



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Tema:

“DETERMINANTES PSICOEMOCIONALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA PONTIFICIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR AMBATO”

Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Psicólogo Clínico

Línea de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autor:

ANDRÉS FERNANDO SÁNCHEZ LEÓN

Director:

DR. PAUL MARLON MAYORGA LASCANO MG. MTR.

Ambato- Ecuador

Julio 2020

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
AMBATO**

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

“DETERMINANTES PSICOEMOCIONALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA PONTIFICIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR AMBATO”

Línea de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autor:

ANDRÉS FERNANDO SÁNCHEZ LEÓN

Paul Marlon Mayorga Lascano, Dr. Mg.

f.  _____

CALIFICADOR

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. Mg.

f.  _____

CALIFICADOR

Aitor Larzabal Fernández, Lic. Mg.

f.  _____

CALIFICADOR

Varna Hernández Junco, PhD.

f.  _____

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.

f.  _____

SECRETARIO GENERAL PUCESA

Ambato – Ecuador

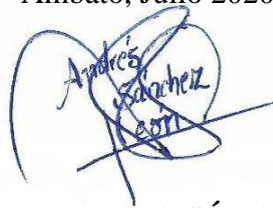
Julio 2020

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo: **ANDRÉS FERNANDO SÁNCHEZ LEÓN**, con CC. **171676703-1**, autor del trabajo de graduación titulado: “Determinantes Psicoemocionales del Rendimiento Académico en Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato” previo a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGO CLÍNICO**, en la escuela de **PSICOLOGÍA**

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Ambato, Julio 2020

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Andrés Fernando Sánchez León', with a large, stylized flourish or scribble over it.

ANDRÉS FERNANDO SÁNCHEZ LEÓN

C.I. 171676703-1

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a mis padres por su apoyo incondicional, al Dr. Marlon Mayorga por sus enseñanzas, a mis hermanos, y al personal de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato por las facilidades brindadas para llevar a cabo esta investigación.

DEDICATORIA

Este proyecto está dedicado a mi familia, especialmente a mis padres.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato. La investigación es de modalidad cuantitativa, de enfoque no experimental, de alcance exploratorio, descriptivo, correlacional de corte transversal; mediante el uso del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), la Escala de Motivación Educativa (EME), la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A.) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS); se trabajó con 183 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años. Los resultados indican que hay una correlación baja positiva entre las variables de rendimiento académico y autoconcepto; mientras que no existe una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las variables de habilidades metacognitivas, motivación educativa, bienestar psicológico y habilidades sociales. Los alcances de estos resultados, se discuten para la ejecución de futuros estudios en torno a esta temática.

Palabras clave: Rendimiento, Habilidad, Metacognición, Motivación, Bienestar, Autoconcepto.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between psycho-emotional determinants and academic performance in a sample of students from the School of Psychology at PUCE Ambato. The research is quantitative with a non-experimental approach. It is correlational and cross-sectional with an exploratory and descriptive scope. By means of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI), the Scale of Educational Motivation (EME in French), the Tennessee Self-Concept Scale (TSCS), the Scale of Psychological Welfare for Adults (BIEPS-A in Spanish), and the Social Skills Scale (EHS in Spanish), 184 students between the ages of 18 and 26 were studied. The findings indicate that there is a positive low correlation between academic performance and self-concept variables. In addition, there is no statistically significant correlation between academic performance and the variables of metacognitive abilities, educational motivation, psychological welfare and social skills. The scope of these findings is discussed so that further studies on this topic can be done.

Keywords: performance, ability, metacognition, motivation, welfare, self-concept.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----------|
| DECLARACIÓN DE AUTENCIDAD Y RESPONSABILIDAD..... | iii |
| AGRADECIMIENTO | iv |
| DEDICATORIA | v |
| RESUMEN..... | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| INDICE DE GRÁFICOS | xii |
| INTRODUCCIÓN | xiv |
| CAPÍTULO I..... | 3 |
| PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO | 3 |
| 1.1. Antecedentes | 3 |
| 1.2. Problema | 5 |
| 1.2.1. Descripción del problema | 5 |
| 1.2.2. Preguntas Básicas..... | 7 |
| 1.3. Justificación..... | 8 |
| 1.4. Objetivos | 9 |
| 1.4.1. Objetivo General | 9 |
| 1.4.2. Objetivos Específicos..... | 9 |
| 1.5. Hipótesis de Trabajo | 10 |
| 1.6. Variables | 10 |
| 1.7. Delimitación Funcional..... | 10 |
| CAPÍTULO II | 11 |
| MARCO TEÓRICO..... | 11 |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU IMPLICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO..... | 11 |
| 2.1. Rendimiento Académico..... | 11 |
| 2.1.1. Enfoques del rendimiento académico | 12 |
| 2.1.1.1. Enfoque superficial del rendimiento académico | 13 |
| 2.1.1.2. Enfoque profundo del rendimiento académico | 13 |
| 2.1.1.3. Enfoque estratégico del rendimiento académico..... | 14 |
| 2.1.2. Clasificación del rendimiento académico | 16 |

| | |
|---|----|
| 2.1.2.1. Rendimiento académico individual..... | 16 |
| 2.1.2.2. Rendimiento académico social..... | 17 |
| 2.1.3. Rendimiento académico en la universidad..... | 18 |
| 2.2. Determinantes Psicoemocionales del Rendimiento Académico | 21 |
| 2.2.1. Competencias cognitivas..... | 23 |
| 2.2.2. Motivación | 27 |
| 2.2.3. Autoconcepto académico | 30 |
| 2.2.4. Bienestar psicológico | 32 |
| 2.2.5. Habilidades sociales | 34 |
| CAPÍTULO III | 38 |
| DISEÑO METODOLÓGICO | 38 |
| 3.1. Metodología de Investigación | 38 |
| 3.1.1. Métodos aplicados..... | 41 |
| 3.1.1.1. Método general..... | 41 |
| 3.1.1.2. Método específico | 41 |
| 3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información | 42 |
| 3.1.2.1. Observación científica..... | 42 |
| 3.1.2.2. Ficha Ad Hoc Sociodemográfica | 43 |
| 3.1.2.3. Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI, Schraw & Denninson, 1994)..... | 43 |
| 3.1.2.4. Escala de Motivación Educativa (EME, Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). | 45 |
| 3.1.2.5. Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS, Fitts, 1965). | 47 |
| 3.1.2.6. Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A., Casullo, 2000). | 48 |
| 3.1.3. Población y muestra | 51 |
| 3.1.3.1. Análisis sociodemográfico de la muestra..... | 52 |
| 3.1.3.2 Análisis de la información general..... | 52 |
| 3.1.3.3. Análisis de la percepción de la salud física y mental | 55 |
| 3.1.3.4. Análisis de actividades en tiempo libre..... | 57 |
| 3.1.3.5. Análisis de variables educativas..... | 60 |
| 3.1.3.6. Análisis de variables asociadas al rendimiento académico | 61 |
| 3.1.4. Procedimiento metodológico | 63 |
| CAPÍTULO IV | 65 |

| | |
|---|----|
| ANÁLISIS DE RESULTADOS | 65 |
| 4.1. Análisis de Determinantes Psicoemocionales en Estudiantes Universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato | 65 |
| 4.1.1. Análisis de los resultados generales obtenidos del MAI..... | 65 |
| 4.1.2. Puntajes generales del MAI comparados con los puntos de corte | 67 |
| 4.1.3. Análisis de los resultados obtenidos en las subcategorías del MAI..... | 68 |
| 4.1.4. Puntajes de las subcategorías del MAI comparados con los puntos de corte | 69 |
| 4.1.5. Análisis de los resultados generales obtenidos del EME | 70 |
| 4.1.6. Puntajes generales del EME comparados con los puntos de corte..... | 72 |
| 4.1.7. Análisis de los resultados obtenidos en las subescalas del EME | 73 |
| 4.1.8. Puntajes de las subescalas del EME comparados con los puntos de corte..... | 75 |
| 4.1.9. Análisis de los resultados obtenidos del TSCS | 76 |
| 4.1.10. Puntajes del TSCS comparados con los puntos de corte | 77 |
| 4.1.11. Análisis de los resultados obtenidos del BIEPS- A | 78 |
| 4.1.12. Puntajes del BIEPS- A. comparados con los puntos de corte | 80 |
| 4.1.13. Análisis de los resultados obtenidos del EHS | 81 |
| 4.1.14. Puntajes del EHS comparados con los puntos de corte..... | 82 |
| 4.2. Análisis del Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato | 83 |
| 4.2.1. Descripción del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato | 84 |
| 4.2.2. Frecuencia y porcentajes del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato | 85 |
| 4.2.3. Rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato comparado con los puntos de corte | 86 |
| 4.3. Análisis Correlacional entre Determinantes Psicoemocionales y el Rendimiento Académico..... | 87 |
| 4.3.1. Análisis correlacional entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico..... | 88 |
| 4.3.2. Análisis correlacional entre la motivación educativa y el rendimiento académico | 89 |
| 4.3.3. Análisis correlacional entre el autoconcepto y el rendimiento académico | 90 |
| 4.3.4. Análisis correlacional entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico | 92 |
| 4.3.6. Análisis correlacional entre determinantes psicoemocionales y rendimiento académico..... | 94 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V | 95 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 95 |
| 5.1. Conclusiones | 95 |
| 5.2. Recomendaciones..... | 98 |
| BIBLIOGRAFÍA | 99 |
| ANEXOS | 112 |
| ANEXO A: Carta de consentimiento informado | 112 |
| ANEXO B: Ficha <i>Ad Hoc</i> Sociodemográfica..... | 113 |
| ANEXO C: Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI, Schraw & Denninson, 1994) | 115 |
| ANEXO E: Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS, Fitts, 1965)..... | 121 |
| ANEXO F: Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A., Casullo, 2000) | 126 |
| ANEXO G: Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2000) | 128 |

INDICE DE GRÁFICOS

TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 2.1. Características de los enfoques de aprendizaje | 15 |
| Tabla 2.2. Factores contextuales asociados al rendimiento académico | 18 |
| Tabla 2.3. <i>Factores Personales asociados al Rendimiento Académico</i> | 19 |
| Tabla 2.4. <i>Factores asociados al rendimiento académico</i> | 22 |
| Tabla 3.1 Análisis sociodemográfico | 53 |
| Tabla 3.2 Percepción de la salud física y mental | 55 |
| Tabla 3.3 Actividades en tiempo libre | 58 |
| Tabla 3.4 Variables educativas | 60 |
| Tabla 3.5 Variables asociadas al rendimiento académico..... | 62 |
| Tabla 4.1 Categorías MAI..... | 66 |
| Tabla 4.2 Subcategorías MAI | 68 |
| Tabla 4.3 Categorías EME | 71 |
| Tabla 4.4 Subescalas EME..... | 74 |
| Tabla 4.5 Resultados TSCS..... | 76 |
| Tabla 4.6 Subescalas BIEPS- A..... | 79 |
| Tabla 4.7 Factores EHS..... | 81 |
| Tabla 4.8 Descripción del rendimiento académico | 84 |
| Tabla 4.9 Frecuencia y porcentajes del rendimiento académico..... | 85 |
| Tabla 4.10 Análisis correlacional entre los componentes de las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico | 88 |
| Tabla 4.11 Análisis correlacional entre los componentes de la motivación educativa y el rendimiento académico | 89 |
| Tabla 4.12 Análisis correlacional entre el autoconcepto y el rendimiento académico ... | 91 |
| Tabla 4.13 Análisis correlacional entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico..... | 92 |
| Tabla 4.14 Análisis correlacional entre las habilidades sociales y el rendimiento académico..... | 93 |
| Tabla 4.15 Análisis correlacional entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico..... | 94 |

GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 4.1. Representación gráfica de los puntajes de las categorías y total general del MAI comparados con los puntos de corte..... | 67 |
| Gráfico 4.2. Representación gráfica de los puntajes de las subcategorías del MAI comparados con los puntos de corte..... | 70 |
| Gráfico 4.3. Representación gráfica de los puntajes de las categorías y el total general del EME comparados con los puntos de corte. | 73 |
| Gráfico 4.4. Representación gráfica de los puntajes de las subcategorías del EME comparados con los puntos de corte..... | 75 |
| Gráfico 4.5. Representación gráfica de los puntajes de las subcategorías y el total general del TSCS comparados con los puntos de corte. | 78 |
| Gráfico 4.6. Representación gráfica de los puntajes de las subescalas y el total general del BIEPS-A comparados con los puntos de corte..... | 80 |
| Gráfico 4.7. Representación gráfica de los puntajes de los factores y el total general del EHS comparados con los puntos de corte..... | 83 |
| Gráfico 4.8. Representación gráfica de las medias obtenidas a partir del rendimiento académico comparados con los puntos de corte. | 87 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, se encuentra enmarcado dentro del campo de desarrollo humano y salud mental. El estudio busca determinar la relación existente entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato. La investigación cuenta con cinco capítulos para cumplir con dicho propósito.

El primer capítulo, comprende el planteamiento de la propuesta de trabajo, el problema de la investigación, justificación, objetivos y la hipótesis planteada para la ejecución del estudio.

En el segundo capítulo, se realiza la fundamentación teórica, que sustentará las variables: Rendimiento académico, Determinantes psicoemocionales, Habilidades metacognitivas, Motivación educativa, Autoconcepto, Bienestar psicológico y Habilidades sociales.

El tercer capítulo, contempla a la metodología utilizada en el estudio, el alcance, tipo de diseño, enfoque, modalidad, los métodos aplicados, las técnicas e instrumentos de recolección de información, población, muestra y el procedimiento metodológico.

El cuarto capítulo, hace referencia al análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos psicológicos de medición utilizados, este capítulo alberga un análisis sociodemográfico y un análisis descriptivo del comportamiento de las variables de estudio.

El quinto capítulo, comprende a las conclusiones y recomendaciones derivadas del presente estudio. Finalmente, se expone el apartado bibliográfico y los anexos pertenecientes a esta investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

1.1. Antecedentes

Durante los últimos años, se han desarrollado una serie de investigaciones sobre los determinantes psicoemocionales que forman parte del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Dichas investigaciones han generado gran interés, pues en el rendimiento académico indudablemente intervienen una serie de factores psicológicos que están presentes en alumnos universitarios. En los siguientes párrafos, se presentarán algunas investigaciones realizadas en torno a esta temática.

En una investigación desarrollada por Páez y Castaño (2015), sobre la “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, señalan que, los aspectos psicoemocionales inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, tanto en el aspecto cognitivo, así como el emocional e interaccional, “Los alumnos emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar psicológico y satisfacción emocional e interpersonal, calidad de redes interaccionales, apoyo social y menor disposición para presentar comportamientos

disruptivos, agresivos o violentos” (p. 271). La muestra de este estudio es de 263 estudiantes.

En otro artículo referente a los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, el cual tiene como objetivo analizar los hallazgos de investigaciones que señalan posibles factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, se determinó que los factores psicológicos asociados al rendimiento académico están conformados por tres categorías: determinantes sociales, determinantes personales y determinantes institucionales. El estudio es de tipo exploratorio descriptivo de carácter predictivo (Garbanzo, 2013).

Al continuar con la revisión investigativa, se encontró un estudio realizado por Córdoba, et al. (2011), acerca de los “Determinantes Socioculturales: Su Relación con el Rendimiento Académico en Alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria”, donde se buscó analizar cómo influyen los determinantes socioculturales en el rendimiento académico, el estudio encontró que los alumnos con entornos socioculturales más favorables tienen un mayor rendimiento académico, mientras que el abandono escolar está asociado a poblaciones con recursos culturales y económicos limitados. La muestra final estaba constituida por un total de 1197 estudiantes de la ciudad de Badajoz. El estudio fue de tipo epidemiológico no experimental, descriptivo, cuantitativo y correlacional.

El estudio realizado por Carranza, et al. (2017), sobre el “Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología” cuyo objetivo fue determinar la relación existente entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico entre estudiantes de psicología, determinó que: “Existe una relación directa y altamente

significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico, por tanto, cuan mayor sea el bienestar psicológico mejor será el rendimiento académico” (Carranza, Hernández, & Alhuay, 2017, pág. 133). Este estudio fue experimental, descriptivo correlacional, con una muestra de 210 estudiantes de psicología.

Finalmente, en una investigación que trata de encontrar el rol de la automotivación y las actitudes en relación con el aprendizaje, de estudiantes universitarios, realizado por Navea y Suárez (2017), se encontró que los estudiantes utilizan fundamentalmente estrategias de producción de metas de aprendizaje, generación de autorrefuerzo y expectativas positivas; estas conclusiones surgieron en base a lo que arrojó la muestra de 228 estudiantes con un rango de edad de entre 18 a 21 años, para un estudio descriptivo e inferencial. Para la recogida de datos, se utilizaron las “Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA).

1.2. Problema

1.2.1. Descripción del problema

En cuanto al problema, las primeras observaciones muestran que algunos estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato presentan deficiencias en el rendimiento académico (Secretaría Escuela de Psicología PUCE Ambato, 2017), la etiología de este fenómeno, se encuentra en dependencia de factores como inadecuado manejo de sus capacidades cognitivas, baja motivación, una percepción negativa acerca de su propia

capacidad para realizar determinadas actividades académicas, insatisfacción con su vida actual y problemas en habilidades sociales (Garbanzo, 2013), entre otros.

Usualmente el rendimiento académico es analizado únicamente en función de las calificaciones obtenidas por un estudiante, sin embargo, Domínguez (2017) explica que el rendimiento académico no solo es entendido en función de las calificaciones o promedio ponderado, sino que las actitudes y comportamientos del estudiante, son parámetros igual o más importantes para determinar de manera adecuada su rendimiento académico.

García (2005) comprende este fenómeno de manera similar, en su estudio menciona que los factores psicológicos emocionales son importantes para comprender el rendimiento académico de un estudiante, pues su desempeño dentro del aula de clases, estará relacionado directamente con su motivación y habilidades para resolver problemas.

En el caso de los estudiantes de la PUCE Ambato y de manera general en el Ecuador, no se conoce con claridad los determinantes psicoemocionales y el impacto que tienen en el rendimiento académico. Para responder a esta inquietud, resulta pertinente realizar un estudio científico en una muestra de estudiantes universitarios. De confirmarse la hipótesis, se podría utilizar el conocimiento generado para establecer los determinantes psicoemocionales en los estudiantes universitarios de la población ecuatoriana, además, se podría generar un perfil, que permita predecir la aparición del bajo rendimiento académico.

1.2.2. Preguntas Básicas

¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?

El problema aparece a la hora de explicar la etiología del bajo rendimiento académico como un fenómeno uni- causal, pues se trata de un fenómeno multifactorial requiere de un análisis más amplio; en el contexto ecuatoriano, no se han realizado investigaciones acerca de los determinantes psicoemocionales y su relación con el rendimiento académico.

¿Por qué se origina?

Debido a la interacción de diversos factores psicoemocionales: las competencias cognitivas, la motivación, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico y las habilidades sociales.

¿Qué lo origina?

La presencia de problemas en las competencias cognitivas, la motivación, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico y las habilidades sociales.

¿Cuándo se origina?

Cuando los estudiantes ven sometidos sus esfuerzos académicos a evaluación.

¿Dónde se origina?

En la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

1.3. Justificación

El presente estudio tiene como propósito contribuir al desarrollo de la investigación en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato y advertir la problemática existente en la institución. Por otra parte, permitió ampliar el conocimiento sobre la dinámica existente entre los determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios; puesto que, no se han realizado suficientes estudios sobre esta temática en Ecuador.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios varía de manera significativa de un estudiante a otro, mientras hay alumnos con un excelente rendimiento académico existen otros estudiantes con rendimiento deficiente, los estudios realizados sobre esta temática analizan este fenómeno desde diferentes aristas, dado que es un problema multicausal. Sin embargo dichas investigaciones, no se han enfocado en examinar a este fenómeno desde una perspectiva más amplia, los determinantes psicoemocionales engloban aspectos relevantes dentro del desempeño académico como las competencias cognitivas, la motivación, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico y las habilidades sociales; la presente investigación toma importancia, debido a que intenta explicar cómo los determinantes psicoemocionales repercuten en el rendimiento

académico de los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato, es una institución referente en cuanto a la calidad de la educación que imparte, basada en un alto nivel formativo en los estudiantes universitarios, saber de qué manera inciden los determinantes psicoemocionales en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato da paso para que en el futuro, se realicen más estudios sobre esta temática y encontrar posibles soluciones para los casos de bajo rendimiento académico existentes en la institución.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Establecer la relación entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Fundamentar teórica y científicamente los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.
2. Evaluar los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

3. Elaborar un perfil de los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

1.5. Hipótesis de Trabajo

El rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato, se relaciona positivamente con la presencia de diversos determinantes psicoemocionales.

1.6. Variables

Variable A: Determinantes Psicoemocionales

Variable B: Rendimiento Académico

1.7. Delimitación Funcional

¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?

Como resultado final de la investigación, se realizará un perfil de los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO

ACADÉMICO Y SU IMPLICACIÓN EN EL ÁMBITO

UNIVERSITARIO

2.1. Rendimiento Académico

Existen diversas definiciones sobre el rendimiento académico y varios enfoques para comprender dicho fenómeno; en este apartado, se definen algunas aportaciones teóricas relevantes acerca del tema. Se define al rendimiento académico como el conjunto de transformaciones que ha tenido el estudiante como producto del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto se evidencia en el conocimiento asimilado durante el proceso de formación (Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Estevez, & Val, 2017). El rendimiento académico refleja no solo la aptitud del estudiante hacia el aprendizaje, sino también como ha respondido a diversos estímulos educativos.

El conocimiento asimilado por el estudiante es sometido a evaluación. De acuerdo a González, Caso, Díaz y López (2012), el rendimiento académico es el resultado general

que el estudiante “obtiene a través de una valoración numérica o cuantitativa otorgada por un docente, la cual está relacionada a un proceso de instrucción formal tradicional, o con valoraciones de exámenes de evaluación externos, comúnmente denominados exámenes estandarizados” (p.53). Las tareas académicas y evaluaciones realizadas mediante exámenes son necesarias para que el estudiante demuestre el conocimiento adquirido en un área específica.

La valoración es cuantitativa pero en ocasiones es cualitativa a la vez, generalmente, se mide a través de calificaciones que integran varios elementos o factores, allí se dan las categorías de aprobación o reprobación (Soliz, Mena, & Lara, 2017). El rendimiento académico de un estudiante es satisfactorio o no en función de los criterios de evaluación. Según Guzmán (2012), la evaluación del rendimiento académico en base a criterios es una práctica obligatoria para una institución educativa; dicha valoración, se otorga a un estudiante en base a los criterios de excelente, bueno y regular. El proceso de formación académica está en busca de continuas mejoras en su calidad, por este motivo es necesario evaluar los resultados de aprendizaje.

2.1.1. Enfoques del rendimiento académico

Existen varios enfoques para explicar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, dentro de estos enfoques encontramos al enfoque superficial, el enfoque profundo y el enfoque estratégico. Estos enfoques fueron construidos en base a los motivos o metas del alumno y las estrategias y recursos que el estudiante utiliza para

cumplir con sus actividades académicas, en todos estos modelos intervienen variables cognitivo- motivacionales (Valle, González, Núñez, & González Pienda, 1998). Los modelos explicativos del rendimiento académico han sido planteados para explicar de una manera integral las variables que intervienen en este fenómeno, incluidos factores psicoemocionales.

2.1.1.1. Enfoque superficial del rendimiento académico

El enfoque superficial describe a cierto grupo de alumnos en el contexto universitario. Los estudiantes que utilizan este enfoque son aquellos con tendencia a concretar los requisitos mínimos para aprobar una materia, al emplear una mínima cantidad de esfuerzo, con un bajo interés en las actividades académicas y emplea estrategias de aprendizaje mecánicas, repetitivas o memorísticas con la finalidad de utilizar la información obtenida solo para el momento de una evaluación (Freiberg, & Fernández, 2016). Debido a lo cual, el rendimiento académico de estos estudiantes no será elevado.

2.1.1.2. Enfoque profundo del rendimiento académico

El enfoque profundo, por el contrario, está compuesto por otro tipo de métodos de aprendizaje. Un estudiante que utiliza un enfoque profundo busca comprender el conocimiento recibido en una asignatura, así mismo, busca interrelacionar la información con la de otras materias, a más de comprometerse con las actividades académicas y utilizar

procesos de aprendizaje que refuercen la información de manera apropiada (Fernández, & Nieves, 2015). Por ende, el rendimiento académico de los estudiantes que utilizan este enfoque será superior a los que utilizan un enfoque superficial.

2.1.1.3. Enfoque estratégico del rendimiento académico

El enfoque estratégico, se conceptualiza de manera diferente al enfoque superficial y al enfoque profundo. Frente a esto Herrera, Jiménez y Castro (2011), aseguran que:

El enfoque estratégico, se centra principalmente en la eficacia, un estudiante que utiliza el enfoque estratégico organizará su tiempo y su esfuerzo de la manera más eficaz posible, esto en función de la demanda del centro de educación superior y de la propia percepción del alumno. (p. 665)

De forma que, el rendimiento académico de un alumno que utilice este enfoque será elevado. Los enfoques del rendimiento académico tienen características específicas, y se diferencian uno del otro de acuerdo a la motivación, la intención, los procesos y los resultados particulares que cada uno posee (Ver *Tabla 2.1.*).

Tabla 2.1.
Características de los enfoques de aprendizaje

| | <i>Motivación</i> | <i>Intención</i> | <i>Procesos</i> | <i>Resultados</i> |
|----------------------------|---|--|--|---|
| Enfoque superficial | Cumplir con el curso, miedo al fracaso. | Cumplir con los requisitos mediante la reproducción. | Aprender por repetición, ideas apenas interrelacionadas. | Nivel de comprensión nula o superficial. |
| Enfoque profundo | Relevancia vocacional, interés. | Conseguir que todo tenga significación personal. | Aprendizaje por comprensión, por operación. | Nivel de comprensión profundo, si se integran principios y hechos y, si se buscan argumentos. |
| Enfoque estratégico | Conseguir notas elevadas, competir. | Obtener el éxito por los medios que sean. | Aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación. | En función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación, etc.). |

Tomado de Ana Mirete Ruiz, Marta Soro Bernal & Javier Maquilón Sánchez, 2015, El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa.

Por lo expuesto, la utilización un enfoque para comprender el aprendizaje es importante, pues el rendimiento académico depende de la manera en que un estudiante busca aprender y llegar a las metas planteadas por sí mismo.

Los tres enfoques mencionados son los tres tipos de estilos para el abordaje del aprendizaje. Investigaciones recientes han demostrado que a dichos enfoques, se integran en factores de segundo orden, uno denominado enfoque de orientación hacia el significado que agrupa al enfoque profundo y al enfoque estratégico, y otro, denominado enfoque de orientación superficial que incorpora el motivo y el enfoque superficial (Paz, Lozano, Cantero, & Ziemer, 2009). Esto quiere decir, que el rendimiento académico, se explica a través del enfoque de orientación hacia el significado, y por el enfoque de orientación superficial, los cuales abarcan los tres estilos mencionados en un principio.

El enfoque de orientación hacia el significado describe estrategias de aprendizaje de mayor calidad que en el caso del enfoque de orientación superficial, el cual, usa una metodología de aprendizaje más tradicional, el enfoque de orientación hacia el significado conceptualiza que las metas a futuro, la satisfacción personal, la motivación por los logros obtenidos y ciertas actitudes como el autoconcepto académico influyen en un rendimiento académico elevado (Boza, & Cruz, 2012). De modo que, este enfoque considera relevantes a ciertos elementos psicoemocionales relacionados con el rendimiento académico.

2.1.2. Clasificación del rendimiento académico

El rendimiento académico, se divide en dos dimensiones para facilitar su estudio: el rendimiento académico individual y el rendimiento académico social.

2.1.2.1. Rendimiento académico individual

El rendimiento académico individual está relacionado con varios aspectos. Con respecto a esta temática Domínguez (2017), menciona que “el rendimiento académico individual, se abastece del ámbito intelectual o cognitivo, así como por hábitos de estudio y exploración, aquí también interviene la personalidad del sujeto y ciertos elementos ligados a experiencias de vida” (pp. 36-37). Todos los factores mencionados forman parte del

rendimiento académico individual, el cual deriva en rendimiento académico general y rendimiento académico específico.

El rendimiento académico individual general, se evidencia mediante las calificaciones globales que obtiene un estudiante durante el proceso de aprendizaje en un centro de educación, el rendimiento académico general está determinado por hábitos de estudio, factores intelectuales y adaptación al entorno académico (Figuroa, 2004). La conducta del estudiante estará centrada en la consecución de objetivos académicos. Por otra parte, Domínguez (2013) menciona que “el rendimiento académico individual específico tiene una relación estrecha con las habilidades sociales que posee un estudiante, se aprecia en la resolución de conflictos personales, sociales y familiares” (p. 55). Es decir, el estudiante tiene predisposición para resolver conflictos académicos y no académicos, para evitar que estos influyan negativamente en su vida estudiantil.

2.1.2.2. Rendimiento académico social

El rendimiento académico social, se evidencia en un cambio social ejercido por un estudiante quien en primera instancia atraviesa por una transformación a nivel individual, la educación del individuo y su influencia, se extiende de manera geográfica y sociológica (Ayo, 2015). Este proceso depende en gran medida de la formación del estudiante.

2.1.3. Rendimiento académico en la universidad

Las variables que influyen en el rendimiento académico universitario son diversas. Según Chong (2017), los factores que intervienen en este proceso son factores psicológicos personales, factores socioculturales e institucionales; la formación académica universitaria moderna considera a los elementos mencionados como fundamentales para cumplir con los objetivos académicos. Los factores socioculturales e institucionales son considerados parte de los factores contextuales asociados al rendimiento académico (Ver *Tabla 2.2.*).

Tabla 2.2.
Factores contextuales asociados al rendimiento académico

| <i>Variables Socioculturales</i> | <i>Variables Institucionales</i> | <i>Variables Pedagógicas</i> |
|---|----------------------------------|---|
| - Origen sociocultural | - Tipo y tamaño del centro | - Expectativas y actitudes del profesor |
| - Nivel educativo del padre y de la madre | - Procesos de funcionamiento | - Formación y experiencia del profesor |
| - Clima educativo familiar | - Políticas educativas | - Personalidad del profesor |
| - Integración social del estudiante | | - Proceso didáctico |
| | | - Acompañamiento pedagógico |
| | | - Tamaño del grupo |
| | | - Clima de la clase |

Tomado de Martha Artunduaga Murillo, 2008, Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad.

Para la autora los factores socioculturales nos permiten conocer el origen sociocultural del estudiante, las variables institucionales representan la influencia o relación que tiene la institución de educación superior con el rendimiento académico; finalmente, los factores pedagógicos reflejan la metodología de enseñanza y la calidad del trabajo realizado por un profesor.

De la misma manera, Artunduaga (2008) menciona que “los factores psicológicos inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, estos factores usualmente son estudiados en conjunto con variables demográficas y son denominados factores personales asociados al rendimiento académico” (p. 10). (Ver *Tabla 2.3.*)

Tabla 2.3.
Factores Personales asociados al Rendimiento Académico

| Variables Demográficas | Variables Cognoscitivas | Variables Actitudinales |
|-------------------------------|--|--------------------------------|
| - Sexo | - Aptitudes intelectuales | - Satisfacción |
| - Edad | - Capacidades y habilidades cognitivas | - Autoconcepto |
| - Estado civil | - Motivación | - Habilidades sociales |
| - Experiencia laboral | | |
| - Financiación estudios | | |

Tomado de Martha Artunduaga Murillo, 2008, Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad.

Para la autora los factores demográficos aportan datos para el análisis del rendimiento académico pero no son considerados esenciales en el estudio de este fenómeno; por otra parte, las variables cognitivas y actitudinales son psicológicas y son consideradas como factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Por lo tanto, para valorar el conocimiento adquirido en el proceso de educación superior, se requiere un análisis de diversos factores. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios no es producto de un fenómeno único; por el contrario, en un diseño de currículo pedagógico universitario usualmente intervienen factores cognitivos, emocionales, e interaccionales (Páez & Castaño, 2015). Al estudiar estos factores es posible comprender de qué manera influyen en el rendimiento académico. Los factores cognitivos del rendimiento académico en estudiantes universitarios intervienen en varias

circunstancias, el funcionamiento cognitivo de un individuo está relacionado de manera directa con la adquisición y el procesamiento de la información, las cogniciones intervienen en la percepción de la realidad dentro de un determinado entorno, intervienen también en el procesamiento de la información obtenida a través de la percepción, el almacenamiento en la memoria y otros procesos complejos (Casas, 2016). Los factores cognitivos intervienen en el proceso de adquirir nuevos conocimientos y en el accionar de un estudiante dentro del contexto universitario.

Los elementos cognitivos son un sistema mediante el cual una persona maneja la realidad, la cognición humana está estructurada jerárquicamente, formada por procesos elementales tales como la memoria, las habilidades visoespaciales y la atención; y por procesos más complejos y superiores como las funciones ejecutivas que constituyen la base para la planificación de acciones y la autorregulación conductual (Álvarez, Morales, Hernández, Cruz, & Cervigni, 2015). Los factores cognitivos constituyen la base para la resolución de problemas, algo imprescindible para una persona que está cursa la educación superior.

Los factores emocionales del rendimiento académico son igual de importantes que los elementos cognitivos al momento de estudiar este fenómeno. Frente a esto Zepeda, Abascal y López (2015), aseguran que:

Dentro de los factores emocionales encontramos a la empatía, la apatía, el enojo, la motivación, etc. este último es un factor preponderante en el proceso de aprendizaje; pues, la motivación de un estudiante universitario incide en el éxito académico que un alumno pueda llegar a tener. (p. 190)

La motivación y la disposición afectiva de un estudiante universitario influyen en cómo responderá a determinados acontecimientos o circunstancias, así como en la consecución de metas u objetivos académicos.

En cuanto a los factores interaccionales del rendimiento académico, se evidencia que estos elementos están relacionados con los factores cognitivos y emocionales de un estudiante, en concreto, la autoexpresión en situaciones sociales, la capacidad de expresar conformidad o por el contrario, disconformidad y el uso en general de una amplia variedad de habilidades sociales es importante para un desempeño óptimo del estudiante (Sánchez, Robles, & González, 2015). Se ha demostrado que las habilidades interpersonales y de comunicación son cruciales para estudiantes y profesionales.

2.2. Determinantes Psicoemocionales del Rendimiento Académico

Los determinantes psicoemocionales son factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios (Garbanzo, 2007). Hay una cantidad considerable de factores psicológicos que inciden en el rendimiento académico, sin embargo, existen algunos factores más esenciales que otros. Dichos factores, se exponen en los siguientes párrafos que especifican la importancia que tienen dentro del fenómeno del rendimiento académico universitario.

Los determinantes psicoemocionales son factores de índole personal asociados al rendimiento académico, en los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo, estos factores son de orden social, cognitivo y emocional (Garbanzo, 2013). Todos estos elementos intervienen en el proceso de aprendizaje universitario; los determinantes psicoemocionales como factores asociados al rendimiento académico incluyen diversas competencias, la capacidad del individuo para cumplir con determinadas actividades académicas depende en gran medida de estos factores (Ver *Tabla 2.4.*).

Tabla 2.4.
Factores asociados al rendimiento académico
Determinantes Psicoemocionales

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Competencias cognitivas b) Motivación c) Autoconcepto académico d) Bienestar psicológico e) Habilidades sociales |
|---|

Tomado de Guiselle Garbanzo Vargas, 2007, Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.

Para Garbanzo, las competencias cognitivas, la motivación, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico y las habilidades sociales, son considerados como determinantes psicoemocionales del rendimiento académico.

2.2.1. Competencias cognitivas

Las competencias cognitivas están integradas por varios procesos psicológicos, las primeras conceptualizaciones de este fenómeno llegaron con los primeros estudios de la cognición. Los primeros antecedentes del estudio de los procesos cognitivos surgen en Grecia hace más de 2000 años, uno de los escritos más reconocidos de aquella época es el tratado de la memoria y el recuerdo de Aristóteles, que describe la naturaleza del intelecto y la percepción del ser humano (Vásquez, Ruiz, & Apud, 2016). Aunque, en la actualidad, las primeras teorías sobre la cognición no tienen validez científica, dichos postulados constituyeron la base de los primeros estudios sobre la cognición.

Las primeras investigaciones en psicología sobre la cognición, se realizaron a partir de 1950, estos estudios nacen en reacción a los enfoques predominantes de la época, en especial al conductismo metodológico, el cual postula que no es posible realizar investigaciones objetivas de los procesos mentales (Huairé, Elgier, & Maldonado, 2015). Los primeros postulados sobre la cognición, no se atribuyen a un único autor, sin embargo, todos surgen a partir de la misma época.

Varios autores europeos son considerados como pioneros en este campo de estudio. Se destaca a Hermann Ebbinghaus, Alfred Binet y a la escuela de la Gestalt como los primeros en estudiar procesos cognitivos (Vásquez, Ruiz, & Apud, 2016). Los aportes de estos autores, se trasladaron a Estados Unidos, donde la psicología cognitiva es consolidada como una subdisciplina de la psicología (Huairé, Elgier, & Maldonado,

2015). Una vez instalado este nuevo paradigma surgió la literatura específica sobre la cognición. Con respecto al tema, Renés indica que “el estudio de la cognición está directamente relacionado con el conocimiento, la adaptación de un sujeto y su interpretación de la realidad” (p. 50). La cognición incluye varios procesos psicológicos implicados en dichos aspectos. La cognición como proceso mental incluye la memoria, el lenguaje y la percepción para comunicarse, satisfacer necesidades y generar respuestas que el entorno amerita (Cordero, Muñiz, & Simancas, 2017). La psicología cognitiva estudia los procesos mentales que intervienen en la cognición y en el proceso de adquisición del conocimiento.

Como proceso psicológico, la cognición es multifactorial, esto permite planificar acciones, una organización intelectual adecuada y la capacidad para que el sujeto regule su comportamiento (Ruiz, López, Suárez, & Martínez, 2018). En este proceso interviene la inteligencia, el razonamiento y el aprendizaje. A más de lo mencionado, la cognición está vinculada al conocimiento, concentración, razonamiento lingüístico, razonamiento numérico, funciones ejecutivas y control inhibitorio (Ruiz, Grao, Loureiro, & Martínez, 2017). La cognición actúa siempre en conjunto con otros procesos psicológicos.

Las competencias cognitivas, se desarrollan fundamentalmente en la aprehensión del conocimiento en base a la información recogida para posteriormente ser utilizada de forma solvente en la propuesta de nuevas preguntas o planteamientos y solución de problemas:

Las competencias cognitivas sugeridas por la Unión Europea forman parte de la arquitectura mental del ser humano, integrada por los procesos que tienen como finalidad preferente comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas. Estos procesos, de diferente nivel de complejidad e

idealización, no se observan directamente, sino que son inferidos en base a las conductas, de aquello que dicen y hacen los individuos. (Sanz, 2010, pág. 21). Lo cual significa que, las competencias cognitivas intervienen en varios procesos indispensables para que exista un aprendizaje significativo a nivel académico.

Ante esto, Garbanzo (2007) indica que “las competencias cognitivas son aquellas creencias en las propias capacidades para gestionar y realizar lo requerido para alcanzar el nivel de logro anhelado, o autoeficacia, entendida como habilidad o capacidad intrínseca del sujeto para el cumplimiento de metas” (p. 48). Por lo tanto, las competencias cognitivas no solo nos permiten comprender nuestras habilidades y limitaciones, sino que también nos ayuda en la consecución de objetivos y metas planteadas.

El rendimiento académico positivo que los estudiantes universitarios logran en sus programas de estudio está relacionado con varios aspectos cognitivos. Aquí, el componente perceptivo y el de procesamiento son fundamentales (Artunduaga, 2008). El componente perceptivo está relacionado con la captación y conceptualización en base a la experiencia asimilada. El componente de procesamiento interviene en el pensamiento y comprobación de toda la información que es recibida (Casas, 2016). Por lo tanto, todas las actividades que los alumnos realizan durante su periodo académico y que son propias del sistema de enseñanza- aprendizaje, son influenciadas por sus habilidades cognitivas.

Para llegar a un óptimo desempeño académico, es necesario que los estudiantes posean competencias cognitivas relacionadas con la resolución de retos superiores (Correa, Cuevas, & Villaseñor, 2016). Estos factores inciden en la capacidad de un estudiante para adquirir y administrar su conocimiento en base a la información recibida mediante los

programas de estudios. Los factores relacionados con este fenómeno son diversos. El entorno familiar, la persistencia, las expectativas académicas, la motivación y el deseo de éxito académico son variables asociadas a las competencias cognitivas (Garbanzo, 2013). Las competencias cognitivas permiten un óptimo desempeño a nivel personal y académico.

Las competencias cognitivas intervienen en la autoevaluación propia. Además, influyen en la facultad de un sujeto para llevar a cabo una determinada tarea cognitiva, en la percepción del individuo sobre sus aptitudes y habilidades intelectuales (Garbanzo, 2007). Las competencias cognitivas derivan en un proceso metacognitivo. La metacognición es definida como el conocimiento que el sujeto mismo posee en relación a sus propios procesos y productos cognitivos o a otro tópico relacionado con los mismos (Camargo, De Gracia, & Ortega, 2018) La autoevaluación cognitiva es un proceso metacognitivo, es la evaluación propia sobre el conocimiento, es la acción y la consecuencia del razonamiento personal sobre el propio conocimiento (Sandoval, Benavides, & Marroquín, 2017). La metacognición permite un despliegue de conciencia en el proceso de aprendizaje.

El conocimiento que el sujeto tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos está relacionado al aprendizaje y a la regulación u organización de procesos cognitivos que intervienen en un proceso educativo. Frente a esto Camargo, De Gracia y Ortega (2018), aseguran que:

Un individuo practica la metacognición cuando está consciente que posee mayor dificultad para aprender un tema más que otro, así como cuando el sujeto

comprende que es necesario verificar y comprobar un suceso o fenómeno antes de aceptar una circunstancia como un hecho, cuando es consciente que lo adecuado es examinar todas y cada una de las alternativas existentes en una elección con múltiples opciones antes de tomar una decisión. (p. 52)

La metacognición desempeña un papel importante en la vida cotidiana de una persona, y sin duda, es un factor decisivo en el aprendizaje y en la ejecución de actividades académicas.

2.2.2. Motivación

La motivación es un fenómeno complejo, a lo largo de la historia han surgido varios postulados que definen a este proceso y describen el impacto que tiene para el ser humano. Etimológicamente la palabra motivación proviene del latín *motio* que significa movimiento, y también de *motus*, que significa movido (Zurita, 2011). Aunque los primeros escritos sobre motivación, se realizaron en la antigua Grecia, los postulados teóricos en psicología de este fenómeno surgieron hace relativamente poco tiempo. En 1890 William James postuló que el ser humano tiene una predisposición innata a presentar conductas que están dirigidas a la consecución de objetivos y metas (Méndez, 2012). James fue uno de los primeros psicólogos en estudiar dichas conductas de manera aislada.

Posteriormente, desde la década de 1920 hasta 1960 aproximadamente, la motivación fue investigada de manera experimental, en este periodo varios autores trataron de determinar como la conducta conduce al ser humano mediante refuerzos motivacionales (Naranjo, 2009). En años posteriores la motivación fue estudiada de manera más amplia y precisa.

Las investigaciones contemporáneas detallan con claridad la importancia de la motivación en la vida del ser humano. “La motivación es la causa que nos impulsa, lo que nos lleva a hacer, a pensar, a actuar e incluso a ser. Es los que nos hace asumir un comportamiento o lo que origina una determinada experiencia” (Zurita, 2011, pág. 3). Para realizar acciones específicas anheladas por una persona, la motivación es un aspecto de carácter determinante.

Ante esto, Naibe (2017) señala que “la motivación es el complejo proceso de meditación e integración de lo cognitivo y afectivo, así como de la función reguladora de la conducta humana, constituye la posibilidad de satisfacer necesidades y regula el comportamiento, la dirección, la intensidad y el sentido” (p. 907). La motivación es un elemento importante para regular la propia conducta e influye en el planteamiento y en el cumplimiento de metas y objetivos. En cuanto a la motivación como proceso para llegar a la satisfacción de necesidades, Maslow (1991), menciona que “el principal impulso motivacional del ser humano es la autorrealización, para llegar a este estado es necesario satisfacer las necesidades fisiológicas, de seguridad, afiliación y reconocimiento en primer lugar” (p.15). Maslow postula que para satisfacer necesidades superiores primero es esencial satisfacer necesidades básicas.

La motivación, como factor asociado al rendimiento académico es un fenómeno de interés para la comunidad científica. En cuanto a esto, Bernal y Gálvez (2017), señalan que “un desempeño académico exitoso depende de conductas dirigidas a la consecución de logro, y para ello es necesaria la motivación” (p.4). La motivación es una variable psicológica

importante a tener en cuenta en el estudio del rendimiento académico de estudiantes universitarios. La motivación no solo está relacionada con el logro de metas académicas, una adecuada automotivación incide en un rendimiento escolar elevado, así como en la intención de perseverar y no llegar a la deserción universitaria (Martínez, Torregrosa, & Murcia, 2015). Una adecuada motivación impide abandonar una carrera universitaria y otorga un impulso al estudiante para desempeñarse mejor en sus actividades académicas.

La motivación deriva en un deseo de tener éxito en actividades académicas que implican un elevado nivel de dificultad, esto permite a los alumnos buscar el éxito en actividades estudiantiles que implican cierto nivel de prestigio o en actividades concretas que otorguen claramente la definición de éxito o fracaso académico (Tirado, *et al.*, 2015). La motivación ayuda al estudiante a imponerse metas académicas elevadas y ayuda al sujeto a trabajar con ahínco para la consecución de tales objetivos.

Existen diferentes tipos de motivación de acuerdo a varios autores. La motivación intrínseca, la amotivación y la motivación extrínseca, estos tipos de motivación son determinados en base a la interacción entre las necesidades psicológicas del sujeto y el ambiente (Méndez, 2012). La motivación intrínseca tiene relación con las conductas autodeterminadas, este tipo de motivación es un constructo global que incluye a la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la motivación intrínseca hacia el logro y la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes (Vallerand *et al.*, 1992). La amotivación, se encuentra en el nivel más bajo de autonomía y surge cuando el sujeto, se percibe a sí mismo como poco competente e incapaz de llegar a un resultado deseado

(Valle, González, Núñez, & González, 1998). Mientras que, en la motivación extrínseca la conducta tiene significado porque está dirigida a una meta o un fin, la conducta tienen valor instrumental (Méndez, 2012). El individuo participa en una actividad para conseguir recompensas.

2.2.3. Autoconcepto académico

El autoconcepto está conformado por hipótesis, premisas e ideas que el sujeto tiene sobre sí mismo, basadas en la experiencia previa existente de la relación con otras personas y en las atribuciones propias que el individuo realiza sobre su propia conducta, se destaca la siguiente definición para el término:

El autoconcepto es la concepción que el sujeto tiene de sí mismo como persona, hace alusión a la imagen que impregna su comportamiento social y su funcionamiento individual, el autoconcepto, se forja sobre la base de las evaluaciones y descripciones que el individuo realiza sobre sí mismo y su comportamiento ante las personas con las que interactúa (Salum, Marín, & Reyes, 2011, p. 209).

El autoconcepto es resultado de la interpretación que el sujeto realiza sobre sus propios pensamientos y experiencia previa. El autoconcepto académico también ha sido llamado por algunos académicos como: Autopercepción, autoimagen, autoconocimiento o autoestima. Sin embargo, tiempo después el término autoconcepto fue interponiéndose para definir los aspectos estrictamente cognitivos, los otros conceptos, sobre todo el de autoestima, es definido como indicativo de lo afectivo y evaluativo:

El autoconcepto global, se divide en autoconcepto académico y no académico; el académico está relacionado con el dominio de las diferentes asignaturas (matemática, lenguaje, inglés, etc.), el autoconcepto no académico, se subdivide a

su vez en autoconcepto social, emocional y físico. El autoconcepto social contiene dos dimensiones, el de las relaciones con los pares o iguales y las relaciones con los otros significativos; el autoconcepto emocional referido a la adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y sus relaciones con los otros. (Silva, 2016, p. 11)

Los antecedentes expuestos resumen que el término autoconcepto académico es una condición dinámica que abarca numerosas variables que individualmente o de forma asociada entre algunas de ellas, determinan el contexto educativo que envuelve al individuo en su rendimiento como estudiante.

El autoconcepto académico no es innato, sino que se va forma y desarrolla, a través de influencias, primero familiares y luego por la formación académica y las relaciones sociales en las que un sujeto ha estado inmerso. Adicionalmente a ello, son las experiencias vividas, ya sean de éxitos o fracasos, los que han moldeado su formación. “Se sabe que el autoconcepto es un constructo dinámico, es loable pensar que el ámbito educativo, se convierte en un contexto de gran relevancia para la formación y desarrollo del mismo” (Rodríguez, 2010, p. 4). Desde el ámbito científico el autoconcepto académico viene a ser el motor para alcanzar la cumbre de la realización profesional del individuo, en base a los antecedentes socio culturales y las metas, que se busca lograr al final de la carrera universitaria.

2.2.4. Bienestar psicológico

Para Vázquez el concepto de bienestar psicológico comprende los estados sociales, psicológicos y subjetivos que predisponen a una persona a actuar positivamente en su vida diaria, es el equilibrio emocional que trae un comportamiento de bienestar, tranquilidad y esperanza. “En este caso, el concepto de bienestar es equiparado con un proceso cognitivo de evaluación de la propia vida, o con la vivencia de emociones positivas” (Vázquez & Hervás, 2008, p. 103). Esto quiere decir que, el bienestar psicológico comprende un equilibrio emocional compuesto principalmente por emociones positivas.

En la antigüedad, la psicología tuvo como principio investigativo dar prioridad a los aspectos negativos de las personas, otorgaba mayor énfasis en los desequilibrios y patologías que afectaban el comportamiento psicosocial, en los últimos años, se ha vuelto preponderante el espacio que ocupa la psicología positiva que resalta las fortalezas en base a las actividades de estudio, trabajo, familia, salud y otros momentos y condiciones de bienestar de las personas; estos antecedentes en los cuales, se desenvuelve la persona son el resultado de un conjunto de experiencias positivas o una disposición general de la personalidad” (Novoa & Barra, 2015, p. 240). Por lo cual, las vivencias positivas son de gran importancia en el ámbito académico.

En la actualidad el bienestar psicológico es el nuevo desafío de la psicología, por ello encontramos la psicología positiva que a fines de los años 90 del siglo pasado comienza a estudiar los aspectos saludables de las personas, en base a una visión multidimensional de

las capacidades de crecimiento y bienestar psicológico personal, basado en una percepción o sentimiento de bienestar:

El bienestar psicológico es una experiencia personal, que se construye a través del desarrollo psicológico de la persona y de la capacidad para relacionar y relacionarse de manera positiva e integrada con las experiencias de vida que va experimentar, considerando la incorporación activa de medidas positivas para ello y no solo la ausencia de los aspectos negativos que va vivenciando (Sandoval, Dorner, & Véliz, 2017, p. 262)

Esto quiere decir que, la capacidad de una persona para relacionarse de manera positiva con su entorno está relacionada con el bienestar psicológico.

El bienestar y motivación hay que estudiarlo desde dos perspectivas. La primera perspectiva es la hedónica que encierra el bienestar con base en sentir el afecto positivo sin presencia del efecto negativo; y la otra, es la llamada eudaimónica, que no considera la presencia o ausencia del bienestar por lo afectivo, sino, que es el vivir plenamente en base a las potencialidades humanas propias de cada individuo (Cervelló, *et al.*, 2014). Por ende, el bienestar psicológico comprende dos tipos diferentes de perspectivas, enfocadas en como el ser humano vivencia un suceso en particular.

La aceptación de los estudios en base al enfoque eudaimonista, se basa en el concepto de la felicidad de Aristóteles, que es la autorrealización por el logro de niveles significativamente altos de desarrollo de seis capacidades o dimensiones del modelo de bienestar eudaimónico: “Autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal” (Freire, Ferradás, Núñez, & Valle, 2017, p. 2). Debido a lo cual, todas estas variables están

significativamente ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de los centros de educación superior, estas consideraciones determinan la calidad de su desempeño académico relacionado a su bienestar psicológico.

2.2.5. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son las conductas que un individuo mantiene en sus relaciones con otras personas, es el comportamiento que la vivencia social le impone para ser aceptado de forma natural. Las habilidades sociales son patrones de conducta, que permiten la fluidez en las relaciones interpersonales; y, que generalmente facilitan el logro de buenas experiencias en el contacto con distintas personas de la sociedad (Marcos & Topa, 2012). De manera que, las habilidades sociales intervienen en toda actividad humana, como es el caso del proceso de educación superior.

En esta etapa de la vida, los alumnos universitarios no sólo están sometidos a la evaluación continua de sus maestros y autoridades, sino también de los miembros del grupo estudiantil al cual pertenecen y con el que tienen relación de manera cotidiana. “Todo ello implica que los estudiantes necesitan prepararse para soportar sentimientos negativos en caso de no poder responder del modo social y lectivamente esperado” (Velásquez *et al.*, 2008, p. 140). De modo que, el modo en que un estudiante interactúa con sus pares influirá en su desempeño en el contexto universitario.

El contexto educativo formal cumple otro rol de interacción social, pero fundamentado en lo que el estudiante ha traído de su hogar y de su entorno social. “En resumen, un renovado contexto educativo ha permitido la inclusión de la vida afectiva y social en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje” (Miranda, Riquelme, & Cifuentes, 2014, p. 74). Por lo tanto, las costumbres y comportamientos sociales que han rodeado al universitario antes de llegar a un centro de estudios, determinan resultados en ámbitos sociales y académicos a lo largo de su carrera estudiantil.

Las habilidades sociales son necesarias para integrarse en determinada comunidad, en el caso de los centros de educación superior existe la necesidad de interactuar con un gran número de personas con el fin de cumplir con las metas propuestas por el estudiante. Las habilidades sociales son fundamentales para la consecución de objetivos de vida (Caballo, Salazar, & Rivera, 2017). Por lo tanto, las habilidades sociales son necesarias para desempeñarse de manera adecuada en el ámbito universitario.

El desempeño estudiantil es responsabilidad de la comunidad universitaria, para ello existe el control y seguimiento de comportamiento anómalos que detecten los docentes a través de las tareas y el comportamiento en las aulas de clases. “Una persona con un buen desarrollo de su habilidad social, generalmente, ha tenido como referente un buen modelo a seguir, el cual la ayudará a potenciar su desarrollo y bienestar social” (Delgado *et al.*, 2016, pág. 56). En este sentido, los pares y los profesores influyen de manera significativa el comportamiento del estudiante.

Las habilidades sociales que tenga una persona son proporcionalmente positivas para alcanzar el éxito planteado en determinado campo, esto por cuanto un amplio comportamiento social multiplica las posibilidades que favorecen compenetrarse con las expectativas del ambiente y del grupo al que un individuo pertenece:

Existen condiciones situacionales que generan diversas demandas sociales, a las que la persona tendrá que responder con un repertorio de conducta ajustado que le permita la adaptación a la situación específica, y cumplir además con ciertos requisitos que van a estar determinados por el contexto en el que, se halle inmerso. (García, Cabanillas, Morán, & Olaz, 2014, p. 116)

Esto significa que, el comportamiento habitual de relaciones sociales, culturales y disciplinarias, concordantes con el medio donde está situada la persona, le permitirá lograr un espacio de desarrollo positivo que le permita abrirse paso en cada etapa ascendente para culminar con éxito la meta anhelada, de igual manera, el no habituarse a las exigencias del entorno, hará que el sistema lo desplace del grupo y tenga que abandonarlo.

En el rendimiento académico de los estudiantes universitarios intervienen varios componentes psicológicos internos o externos al individuo, estos elementos conocidos como determinantes psicoemocionales son de carácter cognitivo, social y emocional. Las competencias cognitivas, la motivación, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico y las habilidades sociales son considerados como determinantes psicoemocionales del rendimiento académico. Las competencias cognitivas hacen referencia a las habilidades metacognitivas que posee cada estudiante, la motivación es aquello que impulsa al sujeto para realizar acciones y mantener conductas que le ayuden a cumplir los objetivos académicos planteados, el autoconcepto académico es el conjunto

de creencias y percepciones que el alumno posee en relación a sus estudios, el bienestar psicológico refiere a la satisfacción y felicidad relacionadas con el proceso de aprendizaje y las habilidades sociales son conductas que permiten al estudiante interactuar y relacionarse con otros de manera eficaz y gratificante.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Metodología de Investigación

El presente trabajo es una investigación de modalidad cuantitativa, de enfoque no experimental, de alcance exploratorio, descriptivo, correlacional de corte transversal. El método general del estudio corresponde al método científico aplicado a las ciencias sociales y el método específico es el método predictor.

Enfoque

El enfoque de esta investigación es de tipo no experimental porque el investigador analiza lo que ocurre de manera natural, sin intervención alguna. Un estudio no experimental es aquel que no manipula deliberadamente una variable (Arias, 2012). Esto quiere decir, que en esta investigación, no se realiza ninguna intervención o manipulación por parte del investigador, ni se cuenta con un grupo experimental ni un grupo control.

Modalidad

El estudio es cuantitativo, las variables de la investigación están sujetas a parámetros de medición, la modalidad de investigación cuantitativa utiliza la recopilación

de información para realizar una comprobación de hipótesis a través de un procedimiento estadístico basado en la medición numérica (Ramos, 2015). La investigación cuantitativa utiliza un procedimiento de recolección de información y un análisis exhaustivo de datos para comprobar refutar una o varias hipótesis establecidas inicialmente. La medición que utiliza el enfoque cuantitativo define a las variables de estudio y buscan la exactitud y la generalización de patrones comportamentales existentes en una muestra que representa a la población; mientras que, el procedimiento de recolección de información mediante el uso de instrumentos de recolección de datos es la manera más confiable para poder conocer con precisión la realidad del fenómeno estudiado.

Alcance

El alcance del estudio es exploratorio, descriptivo, correlacional y de corte transversal. El alcance exploratorio de la investigación hace referencia a que anteriormente, no se han efectuado estudios sobre esta temática en la población investigada, este tipo de investigación, también se realiza cuando existen dudas sobre lo que es conocido actualmente, o se plantea realizar una investigación desde una perspectiva diferente, la investigación exploratoria tiene como finalidad descubrir las variables más significativas del fenómeno estudiado, hallar las relaciones entre variables y proponer una base para investigaciones posteriores en una determinada temática (Martínez, 2014). El alcance exploratorio nos permite obtener información general que deriva en un aumento de la comprensión actual del fenómeno investigado

En cuanto a la naturaleza descriptiva de la investigación encontramos que este tipo de estudios describen de manera detallada conductas y especifican características de la población, misma que posteriormente será sometida a análisis. La investigación descriptiva busca medir o recolectar información sobre las variables de estudio y de esta manera especificar propiedades, características y perfiles de las personas analizadas (Sampieri, 2010). Esto, aplicado a la presente investigación permitió, que se recolecte la información necesaria con respecto a los Determinantes Psicoemocionales del Rendimiento Académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato.

De la misma manera, el estudio es correlacional porque busca establecer la relación existente entre las variables. Una investigación correlacional estudia las diversas relaciones proporcionales o inversas que existe entre variables (Ramos, 2015). Este estudio pretende establecer la relación entre Determinantes Psicoemocionales y el Rendimiento Académico y así generar nueva información respecto al tema de estudio.

La investigación es de corte transversal busca estudiar un fenómeno en un periodo determinado de tiempo. Una investigación de corte transversal recolecta datos en un tiempo único y tiene como objetivo describir variables, realizar un análisis de la incidencia de las mismas e interrelacionar variables en un momento dado (Sampieri, 2010).

3.1.1. Métodos aplicados

3.1.1.1. Método general

El método general de esta investigación, es el método científico aplicado a las Ciencias Sociales, también denominado método hipotético- deductivo, este método propone la recolección de información dentro de una determinada población a fin de arrojar datos significativos y pone a prueba una hipótesis con la finalidad de comprobar o descartar la suposición hecha en el inicio de la investigación (Díaz, Machado, & Calles, 2011). Esto deriva en nueva información que arroja luz sobre un fenómeno antes desconocido.

3.1.1.2. Método específico

El método específico es el correlacional, un estudio de este tipo mide el grado de relación presente entre dos o más variables (Arias, 2012). En el caso de la presente investigación, se realizó una correlación entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato, para este propósito, se utilizaron varias escalas e inventarios psicométricos que presentan un adecuado nivel de confiabilidad y validez para evaluar las variables estudiadas.

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon dos técnicas en el estudio, la primera técnica es la observación participativa estructurada, como segunda técnica, se utilizaron entrevistas estructuradas. En cuanto a los instrumentos, se hizo uso de una ficha Ad Hoc sociodemográfica, se empleó el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), la Escala de Motivación Educativa (EME), la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A.) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS).

3.1.2.1. Observación científica

La observación participativa estructurada permite examinar un fenómeno y recopilar los datos obtenidos de manera sistemática, esto permite que al investigador analizar directamente el hecho a estudiar (Montero & León, 2007). La información recolectada a través de la observación científica, se sintetizará en la ficha Ad Hoc sociodemográfica, donde se detallan datos relevantes de los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato relacionados a su rendimiento académico.

3.1.2.2. Ficha Ad Hoc Sociodemográfica

Mediante el uso de esta ficha sociodemográfica, se recolectó varios tipos de datos relevantes para el estudio. En primer lugar, se recopiló datos de información general, que contiene datos de identificación de los estudiantes. En segundo lugar, se abarcaron datos de escolaridad, que se centran en información sobre la situación actual de los estudiantes respecto a su situación académica actual. En tercer lugar, se abordaron datos sobre la economía familiar y la situación laboral de cada estudiante. Finalmente, se recopiló datos respecto a la percepción de la salud física y mental que los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato tienen sobre sí mismos.

3.1.2.3. Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI, Schraw & Denninson, 1994)

El Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) fue desarrollado por Schraw & Denninson en 1994 para identificar habilidades metacognitivas en adolescentes y adultos. El instrumento fue adaptado a la población colombiana por Huertas, Vesga y Galindo en 2014. El inventario consta de 52 preguntas con opción de respuesta en una escala de tipo Likert del 1 al 5 y contempla dos categorías generales, la primera es el conocimiento de la cognición, la segunda es la regulación de la cognición; el conocimiento de la cognición refiere al conocimiento que tiene un individuo sobre la cognición en general, de esta categoría, se derivan tres subcategorías denominadas: el conocimiento declarativo, el

conocimiento procedimental y el conocimiento condicional (Huertas, Vesga, & Galindo, 2014). El conocimiento declarativo es el conocimiento que un alumno tiene de sus capacidades cognitivas y habilidades en el proceso de aprendizaje, el conocimiento procedimental está relacionado con el conocimiento sobre la ejecución de estrategias propias de aprendizaje, el conocimiento condicional refiere al saber cuándo y por qué son utilizadas estrategias cognitivas de aprendizaje (Schraw, & Dennison, 1994). De la segunda categoría general denominada regulación de la cognición, se derivan cinco subcategorías: planificación, organización, monitoreo, depuración, evaluación.

La regulación de la cognición está relacionada con las actividades metacognitivas que participan en el control del pensamiento y en el proceso del aprendizaje, la planificación hace referencia a la planeación por parte del sujeto en cuanto a las metas fijadas en relación a sus actividades académicas y la selección de estrategias y recursos apropiados para ese fin, la organización refiere al proceso realizado por el sujeto que le permite gestionar la información y organizar actividades en relación al aprendizaje, el monitoreo tiene relación con la conciencia acerca de la ejecución y comprensión de tareas, la depuración es la gestión realizada por el estudiante para identificar debilidades y la evaluación está relacionada con la valoración realizada por el sujeto en cuanto a la efectividad de las estrategias utilizadas en el aprendizaje (Camargo, De Gracia, & Ortega, 2018). En total el instrumento desarrollado por Schraw y Denninson contempla ocho subcategorías y dos categorías generales.

El MAI adaptado a la población colombiana tiene un nivel de confiabilidad mayor al 95%, el alfa de Cronbach de la prueba definitiva fue de 0,94 y la varianza fue 49.3% (Huertas, Vesga, & Galindo, 2014). El análisis de fiabilidad realizado en este estudio arrojó que esta herramienta posee un alfa de Cronbach de 0,88. En base a las características del instrumento, se identificaron propiedades psicométricas adecuadas que hacen de este inventario un instrumento válido y confiable.

3.1.2.4. Escala de Motivación Educativa (EME, Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989).

La Escala de Motivación Educativa (EME) fue desarrollada en Francia por Vallerand y sus colaboradores en 1989 con el fin de medir la motivación educativa de manera efectiva, este instrumento fue adaptado a la población a la población paraguaya, evalúa tres dimensiones y consta de seis subescalas distribuidas en 28 preguntas con opción de respuesta en una escala de tipo Likert del 1 al 7 (Núñez, Albo, Navarro, & Grijalvo, 2006). Las dimensiones que evalúa la escala son la motivación extrínseca, la motivación intrínseca y amotivación; de la primera dimensión, se derivan tres subescalas: regulación externa, introyección e identificación, de la segunda dimensión, se derivan la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la motivación intrínseca hacia el logro y la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes (Vallerand *et al.*, 1992). La motivación extrínseca refiere a la participación en una determinada actividad o tarea para poder obtener recompensas, la regulación externa es el tipo de motivación extrínseca más

representativo, el sujeto realiza una actividad en función de obtener recompensas o evitar todo tipo de castigos, la introyección es la conducta de un individuo controlada en cierta parte por el ambiente, la identificación hace referencia a que el individuo atribuye un valor personal a su conducta porque está consciente de su importancia como instrumento para conseguir un logro (Naranjo, 2009). La segunda dimensión de la escala evalúa aspectos de la motivación inherentes al individuo.

La motivación intrínseca es la conducta autodeterminada considerada como constructo global, la motivación intrínseca hacia el conocimiento hace referencia a ejecutar una actividad por el placer experimentado al momento de aprender algo novedoso, la motivación intrínseca hacia el logro es producida por la satisfacción al realizar una actividad, la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, se origina cuando el individuo realiza una actividad académica para lograr experimentar sensaciones positivas; finalmente, la amotivación refiere a que el individuo no percibe contingencias entre sus acciones y consecuencias (Vallerand *et al.*, 1992).

La Escala de Motivación Educativa (EME) adaptado a la población paraguaya tiene un nivel de confiabilidad mayor al 95%, el alfa de Cronbach de la prueba definitiva fue de 0.84 y una varianza del 50% (Núñez, Albo, Navarro, & Grijalvo, 2006). En el análisis de fiabilidad realizado en esta investigación, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.85, en base a los datos obtenidos, se determinó que este instrumento tiene propiedades psicométricas adecuadas que le otorgan validez y confiabilidad.

3.1.2.5. Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS, Fitts, 1965).

La Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) fue desarrollada por Fitts en 1965 con la finalidad de valorar el autoconcepto en adolescentes y adultos. El instrumento fue adaptado a la población puertorriqueña por Rosado en 1992. La escala está compuesta por 100 ítems con opción de respuesta en una escala de tipo Likert del 1 al 5 que valoran componentes internos compuestos por tres áreas denominadas: autoconcepto, autoestima y autocomportamiento; a su vez la escala valora componentes externos que están compuestos por cinco áreas denominadas: sí mismo físico, sí mismo moral- ético, sí mismo personal, sí mismo familiar y sí mismo social (Alfaro, & Negron, 2017). El instrumento desarrollado por Fitts contempla dos categorías generales y ocho subcategorías.

En los componentes internos intervienen factores cognitivos, afectivos y comportamentales; el autoconcepto es un componente cognitivo, alude a las representaciones mentales que el individuo ha generado sobre sí mismo, la autoestima es el componente afectivo evaluativo de la actitud que el individuo tiene sobre sí mismo, el autocomportamiento describe las acciones que el individuo ejecuta en función de sí mismo (Rodríguez, 2010). El componente externo denominado sí mismo físico evalúa el punto de vista del individuo sobre su aspecto físico, el componente sí mismo moral- ético alude al esquema moral del individuo, el componente sí mismo personal está relacionado con los valores internos del individuo, el componente sí mismo familiar hace referencia a los sentimientos de importancia, adecuación y valoración en el ámbito familiar, así como en

el ámbito relacional con los amigos más íntimos del individuo, el componente sí mismo social evalúa la actitud del individuo medida en función de su relación con los demás (Salum, Marín, & Reyes, 2011). El instrumento desarrollado por Fitts está adaptado a diversas poblaciones a lo largo del mundo.

La Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) adaptada a la población puertorriqueña tiene un nivel de confiabilidad del 95%, el alfa de Cronbach de la prueba definitiva fue de 0,88 y una varianza del 51.4% (Alfaro, & Negron, 2017). El análisis de fiabilidad realizado en este estudio determinó que el alfa de Cronbach fue de 0,86, en base a las características del instrumento, se determinó que la escala posee propiedades psicométricas adecuadas que le otorgan validez y confiabilidad.

3.1.2.6. Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A., Casullo, 2000).

La Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.) fue desarrollada en Argentina por Casullo en el año 2000 con la finalidad de medir de manera rápida y eficiente el bienestar psicológico, la escala fue sometida a un análisis psicométrico en una población de estudiantes universitarios peruanos en el año 2014, y se concluyó que el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas que dan paso a futuros estudios para validar esta herramienta en dicha población, mediante el estudio, se comprobó que el instrumento es más confiable en estudiantes universitarios peruanos que en la de estudiantes adultos argentinos, que respalda la eficacia de esta herramienta como instrumento de evaluación

del bienestar psicológico en estudiantes universitarios latinoamericanos (Domínguez, 2014). El instrumento desarrollado por Casullo consta de trece ítems con opción de respuesta en una escala tipo Likert que va de 1 a 3 y contempla cuatro subescalas: aceptación, autonomía, vínculos sociales y proyectos.

La aceptación o control de situaciones alude a la sensación de control y autocompetencia que posee el individuo, la autonomía mide la capacidad del individuo para tomar decisiones de manera independiente, los vínculos sociales reflejan la capacidad del individuo para interactuar con los demás, los proyectos hacen referencia las metas y proyectos que el individuo tiene en su vida (Sandoval, Dorner, & Véliz, 2017).

La Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.) tiene un nivel de confiabilidad mayor al 95%, el alfa de Cronbach de la prueba definitiva con adultos argentinos fue de 0,70, mientras que en la muestra de estudiantes universitarios peruanos fue de 0,80. La varianza del instrumento fue del 53% en la población argentina, y no se encontró una diferencia significativa respecto a la varianza en una muestra de estudiantes universitarios peruanos (Domínguez, 2014). Mediante el análisis de fiabilidad realizado en esta investigación, se determinó que el alfa de Cronbach fue de 0,80. En base a las características de la escala, se identificaron propiedades psicométricas adecuadas que hacen de esta herramienta un instrumento válido y confiable.

3.1.2.7. Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2000).

La Escala de Habilidades Sociales (EHS) fue desarrollada por Gismero en España en el año 2000 con el objetivo de evaluar la aserción y las habilidades sociales en adolescentes y adultos. El instrumento fue adaptado a la población peruana por Quintana en 2010 y consta de 33 ítems distribuidos en una escala tipo Likert que va de 1 a 4. La escala evalúa seis factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (Quintana, 2010). El factor autoexpresión en situaciones sociales evalúa la capacidad del individuo para expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en diferentes contextos sociales, el factor defensa de los propios derechos como consumidor hace referencia a la defensa de los propios derechos a través de la expresión de conductas asertivas frente a personas desconocidas en relación a situaciones de consumo (Marcos & Topa, 2012).

El factor expresión de enfado o disconformidad indica la capacidad del individuo para expresar sentimientos negativos justificados con otros sujetos, el factor decir no y cortar interacciones refleja la habilidad del individuo para cortar interacciones que no desea mantener, el factor hacer peticiones evalúa la capacidad del individuo para realizar peticiones a otras personas respecto a alguna necesidad o deseo; finalmente, el factor iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto mide la habilidad de un individuo para interactuar con el sexo opuesto (Miranda, Riquelme, & Cifuentes, 2014). La Escala de Habilidades Sociales (EHS) tiene un nivel de confiabilidad mayor al 95%, el alfa de

Cronbach de la prueba definitiva fue de 0,88 en la población española, mientras que en la población peruana fue de 0,82. La varianza de la escala adaptada a la población peruana fue del 60,6% (Quintana, 2010). Mediante el análisis de fiabilidad realizado en este estudio, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,79. En base a las características del instrumento, se identificaron propiedades psicométricas adecuadas que hacen de esta escala un instrumento válido y confiable.

3.1.3. Población y muestra

La presente investigación tiene como grupo de interés a 350 estudiantes formalmente matriculados en la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato. Para calcular el tamaño de la muestra, se ha considerado un margen de error del 5% y con el 95% del nivel de confianza. Al respecto (Sánchez, Bocarando, García, & Otero, 2016) mencionan que, para que una muestra sea significativa y relevante es necesario que parta de un proceso exploratorio y descriptivo. En concordancia a lo expuesto la cifra adecuada para el estudio exploratorio es de 184 casos (Morales, 2012). En este estudio participaron 184 personas; sin embargo, se excluyó a una, puesto que dicho estudiante no continuó con su participación al momento de realizar la investigación, por lo que finalmente, se optó por una muestra de 183 estudiantes.

El tipo de muestreo es probabilístico aleatoria por conveniencia, mismo que asegura representatividad con inferencias que tengan validez entre los encuestados, de acuerdo a lo señalado por Gamboa (2018), “la muestra es un subconjunto de la población al que el

investigador tiene acceso y es representativa de esta porque sobre ella, se hacen las mediciones pertinentes” (p. 6). Para esta muestra, se considera como requisito fundamental que los participantes sean estudiantes de pregrado de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato.

3.1.3.1. Análisis sociodemográfico de la muestra

El análisis de las características sociodemográficas de la muestra de estudio contempla cinco apartados principales. El primer apartado está conformado por información general, compuesto por variables como edad, estado civil, cargas familiares, situación económica y laboral de los estudiantes, entre otras; la segunda sección abarca variables relacionadas con la percepción de la salud física y mental de los estudiantes. La tercera parte está conformada por información relacionada a los hábitos de los estudiantes en su tiempo libre, la cuarta parte contempla variables educativas; el quinto apartado abarca variables relacionadas al rendimiento académico de la muestra de estudio.

3.1.3.2 Análisis de la información general

En este apartado, se analizan los resultados obtenidos de las variables edad, sexo, ubicación del domicilio, estado civil, cargas familiares, situación económica y laboral de los estudiantes. Las variables cuantitativas, se presentan con el mínimo (*Mín.*), el máximo

(Máx.), la media de la muestra (\bar{X}) y la desviación estándar de la muestra (s); mientras que las variables cualitativas, se muestran con la frecuencia (f), el porcentaje (%), porcentaje válido (% válido) y porcentaje acumulado (% acumulado) de los resultados obtenidos (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1
Análisis sociodemográfico

| | <i>Mín.</i> | <i>Máx.</i> | \bar{X} | s |
|--|-------------|-------------|-----------------|--------------------|
| Edad | 18 | 26 | 20,84 | 1,82 |
| | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>% válido</i> | <i>% acumulado</i> |
| Sexo | | | | |
| Masculino | 37 | 20,2% | 20,2% | 20,2% |
| Femenino | 146 | 79,8% | 79,8% | 100% |
| Ubicación del domicilio | | | | |
| Urbano | 174 | 95,1% | 95,1% | 95,1% |
| Rural | 9 | 4,9% | 4,9% | 100% |
| Estado civil | | | | |
| Soltero | 170 | 92,9% | 92,9% | 92,9% |
| Casado | 11 | 6% | 6% | 98,9% |
| Divorciado | 2 | 1,1% | 1,1% | 100% |
| Cargas familiares | | | | |
| Hijos | 29 | 15,8% | 15,8% | 15,8% |
| Cónyuge | 1 | 0,5% | 0,5% | 16,3% |
| Ninguna | 153 | 83,6% | 83,6% | 100% |
| Situación económica familiar | | | | |
| Muy buena | 31 | 16,9% | 16,9% | 16,9% |
| Buena | 122 | 66,7% | 66,7% | 83,6% |
| Regular | 26 | 14,2% | 14,2% | 97,8% |
| Mala | 4 | 2,2% | 2,2% | 100% |
| Economía permite continuar con estudios | | | | |
| Si | 174 | 95,1% | 95,1% | 95,1% |
| No | 9 | 4,9% | 4,9% | 100% |
| Situación académica y laboral | | | | |
| Solo estudia | 158 | 86,3% | 86,3% | 86,3% |
| Estudia y trabaja | 25 | 13,7% | 13,7% | 100% |

Nota: 183 participantes

En la tabla 3.1, se detallan los datos obtenidos de la información socio demográfica de la muestra que corresponde a 183 participantes, con respecto a la edad, se encuentra una

media (\bar{X}) de 20,84 años, con una desviación estándar (s) de 1.82. La distribución del sexo está compuesta por sexo femenino con el 79,8% y masculino con el 20,2%, representa que la mayoría de la población es de sexo femenino y corresponde a 146 personas de la muestra, mientras que las personas de sexo masculino corresponden a un número de 37. En un estudio realizado por Sáinz, López y Lisbona (2004), sobre las expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas, se obtuvo que “el 78.9% de mujeres optan por estudiar carreras que pertenecen a las ciencias sociales, mientras que solo 21.1% hombres, optan por este tipo de carreras” (p. 112). Resultados similares a los obtenidos en la presente investigación.

Con respecto a la ubicación del domicilio la investigación aporta como resultado que el 95,1% corresponde a estudiantes que provienen del área urbana, mientras que el 4,9 % son del área rural. En referencia al estado civil de las personas que participaron en la muestra, se obtuvo que el 92,9% son solteros, el 6% de estado civil casados y el 1,1% divorciados. En relación a las cargas familiares, el 83,6% de las personas que participaron en el estudio no tienen ninguna carga, el 15.08% tienen hijos y el 0,5% mencionan un cónyuge como carga familiar. Respecto a la situación económica familiar el mayor porcentaje corresponde a una clasificación de buena, es decir, el 66,7%, mientras que el 16,9% indicó que muy buena, el 14,2% como regular y el 2,2% como mala; es decir, un porcentaje menor de la población de estudio considera su situación por debajo de la situación buena o muy buena. En relación a que si la economía permite continuar a los estudiantes con sus estudios, se obtuvo que el 95,1% está en capacidad de continuar sus estudios, mientras que el 4,9% manifestó que no lo podría hacer. Con referencia a la

situación académica y laboral, los sujetos manifestaron que el 86,3% solo estudia, mientras que el 13,7% estudia y trabaja.

3.1.3.3. Análisis de la percepción de la salud física y mental

En este apartado, se exponen los resultados obtenidos en función de variables relacionadas a la percepción de la salud física y mental de los estudiantes, dichas variables están conformadas por: estado de salud mental, recibe tratamiento psiquiátrico, toma terapia psicofarmacológica, tipo de psicofármaco, recibe tratamiento psicológico, antecedentes psicológicos personales y antecedentes psicológicos familiares (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2
Percepción de la salud física y mental

| | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>% válido</i> | <i>% acumulado</i> |
|--|----------|----------|-----------------|--------------------|
| <i>Estado de salud mental</i> | | | | |
| Bueno | 148 | 80,9% | 80,9% | 80,9% |
| Regular | 33 | 18% | 18% | 98,9% |
| Malo | 2 | 1,1% | 1,1% | 100% |
| <i>Recibe tratamiento psiquiátrico</i> | | | | |
| Si | 2 | 1,1% | 1,1% | 1,1% |
| No | 181 | 98,9% | 98,9% | 100% |
| <i>Toma terapia psicofarmacológica</i> | | | | |
| Si | 7 | 3,8% | 3,8% | 3,8% |
| No | 176 | 96,2% | 96,2% | 100% |
| <i>Tipo de psicofármaco</i> | | | | |
| Antidepresivo | 7 | 3,8% | 3,8% | 3,8% |
| Ansiolítico | 2 | 1,1% | 1,1% | 4,9% |
| Ninguno | 174 | 95,1% | 95,1% | 100% |
| <i>Recibe tratamiento psicológico</i> | | | | |
| Si | 30 | 16,4% | 16,4% | 16,4% |
| No | 153 | 83,6% | 83,6% | 100% |
| <i>Antecedentes psicológicos personales</i> | | | | |
| Si | 27 | 14,8% | 14,8% | 14,8% |
| No | 156 | 85,2% | 85,2% | 100% |
| <i>Antecedentes psicológicos familiares</i> | | | | |
| Si | 29 | 15,8% | 15,8% | 15,8% |
| No | 154 | 84,2% | 84,2% | 100% |

Nota: 183 participantes

Con respecto al estado de salud mental, las personas respondieron en su mayoría, que se encuentran en un estado bueno, concretamente el 80,9%; mientras que las que opinan que regular representan el 18%, solo un porcentaje minoritario representado por el 1,1% que indicó que su estado de salud mental es malo. En un estudio realizado en Chile sobre los problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción, se obtuvo que el 23,7% de estudiantes universitarios presentan inconvenientes relacionados a su salud mental, mientras que el 76,3% presentan un estado de salud mental bueno (Cova, Alvial, Aro, Bonifetti, Hernández & Rodríguez, 2007). Estos resultados son similares a los obtenidos en este estudio.

Con relación a que, si recibe tratamiento psiquiátrico, manifestaron que no el 98,9%, mientras que el 1,1% manifestó que si lo hacen. En referencia a la toma de terapia psicofarmacológica, el 96,2% manifestó que no lo hacen y el 3,8% indicó que de forma afirmativa. En cuanto a los tipos de psicofármacos que utilizan los estudiantes, se obtuvo que el 95,1% no usa ninguno, mientras que el 3,8% indicó que utiliza antidepresivos; mientras que el 1,1% utiliza algún tipo de ansiolítico. En relación al tratamiento psicológico, se determinó que el 83,6% no realiza ninguno y el 16,4% si recibe tratamiento psicológico. En referencia a los antecedentes psicológicos personales, el 14,8% de estudiantes tienen dichos antecedentes, mientras que el 85,2% no tiene antecedentes personales; en cuanto a los antecedentes psicológicos familiares, el 84,2% manifiesta no tener antecedentes, mientras que el 15,8% manifestó que si lo tienen.

3.1.3.4. Análisis de actividades en tiempo libre

En el análisis de actividades en el tiempo libre, se presentan los resultados obtenidos a partir de las siguientes variables: pasear, caminar, hacer deporte, salir con algún chico o chica, ir al cine, teatro o danza, tocar instrumento musical, desarrollo de la espiritualidad, escuchar música, reuniones con la familia, leer libros, revistas, ocio digital, dormir, fumar y beber alcohol (ver tabla 3.3).

Tabla 3.3
Actividades en tiempo libre

| | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>% válido</i> | <i>% acumulado</i> |
|-------------------------------------|----------|----------|-----------------|--------------------|
| Pasear, caminar | | | | |
| Si | 40 | 21,9% | 21,9% | 21,9% |
| No | 143 | 78,1% | 78,1% | 100% |
| Hacer deporte | | | | |
| Si | 21 | 11,5% | 11,5% | 11,5% |
| No | 162 | 88,5% | 88,5% | 100% |
| Salir con algún/a chico/a | | | | |
| Si | 59 | 32,2% | 32,2% | 32,2% |
| No | 124 | 67,8% | 67,8% | 100% |
| Ir al cine, teatro o danza | | | | |
| Si | 23 | 12,6% | 12,6% | 12,6% |
| No | 160 | 87,4% | 87,4% | 100% |
| Tocar instrumento musical | | | | |
| Si | 12 | 6,6% | 6,6% | 6,6% |
| No | 171 | 93,4% | 93,4% | 100% |
| Desarrollo de espiritualidad | | | | |
| Si | 10 | 5,5% | 5,5% | 5,5% |
| No | 173 | 94,5% | 94,5% | 100% |
| Escuchar música | | | | |
| Si | 72 | 39,3% | 39,3% | 39,3% |
| No | 111 | 60,7% | 60,7% | 100% |
| Reuniones con la familia | | | | |
| Si | 25 | 13,7% | 13,7% | 13,7% |
| No | 158 | 86,3% | 86,3% | 100% |
| Leer libros, revistas | | | | |
| Si | 19 | 10,4% | 10,4% | 10,4% |
| No | 164 | 89,6% | 89,6% | 100% |
| Ocio digital | | | | |
| Si | 73 | 39,9% | 39,9% | 39,9% |
| No | 110 | 60,1% | 60,1% | 100% |
| Dormir | | | | |
| Si | 15 | 8,2% | 8,2% | 8,2% |
| No | 168 | 91,8% | 91,8% | 100% |
| Fumar | | | | |
| Si | 56 | 30,6% | 30,6% | 30,6% |
| No | 127 | 69,4% | 69,4% | 100% |
| Beber alcohol | | | | |
| Si | 51 | 27,9% | 27,9% | 27,9% |
| No | 132 | 72,1% | 72,1% | 100% |

Nota: 183 participantes

En cuanto a las actividades realizadas en el tiempo libre, el pasear y caminar no le interesa al 78,1% de la población de estudio y para el 21,9% si tiene interés. El hacer deporte no es atractivo para el 88,5% mientras que para el 11,5% si lo es; en un estudio realizado en Costa Rica sobre la comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios, se obtuvo que solo el 31.4 % de estudiantes universitarios no practica ningún deporte (Oropeza, Ávalos & Ferreyra, 2017). Estos resultados difieren a los obtenidos en esta investigación, puesto que la mayoría de estudiantes de la muestra estudiada, no realizan actividades deportivas con regularidad.

En relación a salir con algún chico o chica, no es la preferencia con del 67,8%, considera que al 32,2% si le interesa. Con respecto a ir al cine, teatro o danza, respondieron el 87,4% que si lo efectúan, en tanto que el 12,6% manifestó que no lo hacía. En cuanto a actividades como tocar un instrumento musical el 93,4% manifestó que no acude a este tipo de actividades y el 6,6% manifestó que si lo realiza. En cuanto a si los estudiantes desarrollan su espiritualidad el 94,5% respondió negativamente y el 5,5% respondió de forma afirmativa.

En referencia a escuchar música, el 39,3% manifestó que realiza esta actividad, el 60,7% manifestó que no realiza esta acción. Las reuniones con la familia representan de forma afirmativa el 13,7% y el 86,3% que no participan de este tipo de actividad. Del total de la muestra el 89,6% respondieron que no leen libros o revistas, mientras que el 10,4% manifestó que si lo hacen. En cuanto si los estudiantes ocupan una parte de su tiempo en ocio digital, el 39,9% afirman hacer esto, mientras que el 60,1% no lo hacen. Con respecto

al descanso como dormir, el 91,8% no lo realiza en su tiempo libre, mientras que el 8,2% lo realizan. En relación al hábito de fumar, el 69,4% no de estudiantes no fuma, mientras que el 30,6% si lo hacen. En cuanto a la ingesta de alcohol el 72,1% no lo efectúa en tanto que el 27,9% lo realizan.

3.1.3.5. Análisis de variables educativas

En este apartado, se exponen los resultados obtenidos en función de las variables educativas tales como: procedencia del bachillerato, semestre actual y especialización (ver tabla 3.4).

Tabla 3.4
VARIABLES EDUCATIVAS

| | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>% válido</i> | <i>% acumulado</i> |
|--|----------|----------|-----------------|--------------------|
| <i>Procedencia del bachillerato</i> | | | | |
| Público | 58 | 31,7% | 31,7% | 31,7% |
| Privado | 111 | 60,7% | 60,7% | 92,3% |
| Fiscomisional | 10 | 5,5% | 5,5% | 97,8% |
| Municipal | 3 | 1,6% | 1,6% | 99,5% |
| Fuera del país | 1 | 0,5% | 0,5% | 100% |
| <i>Semestre actual</i> | | | | |
| Primero | 16 | 8,7% | 8,7% | 8,7% |
| Segundo | 28 | 15,3% | 15,3% | 24% |
| Tercero | 15 | 8,2% | 8,2% | 32,2% |
| Cuarto | 23 | 12,6% | 12,6% | 44,8% |
| Quinto | 11 | 6% | 6% | 50,8% |
| Sexto | 33 | 18% | 18% | 68,9% |
| Séptimo | 16 | 8,7% | 8,7% | 77,6% |
| Octavo | 17 | 9,3% | 9,3% | 86,9% |
| Noveno | 10 | 5,5% | 5,5% | 92,3% |
| Décimo | 14 | 7,7% | 7,7% | 100% |
| <i>Especialización</i> | | | | |
| Clínico | 105 | 57,4% | 57,4% | 57,4% |
| Organizacional | 62 | 33,9% | 33,9% | 91,3% |
| General | 16 | 8,7% | 8,7% | 100% |

Nota: 183 participantes

Respecto a la procedencia del bachillerato, de la totalidad de los participantes en el estudio, el 60,7% provienen de instituciones educativas privadas, el 31,7% provienen de instituciones públicas, el 5,5% de instituciones fiscomisionales, el 1,6% de establecimientos municipales y el 0,5% provienen de centros educativos fuera del país. La mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio, corresponden a sexto semestre el 18%, el 15,3% a segundo semestre de la carrera, el 12,6% a cuarto semestre, el 9,3% a octavo semestre, el 8,7% a séptimo semestre, el 8,2% a tercer semestre, el 7,7% a décimo semestre, el 6% a quinto semestre y el 5,5% a noveno. Con respecto a la especialización, se determinó que la mayoría de los participantes son de psicología clínica con el 57,4%, mientras que el 33,9% son de organizacional y el 8,7% general.

3.1.3.6. Análisis de variables asociadas al rendimiento académico

En el análisis de variables asociadas al rendimiento académico, se presentan los resultados obtenidos a partir de las siguientes variables: beca, tipo de beca, identificación con la carrera y la variable repite curso (ver tabla 3.5).

Tabla 3.5
Variables asociadas al rendimiento académico

| | <i>f</i> | % | % <i>válido</i> | % <i>acumulado</i> |
|--------------------------------------|----------|-------|-----------------|--------------------|
| Beca | | | | |
| Si | 49 | 26,8% | 26,8% | 26,8% |
| No | 134 | 73,2% | 73,2% | 100% |
| Tipo de beca | | | | |
| Excelencia académica | 29 | 15,8% | 15,8% | 15,8% |
| Discapacidad | 1 | 0,5% | 0,5% | 16,4% |
| Otra | 19 | 10,4% | 10,4% | 26,8% |
| Ninguna | 134 | 73,2% | 73,2% | 100% |
| Identificación con la Carrera | | | | |
| Muy alto | 64 | 35% | 35% | 35% |
| Alto | 87 | 47,5% | 47,5% | 82,5% |
| Mediano | 29 | 15,8% | 15,8% | 98,4% |
| Bajo | 2 | 1,1% | 1,1% | 99,5% |
| Muy bajo | 1 | 0,5% | 0,5% | 100% |
| Repite curso | | | | |
| Si | 2 | 1,1% | 1,1% | 1,1% |
| No | 181 | 98,9% | 98,9% | 100% |

Nota: 183 participantes

En cuanto a las becas, el 73,2% de estudiantes no posee ninguna beca, en relación al 26,8% que si posee este tipo de ayuda económica. El 15,8% obtienen una beca por excelencia académica, el 10,4% de alumnos poseen otro tipo de becas, mientras que el 0,5% de becas son otorgadas por discapacidad. En cuanto a la identificación con la carrera, el 47,5% identificó este aspecto como alto, mientras que el porcentaje siguiente, se focalizó como muy alto con el 35%; los alumnos identificados con la carrera en un nivel medio pertenecen al 15,8% de la muestra, el 1,1% poseen una baja identificación con la carrera y el 0,5% de estudiantes tiene una identificación muy baja con su carrera. Con respecto a la repetición de curso, se obtuvo que el 98,9% de las personas que participaron en el estudio no repiten curso, en comparación al 1,1% que si repite curso.

3.1.4. Procedimiento metodológico

El estudio partió desde la fundamentación teórica de las variables de interés, posteriormente, se procedió a definir las técnicas e instrumentos de recolección de información para someter a evaluación las variables de estudio. Una vez realizado este procedimiento, se procedió a trabajar con la población de interés, la cual está conformada por estudiantes universitarios de pregrado de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato; los estudiantes de la muestra seleccionada para participar en este estudio recibieron una carta de consentimiento informado, donde daban su aprobación para su participación en esta investigación.

Con el consentimiento respectivo, se hizo uso de una ficha Ad Hoc sociodemográfica, y se procedió a aplicar el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI, Schraw & Denninson, 1994), la Escala de Motivación Educativa (EME, Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS, Fitts, 1965), la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A., Casullo, 2000) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2000). El tiempo promedio que los estudiantes emplearon para responder a esta batería de instrumentos psicológicos fue de 40 minutos aproximadamente.

La tabulación y el análisis estadístico fueron realizados mediante el uso del programa SPSS. Con los resultados obtenidos, se elaboró un perfil, y se estableció la relación entre

determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato; así como las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis de Determinantes Psicoemocionales en Estudiantes Universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato

En este apartado, se exponen los resultados que surgieron a partir de la evaluación de determinantes psicoemocionales en estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato; mediante una batería de instrumentos psicológicos, se evaluaron: las habilidades metacognitivas, motivación, autoconcepto académico, bienestar psicológico y habilidades sociales de los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio.

4.1.1. Análisis de los resultados generales obtenidos del MAI

Las categorías del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) están conformadas por: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición, en este apartado, se analizan los resultados derivados de las categorías generales del inventario, así como los resultados totales obtenidos de todos los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio (ver tabla 4.1)

Tabla 4.1
Categorías MAI

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|------------------------------|-------------|-------------|-----------|----------|
| Conocimiento de la cognición | 48,00 | 83,00 | 67,14 | 8,32 |
| Regulación de la cognición | 98,00 | 173,00 | 131,41 | 16,20 |
| MAI total | 151,00 | 256,00 | 198,55 | 23,64 |

Nota: 183 participantes

En el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), en la categoría denominada conocimiento de la cognición, se obtuvo $\bar{X} = 67,14$, esto refleja un puntaje superior a la media, las personas que puntúan alto en esta categoría poseen un conocimiento abundante sobre su propio conocimiento.

En la categoría regulación de la cognición, se obtuvo $\bar{X} = 131,41$, un puntaje mayor a la media, quienes puntúan alto en esta categoría poseen un adecuado control de los pensamientos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Como puntuación total del inventario, se obtuvo $\bar{X} = 198,55$, un puntaje superior a la media, las personas con habilidades metacognitivas superiores al promedio tienen un mayor conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos.

En el estudio realizado en la Universidad de Salamanca, en el cual se evaluó la metacognición con el uso del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), por Ossa, Rivas y Saiz (2016), se asegura que:

En la categoría denominada conocimiento de la cognición, se obtuvo una media de 64.62 y una desviación estándar de 6.36, en la categoría regulación de la cognición, se obtuvo una media de 122.59 y una desviación estándar de 11.07, como puntuación total del inventario, se obtuvo una media de 187.21 y una desviación estándar de 15.13. (pp. 41-42)

En el estudio citado los resultados obtenidos en la categoría de conocimiento de la cognición son similares al de los obtenidos en esta investigación, mientras que en la categoría de regulación de la cognición son diferentes, en consecuencia el resultado general es diferente.

4.1.2. Puntajes generales del MAI comparados con los puntos de corte

En la categoría conocimiento de la cognición, se obtuvo $\bar{X} = 67,14$, y 51 como punto de corte, en la categoría regulación de la cognición, se obtuvo $\bar{X} = 131,41$ y 105 como punto de corte, en el total general del inventario, se obtuvo $\bar{X} = 198,55$ y 156 como punto de corte (ver gráfico 4.1.).

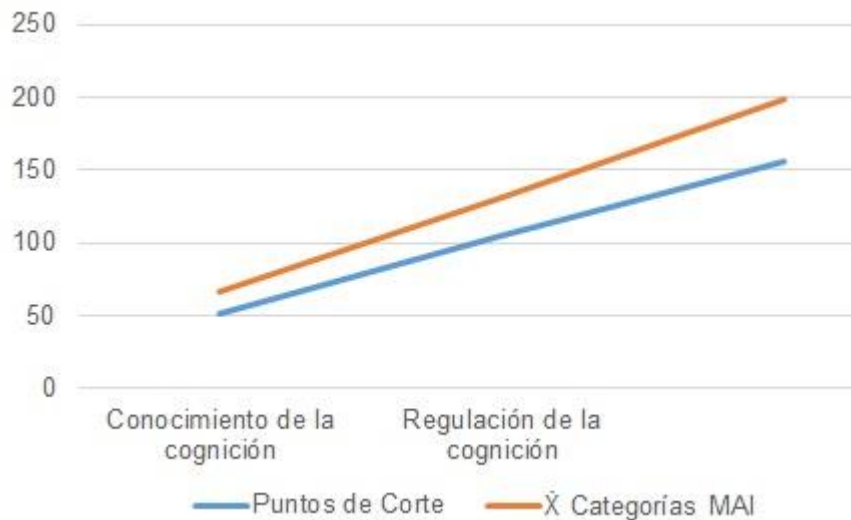


Gráfico 4.1. Representación gráfica de los puntajes de las categorías y total general del MAI comparados con los puntos de corte.

Las medias de los puntajes expuestos obtenidos en las categorías y en el total general del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), se encuentran por encima de los puntos de corte.

4.1.3. Análisis de los resultados obtenidos en las subcategorías del MAI

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos derivados de la aplicación del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), los resultados detallados son: el mínimo (*Mín.*), el máximo (*Máx.*), la media de la muestra (\bar{X}) y la desviación estándar de la muestra (*s*); las subcategorías del inventario son: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación (ver tabla 4.2)

Tabla 4.2
Subcategorías MAI

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|----------------------------|-------------|-------------|-----------|----------|
| Conocimiento declarativo | 19,00 | 40,00 | 31,62 | 4,40 |
| Conocimiento procedimental | 9,00 | 20,00 | 15,41 | 2,29 |
| Conocimiento condicional | 14,00 | 25,00 | 20,09 | 2,74 |
| Planificación | 13,00 | 35,00 | 25,30 | 4,13 |
| Organización | 27,00 | 50,00 | 38,84 | 4,78 |
| Monitoreo | 11,00 | 35,00 | 26,20 | 4,40 |
| Depuración | 14,00 | 25,00 | 20,20 | 2,75 |
| Evaluación | 11,00 | 30,00 | 20,85 | 3,65 |

Nota: 183 participantes

Como resultados relevantes obtenidos de las subcategorías del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), se evidencia que en la subcategoría organización, se obtuvo $\bar{X} = 38,84$, es la puntuación más alta de las subcategorías. Una puntuación alta en organización refleja que un individuo gestiona de manera favorable la información y organiza actividades relacionadas con el aprendizaje de manera correcta. En los resultados destaca también la subcategoría evaluación con $\bar{X} = 20,85$, y el conocimiento procedimental con $\bar{X} = 15,41$, representan las puntuaciones medias más bajas dentro de las subcategorías.

Estos resultados son similares a los obtenidos en una investigación realizada en la Universidad de Salamanca por Ossa, con estudiantes universitarios de primer curso de psicología, en la cual se evaluó la metacognición con el uso del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), en la subcategoría organización, se obtuvo $\bar{X} = 36,28$, en la subcategoría evaluación, se obtuvo $\bar{X} = 19,18$, y en la subcategoría denominada conocimiento procedimental, se obtuvo $\bar{X} = 15,33$ (Ossa, Rivas & Saiz, 2016).

4.1.4. Puntajes de las subcategorías del MAI comparados con los puntos de corte

En la subcategoría conocimiento declarativo, se obtuvo $\bar{X} = 31,62$ y 24 como punto de corte, en la subcategoría conocimiento procedimental, se obtuvo $\bar{X} = 15,41$ y 12 como punto de corte, en la subcategoría conocimiento condicional, se obtuvo $\bar{X} = 20,09$ y 15 como punto de corte, en la subcategoría planificación, se obtuvo $\bar{X} = 25,30$ y 21 como punto de corte, en la subcategoría organización, se obtuvo $\bar{X} = 38,84$ y 30 como punto de corte, en la subcategoría monitoreo, se obtuvo $\bar{X} = 26,20$ y 21 como punto de corte, en la

subcategoría depuración, se obtuvo $\bar{X} = 20,20$ y 15 como punto de corte, en la subcategoría evaluación, se obtuvo $\bar{X} = 20,85$ y 18 como punto de corte (ver gráfico 4.2.).

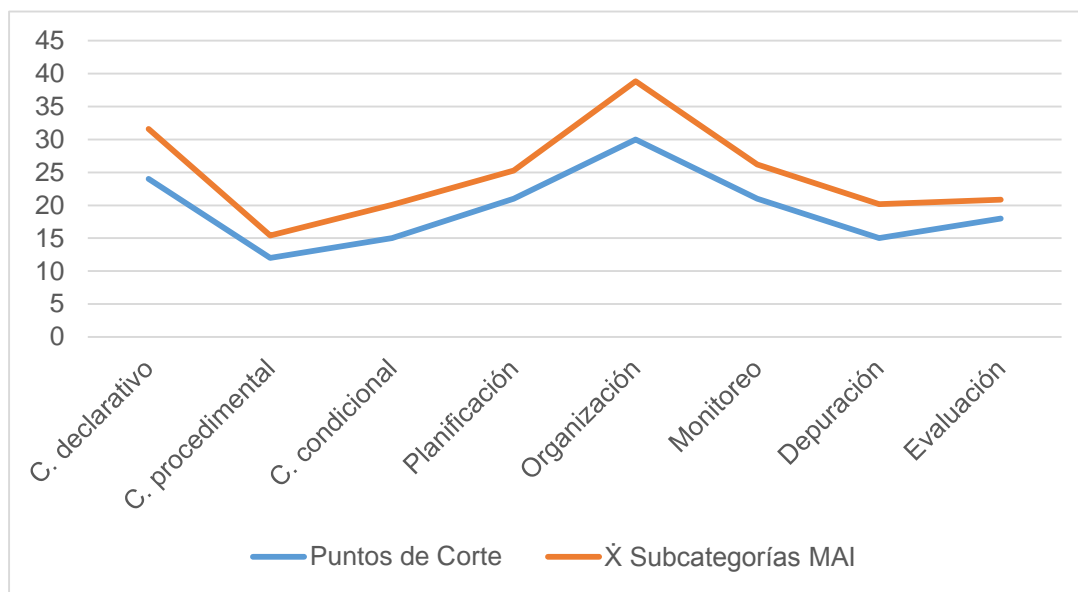


Gráfico 4.2. Representación gráfica de los puntajes de las subcategorías del MAI comparados con los puntos de corte.

La representación gráfica muestra que las medias de los puntajes obtenidos en las subcategorías del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), se encuentran por encima de los puntos de corte.

4.1.5. Análisis de los resultados generales obtenidos del EME

Los resultados generales obtenidos de la Escala de Motivación Educativa (EME), que se detallan son: el mínimo (*Mín.*), el máximo (*Máx.*), la media de la muestra (\bar{X}) y la desviación estándar de la muestra (s); los resultados derivan de las categorías generales:

motivación extrínseca, motivación intrínseca y amotivación, así como del total general de la escala (ver tabla 4.3).

Tabla 4.3
Categorías EME

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|-----------------------------|-------------|-------------|-----------|----------|
| Total motivación extrínseca | 40,00 | 84,00 | 66,80 | 10,40 |
| Total motivación intrínseca | 20,00 | 76,00 | 50,18 | 10,53 |
| Total amotivación | 4,00 | 28,00 | 21,69 | 5,68 |
| EME total | 82,00 | 181,00 | 138,68 | 21,20 |

Nota: 183 participantes

En la Escala de Motivación Educativa (EME), en la categoría denominada motivación extrínseca, se obtuvo $\bar{X} = 66,80$, una puntuación superior a la media, las personas con una motivación extrínseca alta llevan a cabo tareas académicas con el fin de obtener recompensas. En la categoría motivación intrínseca, se obtuvo $\bar{X} = 50,18$, una puntuación elevada, los individuos con alta motivación intrínseca ejecutan tareas por la gratificación que la actividad académica genera.

En la categoría denominada amotivación, se obtuvo $\bar{X} = 21,69$, una puntuación superior a la media, la presencia de amotivación refleja que un individuo no percibe contingencias entre sus acciones y consecuencias. Como total de la escala, se obtuvo $\bar{X} = 138,68$, los estudiantes que puntúan alto en la Escala de Motivación Educativa (EME), se sienten motivados para realizar tareas académicas y activan sus recursos cognitivos para el cumplimiento de metas y objetivos.

En una investigación similar realizada en la Universidad Técnica de Babahoyo, donde se evaluó la motivación educativa en estudiantes de educación superior con el uso de la Escala de Motivación Educativa (EME), por Albán *et al.*, (2018), se asegura que:

En la categoría denominada motivación extrínseca, se obtuvo una media de 48,10 y una desviación estándar de 9,66, en la categoría motivación intrínseca, se obtuvo una media de 56,27 y una desviación estándar de 13,77, en la categoría denominada amotivación, se obtuvo una media de 11,60 y una desviación estándar de, como total de la escala, se obtuvo una media de y una desviación estándar de 5,06. (pp. 17-18)

En el estudio citado, en la categoría motivación intrínseca, se observa un resultado similar en la media al obtenido en la presente investigación, en las categorías motivación extrínseca y amotivación, se obtuvieron resultados diferentes, mientras que en todas las categorías la desviación estándar en las dos investigaciones son similares.

4.1.6. Puntajes generales del EME comparados con los puntos de corte

En la categoría motivación extrínseca, se obtuvo $\bar{X} = 66,80$ y 48 como punto de corte, en la categoría motivación intrínseca, se obtuvo $\bar{X} = 50,18$ y 20 como punto de corte, en la categoría amotivación, se obtuvo $\bar{X} = 21,69$ y 16 como punto de corte; como total general de la escala, se obtuvo $\bar{X} = 138,68$ y 112 como punto de corte (ver gráfico 4.3.).

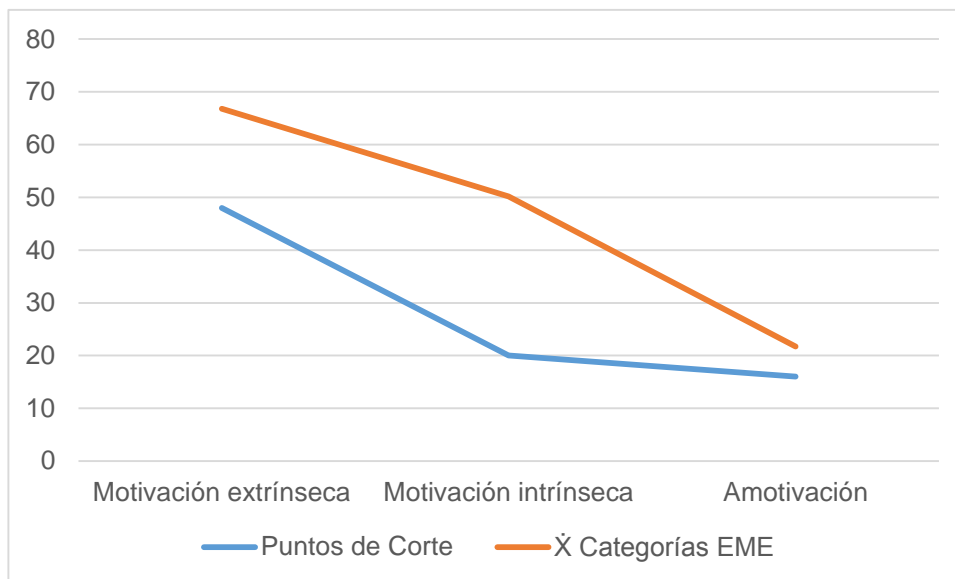


Gráfico 4.3. Representación gráfica de los puntajes de las categorías y el total general del EME comparados con los puntos de corte.

La representación gráfica de los puntajes de las categorías y el total general de la Escala de Motivación Educativa (EME) comparados con los puntos de corte muestra que las medias de los puntajes obtenidos, se encuentran por encima de los puntos de corte.

4.1.7. Análisis de los resultados obtenidos en las subescalas del EME

Las subescalas de la Escala de Motivación Educativa (EME) son: la subescala regulación externa, introyección, identificación, motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes (ver tabla 4.4).

Tabla 4.4
Subescalas EME

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|---|-------------|-------------|-----------|----------|
| Regulación externa | 11,00 | 28,00 | 24,02 | 3,82 |
| Introyección | 15,00 | 28,00 | 23,86 | 3,43 |
| Identificación | 4,00 | 28,00 | 18,91 | 5,28 |
| Motivación intrínseca hacia el conocimiento | 4,00 | 22,00 | 7,04 | 4,18 |
| Motivación intrínseca hacia el logro | 7,00 | 28,00 | 22,34 | 4,92 |
| Motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes | 4,00 | 28,00 | 20,79 | 6,11 |

Nota: 183 participantes

En la Escala de Motivación Educativa (EME), en la subescala regulación externa, se obtuvo $\bar{X} = 24,02$, la puntuación más alta de todas las subescalas, una persona con elevada regulación externa realiza una actividad académica en función de obtener recompensas o evitar todo tipo de castigos. En la subescala denominada motivación intrínseca hacia el conocimiento, se obtuvo $\bar{X} = 7,04$, la puntuación más baja de todas las subescalas, las personas con una baja motivación intrínseca hacia el conocimiento no sienten un impulso por aprender algo novedoso, ni experimentan placer al momento de adquirir un conocimiento distinto al que ya poseen.

Estos resultados difieren a los obtenidos en una investigación realizada en Pontevedra, España por González, donde se evaluó la motivación educativa en adultos al emplear la Escala de Motivación Educativa (EME), en la subcategoría regulación externa, se obtuvo $\bar{X} = 12$ y en la subcategoría denominada motivación intrínseca hacia el conocimiento, se obtuvo $\bar{X} = 17,26$ (González & Rodríguez, 2017).

4.1.8. Puntajes de las subescalas del EME comparados con los puntos de corte

En la subescala regulación externa, se obtuvo $\bar{X} = 24,02$ y 16 como punto de corte, en la subescala introyección, se obtuvo $\bar{X} = 23,86$ y 16 como punto de corte, en la subescala identificación, se obtuvo $\bar{X} = 18,91$ y 16 como punto de corte, en la subescala motivación intrínseca hacia el conocimiento, se obtuvo $\bar{X} = 7,04$ y 16 como punto de corte, en la subescala motivación intrínseca hacia el logro, se obtuvo $\bar{X} = 22,34$ y 16 como punto de corte, en la subescala motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, se obtuvo $\bar{X} = 20,79$ y 16 como punto de corte (ver gráfico 4.4.).

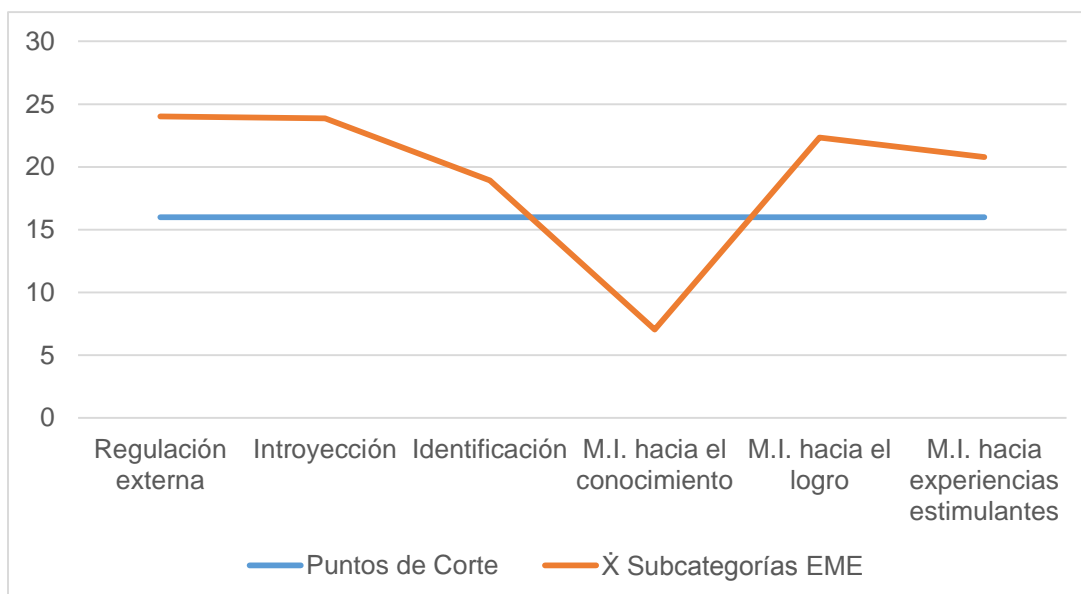


Gráfico 4.4. Representación gráfica de los puntajes de las subcategorías del EME comparados con los puntos de corte.

La representación gráfica muestra que las medias de los puntajes obtenidos en las subescalas de la Escala de Motivación Educativa (EME) denominadas: regulación externa, introyección, identificación, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca

hacia experiencias estimulantes, se encuentran por encima de los puntos de corte, mientras que los puntajes de las medias obtenidas en la subescala motivación intrínseca hacia el conocimiento, se encuentran por debajo de los puntos de corte.

4.1.9. Análisis de los resultados obtenidos del TSCS

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), las subcategorías de la escala son: autoconcepto, autoestima, autocomportamiento, sí mismo físico, sí mismo moral- ético, sí mismo personal, sí mismo familiar y sí mismo social; de la misma manera, se presentan los resultados derivados del total general de la escala (ver tabla 4.5).

Tabla 4.5
Resultados TSCS

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>X̄</i> | <i>s</i> |
|-----------------------|-------------|-------------|-----------|----------|
| Autoconcepto | 59,00 | 109,00 | 85,31 | 9,39 |
| Autoestima | 60,00 | 113,00 | 89,88 | 9,23 |
| Autocomportamiento | 55,00 | 101,00 | 82,54 | 9,75 |
| Sí mismo físico | 32,00 | 64,00 | 48,70 | 5,75 |
| Sí mismo moral- ético | 40,00 | 66,00 | 55,58 | 5,18 |
| Sí mismo personal | 37,00 | 71,00 | 56,42 | 6,71 |
| Sí mismo familiar | 32,00 | 67,00 | 49,11 | 6,85 |
| Sí mismo social | 28,00 | 64,00 | 47,91 | 6,91 |
| TSCS total | 182,00 | 303,00 | 257,75 | 20,68 |

Nota: 183 participantes

En la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), tanto los resultados obtenidos en todas las subcategorías, como el resultado general de la escala, son similares a la media. Las personas, cuyo puntaje en autoconcepto, se encuentra en un rango medio, tienen una

concepción realista de sí mismas, perciben virtudes y defectos en su comportamiento social y en su funcionamiento individual.

En otro estudio, donde se evaluó el autoconcepto al emplear la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) realizado por López (2016), se asegura que:

En la subcategoría sí mismo físico, se obtuvo una media de 60.76 y una desviación estándar de 7.67, en la subcategoría denominada sí mismo moral- ético, una media de 67.39 y una desviación estándar de 6.92, en la subcategoría sí mismo personal, se obtuvo una media de 65.47 y una desviación estándar de 8.22, en la subcategoría sí mismo familiar, se obtuvo una media de 68.83 y una desviación estándar de 7.08, en la subcategoría denominada sí mismo social, se obtuvo una media de 66.87 y una desviación estándar de 7.23. (pp. 824-825)

Los resultados del estudio citado difieren de la presente investigación, la muestra tomada para realizar ambas investigaciones también es diferente, aunque en los dos estudios participaron personas adultas, en la investigación de López participaron personas con rangos de edad pertenecientes a la adultez media, mientras que en el presente estudio la muestra corresponde a adultos jóvenes.

4.1.10. Puntajes del TSCS comparados con los puntos de corte

En la subcategoría autoconcepto, se obtuvo $\bar{X} = 85,31$ y 90 como punto de corte, en la subcategoría autoestima, se obtuvo $\bar{X} = 89,88$ y 90 como punto de corte, en la subcategoría autocomportamiento, se obtuvo $\bar{X} = 82,54$ y 90 como punto de corte, en la subcategoría sí mismo físico, se obtuvo $\bar{X} = 48,70$ y 54 como punto de corte, en la subcategoría sí mismo moral- ético, se obtuvo $\bar{X} = 55,58$ y 54 como punto de corte, en la subcategoría sí mismo personal, se obtuvo $\bar{X} = 56,42$ y 54 como punto de corte, en la subcategoría sí mismo

familiar, se obtuvo $\bar{X} = 49,11$ y 54 como punto de corte, en la subcategoría sí mismo social, se obtuvo $\bar{X} = 47,91$ y 54 como punto de corte; como total general de la escala, se obtuvo $\bar{X} = 257,75$ y 270 como punto de corte (ver gráfico 4.5.).

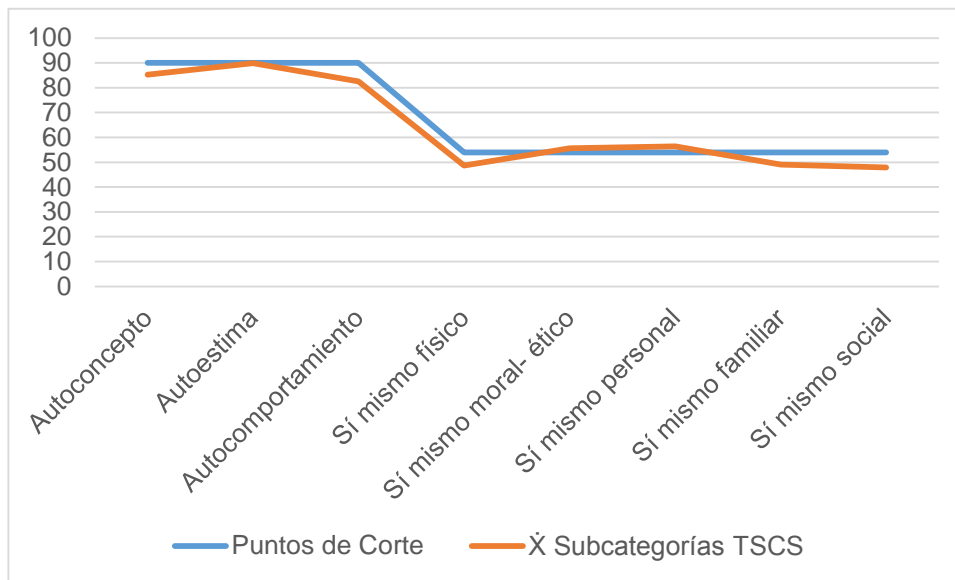


Gráfico 4.5. Representación gráfica de los puntajes de las subcategorías y el total general del TSCS comparados con los puntos de corte.

La representación gráfica muestra que las medias de los puntajes obtenidos en las subcategorías: autoconcepto, autoestima, autocomportamiento, sí mismo físico, sí mismo familiar, sí mismo social y el total general de la escala, se encuentran ligeramente por debajo de los puntos de corte; mientras que las subcategorías: sí mismo moral- ético y sí mismo personal, se encuentran ligeramente por encima de los puntos de corte.

4.1.11. Análisis de los resultados obtenidos del BIEPS- A

La Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.) contempla cuatro subescalas: aceptación o control, autonomía, vínculos y proyectos, a más de lo mencionado, la escala cuenta con

un total general; a continuación, se muestran los resultados obtenidos derivados de la aplicación de la escala (ver tabla 4.6).

Tabla 4.6
Subescalas BIEPS- A.

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|----------------------|-------------|-------------|-----------|----------|
| Aceptación o control | 3,00 | 9,00 | 7,77 | 1,43 |
| Autonomía | 3,00 | 9,00 | 7,16 | 1,48 |
| Vínculos | 3,00 | 9,00 | 7,92 | 1,45 |
| Proyectos | 4,00 | 12,00 | 10,72 | 1,85 |
| BIEPS A. total | 16,00 | 39,00 | 33,63 | 4,91 |

Nota: 183 participantes

En las subescalas de la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.) y en el puntaje general total de la escala, se obtuvo puntajes ligeramente superiores a la media; esto significa que los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio poseen estados sociales, psicológicos y subjetivos que les predisponen a actuar positivamente en su vida diaria.

En un estudio realizado en Chile por Jiménez, en donde se evaluó el bienestar psicológico en adultos al emplear la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.), se obtuvo un resultado similar al de la presente investigación, en la subescala denominada aceptación o control, se obtuvo $\bar{X} = 8,38$, en la subescala autonomía, se obtuvo $\bar{X} = 7,77$, en la subescala vínculos, se obtuvo $\bar{X} = 8,05$, en la subescala proyectos, se obtuvo $\bar{X} = 11,77$; como total de la escala, se obtuvo $\bar{X} = 36,11$ (Jiménez, 2008).

4.1.12. Puntajes del BIEPS- A. comparados con los puntos de corte

En la subescala aceptación o control, se obtuvo $\bar{X} = 7,77$ y 6 como punto de corte, en la subescala autonomía, se obtuvo $\bar{X} = 7,16$ y 6 como punto de corte, en la subescala vínculos, se obtuvo $\bar{X} = 7,92$ y 6 como punto de corte, en la subescala proyectos, se obtuvo $\bar{X} = 10,72$ y 8 como punto de corte. Como resultado total de la escala, se obtuvo $\bar{X} = 33,63$ y 26 como punto de corte (ver gráfico 4.6.).

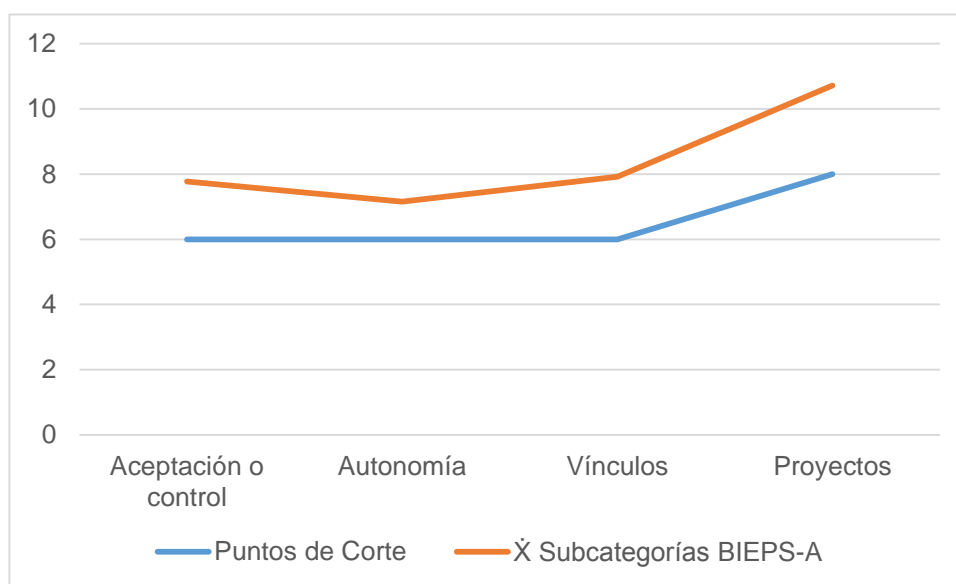


Gráfico 4.6. Representación gráfica de los puntajes de las subescalas y el total general del BIEPS-A comparados con los puntos de corte.

Las medias de los puntajes obtenidos en las subcategorías de la escala, así como el total general de la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.), se encuentran ligeramente por encima de los puntos de corte.

4.1.13. Análisis de los resultados obtenidos del EHS

Los resultados obtenidos de la Escala de Habilidades Sociales (EHS), que se detallan son: el mínimo (*Mín.*), el máximo (*Máx.*), la media de la muestra (\bar{X}) y la desviación estándar de la muestra (*s*); los resultados derivan de los factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; de la misma manera, se presentan los resultados derivados del total general de la escala (ver tabla 4.7).

Tabla 4.7
Factores EHS

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|---|-------------|-------------|-----------|----------|
| Autoexpresión en situaciones sociales | 9,00 | 32,00 | 22,17 | 5,81 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 6,00 | 19,00 | 13,34 | 3,12 |
| Expresión de enfado o disconformidad | 4,00 | 16,00 | 10,72 | 3,14 |
| Decir no y cortar interacciones | 6,00 | 24,00 | 15,87 | 4,40 |
| Hacer peticiones | 7,00 | 20,00 | 13,77 | 3,09 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 5,00 | 20,00 | 13,00 | 3,37 |
| EHS total | 51,00 | 124,00 | 88,89 | 18,38 |

Nota: 183 participantes

Los resultados de los factores de la Escala de Habilidades Sociales (EHS), así como el resultado total de la escala, se encuentra ligeramente por encima de la media; esto quiere decir que, los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato tienen las habilidades sociales que les permiten tener fluidez en las relaciones interpersonales y facilidad para lograr buenas experiencias en el contacto con distintas personas de la sociedad.

En una investigación, en donde se evaluó las habilidades sociales al emplear la herramienta EHS realizada en Colombia por Redondo, Parra & Luzardo (2015), se asegura que:

En el factor autoexpresión en situaciones sociales la media es 29,48 y la desviación estándar es 26,2, en el factor denominado defensa de los propios derechos como consumidor la media es 28,36 y la desviación estándar es 18,57, en el factor expresión de enfado o disconformidad la media es 47,16 y la desviación estándar es 28,97, en el factor denominado decir no y cortar interacciones la media es 38,84 y la desviación estándar es 28,30, en el factor hacer peticiones la media es 33,12 y la desviación estándar es 30,67, en el factor denominado iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto la media es 46,36 y la desviación estándar es 23,82. (pp. 52-53)

En la investigación citada los resultados obtenidos difieren de la presente investigación, la población elegida también difiere pues en dicho estudio participaron personas en situación de vulnerabilidad.

4.1.14. Puntajes del EHS comparados con los puntos de corte

En el factor autoexpresión en situaciones sociales, se obtuvo $\bar{X} = 22,17$ y 20 como punto de corte, en el factor defensa de los propios derechos como consumidor, se obtuvo $\bar{X} = 13,34$ y 12,5 como punto de corte, en el factor expresión de enfado o disconformidad, se obtuvo $\bar{X} = 10,72$ y 10 como punto de corte, en el factor decir no y cortar interacciones, se obtuvo $\bar{X} = 15,87$ y 15 como punto de corte, en el factor hacer peticiones, se obtuvo $\bar{X} = 13,77$ y 12,5 como punto de corte, en el factor iniciar interacciones positivas con el sexo

opuesto, se obtuvo $\bar{X} = 13,00$ y $12,5$ como punto de corte. En el total de la escala, se obtuvo $\bar{X} = 88,89$ y $82,5$ como punto de corte (ver gráfico 4.7.).

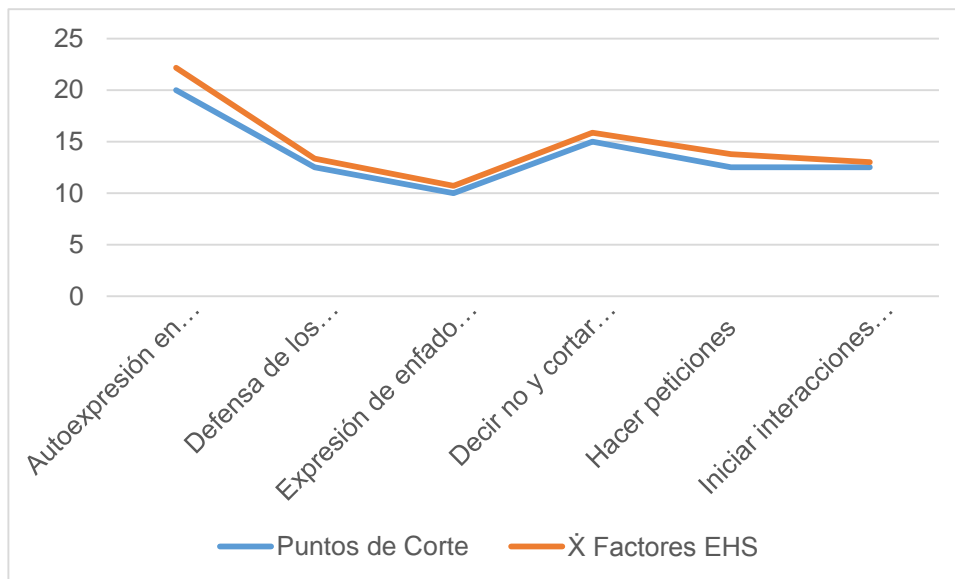


Gráfico 4.7. Representación gráfica de los puntajes de los factores y el total general del EHS comparados con los puntos de corte.

La representación gráfica muestra que las medias de los puntajes obtenidos en las subcategorías y en el total general de la Escala de Habilidades Sociales (EHS), se encuentran ligeramente por encima de los puntos de corte.

4.2. Análisis del Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato

En este apartado, se expone el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato que formaron parte de la muestra de estudio,

los resultados son presentados con sus respectivos estadísticos descriptivos, y se compara al rendimiento académico de la muestra con sus respectivos puntos de corte.

4.2.1. Descripción del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato

En la descripción del rendimiento académico, los resultados obtenidos son presentados con el mínimo (*Mín.*), el máximo (*Máx.*), la media de la muestra (\bar{X}) y la desviación estándar de la muestra (*s*), los alumnos de la muestra presentan promedios dentro de un rango que va de 0 a 50 (ver tabla 4.8).

Tabla 4.8
Descripción del rendimiento académico

| | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | \bar{X} | <i>s</i> |
|------------------------------|-------------|-------------|-----------|----------|
| Rendimiento académico | 27,67 | 48,25 | 40,47 | 4,64 |

Nota: 183 participantes

En cuanto al rendimiento académico obtenido en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato por cada estudiante que forma parte del estudio, se obtuvo que el promedio mínimo corresponde a 27,67, mientras que el máximo corresponde a 48,25; la media es 40,47 y la desviación estándar de la muestra es 4,64.

4.2.2. Frecuencia y porcentajes del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato

Los datos obtenidos de la variable rendimiento académico, se presentan en una escala de equivalencia ordinal de acuerdo a los parámetros de calificación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato, en donde: 0-29 es insuficiente, 30-33 es regular, 34-39 es bueno, 40-44 es muy bueno, 45-50 es excelente (Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017), los datos, se muestran con la frecuencia (f), el porcentaje (%), porcentaje válido (% *válido*) y porcentaje acumulado (% *acumulado*), y se han agrupado en una tabla de frecuencia y porcentajes con sus respectivos valores (ver tabla 4.9).

Tabla 4.9
Frecuencia y porcentajes del rendimiento académico

| | f | % | % <i>válido</i> | % <i>acumulado</i> |
|----------------------------|-----|------|-----------------|--------------------|
| "0-29" Insuficiente | 2 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |
| "30-33" Regular | 17 | 9,3 | 9,3 | 10,4 |
| "34-39" Bueno | 52 | 28,4 | 28,4 | 38,8 |
| "40-44" Muy bueno | 79 | 43,2 | 43,2 | 82,0 |
| "45-50" Excelente | 33 | 18 | 18 | 100,0 |

Nota: 183 participantes

En cuanto al rendimiento académico, 2 estudiantes tienen un promedio académico insuficiente, lo cual representa al 1,1% de la muestra; 17 estudiantes tienen un promedio regular y representan el 9,3% de la muestra; 52 estudiantes tienen un promedio académico bueno, lo cual representa el 28,4% de la muestra; 79 estudiantes tienen un promedio

académico muy bueno, esto representa el 43,2% de la muestra y 33 estudiantes tienen un promedio académico excelente, lo cual representa el 18% de la muestra.

4.2.3. Rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato comparado con los puntos de corte

En este apartado, se presentan las medias obtenidas a partir del rendimiento académico de los estudiantes que forman parte de la muestra de estudio y sus respectivos puntos de corte. La Escuela de Psicología de la PUCE Ambato está conformada por tres carreras: Psicología Clínica, cuya media de la muestra es 39,86, Psicología Organizacional, con una media de la muestra de 41,53 y la carrera de Psicología General que tiene una media de la muestra de 36,56; el total de la media de la muestra de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato es de 40,47. El punto de corte para todos los casos es 30, puesto que es la calificación mínima designada para que un estudiante apruebe cada materia en todas las carreras (Secretaría Escuela de Psicología PUCE Ambato, 2017). Los resultados obtenidos a partir del rendimiento académico de los estudiantes son comparados con los puntos de corte (ver gráfico 4.8.).

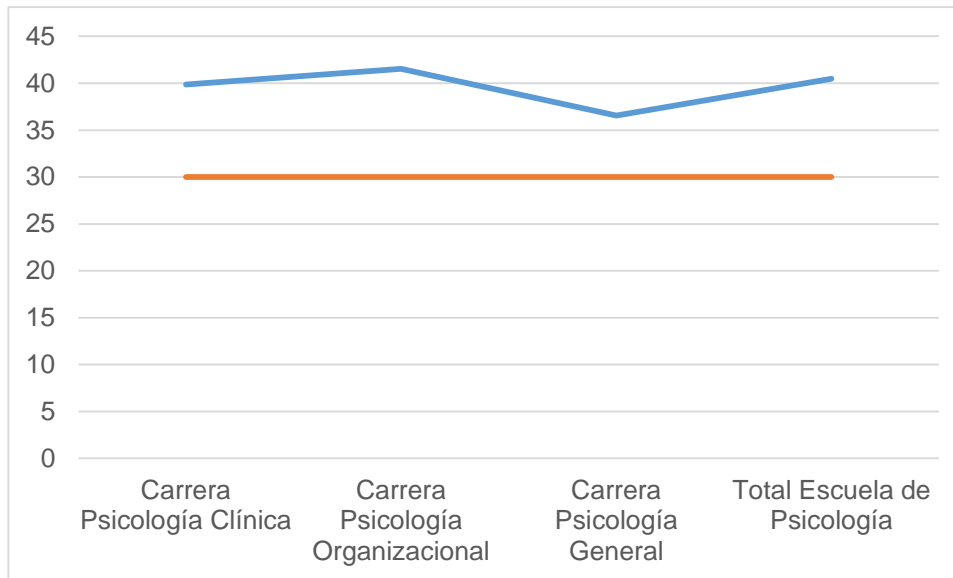


Gráfico 4.8. Representación gráfica de las medias obtenidas a partir del rendimiento académico comparados con los puntos de corte.

Las medias de las carreras: psicología clínica, psicología organizacional, psicología general y el total la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato, se encuentran por encima de los puntos de corte.

4.3. Análisis Correlacional entre Determinantes Psicoemocionales y el Rendimiento Académico

En esta sección, se realiza el análisis de correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato y los determinantes psicoemocionales evaluados mediante el Inventario de Habilidades Metacognitivas

(MAI), la Escala de Motivación Educativa (EME), la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A.) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS); los resultados son generados mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

4.3.1. Análisis correlacional entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico

Los resultados derivados de las subcategorías del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), se analizaron para determinar si dichas variables presentan algún grado de relación entre ellas (ver tabla 4.10).

Tabla 4.10
Análisis correlacional entre los componentes de las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico

| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | C1 | C2 | M.T. | R.A. |
|------|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| S1 | 1 | ,659** | ,654** | ,655** | ,563** | ,715** | ,524** | ,561** | ,924** | ,742** | ,834** | ,192** |
| S2 | | 1 | ,662** | ,694** | ,568** | ,640** | ,527** | ,578** | ,840** | ,738** | ,801** | ,089 |
| S3 | | | 1 | ,514** | ,660** | ,671** | ,657** | ,593** | ,855** | ,753** | ,817** | ,060 |
| S4 | | | | 1 | ,484** | ,640** | ,522** | ,735** | ,705** | ,826** | ,814** | ,131 |
| S5 | | | | | 1 | ,595** | ,587** | ,576** | ,670** | ,809** | ,791** | ,078 |
| S6 | | | | | | 1 | ,603** | ,606** | ,774** | ,849** | ,854** | ,132 |
| S7 | | | | | | | 1 | ,567** | ,637** | ,767** | ,750** | ,058 |
| S8 | | | | | | | | 1 | ,650** | ,843** | ,807** | ,048 |
| C1 | | | | | | | | | 1 | ,842** | ,929** | ,145* |
| C2 | | | | | | | | | | 1 | ,982** | ,113 |
| M.T. | | | | | | | | | | | 1 | ,128 |
| R.A. | | | | | | | | | | | | 1 |

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: 183 participantes; S1: conocimiento declarativo, S2: conocimiento procedimental; S3: conocimiento condicional; S4: planificación; S5: organización; S6: monitoreo; S7: depuración; S8: evaluación); M.T.: total general obtenido del inventario; y R.A.: rendimiento académico.

Entre las variables rendimiento académico y habilidades metacognitivas, se obtuvo que no hay correlación estadísticamente significativa entre dichas variables porque $p > 0.05$; lo que quiere decir que puntuaciones altas en habilidades metacognitivas no necesariamente significa que un estudiante obtenga altas calificaciones, de la misma manera bajas calificaciones no están relacionadas con puntuaciones bajas en habilidades metacognitivas.

4.3.2. Análisis correlacional entre la motivación educativa y el rendimiento académico

Los resultados obtenidos de las subescalas de la Escala de Motivación Educativa (EME) son analizados al emplear el coeficiente de correlación de Pearson (r), para establecer si existe algún grado de relación entre estas variables (ver tabla 4.11).

Tabla 4.11
Análisis correlacional entre los componentes de la motivación educativa y el rendimiento académico

| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | D1 | D2 | D3 | E.T. | R.A. |
|------|----|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| S1 | 1 | ,598** | ,562** | -,196** | ,623** | ,376** | ,851** | ,432** | ,148* | ,673** | -,011 |
| S2 | | 1 | ,421** | -,226** | ,635** | ,538** | ,764** | ,520** | ,450** | ,754** | ,104 |
| S3 | | | 1 | -,007 | ,480** | ,264** | ,854** | ,375** | ,082 | ,628** | -,064 |
| S4 | | | | 1 | -,147* | ,077 | -,150* | ,373** | ,100 | ,139 | -,200** |
| S5 | | | | | 1 | ,562** | ,683** | ,736** | ,277** | ,775** | ,029 |
| S6 | | | | | | 1 | ,450** | ,874** | ,489** | ,787** | -,059 |
| D1 | | | | | | | 1 | ,521** | ,245** | ,816** | -,002 |
| D2 | | | | | | | | 1 | ,453** | ,875** | -,100 |
| D3 | | | | | | | | | 1 | ,613** | -,035 |
| E.T. | | | | | | | | | | 1 | -,060 |
| R.A. | | | | | | | | | | | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: 183 participantes: S1: Subescala regulación externa; S2: introyección; S3: identificación; S4: motivación intrínseca hacia el conocimiento; S5: motivación intrínseca hacia el logro; S6:

motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes y D1 Dimensión: motivación extrínseca; D2: motivación intrínseca y D3: amotivación; E.T.: total de la escala; R.A.: rendimiento académico.

Como resultado del análisis estadístico entre los datos obtenidos a partir de la subescala Motivación intrínseca hacia el conocimiento (S4) y el rendimiento académico, se evidenció que existe una correlación baja negativa estadísticamente significativa, esto denota que a medida que aumenta la motivación por aprender algo diferente y novedoso, el rendimiento académico baja. En cuanto al rendimiento académico y el total de motivación educativa, se obtuvo que: $r = -,060$; esto significa que no hay una correlación estadísticamente significativa entre dichas variables porque $p > 0,05$, la baja motivación educativa en estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato no está relacionada con el bajo rendimiento académico.

4.3.3. Análisis correlacional entre el autoconcepto y el rendimiento académico

En este apartado, se realiza el análisis estadístico correlacional entre los resultados obtenidos de las subcategorías de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) y el rendimiento académico (R.A.) (ver tabla 4.12).

Tabla 4.12
Análisis correlacional entre el autoconcepto y el rendimiento académico

| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | A.T. | R.A. |
|------|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| S1 | 1 | ,456** | ,095 | ,498** | ,304** | ,354** | ,661** | ,465** | ,703** | ,170* |
| S2 | | 1 | ,346** | ,644** | ,496** | ,557** | ,464** | ,540** | ,817** | ,192** |
| S3 | | | 1 | ,351** | ,403** | ,493** | ,405** | ,532** | ,670** | ,105 |
| S4 | | | | 1 | ,340** | ,192** | ,283** | ,481** | ,679** | ,141 |
| S5 | | | | | 1 | ,226** | ,305** | ,093 | ,550** | ,031 |
| S6 | | | | | | 1 | ,314** | ,314** | ,643** | ,208** |
| S7 | | | | | | | 1 | ,336** | ,699** | ,176* |
| S8 | | | | | | | | 1 | ,703** | ,121 |
| A.T. | | | | | | | | | 1 | ,213** |
| R.A. | | | | | | | | | | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: 183 participantes: S1: autoconcepto; S2: autoestima; S3: sí mismo físico; S4: sí mismo moral- ético; S5: sí mismo personal; S6: sí mismo familiar; S7: sí mismo social; S8: A.T.: Total de la escala; R.A.: Rendimiento académico.

En el caso del autoconcepto, se encontró que existe una correlación baja positiva estadísticamente significativa entre la subcategoría Sí mismo personal (S6) y el rendimiento académico, esto refleja que la valoración propia de la personalidad que los estudiantes tienen sobre sí mismo al margen de cuestiones relacionales o físicas, está relacionada con su rendimiento académico. En el caso del total obtenido en la escala, se obtuvo que entre autoconcepto y el rendimiento académico hay una correlación baja positiva, estadísticamente significativa, los resultados determinan que $r=,213$; esto significa que cuando el autoconcepto de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato es bueno, las calificaciones mejoran y cuando el autoconcepto es malo, las calificaciones bajan.

4.3.4. Análisis correlacional entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico

Los resultados derivados de los componentes de la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.) son sometidos a un análisis de correlación junto con el rendimiento académico (R.A.) para determinar si existe algún grado de relación entre estas variables (ver tabla 4.13).

Tabla 4.13 Análisis correlacional entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico

| | S1 | S2 | S3 | S4 | B.T. | R.A. |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| S1 | 1 | ,412** | ,402** | ,568** | ,744** | ,007 |
| S2 | | 1 | ,468** | ,455** | ,744** | -,001 |
| S3 | | | 1 | ,589** | ,782** | ,137 |
| S4 | | | | 1 | ,850** | ,131 |
| B.T. | | | | | 1 | ,084 |
| R.A. | | | | | | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: 183 participantes; S1: aceptación o control; S2: autonomía; S3: Vínculos; S4: proyectos;

B.T.: total de la escala y R.A.: Rendimiento académico.

Se determinó que entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico no existe una correlación estadísticamente significativa, puesto que $p > 0.05$. Puntuaciones bajas en bienestar psicológico no necesariamente derivan en bajo rendimiento académico.

4.3.5. Análisis correlacional entre las habilidades sociales y el rendimiento académico

En este apartado, se determina el grado de relación existente entre las variables rendimiento académico y los resultados derivados de los factores de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (ver tabla 4.14).

Tabla 4.14
Análisis correlacional entre las habilidades sociales y el rendimiento académico

| | <i>F1</i> | <i>F2</i> | <i>F3</i> | <i>F4</i> | <i>F5</i> | <i>F6</i> | <i>F.T.</i> | <i>R.A.</i> |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| F1 | 1 | ,705** | ,729** | ,687** | ,448** | ,628** | ,917** | ,160* |
| F2 | | 1 | ,618** | ,557** | ,396** | ,550** | ,800** | ,073 |
| F3 | | | 1 | ,659** | ,404** | ,491** | ,823** | ,165* |
| F4 | | | | 1 | ,413** | ,478** | ,822** | ,121 |
| F5 | | | | | 1 | ,316** | ,604** | ,132 |
| F6 | | | | | | 1 | ,728** | ,093 |
| F.T. | | | | | | | 1 | ,160* |
| R.A. | | | | | | | | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: 183 participantes; *F1*: autoexpresión en situaciones sociales; *F2*: defensa de los propios derechos como consumidor; *F3*: expresión de enfado o disconformidad; *F4*: decir no y cortar interacciones; *F5*: hacer peticiones; *F6*: iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; *F.T.*: el total obtenido de la escala y *R.A.*: rendimiento académico.

Los resultados reflejan que $r = ,160$, a la vez que $p > 0.05$; entre las variables habilidades sociales y rendimiento académico no existe una correlación estadísticamente significativa, puntuaciones bajas en habilidades sociales no están relacionadas con un bajo rendimiento académico.

4.3.6. Análisis correlacional entre determinantes psicoemocionales y rendimiento académico

En esta sección, se determinó el grado de relación entre los determinantes psicoemocionales estudiados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato (ver tabla 4.15).

Tabla 4.15
Análisis correlacional entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico

| | <i>M.T.</i> | <i>E.T.</i> | <i>A.T.</i> | <i>B.T.</i> | <i>F.T.</i> | <i>R.A.</i> |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>M.T.</i> | 1 | ,285** | -,094 | ,231** | ,311** | ,128 |
| <i>E.T.</i> | | 1 | -,292** | ,177* | ,031 | -,060 |
| <i>A.T.</i> | | | 1 | -,066 | ,325** | ,213** |
| <i>B.T.</i> | | | | 1 | ,226** | ,084 |
| <i>F.T.</i> | | | | | 1 | ,160* |
| <i>R.A.</i> | | | | | | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: 183 participantes; *M.T.*: total del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI); *E.T.*: total de la Escala de Motivación Educativa (EME); *A.T.*: total de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS); *B.T.*: total de la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.); *F.T.*: total de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y *R.A.*: rendimiento académico.

Se determinó que puntuaciones bajas en habilidades metacognitivas, motivación educativa, bienestar psicológico y habilidades sociales no necesariamente derivan en bajo rendimiento académico; en el caso del autoconcepto y el rendimiento académico hay una correlación baja positiva, estadísticamente significativa, esto significa que cuando el autoconcepto de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato es bueno, las calificaciones mejoran y cuando el autoconcepto es malo, las calificaciones bajan.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- La fundamentación teórica y científica de los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico, sirvieron de base para sustentar la investigación. Dentro de los 183 estudiantes que integraron el estudio, 105 pertenecen a la carrera de Psicología Clínica, 62 estudiantes forman parte de la carrera de Psicología Organizacional y 16 estudiantes son parte de la carrera de Psicología General. En la Escuela de Psicología, el nivel que cuenta con una mayor cantidad de estudiantes es el sexto semestre, el cual se encuentra integrado por el 18% del total de la muestra de estudio. La investigación determinó que el 79,8% de estudiantes son de sexo femenino y que la edad promedio de los participantes bordea los 21 años. Se evidenció que la mayoría de los estudiantes, únicamente se dedican a estudiar, esta cifra corresponde al 86,3%% del total de los participantes, mientras que el 13,7% estudian y trabajan a la vez.

- La evaluación de los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico, se realizó con instrumentos psicológicos que poseen propiedades psicométricas adecuadas que les otorgan validez y confiabilidad, el alfa de Cronbach del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) es de 0,94, la Escala de Motivación Educativa (EME) posee un alfa de Cronbach de 0.84, el alfa de Cronbach de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) es de 0,88, la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS- A.) posee un alfa de Cronbach de 0,80, mientras que el alfa de Cronbach de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) es de 0,82. Los resultados de la evaluación revelan que las puntuaciones medias en habilidades metacognitivas, se encuentran sobre el punto de corte establecido, esto significa que la capacidad de autorregular los mecanismos cognitivos que intervienen en el aprendizaje es elevada en los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio. Las puntuaciones medias obtenidas en motivación educativa, se encuentran por encima de los puntos de corte, los estudiantes presentan una motivación educativa adecuada a pesar de que la motivación intrínseca hacia el conocimiento es baja. En cuanto al autoconcepto los resultados muestran que las puntuaciones obtenidas son similares al punto de corte establecido, lo cual denota que el autoconcepto de la muestra estudiada es adecuado. Las puntuaciones respecto al bienestar psicológico, se encuentran por encima de los puntos de corte, por tanto existe un nivel de bienestar psicológico apropiado. Las puntuaciones obtenidas en habilidades sociales, se encuentran ligeramente por encima de los puntos de corte, esto es un indicador de que los estudiantes, se relacionan con los demás de manera satisfactoria y efectiva.

Mientras que, el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, se encuentra por encima del punto de corte establecido.

- La elaboración de un perfil de los determinantes psicoemocionales del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato, se extrajo a partir de los resultados obtenidos. En el análisis correlacional entre las variables rendimiento académico y autoconcepto, existe una correlación baja positiva, estadísticamente significativa. Mientras que no existe una correlación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y las variables: habilidades metacognitivas, motivación educativa, bienestar psicológico y habilidades sociales; a pesar de que hay correlaciones con ciertos componentes (subescalas) de estas variables. En vista de los resultados generados por el estudio, la conclusión es que la hipótesis de trabajo, se cumple parcialmente, el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato, se relaciona positivamente con la presencia de ciertos componentes de los determinantes psicoemocionales.

5.2. Recomendaciones

- A nivel del desarrollo investigativo, se recomienda ampliar la investigación en torno a esta temática en poblaciones distintas a las trabajadas en este estudio, a la vez, se recomienda realizar investigaciones similares en todas las escuelas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.
- Se recomienda realizar estudios de adaptación y estandarización de los instrumentos utilizados a la población ecuatoriana, el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), la Escala de Motivación Educativa (EME), la Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A.) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) son instrumentos que han sido adaptados para ser utilizados en varios países de Sudamérica, sin embargo no han sido sometidos a una adaptación para el contexto ecuatoriano.
- A nivel de la práctica psicológica, se recomienda la realización y ejecución de programas dentro de la institución que permitan monitorear determinantes psicoemocionales y promover prácticas para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Albán, J., Beltrán, G., Zumba, I., Piza, N., Franco, X., & Figueroa, M. (2018). Motivación educativa en estudiantes de educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 6(2), 17-18. Recuperado de <https://bit.ly/2sRy0H4>.
- Álvarez, M., Morales, C., Hernández, D., Cruz, L., & Cervigni, M. (2015). Predictores cognitivos de rendimiento académico en estudiantes de diseño industrial. *Revista Arquitectura y Urbanismo*, 36(1), 86-91. Recuperado de goo.gl/kGBbZD.
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. *Revista de educación*, 12(8), 5-19. Recuperado de <https://bit.ly/2LQD9mx>.
- Ayo, S. (2015). *La motivación a los estudios y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del noveno año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular "Santa Ana"*. (Tesis de disertación, Universidad Técnica de Ambato).
- Bernal, F. & Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto, análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de orientación educacional*, 31(60), 3-21. Recuperado de goo.gl/fpoKrY.

- Boza, Á. & Cruz, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142. Recuperado de goo.gl/voq5KL.
- Caballo, V., Salazar, I., Rivera, M., & Piqueras, J. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: Cuestionario de habilidades sociales. *Revista psicología conductual*, 25(1), 5-24. Recuperado de <https://bit.ly/2MwQISI>.
- Camargo, V., De Gracia, S., & Ortega, C. (2018). Análisis de la importancia de los videojuegos aplicados a la metacognición y aprendizaje significativo. *Revista UTP*, 1(1), 49-56. Recuperado de <https://bit.ly/2p12NvZ>.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Carrasco, E., Noriega, B., Díaz, P., Cruzate, C., Chávez, M., Celis, V., Cedillo, W., Campos, N., & Bocanegra, P. (2015). Motivación para el logro y patrones clínicos de personalidad en alumnos universitarios ingresantes. *Revista de Psicología*, 9(1), 21-28. Recuperado de <https://bit.ly/2Rx71Lj>.
- Carranza, R., Hernández, R., & Alhuay, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 13(2), 133-146. Recuperado de goo.gl/Hw2EiC.

- Casas, J. (2016). Estilos cognitivos en la dimensión científica y aportaciones a estilos de enseñanza en docentes universitarios de química. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 16(2), 8-22. Recuperado de goo.gl/UXWnkd.
- Cazau, P. (2006). Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Kapelusz. Tercera Edición. Buenos Aires: Argentina, pp. 24-26.
- Chacón, H. & López, M. (2016). Relación entre autoconcepto y nivel de depresión en personas con retinosis pigmentaria. *Anales de Psicología*, 32(3), 820-827. Recuperado de <https://bit.ly/34VWWLN>.
- Cendales, B., Vargas, E., & Barbosa, C. (2013). Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística: diferencias por sexo y área de titulación. *Revista avances en psicología latinoamericana*, 31(2), 363-375. Recuperado de <https://bit.ly/2P9wkhJ>.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., González, D., Beltrán, V., & Moreno, J. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Revista cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 31-38. Recuperado de <https://bit.ly/2o9In3u>.
- Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 5(3), 179-191. Recuperado de <https://bit.ly/2NhhWUe>.
- Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2017). *Reglamento General de Estudiantes*. Quito: PUCE.

- Cordero, J., Muñiz, M., & Simancas, R. (2017). La relación entre habilidades cognitivas y no cognitivas. *Revista de Educación*, 37(375), 42-56. Recuperado de goo.gl/5T6pa5.
- Correa, A., Cuevas, M., & Villaseñor, M. (2016). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Revista especializada en ciencias de la salud Vertientes*, 19(1), 29-34. Recuperado de goo.gl/bjtreu.
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 47(1), 91-108. Recuperado de <https://bit.ly/2PsUnZa>.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Constantino, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R., & Álvarez, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista persona*, 3(11), 55-75. Recuperado de <https://bit.ly/2MwtXZv>.
- Domínguez, C. (2013). *El bajo rendimiento escolar en los alumnos del bachillerato: los malos hábitos de estudio una de sus causas*. (Tesis de maestría, Instituto de Estudios Universitarios).
- Domínguez, S. (2017). ¿Rendimiento en exámenes o promedio general? Algunas cuestiones sobre la medición del rendimiento académico en investigación. *Revista pensando psicología*, 13(21), 33-39. Recuperado de <https://bit.ly/2MxC34r>.

- Echavarri, M., Godoy, J., & Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista universitas psychologica*, 6(2), 319-329. Recuperado de <https://bit.ly/2wfrMPY>.
- Fernández, E. & Nieves, Z. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51. Recuperado de goo.gl/7m79az.
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. Editorial universitaria. Primera edición. San Salvador: El Salvador, pp. 5-168.
- Freiberg, A. & Fernández, M. (2016). Enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 307-329. Recuperado de goo.gl/AmYGiy.
- Freire, C., Ferradás, M., Núñez, J., & Valle, A. (2017). Estructura factorial de las escalas de bienestar psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1-8. Recuperado de <https://bit.ly/2MQ0w44>.
- Gamboa, M. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Revista Educación Política y Valores*, 5(2), 1-32. Recuperado de: goo.gl/ED4Jj9.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <https://bit.ly/1oV73dU>.

- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de goo.gl/HxH3eX.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista liberabit*, 11(11), 63-74. Recuperado de <https://bit.ly/2waAr6n>.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V., & Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Revista saber*, 7(2), 114-135. Recuperado de <https://bit.ly/2Lm3uIU>.
- González, C., Caso, J., Díaz, K., & López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Revista de pedagogía Bordón*, 64(2), 51-68. Recuperado de <https://bit.ly/2MNb6Kc>.
- González, M. & Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Revista Interuniversitaria*, 1(30), 129-141. Recuperado de <https://bit.ly/2YnlSJI>.
- Guzmán, M. (2012). *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Hernández, A., Silveira, Y., & Moreno, J. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y

motivación. *Revista de pedagogía Bordón*, 67(4), 61-72. Recuperado de <https://bit.ly/2LnZ0S8>.

Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de goo.gl/FbmMfg.

Huaire, I., Elgier, A., & Maldonado, G. (2015). Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje: Aportes desde Latinoamérica. Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Primera edición. Lima: Perú, pp. 19-284.

Huertas, A., Vesga, G., & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Revista praxis & saber*, 5(10), 55-74. Recuperado de <https://bit.ly/2DajiPX>.

Marcos, A. & Topa, G. (2012). Salud mental comunitaria. Editorial UNED. Primera edición. Madrid: España, pp. 15-568.

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Ediciones Díaz de Santos S. A. Tercera edición. Madrid: España, pp. 12-433.

Méndez, C. (2012). *Lenguaje y desarrollo motivacional: Estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).

Miranda, E., Riquelme, E., Cifuentes, H., & Riquelme, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Habilidades Sociales en universitarios chilenos.

Revista latinoamericana de psicología, 46(2), 73-82. Recuperado de <https://bit.ly/2Lpgqhd>.

Mirete, A., Soro, M., & Maquilón, J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. Recuperado de: goo.gl/s2R8Z7.

Naípe, M., Salabert, I., Morales, M., Mestre, V., Garriga, N., & Toledo, T. (2017). La motivación en los estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina. *Revista médica electrónica*, 39(4), 906-915. Recuperado de goo.gl/Nri6rs.

Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170. Recuperado de <https://bit.ly/2NYCOTV>.

Novoa, C. & Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Revista terapia psicológica*, 33(3), 239-245. Recuperado de <https://bit.ly/2P4DPqf>.

Oropeza R., Ávalos, M., & Ferreyra, D. (2017). Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 2-21. Recuperado de <https://bit.ly/2Lvx6GB>.

Ortega, D. (2008). Evaluación del bienestar psicológico y resiliencia de internos del CDP puente alto con beneficios intrapenitenciarios. *Revista de Estudios*, 17(13), 13-34. Recuperado de <https://bit.ly/33WZkR4>.

- Ossa, C., Rivas, S., & Saiz, C. (2016). Estrategias metacognitivas en el desarrollo del análisis argumentativo. *Revista Atas*, 12(2), 41-42. Recuperado de <https://bit.ly/2ro9YD9>.
- Páez, M. & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología desde el Caribe*, 32(2), 269-285. Recuperado de goo.gl/QPGvW7.
- Paz, E., Lozano, A., Cantero, J., & Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319. Recuperado de goo.gl/6isZEt.
- Redondo, J., Parra, J., & Luzardo, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Revista Pensando Psicología*, 11(18), 45-58. Recuperado de <https://bit.ly/2OXSVkq>.
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Revista tendencias pedagógicas*, 1(31), 47-68. Recuperado de <https://bit.ly/2MPDoik>.
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *Revista PsicoPediaHoy*, 12(7), 3-14. Recuperado de <https://bit.ly/2Lt0Dhc>.

- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estevez, I., & Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación, 12*(1), 19-34. Recuperado de goo.gl/eyVn9v.
- Ruiz, A., Grao, A., Loureiro, N., & Martínez, E. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents. *International review of sport and exercise psychology, 10*(1), 108-133. Recuperado de <https://bit.ly/2CFzwQZ>.
- Ruiz, A., López, S., Suárez, S., & Martínez, E. (2018). Videojuegos activos y cognición. Propuestas educativas en adolescentes. *Revista iberoamericana de educación a distancia, 21*(2), 285-303. Recuperado de <https://bit.ly/2x3aVQ9>.
- Sainz, M., López, M., & Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional, de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica, 3*(2), 111-123. Recuperado de <https://bit.ly/2sRwbda>.
- Salum, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, 21*(1), 207-229. Recuperado de <https://bit.ly/2LoiplU>.
- Sánchez, D., Robles, M., & González, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Educación Médica, 16*(2), 126-130. Recuperado de goo.gl/R37hzm.

- Sandoval, M., Benavides, M., & Marroquín, M. (2017). Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple. *Revista criterios*, 24(1), 117-140. Recuperado de <https://bit.ly/2oZGrL1>.
- Sandoval, S., Dorner, A., & Véliz, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Revista Investigación en educación médica*, 6(24), 260-266. Recuperado de <https://bit.ly/2wpqxNy>.
- Sanz, L. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 487-489. Recuperado de goo.gl/mUn5RP.
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. Recuperado de <https://bit.ly/2xmliiZ>.
- Secretaría Escuela de Psicología PUCE Ambato. (2017). Número de estudiantes condicionados. Ambato: PUCE Ambato.
- Silva, L. (2016). Validez, confiabilidad y normas del cuestionario de autoconcepto físico en universitarios de Trujillo metropolitano. *Revista de psicología*, 18(1), 9-25. Recuperado de <https://bit.ly/2wqri8X>.
- Solar, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M., & Rodríguez, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. *Revista Terapia Psicológica*, 25(2), 105-112. Recuperado de <https://bit.ly/2PncWQj>.
- Soliz, N., Mena, V., & Lara, T. (2017). El consumo de alcohol y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central

del Ecuador en el año 2015. *Revista Publicando*, 10(2), 120-142. Recuperado de goo.gl/aHXLFQ.

Tirado, D., Acevedo, D., & Torres, J. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena, Colombia. *Revista Formación Universitaria*, 8(5), 59-66. Recuperado de <https://bit.ly/2wb7erN>.

Valle, A., González, R., Núñez, J., & González, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Psicothema*, 10(2), 393-412. Recuperado de goo.gl/8LTcqs.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(12), 103-117. Recuperado de <https://bit.ly/2OEOmw>.

Vásquez, A., Ruiz, P., & Apud, I. (2016). Manual de introducción a la Psicología Cognitiva. Editorial SCE. Primera edición. Montevideo: Uruguay, pp. 18-48.

Vázquez, C. & Hervás, G. (2008). Psicología positiva aplicada. Editorial Desclee de Brower. Primera edición. Bilbao: España, pp. 92-113.

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 139-152. Recuperado de <https://bit.ly/2o6lBcG>.

- Vergel, M., Martínez, J., & Zafra, S. (2016). Factores asociados al rendimiento académico en adultos. *Revista científica*, 2(25), 206-215. Recuperado de <https://bit.ly/2PHA8Iu>.
- Vivanco, M. (2005). Muestreo Estadístico, Diseño y Aplicaciones. Editorial Universitaria. Segunda edición. Santiago de Chile: Chile, pp. 42-58.
- Zepeda, S., Abascal, R., & López, E. (2015). Emociones: Factor de cambio en el aprendizaje. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 189-199. Recuperado de goo.gl/vWTWv8.
- Zurita, T. (2011). Habilidades sociales y dinamización de grupos. IC Editorial. Segunda edición. Málaga: España, pp. 3-442.

ANEXOS

ANEXO A: Carta de consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr. / a: _____

Por medio de la presente, solicito su consentimiento para su inclusión como participante en la investigación, que se está llevando a cabo en la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato. Ésta investigación lleva por título: “Determinantes Psicoemocionales del Rendimiento Académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato”.

El objetivo de esta investigación es establecer la relación entre determinantes psicoemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Ambato. Se desea evaluar específicamente las competencias cognitivas, la motivación académica, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico y las habilidades sociales de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE-Ambato.

En esta carta, se pide a más de su consentimiento para participar en ésta investigación, usar la información obtenida de su participación con fines científicos. En el caso de su aceptación usted tendrá que rellenar una ficha de evaluación sociodemográfica e instrumentos de medición entorno a las temáticas señaladas. Su colaboración en esta investigación no le quitara mucho de su tiempo. Su participación será anónima y su nombre no aparecerá de ninguna manera, ni en los instrumentos, ni en los informes del estudio que se elaborarán. Desde el inicio, los instrumentos de evaluación llevarán un código, el cual reemplazará sus nombres. Los datos producidos por los instrumentos serán trasladados a una base de datos y serán usados para realizar diversos análisis que permitan responder a las preguntas formuladas en el proyecto de investigación. Con los análisis realizados se escribirá un reporte de la investigación. Se garantiza la absoluta confidencialidad de la información. Además, usted podrá dejar de responder en cualquier momento este cuestionario si es su voluntad, esto no generará sanción alguna. Así mismo, en caso que lo estime pertinente usted podrá recurrir a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato para resguardar sus derechos si usted percibiese que éstos han sido vulnerados de alguna manera.

Finamente, si usted acepta participar, por favor complete esta carta de consentimiento, fírmela y devuélvala a la persona que ha solicitado esta autorización. Si usted tiene cualquier inconveniente o pregunta no dude en realizarla al momento de firmar.

Andrés Fernando Sánchez León
Investigador Responsable

Firma investigado/a
C.C. _____

ANEXO B: Ficha Ad Hoc Sociodemográfica**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Fecha de evaluación: _____ Número de C.C.: _____

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las indicaciones y marque con un X dentro del paréntesis en la respuesta correcta o complete la información solicitada.

1. Información General

Edad: _____ **Sexo:** Masculino 1() Femenino 2()

Ubicación del domicilio: Sector urbano 1() Sector rural 2()

Identificación étnica: Mestizo/a 1() Indígena 2() Afro 3() Blanco/a 4()

Estado Civil: Soltero/a 1() Unión Libre 2() Casado/a 3() Separado/a 4()

Divorciado/a 5() Viudo/a 6()

Cargas familiares: Si 1() Hijos/as () Esposo/a () Familiares cercanos () No 2().

2. Escolaridad

Procedencia del Bachillerato: Público 1() Privado 2() Fiscomisional 3()

Municipal 4() Fuera del país 5()

Semestre actual: Primero 1() Segundo 2() Tercero 3() Cuarto 4() Quinto 5()

Sexto 6() Séptimo 7() Octavo 8() Noveno 9() Décimo 10()

Especialización: Clínica 1() Organizacional 2() Psicología General 3() **Paralelo** _____

Beca y tipo de beca: Si 1() excelencia académica () comunidad indígena o afroecuatoriana () cultural () deportiva () discapacidad () otra () _____ No 2()

Rendimiento académico: Sobresaliente 1() Muy bueno 2() Bueno 3() Regular 4() Deficiente 5()

Identificación y satisfacción con la carrera: Muy alto 1() Alto 2() Mediano 3() Bajo 4() Muy Bajo 5()

Repite curso: Si 1() No 2()

3. Economía y trabajo

Situación económica familiar: Muy buena 1() Buena 2() Regular 3() Mala 4()

¿La situación económica actual le permite continuar con sus estudios?: Si 1() No 2()

Situación académica y laboral del estudiante:

| | | |
|------------------------|-----------------------------------|--|
| Solo estudio 1() | | |
| Estudio y trabajo 2() | ¿Cuántos días trabaja por semana? | |
| | ¿Cuántas horas trabaja por día? | |

4. Percepción de la salud física y mental

Estado de salud mental actualmente: Bueno 1() Regular 2() Malo 3()

¿Recibe tratamiento psiquiátrico? Si 1() **Diagnóstico:** _____ No

2() **¿Toma terapia psicofarmacológica?** Si 1() Antidepresivos () Ansiolíticos ()

Antipsicóticos () Otros () Cuál _____ No 2()

¿Recibe tratamiento psicológico? Si 1() **Diagnóstico:** _____ No

2() **¿Tiene antecedentes psicológicos personales?** Si 1() **Diagnóstico:** _____

No 2() **¿Tiene antecedentes psicológicos familiares?** Si 1()

Diagnóstico: _____ No 2()

5. Seleccione las actividades que practica siempre o casi siempre en su tiempo libre

| | | | |
|------------------------------|--|--------------------------|--|
| Pasear, caminar | | Reuniones con la familia | |
| Hacer deporte | | Ver televisión | |
| Salir con algún/a chico/a | | Leer libros, revistas | |
| Ir al cine, teatro o danza | | Ocio digital | |
| Tocar instrumento musical | | Dormir | |
| Desarrollo de espiritualidad | | Fumar | |
| Escuchar música | | Beber alcohol | |

ANEXO C: Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI, Schraw & Denninson, 1994)

Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)

En cada afirmación marque de 1 a 5 (use el 3 el menor número de veces que sea posible) tenga en cuenta que:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|
| Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Completamente de acuerdo |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Intentó utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Soy bueno para organizar información | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Utilizo cada estrategia con un propósito diferente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. El conocimiento previo me ayuda en el aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Sé qué esperan los profesores que yo aprenda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|
| Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Completamente de acuerdo |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 17. Se me facilita recordar la información | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. De acuerdo a la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Pido ayuda al no entender algo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Me doy cuenta de si he entendido algo o no | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Cuando estudio, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy asimilando la información. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayudan a entender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|
| Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Completamente de acuerdo |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Me pregunto si lo que leo está relacionado con lo que ya sé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. El aprendizaje es mayor cuando me interesa el tema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Me fijo más en el sentido global que en el específico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Al aprender algo nuevo me pregunto si comprendí el tema o no | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Me detengo y releo cuando estoy confundido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO D: Escala de Motivación Educativa (EME, Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989)

Escala de Motivación Educativa (EME)

¿Por qué vas a la universidad?

Mediante el uso de la siguiente escala indica el grado en el que los siguientes ítems corresponden a una de las razones por las cuales vas a la universidad.

| No corresponde en absoluto | Corresponde un poco | | Corresponde medianamente | Corresponde mucho | | Corresponde totalmente |
|----------------------------|---------------------|---|--------------------------|-------------------|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| ¿Por qué vas a la universidad? | | En absoluto | Un poco | | medianamente | Mucho | | Totalmente |
|--|---|--------------------|----------------|---|---------------------|--------------|---|-------------------|
| (Marca con una equis “X” la opción que mejor corresponda a tu experiencia) | | | | | | | | |
| 1. | Porque solo con el bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. | Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| No corresponde en absoluto | Corresponde un poco | | Corresponde medianamente | Corresponde mucho | | Corresponde totalmente | |
|----------------------------|---------------------|---|--------------------------|-------------------|---|------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. | Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. | Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. | Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | Por el placer de leer autores interesantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. | En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si continuaría en ella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. | Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. | Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. | Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. | Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. | Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. | Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. | No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. | Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. | Para demostrarme que soy una persona inteligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. | Para tener un sueldo mejor en el futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. | Porque mis estudios me permiten aprender un montón de cosas que me interesan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| No corresponde en absoluto | Corresponde un poco | | Corresponde medianamente | Corresponde mucho | | Corresponde totalmente |
|----------------------------|---------------------|---|--------------------------|-------------------|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|------------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 24. | Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. | Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. | No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. | Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. | Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

ANEXO E: Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS, Fitts, 1965)

Escala de Tennessee de Autoconcepto

Instrucciones

En esta prueba encontrará una serie de afirmaciones en las cuales usted, se describe a sí mismo. Conteste como si usted debiera describirse a sí mismo sin relatar nada a ninguna otra persona. No omita ninguna afirmación. Lea cuidadosamente y después escoja una de las cinco respuestas. Encierre en un círculo el número de la respuesta que usted escogió; si desea cambiar la respuesta después de haber hecho el círculo, no borre, escriba una “X” sobre la respuesta marcada y después ponga el círculo en la respuesta que usted desea.

Recuerde trazar un círculo alrededor del número de la respuesta que usted ha escogido para cada afirmación.

Respuestas

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Completamente Falso | Casi completamente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero | Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Gozo de buena salud | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Me agrada estar siempre arreglado(a) y pulcro(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Soy una persona atractiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Completamente Falso | Casi completamente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero | Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero |

| | | | | | | |
|------------|--|---|---|---|---|---|
| 4. | Estoy lleno(a) de achaques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Me considero una persona muy desarreglada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Soy una persona enferma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | No soy ni muy gordo(a) ni muy flaco(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | No soy ni muy alto(a) ni muy bajo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Me agrada mi apariencia física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | No me siento tan bien como me agradaría | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Hay partes de mi cuerpo que no me agradan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Debería ser más atractivo(a) para con las personas del sexo opuesto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Me siento bien físicamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Me siento bien la mayor parte del tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Trato de ser cuidadoso(a) con mi apariencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Soy malo(a) para el deporte y los juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Con frecuencia soy muy torpe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Duermo mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Soy una persona decente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Soy una persona muy religiosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Soy una persona honrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Soy un fracaso en mi conducta moral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Soy una persona mala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Soy una persona moralmente débil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Estoy satisfecho(a) con mi conducta moral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Estoy satisfecho(a) con mi vida religiosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Estoy satisfecho(a) de mis relaciones con Dios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Quisiera ser más digno(a) de confianza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Debería asistir más a menudo a la iglesia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Debería mentir menos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Mi religión es parte de mi vida diaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | La mayoría de las veces hago lo que es debido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Trato de cambiar cuando sé que hago algo que no debo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Completamente Falso | Casi completamente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero | Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 35. | En algunas ocasiones hago cosas muy malas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Me es difícil comportarme de en forma correcta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | Soy una persona alegre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | Tengo mucho dominio sobre mí mismo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | Soy una persona calmada y tranquila | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Soy una persona detestable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | Soy un “don nadie” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | Poco a poco me convierto en loco(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | Estoy satisfecho(a) de lo que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. | Estoy satisfecho(a) con mi vida religiosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. | Mi comportamiento hacia otras personas es precisamente como tiene que ser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. | Me gustaría ser una persona distinta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. | Me desprecio a mí mismo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. | Quisiera no darme por vencido(a) tan fácilmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | Puedo cuidarme siempre en cualquier situación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | Resuelvo mis problemas con facilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | Acepto mis faltas sin enojarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. | Con frecuencia cambio de opinión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. | Hago cosas sin haberlas pensado bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. | Trato de no enfrentar mis problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. | Mi familia siempre me ayudaría en cualquier problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. | Soy importante para mis amigos y mi familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. | Pertenezco a una familia feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. | Mi familia no me quiere | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. | Mi amigos no confían en mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. | Siento que mis familiares me tienen desconfianza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. | Estoy satisfecho(a) con mis relaciones familiares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. | Trato a mis padres tan bien como tiene que ser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. | Muestro tanta comprensión a mis familiares como tendría que ser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Completamente Falso | Casi completamente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero | Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 64. | Me afecta mucho lo que dice mi familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. | Debería depositar mayor confianza en mi familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. | Debería ser más cortés con los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. | Trato de ser justo(a) con mis amigos y familiares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. | Hago el trabajo que me corresponde en casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. | Me intereso sinceramente por mi familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. | Riño con mis familiares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. | Siempre cedo a las exigencias de mis padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. | No me comporto en la forma en la que desea mi familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. | Soy una persona amigable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. | Soy popular con las personas del sexo femenino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. | Soy popular con las personas del sexo masculino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76. | Estoy disgustado/a con todo el mundo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. | Lo que hacen otras personas no me interesa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78. | Es difícil entablar amistad conmigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79. | Soy tan sociable como quiero ser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80. | Estoy satisfecho con mi manera de tratar a la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81. | Trato de agradar a los demás pero no me excedo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82. | Debería ser más cortés con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83. | No soy del todo bueno desde el punto de vista social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. | Debería llevarme mejor con otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. | Trato de comprender el punto de vista de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. | Encuentro buenas cualidades en todas las personas que conozco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87. | Me llevo bien con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88. | Me siento incomodo(a) cuando estoy con otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89. | Me es difícil perdonar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Completamente Falso | Casi completamente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero | Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero |

| | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|
| 90. | Me cuesta trabajo entablar conversación con extraños | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. | Algunas veces digo falsedades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92. | De vez en cuando pienso en cosas tan malas que no me permitiría decirlas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. | En ocasiones me enojo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. | Algunas veces, cuando no me siento bien, estoy de mal humor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. | Algunas de las personas que conozco me caen mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96. | Algunas veces me gusta el chisme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97. | De vez en cuando me dan risa los chistes colorados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98. | Algunas veces me dan ganas de decir malas palabras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99. | Prefiero ganar en los juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100. | En ocasiones dejo para mañana lo que tengo que hacer hoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO F: Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS- A., Casullo, 2000)

Escala BIEPS-A (Adultos)

Instrucciones

Lea con atención las siguientes frases. Marque su respuesta en cada una de ellas sobre la base de lo que pensó y sintió durante el último mes.

No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No deje frases sin responder. Marque su respuesta con una cruz (X) en uno de los tres espacios.

Opciones de respuesta

| | | |
|------------|--------------------------------|---------------|
| De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
|------------|--------------------------------|---------------|

| Frases | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
|--|------------|--------------------------------|---------------|
| 1. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida. | | | |
| 2. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo. | | | |
| 3. Me importa pensar que haré en el futuro. | | | |
| 4. Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas | | | |
| 5. Generalmente le caigo bien a la gente. | | | |
| 6. Siento que podré lograr las metas que me proponga | | | |

| De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
|--|--------------------------------|---------------|
| 7. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito. | | |
| 8. Creo que en general me llevo bien con la gente. | | |
| 9. En general hago lo que quiero, soy poco influenciado | | |
| 10. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida. | | |
| 11. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar. | | |
| 12. Puedo tomar decisiones sin dudar mucho | | |
| 13. Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias | | |

ANEXO G: Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2000)

Escala de Habilidades Sociales (EHS)

Instrucciones

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida, se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice las siguientes claves:

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1 = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. | 2 = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. | 3 = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así. | 4 = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos. |
|---|---|--|---|

Encierre en un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase por responder.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me cuesta telefonar a tiendas , oficinas, etc. para preguntar algo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1 = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. | 2 = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. | 3 = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así. | 4 = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos. |
|---|---|--|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO". | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Si en un restaurante no me traen la comida como le había pedido, llamo camarero y pido que me hagan de nuevo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Guardo la mayoría de mis opiniones para mí mismo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle, que se calle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1 = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. | 2 = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. | 3 = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así. | 4 = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos. |
|---|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Nunca supe cómo “cortar” a un amigo que habla mucho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Cuando alguien, se me “cuela” en una fila hago como si no me diera cuenta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Hay veces que no puedo negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | 1 | 2 | 3 | 4 |