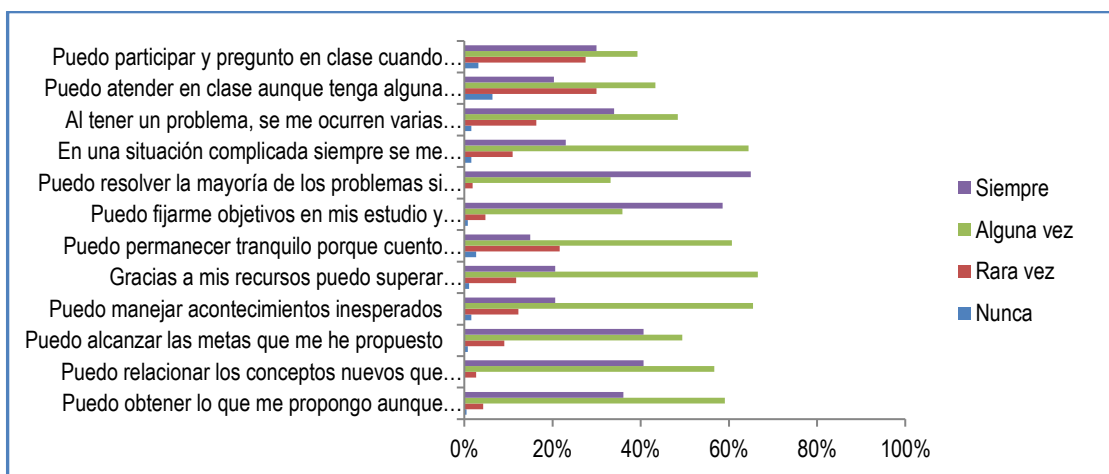


Figura 11. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Creencias en las Capacidades propias (n= 374)

Los ítems correspondientes a la Dimensión “Creencias en las Capacidades propias” también fueron analizados por sexo y por año de cursado encontrándose distribuciones similares en todos los casos (Figura 12).

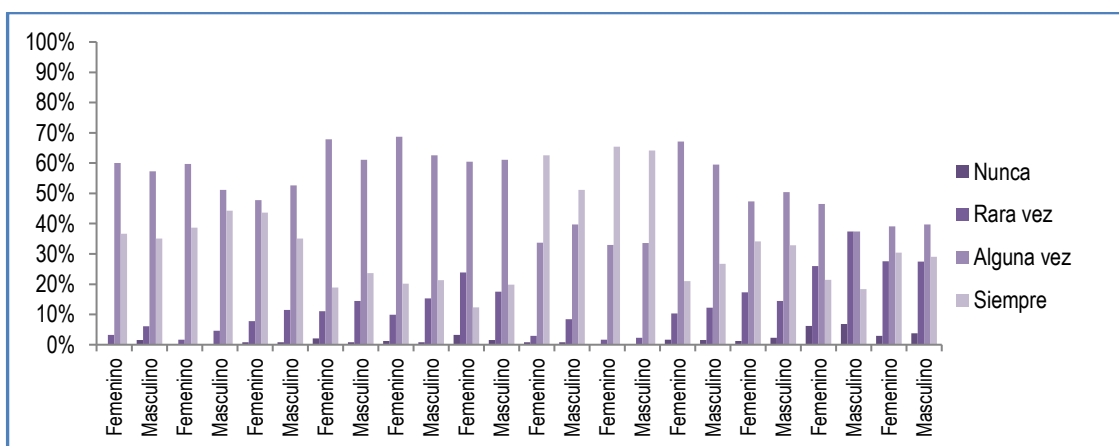


Figura 12. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM por sexo y de acuerdo a las Creencias en las Capacidades propias (n= 374)

Al indagar las relaciones entre el “rendimiento académico” y las percepciones que tienen el total de los alumnos estudiados en cuanto a las “Creencias en las Capacidades propias” (pregunta 12), y evaluar las distribuciones de frecuencias de cada uno de los ítems, se observó que, en la mayoría de los casos, las proporciones de las respuestas respecto a las creencias en las propias capacidades fueron similares, no obstante, tal como muestra la figura 13, al indagar el ítem “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas” (pregunta 12-ítem 3) se observó un predominio de esta creencia en los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” con respecto a aquellos que tienen “Rendimiento académico R/I”.

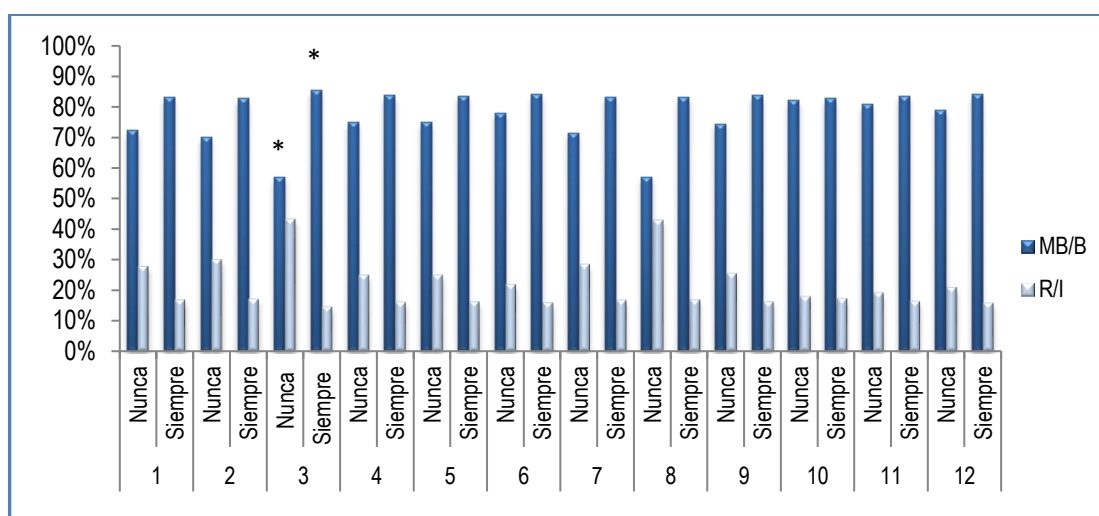


Figura 13. Distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de acuerdo a la Percepción de las Creencias en las Capacidades propias en relación al Rendimiento académico (n= 374)
 * Rendimiento Académico MB/B respecto a Rendimiento Académico R/I ($p < 0,0001$)

Ref: 1- Puedo encontrar la manera de obtener lo que me propongo; 2- Puedo relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco; 3- Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas; 4- Tengo confianza en que puedo manejar eficazmente acontecimientos inesperados; 5- Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas; 6- Cuando me encuentro en dificultades, permanezco tranquilo porque cuento con las habilidades suficientes para enfrentar situaciones difíciles; 7- Puedo fijarme objetivos en mis estudios y esforzarme para alcanzarlos; 8- Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario; 9- Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer; 10- Al tener que hacer frente a un problema, se me ocurren varias alternativas posibles de cómo resolverlo; 11- Puedo atender en clase aunque tenga alguna preocupación en ese momento; 12- Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor.

Al analizar por año de cursado las distribuciones de frecuencias de cada uno de los ítems de la pregunta 12, se observó que en la mayoría de los casos, las proporciones de las respuestas respecto a las “Creencias en las Capacidades propias” entre los alumnos de 1º, 2º y 3º año fueron similares. No obstante al indagar el ítem “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas” (pregunta 12-ítem 3) se observó un predominio de elección en los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” con respecto a aquellos estudiantes que tienen “Rendimiento académico R/I” en 1º año, en 2º año y en 3º año (Figura 14).

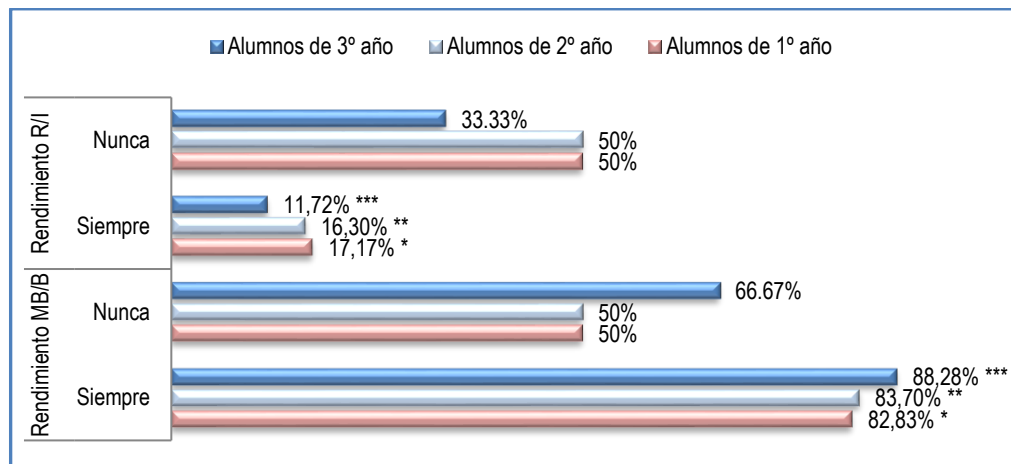


Figura 14. Distribución de frecuencias de las respuestas de la pregunta 12 - ítem 3 “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas” de acuerdo al rendimiento académico en alumnos de 1º, 2º y 3º año (n=374)

* Rendimiento académico MB/B con respecto a rendimiento R/I en alumnos de 1º año, ** Rendimiento académico MB/B con respecto a rendimiento R/I en alumnos de 2º año y *** Rendimiento académico MB/B con respecto a rendimiento R/I en alumnos de 3º año (p<0,0081, p<0,0108 y p<0,0207 respectivamente)

Al analizar por año de cursado las distribuciones de frecuencias de cada uno de los ítems de la pregunta 12, se observó que en la mayoría de los casos, las proporciones de las respuestas respecto a las “Creencias en las Capacidades” propias fueron similares. No obstante al examinar las respuestas dadas por los alumnos de 2º año y evaluar los ítems “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas” (pregunta 12 - ítem 3), “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas” (pregunta 12 - ítem 5), “Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer” (pregunta 12 - ítem 9) y “Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor” (pregunta 12- ítem 12), se observó una mayor frecuencia de elección en aquellos alumnos que tienen “Rendimiento académico MB/B” con respecto a aquellos que tienen “Rendimiento académico R/I” (Tabla 8).

Tabla 8. Distribución de respuestas de los alumnos encuestados de 2º año de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la Percepción de las Creencias en las Capacidades propias en relación al Rendimiento académico (n= 102)

Percepción de Creencias en capacidades propias en alumnos de 2º año	MB/B		R/I		p
	Siempre FA (%)	Nunca FA (%)	Siempre FA (%)	Nunca FA (%)	
3-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	77 (83,7%)*	5 (50%)	15 (16,3%)*	5 (50%)	p<0,0108
5- Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	69 (86,25%) **	13 (59,09%)	11 (13,75%) **	9 (40,91%)	p<0,0045
9- Si me encuentro en una situación complicada siempre se qué hacer	70 (84,34%) ***	12 (63,16%)	13 (15,66%) ***	7 (36,84%)	p<0,0359
12 - Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo explicación del prof.	57 (87,69%) ****	25 (67,57%)	8 (12,31%) ****	12 (32,43%)	p<0,0138

* ** **** Rendimiento académico MB/B con respecto a Rendimiento académico R/I (p<0,0108, p<0,0045, p<0,0359, p<0,0138 respectivamente).

No se observaron diferencias significativas al analizar entre alumnos de 1º, 2º y 3º año.

Dificultades que pueden interferir en sus estudios

En la figura 14 se observa que el total de los alumnos encuestados, en lo que respecta a la pregunta 13 que indaga “Dificultades que pueden interferir en sus estudios” manifiestan que alguna vez, dificultades tales como “Problemas personales”, “Metodología de los profesores”, “Poca concentración”, “Baja motivación”, “Ansiedad”, “Dificultad para organizar contenidos”, “Poca dedicación al estudio” y “Falta de interés” pueden interferir en sus estudios. No perciben como dificultad el “Disgusto con la carrera elegida”, los “Problemas económicos”, “Falta de capacidad” y los “Problemas de salud”.

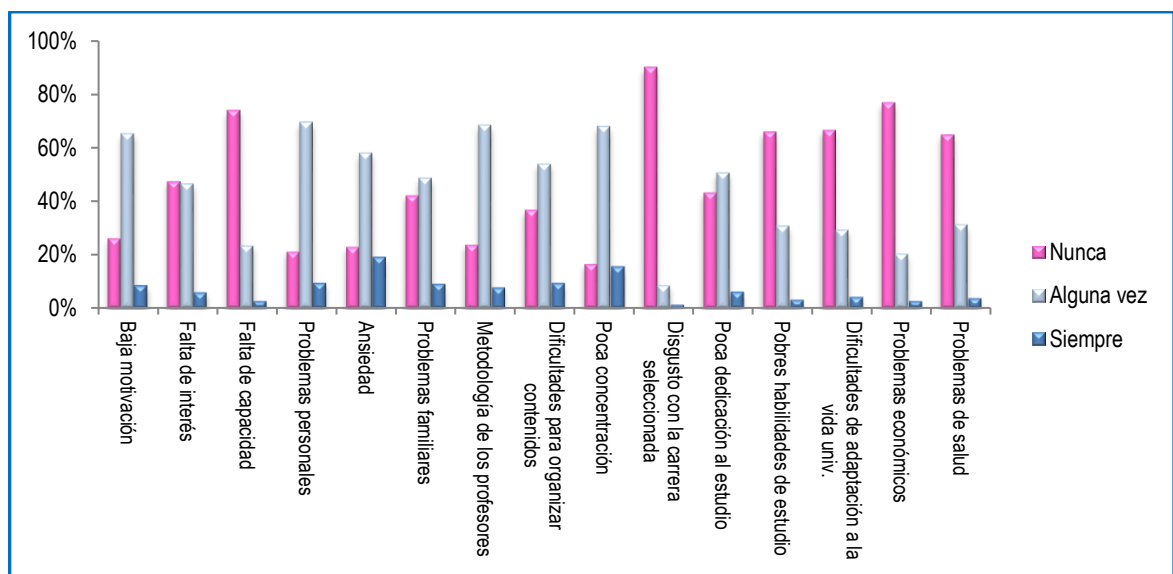


Figura 14. Distribución del total de los alumnos encuestados de la carrera de medicina de la FCM de acuerdo las Dificultades que pueden interferir en sus estudios (n= 374)

La figura 15 muestra que al analizar las relaciones entre el total de los alumnos estudiados con “Rendimiento académico MB/B” y aquellos que presentan “Rendimiento académico R/I” y las “dificultades que los mismos perciben” que pueden interferir en sus estudios (pregunta 13), se observó que al indagar los ítems “Poca dedicación al estudio” (ítem 11), “Pobres habilidades de estudio” (ítem 12) “Adaptación a la vida universitaria” (ítem 13) no representan unas opciones elegidas mayoritariamente por los estudiantes cuyo “Rendimiento académico es MB/B”, presentando mayor frecuencia de elección entre los estudiantes cuyo “Rendimiento académico es R/I” .

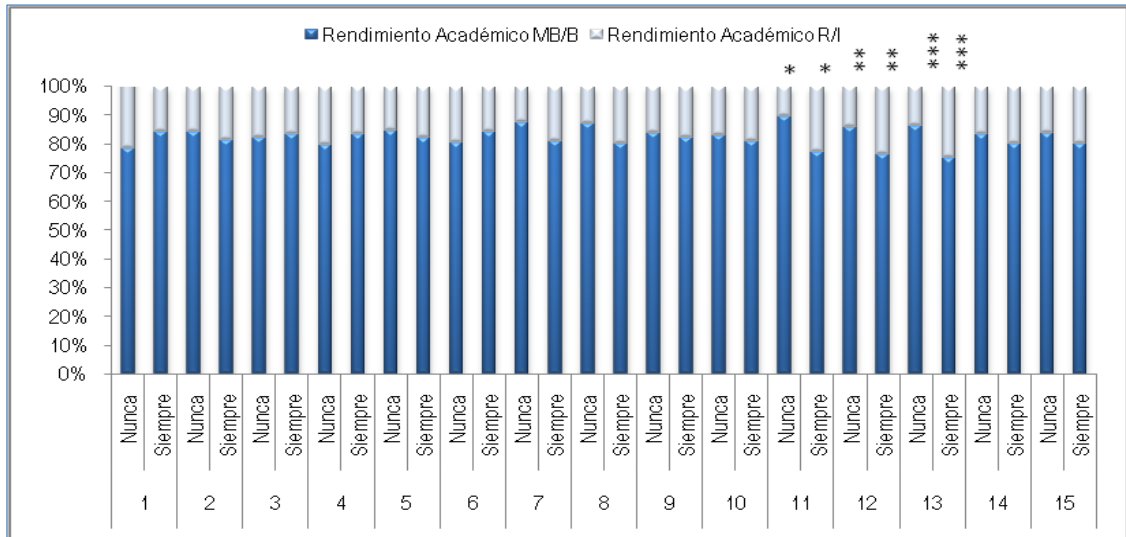


Figura 15. Distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Dificultades que pueden interferir en sus estudios según el Rendimiento Académico agrupados en MB/B- R/I (n= 374)

**** Rendimiento académico R/I con respecto a rendimiento académico MB/B – (* p< 0,0023, ** p< 0,0234 y *** p< 0,0077 respectivamente)

Ref: 1- Baja motivación; 2- Falta de interés; 3- Falta de capacidad; 4- Problemas personales; 5- Ansiedad; 6- problemas familiares; 7- Metodología de los profesores; 8- Dificultades para organizar los contenidos; 9- Poca concentración; 10- Disgusto con la carrera seleccionada; 11- Poca dedicación al estudio; 12- Pobres habilidades de estudio; 13- Dificultades de adaptación a la vida universitaria; 14- Problemas económicos; 15- Problemas de salud.

Al analizar las distribuciones de frecuencias de cada uno de los ítems por año de cursado se observó que, en la mayoría de los casos, las proporciones de las respuestas respecto a las “Dificultades que pueden interferir en sus estudios” fueron similares. No obstante en los alumnos de 1º año, al evaluar el ítem “Problemas personales” (pregunta 13 - ítem 4) se observó una mayor frecuencia de elección de esta dificultad entre los alumnos que presentan “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los que tienen “Rendimiento R/I” (Figura 16).

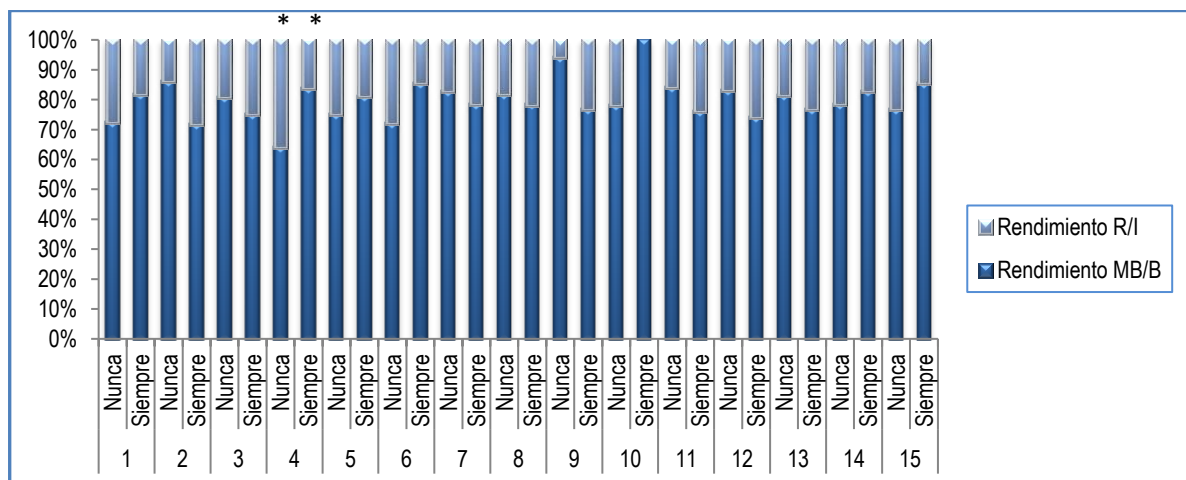


Figura 16. Distribución de respuestas de los alumnos de 1º año de acuerdo a las Dificultades que pueden interferir en sus estudios según el Rendimiento académico. (n= 111)

* Rendimiento académico MB/B con respecto a rendimiento académico R/I (p<0,0322)

Ref: 1- Baja motivación; 2- Falta de interés; 3- Falta de capacidad; 4- Problemas personales; 5- Ansiedad; 6- problemas familiares; 7- Metodología de los profesores; 8- Dificultades para organizar los contenidos; 9- Poca concentración; 10- Disgusto con la carrera seleccionada; 11- Poca dedicación al estudio; 12- Pobres habilidades de estudio; 13- Dificultades de adaptación a la vida universitaria; 14- Problemas económicos; 15- Problemas de salud.

En los alumnos de 2º año, al evaluar el ítem “*Dificultades de adaptación a la vida universitaria*” (pregunta 13 - ítem 13) se observó que es una opción elegida mayoritariamente por los estudiantes cuyo “*Rendimiento académico es R/I*” con respecto a los que tienen “*Rendimiento académico MB/B*” (Figura 17).

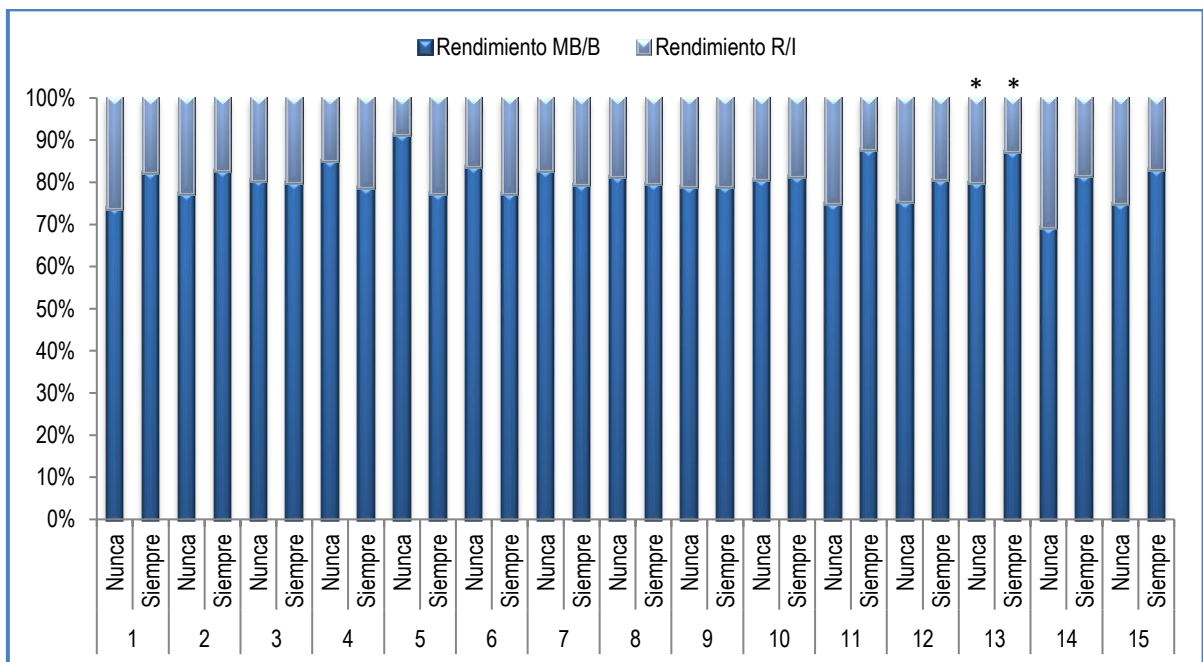


Figura 17. Distribución de respuestas de los alumnos de 2º año de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Dificultades que pueden interferir en sus estudios según el Rendimiento académico (n= 102).

*Rendimiento académico R/I con respecto a rendimiento académico MB/B ($p < 0,0255$)

Ref: 1- Baja motivación; 2- Falta de interés; 3- Falta de capacidad; 4- Problemas personales; 5- Ansiedad; 6- problemas familiares; 7- Metodología de los profesores; 8- Dificultades para organizar los contenidos; 9- Poca concentración; 10- Disgusto con la carrera seleccionada; 11- Poca dedicación al estudio; 12- Pobres habilidades de estudio; 13- Dificultades de adaptación a la vida universitaria; 14- Problemas económicos; 15- Problemas de salud.

Al analizar el ítem “*Poca dedicación al estudio*” (pregunta 13 ítem - 11) y el ítem “*Pobres habilidades de estudio*” (pregunta 13 - ítem 12) en los alumnos de 3º año se observa un predominio de frecuencia de esta dificultad en los alumnos con “*Rendimiento académico R/I*” con respecto a los alumnos que presentan “*Rendimiento académico MB/B*” (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de respuestas de los alumnos de 3° año de la carrera de Medicina de acuerdo a las dificultades que pueden interferir en sus estudios según el Rendimiento académico (n= 160).

Dificultades que interfieren en estudios	Categoría	Rendimiento MB/B FA (%)	Rendimiento R/I FA (%)	Totales FA (%)	p
1- Baja motivación	Nunca	38 (84,44)	7 (15,56)	45 (100)	
	Siempre	100 (86,96)	15 (13,04)	115 (100)	
2- Falta de interés	Nunca	65 (86,67)	10 (13,33)	75 (100)	
	Siempre	73 (85,88)	12 (14,12)	85 (100)	
3- Falta de capacidad	Nunca	98 (84,48)	18 (15,52)	116 (100)	
	Siempre	40 (90,91)	4 (9,09)	44 (100)	
4- Problemas personales	Nunca	24 (88,89)	3 (11,11)	27 (100)	
	Siempre	114 (85,71)	19 (14,29)	133 (100)	
5- Ansiedad	Nunca	27 (90)	3 (10)	30 (100)	
	Siempre	111 (85,38)	19 (14,62)	130 (100)	
6- Problemas familiares	Nunca	50 (84,75)	9 (15,25)	59 (100)	
	Siempre	88 (87,13)	13 (12,87)	101 (100)	
7- Metodología de los profesores	Nunca	35 (94,59)	2 (5,41)	39 (100)	
	Siempre	103 (83,74)	20 (16,26)	123(100)	
8- Dificultades para organizar los contenidos	Nunca	57 (93,44)	4 (6,56)	61 (100)	
	Siempre	81 (81,82)	18 (18,18)	99 (100)	
9- Poca concentración	Nunca	21 (80,77)	5 (19,23)	26 (100)	
	Siempre	117 (87,31)	7 (12,69)	134 (100)	
10- Disgusto con la carrera seleccionada	Nunca	126 (86,9)	19 (13,1)	145 (100)	
	Siempre	12 (80)	3 (20)	15 (100)	
11- Poca dedicación al estudio	Nunca	71 (93,42)*	5 (6,58)*	76 (100)	p< 0,0122
	Siempre	67 (79,76)*	17 (20,24)*	84 (100)	
12- Pobres habilidades de estudio	Nunca	99 (90,83)**	10 (9,17)**	109 (100)	p<0,0140
	Siempre	39 (76,47)**	12 (23,53)**	51 (100)	
13- Dificultades de adaptación a la vida univ.	Nunca	107 (88,43)	14 (11,57)	121 (100)	
	Siempre	31 (79,49)	8 (20,51)	39 (100)	
14- Problemas económicos	Nunca	103 (88,03)	14 (11,97)	117 (100)	
	Siempre	35 (88,03)	8 (11,97)	43 (100)	
15- Problemas de salud	Nunca	90 (90)	10 (10)	100 (100)	
	Siempre	48 (80)	12 (20)	60 (100)	

* ** Rendimiento académico R/I con respecto a rendimiento académico MB/B (p< 0,0122 y p<0,0140 respectivamente).

No se observaron diferencias significativas al analizar la relación entre “Rendimiento académico” y “Dificultades que pueden interferir en los estudios” entre 1º, 2º y 3º año.

Situaciones que le ocasionaron preocupación e inquietud durante el transcurso de este cuatrimestre

Con respecto a la pregunta 18 que indaga acerca de posibles “Situaciones que les generaron preocupación e inquietud durante el transcurso del cuatrimestre”, en la figura 18, se observa que el total de la población estudiada señaló que siempre y casi siempre les preocupaba “Hacer un examen”, la “Sobrecarga de trabajos académicos”, la “Falta de tiempo para cumplir con las tareas solicitadas”. Algunas veces inquietó la “Personalidad del profesor”, “Las evaluaciones de los profesores”, “No entender los temas dados en clase” y “La participación en clase”. Entre las situaciones que Nunca generaron preocupación manifiestan “La competencia entre compañeros”, “Trabajar en equipo” y “Las dificultades entre docentes y alumnos”.

Es importante destacar que si bien, al analizar por año de cursado las “situaciones que podían ocasionar preocupaciones”, son similares al total de los alumnos, la distribución de frecuencias es, siempre “Hacer un examen” en los alumnos de 1º y 2º año. En los alumnos de 3º año se observa siempre “Hacer un examen”, “Falta de tiempo para cumplir con tareas solicitadas” y la “Sobrecarga de trabajos académicos”.

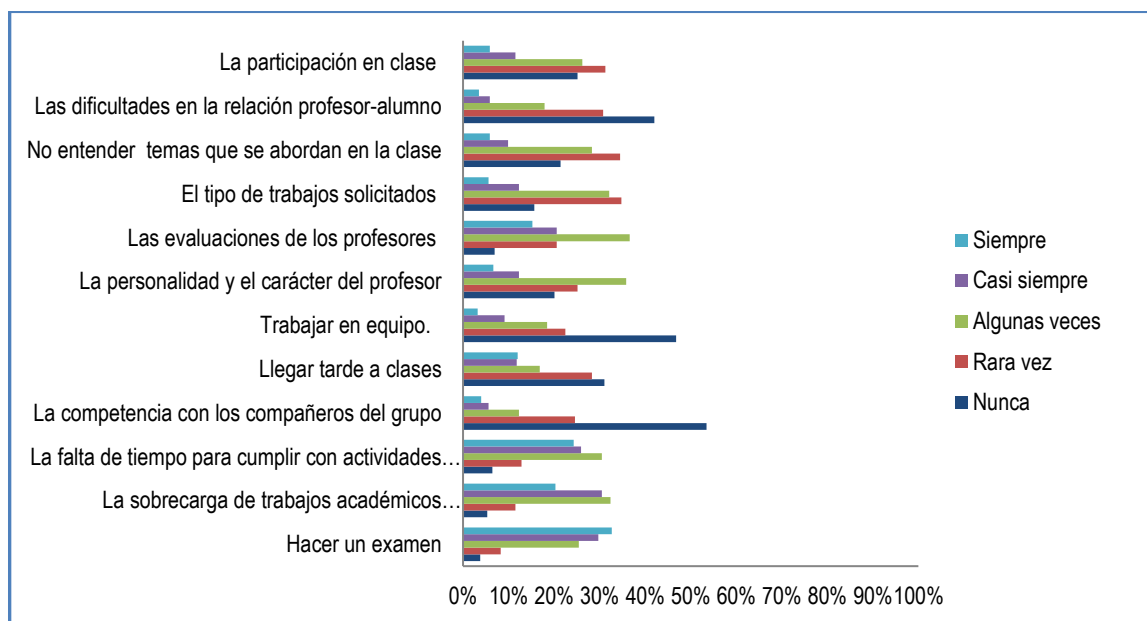


Figura 18. Distribución del total de alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a situaciones que le generaron preocupación durante el último cuatrimestre (n=374)

Al analizar las distribuciones frecuencias de las respuestas dadas por el total de los alumnos estudiados a cada uno de los 12 ítems de la pregunta 18 que indaga “Situaciones que le preocuparon o inquietaron durante el último cuatrimestre” en relación al “Rendimiento académico agrupado en MB/B y RI”, se observó que las proporciones de las respuestas no presentan diferencias. No obstante, la tabla 10 muestra que al evaluar esta variable por año de cursado año y analizar el ítem “Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones.)” (ítem 12) se observó un predominio de esta preocupación en los alumnos de 1º año con “Rendimiento RI” con respecto a los que presentan “Rendimiento MB/B”. En las respuestas dadas por los alumnos de 3º año a la pregunta 18 - ítem 1- “Hacer un examen” e ítem 2- “Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados”, se observa un predominio de estas preocupaciones en los alumnos que presentan “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los que tienen “Rendimiento RI”.

Tabla10. Distribución de las respuestas de los alumnos de 1º y 3º año de la Carrera de Medicina de acuerdo a Situaciones que le generan preocupaciones o inquietudes en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 271)

Preocupaciones e inquietudes	Categoría	1º año (n= 111)		3º año (n=160)	
		MB/B %	R/I %	MB/B %	R/I %
1- Hacer un examen **	Siempre **	78,21	21,79	91,26**	8,74**
	Alguna vez **	80,95	19,05	73,17**	26,83**
	Nunca	83,33	16,67	87,5	12,5
2- Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados ***	Siempre ***	82	18	91,18***	8,82***
	Alguna vez ***	76,19	23,81	74,42***	25,58***
	Nunca	78,95	21,05	86,67	13,33
3- Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas	Siempre	78,95	21,05	90	10
	Nunca	89,47	10,53	80	20
	Alguna vez	74,29	25,71	82,22	17,78
4- La competencia con los compañeros del grupo	Siempre	75	25	75	25
	Alguna vez	75	25	93,1	6,9
	Nunca	80,22	19,78	85,71	14,29
5- Llegar tarde a clases	Siempre	81,82	18,18	82,22	17,78
	Alguna vez	66,67	33,33	87,1	12,9
	Nunca	81,08	18,92	88,1	11,9
6- Trabajar en equipo	Siempre	83,33	16,67	83,33	16,67
	Alguna vez	68,18	31,82	79,31	20,69
	Nunca	81,82	18,18	88,79	11,21
7- La personalidad y el carácter del profesor	Siempre	77,78	22,22	90,63	9,38
	Alguna vez	81,58	18,42	81,97	18,03
	Nunca	78,18	21,82	88,06	11,94
8- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos, etc.)	Siempre	78,95	21,05	88,71	11,29
	Alguna vez	85,11	14,89	81,36	18,64
	Nunca	69,23	30,77	89,74	10,26
9- El tipo de trabajos solicitados (consulta de temas, presentaciones, ensayos, etc.)	Siempre	88,89	11,11	90	10
	Alguna vez	78,26	21,74	82,86	17,14
	Nunca	77,14	22,86	88,33	11,67
10- No entender los temas que se abordan en la clase	Siempre	85	15	94,12	5,88
	Alguna vez	69,44	30,56	89,47	10,53
	Nunca	83,64	16,36	83,81	16,19
11- Dificultades en la relación profesor-alumno	Siempre	63,64	36,36	68,75	31,25
	Alguna vez	66,67	33,33	96,97	3,03
	Nunca	84,15	15,85	85,59	14,41
12- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) *	Siempre	75	25	85,19	14,81
	Alguna vez *	68,57*	31,43*	90,91	9,09
	Nunca *	86,67*	13,33*	84,27	15,73

* Rendimiento académico R/I con respecto a rendimiento académico MB/B $p < 0,0334$.

** y *** Rendimiento académico MB/B con respecto a rendimiento académico R/I ($p < 0,0046$ y $p < 0,0075$ respectivamente)

Al indagar esta variable entre alumnos de 1º, 2º y 3º año con “Rendimiento académico MB/B” y analizar el ítem “Hacer un examen” (pregunta 18 - Ítem 1) se observó un predominio de esta preocupación en alumnos de 1º año y 3º año con respecto a los de 2º año. Al evaluar el ítem “Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados” (pregunta 18 - ítem 2) se observó un predominio de esta preocupación en alumnos de 3º con respecto a los alumnos de 1º y 2º año (Tabla 11 y Figura 19).

Tabla 11. Distribución de respuestas por año de cursado de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM con Rendimiento académico MB/B de acuerdo a la preocupación que le genera Hacer un examen (n=269)

1- Hacer un examen	Alguna vez FA (%)	Siempre FA (%)	Total de alumnos FA (%)
1° año / RA MB/B	17 (21,79%)*	61 (78,21)*	78 (100%)
2° año/ RA MB/B	28 (41,79%)* **	39 (58,21)* **	67 (100%)
3° año/ RA MB/B	30 (24,19%) **	94 (75,81)**	124 (100%)
Total de columna	75	194	269

* Alumnos de 1° año con rendimiento académico MB/B respecto a alumnos de 2° año con rendimiento académico MB/B (p<0,0095)

** Alumnos de 3° año con rendimiento MB/B con respecto a alumnos de 2° año con rendimiento académico MB/B (p<0,0116)

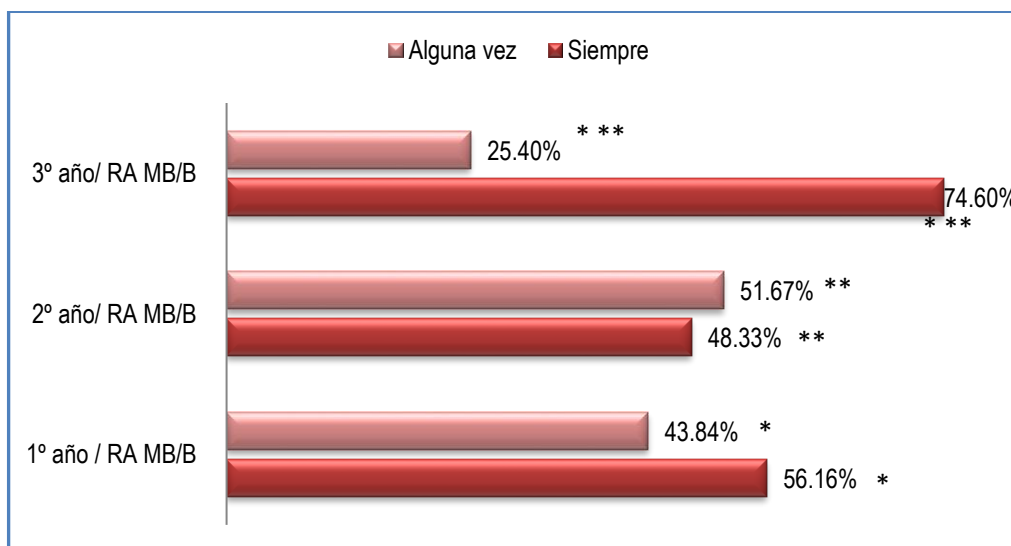


Figura 19. Distribución de respuestas por año de cursado de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM con Rendimiento académico MB/B de acuerdo a la preocupación que le genera la Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados (n=269)

* Alumnos de 3° año con rendimiento MB/B con respecto a alumnos de 1° año con rendimiento MB/B (p<0,0081)

** Alumnos de 3° año con rendimiento MB/B con respecto a alumnos de 2° año con rendimiento MB/B (p<0,0004)

Dimensión Bienestar psicológico

La distribución del total de la población encuestada en relación al bienestar psicológico en el momento de realizado el cuestionario tenía una percepción del 86% positiva, teniendo en cuenta que indaga el nivel de autonomía, satisfacción, dominio del entorno, control de situaciones, aceptación de sí mismo y propósito en la vida que percibe el estudiante (Tabla 12).

Tabla 12. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo al Bienestar psicológico (n=374)

Bienestar Psicológico	De acuerdo	En desacuerdo	Total
1. Me siento bien conmigo mismo y en cómo han resultado las cosas en mi vida	87,43%	12,57%	100%
2. Expreso mis opiniones, aún cuando son opuestas a las opiniones de la gente	86,9%	13,1%	100%
3. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	17,65%	82,35%	100%
4. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad	92,51%	7,49%	100%
5. En general, me siento seguro y tengo confianza en mí mismo/a.	79,68%	20,32%	100%
6. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	14,97%	85,03%	100%
7. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí	38,24%	61,76%	100%
8. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	83,69%	16,31%	100%
9. He sido capaz de construir un modo de vida a mi gusto	86,36%	13,64%	100%
10. Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse	93,05%	6,95%	100%
11. Cuando pienso en ello, con los años no he mejorado mucho como persona	15,51%	84,49%	100%
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas	89,57%	10,43%	100%
13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones	36,63%	63,37%	100%
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo	93,05%	6,95%	100%
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho y lo que espero hacer	88,24%	11,76%	100%
16. Mis objetivos han sido más una fuente de satisfacción que de frustración	88,77%	11,23%	100%
17. Creo que como persona (estudiante, hijo, amigo) he logrado lo que quería.	85,03%	14,97%	100%
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general	88,77%	11,23%	100%
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen y desaniman	36,1%	63,9%	100%
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	87,97%	12,03%	100%
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	93,32%	6,68%	100%
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza	15,24%	84,76%	100%
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos	26,74%	73,26%	100%
24. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	93,05%	6,95%	100%
25. En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	91,71%	8,29%	100%
26. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí	95,45%	4,55%	100%
27. Si me sintiera infeliz con mi vida, daría los pasos necesarios para cambiarla	91,71%	8,29%	100%

Al analizar las respuestas del total de los alumnos a la pregunta 19 que indaga afirmaciones que refieren “*Bienestar psicológico*” en relación al “*Rendimiento académico*” y evaluar el ítem “*Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga*” (ítem 3) se observó un predominio de esta percepción en los alumnos que presentaban “*Rendimiento académico R/I*” con respecto a los que tenían “*Rendimiento MB/B*”. A su vez, al evaluar los ítems “*Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad*” (ítem 8), “*He sido capaz de construir un modo de vida a mi gusto*” (ítem 9), “*Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse*” (ítem 10), “*Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí*” (ítem 16), “*Creo que como persona (estudiante, hijo, amigo) he logrado lo que quería*” (ítem 17), “*En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo*” (ítem 25) y “*Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos necesarios para cambiarla*” (ítem 27), se observó una mayor frecuencia de elección de esta percepción en los alumnos que presentaron “*Rendimiento académico MB/B*” con respecto a los de “*Rendimiento académico R/I*” (Tabla 13).

Tabla 13. Distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de acuerdo a la percepción de Bienestar Psicológico en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 374)

Bienestar psicológico	Categoría	MB/B %	R/I %	Total %	p
1-Me siento bien conmigo mismo y en cómo han resultado las cosas en mi vida	Acuerdo	83,74	16,26	100	
	Desacuerdo	74,47	25,53	100	
2- Expreso mis opiniones, aún cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente	Acuerdo	83,64	16,36	100	
	Desacuerdo	75,51	24,49	100	
3- Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	Acuerdo	68,18*	31,82*	100	p<0,0007
	Desacuerdo	85,67*	14,33*	100	
4- Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad	Acuerdo	83,48	16,52	100	
	Desacuerdo	71,43	28,57	100	
5- En general, me siento seguro y tengo confianza en mí mismo/a.	Acuerdo	83,84	16,16	100	
	Desacuerdo	77,63	22,37	100	
6- No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	Acuerdo	76,79	23,21	100	
	Desacuerdo	83,6	16,4	100	
7-Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí	Acuerdo	84,62	15,38	100	
	Desacuerdo	81,3	18,7	100	
8-Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	Acuerdo	84,66**	15,34**	100	p<0,0150
	Desacuerdo	71,67**	28,33**	100	
9- He sido capaz de construir un modo de vida a mi gusto	Acuerdo	84,47***	15,53***	100	p<0,0152
	Desacuerdo	70,59***	29,41***	100	
10- Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse	Acuerdo	84,73****	15,27****	100	p<0,0001
	Desacuerdo	53,85****	46,15****	100	
11-Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona	Acuerdo	79,31	20,69	100	
	Desacuerdo	83,17	16,83	100	
12- Siento que mis amistades me aportan muchas cosas	Acuerdo	83,83	16,17	100	
	Desacuerdo	71,79	28,21	100	
13- Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones	Acuerdo	85,4	14,6	100	
	Desacuerdo	80,93	19,07	100	
14- En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo	Acuerdo	82,42	17,58	100	
	Desacuerdo	84,62	15,38	100	
15- Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero del futuro	Acuerdo	84,5	15,5	100	
	Desacuerdo	68,18	31,82	100	
16-Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración	Acuerdo	83,99*****	16,01*****	100	p<0,0433
	Desacuerdo	71,43*****	28,57*****	100	
17-Creo que como persona (estudiante, hijo, amigo) he logrado lo que quería.	Acuerdo	84,23*****	15,77*****	100	p<0,0452
	Desacuerdo	73,21*****	26,79*****	100	
18-Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general	Acuerdo	82,83	17,17	100	
	Desacuerdo	80,49	19,51	100	
19-Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen y desaniman	Acuerdo	79,85	20,15	100	
	Desacuerdo	84,1	15,9	100	
20-Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	Acuerdo	82,93	17,07	100	
	Desacuerdo	80	20	100	
21-En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	Acuerdo	82,47	17,53	100	
	Desacuerdo	84	16	100	
22-No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza	Acuerdo	77,19	22,81	100	
	Desacuerdo	83,54	16,46	100	
23-Es difícil para mí expresar mis opiniones en Asuntos polémicos	Acuerdo	82	18	100	
	Desacuerdo	82,78	17,22	100	
24-Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	Acuerdo	83,29	16,71	100	
	Desacuerdo	73,08	26,92	100	
25-En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	Acuerdo	84,5*****	15,5*****	100	p<0,0011
	Desacuerdo	61,29*****	38,71*****	100	
26-Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos pueden confiar en mí	Acuerdo	83,15	16,85	100	
	Desacuerdo	70,59	29,41	100	
27-Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos necesarios para cambiarla	Acuerdo	83,92*****	16,08*****	100	p<0,0230
	Desacuerdo	67,74*****	32,26*****	100	

* Alumnos con rendimiento académico R/I con respecto a los alumnos con rendimiento académico MB/B (p< 0,0007).

** *** **** ***** Alumnos con rendimiento académico MB/B con respecto a los alumnos con rendimiento académico R/I (p<0,0150, p<0,0152, p<0,0001, p<0,0433, p<0,0452, p<0,0011 y p<0,0230 respectivamente).

Por otra parte, durante el análisis por año de cursado, al evaluar los ítems “Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento” (ítem 24) y “Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos necesarios para cambiarla” (ítem 27) en los alumnos de 1º año se observó una mayor frecuencia de elección en aquellos alumnos con “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los alumnos de “Rendimiento R/I” (Tabla 14).

Tabla 14- Distribución de la respuestas de los alumnos de 1º año de acuerdo a la percepción de Bienestar Psicológico en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 111)

Bienestar psicológico	Categoría	MB/B	R/I	Total	p
24-Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	Acuerdo	80 (82,47 %)*	17 (17,53 %) *	97 (100 %)	p<0,0288
	Desacuerdo	8 (57,14 %)*	6 (42,86 %)*	14 (100 %)	
27-Si me sintiera infeliz con mi vida, daría los pasos necesarios para cambiarla	Acuerdo	82 (82 %)**	18 (18 %)**	100 (100 %)	p<0,0330
	Desacuerdo	6 (54,55 %)**	5 (45,45 %)**	11 (100 %)	

* **Alumnos con rendimiento académico MB/B con respecto a los alumnos con rendimiento académico R/I (p<0,0288 y p<0,0330 respectivamente)

Al analizar los ítems “Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse” (ítem-10), “Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro” (ítem-15) y “En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo” (ítem - 25) en los alumnos de 2º año se observó un predominio de esta afirmación en aquellos que presentaron “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los que tenían “Rendimiento académico R/I” (Tabla15).

Tabla15. Distribución de la respuestas de los alumnos de 2º año de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la percepción de Bienestar Psicológico en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 102).

Bienestar psicológico	Categoría	MB/B	R/I	Total	p
10- Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse	Acuerdo	76 (83,52%)*	15 (16,48%)*	91 (100%)	p<0,0223
	Desacuerdo	6 (54,55%)*	5 (45,45%)*	11 (100%)	
15- Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro	Acuerdo	75 (83,33%)**	15 (16,67%)**	90 (100%)	p<0,0405
	Desacuerdo	7 (58,33%)**	5 (41,67%)**	12 (100%)	
25-En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	Acuerdo	6 (54,55%)**	5 (45,45%)**	11 (100%)	p<0,0223
	Desacuerdo	76 (83,52%)**	15 (16,48%)**	91 (100%)	

* ** *** Alumnos con rendimiento académico MB/B con respecto a los alumnos con rendimiento académico R/I (p<0,0223, p<0,0405 y p<0,0223 respectivamente)

Tal como se muestra en la tabla 16, durante el análisis de las relaciones entre rendimiento académico y Bienestar psicológico entre los alumnos que cursan 1, 2º y 3º año se observó que las distribuciones de frecuencias fueron, en casi todo los casos, similares, no obstante al evaluar el ítem “Me resulta difícil dirigir mi vida” (pregunta 19-ítem 3) entre los alumnos con “Rendimiento R/I” se

observó un predominio de esta afirmación en los alumnos de 3º año con respecto a los estudiantes de 1º y 2º año.

Tabla 16. Distribución de las respuestas de los alumnos encuestados de 1º, 2º y 3º año de la Carrera de Medicina con rendimiento académico entre R/I al ítem 3 de la pregunta 19 "Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga". (n=65)

3- Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	De Acuerdo	En Desacuerdo	Total de Fila
	FA (%)	FA (%)	FA (%)
1º año / RA R/I	7 (30,43%)*	16 (69,57%)*	23 (100%)
2º año/ RA R/I	7 (35%)**	13 (65%)**	20 (100%)
3º año/ RA R/I	15 (68,18%)* **	7 (31,82%)* **	22 (100%)
Total de Columna	29	36	65

*Alumnos de 1º respecto a los alumnos de 3º año con rendimiento académico R/I $p < 0,0113$ ** Alumnos de 2º y 3º con rendimiento académico R/I $p < 0,0315$

Al analizar el ítem "En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo" (pregunta 19 - ítem 25) en los alumnos con "Rendimiento MB/B" se observó un predominio de esta afirmación en los alumnos de 1º y de 3º año con respecto a los de 2º año (Tabla 17).

Tabla 17. Distribución de las respuestas de los alumnos de 1º, 2º y 3º año con Rendimiento académico MB/B al ítem 25 de la pregunta 19 "En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo". (n=308)

25- En general, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Total de Fila
	FA (%)	FA (%)	FA (%)
1º año / RA MB/B	83 (94,32%)*	5 (5,68%)*	88 (100%)
2º año/ RA MB/B	6 (7,32%)* **	76 (92,68%)* **	82 (100%)
3º año/ RA MB/B	130 (94,2%)* **	8 (5,8%)* **	138 (100%)
Total de Columna	219	89	308

* Alumnos de 1º año con rendimiento académico MB/B con respecto a alumnos de 2º año ($p < 0,0001$)- **Alumnos de 3º año con rendimiento académico MB/B con respecto a alumnos de 2º año ($p < 0,0001$)

Bienestar psicológico en estudios

La pregunta 20 del cuestionario consta de una serie de afirmaciones referidas al "Bienestar psicológico en los estudios". En la Figura 20 se observa que el total de los estudiantes encuestados manifestaron estar de acuerdo en "Disfruto de mis estudios", "Mis estudios son interesantes", "Mis estudios dan sentido a mi vida" y "Mis estudios me han proporcionado independencia". No se observaron diferencias en el análisis exploratorio por año de cursado, pero en cuanto al porcentaje de interés que cobran los estudios, mientras que en 1º y 2º año el valor fue de 50,98%, en 3º año alcanzó el 65%.

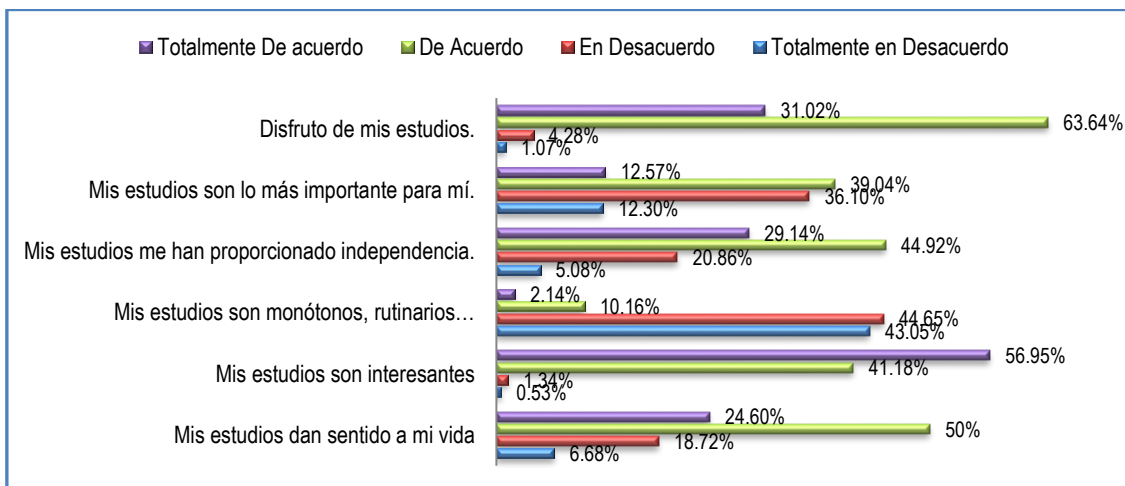


Figura 20. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo al Bienestar en los estudios (n=374)

Al analizar las frecuencias de las respuestas dadas por el total de los alumnos estudiados a la pregunta 20 que indaga esta variable en relación al rendimiento académico y evaluar el ítem 6 “Disfruto de mis estudios” se observó un predominio de esta afirmación en los alumnos que presentaban “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los de “Rendimiento R/I” (Tabla 18).

Tabla 18. Distribución de la respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la percepción de Bienestar Psicológico en los estudios en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 374)

Bienestar psicológico en Estudios	Categoría	RENDIMIENTO ACADÉMICO		Total
		MB/B	R/I	
1- Mis estudios dan sentido a mi vida.	Acuerdo	231 (83,09%)	47 (16,91%)	278 (100%)
	Desacuerdo	77 (81,05%)	18 (18,95%)	95 (100%)
2- Mis estudios son interesantes	Acuerdo	306 (83,61%)	60 (16,39%)	366 (100%)
	Desacuerdo	2 (28,57%)	5 (71,43%)	7 (100%)
3- Mis estudios son monótonos, rutinarios, aburridos	Acuerdo	37 (80,43%)	9 (19,57%)	46 (100%)
	Desacuerdo	271 (82,87%)	56 (17,13%)	327 (100%)
4- Mis estudios me han proporcionado independencia.	Acuerdo	229 (82,67%)	48 (17,33%)	277 (100%)
	Desacuerdo	79 (82,29%)	17 (17,71%)	96 (100%)
5- Mis estudios son lo más importante para mí.	Acuerdo	163 (84,9%)	29 (15,1%)	192 (100%)
	Desacuerdo	145 (80,11%)	36 (19,89%)	181 (100%)
6- Disfruto de mis estudios *	Acuerdo*	295 (83,57%)*	58 (16,43%)*	353 (100%)
	Desacuerdo*	13 (65%)*	7 (35%)*	20 (100%)

* Alumnos con rendimiento académico MB/B con respecto a los de R/I p<0,0332

Al evaluar el ítem 4 “Mis estudios me han proporcionado independencia” entre los alumnos de 1º, 2º y 3º año con “Rendimiento MB/B” se observó un predominio de esta afirmación en los alumnos de 1º y 3º año con respecto a los de 2º año (Tabla 19).

Tabla 19. Distribución de las respuestas de los alumnos de 1º, 2º y 3º año de la Carrera de Medicina de la FCM con Rendimiento académico MB/B al ítem 4 de la pregunta 20 “Mis estudios me han proporcionado independencia”. (n=308)

4- Mis estudios me han proporcionado independencia	De Acuerdo	En Desacuerdo	Total de alumnos
	FA (%)	FA (%)	FA (%)
1º año / RA R/I	65 (73,86%)*	23 (26,14%)*	88 (100%)
2º año/ RA R/I	21 (25,61%)* **	61 (74,39%)* **	82 (100%)
3º año/ RA R/I	103 (74,64%) **	35 (25,36%) **	138 (100%)
Total de Columna	189	119	308

* Alumnos de 1º y 2º año p<0,0001 - ** Alumnos de 2º y 3º año p<0,0001

Dimensión Estrategias de afrontamiento

Durante el análisis exploratorio realizado para evaluar la distribución de frecuencias de las respuestas dadas a la pregunta 21 que indaga las “Estrategias de afrontamiento” que utilizaban los alumnos estudiados ante situaciones que le podían generar preocupación o inquietud, se observó que los alumnos encuestados manifestaron que siempre “Enfrentan la situación”, “Elaboran un plan y ejecución de tareas”, “Comunican y buscan ayuda”, en tanto que algunas veces “Ocultan su preocupación a los demás” y “Siguen adelante como si nada ocurriera” (Figura 21).

Porcentajes similares se observaron al analizar por año de cursado.

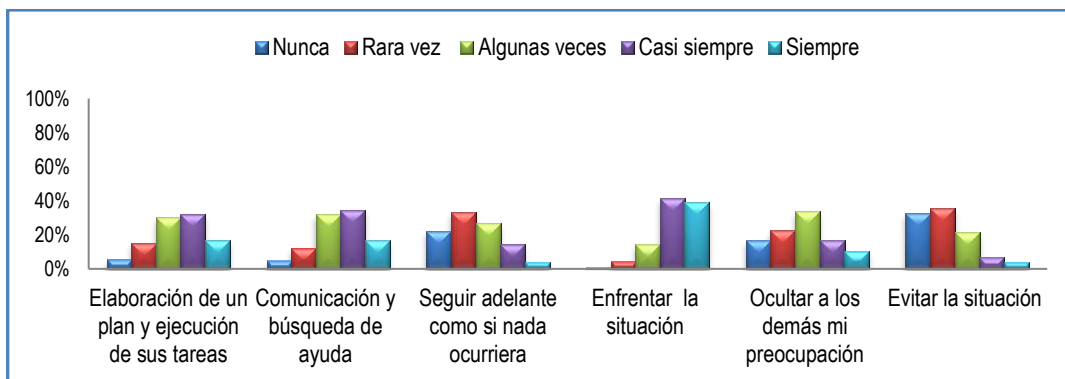


Figura 21. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Estrategias de Afrontamiento (n=374)

Al analizar la relación entre “Rendimiento académico” y “Estrategias de afrontamiento” en el total de los alumnos encuestados, no se observaron asociaciones significativas. Similar respuesta se observó al analizar las frecuencias de elección de los estudiantes por año de cursado en 1º y 2º año, no obstante, tal como se muestra en la tabla 20, al examinar las respuestas dadas por los estudiantes de 3º año y evaluar el ítem “Evitar la situación” (pregunta 21- ítem 6) se observó un predominio de frecuencias en los alumnos que presentaron “Rendimiento académico R/I” con respecto a aquellos que tenían rendimiento MB/B. No se observaron diferencias significativas entre años de cursado.

Tabla 20. Distribución de las respuestas de los alumnos de 3º año de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Estrategias de afrontamiento en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 160)

Estrategias de afrontamiento	Categoría	MB/B	R/I	Total
1- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	Alguna vez	82,22%	17,78%	100%
	Nunca	96,15%	3,85%	100%
	Siempre	85,39%	14,61%	100%
2- Comunicación y búsqueda de ayuda (verbalización de la situación que preocupa)	Alguna vez	85,11%	14,89%	100%
	Nunca	93,1%	6,9%	100%
	Siempre	84,52%	15,48%	100%
3- Seguir adelante como si nada ocurriera	Alguna vez	84,44%	15,56%	100%
	Nunca	86,21%	13,79%	100%
	Siempre	89,29%	10,71%	100%
4- Enfrentar la situación	Alguna vez	83,33%	16,67%	100%
	Nunca	85,71%	14,29%	100%
	Siempre	86,82%	13,18%	100%
5- Ocultar a los demás mi preocupación	Alguna vez	84,13%	15,87%	100%
	Nunca	89,06%	10,94%	100%
	Siempre	84,85%	15,15%	100%
6- Evitar la situación *	Alguna vez	88,89%	11,11%	100%
	Nunca*	87,88%	12,12%	100%
	Siempre*	68,75%	31,25%	100%

* Alumnos con rendimiento R/I con respecto a los de MB/B (p<0,0455)

Dimensión Hábitos de estudio

Dentro de la Dimensión “*Hábitos de estudio*” se incluyeron las variables: “*Horas de dedicación al estudio*”, “*Fuentes de información*” y “*Estrategias de estudio*”.

La pregunta 14 del cuestionario indaga “*Cuántas horas dedica al estudio semanalmente*” y la pregunta 15 indaga acerca de “*Cómo planifica los tiempos de estudio*”. Al respecto, tal como se observa en las figuras 22, 23 y 24, la mayor parte del total de los alumnos encuestados manifestaron estudiar “*Entre 10 y 20 horas*” semanales y “*Más de 20 horas*”, “*Un poco todos los días*”. Al analizar por género se encontró que las mujeres presentaban una dedicación de “*Más de 20 horas*” semanales mientras que los varones dedicaban “*Entre 10 y 20 horas*” al estudio. Al analizar cuándo estudian los alumnos por año de cursado, se observó que en 2º año predominó una dedicación de “*Entre 10 y 20 horas semanales*”, mientras que en 1º y 3º año la dedicación fue de “*Más de 20 horas*” de estudio.

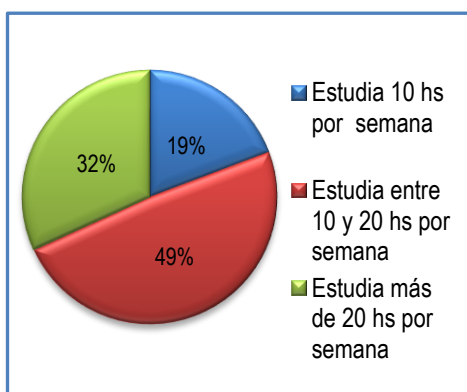


Figura 22. Distribución del total de los alumnos de acuerdo a la cantidad de horas de estudio (n= 374)

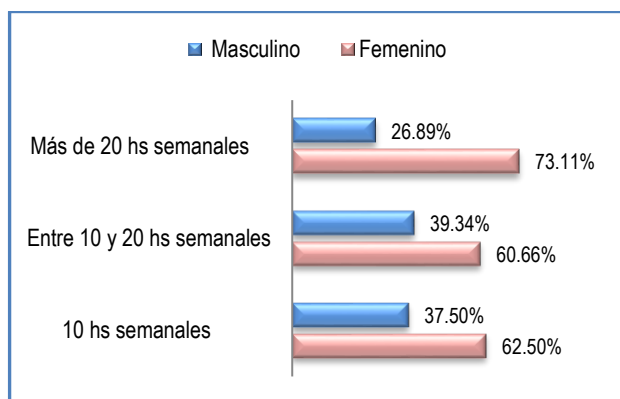


Figura 23. Distribución por sexo del total de los alumnos de acuerdo a la cantidad de horas de estudio (n= 374)

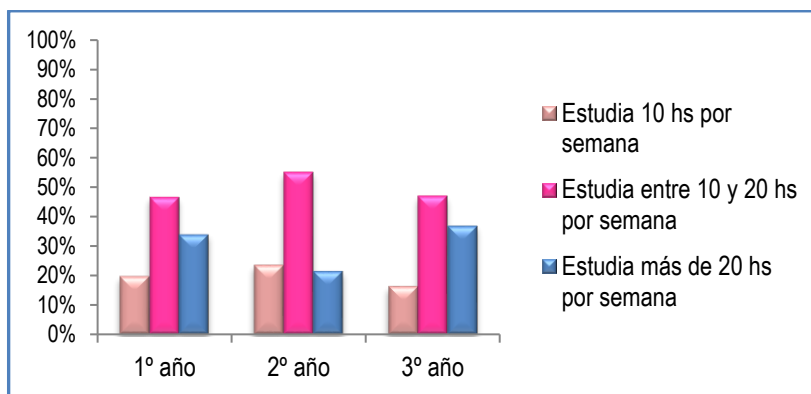


Figura 24. Distribución del total de los alumnos encuestados por año de cursado y de acuerdo a la cantidad de horas de estudio (n= 374)

El mayor porcentaje de los estudiantes encuestados manifestaron estudiar “Un poco todos los días” (Figura 25) y si bien en los tres años se observaron similares resultados, fue en 2º año en donde se observó el mayor porcentaje de alumnos que estudian “Sólo para los exámenes” (Figura 26).

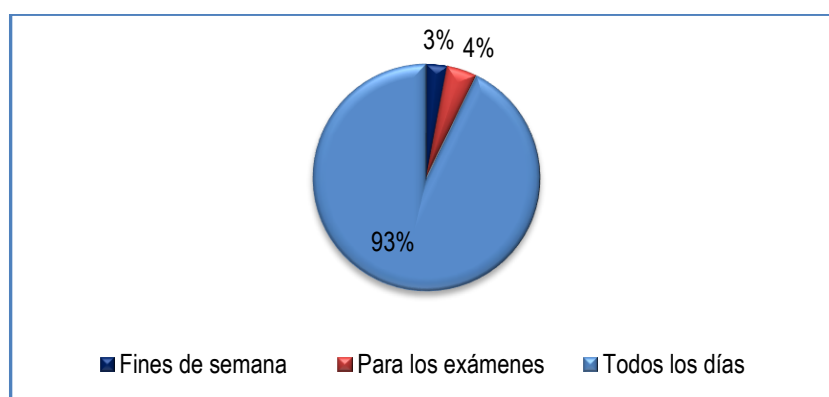


Figura 25. Distribución del total de los alumnos encuestados de acuerdo a cuándo estudia (n= 374)

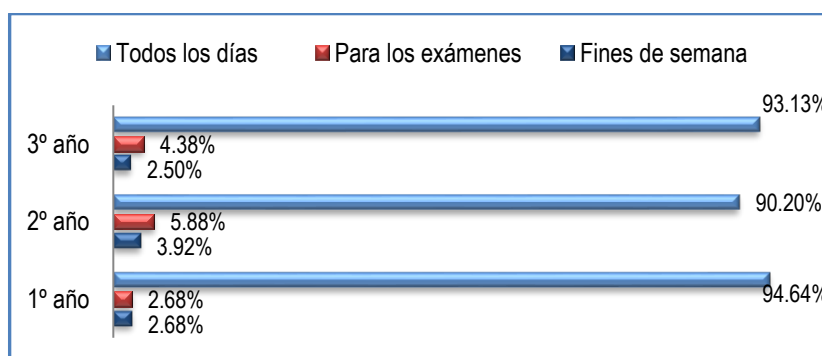


Figura 26. Distribución total de los alumnos encuestados por año de cursado de acuerdo a cuándo estudia n= 374

Al evaluar la pregunta 14 ¿Qué tiempo dedica al estudio semanalmente? en relación al “rendimiento académico” del total de los alumnos encuestados se observó un predominio de horas de

estudio entre aquellos que tenían “Rendimiento MB/B” con respecto a los de “Rendimiento R/I” (Tabla 21).

Tabla 21. Distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las horas semanales que dedica al estudio en relación con el Rendimiento Académico (n=374)

Horas de Estudio	MB/B FA (%)	R/I FA (%)	Total FA (%)
Más de 20 hs *	103 (87,29%)*	15 (12,71%)*	118 (100%)
10 hs *	51 (70,83%)*	21 (29,17%)*	72 (100%)
Entre 10 y 20 hs	154 (84,15%)	29 (15,85%)	183 (100%)

* Alumnos con rendimiento académico MB/B con respecto a los de rendimiento R/I ($p < 0,0050$)

Al analizar las respuestas en cada uno de los años estudiados no se observaron diferencias significativas entre los alumnos de 1º y 2º año, no obstante al evaluar las frecuencias obtenidas en los alumnos de 3º año se observó un predominio de “horas de estudio” entre aquellos alumnos con “Rendimiento MB/B” con respecto a los de “rendimiento R/I” (Tabla 22).

Tabla 22. Distribución de respuestas de los alumnos de 3º año de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las horas semanales que dedica al estudio en relación con el Rendimiento Académico (n=160)

Horas de estudio	MB/B FA (%)	R/I FA (%)	Total de Alumnos FA (%)
Más de 20 hs	55 (93,22%)	4 (6,78%)	59 (100%)
10 hs *	16 (61,54%)	10 (38,46%)*	26 (100%)
Entre 10 y 20 hs *	67 (89,33%)*	8 (10,67%)*	75 (100%)
Total de Columna	138	22	160

* Alumnos con rendimiento académico MB/B con respecto a los de rendimiento R/I ($p < 0,0014$)

Entre los estudiantes con “Rendimiento académico MB/B”, se observó un predominio de “horas de estudio” semanales en los alumnos de 3º año con respecto a los de 1º año, y 2º año (Tabla 23).

Tabla 23. Distribución de respuestas de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM con rendimiento académico MB/B de acuerdo a las horas semanales que dedican al estudio (n= 308)

Horas de estudio	1º año		2º año		3º año		Total de Fila	
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
10 Hs	16	72,73*	19	79,17***	16	61,54***	88	100%
Entre 10 y 20 hs	43	82,69*	44	78,57***	67	89,33***	82	100%
Más de 20 hs	29	78,38	19	86,36**	55	93,22**	138	100%
Total de Columna	88	100	82	100	138	100	308	100%

*Alumnos de 1º y 3º año ($p < 0,0001$) - ** Alumnos de 2º y 3º año ($p < 0,0034$) - *** Alumnos de 2º y 3º año ($p < 0,0496$)

Al analizar la relación entre el “Rendimiento académico” y las respuestas dadas a la pregunta 15 “¿Cuándo Estudia?” la opción “Todos los días” presentó una mayor frecuencia de elección en los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” en relación a los que tenían “Rendimiento R/I (Tabla 24).

Tabla 24. Distribución de respuestas del total de los alumnos de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a cuándo estudian habitualmente en relación con el Rendimiento Académico (n=374)

¿Cuándo Estudia?	MB/B		R/I		Total	
	F A	%	F A	%	F A	%
Todos los días	292	84,39%*	54	15,61%*	346	100%
Fines de semana	5	45,45%*	6	54,55%*	11	100%
Para exámenes	11	68,75%	5	31,25%	16	100%

* Alumnos con rendimiento MB/B y los de R/I (p<0,0007)

Fuentes de información

La figura 27 muestra que el total de los alumnos encuestados manifestaron estudiar de “Libros de textos”, “Material fotocopiado” y “Apuntes de clase”. No se observaron asociaciones significativas al evaluar la relación entre esta variable y el rendimiento académico.

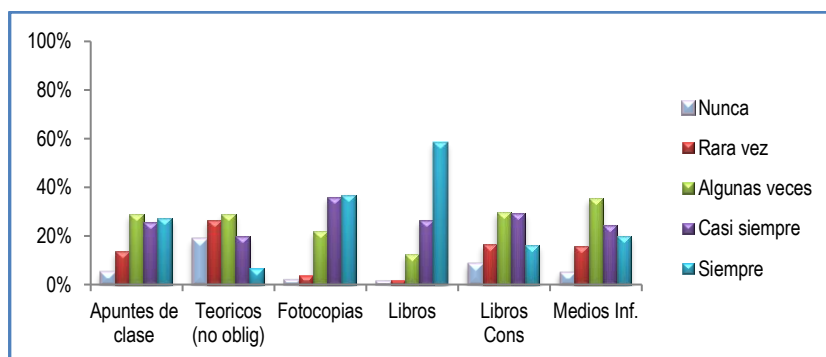


Figura 27. Distribución del total de alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Fuentes de información (n= 374)

Estrategias de estudio

Al analizar la distribución de respuestas a la pregunta 17 que indaga “Estrategias de estudio”, en la figura 28, se observa que el total de los alumnos encuestados señaló “Comprender e integrar contenido”, “Señalar ideas principales y secundarias del texto” y “Relacionar ideas principales y secundarias del texto cuando estudia”. Al analizar la distribución de frecuencias de acuerdo a esta variable, por año de cursado, se observaron porcentajes similares.

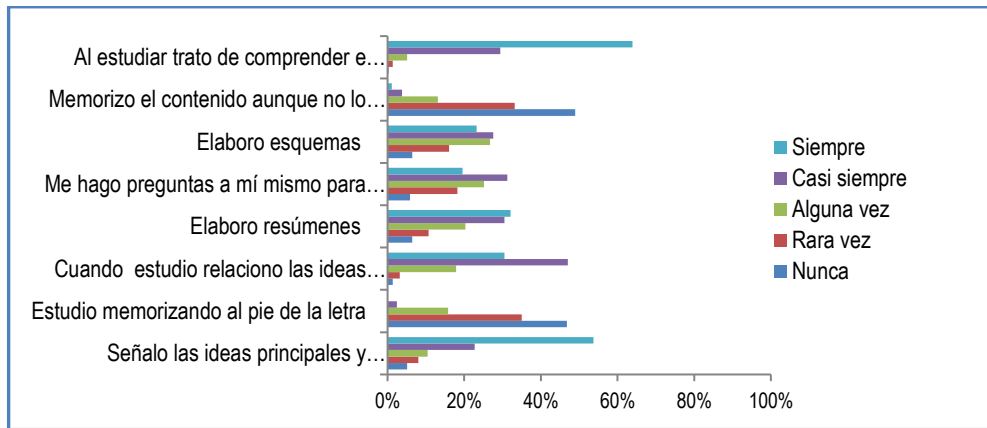
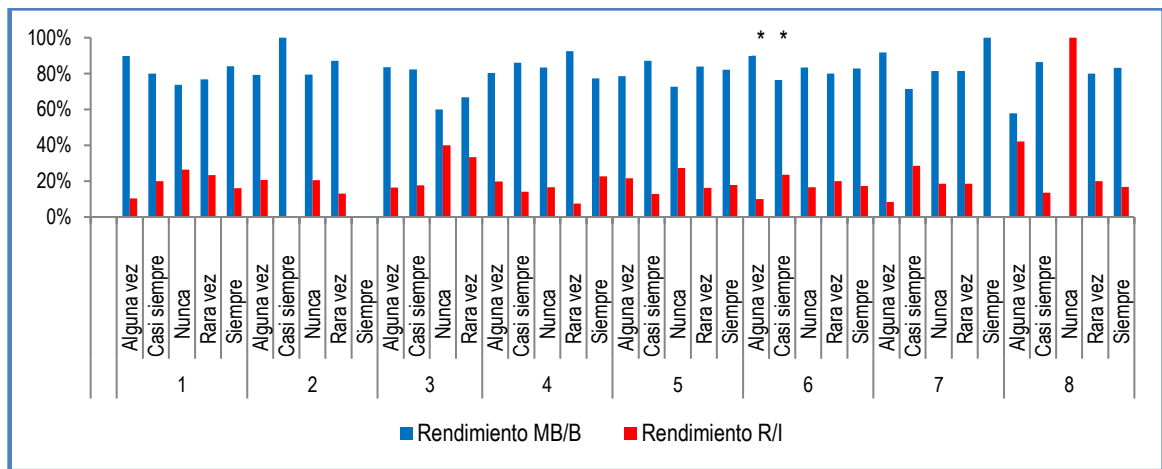


Figura 28. Distribución del total de alumnos encuestados de acuerdo a las Estrategias de estudio (n= 374).

Al evaluar la relación entre “Rendimiento académico” y las “Estrategias de estudio” utilizadas y analizar el ítem 6 -“Elaboro esquemas” se observó un predominio de esta estrategia entre los alumnos que presentaban “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los de “Rendimiento académico R/I (Figura 29).

Figura 29. Distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a las Estrategias de estudio utilizadas en relación con el Rendimiento Académico (n=374).



*Alumnos con rendimiento MB/B con respecto a los de rendimiento R/I (p<0,0102)

Ref: 1-Señalo ideas principales y secundarias del texto; 2- Estudio memorizando al pie de la letra; 3- Cuando estudio relaciono las ideas principales; 4- Elaboro resúmenes; 5- Me hago preguntas a mí mismo para comprobar si he comprendido un texto; 6- Elaboro esquemas; 7- Memorizo el contenido aunque no lo entienda; 8- Al estudiar trato de comprender e integrar el contenido

Determinantes Sociales

Se incluyó en esta categoría el “Nivel educativo de los progenitores” y la “Percepción de Apoyo familiar y social”.

En lo que respecta a la Dimensión “Formación académica de los padres” se observó que los progenitores del total de los alumnos estudiados tienen cursados estudios universitarios y secundarios.

Observándose que el porcentaje es mayor en las madres en la muestra total y en relación a la distribución por año de cursado (Figuras 30 y 31).

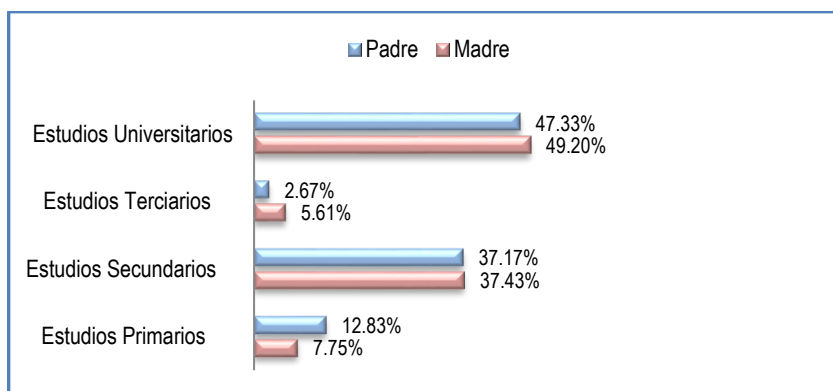


Figura 30. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la Formación académica de padre y madre (n= 374)

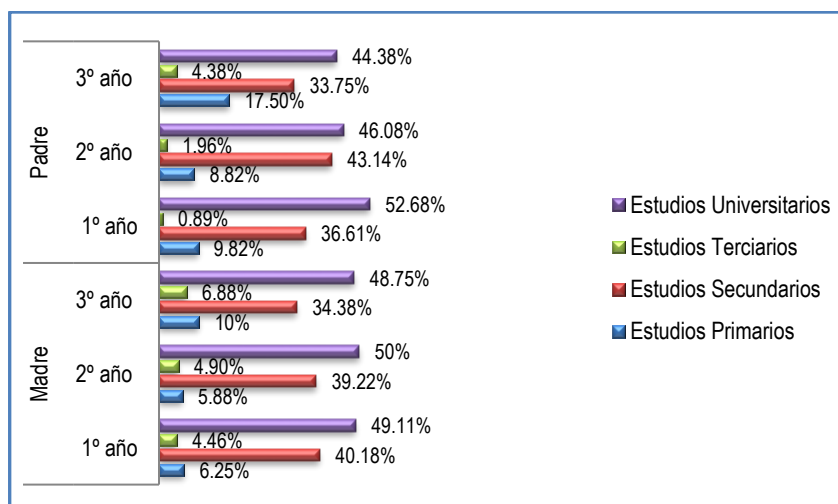


Figura 31. Distribución de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la Formación académica del padre y madre por año de cursado (n= 374).

No se observaron diferencias significativas al analizar la asociación entre “Rendimiento académico” de los estudiantes y la “Formación académica los progenitores”.

Percepción de Apoyo familiar y social

En cuanto a la pregunta 22 que indaga “Percepción de Apoyo social”, en la figura 32 se observa que la mayoría del total de alumnos encuestados se siente contenido afectivamente por familia y amigos.

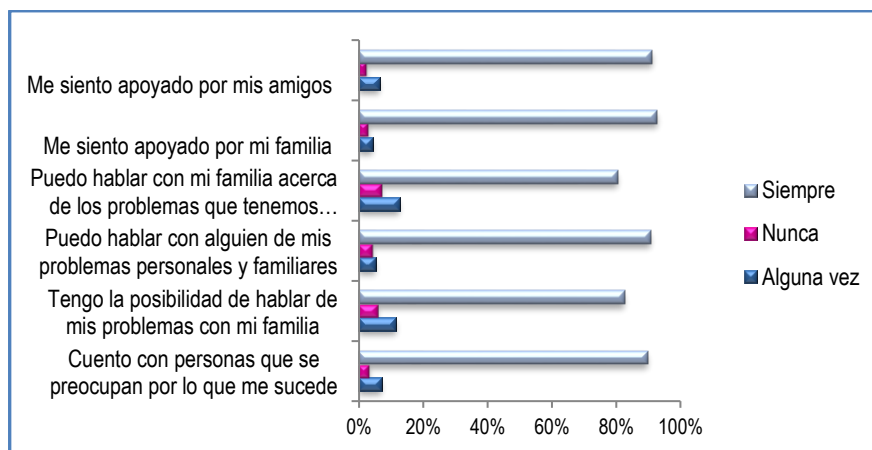


Figura 32. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la Percepción de Apoyo social (n=374).

Al analizar la relación entre “Percepción de Apoyo Social” y “Rendimiento académico” se observó que al evaluar los ítems “Cuento con personas que se preocupan de lo que me sucede” (pregunta 22-ítem 1), “Tengo la posibilidad de hablar de mis problemas con mi familia” (pregunta 22 - ítem 2), “Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares” (pregunta 22-ítem 3), “Me siento apoyado por mi familia” (pregunta 22-ítem 5) y “Me siento apoyado por mis amigos” (pregunta 22-ítem 6), existe un predominio de frecuencia de elección en los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los que tenían “Rendimiento R/I (Tabla 25).

Tabla 25. Distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la Percepción de Apoyo Social en relación al Rendimiento Académico agrupado en MB/B – R/I (n= 374)

PERCEPCION DE APOYO SOCIAL	Categoría	MB/B %	R/I %	Total %	p
1- Cuento con personas que se preocupan de lo que me sucede	Siempre *	84,48*	15,52*	100	p<0,0442
	Alguna vez *	69,23*	30,77*	100	
	Nunca	58,33	41,67	100	
2- Tengo la posibilidad de hablar de mis problemas con mi familia	Siempre **	85,39**	14,61**	100	p<0,0013
	Alguna vez	74,42	25,58	100	
	Nunca **	59,09**	40,91**	100	
3- Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares	Siempre ***	84,32***	15,68***	100	p<0,0029
	Alguna vez ***	57,89***	42,11***	100	
	Nunca	75	25	100	
4- Puedo hablar con mi familia acerca de los problemas que tenemos en casa	Siempre	84,67	15,33	100	
	Alguna vez	74,47	25,53	100	
	Nunca	73,08	26,92	100	
5- Me siento apoyado por mi familia	Siempre ****	84,1****	15,9****	100	p<0,0240
	Alguna vez ****	62,5****	37,5****	100	
	Nunca	63,64	36,36	100	
6- Me siento apoyado por mis amigos	Siempre *****	84,12*****	15,88*****	100	p<0,0068
	Alguna vez *****	62,5*****	37,5*****	100	
	Nunca	77,78	22,22	100	

* ** *** *****Diferencias entre alumnos con rendimiento MB/B con respecto a los de rendimiento R/I (p<0,0442, p<0,0013, p<0,0029, p<0,0240 y p<0,0068) respectivamente.

No se observaron diferencias significativas en el análisis por y entre años de cursado.

El análisis bivariado tuvo la finalidad de identificar cómo se comportan las variables relacionadas a los determinantes personales y los determinantes sociales en relación al rendimiento académico. A partir de dicho análisis se detectaron variables significativas que fueron empleadas en un análisis factorial con la finalidad de expresar en forma sintética la información, reduciendo el número de variables en factores con una mínima pérdida de información. Así el análisis exploratorio factorial tuvo como propósito identificar la posible estructura de interdependencia de las variables mediante la distancia entre las mismas, es decir a menor distancia, más similitud.

Los resultados muestran que al explorar por análisis de componentes principales la relación entre la "Competencia cognitiva abordada desde la autoeficacia percibida" en la dimensión de "Creencias en las capacidades propias" y el "Rendimiento Académico", el factor "Rendimiento académico MB/B" se asocia a cuatro capacidades referidas por los alumnos: "Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas" (Pregunta 12 - ítem 3), "Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas" (Pregunta 12 – ítem 5), "Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer" (Pregunta 12 – ítem 9), y "Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor" (Pregunta 12 – ítem 12). En cambio, tal como se observa en la figura 33, el "Rendimiento académico R/I" no está asociado a éstas percepciones. Similares resultados se obtuvieron durante el análisis bivariado al evaluar la relación entre esta variable y el rendimiento académico.

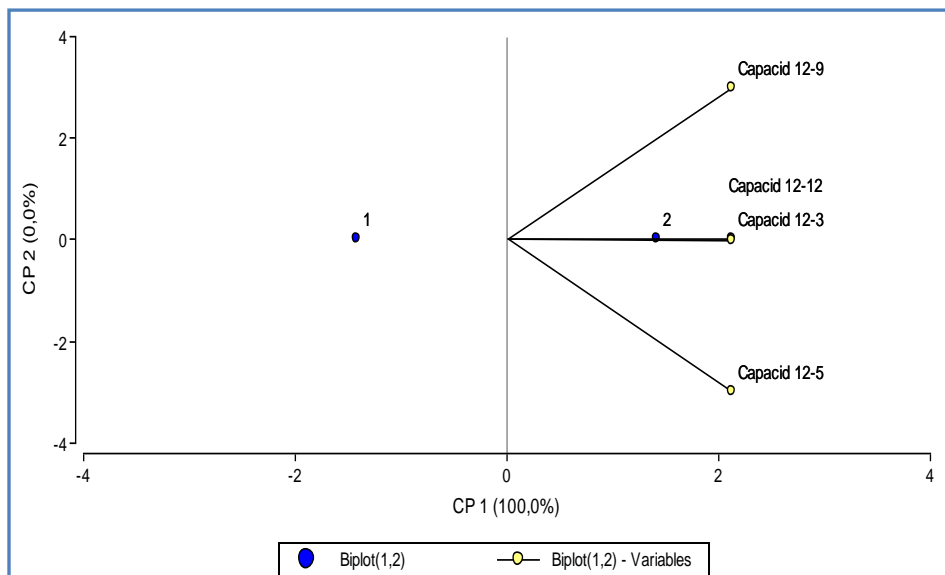


Figura 33. Análisis factorial exploratorio en relación a *Competencia cognitiva abordada desde la autoeficacia percibida* en la dimensión de *Creencias en las capacidades propias* y el *Rendimiento Académico*

Ref. 1. Rendimiento académico Regular-Insuficiente; 2 Rendimiento académico Muy Bueno - Bueno; Capacidad 12-3 (Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas); Capacidad 12-5 (Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas); Capacidad 12-9 (Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer); Capacidad 12-12 (Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor)

Al explorar por análisis de componentes principales la relación entre la “Competencia cognitiva abordada desde la autoeficacia percibida” en la dimensión de “Dificultades pueden interferir en sus estudios” y el “Rendimiento Académico”, el factor “Rendimiento académico R/I” se asocia a tres dificultades referidas por los alumnos: “Poca dedicación al estudio” (pregunta13 – ítem 11), “Pobres habilidades de estudio” (pregunta13 – ítem 12), “Dificultades de adaptación a la vida universitaria” (pregunta13 – ítem 13). En tanto que el “Rendimiento académico MB/B” no está asociado a estas dificultades sino a los “Problemas personales” (pregunta13 – ítem 4) (Figura 34).

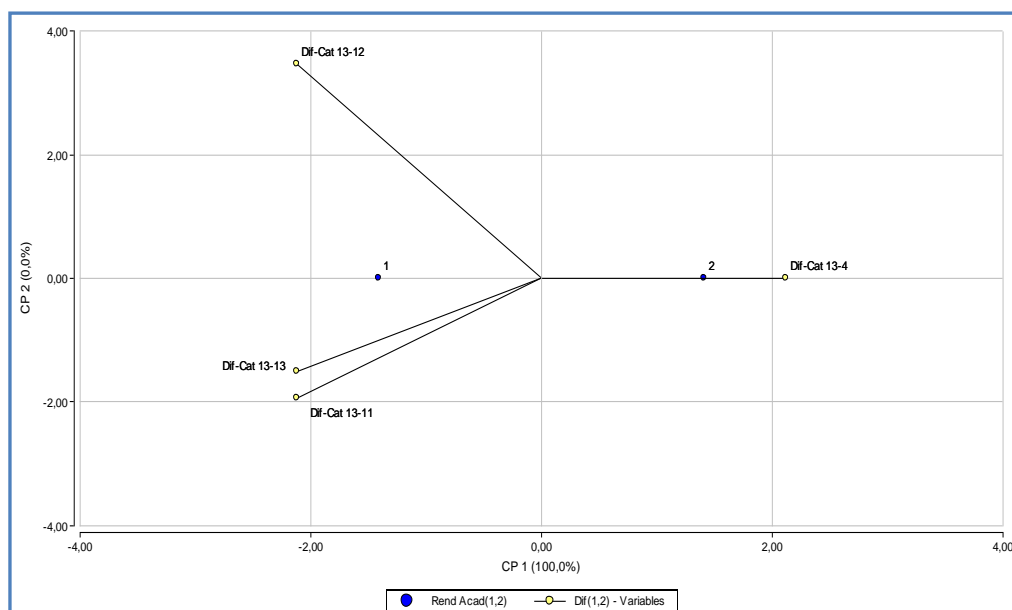


Figura 34. Análisis factorial exploratorio en relación a Competencia cognitiva abordada desde la autoeficacia percibida en la dimensión de Dificultades que pueden interferir en los estudios y el Rendimiento Académico de los alumnos de la Carrera de Medicina de la FCM

Ref. 1. Rendimiento académico regular-insuficiente; Dif. Cat. 13-11 (Poca dedicación al estudio); Dif. Cat. 13-12 (Pobres habilidades de estudio); Dif. Cat. 13-13 (Dificultades de adaptación a la vida universitaria); 2. Rendimiento académico Muy Bueno-Bueno; Dif. Cat. 13-4 (Problemas personales)

Con la finalidad de identificar el nivel de asociación entre el “rendimiento académico” y variables “Creencias de las Capacidades propias” y “Dificultades percibidas que pueden interferir en sus estudios”, se efectuó un análisis exploratorio de correspondencia múltiple. En la figura 35 se pueden observar dos factores que definen las características de los estudiantes, el primer factor expresa la relación entre el “Rendimiento académico MB/B” con la “participación activa en clase”, la “posibilidad de resolver situaciones complicadas”, la “percepción de poseer cualidades y recursos para situaciones imprevistas”, la “facilidad de persistir hasta alcanzar la meta propuesta”, la “dedicación al

estudio” y la “ausencia de dificultades de adaptación a la vida universitaria”. El segundo factor, asociado al *rendimiento académico R/I* incluye las percepciones de “poca dedicación al estudio”, “pobres habilidades de estudio”, “dificultades de adaptación a la vida universitaria” y la “dificultad para persistir en las metas propuestas”. Finalmente la gráfica muestra que factores como la presencia y/o ausencia de “problemas personales” no se relacionan al rendimiento académico.

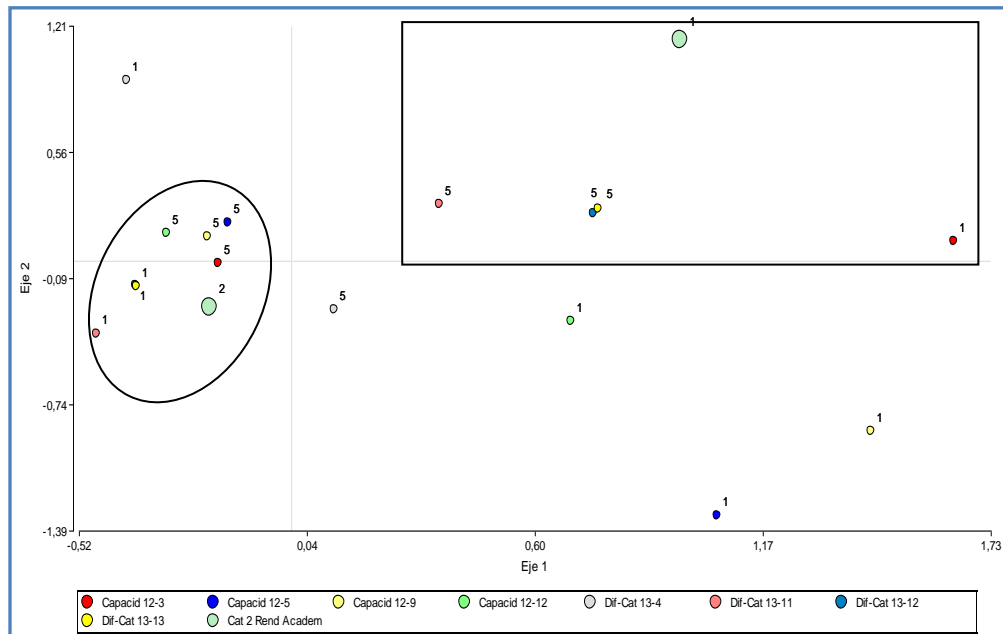


Figura 35. Visualización de los factores asociados al *rendimiento académico* respecto a las creencias de las capacidades propias y las dificultades percibidas que pueden interferir en los estudios de los alumnos encuestados de la carrera de Medicina de la FCM.

Ref.1. *Rendimiento académico Regular – Insuficiente*; Dif. Cat. 13- 11 (*Poca dedicación al estudio*); Dif. Cat. 13-12 (*Pobres habilidades de estudio*); Dif. Cat. 13-13 (*Dificultades de adaptación a la vida universitaria*); Capacid 12-3 (*Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas*) 2. *Rendimiento académico Muy Bueno-Bueno*; Capacid 12-3 (*Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas*) 2. *Rendimiento académico Muy bueno – Bueno*; Capacid 12-3 (*Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas*); Capacid 12-5 (*Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas*); Capacid 12-9 (*Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer*); Capacid 12-12 (*Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor*); Dif. Cat. 13- 11 (*Poca dedicación al estudio*); Dif. Cat. 13-12 (*Pobres habilidades de estudio*); Cat. 13-13 (*Dificultades de adaptación a la vida universitaria*)
Dif. Cat. 13-4 (*Problemas personales*)

A partir del análisis de correspondencia múltiple destinado a identificar el nivel de asociación entre el “*Rendimiento académico*” y las variables “*Hábitos de estudio*” y “*Situaciones académicas que le generan preocupación*”, se pudo observar que dos factores definen las características de los estudiantes, el primer factor expresa la relación entre el “*rendimiento académico MB/B*” con un “ritmo de estudio de todos los días”, “más de 20 horas” semanales, la “*elaboración de esquemas*” como estrategia de estudio y la presencia de preocupación relacionadas con “*rendir un examen*” y la “*sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados*”. El segundo factor, asociado al “*Rendimiento*

académico R/I” incluye el “estudio sólo para los exámenes” dedicando “hasta 10 horas semanales”. Finalmente, la figura 36, muestra que factores como la preocupación por la “participación en clase” y el “estudio solo los fines de semana” no se relacionan al rendimiento académico

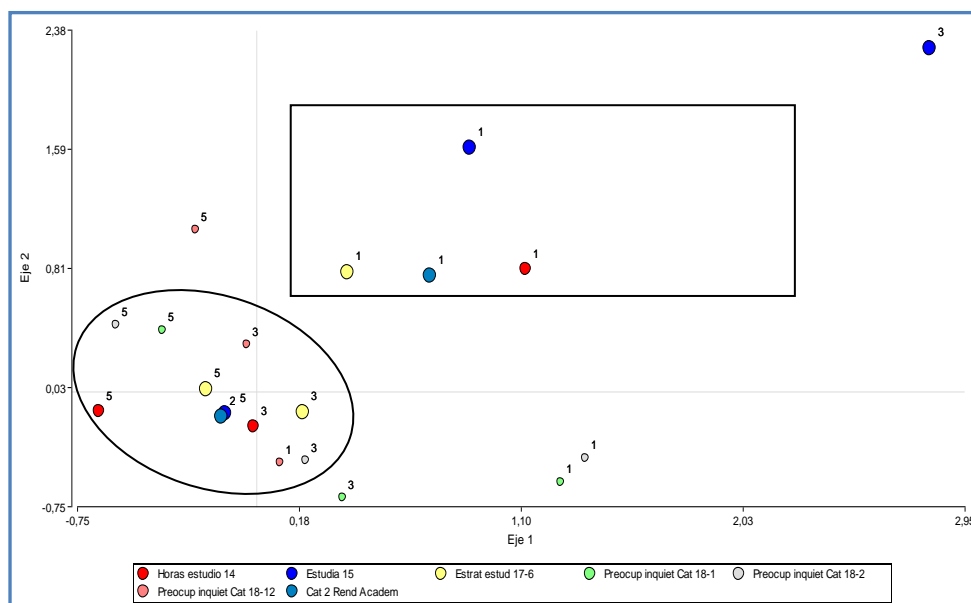


Figura 36. Visualización de los factores asociados al *rendimiento académico* respecto a los *hábitos de estudio* y preocupaciones o inquietudes que pueden interferir en sus estudios.

Ref. 1. *Rendimiento académico Regular – Insuficiente; Estudia 15 (Sólo para los exámenes) Horas de estudio 14 (10 horas semanales); 2. Rendimiento académico Muy Bueno-Buena; Horas de estudio 14 (entre 10 y 20 horas semanales; Preocup. o inquiet. Cat. 18-1(Hacer un examen); Preocup. o inquiet. Cat. 18-2 (Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados); Preocup. o inquiet. Cat. 18-12 (Participación en clase, hacer preguntas cuando no comprende); Estudia 15 (Un poco todos los días); Estrat. Estud 17-6 (Elaboro esquemas).*

Con la misma lógica del análisis anteriormente descrito se abordó un análisis factorial exploratorio del “*Rendimiento académico*” y percepción de “*Bienestar psicológico*” y “*Estrategias de afrontamiento*”. En la figura 37 se pueden observar dos factores que definen las características de los estudiantes, el primer factor expresa la relación entre el “*Rendimiento académico MB/B*” con la percepción de “*ser una persona activa y capaz para realizar proyectos que se propone y construir un modo de vida a su gusto*”, el “*sentirse bien con los aspectos de su personalidad, orgulloso de ser quien es y la vida que lleva, satisfecho con lo logrado hasta el momento*”, de “*ser una persona confiable y capaz de cambiar fácilmente aquellas situaciones de su vida que no lo satisfagan y lo hagan infeliz*”, el “*haber adquirido independencia a partir de los estudios*”, “*enfrentando siempre las situaciones que le preocupan*”. El segundo factor que se expresa en la figura está asociado al “*Rendimiento académico R/I*” tales como el *disgusto con la mayor parte de los aspectos de su personalidad y la tendencia a evitar enfrentar situaciones que le generan preocupación*. Finalmente la gráfica muestra que factores

como “no poder dirigir su vida hacia un camino que le satisfaga” no se relacionan al “Rendimiento académico”.

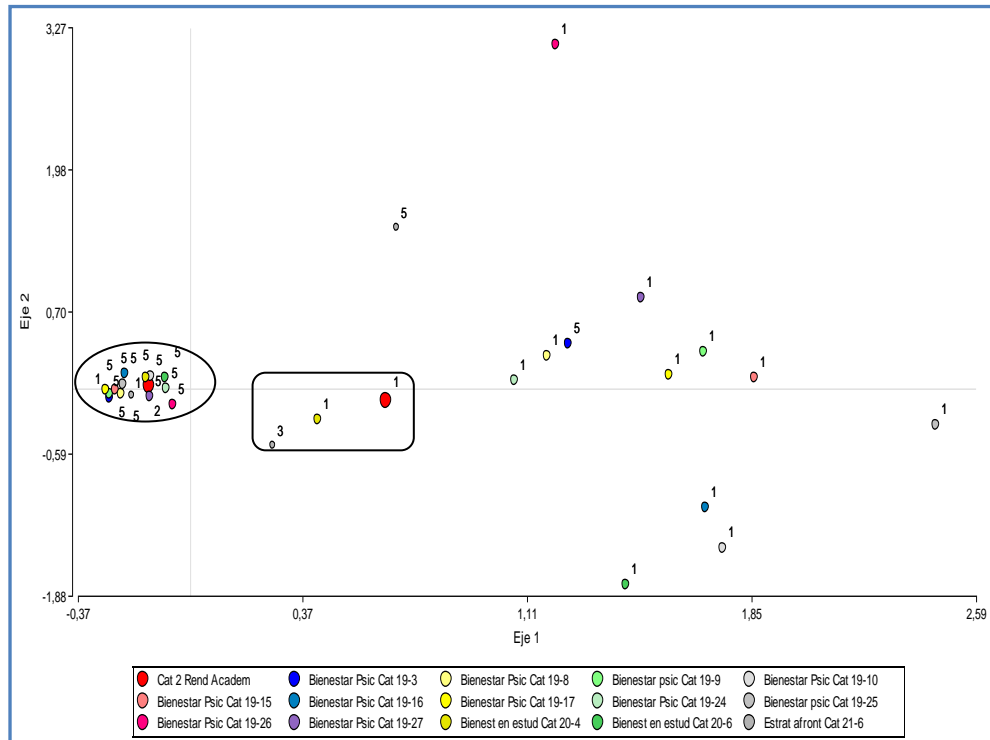


Figura 37. Visualización de los factores asociados al *rendimiento académico* respecto a la *percepción de bienestar psicológico* y las *estrategias de afrontamiento para enfrentar situaciones que generan problemáticas* en los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM.

Ref. 1. *Rendimiento académico Regular – Insuficiente; Bienestar Psic. Cat. 19-8 (Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad); Estrat. Afront. Cat 21-6 (Evitar la situación); 2. Rendimiento académico Muy Bueno-Bueno; Bienestar Psic. Cat. 19-15 (Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro); Bienestar Psic. Cat. 19-26 (Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí); Bienestar Psic. Cat. 19-27 (Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos necesarios para cambiarla); Bienestar Psic. Cat. 19-24 (Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento); Bienestar Psic. Cat. 19-9 (He sido capaz de construir un modo de vida a mi gusto); Bienestar Psic. Cat. 20-4 (Mis estudios me han proporcionado independencia).*

Con la misma lógica del análisis anteriormente descrito se abordó un análisis factorial exploratorio del “Rendimiento académico” y la “Percepción de apoyo social”. Al respecto, en la figura 38 se observan dos factores que definen las características de los estudiantes, el primer factor expresa la relación entre el “rendimiento académico MB/B” con la percepción de “sentirse apoyado por familia y amigos”, “contando con personas que se preocupan por él y con quienes puede hablar de sus problemas personales y familiares”. El segundo factor, asociado al “Rendimiento académico R/I” muestra la imposibilidad de hablar de sus “problemas personales con su familia”.

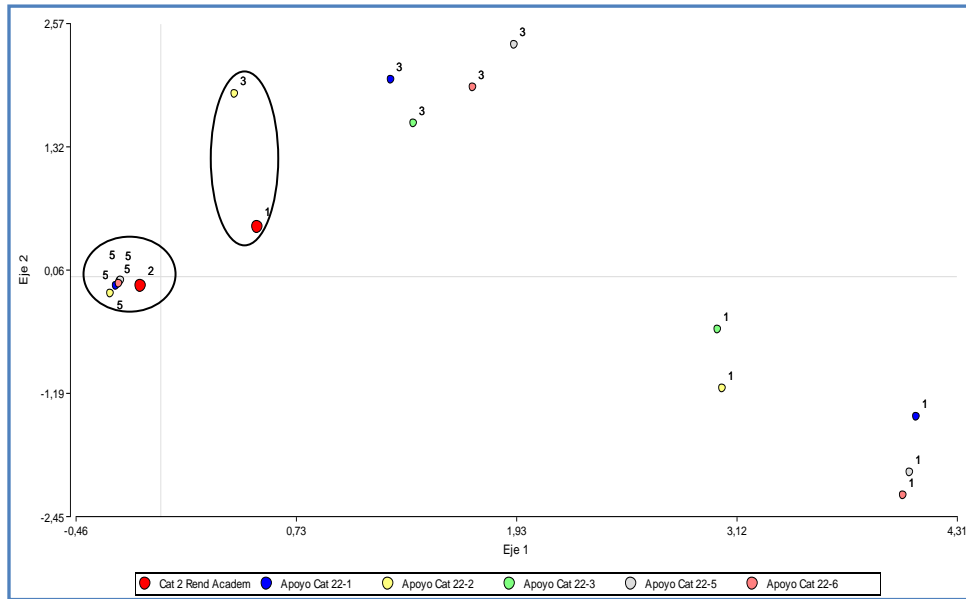


Figura 38. Visualización de los factores asociados al *rendimiento académico respecto a la percepción de Apoyo Familiar y Social* de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM.

Ref: 1. *Rendimiento académico Regular – Insuficiente: Apoyo Cat. 22-2 (Alguna vez tengo la posibilidad de hablar de mis problemas con mi familia); 2. Rendimiento académico Muy bueno- Bueno: Apoyo Cat. 22-1 (Cuento con personas que se preocupan de lo que me sucede); Apoyo Cat. 22-3 (Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares); Apoyo Cat. 22-5 (Me siento apoyado por mi familia); Apoyo Cat. 22-6 (Me siento apoyado por mis amigos).*

En una última etapa de análisis se efectuó una agrupación de todos los factores que fueron identificados como relacionados entre sí en los análisis previos. Así se procedió a incorporarlos a un análisis factorial que incluyó las 33 variables que dieron como significativas en el análisis bivariado y que fueron también analizadas por dimensiones mediante los análisis exploratorios multivariados presentados anteriormente.

El análisis factorial permitió identificar un subconjunto de variables claramente diferenciadas que acumulan el 75,81% del perfil de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico.

Tal como se observa en la Tabla 26, las 12 variables que caracterizan el perfil de los estudiantes según su rendimiento académico mostrando su asociación como factores facilitadores y/o como factores obstaculizadores son: Las percepciones referidas a las *“Creencias en las Capacidades propias”*: *“Me es fácil persistir en lo que me propongo hasta alcanzar mis metas”* (pregunta 12-ítem 3); *“Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”* (pregunta 12-ítem 5); *“Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer”* (pregunta 12-ítem 9); *“Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo”* (pregunta 12-ítem 12); las *“Dificultades que pueden interferir en sus estudios”* tales como *“Problemas personales”* (pregunta 13-ítem 4); *“Poca dedicación al estudio”* (pregunta 13-ítem 11); *“Pobres habilidades de estudio”* (pregunta 13-ítem 12); *“Dificultades de adaptación a la vida universitaria”* (pregunta 13-ítem 13), la *“Elaboración*

de esquemas”, la cantidad de “Tiempo dedicado al estudio” y la preocupación que les genera “Hacer un examen”.

Tabla 26. Visualización de las variables que caracterizan el perfil de los estudiantes según su rendimiento académico mostrando su asociación como factores obstaculizadores y/o como factores facilitadores

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	33.337	10,113	27,659	3,337	10,113	27,659	3,048	9,238	21,452
2	2,439	7,391	35,050	2,439	7,391	35,050	2,300	6,969	28,421
3	2,241	6,790	41,841	2,241	6,790	41,841	2,142	6,490	34,911
4	1,948	5,902	47,742	1,948	5,902	47,742	2,015	6,105	41,017
5	1,770	5,365	53,107	1,770	5,365	53,107	1,918	5,812	46,829
6	1,587	4,810	57,917	1,587	4,810	57,917	1,859	5,632	52,461
7	1,426	4,322	62,239	1,426	4,322	62,239	1,705	5,166	57,627
8	1,208	3,661	65,900	1,208	3,661	65,900	1,675	5,075	62,702
9	1,152	3,491	69,391	1,152	3,491	69,391	1,480	4,484	67,186
10	1,113	3,374	72,765	1,113	3,374	72,765	1,425	4,319	71,605
11	1,007	3,050	75,816	1,007	3,050	75,816	1,423	4,311	75,816
12	.881	2,689	78,894						
13	.855	2,591	81,075						
14	.804	2,438	83,512						
15	.669	2,026	85,539						
16	.618	1,872	87,411						
17	.554	1,679	89,090						
18	.523	1,586	90,676						
19	.455	1,390	92,065						
20	.418	1,268	93,324						
21	.358	1,086	94,409						
22	.316	.957	95,366						
23	.253	.767	96,133						
24	.250	.759	96,892						
25	.207	.629	97,521						
26	.185	.562	98,082						
27	.164	.496	98,578						
28	.128	.388	98,966						
29	.107	.325	99,291						
30	.093	.282	99,573						
31	.081	.245	99,818						
32	.050	.152	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
 a. Sólo aquellos casos para los que Cat 2 Rend Academ = 1, serán utilizados en la fase de análisis.

Ref: 1- “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas” (Pregunta 12 - ítem 3); 2- “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas” (Pregunta 12 - ítem 5); 3- “Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer” (Pregunta 12 - ítem 9); 4- “Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor” (Pregunta 12- ítem 12); las dificultades que pueden interferir en sus estudios tales como 5. “Problemas personales” (Pregunta 13 - ítem 4); 6- “Poca dedicación al estudio” (Pregunta 13 - ítem 11); 7- “Pobres habilidades de estudio” (Pregunta 13 - ítem 12); 8- “Dificultades de adaptación a la vida universitaria” (Pregunta 13 - ítem 13); 9- Horas semanales dedicadas al estudio (pregunta 14); 10- Días dedicados al estudio (pregunta 15); 11- “Elaboro esquemas” ((pregunta 17-ítem 6); 12- “Preocupación que les genera hacer un examen (pregunta 18-ítem 1).

El siguiente esquema muestra el Perfil de los estudiantes según su rendimiento académico y su asociación a Factores facilitadores o Factores obstaculizadores.

Factores facilitadores para un buen rendimiento académico	Factores obstaculizadores para un buen rendimiento académico
“Facilidad para persistir hasta llegar a alcanzar metas propuestas”	“Problemas personales”
“Cualidades y recursos para superar situaciones imprevistas”	“Poca dedicación al estudio”
“Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer”	“Pobres habilidades de estudio”
“Participar en clase y preguntar cuando no comprenden una explicación del profesor”	“Dificultades de adaptación a la vida universitaria”
“Adecuado tiempo dedicado al estudio”	“Poco tiempo dedicado al estudio”
“Elaboración de esquemas para estudiar”	“Preocupación que les genera rendir un examen”.

Capítulo 4

DISCUSIÓN

En las últimas décadas ha existido una reiterada preocupación en el ambiente universitario, tanto a nivel mundial como de Latinoamérica, respecto a las dificultades en el desempeño educativo de sus estudiantes (Tinto, 1992; Marín et al, 2000; Last y Fulbrook, 2003; Orfield, 2004; UNESCO, 2004; Parrino, 2004; Ocaña Fernández, 2011). Si bien la percepción es generalizada y se observa que cada año se incrementa la cantidad de alumnos que se inscriben a la universidad, al analizar la cantidad de egresados del sistema universitario este número no aumenta en concordancia con el número de estudiantes que ingresan, sino que se mantiene en el tiempo (Díaz Peralta, 2008). Las problemáticas relacionadas con el desempeño académico de los estudiantes universitarios se pueden manifestar a partir de dificultades en el rendimiento académico, o bien en la prolongación de los estudios y el abandono de la universidad (Álvarez et al, 2007; Díaz Peralta, 2008; Oliver et al, 2011). Algunos autores establecen que la etiología de los problemas relacionados con el rendimiento académico y el fracaso de los alumnos universitarios es muy compleja y surge de la confluencia de múltiples factores (Alonso y Lobato, 2005) tales como los familiares, académicos, económicos, sociales, culturales, los cuales se ponen de manifiesto desde los primeros años de estudio. Si dichos factores permanecen por largo periodo sin ser resueltos, terminan afectando la integridad biopsicosocial del alumno, que se manifiesta, entre otras problemáticas, con déficit de concentración, dificultades emocionales, rendimiento académico bajo y una escasa productividad (Fergusson et al, 2002).

La presente investigación permite una mayor aproximación a la información de las variables que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes del Ciclo Básico de la Carrera de Medicina. Dichas variables se dan en el entramado e interacción de factores personales y sociales de cada individuo, entre las cuales se pueden citar la percepción de capacidades, el bienestar psicológico, el apoyo social, las preocupaciones y dificultades generadas por las representaciones sociales vinculadas al ámbito académico, además de las características sociodemográficas de los estudiantes durante el período analizado.

Teniendo en cuenta los datos relevados de la población estudiada, el análisis se realizó por estratos de acuerdo a aquellos alumnos que presentaron rendimiento académico Muy Bueno-Bueno (MB/B) y al grupo que presentó rendimiento Regular- Insuficiente (R/I).

Así, tal como se especificó en Material y Método, los estratos examinados fueron “Rendimiento académico MB/B” y “Rendimiento académico R/I”, y con esta lógica se presenta la discusión de los datos analizados.

Con respecto a la distribución de los estudiantes según el género se observó una mayor frecuencia en la proporción de mujeres en relación a los varones, lo cual coincide con los datos referenciados en trabajos anteriores, respecto a la distribución de los estudiantes en relación al sexo con el ingreso y en el ámbito de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba (Stabile, 2011; Antuña, 2007) Estos hallazgos acuerdan con los registros observados en la mencionada Universidad, los cuales refuerzan el predominio del sexo femenino en varias carreras del área de la Salud (Anuario Estadístico. Universidad Nacional de Córdoba, 2010)

Las proporciones de mujeres encontradas en las otras Carreras de la Facultad de Ciencias Médicas incluida la Carrera de Medicina, presentan valores de distribución por género similares a las observadas en la mayoría de las carreras de dicha Universidad. Esto refleja la composición por género de la población en general y la creciente incorporación de la mujer en todas las áreas del quehacer profesional. Este dato es fruto de una tendencia sostenida en el tiempo, que puede observarse en períodos precedentes (Catariva de Ansaldo et al, 2001).

La tendencia anteriormente descrita también ha sido informada en otras Universidades Argentinas donde la matrícula femenina tienen una representación superior al 65% en el sector universitario y tiende a concentrarse sobre todo en las Carreras de grado en Ciencias Humanas 68% (Psicología y Educación) y Ciencias de la Salud 72% (García de Fanelli, 2011; García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Estos hallazgos se encuadran en la llamada feminización de la matrícula universitaria, que se viene registra desde la segunda mitad del siglo XX. Producto de numerosas transformaciones en las sociedades y en buena medida debido al papel de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las mujeres poco a poco han logrado ingresar a determinados espacios sociales antes reservados casi exclusivamente para los hombres (Garay y Díaz, 2012).

La incorporación de las mujeres se observa también en Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas (Aponete-Hernández, 2008; Esquivel-Larrondo, 2011) y Europeas (Padierna-Luna et al, 2009; Martínez de Ibarreta et al, 2011). Al respecto diferentes autores sostienen que la feminización de la matrícula ha sido resultado de la propia demanda e interés del género femenino de insertarse en el mercado laboral a fin de encontrar alternativas que permitan, a partir de la formación superior, mejorar las condiciones de vida (Rama, 2009).

En esta investigación, la variable sexo no expresa diferencias al asociarla con el rendimiento académico. En coincidencia, existen estudios que expresan que el sexo no es una variable explicativa del rendimiento (Shanahan y Meyer, 2003; Clifton et al, 2004; Velez Van Meerbeke y Roa, 2005; Porcel et al, 2010). Sin embargo, existen investigaciones sobre el rendimiento académico en el ámbito de la educación superior, que registran un mayor éxito y mejor desempeño entre las mujeres (Tejedor, 2003), especialmente cuando se trata de explicar, mediante metodologías regresionales, la cantidad de materias aprobadas por año (Di Gresia et al, 2002) o el rendimiento promedio acumulado (Valdivieso et al, 2004; Birch y Miller, 2007). En coincidencia, en una investigación realizada en Finlandia, se ha encontrado que las mujeres tienden a presentar un mejor rendimiento en determinadas Carreras. Al respecto, Hakkinen (2004) estimó que *“las mujeres tenían notas más altas en los exámenes finales de la carrera de educación secundaria y que acumulaban más créditos que los hombres en las Carreras de Ingeniería, Ciencias Sociales y Ciencias del Deporte”*. Por su parte, Girón y González (2005), en Colombia, han encontrado que las mujeres aprueban más materias y presentan un mayor rendimiento general en Programas de Economía. En nuestro país, Di Gresia (2007) en su Trabajo de Tesis Doctoral llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, sostiene que *“el sexo del estudiante es una variable explicativa del rendimiento académico, señalando que las estudiantes de sexo femenino muestran un mejor desempeño”*. Similares resultados se reportan en estudios realizados en Latinoamérica y Europa (Di Gresia y Porto, 2004; Porto et al, 2004; Rodríguez y Ruíz, 2011; Vargas, 2001; Van den Berg y Hofman, 2005; Artunduaga Murillo, 2008; Martínez et al, 2011; Gómez et al, 2011). Por el contrario, otras investigaciones han identificado que los hombres tienden a mostrar mejores resultados y un mejor rendimiento que las mujeres, en el área de las matemáticas (Cueto, 2004; Ballard y Johnson, 2004; Caro, 2003; Cervini, 2004). Por tanto, se puede concluir que el efecto del sexo sobre el rendimiento ha dado lugar a resultados contradictorios. Algunos trabajos sugieren un rendimiento diferencial debido a un desempeño más comprometido y diferencias en el estilo de aprendizaje de hombres y mujeres (Di Gresia, L; Porto, A. 2004; Porto et al. 2004; Rodríguez, M y Ruíz, M. 2011; Martínez de Ibarreta 2011), otros sugieren diferencias solamente en algunas carreras (Van den Berg y Hofman, 2005; Ballard y Johnson, 2004) y otros, al igual que en la presente investigación, no encontraron asociaciones entre sexo y *rendimiento académico* (Shanahan y Meyer, 2003; Clifton et al, 2004; Velez Van Meerbeke y Roa, 2005; Porcel et al, 2010).

Otro indicador específico desde el punto de vista de las características demográficas de la población estudiada fue el de las distribuciones por edades. En este sentido cursaban el primer, segundo y tercer año de la Carrera de Medicina, estudiantes con edades comprendidas entre 17 y 35 años con una mediana de 20 años para ambos sexos, lo cual evidencia una población joven tal como se observa en estudios de otras Universidades del país y Latinoamérica (Rascován, 2010, Rodríguez y

Ruíz, 2011; Velez Van Meerbeke y Roa, 2005) donde también se registra poblaciones de estudiantes con edades comprendidas entre 17 y 23 años en los primeros años de cursado. Si bien en el presente estudio, esta variable no presentó asociación con el rendimiento académico, existen investigaciones que señalan que el rendimiento académico suele verse favorecido si el estudiante posee una mayor edad o inicia sus estudios superiores cronológicamente más maduro (Beltrán Barco y La Serna, 2011; La Serna y Zhang, 2012). En coincidencia Di Gresia et al (2002) determinaron que *“la mayor edad influía positivamente sobre la cantidad de materias aprobadas por los estudiantes de universidades públicas argentinas”*. Igualmente, Hakkinen (2004) señala que, *“en las Carreras de Ingeniería y Ciencias Sociales, los estudiantes que ingresaban a la universidad entre los 21 y 23 años tenían un mejor rendimiento que quienes comenzaban sus estudios entre los 18 y 20 años”*. En tanto que otras, sostienen que los estudiantes que ingresan más jóvenes a la universidad tienen mejor desempeño, indicando que el factor edad al inicio es un factor relevante en determinar el rendimiento académico (Di Gresia, 2007; Bartual y Poblet, 2009). Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Tejedor (2003), quien plantea que *“los resultados del análisis de la relación entre la variable edad y el rendimiento en educación superior pueden pensarse, en cierta forma, contradictorios. Por una parte parece claro que, en cada curso, los alumnos más jóvenes son los que obtienen mejores tasas de rendimiento y mejores calificaciones y por otra, parece igualmente claro que los mejores rendimientos van asociados a los alumnos de los últimos cursos, es decir, los alumnos de mayor edad”* (Tejedor, 2003).

Respecto al estado civil de los estudiantes, se detecta que la mayoría de los alumnos encuestados son solteros, lo cual acuerda con la media de edad registrada y con estudios previos (Antuña, 2007; Di Gresia, 2007; Stabile, 2011), no registrándose diferencias en relación al rendimiento académico (Di Gresia, 2007).

En lo cuanto a la procedencia se observa que la nacionalidad de la población estudiantil analizada es mayoritariamente Argentina, lo cual se expresa sistemáticamente en los tres años examinados con un porcentaje del 99% de nacidos en el país, en mayor proporción de la provincia de Córdoba. Esta variable del país y lugar de origen se mantiene constante en la mayoría de los estudiantes de las demás Carreras de la Universidad Nacional de Córdoba (Anuario estadístico Universidad Nacional de Córdoba, 2010), observándose que la distinción respecto del país y lugar de procedencia no establece diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes analizados. Estos resultados coinciden con los de Vélez Van Meerbeke y Roa (2005) citado en Garzón y colaboradores, (2010) y otras investigaciones nacionales y latinoamericanas las cuales argumentan que los factores demográficos no tienen incidencia significativa sobre el rendimiento académico (Di Gresia, 2007; Garzón et al, 2010; Rodríguez y Ruíz, 2011).

El mayor porcentaje de los estudiantes analizados manifiestan “vivir con familiares” y “con amigos”. Al respecto datos similares se observan en los estudiantes de otras carreras de la Universidad Nacional de Córdoba (Anuario estadístico Universidad Nacional de Córdoba, 2010). Cabe destacar que, al igual que los otros factores sociodemográficos incorporados en esta investigación, no se encontraron diferencias al relacionarlo con el rendimiento académico de los estudiantes analizados.

En lo que refiere a si *¿Recibe algún tipo de beca para estudios?* se observa que sólo el 5% del total de la población recibe becas de estudio. Lo cual se mantiene constante en la mayoría de los estudiantes de las demás carreras de la Universidad Nacional de Córdoba (Anuario estadístico Universidad Nacional de Córdoba, 2010).

Al evaluar el desempeño laboral, se observa que un alto porcentaje del total la población encuestada no mantiene relación laboral, siendo los alumnos de 3º quienes presentan el mayor porcentaje de actividad laboral. Al respecto, en el informe de la Universidad Nacional de Córdoba, se constata que en el momento del ingreso y primeros años de estudios, el trabajar es una situación menos frecuente que durante el cursado posterior de las carreras, periodo en que se resigna la opción de la dedicación plena al estudio, lo cual advierte sobre el riesgo de una disminución del tiempo disponible para el mismo y así como de posibles deserciones (Documento de la Primera Evaluación, 2000). Este análisis coincide con el realizado en la Universidad Nacional de Buenos Aires, el cual muestra que un alto porcentaje de los jóvenes en la franja etaria de los primeros años de estudio universitario se encuentran sin desempeño laboral (Informe del censo estadístico de la UBA, 2000). Asimismo un estudio realizado por el Centro de Estudios de la Universidad de Talca, en Chile, informa que *“a mayor edad, mayor es el porcentaje de estudiantes universitarios que trabajan y estudian al mismo tiempo. Se tiende a pensar que estudiar y trabajar al mismo tiempo puede llegar a ser una carga excesiva para la época universitaria. Y que si un estudiante universitario busca trabajo de medio tiempo es probable que baje sus notas. El impacto puede ser negativo debido a que reduce el tiempo de estudio. Dado el avance del conocimiento, las carreras exigen muchas horas de estudio y dedicación lo que hace muy difícil “distraer” algunas horas al trabajo sin quedar en inferioridad de condiciones a la hora de enfrentar el futuro mundo profesional”* (Castro, 2010).

Teniendo en cuenta el perfil sociodemográfico de los estudiantes que cursaban el Ciclo Básico de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas en el momento de realizada la investigación, se puede concluir que en el número general de alumnos predomina el género femenino, y que la distribución según edad, situación laboral, procedencia y lugar de residencia muestran coherencia entre sí perfilando en general un estudiante joven y no inserto en el mercado laboral. En cuanto a la procedencia de los aspirantes, la Facultad de Ciencias Médicas posee un alcance regional

y nacional muy importante. Esto contribuye a generar un contexto estudiantil que se caracteriza por la diversidad cultural lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de implementar estrategias que propicien la calidad educativa. Por tal razón se espera que el perfil estudiantil sirva de marco referencial para realizar los ajustes necesarios y para desarrollar programas de retención estudiantil más efectivos, tal como se expresa en diversos trabajos de investigación (Aponte-Hernández, 2008; Rama, 2009).

Competencia cognitiva y autoeficacia percibida

Al analizar la *“Competencia cognitiva y Autoeficacia”* percibida, Dimensión que indaga *“Razones por las que inicia estudios universitarios”, “Metas inmediatas”, “Creencias en las capacidades propias”, “Dificultades y Preocupaciones que pueden interferir en sus estudios”,* se observa que aquellos alumnos que presentan rendimiento académico MB/B manifiestan haber establecido metas tales como *“Continuar con la carrera, graduarse”, “Mantener su nivel de rendimiento y/o mejorar sus notas”*. Esta relación entre metas y rendimiento académico puede observarse en otras investigaciones en las cuales los autores plantean que entre las variables internas (características personales del estudiante) relacionadas al rendimiento académico, se destacan las metas académicas (Velázquez y Rodríguez, 2006). Éstas son entendidas como representaciones cognitivas de los eventos futuros, guían el comportamiento de los alumnos en situaciones académicas (Nuñez et al, 2009), por lo tanto, se espera que los jóvenes con metas académicas elevadas tengan un mejor desempeño, ya que dirigen sus actividades diarias hacia el logro de dichas metas, así, los estudiantes que se fijan propósitos claros de aprendizaje, organizan sus actividades en función de dichos propósitos, lo cual genera una mejora en su rendimiento académico (Gaxiola et al, 2012). En un estudio realizado para identificar las variables asociadas al rendimiento académico, Caso Niebla y Hernández (2007), reportaron que en una muestra de estudiantes mexicanos de bachillerato, el establecimiento de metas fue una de las variables predictoras del rendimiento académico. Resultados similares han sido encontrados en otros estudios (Martínez y Sampascual, 2008; Barca et al, 2011, Gaxiola et al, 2012).

Al analizar la distribución de respuestas de acuerdo a las creencias en las capacidades propias y la autoeficacia percibida (pregunta 12) para enfrentar determinadas situaciones y relacionarla con el rendimiento académico obtenido se observa que, si bien el total de los alumnos estudiados se perciben con recursos para llevar adelante la carrera, existe un predominio en aquellos alumnos con rendimiento académico MB/B. La relación entre autoeficacia y rendimiento académico puede observarse en otras investigaciones que, desde hace 20 años, vienen ocupándose de verificar las relaciones hipotetizadas en la Teoría Cognitiva Social por Albert Bandura (1977a; 1986) en muy diversos escenarios y contextos del funcionamiento humano (Bandura, 1977a, 1986; Salanova et al, 2005 b). En el ámbito educativo es amplio el trabajo desarrollado desde este enfoque, por lo que actualmente se puede decir que están

consolidadas las líneas de investigación centradas en el impacto de la autoeficacia sobre la motivación de los estudiantes, sobre su rendimiento y sobre el desarrollo de intereses y el establecimiento de metas académico- profesionales (Shim y Ryan, 2005; Caso Niebla y Hernández, 2010; Machida y Schaubroeck, 2011; Palacio Sañudo et al, 2012).

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral. En el área de la psicología educativa específicamente, el constructo de autoeficacia ha recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Pérez et al, 2011). La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas (Brown et al, 2008; Pérez et al, 2011), también que logra predecir el éxito posterior (Pajares y Schunk, 2001; Pérez et al, 2005; Brown et al, 2008; Blanco, 2010; Gargallo et al, 2012; Gaxiola et al, 2012) y que es un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento (Vera et al, 2011) en cuanto favorece los procesos cognoscitivos.

La autoeficacia percibida pues, desempeña un papel fundamental en el funcionamiento humano puesto que, afecta el comportamiento no sólo de manera directa, sino también por su impacto en otros determinantes claves tales como metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social (García et al, 2007; Caso Niebla y Hernández, 2010).

Entendiendo por autoconcepto la conceptualización que el propio sujeto tiene sobre sí mismo, que se construye en interacción con el medio, y que va acompañada de connotaciones afectivas y evaluativas importantes. El autoconcepto vendría delimitado por cómo se ve uno a sí mismo y la autoestima por cómo valora y aprecia eso que uno ve. Ambos términos se han empleado, en ocasiones, como sinónimos, y en ocasiones como complementarios: serían dos caras de la misma moneda, integrando el uno la dimensión cognitiva y el otro afectiva de una misma realidad. Otros autores incluyen también en el constructo la dimensión comportamental, interpretando esta tercera como autoeficacia (Gargallo et al, 2012).

La influencia del autoconcepto o autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios ha sido comprobada en investigaciones recientes (Gargallo et al, 2009; Zahra, 2010; Palacio Sañudo et al, 2012) las cuales sostienen que: el percibirse capaz a nivel académico debe estar refrendado por resultados positivos -el autoconcepto se construye en interacción con el medio- y retroalimenta la conducta del estudiante, que se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y lo consigue (Gargallo et al, 2012; Palacio Sañudo et al, 2012).

Los resultados obtenidos ponen claramente de manifiesto que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y porque perciben el entorno académico como menos amenazador, afrontando las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas y todo ello les lleve a experimentar mejores niveles de bienestar general. Así, las creencias de autoeficacia, en tanto variable personal, tiene relevancia no sólo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico al ambiente universitario y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar (Cabanach et al, 2010) y rendimiento académico (Zahra, 2010; Gargallo et al, 2012; Palacio Sañudo et al, 2012).

Con lo expresado hasta aquí se ha querido destacar la importancia de posibilitar el desarrollo de las creencias de autoeficacia y con ello incrementar la oportunidad de las personas para obtener mejores desempeños. Afianzar la idea de que mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende, es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico y la autoestima (Ornelas et al, 2011).

Competencia Cognitiva, Creencias en capacidades y Rendimiento Académico

Al explorar la interdependencia entre la variable “Competencia cognitiva abordada desde la autoeficacia percibida” en la Dimensión de “Creencias en las Capacidades propias” y el “Rendimiento Académico”, se observa que el factor de “Rendimiento académico MB/B” se asoció a cuatro capacidades referidas por los alumnos: *“Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas”, “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”, “Si me encuentro en una situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer” y “Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor”*. En tanto que el “Rendimiento académico R/I” no estuvo asociado a éstas percepciones. Estos resultados coinciden con lo reportado por Artunduaga Murillo (2008) que, a partir de una revisión de investigaciones realizadas en años anteriores, en su artículo sobre variables que intervienen en el rendimiento académico en educación superior, señala que *“los autores que consideran que el perfil del alumno con éxito en la universidad, es aquel que tiene un autoconcepto personal elevado, conocimiento de sí mismo y confianza en sus capacidades, una actitud positiva hacia el estudio, una elevada dedicación, una forma de trabajo adecuada, responsabilidad, autonomía y se autodefine con recursos para adaptarse a situaciones del entorno”*. Así, el grado de motivación y satisfacción ante los estudios, su capacidad de anticipación y planeación del futuro, y su autoconcepto personal y académico, son variables discriminatorias en el

sentido en que han arrojado influencias importantes sobre el rendimiento académico (Artunduaga Murillo, 2008). Las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, y éstas se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y toman sus decisiones (Gutiérrez et al, 2011). Las creencias que tienen las personas sobre sí mismas representan un factor básico para el logro de sus actividades o la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su vida. Específicamente, en el ámbito académico, las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, la persistencia y el éxito académico. Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierta y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta; situación de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito (Ornelas et al, 2011).

Como se mencionara anteriormente, la asociación entre autoeficacia percibida y rendimiento académico puede observarse en numerosos estudios que, desde hace varios años, vienen ocupándose de verificar esta relación en el ámbito educativo, y que actualmente están consolidadas en las líneas de investigación centradas en el impacto de la autoeficacia sobre la motivación de los estudiantes, el establecimiento de metas académico y el rendimiento académico, tal como lo demuestran recientes estudios realizados en México, Colombia y Estados Unidos (Caso Niebla y Hernández, 2010; Palacio Sañudo et al, 2012; Machida y Schaubroeck, 2011).

La investigación empírica ha demostrado que la autoeficacia es un importante mediador cognitivo de las competencias y el rendimiento (Vera et al, 2011) en cuanto favorecería los procesos cognoscitivos. Además, los aspectos emocionales que subyacen a estos procesos cognitivos son determinantes para el aprendizaje, por lo que variables de naturaleza personal tales como la autoestima, el establecimiento de metas y las habilidades de estudio tienen un efecto directo sobre el rendimiento académico, relación documentada previamente en otros estudios (Shim y Ryan, 2005; Caso Niebla y Hernández, 2010). Así, las creencias de autoeficacia, en tanto variable personal, tiene relevancia no sólo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico al ambiente universitario y, en consecuencia, mayores niveles de adaptación, bienestar (Cabanach et al, 2010) y logros académicos (Zahra, 2010; Gargallo et al, 2012).

Por otra parte, las posibilidades de participación durante la clase, las dificultades para hablar en público y el no animarse a preguntar cuando no se entiende la explicación dada por el profesor, están directamente relacionada con el mayor o menor rendimiento académico. Así lo demostraron investigaciones dedicadas a indagar factores asociados al fracaso y abandono de los estudios universitarios realizadas en España y países de Latinoamérica las cuales reportan que el grupo que concluye sus estudios presentan seguridad y confianza en sí mismo, plantea sus dudas en clase y hace

un adecuada organización y planificación del tiempo y sus actividades académicas (Bethencourt et al, 2008; Contreras et al, 2008).

Dificultades que pueden interferir en sus estudios

En lo que respecta a la pregunta 13 que indaga *“Dificultades que pueden interferir en sus estudios”* el total de los alumnos estudiados manifiestan que dificultades tales como *“Problemas personales”, “Metodología de los profesores”, “Poca concentración”, “Baja motivación”, “Ansiedad”, “Dificultad para organizar contenidos”, “Poca dedicación al estudio”* y *“Falta de interés”, pueden interferir en sus estudios*. No perciben como dificultad el *“Disgusto con la carrera elegida”, los “Problemas económicos”, “Falta de capacidad”* y los *“Problemas de salud”*. Al analizar la relación con el rendimiento académico se observó que las dificultades percibidas por aquellos alumnos que presentan rendimiento R/I están relacionadas con la *“Poca dedicación al estudio”* (ítem 11), *“Pobres habilidades de estudio”* (ítem 12) *“Adaptación a la vida universitaria”* (ítem 13).

Los primeros años de estudios universitarios son de gran dificultad para todos los alumnos. En numerosas investigaciones se ha relacionado al rendimiento académico con factores asociados tanto a las características personales del alumno, entre las que destacan: la capacidad y habilidad intelectual (Greybeck, 2004; Artunduaga Murillo, 2008; Arias Carbonel et al, 2011), el autoconcepto (Gargallo et al, 2009; Zahra, 2010; Gargallo et al, 2012), la motivación hacia el logro de metas (Velázquez y Rodríguez, 2006; Ornelas et al, 2011, Gaxiola et al, 2012), las experiencias previas de estudio (Chain et al, 2003; Arias et al, 2006), como así también a la estructura educativa y la planeación de los diseños curriculares (Ocaña Fernández, 2011), la desarticulación académica entre la formación media y superior (Belmes, 2008; Gandulfo et al, 2008), todo lo cual se refleja en la dificultad de adaptación del estudiante al ingresar a los estudios superiores. Al respecto, Hernández y Polo (1993), afirman que *“el bajo rendimiento académico se debe tanto a fallas en la organización de actividades por parte del alumno, como a errores en la planificación de los estudios”*. Así, adaptarse a la vida universitaria llega a ser una experiencia compleja que se manifiesta a través de diversas formas, una de las cuales puede ser el rendimiento académico (Willcox Hoyos, 2011). En este sentido, el ingreso a la universidad resulta una experiencia llena de oportunidades, pero también puede ser causa de estrés, ya que es una de las transiciones principales de la vida en la que deben desarrollarse hábitos personales de disciplina y trabajo y una administración efectiva del tiempo. Algunos autores afirman que existen altos niveles de preocupación y dificultades de adaptación en los alumnos universitarios durante los primeros años de cursado (Hernández et al, 2008; Grandis, 2009) y lo atribuyen a un nivel académico más exigente, estar solo en un ambiente nuevo, cambios en las relaciones familiares, responsabilidades financieras, cambios en la vida social, estar expuestos a personas e ideas nuevas y niveles de ansiedad frente a los exámenes.

Otras investigaciones realizadas en países desarrollados en los estudiantes con éxito en el rendimiento académico señalan que el sexo, el rendimiento escolar previo a la universidad y el factor económico son factores de pronóstico importante para el éxito académico, a ellos se agregan otros factores, como la integración social y los hábitos de estudio continuo en el hogar (Frischenschlager et al, 2005; Mills et al, 2008). Algunas causas más específicas de rendimiento bajo son las dificultades de los estudiantes en cuanto a la capacidad del autoaprendizaje (Gonzales, 2007). Los alumnos universitarios con rendimiento académico bajo que no lleguen a resolver sus problemas, serán los que van a presentar en mayor grado de dificultades de adaptación, desmotivación, ausentismo, repetición y deserción de la universidad; esto último conlleva a la pérdida de plazas vacantes de estudios universitarios obtenidas con mucho sacrificio por parte del alumno (Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005).

Una investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, en la cual se estudia la influencia del desarraigo y adaptación a la vida universitaria en el rendimiento académico, plantea que el comienzo de una carrera universitaria lleva implícita la experiencia de ir pensando y definiendo un proyecto futuro en el marco de un contexto sociocultural. Esto genera cambios en la vida del joven, en la adaptación a la vida universitaria, en la formación de nuevos grupos de pares, en la acomodación a la nueva relación docente alumno y en la organización de los tiempos de estudio; estas modificaciones irán formando al joven como sujeto autónomo. Las dificultades en la adaptación a la vida universitaria se producen en muchos estudiantes que atraviesan por la decisión de trasladarse a estudiar desde su lugar de origen a la ciudad; lo cual permite pensar en las dificultades que deben enfrentar y el sufrimiento que puede ocasionar el desarraigo del mismo. Esto conlleva pequeñas o grandes dosis de ansiedad y en muchos casos privaciones materiales y pérdida de valores culturales. El desarraigo se traduce en pérdida parcial o total del sentido de identidad, de pertenencia y el sentido de responsabilidad social. De la investigación se infiere que al inicio de una carrera universitaria los alumnos tienen que afrontar un alto nivel de exigencia en los estudios, y demuestra que diversos factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, tales como: dificultades de adaptación a la vida universitaria, situación de desarraigo, motivos familiares (posibilidades económica, presión de los padres), inhibición de los jóvenes que realizan estudios superiores en las grandes ciudades, pocas horas de dedicación al estudio, ausencia de técnicas de estudio adecuadas y dificultades para organizar el estudio (Cidale et al, 2010).

Competencia Cognitiva, Dificultades que pueden interferir en los estudios y Rendimiento Académico

Al explorar la relación entre la “*Competencia cognitiva abordada desde la autoeficacia percibida*” en la Dimensión de las “*Dificultades que pueden interferir en los estudios*” y el “*Rendimiento*

Académico”, el factor de “Rendimiento académico R/I” se asoció a tres dificultades referidas por los alumnos: “Poca dedicación al estudio”, “Pobres habilidades de estudio ” y “Dificultades de adaptación a la vida universitaria”. En tanto que el “Rendimiento académico MB/B” no está asociado a estas dificultades sino a los “Problemas personales”.

En numerosas investigaciones se ha relacionado el rendimiento académico con factores asociados a las características personales del alumno, entre las que destacan: las capacidades y habilidades cognitivas, la dedicación al estudio, el cumplimiento de sus expectativas académicas-profesionales, la integración y adaptación social, y las aptitudes y habilidades para desempeñarse en la carrera elegida (González y Espinoza, 2008; Arias Carbonel et al, 2011; Gaxiola et al, 2012). Muchos jóvenes llegan a los estudios superiores sin las capacidades, contenidos y actitudes necesarios para aprovechar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario (Ocaña Fernández, 2011). Entre las causas que determinan un mal rendimiento académico se encuentran la poca comprensión de los contenidos, la falta de lectura previa a las clases, la inadecuada profundización de los temas impartidos, así como la no aclaración de dudas, lo cual se corresponde con lo obtenido en la investigación realizada en Cuba a estudiantes de 1° año de la carrera de medicina donde las esferas de las habilidades cognitivas se identificaron como bajas. Los valores bajos en las habilidades cognitivas del estudiante, específicamente en la preparación de los temas y en la profundización de estos, demuestran problemas en los estudiantes al abordar los contenidos de la asignatura, lo que se refleja en el bajo rendimiento académico obtenido por los estudiantes (Arias Carbonel et al, 2011). Otra investigación en estudiantes del primer año de Medicina Integral Comunitaria (MIC), en Venezuela, encontró como explicaciones del fracaso académico, la escasa disponibilidad de tiempo, la falta de esfuerzo para el estudio, la desadaptación a la vida universitaria, y estados de tensión o estrés (Montes de Oca Zubizarreta, 2007). Igualmente otros autores afirman que existen altos niveles de preocupación y dificultades de adaptación en los alumnos universitarios durante los primeros años de cursado y lo atribuyen a un nivel académico más exigente, estar solo en un ambiente nuevo, cambios en las relaciones familiares y en la vida social, estar expuestos a altos niveles de ansiedad frente a los exámenes, todo lo cual influyen en el rendimiento académico alcanzado (Hernández et al, 2008; Grandis, 2009). Así mismo, en nuestro país y en coincidencia con lo mencionado hasta aquí, un trabajo con estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba señala que al inicio de una carrera universitaria los alumnos tienen que afrontar un alto nivel de exigencia en los estudios, y demuestra que diversos factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, tales como: dificultades de adaptación a la vida universitaria, situación de desarraigo, motivos familiares (posibilidades económica, presión de los padres), inhibición de los jóvenes que realizan estudios superiores en las grandes ciudades, pocas horas de dedicación al estudio, ausencia de técnicas de

estudio adecuadas y dificultades para organizar el estudio (Cidale et al, 2010). Así, la incorporación a la universidad constituye una experiencia estresante que implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (p. ej., mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación) y, en muchos casos, también en la esfera personal (p. ej., cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno), factores que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica (Micin y Bagladi, 2011).

Numerosos trabajos han intentado identificar las características de los estudiantes, así como las situaciones y problemáticas ligadas al fracaso en los primeros años de acceso a la universidad, con la finalidad de proponer medidas de actuación que faciliten la persistencia y éxito en los estudios. Entre las variables personales que han recibido mayor atención, se destacan las estrategias de afrontamiento al estrés académico (Palacio Sañudo et al, 2012). En esta misma línea, un estudio con más de dos mil estudiantes de nuevo acceso a la universidad (García-Ros y Pérez-González, 2010), constata que éstos se perciben como especialmente ineficaces para gestionar el estrés que les generan las nuevas situaciones académicas, pudiendo influir de forma muy notable sobre su bienestar físico y psicológico, al margen de los efectos sobre sus resultados académicos (Feldman et al, 2008). Centrándonos en el estrés académico, cuando el estudiante estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentirse estresado. Si el desfase es muy acusado, sus pensamientos y emociones serán negativas, consecuentemente, su esfuerzo y su productividad disminuirán. En este caso, el estrés tiene un efecto nocivo bien constatado en la investigación sobre salud mental y física (Barra-Almagia, 2009) y suele denominarse distrés (García-Ros et al, 2012). Entre los efectos perniciosos del distrés se mencionan: la intensa ansiedad que dificulta la concentración, la memoria y otros procesos que obstaculizan el buen desempeño del estudiante y disminuyen el rendimiento académico, pero además, si el estado de alerta se prolonga, los síntomas se manifiestan en forma de problemas y trastornos (García-Ros et al, 2012). En esta misma línea, Barra-Almagia, (2009) señala que *“en las mujeres adolescentes, en relación a los varones, manifiestan mayores niveles de impacto de los eventos estresantes, así como niveles superiores de percepción del estrés y ánimo depresivo”*. Sus conclusiones también destacan una mayor vulnerabilidad femenina a los efectos de los estados emocionales sobre la salud (Barra-Almagia, 2009).

Asociación Rendimiento académico, Creencias en las capacidades propias y Dificultades percibidas

El análisis de correspondencia múltiple permitió identificar el nivel de asociación entre el rendimiento académico y las variables *“Creencias de las capacidades propias”* y *“Dificultades*

percibidas que pueden interferir en sus estudios”, observándose dos factores que definen las características de los estudiantes. El factor “Rendimiento académico MB/B” se asoció con las percepciones de “Posibilidad de resolver situaciones complicadas”, “Poseer cualidades y recursos para situaciones imprevistas”, “Facilidad de persistir hasta alcanzar la meta propuesta”, la “Participación activa en clase”, la “Dedicación al estudio” y la “Ausencia de dificultades de adaptación a la vida universitaria”. El factor “Rendimiento académico R/I” incluyó las percepciones de “Poca dedicación al estudio” y “Pobres habilidades de estudio” y las dificultades de “Adaptación a la vida universitaria” y “Persistir en las metas propuestas”. Estas asociaciones coinciden con lo reportado en investigaciones previas realizadas en Europa, (Artunduaga Murillo, 2008; Bethencourt et al, 2008; Gutiérrez et al, 2011; Vera et al, 2011), Estados Unidos (Shim y Ryan, 2005; Machida y Schaubroeck, 2011), Latinoamérica (Montes de Oca Zubizarreta, 2007; Contreras et al, 2008; Hernández et al, 2008; Caso Niebla y Hernández, 2010; Arias Carbonel et al, 2011; Ornelas et al, 2011; Gaxiola et al, 2012; Palacio Sañudo et al, 2012) y en nuestro país (Grandis, 2009; Cidale et al, 2010) a las cuales se ha hecho referencia anteriormente en este capítulo.

Situaciones que le ocasionaron preocupación e inquietud durante el transcurso de este cuatrimestre

Las situaciones que generan mayor preocupación e inquietud durante el transcurso del cuatrimestre, en el total de la población estudiada y por año de cursado, corresponden a “Rendir exámenes”, la “Sobrecarga académica”, la “Falta de tiempo para cumplir con las tareas solicitadas” y la “Participación en clase”, en tanto que se observaron proporciones muy bajas en el “Trabajo en equipo” y la “Competitividad entre compañeros”. Resultados similares han sido planteados por anteriores investigaciones (Polo et al, 1996; Barraza Macías, 2007; Feldman et al, 2008; Grandis, 2009; Gibbons et al, 2009; Barraza Macías, 2012; Arribas Marín, 2013; García-Ros et al, 2012). Al respecto, Feldman y colaboradores (2008) señalan que *“las situaciones de estrés académico que se reportaron con mayor frecuencia e intensidad fueron las relacionadas con los exámenes y la distribución del tiempo, así como la excesiva cantidad de material para estudiar”* (Feldman et al, 2008). Igualmente una investigación realizada por Celis y colaboradores (2001) en Perú, sobre “Ansiedad y estrés académicos en estudiantes de Medicina Humana del 1º y 6º de la Universidad Mayor de San Marcos”, reportó que *“los principales generadores de estrés son la realización de un examen, la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir las actividades académicas, encontrando mayores niveles de ansiedad en alumnos de primer año en relación a los alumnos de sexto año”* (Celis et al, 2001).

Al analizar las situaciones que generan mayor preocupación en relación al rendimiento académico entre los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” de los tres años estudiados, se

observa que *"Hacer un examen"* tiene una asociación en los alumnos de 1° y 3° año con respecto a los de 2°. Asimismo las preocupaciones *"Hacer un examen"* y la *"Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados"*, presentan un predominio en los alumnos de 3° año con *"Rendimiento académico MB/B"* con respecto a los que tienen *"Rendimiento R/I"*. Esto coincide con los hallazgos en estudiantes de Urbanismo, Arquitectura e Ingeniería en Venezuela (Feldman et al, 2008) en donde un mejor rendimiento académico estuvo relacionado con el reporte de mayor intensidad de estrés y preocupación en la realización de exámenes y la sobrecarga de tareas. Similares resultados se obtuvieron en investigaciones realizadas a estudiantes que cursaban la carrera de Medicina en Cuba (Collazo et al, 2008; Del Toro Añel et al, 2010) cuyos investigadores sostienen que la realización de exámenes como evento que preocupa sugiere que estamos en presencia de un hecho vital de la vida estudiantil y quizás el determinante se encuentre asociado al estatus de permanencia o calidad de desempeño del estudiante, así como el nivel elevado de incertidumbre asociado al ingreso a la universidad (Collazo et al, 2008, Grandis, 2009; Ticona et al, 2010). Los problemas que provocan ansiedad ante los exámenes o ansiedad de evaluación son cada vez más frecuentes en la vida de las personas y se refieren en particular a la suscitada por condiciones y situaciones del contexto educativo, relacionadas con el nivel de exigencias durante la formación, el aprendizaje y el rendimiento académico (Del Toro Añel et al, 2010). Un estudio realizado en Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba destinado a medir los diferentes niveles de ansiedad frente a los exámenes en alumnos de distintas carreras, que forman parte de las diferentes Facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Grandis, 2009), demostró que la mayor cantidad de los alumnos encuestados poseen nivel de ansiedad medio frente los exámenes durante el 1° año del cursado. Este nivel medio de ansiedad alcanzado por un número significativo de ingresantes a la institución universitaria podría deberse a que los mismos, en su entrada al mundo universitario deben adaptarse a un nuevo entorno. Esta situación de adaptación a un contexto diferente, en muchos casos, lleva a los alumnos a tener que adoptar estrategias de afrontamiento muy distintas a las que poseían hasta ese momento; lo que le permitiría culminar en forma exitosa las nuevas demandas educativas. Sin embargo, gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan conductas académicas que son inadecuadas para las exigencias de los primeros años en las casas de altos estudios (Grandis, 2009). Al respecto, Fisher y Hood (1987) consideran que *"la entrada en la Universidad, con los cambios que esto supone, representa un conjunto de situaciones altamente ansiosas - estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de ansiedad y estrés, potencial generador, con otros factores, del fracaso académico universitario"*.

Como anteriormente se ha mencionado en el presente trabajo, se muestra una asociación entre la *“Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados”* - ítem 2- y el rendimiento académico en los alumnos de 3° año con *“Rendimiento académico MB/B”* con respecto a los de *“Rendimiento académico R/I”*. Este dato nos sugiere la idea que, en los años subsiguientes, al avanzar en el cursado de la carrera, se modifican las situaciones generadoras de preocupación, (Polo et al, 1996; Bauermeister et al, 1983; Collazo et al, 2008; Gibbons et al, 2009), lo cual dependería, entre otros, de factores como el grado de las demandas académicas, de la capacidad para controlar los efectos que interfieren con las propias preocupaciones, y la disponibilidad en el uso de recursos instrumentales adecuados, para enfrentar las evaluaciones; lo que permitiría explicar la posibilidad de una respuesta adaptativa a través del paso de los años lectivos, y de aprendizaje de afrontamiento a los exámenes (Collazo et al, 2008). De igual manera, la sobrecarga académica y la falta de tiempo percibidas por los alumnos de 3° año pueden estar asociadas a las características curriculares, las características del modelo pedagógico, los métodos y técnicas más empleadas, así como las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Collazo et al, 2008). Por su parte Del Toro Añel y colaboradores (2010) coinciden en que *“la falta de tiempo se relaciona con las complejas características del escenario docente donde se desarrollan los métodos y las técnicas más empleados por los educandos, así como las estrategias de aprendizaje utilizadas por ellos, lo cual convierte a tales situaciones en estresores académicos o estímulos “no deseados” de respuestas de estrés”* (Del Toro Añel et al, 2010). Desde otro punto de vista, en un estudio realizado con estudiantes de la Carrera de Odontología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Bedoya y colaboradores (2006) destacan que las situaciones relacionadas a la falta de tiempo para cumplir las actividades y la sobrecarga académica son las que provocan el mayor nivel de estrés informado por los alumnos del tercer año. Al respecto, los autores sostienen que, *“los resultados obtenidos indican que, al avanzar con la carrera, las situaciones que generan más estrés, son la relación cantidad de trabajo/tiempo, es decir los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas. La sensación de no poder abarcar todo lo que han de hacer, acentúa la sensación de falta de control en lo referente a la no posesión de probables soluciones a los nuevos requerimientos que tienen que abordar por su comienzo en el manejo de pacientes en las diferentes asignaturas”* (Bedoya et al, 2006).

Por otra parte, al evaluar esta variable por año de cursado, se observó que en los alumnos de 1° año con *“Rendimiento R/I”*, la mayor percepción de preocupación estuvo centrada en la *“Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)”*- ítem 12 con respecto a los estudiantes con *“Rendimiento R/I”*. Similares hallazgos reporta la investigación realizada en estudiantes de Medicina cubanos por Collazo y colaboradores (2008) en la cual se señala que las *“Intervenciones en el aula”* como evento estresor *“son atribuidas, siguiendo a investigaciones previas* (Román y

Hernández, 2005) a la conjunción de características psicosociales de la población, interpretado como *déficit en habilidades comunicativas y asertividad*" (Collazo et al, 2008; Román y Hernández, 2005). Así mismo la participación durante la clase y las dificultades para hablar en público están directamente relacionadas con el mayor o menor rendimiento académico. Así lo demostraron investigaciones realizadas en España (Bethencourt et al, 2008) y Colombia (Contreras et al, 2008) en donde se reporta que el grupo que concluye sus estudios universitarios tiene mejores estrategias de estudio, plantea sus dudas en clase y repasa los temas trabajados en las mismas, llevando sus contenidos al día (Bethencourt et al, 2008), mientras que los factores que inciden en los estudiantes con bajo rendimiento y por consiguiente en su fracaso académico son muy diversos, entre los que se encuentran los procesos cognitivos identificados en problemas de atención, concentración y comprensión; los componentes emotivos ligados al aprendizaje, tales como las dificultades para hablar en público y la baja motivación para asistir a clases y realizar sus tareas; los componentes inherentes a la personalidad, tales como la falta de confianza en sí mismos y los factores comportamentales, entre los que se encuentran incorrectas técnicas de estudio y en general una inadecuada distribución del tiempo (Contreras et al, 2008).

Hábitos de estudio

Otra de las variables estudiadas para ver su asociación con el rendimiento académico fueron los *"Hábitos de estudio"*. Esta relación ha encontrado un apoyo considerable en la investigación educativa mundial de la última década al señalar el valor explicativo que éstos tienen sobre el éxito o fracaso académico y en la caracterización de estudiantes con alto y bajo rendimiento (Proctor et al, 2006; Escalante et al, 2008; Torres et al, 2009; Caso Niebla y Hernández, 2010; Cruz y Quiñones, 2011; Arán y Ortega, 2012).

Así, la organización del tiempo de estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora, la capacidad para autorregular el aprendizaje (Kitsantas et al, 2008; García Ros y Pérez González, 2011), las horas de dedicación al estudio, las fuentes de información utilizadas y las estrategias de estudio son habilidades que la literatura ha asociado con el rendimiento académico de estudiantes (Tuckman, 2003; Rodríguez Marín, 2004; Torres et al, 2009; Cruz y Quiñones, 2011).

En el presente trabajo, para analizar la Dimensión Hábitos de estudio, se han incluido las variables que refieren a: *"Horas de dedicación al estudio"*, *"Fuentes de información"* y *"Estrategias de estudio"*.

En lo que respecta a las “Horas semanales dedicadas al estudio” (pregunta 14), el análisis exploratorio mostró que la mayoría de los alumnos estudiados manifestaron estudiar “Entre 10 y 20 horas semanales” seguido de aquellos que señalaron “Más de 20 horas”. Al analizar por género se observó que las mujeres presentan una dedicación de “Más de 20 horas” semanales mientras que los varones dedican “entre 10 y 20 horas al estudio”. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Alonso y Lobato (2005) en estudiantes de la Universidad de Huelva, España. Al respecto los autores señalan que “la media de horas dedicadas al estudio es de 10 horas semanales en un 40%, seguidos de 10 a 20 horas (34%) y un 25 % para los que dedican más de 20 horas semanales” (Alonso y Lobato, 2005), en tanto que, en estudios más recientes, uno realizado en nuestro país, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y el otro en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, mostraron que el mayor porcentaje de los estudiantes dedicaban entre dos y cinco horas diarias a las actividades de estudio, seguido por aquellos que estudian entre una y dos horas diarias, sin hacer diferenciaciones por género (Jara et al, 2008; Cidale et al, 2010).

Al analizar cuánto estudian nuestros alumnos por año de cursado, se observa que los de 2º año presentan una dedicación de “Entre 10 y 20 horas” semanales, mientras que en los alumnos de 1º y 3º año manifiestan mayor dedicación al estudio, es decir, “Más de 20 horas” semanales.

En cuanto a la pregunta. 15 del cuestionario que indaga ¿cómo planifica los tiempos de estudio? el mayor porcentaje de los alumnos encuestados manifiestan estudiar “Un poco todos los días”, en tanto que un pequeño porcentaje afirma estudiar “sólo para los exámenes”, coincidiendo con lo reportado en la investigación con estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú, en dónde sólo el 5% manifestó estudiar para los exámenes (Jara et al, 2008) y en disidencia con lo señalado en el estudio realizado en estudiantes de 1º año de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán cuyos resultados indican una mala organización del tiempo de estudio al mostrar que un alto porcentaje de alumnos no tienen en general el hábito de distribuir sus horas de estudio al manifestar su falta de organización para el estudio diario, su dedicación y planificación del mismo, siendo mayor la proporción de alumnos que estudian sólo para los exámenes en relación con los que declaran organizarse y estudiar un poco todos los días (Mena et al, 2010).

La asociación entre el “rendimiento académico”, las “horas dedicadas al estudio” (pregunta 14) y la “distribución del tiempo destinado a estudiar” (pregunta 15) muestra diferencias entre aquellos alumnos con “Rendimiento MB/B” con respecto a los de “Rendimiento R/I”. Resultados similares se indican en investigaciones previas que sostienen que los estudiantes que organizan sus actividades, planifican el tiempo, dedican más horas semanales al estudio, repasan los temas tratados en clase y llevan sus contenidos al día, obtienen un mejor rendimiento académico (Tuckman, 2003; Cabrera et al,

2008; Kearns et al, 2007; Sánchez et al, 2008; Kitsantas et al, 2008; Cardozo, 2008; Bethencourt et al, 2008; Cidale et al, 2010; Caso Niebla y Hernández, 2010; Cruz y Quiñones, 2011).

Con respecto a la variable *“Fuentes de información”*, el análisis exploratorio mostró que la mayor proporción de los alumnos evaluados manifestaron estudiar de *“libros de textos”*, seguidos de *“material fotocopiado”* y *“apuntes de clase”*, no observándose asociación con el *“rendimiento académico”* obtenido por los estudiantes. Estos datos coinciden en parte con los resultados reportados en otros estudios; por ejemplo Alonso y Lobato (2005) muestran que, los jóvenes universitarios por ellas analizadas utilizan las mismas herramientas de estudio, es decir que estudian por libros de textos, material fotocopiado y apuntes de clase, son éstos últimos la herramienta de estudio o fuente de información más utilizada (94%), seguida de un 76% que utiliza material fotocopiado y sólo un 35% estudia con libros de textos, destacando que *“la media de horas dedicadas al estudio es de 10 horas semanales, los hábitos de lectura son escasos”* y concluyen expresando que *“los alumnos estudiados realizan un aprendizaje superficial que no les ayuda a cimentar sus conocimientos, sino a ir salvando las materias”* (Alonso y Lobato, 2005). Igualmente, Jara y colaboradores (2008) refieren que los estudiantes de 1° año de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, *“utilizan para estudiar los apuntes de clase y sólo una pequeña minoría amplía información con libros de textos, dedicando de 3 a 4 horas diarias al estudio”*, señalando que *“la mayoría de los estudiantes participantes examinados carecían de hábitos y estrategias de estudio, lo cual podría influir en el rendimiento académico bajo que presentaron”*. Por su parte, lo reportado por Herrera y Lorenzo (2009) en la Universidad de Granada, en un estudio sobre Estrategias de aprendizaje, no difiere de lo encontrado en este sentido por trabajos previos. Los autores mencionados refieren que la toma de apuntes es el procedimiento habitual para fijar por escrito las explicaciones de los profesores, señalando que *“Aunque en términos generales todos los participantes en esta investigación responden a una conducta común en la manera de tomar apuntes, basada en la reelaboración escrita y simultánea a las explicaciones del profesor, copiando solo en pocas ocasiones literalmente lo dicho por el docente, los estudiantes de tercer curso se diferencian de los de primero en que a veces amplían la información con bibliografía complementaria, lo cual podría poner de manifiesto que conforme avanza la madurez académica de los estudiantes, desarrollan mejores estrategias para atender y recopilar información para el aprendizaje”* (Herrera y Lorenzo, 2009).

Por último, investigaciones realizadas recientemente en México, reportan que el hábito de tomar apuntes y estudiar de ellos, ha sido detectado en un 85% de los estudiantes de Enfermería de la Universidad de Veracruz, y de las diferentes Carreras que se cursan en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua influyendo significativamente en su

aprendizaje y los promedios que obtienen, alcanzando niveles de buen rendimiento académico (Cruz y Quiñones, 2011; Maldonado et al, 2012).

Estrategias de estudio

Al analizar la distribución de respuestas a la pregunta 17 que indaga *“Estrategias de estudio”*, se observó que el total de los alumnos encuestados manifestó *“Comprender e integrar contenido”*, *“Señalar ideas principales y secundarias del texto”* y *“Relacionar ideas principales y secundarias del texto cuando estudia”*, mostrando diferencias al correlacionar el *“rendimiento académico”* y la utilización de la estrategia *“Elaboro esquemas”* - ítem 7.

Coincidiendo con éstos resultados, la investigación educativa mundial reporta datos similares. Al respecto, en España, Alonso y Lobato (2005) muestran que *“los estudiantes universitarios señalan ideas principales, las relacionan y elaboran esquemas y resúmenes en ese orden de preferencias”*. Otro estudio más reciente, realizado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada, reporta que las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos durante el estudio indican que la técnica más empleada es el subrayado de ideas, seguida de los resúmenes, esquemas y mapas conceptuales, siendo estos últimos los de menor uso. A lo que sus autores Herrera y Lorenzo (2009) agregan, *“es habitual, independientemente del curso, que el alumnado se plantee preguntas durante el estudio y elaboren resumen de cada tema. La búsqueda de relaciones integrando contenidos de unas materias con otras, indica un claro interés por la transferencia y generalización de los aprendizajes y se observa mayormente en alumnos de 3° año”* (Herrera y Lorenzo, 2009).

En Latinoamérica, es muy diferenciado el uso de estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes universitarios. Así en México, Maldonado y colaboradores (2012) encontraron que *“la mayoría de los alumnos usan técnicas de organización en el estudio, siendo la Lectura comprensiva, el Subrayado de ideas y los Mapas conceptuales, los métodos de estudio más utilizados por los estudiantes”* (Maldonado et al, 2012), en tanto que una investigación realizada a estudiantes de 1° año de Medicina, en Perú, señala que los alumnos estudian preferentemente de memoria y realizan esquemas en menor proporción (Jara et al, 2008). En lo que respecta a nuestro país, el estudio realizado a estudiantes de 1° año de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán señala que, en general es muy bajo el porcentaje de alumnos que utiliza metodologías de estudio apropiadas para la adquisición de nuevos conocimientos al mostrar que sólo el 40% de los alumnos realizan síntesis, esquemas y cuadros, en su aprendizaje pero no logran relacionar el tema que estudió con otros temas estudiados, siendo bastante elevado el porcentaje de alumnos que no recurre a otros textos para profundizar información (Mena et al, 2010).

Al analizar los resultados obtenidos en la Dimensión “*Hábitos de estudio*” y correlacionarlos con el desempeño académico de los alumnos estudiados, se muestra que el “*rendimiento académico*” es explicado por las variables “*Horas semanales dedicadas al estudio*”, “*¿Cuándo estudia?*” y la estrategia “*Elaboración de esquemas*”. Así, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe correlación entre los “*hábitos de estudio*” y el “*rendimiento académico*” dado que, de las variables analizadas, se encontró asociaciones con el “*aprovechamiento del tiempo*” y la estrategia “*Elaboración de esquemas*”.

Entre las investigaciones que muestran la influencia positiva de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los jóvenes universitarios se encuentran las realizadas en países de Latinoamérica, tales como Costa Rica (Escalante et al, 2008), Venezuela (Cardozo, 2008), Colombia (Torres et al, 2009), Argentina (Mena et al, 2010), México (Cruz y Quiñones, 2011) y de Europa (Alonso y Lobato, 2005; Shim y Ryan, 2005; Gargallo et al, 2008; Herrera y Lorenzo, 2009; Efkides, 2009; Swanberg y Martinsen, 2010).

Así mismo, numerosas investigaciones sugieren que la percepción de bienestar psicológico y autoeficacia personal, componentes centrales de la autoestima, contribuyen al desarrollo de habilidades asociadas con la conducta académica, tales como la organización de las actividades, el tiempo asignado al estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje tales como el subrayado de ideas, la relación entre ellas y la elaboración de esquemas (Tuckman, 2003; Caso Niebla y Hernández, 2010; Gaxiola et al, 2012), todas presentes en proporciones importantes en los alumnos estudiados. Además, los aspectos emocionales que subyacen a los procesos cognitivos son determinantes para el aprendizaje, por lo que variables de naturaleza personal tales como la autoeficacia, el establecimiento de metas y las habilidades de estudio tienen un efecto directo sobre el rendimiento académico, relación documentada previamente en otros estudios (Shim y Ryan, 2005; Martínez y Sampascual, 2008; Caso Niebla y Hernández, 2010; Barca et al, 2011; Gaxiola et al, 2012; Palacio Sañudo et al, 2012).

Asociación Rendimiento académico, Hábitos de estudio y Situaciones académicas estresoras

Al explorar el nivel de asociación entre el rendimiento académico y las variables “*Hábitos de estudio*” y “*Situaciones académicas que generan preocupación a los alumnos*”, se observó que las características de los estudiantes con “*Rendimiento académico MB/B*” se asoció con “*hábitos de estudio*” relacionados con un “*Ritmo de estudio diario*”, “*Más de 20 horas semanales*”, la “*Elaboración de esquemas*” como estrategias de estudio, y la presencia de preocupaciones relacionadas con “*Hacer un examen y la Sobrecarga de trabajos académicos solicitados*”. El “*Rendimiento académico R/I*” incluyó el estudio “*Sólo para los exámenes*” dedicando hasta “*10 horas semanales*”. En tanto que no se relacionan al rendimiento académico la preocupación por la “*participación en clase*” y el “*estudio solo los fines de semana*”. Estos resultados coinciden con los hallazgos realizados en estudiantes

venezolanos de Carreras Universitarias Técnicas (Arquitectura, Ingeniería, Urbanismo, Biología, entre otras) (Feldman et al, 2008), en donde un mejor rendimiento académico estuvo relacionado con el reporte de mayor intensidad de preocupación en la realización de exámenes y la sobrecarga de tareas. En esta línea, Feldman y colaboradores (2008) señalan que *“las situaciones descritas como más frecuentes y de mayor tensión en los estudiantes de buen rendimiento eran las “preocupaciones sobre el cumplimiento de muchas exigencias”, “demasiadas cosas que hacer”, “no descansar lo suficiente” y “la dificultad en la distribución del tiempo”*. Adicionalmente, se ha encontrado que el estrés académico y la tensión generada por situaciones en las que los estudiantes requieren asimilar una gran cantidad de información en un tiempo limitado, están asociados con la presencia de altos niveles de ansiedad, (Aranceli et al, 2006; Caballero et a, 2007) de allí que algunos investigadores argumenten que no son las exigencias y evaluaciones académicas las que generen estrés, sino la relación entre la cantidad de trabajo o de información por aprender y el tiempo del que se dispone para ello (Aranceli et al, 2006). Sin embargo, algunos estudios reportan que, a mayor intensidad de estrés académico se encontraban mejores desempeños y promedios de notas (Misra y McKean, 2000; Misra et al, 2000). Estos autores observaron que a medida que se avanza en la carrera, los estudiantes tienen mayor control del tiempo percibido y mayor capacidad para autorregular el aprendizaje (Kitsantas et al, 2008; García Ros y Pérez González, 2011), haciendo un buen manejo del tiempo, y las estrategias de estudio (Torres et al, 2008; Jara et al, 2009; Cidale et al, 2010, Caso Niebla y Hernández, 2010; Cruz y Quiñones, 2011), por lo cual, si bien manifiestan preocupación ante situaciones de exámenes y sobrecarga de tareas académicas, se perciben con recursos para afrontarlas presentando menos reacciones físicas y psicológicas al estrés académico. Las posibles explicaciones de esta asociación están vinculadas con que, a medida que los estudiantes se involucran más con sus estudios, pueden percibir mayor intensidad de las fuentes de estrés y no obstante, obtener un mejor rendimiento (Feldman et al, 2008). Al respecto, el presente trabajo, reporta la *“Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados”* y el *“Hacer un examen”* como dificultades percibidas por los alumnos con *“Rendimiento académico MB/B”*. Teniendo en cuenta que los alumnos con *“Rendimiento académico MB/B”* se perciben con recursos para enfrentar situaciones imprevistas pudiendo persistir hasta alcanzar las metas propuestas, este dato sugiere la idea que, la falta de tiempo y la sobrecarga académica percibidas pueden estar indicando que, las situaciones que generan más estrés, son la relación cantidad de trabajo/tiempo (Bedoya et al, 2006) pero también pueden estar asociadas a las características curriculares y del modelo pedagógico, coincidiendo con lo señalado por estudios realizados en estudiantes universitarios en Cuba (Collazo et al, 2008; Del Toro Añel et al, 2010). Por otra parte, la realización de exámenes como evento preocupante presente en muchos estudiantes universitarios, sugiere que se está ante un hecho vital de la vida estudiantil pero quizás el determinante de su presencia en alumnos con buen

rendimiento académico, se encuentre asociado al estatus de permanencia o calidad de desempeño del estudiante, así como el nivel elevado de incertidumbre asociado al ingreso a la universidad (Collazo et al, 2008; Grandis, 2009; Ticona et al, 2010).

El “rendimiento académico R/I” estuvo asociado al estudio “sólo para los exámenes” dedicando “hasta 10 horas” semanales. En coincidencia existen estudios que reportan que entre los factores que inciden en el bajo rendimiento académico se encuentra una inadecuada organización y distribución del tiempo dedicado al estudio (Cidale et al, 2010; Contreras et al, 2008). Al respecto, es importante destacar que, dada la importancia inherente a la adecuada planificación del tiempo durante los primeros años en la vida universitaria, es recomendable diseñar y ejecutar programas de intervención dirigidos al entrenamiento en el manejo efectivo del tiempo y la programación de actividades académicas y extra-curriculares. Igualmente, resulta necesario continuar estudiando el impacto que pueden tener el régimen de estudios y las condiciones estresantes a las que viven expuestos los estudiantes, y tomar en cuenta las diferencias de género (si los hubiera) al evaluar los resultados obtenidos. Todos estos resultados indican, en conjunto, que los esfuerzos dirigidos hacia el diseño y evaluación de programas educativos orientados al manejo adecuado de la distribución del tiempo y de mejoras en los hábitos de estudio podrían tener un impacto positivo sobre el nivel de estrés percibido por los estudiantes y por ende en el rendimiento académico.

Bienestar psicológico

El nivel de satisfacción con la vida y “bienestar psicológico” de los estudiantes universitarios analizados es alto. Es probable que esto se asocie a las características de la muestra: son jóvenes y tienen la posibilidad de estudiar en la universidad. Los resultados muestran que los estudiantes ingresan a la universidad con un alto porcentaje de bienestar psicológico, y si se tiene en cuenta que en la presente investigación no se está midiendo los niveles socioeconómicos, ni de ingresos, o bienestar material relacionado con indicadores objetivos, sino que la escala aplicada evalúa el bienestar que el sujeto percibe, los datos obtenidos coinciden con lo planteado por otras investigaciones (Villaseñor-Ponce, 2010; Páez et al, 2007; Zubieta y Delfino, 2010; García Viniegras, 2005).

Los altos niveles de bienestar encontrados en los estudiantes analizados en el presente trabajo son similares a los hallazgos de la investigación llevada a cabo por Villaseñor-Ponce (2010), quien sostiene que la alta satisfacción que presentan los estudiantes puede deberse a que se sienten satisfechos consigo mismo y con lo que han logrado hasta este momento (Villaseñor-Ponce, 2010). En la investigación llevada a cabo en España, Cabanach y colaboradores (2008) coinciden que “*percibirse autoeficaz y con recursos apropiados para enfrentar las demandas del ambiente académico posibilita*

no tan solo mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino un mejor ajuste psicológico y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar” (Cabanach et al, 2008).

La asociación encontrada entre “bienestar psicológico” y “rendimiento académico”, en los alumnos con “Rendimiento MB/B”, quienes presentaron mayor nivel de satisfacción y bienestar, en relación con los de “Rendimiento R/I”, coincide con los hallazgos en investigaciones que afirman una asociación positiva entre el Engagement académico, definido como un estado de bienestar caracterizado por altos niveles concentración y dedicación hacia los estudios (Schaufeli et al, 2002), y cuyas relaciones se establecen entre variables tales como género, edad, autoeficacia, satisfacción ante la vida y rendimiento académico y la satisfacción frente a los estudios, al igual que, como ocurre entre esta satisfacción frente a los estudios y la autoeficacia académica (Caballero et al, 2007; Bresó et al, 2005). También se ha demostrado que la satisfacción se relaciona positivamente con el rendimiento académico, señalando asociaciones entre el desempeño académico, el nivel de Engagement, tanto como facilitador u obstaculizador y la percepción de autoeficacia (Salanova et al, 2005; Salanova et al, 2009). Así, numerosos estudios han encontrado relaciones entre bienestar psicológico y rendimiento académico. En general, los resultados señalan la existencia de un “círculo virtuoso” entre estas variables: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el presente (alto Engagement) lo que redundará a su vez en mejor rendimiento en el futuro (medido un año después) (Salanova et al, 2005). Si bien en otros estudios, se ha determinado que el mejor predictor de éxito académico promedio, es el éxito académico pasado (Salanova et al, 2009; Schaufeli et al, 2009) no obstante, no se excluye la influencia que el nivel de Engagement tiene sobre éste, ubicándolo entre los facilitadores u obstaculizadores que se tienen durante el estudio (ya sean respecto a la institución universitaria, sociales o personales, o en ambos casos) y el rendimiento académico futuro (Salanova et al, 2009).

También se ha determinado la relación entre nivel de satisfacción y logros académicos., mediados por la motivación intrínseca, la autoeficacia y las expectativas de éxito (Caballero et al, 2007; Palacio Sañudo et al, 2012). En este sentido, el estudio realizado por Contreras y colaboradores. (2008), en Colombia, confirma y señala que la dedicación, el empeño y la satisfacción que percibe el estudiante durante sus tareas son facilitadores de un buen desempeño académico, destacando que entre los factores que inciden en el fracaso académico se encuentran los problemas de atención, concentración y comprensión, componentes emotivos ligados al aprendizaje, tales como baja motivación para asistir a clases y realizar sus tareas; componentes inherentes a la personalidad, tales como la falta de confianza en sí mismos, baja tolerancia a la frustración, miedo al futuro, a tomar decisiones y equivocarse (Contreras et al, 2008).

Siguiendo esta línea, la asociación encontrada en este trabajo entre malestar psicológico - entendido como la percepción de altos niveles de estrés, desánimo, abatimiento y tensión constante, escasa capacidad de disfrute, pérdida de confianza en sí mismo, así como menor capacidad para enfrentar problemas y tomar decisiones (Espíndola et al, 2006), con un menor desempeño y un bajo promedio de notas, ha sido observada en otros estudios realizados en estudiantes universitarios (Zupiria et al, 2007; Herrera y Rivera, 2011). En el estudio realizado con estudiantes de Enfermería en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Herrera y Rivera (2011) encontraron que *“el malestar psicológico, asocia significativamente con: menor tiempo destinado a recreación, mayor tiempo de estudio personal, promedio de notas menor a 5 (cinco), mediana satisfacción con la carrera y pobre relación familiar”*. Al respecto, los autores indican que, *“el hecho que los estudiantes que presentan malestar psicológico destinen menos tiempo a la recreación y más tiempo al estudio personal, se podría explicar porque la alteración del ánimo se acompaña generalmente de pérdida de interés por un lado y de menor capacidad de concentración por otro, requiriendo mayor tiempo de estudio para lograr el rendimiento académico esperado por ellos”* (Herrera y Rivera, 2011).

Otro aspecto analizado en este trabajo es la presencia de *“Bienestar psicológico en estudios”* en los alumnos con *“Rendimiento MB/B”*. Esto puede observarse en investigaciones previas que confirman la asociación entre la satisfacción y el disfrute experimentado por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y logros académicos obtenidos, mediados por la motivación intrínseca (Caballero et al, 2007; Contreras et al, 2008).

Estrategias de afrontamiento

El análisis exploratorio reveló que las *“estrategias de afrontamiento”* más frecuentemente utilizadas por los alumnos estudiados, ante situaciones que le generan preocupación o inquietud, en orden decreciente son *“Enfrentar la situación”*, *“Elaborar un plan y ejecución de tareas”* y *“Comunicar y buscar ayuda”*, seguidas de *“Ocultar su preocupación a los demás”*, *“Seguir adelante como si nada ocurriera”* y *“Evitar la situación”*. Los resultados obtenidos denotan que los estudiantes tienden a utilizar más las estrategias activas o enfocadas a la solución del problema, enfrentando la situación o elaborando un plan para ejecutar las tareas, que las pasivas o negativas focalizadas más en el control de las emociones. Similares resultados se reportan en otros estudios en dónde la solución de problemas, la búsqueda de ayuda y la evitación figuran como las estrategias más frecuentemente utilizadas por jóvenes universitarios (Acuña y Castro, 2004; Cornejo y Lucero, 2005; Martínez y Marques, 2005; Park y Adler, 2003; Palacio Sañudo et al, 2012), lo que indica que enfrentar la situación es utilizada en una alta proporción de estudiantes, y que éstos tienden a usar sus recursos cognitivos para analizar los problemas y generar alternativas de solución.

Por otra parte, la proporción de estudiantes que recurren a “ocultar su preocupación a los demás” y “seguir adelante como si nada ocurriera” sugiere que estos alumnos tienden a evitar expresar las emociones asociadas a las dificultades, quizás debido a la desaprobación social que esta expresión puede generar y tal como lo expresan en su estudio Palacio Sañudo y colaboradores (2012), “estos comportamientos de afrontamiento podrían relacionarse con características de inmadurez o poca experiencia, propias de aquellos jóvenes pertenecientes a ciertos marcos culturales que no incentivan la comunicación y búsqueda de ayuda como formas de afrontamiento” (Palacio Sañudo et al, 2012).

Sintetizando, en relación con el afrontamiento a las preocupaciones derivadas de las exigencias académicas, la presente investigación reporta estudiantes que utilizan “Estrategias de Afrontamiento” adecuadas, como aquellas que contribuyen a la “solución de problemas”; lo cual indica que los estudiantes “se perciben” con posibilidades de modificar la situación, por lo que hacen uso del planteamiento mental buscando las causas y las posibles soluciones para elegir la más conveniente, para luego “ejecutar acciones” que alteren la fuente del estrés con el fin de superar el problema, haciendo uso de un afrontamiento directo y conductual. Sin embargo, otros no lo hacen, llegando a sentirse impedidos para responder satisfactoriamente a las demandas concretas y al estrés emocional asociado, ante lo cual asumen “comportamientos de escape o evitación” como formas de afrontamiento.

Teniendo en cuenta que la presente investigación reporta estudiantes con altos niveles de autoeficacia se puede coincidir con aquellos estudios que sostienen que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia utilizan estrategias de afrontamiento activo, tanto de corte cognitivo (reevaluación positiva) como comportamental (planificación), para afrontar las demandas derivadas del contexto académico; estrategias que son válidas para un afrontamiento eficaz, puesto que estos estudiantes sufren menos los efectos de los estresores académicos (Cabanach et al, 2008). Al respecto y coincidiendo con Ticona y colaboradores (2010), se concluye que las estrategias enfocadas al problema son más adecuadas y aconsejables, ya que implican no solo el manejo directo del problema sino el control de las emociones negativas generadas por el estrés (Ticona et al, 2010).

En lo que respecta al predominio a “Evitar la situación” encontrado en alumnos de 3º año con “rendimiento académico R/I”, según estudiosos de la temática (Núñez et al, 2008; Núñez et al, 2009; Rojas et al, 2011), las personas con niveles medio o altos de ansiedad tienden a este tipo de comportamiento, es decir, con conductas de huidas al enfrentamiento con la tarea y una incompetencia en el proceso de autorregulación porque, para ellos, es más reforzante evitar la tarea generadora de ansiedad que recibir eventuales beneficios a posteriori por haberla afrontado (Rojas, 2005).

La investigación educativa a nivel mundial se ha dirigido a caracterizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de diferentes programas universitarios, ante distintas

condiciones estresantes académicas y no académicas (Acuña y Castro, 2004; Cornejo y Lucero, 2005; Park y Adler, 2003) sustentando teóricamente la relación entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico, en tanto que adecuadas y eficaces estrategias de afrontamiento tenderían a promover una mejor adaptación del estudiante universitario y su mejor rendimiento académico. La relación estrategias de afrontamiento y rendimiento académico ha sido reportada en España por Martínez González (2010 a) quien sostiene que *“los alumnos que se esfuerzan y se comprometen para afrontar el estrés académico tienden a obtener mejor rendimiento académico”*, en tanto que *“los estudiantes universitarios que no afrontan los problemas académicos o que ignoran los problemas tienden a obtener rendimiento académico más bajo”*. Resultados similares se reportan en un estudio realizado a estudiantes de la Carrera de Medicina de Universidad Akdeniz, Turquía, en la cual se encontró una correlación positiva entre el desempeño académico y el afrontamiento centrado en la resolución de los problemas. Así, los estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento centradas en enfrentar la situación, sumado a características tales como ser seguro de sí mismo, optimista y orientado a la colaboración, mejor se adaptan a las exigencias del ambiente de aprendizaje en las prácticas obteniendo mayores niveles de satisfacción y logro académico. Por el contrario, los estudiantes con afrontamientos centrados en la emoción y tendientes utilizar conductas de evitación, no se sienten cómodos en un ambiente de aprendizaje de prácticas, que requiere la participación activa y la comunicación (Alimoglu et al, 2011).

Algunos autores argumentan que los estudiantes que se fijan propósitos claros de aprendizaje, organizan sus actividades en función de los mismos, y a su vez utilizan mejores estrategias de afrontamiento ante los eventos negativos del entorno, pueden desarrollarse sin verse afectados por el medio ambiente en el que se encuentran, todo lo cual a su vez influye positivamente en su rendimiento académico (Caso Niebla y Hernández, 2007; Nuñez et al, 2009; Quintana et al, 2009).

Rendimiento académico, percepción de bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento

Las características de los estudiantes asociadas al *“Rendimiento académico MB/B”* se expresan a partir de la *percepción* de *“ser una persona activa y capaz para realizar proyectos que se propone y construir un modo de vida a su gusto”*, el *“sentirse bien con los aspectos de su personalidad, orgulloso de ser quien es y la vida que lleva, satisfecho con lo logrado hasta el momento”*, de *“ser una persona confiable y capaz de cambiar fácilmente aquellas situaciones de su vida que no lo satisfagan y lo hagan infeliz”*, el *“haber adquirido independencia a partir de los estudios”*, *“enfrentando siempre las situaciones que le preocupan”*. En tanto que el *“Rendimiento académico R/I”* se asoció con características tales como el *“disgusto referido a la mayoría de los aspectos de la personalidad”* del estudiante y la tendencia a *“evitar enfrentar situaciones que le generan preocupación”*. Al respecto, los

resultados muestran que los estudiantes que ingresan a la universidad con un alto porcentaje de bienestar psicológico, percibiendo autonomía y buen dominio del entorno, afrontamiento y control de situaciones, aceptación de sí mismo y satisfacción con respecto a los logros alcanzados influyen positivamente en el rendimiento académico, lo cual, tal como se ha discutido anteriormente, coincide con lo señalado en otras investigaciones que afirman la existencia de una asociación significativa entre el bienestar psicológico, el nivel de satisfacción percibida por el estudiante y la obtención de mejores logros académicos (Villaseñor-Ponce, 2010; Páez et al, 2007; Zubieta y Delfino, 2010; Palacio Sañudo et al, 2012; Caballero et al, 2007). Por otra parte, el afrontamiento implica estrategias conductuales y cognitivas destinadas a lograr una adaptación y resolución efectivas en las diversas situaciones problemáticas o de estrés a las que se enfrenta un sujeto en su ciclo vital. Ellas se reflejan en diversos comportamientos, tales como concentración en la resolución del problema, esfuerzo y puesta en marcha de conductas de laboriosidad, búsqueda de apoyo social, ignorancia respecto de la situación problemática mediante la negación, entre otras (Frydenberg, 2004; Frydenberg y Lewis, 2004; Fernández Liporace y Casullo, 2009). Los alumnos que se esfuerzan por afrontar el estrés académico tienden a obtener mejor resultados en su desempeño académico (Martínez González, 2010 a). Evidentemente la estrategia de comprometerse en tener éxito, supone una estrategia activa de afrontamiento y solución de problema, en tanto que las conductas de ocultamiento y negación del problema son estrategias improductivas y de evitación que resultan no exitosas, disfuncionales e inadaptativas e implican un distanciamiento del alumno de su actividad de estudio. Al respecto, Martínez González (2010 a) señala que, *“sólo las estrategias enfocadas en resolver el problema, están dirigidas a centrar más al estudiante en su tarea académica e implicarlo en el estudio”*.

Tal como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes con bienestar psicológico o “buena salud mental” presentan altos niveles de satisfacción, capacidad de disfrute, confianza en sí mismo, la existencia de proyectos, los cuales indican la presencia de metas y propósitos en la vida, aceptación de sí mismo (Casullo et al, 2002), así como también se perciben con mayor capacidad para enfrentar problemas y tomar decisiones (Espíndola et al, 2006), respondiendo al medio de manera activa adaptándose a las condiciones adversas, enfrentando y resolviendo exitosamente sus conflictos personales e interpersonales (Organización Mundial de la Salud, 2001; Sánchez y Álvaro, 2002).

Los estudios sobre afrontamiento han sido realizados en distintos ámbitos, hallándose en varias investigaciones abordadas particularmente con adolescentes en nuestro país, una presunta relación entre el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento, (Figuroa et al, 2005; Salotti, 2006). Un estudio que vincula ambos factores al rendimiento académico, es el realizado a estudiantes de los dos últimos años del nivel medio superior, por Chavez Uribe (2006) en México, en el cual señala que *“existe una fuerte correlación positiva entre el rendimiento académico y el bienestar psicológico así*

como correlaciones variables, siendo de mayor a menor: los vínculos psicosociales, la autoaceptación, el control de las situaciones y los proyectos de vida". En esa línea, el nivel de asociación entre bienestar psicológico con las estrategias de afrontamiento y un mayor (Purdie et al, 2004; Zimmerman et al, 2005; Villaseñor-Ponce, 2010) o menor desempeño académico (Contreras et al, 2008; Zupiria et al, 2007; Herrera y Rivera, 2011) ha sido observado en otros estudios realizados en estudiantes universitarios a nivel mundial, y a los cuales ya se ha referido con anterioridad en el presente trabajo.

Determinantes Sociales

Se incluyen en esta categoría el Nivel educativo de los progenitores y la percepción de Apoyo familiar y social.

En lo que respecta a la Dimensión "*Formación académica de los padres*" los resultados expresan que el mayor porcentaje de los progenitores de los alumnos estudiados tienen cursados estudios universitarios y secundarios, observándose que dicha proporción es mayor en las madres (50%) y (40%) respectivamente, en la muestra total y en relación a la distribución por año de cursado. Al respecto, estos datos coinciden en parte con los reportados por Di Gresia (2007), quien señala que "*si bien el mayor porcentaje de los progenitores poseen una titulación superior, los padres poseen un nivel de estudios, en general, superior al de las madres*". Igualmente, en otras investigaciones realizadas en el transcurso de la última década, se ha encontrado que el grado de expectativas que los padres tienen respecto a la educación de los hijos, la disponibilidad de materiales y de espacio para el estudio dentro del hogar y el nivel educativo de los padres (Di Gresia y Porto, 2004; Jiménez, 2006; Di Gresia, 2007; Garbanzo Vargas, 2007 a; Artunduaga Murillo, 2008; Tonconi Quispe, 2010; Porcel et al, 2010), especialmente de la madre (Fergusson et al, 2002; Carrión Pérez, 2002; Galand et al, 2004; Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005), tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los jóvenes universitarios. Así, tanto el estudio de Di Gresia (2007) como el de las investigaciones mencionadas reportan que, "*entre las variables que resultaron estadísticamente significativas para explicar el rendimiento académico se encuentra el nivel educativo alcanzado por los padres*", por lo que un entorno familiar más o menos propicio al esfuerzo académico, la posibilidad de ayuda y el acompañamiento familiar en los estudios de los hijos, pueden ser factores de influencia positiva en el desempeño y los resultados académicos por ellos alcanzados (Di Gresia, 2007). En coincidencia, investigaciones realizadas en nuestro país y en países de Latinoamérica sostienen que el modelo educativo que proyectan los padres y el apoyo que el estudiante recibe de su familia han mostrado influir sobre el rendimiento académico (Porcel et al, 2010; Tonconi Quispe, 2010) así, el nivel de escolaridad de los progenitores, es una variable que se resalta en el análisis de los factores que pueden influir en el desempeño de los estudiantes, ya que es de una significancia estadística relevante.

En efecto, a medida que el nivel de escolaridad de los progenitores es mayor, aumenta la probabilidad/posibilidad de que el alumno obtenga buen rendimiento académico. A partir de este resultado podría inferirse que a mayor nivel de educación de los padres, mayor sería la calidad del apoyo al estudio de los hijos (Chica et al, 2009; Porcel et al, 2010). No obstante lo indicado por estas investigaciones, los resultados del presente trabajo no presentaron diferencias al correlacionar “los estudios de los progenitores” y el “rendimiento académico” de sus hijos, coincidiendo con lo señalado en otras investigaciones recientes realizadas en España y Latinoamérica (Beltrán Barco y La Serna, 2011; Martínez de Ibarreta et al, 2011; Rodríguez y Ruíz, 2011).

Percepción de Apoyo familiar y social

Para evaluar la Dimensión “Apoyo familiar y social”, se ha tenido en cuenta lo señalado por Feldman y colaboradores (2008), quienes sostienen que “el apoyo social puede darse a través de todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, lo cual proporciona un soporte emocional tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por las cuales se sienta comprendida y respetada”. Es importante destacar que “no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos” (Feldman et al, 2008). Por tanto, al examinar las frecuencias de respuestas obtenidas con respecto a la “Percepción de Apoyo social”, se observó que los alumnos encuestados presentan un alto apoyo social percibido, proveniente principalmente de la familia y los amigos, manifestando contar con personas cercanas con quienes compartir sus preocupaciones y problemáticas, tanto académicas como personales. Estos resultados son coincidentes con los hallazgos obtenidos por Feldman y colaboradores (2008) en estudiantes universitarios que percibieron a “la familia como su más importante fuente de apoyo, seguida por el de sus amigos y personas cercanas”.

Al correlacionar la “Percepción de Apoyo Social” con el “rendimiento académico” se encontró diferencias entre los alumnos con “rendimiento académico MB/B” con respecto a los que tienen “rendimiento R/I”, coincidiendo con investigaciones previas realizadas en nuestro país (Fernández Liporace et al, 2008; Fernández Liporace et al, 2009; Porcel et al, 2010), Europa (Artunduaga Murillo, 2008) y Latinoamérica, (Torres y Rodríguez, 2006, Chica et al, 2009; Paz-Navarro et al, 2009; Torres, 2011) que reportan que el apoyo que presta la familia y los amigos, así como un entorno que favorece la comunicación, el afecto, la motivación y la valoración del estudio se verán reflejados en un mejor desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, investigaciones recientes (Buote et al, 2008; Sarason y Sarason, 2009; Mattanah et al, 2010; Soares et al, 2011), sugieren que en la transición a la universidad, los estudiantes de los primeros años se muestran dependientes del apoyo de padres, profesores y compañeros, por lo

que destacan la importancia del apoyo social percibido en la adaptación y el ajuste de los alumnos a las exigencias académicas, pudiendo actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes, ya que contribuiría a que afronten a los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito.

Asociación entre Rendimiento académico y Percepción de Apoyo social

Las características de los estudiantes, a partir del rendimiento académico que presentan se pueden expresar de la siguiente forma: El *“Rendimiento académico MB/B”* se relaciona con la *“Percepción de sentirse apoyado por la familia y los amigos”*, contando con personas que se preocupan por él y con quienes puede hablar de sus problemas personales y familiares. Las características asociadas al *“Rendimiento académico R/I”* muestran la *“imposibilidad de hablar de sus problemas personales con su familia”*. Al respecto, anteriormente se ha hecho mención a investigaciones que coinciden en señalar que el apoyo que presta la familia y los amigos, así como un entorno que favorece la comunicación, el afecto, la motivación y la valoración del estudio se verán reflejados en un mejor desempeño académico de los estudiantes (Fernández Liporace et al, 2009; Porcel et al, 2010; Torres, 2011; Mattanah et al, 2010; Soares et al, 2011). Igualmente diversos estudios coinciden en aseverar que, así como el grupo de pares influye de forma decisiva en la toma de decisiones durante la juventud, al igual que en el estilo de la conducta del adolescente (Inglés et al, 2010), el rendimiento académico también va a depender del tipo de conducta prosocial o no del individuo y al mismo tiempo los iguales también pueden influir en la adquisición de metas y en la elaboración de conductas prosociales orientadas al rendimiento (Adeyemi, 2008; Brody, 2006; Dana et al, 2006; Inglés, et al, 2010).

La conducta prosocial, es definida dentro del marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), la teoría cognitiva social (Bandura et al, 2003) y la teoría de sistemas del desarrollo humano (Gestsdottir y Lerner, 2008; Lerner et al, 2009), como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros o que tiene consecuencias sociales positivas- puesto que una trayectoria vital psicológicamente saludable es producto del beneficio mutuo del aprendizaje de habilidades y competencias útiles para la vida, y de un entorno adecuado que apoye y proporcione cuidados y seguridad (Eisenberg et al, 2006; Gutiérrez et al, 2011). Tradicionalmente, lo que más ha preocupado a los psicólogos infanto-juveniles ha sido el estudio de la conducta agresiva y antisocial (Inglés et al, 2009). Sin embargo, en los últimos años esta tendencia está cambiando y numerosos autores han comenzado a estudiar la conducta prosocial ya que ésta desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Eisenberg et al, 2006). En este sentido, la mayoría de los estudios parecen indicar que existe una relación entre conducta prosocial y éxito académico, y destacan el papel importante de la conducta

prosocial como protectora del fracaso académico y predictora del éxito académico en los jóvenes (Inglés et al, 2009; Martínez, 2009; Redondo, 2007). Igualmente, los pares también pueden influir de forma negativa en el rendimiento escolar de los jóvenes. En este marco académico, los padres son una figura importantísima para la consecución de las metas académicas en los jóvenes. La educación y el apoyo de los padres juega un papel relevante en el éxito académico (Adeyemo, 2005; González-Pianda et al, 2003; Supple et al, 2004). En España la investigación realizada en estudiantes universitarios por Martínez y colaboradores (2010) sobre la "Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar", citan un estudio (Moilanen, 2005) en el cual se muestra que la contención de los padres y el control conductual está asociado a la autorregulación y al rendimiento académico de los hijos a largo plazo. Así pues, estos autores afirman que los padres que actúan con firmeza, comunicación, apoyo y colaboración ante los problemas escolares de sus hijos, reporta al joven una estabilidad emocional que contribuye a la superación de los momentos críticos, la constancia en el estudio y en las metas académicas (Martínez et al, 2010).

Se puede concluir que, dentro del marco de las relaciones sociales, tanto los amigos como los padres juegan un papel clave en el bienestar emocional, así como en el rendimiento académico. Ambas influencias terminan por ser complementarias en la vida de los jóvenes y los adultos. Además, dichas influencias evolucionan a lo largo de los años sin dejar de tener importancia. Dependiendo del tipo de actitudes, conductas y metas que tenga el entorno social -la familia y amistades- respecto a la educación y el desempeño académico, la influencia de padres y amigos van a tener un papel decisivo en el futuro académico del individuo (Martínez et al, 2010).

Factores obstaculizadores y/o factores facilitadores del rendimiento académico

En una última etapa, con la finalidad de determinar el nivel de asociación de las variables analizadas tanto como factores facilitadores y/o como factores obstaculizadores del rendimiento académico, se realizó un análisis factorial que incluyó aquellas variables que dieron como significativas en el análisis bivariado y que también fueron analizadas por dimensiones mediante los análisis exploratorios multivariados presentados anteriormente.

El análisis factorial permitió identificar un subconjunto de 12 variables que acumulan el 75,81% del perfil de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico. Al respecto, dos grupos de variables explican el perfil de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico mostrando su asociación como factores facilitadores y/o obstaculizadores:

Un primer grupo que incluye las percepciones referidas a las creencias en las capacidades propias tales como: *"Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas"*, *"Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas"*, *"Si me encuentro en una*

situación complicada siempre se me ocurre qué debo hacer”, *“Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación del profesor*”, y *“Planificación adecuada del tiempo dedicado al estudio”*. Estas variables actúan como factores facilitadores para un buen rendimiento académico.

Un segundo grupo que nuclea las dificultades que pueden interferir en sus estudios, tales como los *“Problemas personales”*, la *“Poca dedicación al estudio”*, las *“Pobres habilidades de estudio”*, las *“Dificultades de adaptación a la vida universitaria”* y la *“Preocupación que les genera hacer un examen”*, las cuales, a su vez, actúan como factores obstaculizadores del desempeño académico.

La variable *“Creencias en las capacidades propias”* incluye la percepción de autoeficacia, autoconcepto, competencia y establecimiento de metas. Anteriormente se ha mencionado que éstos constructos, extraídos de las teorías modernas de la motivación que relacionan creencias, valores, metas y conducta, influyen en la percepción que una persona tiene de sí misma (Bandura, 1997). Por otro lado, la planificación adecuada del tiempo dedicado al estudio, la utilización de estrategias de aprendizaje y el estilo de afrontamiento activo a situaciones generadoras de estrés, registran coeficientes que sugieren un efecto predictor sobre el rendimiento académico (Martínez Gonzalez, 2010 b; Piemontesi y Heredia, 2009).

Estos hallazgos suponen que el desempeño de los estudiantes basado en la percepción de la competencia personal, de metas dirigidas a la planificación, realización y dominio de una determinada tarea, así como el afrontamiento activo a situaciones imprevistas, impactan favorablemente en el rendimiento académico; relación que ha sido documentada por diversos estudios previos, y revisada con anterioridad en el presente trabajo (Shim y Ryan, 2005; Escurra et al, 2005; González et al, 2010; Martínez Gonzalez, 2010 b; García-Ros et al, 2012).

En síntesis, los factores que favorecen el buen rendimiento académico de los estudiantes del Ciclo Básico de la Carrera de Medicina se relacionan con la percepción de capacidades, competencias y recursos personales adecuados, en tanto que los factores obstaculizadores detectados están relacionados con la percepción de la falta de interés, poca dedicación al estudio y los problemas personales.

Según se ha podido observar en el presente trabajo, los determinantes que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes son tanto de naturaleza personal como social. La identificación de los mismos ha sido esencial, puesto que ha permitido dimensionar la importancia que adquiere cada uno por separado.

CONCLUSIONES

En función de los resultados presentados se concluye que la presente investigación permite una mayor comprensión de los factores que intervienen en el rendimiento académico. Dichos factores se dan en el entramado e interacción de Determinantes personales y sociales de cada individuo.

Determinantes personales

- Con respecto a la distribución de los estudiantes según el género, se observa un predominio del sexo femenino, lo cual coincide con los datos referenciados en trabajos anteriores respecto a la distribución de los estudiantes en relación al sexo con el ingreso y en el ámbito de las Carreras de la Universidad Nacional de Córdoba. En esta investigación, la variable sexo no expresa diferencias al asociarla con el rendimiento académico.
- Entre las razones por las que inician estudios universitarios los estudiantes manifiestan “Alcanzar una profesión que satisfaga” y “Convertirse en una persona útil para la sociedad”, refiriendo metas tales como “Continuar con la Carrera y mantener su nivel de rendimiento” y “Continuar con la Carrera y mejorar sus notas”. Estas características están presentes en los alumnos con Rendimiento académico MB/B.
- Los alumnos con “Rendimiento MB/B” se perciben con recursos para resolver situaciones imprevistas, manifiestan facilidad de persistir en las metas propuestas, presentan adecuada dedicación al estudio y participación activa en clase, no refiriendo dificultades de adaptación a la vida universitaria. En tanto que, los alumnos con “Rendimiento R/I” correlaciona con percepciones de poca dedicación al estudio, pobres habilidades de estudio, dificultades de adaptación a la vida universitaria y para persistir en las metas propuestas.
- Entre las situaciones que mayor preocupación generan, los alumnos refieren “Hacer exámenes”, “Sobrecarga de trabajos académicos” y “Participación en clase”. Las dos primeras se observa en estudiantes con “Rendimiento académico MB/B”, en tanto que la “Participación en clase” se encuentra asociada al “Rendimiento académico R/I” en estudiantes de 1° año. No generan preocupación el “Trabajo en equipo” y la “Competitividad entre compañeros”.
- El nivel de bienestar psicológico de los estudiantes analizados es alto. Los alumnos con “Rendimiento MB/B” presentan mayores niveles de satisfacción y bienestar psicológico en relación a los de “Rendimiento académico R/I”. Así, el rendimiento académico de los estudiantes se asocia con la presencia de bienestar psicológico, la percepción de autonomía, aceptación de sí mismo y satisfacción con respecto a los logros alcanzados.
- Ante situaciones que generan preocupación, los estudiantes tienden a utilizar más las estrategias enfocadas en la “Solución del problema”, “enfrentando la situación” o “elaborando

un plan para ejecutar las tareas”, que aquellas focalizadas en el control de las emociones tales como “Seguir adelante como si nada ocurriera” y “Evitar la situación”.

- Los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” se perciben como *“personas activas y capaces para alcanzar las metas que se proponen”, “sentirse bien con los aspectos de su personalidad”, “orgullosos de ser quiénes son y la vida que llevan”, “satisfechos con lo logrado hasta el momento, capaces de cambiar fácilmente aquellas situaciones de su vida que no lo satisfagan” y “enfrentando siempre las situaciones que le preocupan”*. En tanto que el “Rendimiento académico R/I” se asocia con el *“disgusto referido a la mayoría de los aspectos de la personalidad” y la “tendencia a evitar aquellas situaciones que le generan preocupación”*.
- Los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” estudian “Entre 10 y 20 horas semanales” y “Más de 20 horas” con una frecuencia de “Un poco todos los días”, utilizando la “Elaboración de esquemas” como estrategias de estudio. En tanto que, los alumnos con “Rendimiento académico R/I”, presentan “Poca dedicación al estudio” e “Inadecuada distribución y planificación del tiempo”.
- Con respecto a las “Fuentes de información” utilizadas, la mayoría de los alumnos estudian de libros de textos y apuntes de clase, señalando y relacionando ideas principales y secundarias del texto, no observándose diferencias al asociar el material de estudio con el rendimiento académico.

Determinantes sociales

- En lo que respecta al Nivel educativo de los padres de los estudiantes analizados, se detecta una mayor frecuencia de progenitores con estudios universitarios. Al respecto, podría inferirse que a mayor nivel de educación de los padres, mayor sería el estímulo y apoyo al estudio de sus hijos. No obstante, en el presente trabajo, esta variable no se observa como determinante del rendimiento académico presentado por los jóvenes.
- Los alumnos estudiados presentan una alta percepción de apoyo social, proveniente principalmente de familia y amigos, manifestando *“contar con personas cercanas con quienes compartir sus preocupaciones y problemáticas”*, tanto académicas como personales. Esta característica se observa con mayor frecuencia en los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” con respecto a los que tienen “Rendimiento académico R/I”.

Respondiendo al tercer objetivo específico de esta investigación, se observa que el perfil de los estudiantes se agrupa, según sea su rendimiento académico Muy Bueno-Bueno (MB/B) o Regular-Insuficiente (R/I), con características específicas asociadas a factores facilitadores y/o factores obstaculizadores:

- Los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” se perciben con posibilidades de resolver situaciones complicadas, poseer cualidades y recursos para afrontar situaciones imprevistas, manifiestan facilidad de persistir hasta alcanzar las metas propuestas, presentan adecuada dedicación al estudio y participación activa en clase, no refiriendo dificultades de adaptación a la vida universitaria. Estas variables actúan como factores facilitadores para un buen rendimiento académico.
- Entre las situaciones percibidas como dificultades que pueden interferir en sus estudios, los alumnos con “Rendimiento académico MB/B” manifiestan los problemas personales, las preocupaciones que les genera el hacer un examen”, y la sobrecarga de trabajos académicos. Estas problemáticas actuarían como factores obstaculizadores de un buen desempeño académico.
- Los alumnos con “Rendimiento académico R/I” refieren percepciones de poca dedicación al estudio, pobres habilidades de estudio, dificultades de adaptación a la vida universitaria, como así también dificultades para persistir en las metas propuestas, los cuales, a su vez, actuarían como factores obstaculizadores del desempeño académico. En este grupo no se identificaron factores protectores dentro de los analizados en este trabajo.

RECOMENDACIONES

A partir de estos hallazgos y atendiendo las características personales y académicas de los estudiantes que se insertan en el contexto universitario actual, se podrán desarrollar posibles líneas de acción dirigidas a acompañar y facilitar la adaptación y el ajuste de los alumnos a las exigencias académicas de la educación superior, pudiendo actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes, lo cual a su vez, posibilitaría mejorar la calidad de la permanencia en la carrera. Al respecto, resultaría de interés que la investigación futura se centrara en desarrollar y evaluar la efectividad de distintas propuestas y estrategias de seguimiento y atención de aquellos estudiantes que presenten bajos niveles de desempeño o se encuentren en riesgo de prolongación de sus estudios, abandono y deserción. Dichas estrategias representan una vía apropiada de intervención orientadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias que favorezcan la consolidación de factores protectores que incidan en el rendimiento académico y a su vez, estén dirigidas a prevenir y reducir las problemáticas relacionadas con dificultades académicas y/o personales en la población universitaria en su conjunto.

Capítulo 5

BIBLIOGRAFÍA

1. Acuña D, Castro I. Factores generadores de estrés y estilos de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Tesis de Licenciatura 2004. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
2. Adeyemi B. Efectos del aprendizaje cooperativo y las estrategias de resolución de problemas en el rendimiento de estudiantes del primer ciclo de secundaria en ciencias sociales. Rev Electron Investig Psicoeduc Psigopedag. 2008; N°16, 6 (3):691- 708.
3. Akinlolu Adeyemo D. La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la auto-eficacia académica. Rev Electron Investig Psicoeduc Psigopedag. 2005; N° 5, 3 (1):163-180.
4. Alcover R, Benlloch J, Blesa P, Calduch M, Celma M, Ferri C, Hernández J, Iniesta L, Ramírez J, Robles A, Valient J, Vicent M, Zúnica L. Análisis del rendimiento académico en los estudios de informática de la Universidad Politécnica de Valencia aplicando técnicas de minería de datos. XIII Jornadas de Enseñanza universitaria de la Informática, Teruel, España. 2007:163-170 p.
5. Alimoglu M, Gurpinar E, Mamakli S, Aktekin M. Ways of coping as predictors of satisfaction with curriculum and academic success in medical school. Adv. Physiol. Educ . 2011; 35 (1):33-38.
6. Alonso P, Lobato H. Elementos que influyen en el fracaso universitario un estudio descriptivo. REOP. 2005; 16 (1):63-79.
7. Altbach P, Reisberg L, Rumbley L. Trends in global higher education: tracking an academic revolution. Paris: UNESCO. World Conference on Higher Education. 2009.
8. Álvarez P, Cabrera L, González M, Bethencourt J. Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. Paradigma. 2006; 27 (1):349-363.
9. Amago L. Desgranamiento en el primer año de la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. 2007.
10. American College Testing Program, ACT. National Collegiate Retention and Persistence to Degree Rates 2009. Iowa: Autor. 2009.
11. Antuña A. Investigación en Educación Médica: Análisis de la propuesta Metodológica para la Admisión en la Facultad de Ciencias Médicas. Tesis Doctoral 2007. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina
12. Anuario Estadístico. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 2010
13. Aponte-Hernández E. "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021". En Gazzola A, Didriksson A. (eds.) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, IESALC-UNESCO. 2008; 4:113-154.

14. Arán M, Ortega M. Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco, Chile 2011. *Hekademos*. 2012; (11):37-46
15. Aranceli S, Perea P, Ormeño R. Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Rev Estomatol Herediana*. 2006; 16 (1):15-20.
16. Arias Carbonel M, Ábalos E, Sánchez N. Rendimiento académico de estudiantes de Medicina en la asignatura Morfofisiología Humana I. *MEDISAN*. 2011; 15 (8):1107-1112.
17. Arias F, Chávez A, Muñoz I. El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: Un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2006; 11 (1):5-22.
18. Arnett J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teen through the twenties. *Am Psychol*. 2000; 55:469-480.
19. Arribas Marín J. Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Rev. de Educación*. 2013; 360: 533-556.
20. Artunduaga Murillo M. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. *Métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE)*. Universidad Complutense de Madrid, España. 2008.
21. Aunola K, Stattin H, Nurmi J. Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *J Youth Adolesc*. 2000; 29: 289-306.
22. Babergan S. Qualification Structures in Higher Education. *Bologna Seminar*. Copenhagen. 2003. 198 p.
23. Babler J, Schwarzer, R, Jerusalem, M. "Generalized self-efficacy scale". En Contreras, F; Espinosa, J; Esguerra, G. Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *DIVERSITAS*. 2005; 1 (2)183-194.
24. Balán G, Aragón F. El perfil sociodemográfico y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Campeche, México. *Rev Nuev Tec. y Soc*. 2006; 42: 10 p.
25. Ballard Ch, Johnson M. Basic math skills and performance in an introductory economics class. *J Econ Educ*. 2004; 35(1):3-23.
26. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977; 84:191-215.
27. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewoods Cliffs. NJ: Prentice Hall. 1977b. 247 p.
28. Bandura A. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.1997. 604 p.
29. Bandura A. Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao, España. Desclée Brouwer.1999. 279 p.
30. Bandura A, Caprara G, Barbaranelli C, Gerbino M, Pastorelli C. Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development*. 2003; 74:1-14.
31. Barca L, Peralbo U, Porto R, Marcos M, Brenlla B. Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Rev. de Educación*. 2011; 354:341-368.
32. Barra-Almagia E. Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Univ Psychol*. 2009; 8:175-182.

33. Barraza Macías, A. El estrés académico de los alumnos de las Maestrías en educación de la Región Laguna (Durango-Coahuila) 2007. Universidad Pedagógica de Durango. México. Biblioteca Virtual de Psicoactiva.
34. Barraza Macías, A. El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara. 2003.
35. Barraza Macías A. Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. Univ. Pedagógica de Durango. México. INED. Investigación Educativa Duranguense. 2012; 12:22-29.
36. Barraza Macías, A. Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Rev Elec Psic Izt. 2006; 9(3).
37. Barraza Macías A. Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. RMIE. 2010; 10.
38. Bartual T, Poblet M. Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. REFIEDU 2009; 2 (3):172-181. Citado 10/08/2013. Disponible en http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_3/REFIEDU_2_3_6.pdf
39. Bauernmeister J, Collazo J, Spielberger C. The Construction and Validation of the Spanish form of the Test Anxiety Inventory: Inventario de Auto-Evaluación sobre Exámenes (IDASE). Series in Clinical and Community Psychology: Stress and Anxiety. 1983; 2:67-85.
40. Beck R, Taylor C, Robbins M. Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. Anxiety, Stress and Coping. 2003; 16:155-162.
41. Beck U. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona. Ed. Paidós. 1999. 299 p.
42. Bedoya S, Perea M, Ormeño, R. Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. Rev Estomatol Herediana. 2006; 16 (1):15-20.
43. Bellón J, Delgado A, Luna J, Lardelli P. Validez y fiabilidad del cuestionario de apoyo social funcional Duke-UNC-11. Aten Primaria. 1986; 18: 153-63.
44. Belmes A. Condiciones académicas de acceso a la educación superior. Informes de Investigación de La Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gcba. 2008. 80 p.
45. Beltrán Barco A, La Serna K. "¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico". En: La Serna, K. (editor). Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. 2011; 251-322.
46. Beltrán J. Estrategias de Aprendizaje. Rev. de Educación. 2003; 332:55-73.
47. Bethencourt J, Cabrera D, Hernández J, Alvarez P, González M. Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. Rev Electron Investig Psicoeduc Psigopedag. 2008; 6 (3) 603-622.
48. Bilbao Ramírez M. Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico. Tesis Doctoral 2008. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
49. Birch E, Miller P. The influence of type of high school attended on university performance. Aust Econ Pap. 2007; (46):1, 1-17.

50. Blanco A; Díaz D. El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 2005; 17(4):582-589.
51. Blanco A. Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE* [en línea] 2010, 16 (1):1-28. [Citado: 22 de agosto de 2013] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612919001>> ISSN
52. Bong M. Role of self-efficacy and taskvalue in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemp Educ Psychol*. 2001; 26: 553-570.
53. Bonilla L. Movilidad intergeneracional en educación en las ciudades y regiones de Colombia. *Rev Econ Rosario*. 2010; 13 (2): 191-233.
54. Borquéz S. Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos*. 2005; 1: 23-34.
55. Bresó E, Salanova M. Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. 2005; 8 p.
56. Bresó E. Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. *Universidad Jaume I de Castellón, España*. 2008.
57. Bresó E, Llorens S, Salanova M. Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. 2005. 7 p.
58. Broadhead W, Gehlbach S, Degruy F, Kaplan B. The Duke-UNK functional social support questionnaire: measurement of social support in family medicine patients. *Med Care* 1988; 26: 709-23.
59. Brody G, Chen Y, Murry V, Ge X, Simons R, Gibbons F, Gerrard M. Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-Year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects. *Child development*. 2006; 7 (5): 1170-1189.
60. Brown S, Tramayne S, Hoxha D, Telander K, Fan X, Lent R. Social cognitive predictors of college students'academic performance and persistence: a meta-analytic path analysis. *J Vocat Behav*. 2008; 72 (3): 298-308.
61. Buote V, Pancer S, Pratt M. The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *J Adolesc Res*. 2007; 22:665.
62. Caballero C, Abello R, Palacio J. Burnout, Engagement y Rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*. 2006; 9 (16):11-27.
63. Caballero C, Abello R, Palacio J. Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Av. Psicol. Latinoam*. 2007; 25 (2):98-111.
64. Caballero C, Hederich C, Palacio J. El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Rev Latinoam Psicol*. 2010; 42 (1):131-146.
65. Cabanach R, Valle A, Rodríguez S, Piñeiro I, González P. Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*. 2010; 3, (1):75-87.
66. Cabrera L, Bethencourt J, González M, Álvarez P. Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 2006; 12 (1):105-127.
67. Cano F, Rodríguez L, García J. Adaptación española del Inventario de Estrategias de afrontamiento. *Actas Esp Psiquiatr*. 2007; 35 (1):29-39.

68. Cano M. "Motivación y Elección de Carrera". Rev Mex Orient Educ. 2008; 5 (13): 6-9.
69. Cardozo A. Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. Laurus. 2008; 14 (28):209-237.
70. Carmel S, Bernstein J. Perceptions of medical school stressors: their relationship to age, year of study and trait anxiety. Journal Human Stress. 1987; 13 (1):39-44.
71. Caro D. "¿Cómo mejorar el desempeño académico de los estudiantes que asisten a escuelas en las zonas pobres del Perú?II". En: Vásquez, E, Winkelried, D. (Edit). Buscando el Bienestar de los pobres: ¿Cuán lejos estamos? 1era ed. Lima: CIUP. 2003; 175-207 p.
72. Carrión Pérez E. Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. Educ Med Super. 2002; 16 (1): 5-18.
73. Cartagena M. Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. REICE. 2008; 6(3) 59-99.
74. Casado F. Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. Apuntes de Psicología. 2002; 20:403-414.
75. Caso Niebla C, Hernández G. Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Rev Latinoam Psicolog. 2007; 39 (3):487-501.
76. Caso Niebla J, Hernández L. Modelo explicativo del bajo rendimiento Escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. Rev Iberoam Eval Educ. 2010; 3 (2):145-159.
77. Castejón C, Pérez S. Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. Bordón. Soc Esp Pedagog. 1998; 2 (50):170-184.
78. Castellanos M, Guarnizo C, Salamanca Y. Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. International Journal of Psychological Research. 2011; 4(1): 50-57.
79. Castro M. Actividad Laboral de los jóvenes Universitarios. GEOC. Universidad de Talca. Chile. 2010.
80. Casullo M. et al. Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Buenos Aires: Paidós. 2002. 112 p.
81. Catarivas de Ansaldo V, Somazzi C, Maccagno A. Anuario Estadístico. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 2001.
82. Celis J, Bustamante M, Cabrera D, Cabrera, M, Alarcón W, Monge, E. Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. An Fac Med. 2001; 62, (1): 25-30.
83. Cervini R. Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina. RIEOEI. 2004; N°34/4.
84. Chain, R. Estudiantes universitarios: trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. 1995, 24:195-235.
85. Chain R, Cruz N, Martínez M, Jácome N. Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una Universidad pública estatal mexicana. RMIE. 2003; 5 (1630):41-49.
86. Chavez Uribe A. Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. Tesis de Maestría 2006. Facultad de Psicología, Universidad de Colima, México.
87. Chica S, Galvis D, Ramírez A. Determinantes del rendimiento académico en Colombia. Pruebas ICFES - Saber 11. EAFIT. 2010; 46 (160):48-72.

88. Cidale N, Clerici R, Torcomian C. Desarraigo y adaptación a la vida universitaria: su influencia en el rendimiento académico Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. 2010. 25 p.
89. Clifton R, Perry R, Adams C, Roberts I. Faculty environments, psychological dispositions and the academic achievement of college students. *Res High Educ.* 2004; 45: 801-829.
90. Cohen E. Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *RIEOEI.* 2002; 30: 105-124.
91. Collazo C, Hernández Y. Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba. *RIEOEI.* 2008; 37(2):1-8.
92. Collazo C, Ortiz F, Hernández Y. El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba. RIEOEI* 2008; 46/7.
93. Contreras F, Espinosa J, Esguerra G, Haikal A, Polanía A, Rodríguez A. Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *DIVERSITAS.* 2005; 1 (2):183-194.
94. Contreras K, Caballero C, Palacio J, Pérez A. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol. caribe [online].* 2008, n.22 [cited 2013-08-14], pp. 110-135. Available from: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-
95. Cornejo M, Lucero M. Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionados con el bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamento de Humanidades.* 2006; 6 (12):143-153.
96. Cross T, Swiatek M. Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly.* 2009; 53: 25-33.
97. Cruz B, Austria F, Herrera L, Salas J, Vega C. Prevalencia del síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento durante una contingencia. *Suma Psicol.* 2011; 18(2):17-28.
98. Cruz F, Quiñones A. Hábitos de estudio y rendimiento académico en Enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación* 2011; 11(3):1-17.
99. Cuadra H, Florenzano R. El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología.* [en línea] 2003, 12 (1): 83-96. [Fecha de consulta: 23 septiembre de 2013] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400105>
100. Cueto S. Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Educ Policy Anal Arch. EPPA.* 2004; 12 (35).
101. Dana L, Scott J, Sunita B. The company you keep: adolescent mobility and peer behavior. *Sociological inquiry.* 2006; 76 (3):397-426.
102. Deary I, Watson R, Houston R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *J Adv Nurs.* 2003; 43 (1):71-81.
103. Del Toro Añel A, Gorguet M, Pérez Y, Ramos D. Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN.* 2011; 15 (1):17-22
104. Delgado G. "Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios sin progreso académico y la relación entre el apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y el éxito académico en los estudiantes de primer año de universidad". Tesis Doctoral 2005. Universidad Complutense de Madrid. España.

105. Díaz D, Rodríguez R, Blanco A, Moreno B, Gallardo I, Valle C, Van Dierendonck D. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*. 2006; 18 (3): 572-577.
106. Di Gresia L, Porto A, Ripani L. "Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas," Documento de Trabajo Nro. 45, Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata. 2002.
107. Di Gresia L, Porto A. Dinámica del Desempeño Académico Documento de Trabajo Nro. 49 Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. 2004.
108. Di Gresia L, Fazio A, Porto, A, Ripani L, Sosa W. "Rendimiento y Productividad de los Estudiantes. El Caso de las Universidades Públicas Argentinas," en Porto, A. (edit) *Economía de la Educación*. 2005.
109. Di Gresia L. Rendimiento académico universitario. Trabajo modificado de un capítulo de Tesis Doctoral 2007. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Bs. As. Argentina.
110. Díaz Peralta C. Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estud Pedagóg* 2008; 34 (2):65-86.
111. Diego M, Field T, Sanders C. Academic performance, popularity, and depression predict adolescent substance use. *Adolescence*. 2003; 38:35- 42.
112. Diener E. El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*. 1994; 3:67-113.
113. Diener E, Suh E, Lucas R, Smith H. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychol Bull*. 1999; 125:276-302.
114. Documento de la Primera Evaluación. Departamento de Admisión. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 2000
115. Drake P, Owen P. *Gender and Management issues in Education: an international perspective*. London. Trentham Books. 2003; 114-142.
116. Dyson R, Renk K. Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *J Clin Psychol*. 2006; 62 (10):1231-1244.
117. Efklides A. The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*. 2009; 21 (1):76-82.
118. Eisenberg N, Fabes R, Spinrad T. "Prosocial development". En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, Sons. 2006; 3: 646-718.
119. Escalante L, Escalante Y, Linzaga C, Merlos M. Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Actualidades Investigativas en Educación*. INIE. 2008; 8 (2):1-15.
120. Escolano J. Autoeficacia académica en estudiantes de psicología. *Multilingüe*, 2008.
121. Escorcía Caballero R; Gutierrez A, Henríquez H. La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y educadores*. 2007; 10, (1):63-77.
122. Ecurra A, Delgado A, Guevara G, Torres M, Quezada R, Morocho J, Rivas G, Santos I. Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *IIPSI*. 2005; 8 (1):87-106.
123. Espíndola J, Morales F, Díaz E, Pimentel P, Henales C, Carreño J, Ibarra A. Malestar psicológico: algunas de sus manifestaciones clínicas en la paciente gineco-obstétrica hospitalizada. *Perinatol Reprod Hum* 2006; 20 (4):112-122.

124. Espinosa J, Contreras F, Esguerra G. Afrontamiento al estrés y modelo psicobiológico de la personalidad en estudiantes universitarios. *DIVERSITAS*. 2009; 5 (1):87-96.
125. Esquivel-Larrondo J. Los postulantes a la universidad en Chile. Vicisitudes socioeducativas. *Rev Iberoam Educ Sup. RIES*. 2011; 2 (5):52-80.
126. Ezcurra A. Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz N. (Edit.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. 2011.
127. Ezcurra A, Feeney S, Grandoli M, Marquina M, Pegasano E, Rosica M, Sosa S. Gluz N. (Edit.) *Admisión a la Universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Editorial: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Buenos Aires. 2011. 240 p.
128. Facultad de Ciencias Humanas del instituto Rosario de investigaciones de ciencias de la educación. *Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico*. Rosario: Facultad de Ciencias Humanas del IRICE; 2001.
129. Feldman L, Goncalves L, Chacón G, Zaragoza J, Bagés B, De Pablo J. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ Psychol*. 2008; 7 (3):739-751.
130. Fergusson E, James D, Madeley L. Factors associated with success in medical school: systematic review of the literature. *BMJ*. 2002; 324:952-957.
131. Fernández Liporace M, Casullo M. Factores salugénicos, ajuste psicológico y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio y universitario. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 2009.
132. Fernández Liporace M, Ongarato P, Carreras M, Lupano M, Quesada S. Perfil académico de los estudiantes de un colegio universitario de la UBA: apoyo social percibido, afrontamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades. *Rev Invest Psicol*. 2008; 13(1):57- 82.
133. Fernández Liporace M, Contini N, Ongarato P, Saavedra E, De la Iglesia G. Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Rev. Iberoam. Diagn. Eval. Psicol*. 2009; 27(1):63-84.
134. Fernández C, Polo M. Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykhé*. 2011; 10 (2):177-192.
135. Ferreyra M. Determinantes del desempeño universitario: Efectos heterogéneos en un modelo censurado. Tesis de Maestría en Economía. 2007. Universidad Nacional de La Plata
136. Figueroa M, Contini N, Lancuza A; Levín M, Estévez A. Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de Bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*. 2005; 21 (1):66-72.
137. Fisher S. *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum. 1984. 285 p.
138. Fisher S. *Stress in academic life: the mental assembly line*. Bristol: Society for Research into Higher Education and Open University Press; 1994. 106 p.
139. Fisher S, Hood B. The Stress of the Transition to University: a Longitudinal Study of Vulnerability to Psychological Disturbance and Home Sickness. *Br J Psychol*. 1987; 79:1-13.

140. Folkman S, Lazarus R, Gruen R, DeLongis A. Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *J Pers Soc Psychol.* 1986; 50:571-79.
141. Frischenschlager O, Haldinger G, Mitterauer L. Factors associated with academic success at Vienna Medical School: Prospective survey. *Croat Med J.* 2005; 46 (1):58-65.
142. Frydenberg E. Un approccio generale per lo sviluppo della abilità di coping e le sue applicazioni per gli esperti di orientamento. / A universal approach to coping skills development and its application for career teachers. *GIPO, Giornale Italiano Di Psicologia Dell'Orientamento.* 2004; 5 (2):3-13.
143. Frydenberg E, Lewis R. A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a selfreport inventory in a counselling and research context. *EJPA.* 1996; 12 (3):224-235.
144. Fryndenberg E, Lewis R. ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes (Manual Adaptación Española). Madrid: TEA. 1997. 45 p.
145. Frydenberg E, Lewis R. Things do not better just because you are older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology.* BJEP. 1999; 69:81-94.
146. Frydenberg E, Lewis R. Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance y Counselling.* 2004; 32(1):25-37.
147. Galand B, Frenay M, Bourgeois E. Facteurs de réussite en première de candidature. Journée d'étude Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire. Université Catholique de Louvain-le-Neuve. 2004.
148. Galicia I, Sánchez A, Robles F. Relación del Bienestar Psicológico, Depresión y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria. *Psicología Iberoamericana.* 2011; 19 (2).
149. Gandulfo M, Benitez I, Gemignani M. Reflexionando sobre el Ingreso Universitario. Facultad Regional Paraná de la Universidad Tecnológica Nacional. Paraná. 2008.
150. Garay A, Díaz G. Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *RIES.* 2012; 3(6):3-30.
151. Garbanzo Vargas G. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior Pública. *Rev. Educ. Univ Costa Rica* 2007; 31(1): 43-63.
152. Garbanzo Vargas G. Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Rev. Educ. Univ Costa Rica.* 2007; 31(2): 11-27.
153. García de Fanelli A, Jacinto C. Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Rev Iberoam Educ Sup. RIES. México.* 2010; 1(1):58-75.
154. García de Fanelli A. La educación superior en Argentina 2005 – 2009. Argentina. 2011. 52 p.
155. García A, García M, Ramos P. Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: Aplicaciones para la selección de personal. *Anales de Psicología.* 2007; 23 (2):231-239.
156. García-Cruz R, Guzmán R, Martínez J. Tres aristas de un triángulo: Bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro: El adolescente. *Rev científ elect psicol. RCEP.* 2006; (2):8-33.
157. García Ros R, Pérez-González F. Análisis de indicadores objetivos de calidad en dos cohortes académicas de la Universitat de Valencia y su relación con variables sociopersonales y académicas de los estudiantes. Informe de Investigación. 2010.

158. García-Ross R, Pérez-González F. Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Rev Psicodidact.* 2011; 16 (2):231-250.
159. García-Ros R, Pérez F, Pérez J, Natividad L. Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Rev Latinoam Psicol.* 2012; 44 (2): 143-154.
160. García-Viniegras V. El bienestar psicológico: dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Rev Elect Psicol Izt.* 2005; 8(2):1-20.
161. Gargallo B, Almerich G, Suárez J, García E. Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE.* 2012; 18, (2):1. 22.
162. Gargallo B, Garfella P, Sánchez F, Ros C, Serra B. La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *REOP.* 2009; 20 (1):16-28.
163. Gargallo B, Suárez J, García E, Ice P, Sahuquillo M. Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *RIEOIE.* 2012; 60:1-13.
164. Garzón R, Rojas M, Riesgo L, Pinzón M, Salamanca A. Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Educ. méd.* 2010; 13 (2): 85-96.
165. Gaxiola J, González S, Contreras Z. Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *REDIE* 2012; 14(1):164-181.
166. Gestsdottir S, Lerner R. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development.* 2008; 51:202-224.
167. Gibbons C, Demdster M, Moutray M. Surveying nursing students on their sources of stress: A validation study. *Nurse Educ Today.* 2009; 29:867-872.
168. Giovagnoli P. Determinantes de la Deserción y Graduación Universitaria: Una Aplicación Utilizando Modelos de Duración. Documento de Trabajo N°37. Dep. Economía. Universidad Nacional de La Plata. 2002.
169. Girón Cruz L, González D. Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo.* 2005; 3: 173-201.
170. Gómez D, Oviedo R, Martínez E. Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua.* 2011; 5(2): 90-97.
171. González Barrón, R; Montoya Castilla, I; Casullo, M; Bernabeu Verdú, J. Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema.* 2002; 14(2): 363-368.
172. Gonzales L. Repitencia y deserción en América Latina. *IESALC.* 2007.
173. González Tirados R. Influencia de la naturaleza de los estudios universitario en los estilos de aprendizaje de los sujetos. Tesis doctoral 1985. Universidad Complutense de Madrid. España.
174. González L, Espinoza Ó. Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *PAIDEIA.* 2008; 45:33-46.
175. Gonzalez M, Leal D, Segovia C, Arancibia V. Autoconcepto y Talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psyke.* 2012; 21 (1):37-53.

176. González R, Fernández R, González L, Freire C. Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Rev Fisiot.* 2010; 32, (4):151-158.
177. González-Pienda J. y Núñez J. "Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico". En García N. (Dir). *Instrucción, aprendizaje y dificultades.* Barcelona: Ediciones LU. 1997. 484 p.
178. González-Pienda J, Núñez J, Álvarez L, Valle A, Cabanach R, Rodríguez S. et al. Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema.* 2003; 15 (3):471-477.
179. Grandis A. Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. Tesis Doctoral 2009. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba.
180. Gregorat J, Soria L, Carrizo M, Avalos C. Rendimiento académico de alumnos del ISEF de Catamarca y su relación con indicadores socioeconómicos y las pruebas del curso de ingreso. *Efdep.* 2007; Año 12 N°114.
181. Greybeck B. La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior. México: TEC de Monterrey. 2004.
182. Guadarrama R, Marquez O, Veytia M, López A, Hernández L. Funcionamiento familiar en estudiantes de nivel superior. *Rev Elect Psicol Izt.* 2011; 14(2):179-192.
183. Guarino L, Gavidia I, Antor M, Caballero H. Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Rev Psicol Conductual.* 2000; 8:57-71.
184. Gutiérrez M, Escartí A, Pascual C. Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema.* 2011; 23 (1):13-19.
185. Hakkinen L. Do University Entrance Exams Predict Academic Achievement? *Economic Studies.* Uppsala University, Finlandia. 2004; (83): 33-67.
186. Hall S. The Impact of Stress on Academic Success in College Students. *ABNF Journal.* 2005; 102-104.
187. Hernández F. Métodos y técnicas de estudio en la universidad. Colombia: Mc Graw Hill. 2005.
188. Hernández J, Polo A. "Prevención del fracaso escolar en estudiantes universitarios". En: Méndez F, Maciá D; Olivares J. (Eds.). *Intervención conductual en contextos comunitarios 1. Programas aplicados e intervención.* Madrid: Pirámide. 1993; 341-360.
189. Hernández J, Polo A, Pozo C. La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz. Valencia: Promolibro . 1994.
190. Hernández M, Coronado O, Araujo V, Cerezo S. Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología.* 2008; 11 (1) 13-23.
191. Herrera L, Rivera M. Prevalencia de malestar psicológico en estudiantes de enfermería relacionada con factores sociodemográficos, académicos y familiares. *Ciencia y enfermería.* 2011; 17 (2):55-64.
192. Herrera L, Lorenzo O. Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores.* 2009, 12 (3):75-98.
193. Hunter S, Mora-Merchan J, Ortega R. The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *Span J Psychol.* 2004; 7 (1):3-12
194. Informe del Censo estadístico Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina. 2000

195. Inglés C, Delgado B, García J, Ruiz C, Díaz A. Sociometric Types and Social Interaction Styles in a Sample of Spanish Adolescents. *Span J Psychol.* 2010; 13 (2):730-740
196. Inglés C, Gemma J, García J, Ruiz C, Estévez C, Huescar E. Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología.* 2009; 25 (1):93-101.
197. Jara D, Velarde H, Gordillo G, Guerra G, León I, Arroyo C, Figueroa M. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de Medicina. *An. Fac. med.* 2008; 69(3):193-197.
198. Jiménez C. Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Rev Esp Pedagog.* 2006; 64 (234):273-300.
199. Juszczak L, Melinkovich P, Kaplan D. Uso de Servicios de Salud y Salud Mental por Adolescentes. *Rev de Salud en la Adolescencia.* 2006; 32 (65):108-118.
200. Kearns H, Gardiner M. Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and workrelated morals and distress in a university context. *Higher Education Research y Development.* 2007; 25(2):235-247.
201. Keyes L, Shmotkin D, Ryff C. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *J Pers Soc Psychol.* 2005; 8, 6:1007-1022.
202. Kisilevsky M, Veleda C. Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina UNESCO. IIPES. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Superior. Bs As. 2002.
203. Kitsantas A, Winsler A, Huie F. Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics.* 2008; 20:42-68.
204. Kornblit A, Mendes Diz A. La salud y enfermedad: aspectos biológicos y sociales. *Contenidos Curriculares.* Ed. Aique, Bs. As. 2000. 286 p.
205. Krovetz M. *Fostering resiliency.* California, EE. UU: P Corwin Press, Inc. 1999. 182 p.
206. Kurtz B, Schneider W. Self-concept, Attribution beliefs and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemp Educ Psychol.* 1994; 19 (2):199-216.
207. La Serna K, Zhang H. La explicación del rendimiento en los cursos introductorios de economía. ¿Cuánto influye el profesor?: un estudio en la Universidad del Pacífico. *Documento de Discusión CIUP.* 2012. 150 p.
208. Labrador F. *El estrés: nuevas técnicas para su control.* Madrid: Temas de Hoy. 1995. 238 p.
209. Lamarra Fernández N. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *RIEOEI.* 2004, 35, 1-14.
210. Lane J, Lane A, Kiprianou A. Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality.* 2004; 32 (3): 247-256.
211. Last, L, Fulbrook, P. Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Educ Today.* 2003; 23 (6):449-458.
212. Lazarus R, Folkman S. *Estrés y procesos cognitivos.* Ed. Martínez Roca, Barcelona, España, 1986. 468 p.
213. Lerner R, Schwartz S, Phelps E. Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development.* 2009; 52: 44-68.
214. *Lineamientos curriculares hacia una fundamentación.* Santa Fe de Bogotá: Coop Edit Magisterio. 1998.

- 215.Lizasoain L, Joaristi L, Lukas J, Santiago K. El efecto contextual del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca. X Congreso Nacional de Educación Comparada. 2006.
- 216.Llach J; Montoya S; Roldán F. Educación para todos. Buenos Aires. Argentina. Edit. IERAL. 1999. 78-91p.
- 217.López O. La Universidad del siglo XXI. San José, Costa Rica: Edit. Guayacán. 2004.
- 218.Lotkowski V, Robbins S, Noeth R. The role of academic and non-academic factors in improving college retention. IOWA: American College Testing Program. 2004. 31 p.
- 219.Luque E, Sequi J. "Modelo teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior". Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA. 2002. En Beltrán Barco A, La Serna K. La Serna K. (Ed) ¿Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. CIUP. 2011. 97 p.
- 220.Machida M, Schaubroeck J. The Role of Self-Efficacy Beliefs in Leader Development. Journal of Leadership y Organizational Studies. 2011; (18) 4: 459-468 p.
- 221.Malagón Plata L. La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión. Rev Educ Sup. ANUIES. 2003; N° 127.
- 222.Maldonado M, Ahumada O, Robles N. Caracterización de las técnicas de estudio en estudiantes universitarios. 2012. 14 p.
- 223.Manzano M. Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Tesis doctoral, 2007. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. España.
- 224.Marchesi A. Controversias en la educación española. Madrid: Alianza. 2000. 259 p.
- 225.Marín M, Infante E, Troyano Y. El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. Rev. Psicol. Latinoam. 2000; 32 (3): 505-518.
- 226.Marsh H. Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. London, British Psychological Society. 2006.
- 227.Marsollier R, Aparicio M, Aguirre J. La búsqueda del bienestar psicológico. Su vinculación con las estrategias de afrontamiento. Interpsiquis. 2009; 1 CONICET. Mendoza, Argentina.
- 228.Martín I. Estrés académico en estudiantes universitarios. Apuntes de Psicología. 2007; 25(1):87-99.
- 229.Martínez de Ibarreta C, Rúa A, Redondo R, Fabra M, Nuñez A, Martín M. Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género. Investigaciones de Economía de la Educación. 2011; 5: 1273-1294.
- 230.Martínez González J. Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2010; 2 (18)
- 231.Martínez González J. Relación entre la actitud, el auto-concepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del espacio europeo de educación superior Cuadernos de Educación y Desarrollo 2010; 2 (19)

232. Martínez A. Autoconcepto, motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes prosociales y no prosociales de educación secundaria obligatoria. Tesis Doctoral 2009. Universidad Miguel Hernández. Elche. España.
233. Martínez A, Inglés C, Piqueras J, Ramos V. Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electron J Res Educ Psychol*. 2010; 8(20):111-138.
234. Martínez I, Marques A. Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*. 2005; 21:21-30.
235. Martínez L, Sampascual M. Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*. 2008; 13 (1):23-33.
236. Maslach C, Leiter M. *The Truth About Burnout – How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.1997.
237. Mattanah J, Ayers J, Brand B, Brooks L, Quimby J, McNary S. A social support intervention to ease the transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*. 2010; 51(1):93-108.
238. Meleca C. Traditional Predictors of Academic Performance in a Medical Schools Independent Study Program. *Acad Med*. 1995; 70:59-63.
239. Mena A, Golbach M, Véliz M. Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos ingresantes. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Tucumán. 2010.
240. Meschke L, Bartholomae S, Zentall S. Adolescent sexuality and parent- adolescent process: promotion healthy teen choices. *J Adolesc Health*. 2002; 31:264-279.
241. Micin S, Bagladi V. Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Ter Psicol [online]* 2011; 29(1):53-64. [Citado 2013-07-27]. En: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718>.
242. Mills C, Heyworth J, Rosenwax L, Carr S, Rosenberg M. Factors associated with the academic success of first year Health Science students. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. 2008.
243. Miñano P, Gilar R, Castejón J. Un modelo estructural de variables cognitivo-motivacionales explicativas del rendimiento académico. *Anales de Psicología*. 2012; 28 (1).
244. Misra R, McKean M. College Student's Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *Am J Health Stud*. 2000; 16:41-52.
245. Misra R, McKean M, West S, Russo T. Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perception. *College Student Journal*. 2000; 34:236-246.
246. Moilanen K. Parenting and self-regulation in adolescence: Associations with adolescent behavior. *The sciences and engineering*. 2005; 66 (5-B): 2858.
247. Montes de Oca Zubizarreta S. Causas de abandono de la carrera de Medicina Integral Comunitaria (MIC) en el municipio Pedro María Ureña, en el curso 2006-2007. 2007.
248. Morawska A, Sanders M. Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*. 2009; 53: 163-173.

249. Muñoz P, Beltrán J, López E. Perfil en estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en lengua castellana y literatura. *Fáisca*. 2009; 14 (16) 49 - 75 p.
250. Naranjo M. Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Rev. Educ. Univ Costa Rica*. 2009; 33 (2):171-190.
251. Naylor R, Smith J. "Determinants of Educational Success in Higher Education" En Johnes G, Johnes J (eds) *International Handbook in the Economics of Education*. 2004; 11:415-462.
252. Núñez J, Cabanach R Rodríguez S, González-Pienda J, Rosário, P. Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Rev Mex Psicol*. 2009; 26:113-124.
253. Núñez P, Salgado A, González-Pienda J, Valle A; Joly C, Bernardo A. Ansiedad Ante los Exámenes Relación con Variables Personales y Familiares- *Psicothema*. 2008; 20, (4):563-570.
254. Nutt D, Calderon D. The first-year experience: an international perspective. Monografía N° 52. Carolina del Sur: National Resource Center for the first year experience and students in transition y teesside university. 2009.
255. Ocaña Fernández Y. Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Invest. Educ.* [online]. 2011, vol.15, no.27 [citado 06 Marzo 2013], p.165-179. Disponible en: <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/ie/v15n27/a11v15n27.pdf> ISSN 1728-5852.
256. Oliva A, Palacios J. "Familia y escuela: padres y profesores". En Rodrigo M, Palacios, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza edit. *Manuales Psicología y educación* 4. 2003, 336-350 p.
257. Oliver J. Multinivel regresión models: applications in Scholl psychology. *Psicothema*. 2000; 3 (12): 487-494.
258. Oliver M, Eimer G, Bálamo N, Crivello M. Permanencia y abandono en Química General en las Carreras de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Córdoba (UTN-FRC) Argentina. *Av. Cienc. Ing.* 2011; 2 (2):117-129.
259. Orfield G. *Dropout in America: Confronting the graduation rate crisis*. Harvard Education Press. 2004.
260. Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo 2001. *Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Ginebra, Suiza: Publicaciones OMS; 2001.
261. Ornelas M, Blanco H, Gastélum G, Chávez A. Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Form. Univ.* [online]. 2012, vol.5, n.2 [citado 2013-06-19] pp. 17-26. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-
262. Ortega, M, Pérez, M. *Bases para una psicología del Medio*. Bucaramanga: Oriente Edit Gráficos. 1996.
263. Oviedo H, Campos Arias A. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Rev Colomb Psiquiat.* 2005; 4:572-580.
264. Padierna-Luna J, Oseguera N, Gudiño N. Factores socioacadémicos, estilo de aprendizaje, nivel intelectual y su relación con el rendimiento académico previo de médicos internos de pregrado. *Educ. méd.* 2009; 12 (2):91-102.
265. Páez D, Morales F, Fernández I. "Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo". En Morales J, Moya M, Gaviría E, Cuadrado I. (Coords). *Psicología Social*. 3° Edición. Madrid: Mc Graw Hill. 2007. Pp. 195-211.

266. Pajares F, Schunk D. "Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement". En Riding R, Rayner S. (Eds.) Perception. 2001; 239-266. Ablex Publishing, London.
267. Palacio Sañudo J, Caballero C, González O, Gravini M, Contreras K. Relación del burnout y estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. Univ Psychol. 2012; 11(2):535-544.
268. Palmer A. Boys' emotional development addressed. Monitor on Psychology. Am Psychol. 2003; 34 (9) 13 p.
269. Palomar J. Poverty, stressful life events, and coping strategies. Span J of Psychol. 2008; 11 (1):228-249.
270. Park C, Adler N. Coping style as a predictor of health and well-being across the first year of Medical School. Health Psychology. 2003; 22 (6):627-631.
271. Parrino M. De la Reflexión a la Acción. Políticas para disminuir los procesos de deserción universitaria. IV Coloquio internacional sobre gestión universitaria en America del sud. Florianópolis. 2004.
272. Pascarella E, Terenzini P, Wolfe L. Orientation to College and freshman year persistence/withdrawal decisions. J Higher Educ. 1986; 57 (2):156-157.
273. Paz-Navarro L, Rodríguez P, Martínez M. Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. Educación y Desarrollo. 2009; 10:5-15.
274. Pelegrina S, Linares M, Casanova P. Parenting styles and adolescents' academic performance". Infancia y aprendizaje. 2002; 25 (2): 147-168.
275. Perales A, Sogi C, Morales R. Estudio comparativo de salud mental en estudiantes de medicina de dos universidades estatales peruanas. An. Fac. Med. 2003; 64 (4): 239-246. Consultado 2013-06-26. Disponible en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/anales/v64_n4/estudio_comp.htm
276. Perea-Baena J, Sánchez-Gil L. Estrategias de afrontamiento en enfermeras de salud mental y satisfacción laboral. Rev Enferm Inst Mex Seguro. 2008; 17(3):164-168.
277. Pérez E, Delgado M. Inventario de autoeficacia para el estudio. Desarrollo y validación inicial. Avaliação Psicológica [en línea] 2006, 5 (Diciembre-);[Fecha de consulta: 15 de agosto de 2013] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027180003>> ISSN 1677-0471.
278. Pérez E, Cupani M, Ayllón S. Predictores de rendimiento académico en la escuela media: aptitudes, autoeficacia y rasgos de personalidad. Aval. psicol. [online]. 2005, vol.4, n.1 [citado 2013-06-07] pp. 01-11. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-
279. Pérez E, Lescano C, Zalazar P, Furlán L, Martínez M. Desarrollo y análisis psicométricos de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en Niños Argentinos. Rev Psicopersp. 2011; 10(1):169-189.
280. Pérez M, Ponce A, Hernández J, Márquez B. Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. Educación y Desarrollo. 2010; 14.
281. Pérez-Luño A, Ramón J, Sánchez J. Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide. 2000.
282. Piemontesi, S, Heredia, D. Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. Anales de Psicología. 2009; 25(1):102-111.
283. Pintrich P, García T. Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. J Educ Psychol German. 1993; 7 (3):99-107.

284. Polo A, Hernández J, Pozo C. Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Ansiedad y Estrés*. 1996; (2):159-172
285. Porcel E, Dapozo G, López M. Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *REDIE*. 2010; 12(2).
286. Porto A, Di Gresia L, López M. Mecanismos de admisión a la universidad y rendimiento de los estudiantes. *Anuario Asociación Argentina de Economía Política*, XXXIX. 2004.
287. Pozo C. El fracaso académico en la Universidad: Sistema de evaluación e intervención preventiva, Tesis Doctoral 1996. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
288. Proctor B, Hurst A, Prevant F, Petscher Y, Adams K. Study skills profiles of normalachieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Develop*. 2006; 47(1):37-51.
289. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. New York. 2010.
290. Puarr S. Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*. 2004; 20 (2): 60-68.
291. Pulido M, Serrano M, Valdés E, Chávez M, Hidalgo P, Vera F. Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*. 2011; 21, (1): 31-37.
292. Purdie N, Carroll A, Roche L. Parenting and adolescent self-regulation. *J Adolesc*. 2004; 27 (6):663-676.
293. Quintana A, Montgomery W, Malaver C. Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *IIPSI*. 2009; 12 (1):153-171.
294. Rama C. La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América latina. *RIEOIE*. 2009; 50:173-195.
295. Rascován S. Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. *Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires. Ed. Noveduc. 2010. 278 p.
296. Reason R, Terenzini P, Robert D. First things first: developing academic competence in the first year of college. *Res High Educ*. 2006; 47(2).
297. Redondo J. Conducta prosocial, atribuciones causales y rendimiento académico en E.S.O. Tesis Doctoral 2007. Universidad Miguel Hernández. Elche. España.
298. Rivers J, Mullisa A, Fortner L, Mullisa R. Relationships between parenting styles and the academic performance of adolescents. *J Fam Soc Work*. 2012; 15(3):202-216.
299. Robotham D, Julian C. Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*. 2006; 30 (2):107-117.
300. Rodríguez Marín J. Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles Universidad Miguel Hernández de Elche. 2004. 81 p.
301. Rodríguez R, Viegas C, Abreu S, Tavares P. Daytime sleepiness and academic performance in medical students. *Arq Neuro-Psiquiatr*. 2002; 60 (1): 12-23.
302. Rodríguez M, Ruíz M. Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Rev Educ*. 2011; 355:467-492

303. Rojas E. La Ansiedad. Ed. Booket. Buenos Aires. Argentina. 2005. 205 p.
304. Román C, Hernández R. Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. RIEOEI. 2005; 37 (2):1-8.
305. Rosete Mohedano M. Salud mental vs. Rendimiento académico en alumnos de las Carreras de Medicina, Psicología y Odontología. En: Seminarios de diagnósticos locales; 2003. Facultad de estudios superiores Zaragoza. España. 2003
306. Rovira T, Fernández J, Edo S. Antecedents and consequences of coping in the anticipatory stage of an exam: a longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress and Coping*. 2005; 18(3):209-225.
307. Rueda B, Pérez A, Bermúdez J. Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativas de resultados. *Rev Psicol General y Aplicada*. 2005; 58:75-87.
308. Ryan R, Huta V, Deci E. Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*. 2008; 9:139-170.
309. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *J Pers Soc Psychol*. 1989; 57 (6):1069-1081.
310. Ryff C, Keyes L. The structure of psychological well-being revisited. *J Pers Soc Psychol*. 1995; 69:719-727.
311. Salanova M, Llorens S. Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Rev Papeles del Psicólogo*. 2008; 29 (1):59-67.
312. Salanova M, Martínez I, Bresó E, Llorens S, Grau R. Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*. 2005; 21(1):170-180.
313. Salanova M, Schaufeli W, Martínez I, Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress y Coping*. 2009; 26:1-18.
314. Salgado Peña R. Informes Nacionales sobre Educación Superior. UNESCO- IESALC 2003; 6:39-50.
315. Salotti P. Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires. Tesis de Licenciatura 2006. Universidad de Belgrano, Argentina.
316. Sánchez E, Álvaro J. Medición de la salud mental. *Rev Chil Salud Pública*. 2002; 6 (1):41-51.
317. Sánchez R, Osornio L, Heshiki L, Garcés L. Hábitos de estudio y rendimiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera de médico cirujano de la FESI, UNAM. *REPI* 2008; 11(2). Consultado 7/07/2013. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/18550>
318. Sánchez-Canovas J. Escala de Bienestar Psicológico. 2da ed. TEA Edic: Madrid, España. 2007. 51 p.
319. Santana E. Relación entre comunicación intra e inter familiar y la manifestación de permisividad y autoritarismo educativo. VI Congreso Internacional de la salud del Adolescente. 2008.
320. Sarason I, Sarason B. Social support: Mapping the construct. *J Soc Pers Relat*. 2009; 26 (1):113-120.
321. Sarid O, Anson O, Yaari A, Margalith M. Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of Nursing and Physiotherapy. *Res Nurs Health*. 2004; 27(5):370-377.
322. Schaufeli W, Martínez I, Marques A, Salanova M, Bakker A. Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *J Cross Cult Psychol*. 2002; 33(5):464-481.
323. Schaufeli W, Bakker A, Van der Heijden F, Prins J. Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: the mediating role of role conflict. *Work and Stress*. 2009; 23 (2):155-172.

324. Secades V, Fernández H, Vallejo S. Family risk factors for adolescent drug misuse in Spain. *J Child Adolesc Subst Abuse*. 2005; 14:1- 15.
325. Seligman M, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *Am Psychol*. 2000; 55:5-14.
326. Shanahan M, Meyer J. Measuring and responding to variation in aspects of students' economic conceptions and learning engagement in economics. *Int Rev Econ Educ*. 2003; 1(1):9-35.
327. Shim S, Ryan A. Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *J Exp Educ*. 2005; 73(4):333-349.
328. Silva P. La universidad Latinoamericana en la época actual. *Revista Cursos pre-congreso Universidad 2010*. La Habana. Editorial Universitaria. 2010. 54 p.
329. Soares A, Almeida L, Guisande M. Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Rev Iberoam Psicol y Salud*. 2011; 2 (1):99-121.
330. Soriano J. Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en psicooncología. *Bol Psicol*. 2002; 75:73-85.
331. Stabile C. Análisis de los factores interactuantes en la problemática vocacional, abordada desde la promoción de la salud- Tesis Doctoral 2011. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
332. Supplee L, Shaw D, Hailstones K, Hartman K. Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *J Sch Psychol*. 2004; 42:221-242.
333. Swanberg A, Martinsen, O. Personality, approaches to learning and achievement. *International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2010; 30 (1): 75-88.
334. Székely M, De Hoyos R. Educación y Movilidad Social en México. 2009. 26 p.
335. Tejedor J. Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Rev Esp Pedag*. 2003; 61 (224):5-32.
336. Tejedor F, García-Valcárcel A. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Propuestas de mejora en el marco de EEES*. *Rev Educ* . 2007; 342: 443-473.
337. Ticona S, Paucar G, Llerena G. Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Enfermería UNSA Arequipa. 2006. *Rev. Enfermería global*. 2010; 19: 18 p.
338. Tinto V. El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. ANUIES y UNAM. México. 1992; 6 (2) 268 p.
339. Tomás J, Meléndez J, Navarro E. Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*. 2008; 20 (2):304-310.
340. Tonconi Quispe J. Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la facultad de ingeniería económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2010; 11(2), 1-44.
341. Tooley J. On school choice and social class: a response to Ball, Bowe and Gewirtz. *Oxford. Br J Sociol Educ*. 2001; 18 (2):12-19.
342. Torres L. Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y Sociedad*. 2011; 36(1):46-64.
343. Torres L, Rodríguez, N. Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*. 2006; 11(2):255-270.

344. Torres M, Tolosa I, Urrea M, Monsalve M. Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Rev Educ.* 2009; 33 (2):15-24.
345. Tracey D, Andrew L. Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Soc Behav Pers.* 2006; 34 (2):127-138.
346. Trow M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California. 2005. 66 p.
347. Tuckman B. The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *J Coll Stud Dev.* 2003; 44 (3):430-437.
348. Turner R, Marino F. Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *J Health Soc Behav.* 1994; 35:193-21.
349. UNESCO. Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world. Montreal. 2009.
350. UNESCO. Repetition at high cost in Latin America and the Caribbean. IESALC-UNESCO. 2004.
351. Valdivieso M, Monar K, Granda M. Análisis de los determinantes del rendimiento de los estudiantes de ESPOL – 2002. *Rev Tecnológica.* 2004; 17(1):213-218.
352. Valle A, González R, Núñez J, Martínez S, Pineñor I. Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Psicología General Aplicada.* 1999; 52 (4): 499-519.
353. Van den Berg M, Hofman W. Student success in university education: A multimeasurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education.* 2005; 50:413-446.
354. Van Dierendonck D. The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Pers Individ Dif.* 2004; 36 (3):629-644.
355. Vargas; J. Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior. Tesis Doctoral. 2001. Universidad Complutense de Madrid, España.
356. Vázquez C, Hervás G, Rahona J, Gómez D. Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y Salud.* 2009; (5):15-28
357. Veenhoven R. El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial,* 1994; 3:87-116.
358. Velásquez C, Montgomery W, Montero V, Pomalaya R, Dioses A, Velásquez N, Araki R, Reynoso D. Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Rev Investig Psicol.* 2008; 11(2):139-152.
359. Velázquez L, Rodríguez N. Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología.* 2006; 11 (2):255-270.
360. Vélez Van Meerbeke A, Roa C. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educ. Med.* 2005; 8 (2):24-32.
361. Vera M, Salanova M, Martín-del-Río B. Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología.* 2011; 27 (3):800-807.
362. Villaseñor-Ponce M. Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE).* 2010; 1(1):41-48. Consultado 01/03/2013. Disponible en: http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A5.pdf

363. Willcox Hoyos M. Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. RIEOEI. 2011; 55(1):1-9.
364. Wooldridge A. The brains business. A survey of higher education. The Economist. Londres: 2005.
365. Zahra A. Relationship Between Self-concept And Academic achievement Of Female Bachelor Degree Students. PhD thesis. Rawalpindi: University of Arid Agriculture. 2010.
366. Zimmerman B, Kitsantas A, Campillo M. Evaluación de la autoeficacia autorregulatoria. Una perspectiva social-cognitiva. Evaluar. 2005; 5:1-21.
367. Zubieta E, Delfino G. Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Anu investig. 2010; 17:277-283.
368. Zupiria X, Huitzi X, Alberdi M, Uranga M, Eizmendi I, Barandiaran M, Sanz X. Stress sources in nursing practice. Evolution during nursing training. Nurse Educ Today. 2007; 27 (7):777-787.

ANEXO

A continuación se detallan las presentaciones científicas realizadas a partir del tema de Tesis Doctoral:

Publicaciones Científicas:

- “Relationship between academic performance, psychological well-being, and coping strategies in Medical students”. - Departamento de Admisión. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. Autores: Trucchia, SM; Lucchese, M; Enders, J; Fernández, AR. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En publicación 2013;70(3).

Comunicaciones Científicas:

- XI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Dificultades que interfieren en el Rendimiento Académico de los estudiantes de Medicina.- Trucchia, SM; Enders, J; Lucchese, M; Fernández, AR. Departamento de Admisión. Facultad de Ciencias Médicas. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Septiembre 2011.-
- XII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. El Rendimiento Académico y su relación con las preocupaciones e inquietudes de los alumnos del Ciclo Básico de la Carrera de Medicina. Trucchia, SM; Enders, J; Lucchese, M; Fernández, AR. Departamento de Admisión. Facultad de Ciencias Médicas. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Septiembre 2012.-