



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

Universitarios durante el confinamiento y nueva normalidad:  
interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y  
estrés académico.

TESIS  
PARA OBTENER TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
PRESENTA  
Nitzia Jimena Serrano Gómez

DIRECTORA: Dra. Blanca Estela Retana Franco  
LECTORES: Dra. Lucía Santiago González  
Esp. Claudio Escobar Cruz

Ciudad de México, 2023

CDMX. A 15 de agosto del 2023

## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

**C. NITZIA JIMENA SERRANO GÓMEZ**

**Presente:**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a su tesis: **“¿Universitarios durante el confinamiento y nueva normalidad: Interés por el estudio, inteligencia emocional, rendimiento y estrés académico”**, que usted presenta como opción de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 095

D. AZCAPOTZALCO  
**MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ**  
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095

MBGH/CEC/pzc

## **Agradecimientos**

### **A mi Dios**

Primeramente, quiero agradecer a Dios por permitirme iniciar y culminar este proyecto, por ayudarme, fortalecerme y acompañarme en todo momento.

### **A mi Familia**

Quiero agradecer a mi familia por su disponibilidad, animarme y apoyarme mucho para que se pudiera realizar este proyecto.

### **Directora de tesis**

Agradezco a la doctora Blanquita por todo su acompañamiento, apoyo y dirección para que este proyecto fuera posible.

### **Amigos**

Agradezco a mis amigos de la Universidad Pedagógica Nacional que ayudaron a que este proyecto se lograra.

### **Lectores**

Agradezco a la doctora Lucy y al Profesor Claudio por brindarme su tiempo, disposición y aportaciones.

## Índice

	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1: Estudiantes universitarios y COVID-19</b>	4
1.1. COVID- 19	6
1.2 COVID-19 y la educación	8
<b>Capítulo 2: Interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico</b>	14
2.1 Interés por el estudio	14
2.1.1 Modelos	15
2.1.2. Medición e investigación	16
2.2. Rendimiento académico	18
2.2.1 Modelos y factores	18
2.2.2. Medición e investigación	21
2.3 Inteligencia emocional (IE)	22
2.3.1 Modelos	23
2.3.2 Medición e investigación	27
2.4 Estrés académico	29
2.4.1 Modelos	30
2.4.2 Medición e investigación	32
2.5 Otras investigaciones	35
<b>Método</b>	38
Pregunta de investigación	38
Justificación	38
Tipo de investigación	40
Diseño de investigación	40
Tipo de estudio	41
Objetivos	41
Objetivo general	41
Objetivos específicos	41
Población	42

Tipo de muestreo	42
Muestra	42
Instrumentos	43
Procedimiento	44
Análisis de resultados	44
<b>Resultados</b>	45
<b>Discusión</b>	53
<b>Conclusiones</b>	60
<b>Limitaciones y sugerencias</b>	61
<b>Referencias</b>	62
<b>Anexos</b>	72

## **Introducción**

El SARS- CoV-2 es un virus que se originó en china en diciembre del 2019, el cual se propagó y fue hasta marzo del 2020 que se declaró pandemia. El COVID-19 se contrae de manera viral y es altamente contagioso, ante este virus se establecieron algunas actividades, por ejemplo, uso de protocolos de higiene como el lavado de manos constante, uso de cubrebocas, desinfección de áreas y sana distancia. El COVID-19 afectó a todo el mundo, personas dejaron sus empleos, otros trabajaron desde casa, también se vieron afectados los jóvenes en áreas como la educativa, emocional y social, en el ámbito educativo las escuelas impartieron clases de manera virtual, después las clases fueron dadas de manera escalonada hasta reanudar labores presenciales esto de acuerdo con los criterios establecidos por cada institución educativa. Más adelante se continuará hablando sobre la educación y pandemia centrándose en nivel superior. En este documento se presenta la investigación que se realizó con las variables de interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico donde se quiere saber su relación en estudiantes que estudiaron en confinamiento por el virus COVID- 19 así como estudiantes que estudian en modalidad presencial en la nueva normalidad, se comparan estas muestras con las variables antes mencionadas las cuales igualmente se analizan para encontrar diferencias de las variables entre hombres y mujeres. El estudio está conformado por tres capítulos, en el primer capítulo se expone sobre los jóvenes y la tipología de estudiantes, también se contextualiza sobre la pandemia dada por el virus COVID-19 y los efectos que causó en diferentes áreas. En el capítulo 2 se presentan las variables de investigación anteriormente mencionadas, sus conceptos, modelos, investigaciones de las variables y de otras variables relacionadas. En el capítulo 3 se encuentra el método de investigación que contiene el diseño y tipo de investigación, objetivos, análisis de datos y de resultados, discusión, conclusión, limitaciones y sugerencias.

Retomando al capítulo 2, se abordan investigaciones que se han encontrado sobre el interés, como la investigación realizada por Hernández López, Rivas Almaguer y Reyes Díaz (2018), en sus resultados obtuvieron que los estudiantes no encontraban interesante la escuela debido a las actividades de la comunidad educativa, los investigadores llevaron a cabo actividades para fomentar el interés en los estudiantes. Se ha encontrado el modelo de las cuatro fases del desarrollo del interés, para abordarlo se cita a González Fernández (2013) quien refiere a otros autores para explicarlo, tales como Hidi, 2006; Hidi y Renninger, 2006; Krapp y Prenzel, 2011, Renninger 2009,

este modelo se centra en el interés del área educativa, el cual nos dice que en el interés se involucran sentimientos y procesos cognitivos.

En cuanto al rendimiento académico, Álvarez-Herrero & Hernández Ortega (2020) estudiaron si la educación a distancia mejoraba el rendimiento académico en dos grupos de estudiantes, encontraron que la educación a distancia les permite a los estudiantes sobrellevar la carga académica.

Existen factores y variables explicativos del rendimiento académico, como la edad, la economía, contexto socio familiar y contexto educativo, que más adelante se abordarán.

Dentro de la inteligencia emocional, Páez Cala, Castaño Castrillón, (2015) estudiaron la relación de las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico, en estudiantes universitarios, los resultados fueron significativos para medicina y psicología.

Se han encontrado modelos de inteligencia emocional, como el modelo de Mayer y Salovey, se cita en Fragoso-Luzuriaga, 2015 para referir a este modelo, el modelo de Mayer y Salovey está conformado por habilidades mentales como el reconocimiento de las emociones, resolución de problemas, comprensión emocional y regulación de las emociones. Se hablará del modelo de Goleman (2010) en donde se plantean capacidades como conciencia de uno mismo, autocontrol, empatía y habilidades sociales. También se presentará el modelo de Bar-On (2006) que se conforma de dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor. García Fernández y Giménez-Mas (2010) postulan dimensiones externas e internas de la inteligencia emocional, las cuales implican capacidades y habilidades.

Se encuentra también del modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999) el cual se centra en principios como ser consciente de los propios sentimientos y de los demás, empatía, enfrentamiento de los impulsos emocionales, plantear objetivos y planes y dotes sociales.

En el estrés académico, Martín Monzón (2007). Investigó el estrés académico en estudiantes universitarios. Encontró que en los estudiantes en periodo de examen se redujo el consumo de café, alcohol y tabaco y presentaron alteraciones en el sueño y la alimentación.

Dentro de los modelos, está el enfoque fisiológico del estrés de Selye (1936 para hablar de este modelo se cita a Estévez Báez, 1995). Se compone de etapas que son la reacción de alarma, resistencia y agotamiento. La teoría de valoración del estrés de Lazarus (2000), está conformada de valoración primaria, valoración secundaria y valoración de las valoraciones. Se expone el modelo procesual del estrés de Sandín (1995), el cual contiene 7 etapas: demandas psicosociales,

evaluación cognitiva, respuesta de estrés, afrontamiento, características personales, características sociales y estatus de salud. El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza Macías (2006) que está compuesto de las exigencias o demandas del entorno, valoración de las exigencias o demandas, desequilibrio sistémico, estrategias de afrontamiento y recuperación del equilibrio sistémico.

Para esta investigación se planteó realizarla de manera cuantitativa, se utilizó un diseño no experimental y un tipo de estudio correlacional. Se utilizó un muestreo no probabilístico del tipo muestreo por conveniencia. La población fueron estudiantes universitarios de la Ciudad de México y del Estado de México, procedentes de instituciones públicas y privadas (UPN, UAM, UNAM, IPN, UNILA, Instituto Tecnológico y UNITEC). Para la recolección de la muestra se utilizaron criterios de selección como institución de procedencia y lugar de residencia. Participaron 260 estudiantes universitarios.

Después de recolectar la muestra se hizo la captura de datos en el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 25 para realizar los procesos estadísticos correspondientes que fueron la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual reveló que la muestra no era normal y se aplicó la prueba no paramétrica correlacional de Rho de Spearman en la muestra de estudiantes durante la pandemia y en estudiantes en la nueva normalidad, después se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la muestra de estudiantes durante la pandemia con estudiantes en la nueva normalidad. Finalmente, se utilizó la misma prueba de t de Student para muestras independientes para encontrar diferencias entre hombres y mujeres. En los resultados se descubrió que los estudiantes que estudiaron en línea durante la pandemia tuvieron un menor número de relaciones entre las variables de interés por el estudio con estrés académico. Por parte de los estudiantes en la nueva normalidad hay menor correlación entre el interés por el estudio y la inteligencia emocional y mayor correlación con el estrés académico. Los hallazgos comparativos entre las dos muestras no se encontraron diferencias significativas, puesto que las medias son muy parecidas. El análisis estadístico de diferencia entre hombres y mujeres se encontró que las mujeres tienen mayor nivel en sus medias en cuanto al interés por el estudio y estrés académico, lo que indico que en las mujeres les agrada más la escuela y el exceso de tareas les estresa más.



## Capítulo 1. Estudiantes universitarios y COVID- 19

Se puede considerar a la juventud como una etapa del ser humano en que deberá ponerse a prueba, de encontrarse a sí mismo y de ubicar su lugar en la sociedad, acotada por normas establecidas. Se le tiene cierta consideración porque se le libera de obligaciones sociales que puede resultar una carga, pero también se limita su acceso al mundo de los adultos (Vuelvas Salazar, 2008, p.20). Con lo anterior el joven pasa por la moratoria social. El joven se encuentra en una fase de transición entre la adolescencia y la edad adulta, suele producirse entre los 18 y 25 años y se caracteriza por la experimentación y exploración (Santrock, 2006, p. 502). Al joven se le va tomando importancia como una persona que se está haciendo adulta y que va adquiriendo responsabilidades, los jóvenes que tienen la oportunidad empiezan con su formación académico profesional ingresando a la universidad. La primera década del siglo XXI se enfocó en establecer programas para la educación superior con la finalidad de que los jóvenes tuvieran mayor acceso a la educación y tener una mejor calidad educativa. Las políticas que se establecieron fueron mayor distribución de la oferta educativa en diferentes partes del país, se crearon universidades politécnicas, becas, programas de tutorías y establecimiento de políticas para mejorar la calidad educativa (Guzmán Gómez, 2011).

Los jóvenes nacidos a finales de los años noventa y a principios del año dos mil han crecido con la tecnología y se encuentran más familiarizados con el uso del internet, estos jóvenes se encuentran ubicados dentro de la generación millennial, como afirma Suárez Zozaya (2017) los estudiantes universitarios, pertenecen a la llamada generación millennial. Los integrantes de esta generación han sido acusados de ser apáticos y poco solidarios social y políticamente, su imagen ha sido marcada por los estigmas del egoísmo y la impaciencia y de ellos se dice que tienen la autoestima inflada y gran necesidad de sobresalir. Se afirma que estos jóvenes ya no identifican a la universidad como espacio principal de construcción de su juventud, sino como un instrumento que les facilitará el acceso al dinero (p. 51).

De acuerdo con Gallo (2020) esta generación presenta dificultades para hacer uso del lenguaje, sea para rendir un examen oral o redactar un trabajo. Siguiendo esta lógica de los efectos de la tecnología en los procesos de constitución subjetiva, se encuentra una baja tolerancia a la frustración, al proceso que implica aprender, al poder esperar. Es que los tiempos en la virtualidad son diferentes al del mundo real. En la virtualidad, es como si no existiera el tiempo, todo está

disponible siempre desde cualquier lugar y distancia, pero al alcance inmediato de un click. Cuando se internaliza esta lógica virtual como lógica de pensamiento y se la traspassa al ámbito educativo en tanto procesos psico-afectivos y aprendizajes, suele aparecer mucha frustración -no se puede/no saber esperar/respuestas lentas y dificultades para tolerar un proceso que implique tiempos reales (p. 2).

Dentro de la juventud se encuentran los jóvenes rurales, son quienes crecen en el campo, de acuerdo con Pacheco Ladrón de Guevara (1999) “la educación en el ámbito rural coloca a los jóvenes rurales en desventaja ante los cambios en el mercado de trabajo, por lo que es preciso transformar la educación de los jóvenes rurales a fin de que ésta se base en la demanda y puedan elaborar respuestas de acuerdo con los cambios en el empleo” (p.33).

Por otro lado, están los jóvenes universitarios-urbanos que radican en zonas metropolitanas y en donde se encuentran los campus universitarios, en general poseen un alto nivel de dominio tecnológico, un capital cultural objetivado (el nivel de escolaridad de los padres) y un consumo cultural alto (compra de libros, cine, eventos culturales, viajes internacionales). Estos jóvenes pertenecen a una clase media-alta y tienen el apoyo económico de sus familias (Ceballos Marín, 2021 p.14). Aunque cabe recalcar que no todos los jóvenes tienen un alto consumo cultural y este no depende del nivel educativo de sus padres. El tipo de jóvenes que forman parte de esta investigación son jóvenes universitarios urbanos.

Soler Julve en su investigación (2014) describe otros tipos de estudiantes, clasificándolos por grupos, en el primer grupo se encuentran los estudiantes de tiempo completo, son responsables con sus tareas, asisten a clases, tienen un alto rendimiento académico y se enfocan en el desarrollo laboral. El segundo grupo, también son estudiantes de tiempo completo, aunque no dedican tanto tiempo a tareas de su carrera y faltan a clases. No tienen un proyecto personal o laboral definido. El tercer grupo se dedica principalmente a la actividad laboral, tienden a faltar a clases y no dedican tanto tiempo a tareas escolares. Relacionan la carrera con el trabajo. El cuarto grupo son estudiantes que no trabajan, asisten a clases, pero no dedican tanto tiempo a la realización de tareas. Se enfocan en el desarrollo personal más que el laboral. Esta clasificación está centrada en la actividad académica de los estudiantes y sobre sus perspectivas sobre el desarrollo laboral. Se podría decir que de los jóvenes rurales y urbanos podrían derivarse esta clasificación de estudiantes.

Por otra parte, algo que debe de considerarse es que acceder a la educación superior tiene complicaciones, como afirma Guzmán Gómez (2011) el acceso a la educación superior, no se ha

dado en las mejores condiciones económicas, pues muchos estudiantes han cursado los estudios con carencias, o bien, combinando estudio y trabajo o con ayuda de becas. Las carencias de estas familias son también de orden cultural y educativo, por lo que los estudiantes han tenido que enfrentar los estudios sin apoyos familiares y en desventaja frente a los estudiantes que provienen de familias con mejores recursos socioeconómicos y culturales (p. 92). También afirma que el ingreso a la educación superior “no se encuentra garantizado para todos los jóvenes que desean continuar estudiando y que hay condiciones económicas que se ponen en juego” (p. 100).

De acuerdo con lo anterior los jóvenes que provienen de mejores condiciones económicas no presentan tantas dificultades como los estudiantes que tienen carencias, actualmente se han presentado más carencias debido a la pandemia por el COVID-19, la cual se aborda a continuación.

## **1.1 COVID- 19**

China anunció la detección del virus SARS-CoV-2 como supuesto derivado de la modificación en laboratorio del virus de la gripe; lo calificó como altamente peligroso por el desconocimiento de su estructura y posibilidades de impacto (Reynoso Jaime, 2020, p.18).

Posteriormente se declaró la pandemia de la COVID-19 (sigla inglesa de *coronavirus disease*) por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020; es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, la cual se detectó por primera vez en la ciudad china de Wuhan (provincia de Hubei), en diciembre de 2019.

El exacerbado contagio a nivel global y en escalas significativas comenzó a generar serios problemas sanitarios y económicos (Picardo Joao, Ábrego & Cuchillac, 2020, p. 22).

“Desde el 11 de marzo de 2020, fecha en que la OMS decretó oficialmente que el contagio por el virus COVID-19 sería una pandemia mundial como nunca vista antes, el mundo que se conocía se detuvo súbitamente” (González Velázquez, 2020, p. 161). Con la aparición del COVID-19 debido a que fue sumamente contagioso se implementó el confinamiento y como medidas de prevención la limpieza de manos y del cuerpo en general (higiene que es básico para tener una buena salud), uso de gel antibacterial, estornudo de etiqueta y el Gobierno Federal de México creó una imagen para el distanciamiento social con el personaje llamado “Susana Distancia”, una superficie que indica la distancia de 1 a 1.5 metros entre las personas y solo salir si era absolutamente necesario (Orellana Centeno, 2020, p.73).

De acuerdo con la secretaria de Salud en el reporte de vigilancia genómica del virus SARS-CoV-2 en México, en la distribución nacional y estatal de variantes al 01 de agosto del 2022, reporta la importancia de vigilancia genómica del virus, debido a que:

- todos los virus cambian con el paso del tiempo, y también lo hace el SARS-CoV-2, el virus causante de la COVID-19.
- La mayoría de los cambios tienen escaso o nulo efecto sobre las propiedades del virus.
- Es importante vigilar estos cambios porque algunos pudieran influir sobre la propagación, gravedad de la enfermedad, eficacia de las vacunas o medicamentos, medios de diagnóstico u otras medidas de mitigación y control de la enfermedad.
- Actualmente existen tres clasificaciones de la Organización Mundial de la Salud sobre variantes:
  - Variantes de preocupación (VOC por sus siglas en inglés)
  - Subvariantes de omicron bajo monitoreo (OSUM por sus siglas en inglés)
  - Variantes de interés (VOI por sus siglas en inglés)
  - Variantes bajo monitoreo (VUM por sus siglas en inglés)

La Secretaría de Salud en el Informe integral de COVID-19 en México Número 08-2022 del 06 de julio del 2022, (p.11) indica que durante el curso de la Pandemia se han identificado diferentes olas; las cuales han representado diferentes escenarios para la implementación de respuesta organizada por parte de todas las instituciones que representan al Sector Salud en nuestro país así como de otras dependencias del gobierno para hacerle frente a la demanda de atención clínica de los pacientes; así como para limitar el número de contagios; estas olas han tenido diferentes comportamientos tanto clínicamente hablando, pero también en la situación epidemiológica. Estas “olas”, se han establecido por periodos en el curso del tiempo desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad.

- 1ra "Ola" COVID-19 (Semana Epidemiológica 08 a Semana Epidemiológica 39 del 2020).
- 2da "Ola" COVID-19 (Semana Epidemiológica 40 de 2020 a Semana Epidemiológica 15 del 2021).
- 3ra "Ola" COVID-19 (Semana Epidemiológica 23 a Semana Epidemiológica 42 de 2021).
- 4ta "Ola" COVID-19 (Semana Epidemiológica 51 de 2021 a la semana epidemiológica 09 del 2022).
- 5ta “Ola” COVID-19 (Semana Epidemiológica 22 de 2022 al corte de

información de este análisis)

Se han tenido tres períodos inter epidémicos, el primero entre la segunda y tercera “Ola”, que abarcó de la Semana 16 a la Semana 23 de 2021; y el segundo entre la tercera y cuarta “Ola” de la Semana 43 a la semana 50 del 2021 y el tercero de la Semana 10 a la 21 del 2022. Al inicio de la quinta ola, sigue siendo la variante Ómicron la predominante en los casos registrados hasta la fecha, cuya propagación continúa mostrando una mayor rapidez en la transmisión entre la población de México y el mundo con una cifra exponencial de contagios. Por otro lado, la Subsecretaría de prevención y promoción de la Salud en su Informe Técnico Diario COVID-19 en México del 16 de agosto del 2022, En México, hasta el día de hoy se han confirmado 6,939,755 casos totales y 328,798 defunciones totales por COVID-19. Las 10 primeras entidades que acumulan el mayor número de casos son: Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León, Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz, Tabasco, Puebla y Sonora, que en conjunto conforman el 64% de todos los casos acumulados registrados en el país.

## **1.2 COVID-19 y la educación**

A raíz de la crisis sanitaria producida por la pandemia de COVID-19, la mayoría de los gobiernos optó por suspender temporalmente las clases presenciales en las escuelas y otros centros educativos. En el caso de los países de América Latina y el Caribe, la suspensión comenzó durante la segunda semana de marzo de 2020 y se estima que afectó a más de 165 millones de estudiantes (UNESCO, 2021, p.3).

En las instituciones de educación superior (IES) de América Latina se tomaron medidas tras la aparición del COVID-19, tal como afirma Giannini (2020) que las medidas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en algunos casos, con una perspectiva temporal larga. Así, por ejemplo, en Argentina se recomendó la suspensión de las clases presenciales el 14 de marzo; en Chile, la cuarentena total en algunas comunas se ha traducido en un cierre masivo de las IES a partir del 16 de marzo; en Colombia, la totalidad de las IES están cerradas siguiendo el decreto de emergencia sanitaria del 12 de marzo, previsiblemente hasta el 30 de mayo (p.13).

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes impuso desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación

del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para realizar los ajustes se requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa del país y el tiempo transcurrido del año escolar. Mientras que algunos países como México y la República Dominicana y algunos sectores del Ecuador y el Brasil se encontraban en la mitad del año escolar cuando comenzó la pandemia, la gran mayoría se encontraba en el inicio (CEPAL-UNESCO 2020, p.3).

En México a partir del 23 de marzo del 2020 se suspendieron las clases presenciales, ante la emergencia sanitaria se implementó Aprende en casa y Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México, para continuar con la educación frente a la pandemia. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

En México en el nivel superior se implementaron clases virtuales para continuar con la formación académica de los estudiantes. En la cual el aprendizaje móvil o e-learning, ofrece soporte al que hacer educativo mediante el uso de dispositivos móviles, como tablets, celulares inteligentes y libros electrónicos (e-books).” [ Vallejós Salazar y Guevara Vallejós, 2021 p.168]. En estos espacios virtuales se encuentran las materias de estudio, así como los materiales de aprendizaje. Los estudiantes, los profesores, etc., forman todos parte de la comunidad. Cada materia de formación debe disponer de una serie de posibilidades de trabajo: debates, foros, mensajes electrónicos, actividades, enlaces, etc. (Sangrà, 2001, p.121)

Los estudiantes tomaron sus clases por medio de estos dispositivos móviles, en plataformas como Microsoft Teams, Google meet, Google Classroom, Zoom y entre otras más.

En la educación virtual se han presentado problemáticas “aunque cabe suponer que los hogares donde hay un estudiante de educación superior las probabilidades de tener conectividad son mayores, sería muy aventurado suponer que todos los estudiantes cuando vuelven a sus hogares están efectivamente conectados” (Giannini, 2020, p.20).

En la pandemia aumentaron “las problemáticas en aquellos jóvenes universitarios más desfavorables quienes con escasos recursos no tenían la infraestructura tecnológica básica (computadora personal o laptop, conexión a internet y teléfono inteligente) en sus hogares para seguir con su formación profesional, y además sumaban otros problemas como el nivel de uso y apropiación de las tecnologías digitales, que creaban experiencias estresantes y problemáticas de comunicación entre profesor-alumno” (Ceballos Marín, 2021, p.8). El mal funcionamiento del

internet afecto tanto a los alumnos como a los docentes, en el impartir la clase, realización de tareas y actividades académicas.

Ante la brecha digital que se enfrentaban los estudiantes, el regreso a las aulas se hacía más importante, tal como afirman Carbonell García, Rodríguez Román, Sosa Aparicio, y Alva Olivos (2021) que es urgente atender la demanda tecnológica y contener el impulso de la brecha digital, pues si bien es cierto la tecnología por sí sola no puede proporcionar una solución a un problema educativo, sin duda puede coadyuvar a sostener la actividad educativa en todos los niveles a nivel global, siendo la modalidad híbrida una alternativa plausible a considerar. (p.1163)

La SEP (2021) indico sobre el regreso a clases, esto de acuerdo con la Reunión Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU). El inicio del Ciclo Escolar 2021-2022 se realizó en un periodo de valoración diagnóstica y reforzamiento de aprendizajes, con el propósito de identificar posibles casos de ausentismo y evitar el abandono escolar. Las y los titulares de Educación del país resolvieron que las escuelas públicas del Sistema Educativo Nacional implementarán diez acciones clave, para promover y coadyuvar a la seguridad, salud e higiene de la comunidad escolar. Asimismo, y de manera consensuada, se aprobó que madres, padres de familia o tutores que decidieron enviar voluntariamente a sus hijas e hijos a la escuela, y educandos mayores de edad, firmaron una carta compromiso de asistencia voluntaria y corresponsabilidad que entregaron a la autoridad escolar correspondiente.

Con el regreso a clases donde estudiantes van de manera voluntaria mientras otros toman clases virtualmente, se inicia con la modalidad híbrida. Esta modalidad de acuerdo con Osorio Gómez (2011) está compuesta de actividades educativas, se desarrolla en situaciones presenciales, virtuales y autónomas, que se articulan estratégicamente, mientras buscan el enriquecimiento del proceso educativo (p. 38)

En el retorno a clases de manera híbrida también se presentaron problemáticas, docentes reconocen que no tienen una educación en alfabetización mediática, y consideran que debe ser un proceso en el cual predomine la comunicación, la interacción, la planeación y sistematización de programas educativos con el uso de las TICs, así como la implementación y la evaluación de las actividades realizadas. Las experiencias de aplicación en la educación híbrida, en la educación superior, no van solo en función de lo que deben aprender los alumnos, sino va dirigida a los docentes o facilitadores. Hoy los actores educativos de las instituciones de educación superior

deben hacer uso de sus saberes digitales y articularse de manera más competente con la tecnología (Aguirre Gamboa, Dorantes Carrión & Solís Peralta, 2021, p.123)

En el boletín No. 146 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), la secretaria de Educación Pública informó que el ciclo escolar 2022-2023, que comienza el lunes 29 de agosto, se desarrolló con clases presenciales regulares desde el inicio, y en condiciones de seguridad sanitaria para tranquilidad de quienes integran las comunidades escolares del país.

Las instituciones de educación superior retomaron actividades presenciales, en el caso de la Universidad Autónoma de México (UNAM) informó por medio de su boletín del día 24 de enero de 2022 sobre el inicio del ciclo escolar del 31 de enero: 1. En las entidades académicas donde se estén llevando a cabo actividades presenciales y el Consejo Técnico o Interno así lo haya determinado, éstas podrán continuar con el aforo definido. 2. En los casos en que los consejos técnicos o internos determinen continuar las actividades a distancia debido a la dispersión de contagios o de ausentismo por enfermedad o recuperación, el ciclo escolar podrá iniciar en esta modalidad. Y 3. Las actividades académico-administrativas en entidades y dependencias se mantendrán en forma presencial, como han venido realizándose en los últimos meses de 2021 y durante el periodo intersemestral de 2022.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2022) emitió un comunicado el día 28 de enero del 2022 en el que menciona el inicio de clases presenciales en el Ciclo Escolar enero-junio 2022-2 el próximo lunes 31 de enero, apegado a las disposiciones de las autoridades de Salud y Educación federales, así como al Programa Escalonado Humano de Regreso a Clases (PEHRC) de la institución. Las actividades académicas se retomarán, en su totalidad, en 90 unidades ubicadas en 24 estados del país, donde laboran alrededor de 16 mil docentes y más de nueve mil trabajadores de Apoyo y Asistencia a la Educación.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2022) dio a conocer en su boletín 303 del día 27 de mayo del 2022, tras mantener una modalidad híbrida del trimestre 22- invierno, en el trimestre 22- primavera la UAM tiene programada la enseñanza presencial, luego de dos años de la emergencia generada por la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Las cinco unidades universitarias –Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco– ofrecerán unidades de enseñanza-aprendizaje en modalidad presencial, de acuerdo con los planes de estudio aprobados



en los consejos divisionales de cada sede y sólo de manera excepcional, ofrecerán algunas UEA en forma mixta e híbrida.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su Plan integral para las actividades académicas y administrativas en el marco de la nueva normalidad emitido en enero del 2022, menciona que La UPN establece como prioridad el cuidado colectivo y la protección sanitaria de su comunidad, por lo que durante todo el semestre 2022-I las clases se desarrollaron en la modalidad presencial-mixta.

La universidad de insurgentes (UIN) anuncio por medio de sus redes sociales el 16 de noviembre del 2021, que a partir del 22 de noviembre del 2021 todos los planteles retoman actividades presenciales en nivel medio superior y licenciatura con los protocolos de salud.

La Universidad Latina (UNILA) por medio de un video titulado “Estamos listos para pronto volvernos a encontrar” publicado en su canal de YouTube en junio del 2021, da a conocer las nuevas medidas de protección: “De forma periódica y controlada generamos sanitización de cada espacio dentro de la universidad, en cada entrada y salida encontraras tapetes sanitizadores que ayudaran a prevenir y reducir la propagación del Virus. Se indica que se tenía personal capacitado para tomar la temperatura en cada entrada de la universidad. Además, se mantendría sana distancia de 1.5 metros, y que se tendrían dispensadores de gel antibacterial, además del uso obligatorio en todo momento del cubrebocas” (Fragmento tomado del segundo 40 al minuto 1:38).

Los estudiantes que a causa del confinamiento dejaron el aula presencial, se enfrentaron a muchas problemáticas, pues tuvieron que adaptar sus actividades a una manera virtual y enfrentarse a retos como aprender de manera virtual, conectividad de internet, no tener comunicación cara a cara con sus compañeros y profesores. Después de que las instituciones de educación consideraron oportuno el retorno a clases presenciales, la comunidad educativa se enfrentó a una nueva normalidad, pues se tuvieron que readaptar nuevamente las actividades presenciales, el volver a la escuela, volver a ver a sus maestros y compañeros, adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje, como menciona Guzmán (2022) luego del proceso de confinamiento generado por la pandemia del COVID-19, volver a la realidad significó a estudiantes, docentes y las instituciones volver a la “normalidad” que se vivía antes de la pandemia, sin embargo, ésta dejó cambios significativos en la forma en que las personas se relacionaban, en la forma de aprender y enseñar. Sin duda, la forma de aprender abordó uno de los más grandes desafíos para los diferentes actores del proceso

educativo. A pesar de esto los alumnos que siguen estudiando han mostrado un gran interés por sus estudios, manifestándolo con la atención que les dan a sus clases o a un tema.

## **Capítulo II. Interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico**

### **2.1 Interés por el estudio**

Wodman (1984 como se citó en Navarro Hinojosa, 1994, p. 27) “considera el interés como una actitud perdurable, que consiste en el sentimiento de que cierto objeto o actividad tiene importancia, la cual se asocia con una atención selectiva dirigida hacia el objeto o actividad...”

Por otra parte, Navarro Hinojosa (1994) considera que el interés tiene una dimensión carencial, biológica o psicológica, al provocar la necesidad de aprender; una dimensión afectiva, al suscitar actitudes valorativas del aprendizaje, así como sentimientos de agrado o satisfacción y alegría; una dimensión cognitiva, pues toda apreciación valorativa supone un pensamiento reflexivo previo, y, además, una dimensión relacional, dinámica y transitiva (p. 28).

Para Hernández López, Rivas Almaguer y Reyes Díaz (2018) el interés escolar es una formación psicológica de la personalidad, que constituye unidades complejas mediante las cuales se expresa la autorregulación de la actividad humana, es mediatizado por la conciencia, posee una relativa integridad y estabilidad, conforma una estructura y en todos los casos tiene un carácter individual (p. 59).

El interés escolar, como se vio anteriormente, se caracteriza por ser determinada en cada individuo, se manifiesta por medio de la actividad humana. Mientras que para López Martínez el interés por el estudio está determinado desde la parte personal del individuo, pero mantiene una relación con el contexto del individuo.

López Martínez (1999) indica que el interés por el estudio es el constructo que viene determinado por la interrelación de sentimientos de agrado, deseo, conveniencia, impulso, emoción, curiosidad, atención, actividad, necesidad, etc., pero siempre mediatizados por el contexto organizativo dado que existe una relación recíproca entre el esfuerzo personal del alumno y la valoración institucional (p. 32). De acuerdo con la información encontrada se puede observar que el interés se ha centrado en el área educativa, sin embargo, se considera que el interés se divide en interés situacional y personal y derivan el modelo de las cuatro fases de interés. Hasta el momento no se ha encontrado un modelo que explique el interés por el estudio como tal, pero se puede considerar que el modelo de las cuatro fases del interés podrá formar parte del interés escolar

o interés por el estudio. En la presente investigación se centraliza en el interés por el estudio, focalizado a nivel universitario.

### 2.1.1 Modelos

El siguiente modelo es el de las cuatro fases del desarrollo del interés, González Fernández (2013) cita a varios autores tales como Hidi, 2006; Hidi y Renninger, 2006; Krapp y Prenzel, 2011, Renninger 2009, para referir dicho modelo:

**Tabla 1**

*Modelo de las cuatro fases del desarrollo del interés*

<b>Fases</b>	<b>Descripción</b>
Interés situacional activado	Se refiere a un estado psicológico que es el resultado de cambios en el procesamiento cognitivo y afectivo; algunos cambios contextuales que pueden provocarlo son una información sorprendente en un texto, una tarea realizada en grupo o el uso esporádico de los ordenadores para el aprendizaje. (González Fernández,2013, p.66)
Interés situacional mantenido	Es un estado psicológico que implica la dirección de la atención y la persistencia en una actividad; esta modalidad de interés se sostiene cuando el alumno encuentra significado en lo que aprende, lo que favorece la implicación y el compromiso; esta forma de interés puede ser o no el precursor de otras formas más evolucionadas de interés personal. (González Fernández,2013, p.66)
Interés personal emergente	El inicio del interés individual y de otras etapas de un interés relativamente duradero; se caracteriza por sentimientos positivos, curiosidad, aumento del conocimiento adquirido sobre el tema e incremento de la valoración de la tarea; aunque esta forma de interés puede ser autogenerado, también suele requerir apoyo externo en forma de entorno de aprendizaje y modelos próximos (compañeros o expertos), y puede desembocar o no en la siguiente modalidad de interés. (González Fernández,2013, p.66)
Interés personal bien desarrollado	Suele dar lugar a la predisposición a interactuar de forma continuada con determinados objetos a lo largo del tiempo; es lo que se denomina

---

generalmente como “interés personal. (González Fernández,2013, p.66)

---

Dentro de la motivación académica, en el modelo de la valoración de las tareas de Eccles *et al.* (1983 como se citó en Gonzáles Torres, 1997) el interés forma parte de uno de sus componentes.

Este modelo está compuesto por cuatro elementos: a) el valor de logro (de consecución) se refiere a la importancia que tiene para el estudiante el hacer bien la tarea. En general, su dominio será importante si la tarea está relacionada con sus metas y valores personales, si contribuye a afirmar su autoconcepto o a satisfacer otras necesidades. El b) valor intrínseco o interés se refiere a si la tarea es de tal índole que el sujeto espera sentir satisfacción y disfrute por el hecho de implicarse en la misma. Hay materias o tareas que en sí mismas pueden atraer al sujeto sin necesidad de recibir refuerzos extrínsecos para valorarlas o sin necesidad de que otros les hagan ver su importancia. El c) valor de utilidad se refiere a si la tarea se percibe útil para alcanzar otras metas tanto a corto como largo plazo. Y d) el coste que uno percibe que va a suponer el implicarse o no en una tarea también influye en la percepción de su valor. Por ejemplo, si un estudiante considera que las demandas de las tareas son excesivas y requieren mucho esfuerzo, el valor subjetivo de la misma puede disminuir. Por otra parte, puede haber ocasiones que para el estudiante los costos de implicarse en la tarea, aun siendo altos, sean menores que las pérdidas que se derivarán de no implicarse en ella.

Como se puede observar en la motivación se toma en cuenta el interés, Sin embargo “unido a la investigación en motivación intrínseca hace algunas décadas, el interés se analiza en la actualidad de forma independiente. La mayoría de las concepciones afirma que se trata de un fenómeno que surge a partir de la interacción entre un individuo y su medio” (González Fernández, 2007, p.5).

### **2.1.2. Medición e investigación**

Dentro de las investigaciones sobre el interés, se encuentra la realizada por Hernández López, Rivas Almaguer y Reyes Díaz (2018) quienes realizaron un diagnóstico para saber las causas por las que los estudiantes con trastornos de conducta, pertenecientes a quinto y sexto grado de entre 10 y 11 años no estaban interesados en la escuela, encontraron que la causa principal es la planificación, realización y evaluación de las actividades de la comunidad educativa. Para que los

estudiantes tuvieran interés escolar se llevaron a cabo actividades para fomentarlo, en las que participaban la escuela, familia, comunidad y alumnos. Después de la aplicación de las actividades se obtuvieron resultados positivos en el rendimiento escolar de los alumnos, la familia colaboró en las actividades. También estas actividades permitieron que se fortalecieran lazos familiares.

Guzmán Valdivia (2013) investigó la reprobación y desinterés en alumnos de ingeniería mecatrónica en estudiantes por medio de una encuesta, en los resultados obtuvo que en el primer ciclo los alumnos reprobaban alguna materia debido a la dificultad y porque no les llama la atención la materia. En segundo y tercer ciclo se relaciona la flojera y en que el maestro no hace interesante la clase. Dentro de los resultados de estas respuestas se puede observar que el motivo por el cual reprobaban y faltan a clases los estudiantes es debido a la pereza y el exceso de clases teóricas.

Siade (2002) por su parte indagó si disminuye el interés por el estudio en universitarios de la licenciatura de contaduría pública. Para ello recopiló información estadística de la base de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se compararon datos de la población estudiantil entre los años de 1991 a 1999 de la licenciatura de contaduría pública y de otras licenciaturas de la misma área. En los resultados obtenidos se encuentra que la población de contaduría aumentó grandemente en 1995 y en 1999 disminuyó al 10.47% del total de las licenciaturas existentes en el país. También se hicieron estas comparaciones en escuelas públicas y privadas, se encontró que aumentó más la población estudiantil en las universidades públicas que en las privadas.

Por parte de las investigaciones sobre la evolución del interés personal a lo largo de la escolaridad han llegado a algunas conclusiones con cierto grado de consenso. Parece claro que el papel del interés dirigiendo y guiando la conducta afecta más a los niños que a los adolescentes. Éstos, con mayor frecuencia, tienen que realizar trabajos escolares que no les interesan y que no han elegido. Es aquí donde los alumnos ponen en práctica las denominadas estrategias de regulación del interés (González Fernández, 2013, p.74).

González Fernández, Paoloni, Rinaudo y Donolo (2013) aplicaron los cuestionarios de Interés Situacional, de Compromiso Conductual y Desapego, para evaluar el rendimiento académico se tomó la nota final de la clase de Lengua Española, en estudiantes de escuela secundaria obligatoria de edades de 12 y 17. Encontraron que “los tres tipos de interés situacional fueron predictores positivos del compromiso y el rendimiento, y predijeron negativamente el desapego; el compromiso (positivamente) y el desapego (negativamente) predijeron el

rendimiento. Los efectos directos sobre el rendimiento fueron significativos solo para el interés mantenido-valor; en cambio, esos efectos directos sobre el rendimiento no fueron significativos para el interés activado ni para el interés mantenido-afecto” (p. 759).

## **2.2 Rendimiento académico**

Artunduaga Murillo (2008) considera que “el rendimiento académico es una medida de la eficacia y la calidad de un sistema educativo. Alcanzar una buena comprensión del fenómeno del rendimiento académico implica tomar conciencia de que el estudiante no es el único responsable de sus resultados” (p.13).

Erazo Santander (2012) afirma que el rendimiento académico no es sólo un hecho objetivo y empírico, sino que es el resultado de los recursos y capacidades individuales del estudiante convirtiéndolo en una condición subjetiva y social (p. 170).

Fernández de Castro de León y Luévano Flores (2018) consideran que no existe un único factor que influya de modo directo sobre el estudiante y le permita lograr un rendimiento favorable o desfavorable en el contexto académico, sino más bien, éste se deriva de un conjunto multifactorial de variables que inciden de modo directo y/o indirecto sobre el alumno, posibilitando u obstaculizando el logro de los aprendizajes esperados (p. 99).

En este estudio se considera la conceptualización de Edel Navarro (2003) el rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (s/p). Como se vio anteriormente, el rendimiento académico no solo se considera como una medida cuantitativa, como las calificaciones de una materia o de todo un semestre, sino que también se tienen que considerar otras variables, de las cuales se derivan modelos que tratan de explicar el rendimiento académico, que se abordan en el siguiente apartado.

### **2.2.1 Modelos y factores**

Rodríguez Espinar (1985) plantea que existen diferentes modelos que tratan de explicar el rendimiento académico, los modelos aditivos, mediacionales y los interactivos. En el modelo aditivo se asumen que las variables o factores, sean de la naturaleza que sean, influyen directamente en los resultados de los alumnos de manera independiente pero sus efectos son sumativos; es decir,

el efecto final es la suma de los efectos parciales aportados por cada una de las variables tomadas en consideración. Los modelos mediacionales parten del supuesto de que determinados factores influyen en el rendimiento académico no de una forma netamente directa, sino a través de la mediación ejercida por otros factores más próximos en la explicación teórica asumida. El concepto de distancia causal es relevante a los mismos, entendida ésta como la mayor o menor proximidad causal de una variable en el logro de un determinado efecto (rendimiento). Los modelos interactivos parten de que los resultados de la enseñanza a la vez que influenciados por una serie de factores (personales, situacionales o didácticos), generan también interacciones recíprocas que afectan a esos mismos factores considerados como determinantes. Un caso de especial atención es el referido a la influencia y efectos circulares de la autoimagen académica y el éxito o fracaso escolar (pp. 291-294).

El modelo input-output (entrada-salida) utilizando el símil con los sistemas de producción o "reproducción", este modelo (llamado de caja negra) parte del presupuesto de considerar a la escuela como un sistema de atributos en donde es necesario analizar la relación existente entre las diferentes salidas y sus respectivas entradas. El objetivo estriba en identificar las diferentes fuentes de diferenciación independientemente de los procesos relacionales que se dan entre los protagonistas del proceso de aprendizaje. La atención se ha centrado tanto en las entradas referidas al alumno, como al docente y al medio, pero desde una óptica productiva (Rodríguez Espinar, Garanto Alós & Mateo Andrés, 1985, p.133).

Para esta investigación se consideran las variables relacionadas al rendimiento académico mencionadas por Edel Navarro (2003) que son programas de estudio, método de enseñanza, factores económicos, forma de evaluación, la inteligencia, la motivación escolar, el autocontrol, el nivel educativo de los padres, el estilo de crianza, clima escolar y las relaciones entre iguales.

Erazo Santander (2012) refiere la existencia de variables relacionadas con el rendimiento académico, como lo son: 1.- variables orgánicas: las condiciones de salud (enfermedades, condición física, desarrollo físico y alimentación) que pueden repercutir en el rendimiento académico. 2.- Variable cognitiva: Inteligencia, procesamiento de la información, resolución de problemas. 3.- Variable de estrategias y hábitos de aprendizaje: Son los hábitos que tiene el estudiante respecto a sus actividades académicas, cuando los estudiantes son desorganizados y no establecen estrategias de aprendizaje suelen presentar un bajo rendimiento académico. 4.- Variable de motivación y autoconcepto: Implica la dedicación que le otorga el alumno a sus estudios, cuando



el estudiante esta desmotivado presentara un bajo rendimiento académico. 5.- Variable de emociones y conducta: Tener control de las emociones indica que se obtendrá un mejor rendimiento académico. 6.- Variables del sector social: Implica a variables familiares, escolares, económicas y culturales. Dentro de las variables familiares se encuentra la conformación de la familia y la relación entre los familiares, donde un hogar con maltratos físicos y psicológicos, falta de acompañamiento y familias separadas repercuten en el rendimiento académico de los hijos. Las variables escolares se componen de la infraestructura de la institución escolar, clima escolar y la práctica docente. La variable socioeconómica se conforma del presupuesto que le dan a la institución, el ingreso familiar, los recursos materiales y el contexto sociocultural.

Artunduaga Murillo (2008) afirma que existen factores asociados al rendimiento académico, dentro de los cuales se encuentran primero los contextuales que a su vez tiene diferentes variables como son las socioculturales (origen sociocultural de la familia, nivel educativo de los padres, clima educativo de la familia, integración social); las institucionales (tipo de institución, características de la universidad y políticas educativas); y las pedagógicas (formación y experiencia del profesor, personalidad del profesor, metodología de enseñanza, tutoría, tamaño del grupo y clima de la clase). Y en segundo lugar los factores personales que al igual que los anteriores se componen de variables demográficas (sexo, edad, estado civil, la experiencia laboral, fuente de financiación); variables cognoscitivas (la inteligencia y las aptitudes intelectuales, rendimiento obtenido en cursos anteriores, capacidades y habilidades, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje); y las actitudinales (la autorresponsabilidad, habilidades de autoaprendizaje, satisfacción en la universidad, interés hacia los estudios, toma de decisión ante los estudios, programar el futuro, autoconcepto académico, autoconcepto personal, habilidades sociales).

Costa, Navas y Maicas (1996) propusieron un modelo causal del rendimiento académico con variables de tipo motivacional, intelectual y de personalidad. Tras su análisis encontraron que el autoconcepto está determinado por el rendimiento académico anterior, las expectativas finales son generadas por las expectativas iniciales, los sentimientos o afectos quedan básicamente determinados por la valoración del resultado, el rendimiento académico surge por la concatenación de los siguientes factores causales: el rendimiento escolar previo, las notas de los exámenes, el autoconcepto general y las expectativas (pp. 40-41).

### 2.2.2. Medición e investigación

El rendimiento académico generalmente se mide de las calificaciones obtenidas como afirma Edel Navarro (2003) que probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares, razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como `predictivo´ del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos (s/p).

Sánchez Ruiz, Mínguez Ceballos y Martín-Javato Romero (1990) afirman que el rendimiento académico suele medirse con calificaciones escolares por medio de los exámenes u otras pruebas, las cuales normalmente presentan subjetividad por parte del profesor a la hora de elaboración y evaluación. También el rendimiento se mide con pruebas objetivas que son instrumentos que se elaboran con ciertos criterios y evalúan estadísticamente, estos instrumentos pueden ser estandarizados o no estandarizados.

Se han realizado diferentes investigaciones sobre el rendimiento académico, se encuentra la de Álvarez-Herrero y Hernández Ortega (2020) que investigaron si la educación a distancia mejoraba el rendimiento académico en dos grupos de estudiantes de curso de grado en educación infantil, el primer grupo correspondía al curso de 2018-2019 y el segundo grupo correspondía al curso de 2019-2020, el primer grupo trabajo en modalidad presencial y el segundo a distancia debido a la pandemia por COVID-19. Se recolectaron las calificaciones finales de la asignatura de didáctica del conocimiento del medio natural. Se encontró que a los estudiantes de turno vespertino que tienen muchas responsabilidades, la modalidad a distancia les permite que puedan sobrellevar las cargas académicas.

Valdivieso Miranda, Burbano Pantoja y Burbano Valdivieso (2020) exploraron la percepción del efecto del confinamiento por COVID- 19 en el rendimiento académico de 85 estudiantes universitarios colombianos. Se les aplicó la escala de estado de ánimo EVEA, una encuesta sobre la convivencia familiar antes y durante la pandemia, tareas del hogar, afectación del rendimiento académico por el confinamiento. Encontraron que a la mayoría de los estudiantes que tuvieron una convivencia familiar buena antes de la pandemia les afecto su rendimiento de forma

positiva, mientras que durante la pandemia les trajo consecuencias negativas, puesto que el estado de ánimo perjudicó en el rendimiento académico, además que la mayoría de los estudiantes que no estuvieron de acuerdo con la virtualidad no les favoreció en su rendimiento académico.

La pandemia ha generado cambios drásticos puesto que al estar en clases en línea ha afectado en el rendimiento académico y en las emociones de los estudiantes.

### **2.3 Inteligencia emocional (IE)**

En cuanto a la inteligencia emocional se afirma que “Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás...” (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004 p. 6).

Goleman (2010) define la inteligencia emocional como la capacidad de motivarse a sí mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último- pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p. 36).

La inteligencia emocional-social de acuerdo con Bar-On (2006) es un conjunto de competencias, habilidades, facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y nos expresamos, entendemos a los demás, nos relacionamos con ellos y hacemos frente a las demandas diarias.

La inteligencia emocional se considera como un conjunto de habilidades cognitivas, competencias y capacidades para conocer y manejar las emociones, mostrar empatía y poder reconocer las emociones de los demás. Se considera la inteligencia emocional para este estudio, de acuerdo a Mayer y Salovey (1997 como se citó en Jiménez Morales & López Zafra, 2009) la inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional (p. 4).

### 2.3.1 Modelos

Se pueden localizar modelos de inteligencia emocional, dentro de ellos se pueden encontrar los modelos basados en habilidades y modelos mixtos que consideran capacidades y habilidades.

El modelo de Salovey y Mayer (1997 como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015) se basa en habilidades mentales, este modelo se expone en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Modelo de Salovey y Mayer*

<b>Habilidad</b>	<b>Descripción</b>
Percepción, valoración y expresión de las emociones	Es la habilidad más básica y se refiere a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera. Se conforma de cuatro sub-habilidades: a) habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios, b) habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento, c) habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos y d) habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 117).
Facilitación emocional del pensamiento	Esta habilidad se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 117).
Comprensión de las emociones	La habilidad se refiere al conocimiento del sistema emocional, en otras palabras, a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros. Igual que las otras ramas se conforma de cuatro sub habilidades: a)

---

habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar, b) habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida, c) habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza y d) la habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 118).

---

Regulación reflexiva de las emociones	Es la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 118).
---------------------------------------	--

---

El modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (2006) está conformado de cinco componentes, los cuales comprenden competencias, aptitudes y facilitadores relacionados: el primero es el intrapersonal que es percibir y comprenderse a uno mismo, ser consciente de las emociones, comprenderlas y expresarlas de manera efectiva, tener independencia emocional, esforzarse para alcanzar objetivos personales (se desarrollan el autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); el segundo es la interpersonal este nivel comprende el ser consciente de las emociones de los demás, cooperar con los demás y establecer relaciones satisfactorias (se desarrollan la empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); el tercero es el manejo del estrés que es gestionar y controlar de forma efectiva y constructiva las emociones (se desarrolla la tolerancia al estrés y el control de impulsos); el cuarto es la adaptabilidad en el que se gestionan objetivamente los propios sentimientos y pensamientos con la realidad externa, adaptarse a nuevas situaciones y resolver problemas de forma eficaz (se desarrollan la evaluación de la realidad, flexibilidad y resolución de problemas); y el quinto es el estado de ánimo general que se refiere a ser positivo, la satisfacción con uno mismo, con los demás y con la vida en general (se desarrolla el optimismo y felicidad).

Goleman (2010) en su modelo de competencias emocionales plantea las siguientes capacidades: la conciencia de uno mismo que es la “atención continua a los propios estados internos” (p. 47). El autocontrol que es la “capacidad de resistir el impulso, la capacidad de reprimir el movimiento incipiente” (p. 77). La empatía la cual “permite saber lo que sienten los demás,

afecta a un amplio espectro de actividades” (p.89). Y las habilidades sociales que se conforman del autocontrol y la empatía, las cuales “son aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado” (p.102).

Elías, Tobías y Friedlander (1999) plantean principios para la educación emocional, uno ser consciente de los propios sentimientos y los sentimientos de los demás. Dos la empatía implica conocer los sentimientos de las personas e interpretarlos. Tres enfrentar positivamente los impulsos emocionales y regularlos. Cuatro plantear objetivos positivos y planes. Y cinco utilizar dotes sociales en el manejo de relaciones.

Por su parte García-Fernández y Giménez-Mas (2010) postulan que existen dimensiones internas y externas. Las internas o endógenas son: la primera es responsabilidad que es la capacidad de un individuo de comprender las consecuencias que pueden llevar las acciones en un futuro intuido. La segunda es el sentido común que es la capacidad de planificar, organizar y controlar aspectos, de forma responsable. La tercera es la voluntad, siendo una habilidad de los individuos para seguir obteniendo resultados, aunque éstos no sean positivos. Y la cuarta la capacidad de aprender que es la habilidad del individuo para imitar comportamientos y acciones, pudiendo interpretarlas y modificarlas, a partir de una base de aprendizaje. Por parte de las dimensiones externas o exógenas se encuentran: la primera es la habilidad de crear modelos mentales, en donde los individuos se crean modelos a partir de sus experiencias con el entorno, con el fin de no volver a utilizar otra vez todos los recursos utilizados en primera instancia, ya que la nueva situación puede estar incrustada de forma general en los modelos mentales preestablecidos. La segunda es la persuasión que es la habilidad para influir en comportamientos ajenos al nuestro. La tercera es la capacidad para adaptarse al entorno, el individuo puede asumir pautas de conductas a partir de la observación con la finalidad de adaptarse a diferentes situaciones sin que ello signifique una introducción fuera de lo que establece el grupo como normal. La cuarta es la capacidad de empatía que es ponerse en el lugar de otra persona. La quinta es la capacidad de relacionarse, en donde se establecen lazos sociales con otros individuos, de forma no verbal. La sexta capacidad es comunicarse con otras personas, organizaciones, sistemas o sociedades, pero de forma verbal (pp.50-51).

En la tabla 3 se puede observar una comparación de los modelos, es posible evaluar que tienen semejanzas, como el modelo de Mayer y Salovey que contiene habilidades mentales, el

reconocimiento de las emociones propias y la de los demás, también la regulación de las emociones y en expresarlas. Otros modelos se basaron en el Modelo de Mayer y Salovey, puesto que dieron pie sobre el conocimiento de la inteligencia emocional. Modelos como el de Goleman, Bar-On, Elías, Tobías y Friedlander, García- Fernández y Giménez-Mas se les denomina modelos mixtos por que contienen componentes del conocimiento, reconocimiento y regulación emocional como el de Mayer y Salovey, sin embargo, tienen otros componentes como la empatía, las relaciones con los demás y el seguir objetivos (Ver Tabla 1).

**Tabla 3.**

*Comparación de los modelos*

<b>Modelo</b>	<b>Base teórica</b>	<b>Componentes</b>
Salovey y Mayer (1997)	Habilidades mentales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción, valoración y expresión de las emociones</li> <li>2. Facilitación emocional del pensamiento</li> <li>3. Comprensión de las emociones.</li> <li>4. Regulación reflexiva de las emociones.</li> </ol>
Bar-On (2006)	Competencias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intrapersonal</li> <li>2. Interpersonal</li> <li>3. Manejo del estrés</li> <li>4. Adaptabilidad</li> <li>5. Estado de ánimo general</li> </ol>
Goleman (2010)	Capacidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La conciencia de uno mismo</li> <li>2. El autocontrol</li> <li>3. Empatía</li> <li>4. Las habilidades sociales</li> </ol>
Elías, Tobías y Friedlander (1999)	Principios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser consciente de los propios sentimientos y los sentimientos de los demás.</li> <li>2. Empatía</li> <li>3. Enfrentar positivamente los impulsos emocionales y regularlos.</li> <li>4. Plantear objetivos positivos y planes.</li> <li>5. Utilizar dotes sociales en el manejo de relaciones.</li> </ol>

García	Dimensiones internas y	Dimensiones endógenas (internas).
Fernández	externas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Sentido común</li> <li>• Voluntad</li> <li>• Capacidad de aprender</li> </ul>
y		
Giménez-		
Mas (2010)		Dimensiones exógenas (externas) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad de crear modelos mentales</li> <li>• Persuasión</li> <li>• Capacidad para adaptarse al entorno</li> <li>• Empatía</li> <li>• Capacidad para relacionarse.</li> <li>• Capacidad para comunicarse</li> </ul>

### 2.3.2 Medición e investigación

Se ha estudiado la inteligencia emocional (IE) de diversas maneras, sin embargo, sus inicios fueron a principios de los años 90, la investigación en el área de la IE era un campo inexplorado y con escasa unificación teórica. Además, era evidente la falta de herramientas fiables de IE por lo que se propagó el desarrollo de medidas emocionales que aspiraban a evaluar aspectos relacionados con la IE (i.e., empatía, alexitimia, creatividad emocional, etc.) o, en el mejor de los casos, componentes aislados del concepto (i.e., percepción emocional, regulación afectiva, asimilación de emociones, etc.) [Extremera Pacheco, Fernández Berrocal, Mestre Navas & Guil Bozal, 2004, p. 211].

La inteligencia emocional se ha investigado “mediante el uso de cuestionarios o autoinformes que evaluaban el nivel de IE a través de una serie de ítems, en escala tipo Likert, con varias opciones de respuestas” (Extremera Pacheco et al., 2004, p. 212).

Un auto informe que ha tenido mayor influencia es el “Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y es una medida de auto informe de IE percibida con un total de 48 ítems establecidos en tres subescalas que evalúan tres aspectos fundamentales de la IE intrapersonal, como: sentimientos con 21 ítems, claridad de los sentimientos con 12 ítems y reparación emocional con 12 ítems” (Trujillo Flores & Rivas Tovar, 2005, p. 17). De este auto informe se realizó una traducción y versión reducida, la cual se nombró Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) está compuesto por factores,



la Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”); Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”), por último, Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”) [Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2006, p.141].

El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On, es una medida de autoinforme que proporciona una estimación de la inteligencia emocional-social, está conformada de 133 ítems con tipo de respuesta Likert que van de 1 muy raramente o no es cierto para mí a 5 muy a menudo, cierto de mí o verdadero de mí. Está compuesta de 5 escalas que comprenden 15 puntajes de subescala: Intrapersonal (Autoconocimiento, Autoconciencia Emocional, Asertividad, Independencia y Autorrealización); Interpersonal (Empatía, Responsabilidad Social y Relación Interpersonal); Manejo del estrés (tolerancia al estrés y el control de impulsos); Adaptabilidad (Evaluar la realidad, flexibilidad y resolución de problemas); y estado de ánimo general (optimismo y felicidad) [Bar-On, 2006].

Por otra parte, dentro de las investigaciones que se han realizado de la inteligencia emocional, se encuentra el estudio de Páez Cala y Castaño Castrillón (2015), querían saber la existencia de la relación que tiene la inteligencia emocional y el rendimiento académico, aplicaron el Cuestionario de BarOn (EQ) para evaluar el rendimiento académico se tomó el promedio aritmético total de las materias cursadas. Encontraron relación significativa entre la edad y los parámetros de la inteligencia emocional. En cuanto al rendimiento académico encontraron relación significativa entre el promedio y la inteligencia emocional de medicina y psicología. También que el valor del coeficiente emocional (EQ) dependiente del programa, en la correlación con rendimiento académico existen considerables diferencias entre programas. Para Medicina, por ejemplo, la correlación es con EQ y todos los factores, correlaciones significativas al nivel  $p < 0,01$ ; para el programa de Ingeniería ninguna es significativa, y para Psicología, solo EQ, y los factores intrapersonal y adaptabilidad a un nivel de significancia muy bajo ( $p < 0,1$ ) [p. 279].

Extremera Pacheco, Durán y Rey (2007) analizaron la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que el estudiante está quemado en sus estudios, sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera y sus niveles de estrés.

Los instrumentos de aplicación fueron, de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale, para el burnout el Maslach Burnout Inventory-Student Survey en versión española, para el engagement fue Student Academic Engagement en versión española, para el estrés percibido se usó la escala abreviada Perceived Stress Scale. En los resultados de la investigación se encontró que las mujeres tenían mayor atención a sus emociones, pero menor nivel de reparación emocional. También se encontró que tenían mayor percepción de estrés. Se encontró que una mayor inteligencia emocional por parte de los estudiantes se relacionaba negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo y con menor percepción de estrés en el último mes. Es importante destacar que el estrés académico no se puede ver solo de forma individual, sino también hay que ver el contexto escolar.

González Velázquez (2020) afirma que “la percepción del estudiante sobre su capacidad para enfrentar exitosamente las exigencias académicas, pueden generar pensamientos y emociones negativas, afectación física como sueño, dolor de cabeza, ansiedad, desconcentración, desorganización y problemas de adaptación” (p. 167). Por lo que es importante el papel de la inteligencia emocional debido a que permite enfrentar situaciones estresantes.

## **2.4 Estrés académico**

El estrés es una reacción fisiológica provocada por alguna situación difícil ya sea física o emocional por cuanto el organismo responde con diferentes reacciones de defensa. Muchas veces este mecanismo de defensa de constante tensión obliga a nuestro cuerpo a dar el máximo y que a la larga termina generalmente en forma de algún tipo de enfermedad o problema de salud (Ávila 2014, p.118).

El estrés se produce en el puesto de trabajo, en el hogar y en la escuela –en efecto, en cualquier lugar donde las personas trabajen en equipo o tengan relaciones estrechas como, por ejemplo, con los compañeros de trabajo, miembros de la familia, amantes, amigos, estudiantes y profesores (Lazarus, 2000, p.41).

Para Martín Monzón (2007) el estrés académico implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la Universidad (p. 89).

Valenzuela Ramos y Quiñones Urquillo (2021) refieren que el estrés académico se entiende como un proceso que el estudiante experimenta en sus interacciones en el contexto

universitario, en tres momentos: primero, se ve sometido a una serie de demandas; segundo, cuando la situación es percibida por el estudiante como estresante, provoca un desequilibrio sistémico que se manifiesta en indicadores de estrés; tercero, ese desequilibrio lo obliga a realizar acciones para restaurar el equilibrio sistémico, para lo cual recurre al uso tanto de estrategias de afrontamiento del estrés como estrategias para su autorregulación cognitiva, emotiva y metacognitiva, con la guía del docente, procurando aprender, acreditar y permanecer en el sistema (p. 15).

El estrés surge por un desequilibrio del individuo debido a los estresores, como situaciones, alguna enfermedad, el entorno, trabajo, la escuela. Ante esas situaciones el individuo presenta síntomas tanto físicos como psicológicos, la persona va a recuperar su equilibrio implementando acciones.

Como se considera en este estudio al estrés académico, tal y como afirma Barraza Macías (2006) es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 9).

Guerrero Barona (1997) indican las características que hacen una situación más estresante: primero cuando la situación cambia se torna estresante; segundo la incertidumbre causada por falta de información acerca del cambio de la situación; tercero no poder predecir lo que ocurrirá en una situación; cuarto no tener información precisa, información deficiente o tener mucha información; quinto cuando se aproxima un acontecimiento; sexto cuando la situación estresante dura demasiado tiempo; séptimo cambios en el organismo del individuo y octavo el estresor sea muy severo.

#### **2.4.1 Modelos**

Se pueden encontrar enfoques y modelos del estrés entre los cuales está el enfoque fisiológico. Dentro del enfoque fisiológico Selye (1936 como se citó en Estévez Báez, 1995) denominó el síndrome general de adaptación (SGA), describió etapas: la primera es la reacción de alarma “en ella, los sistemas de dirección y regulación del organismo perciben que se está sobrepasando el nivel de tolerancia a determinado estresor y emiten su señal de advertencia”; la

segunda es la resistencia en esta si la acción del agente o agentes estresantes continúan y la respuesta del organismo no es capaz de contrarrestar su influencia creando un equilibrio integral. El organismo responde con una reacción general que permite tolerar la intensidad de la influencia de los agentes estresores. Esta etapa puede durar meses e incluso años. Por último, si las posibilidades de reserva o mecanismos adaptativos de los sistemas de equilibrio del organismo se agotan, aparece la tercera etapa del SGA, la que se denomina agotamiento (p. 3).

Lazarus (2000) en su Teoría de valoración del estrés postula que el individuo evalúa su relación con el entorno. La teoría de se compone de valoraciones:

Valoración primaria: El acto primario de valoración se refiere a si lo que sucede es relevante para los propios valores, compromisos relativos a los objetivos, creencias sobre el self y el mundo e intenciones situacionales. Los valores y las creencias pueden ser factores más débiles al influir sobre las acciones o las reacciones que los compromisos relativos a los objetivos porque podemos disponer de valores sin haber actuado nunca en base a ellos (p.86).

Valoración secundaria: El acto secundario de valoración se refiere al proceso cognitivo-evaluador que se centra en lo que puede hacer la persona sobre la relación estresante persona-medio, especialmente cuando se ha producido una valoración primaria de daño, amenaza o desafío (p.87).

Valoración de las valoraciones: las valoraciones se basan comúnmente en muchas claves sutiles del medio, lo que se ha aprendido de la experiencia previa y una serie de variables de personalidad, como los objetivos, intenciones situacionales y recursos o aptitudes personales. Todo esto establece la base para decidir el modo de respuesta, lo que nos muestra cuán complicado puede ser el proceso (p. 92).

Sandín (1995) plantea el modelo procesual del estrés que contiene 7 etapas:

1. Demandas psicosociales: se refiere a los sucesos mayores o sucesos vitales (por ejemplo, pérdida de trabajo), a los sucesos menores (estrés diario) y al estrés crónico (por ejemplo, estrés laboral) [p. 10].
2. Evaluación cognitiva: se refiere a la valoración cognitiva que efectúa el individuo con respecto a la situación o demanda psicosocial. La evaluación cognitiva suele ser consciente, aunque también puede no serlo, y suele implicar siempre alguna forma de amenaza para el individuo (p. 10).
3. Respuesta de estrés: respuestas fisiológicas (sistema nervioso autónomo). Las respuestas psicológicas relacionadas con el estrés son fundamentalmente de tipo emocional y particularmente suelen tratarse de respuestas de ansiedad y/o depresión (p. 11).

4. Afrontamiento: se refiere a los esfuerzos conductuales y cognitivos que emplea el sujeto para hacer frente a las demandas estresantes, así como también para suprimir el estado emocional del estrés (p. 11).
5. Características personales: incluye todo un conjunto de variables que pueden influir sobre las cuatro etapas anteriores. Pertenecen a este nivel variables como los tipos de personalidad, los factores hereditarios en general, el sexo, la raza, etc. Son variables relativamente estables en el individuo y que diferencian a unos individuos de otros (p. 12).
6. Características sociales: las características sociales relevantes para el estrés son el apoyo social, el nivel socioeconómico y las redes sociales (p. 12).
7. Estatus de salud: más que una fase del proceso del estrés se trata de un resultado del mismo. Este estado de salud, tanto psicológico como fisiológico, depende del funcionamiento de las fases anteriores (p. 12).

Ahora dentro del estrés académico se encuentra el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza Macías (2006, p. 8) el modelo se puede describir de la siguiente manera:

- El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias.
- Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona.
- En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.
- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.
- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación.
- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.
- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

#### **2.4.2 Medición e investigación**

Para medir el estrés académico se han utilizado instrumentos como el cuestionario INVEA (Inventario de Estrés Académico, De Mazo Zea, Londoño Martínez & Gutiérrez Vélez, 2013) que

consta de 50 ítems y está compuesto por dos subescalas, la primera evalúa susceptibilidad al estrés y la segunda, contexto académico. De los ítems 1 a 25 (susceptibilidad) presenta un alfa de Cronbach de .874 y de los ítems 26 a 50 (contexto) .987 alfa de Cronbach. La escala cuenta con respuesta tipo Likert que va de 1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo.

El Instrumento ECEA forma parte del Cuestionario de Estrés Académico elaborado por Cabanach et al. (2008 como se citó en Cabanach, Souto-Gestal & Franco 2016, p. 47) conformado por 54 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = nunca; 2 = alguna vez; 3 = bastantes veces; 4 = casi siempre; 5 = siempre) los factores que la conforman son 1) deficiencias metodológicas del profesorado de 12 ítems (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21); 2) sobrecarga del estudiante con 10 ítems (27, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39 y 40); 3) creencias sobre el rendimiento académico, que engloba un total de 10 ítems (26, 28, 30, 35, 37, 41, 42, 43, 44 y 46); 4) intervenciones en público, que incluye 5 ítems (1, 2, 3, 4 y 9); 5) clima social negativo, que reúne 6 ítems (49, 50, 51, 52, 53 y 54); 6) exámenes, que incluye 4 ítems (5, 6, 7 y 8); 7) carencia de valor de los contenidos, que agrupa 4 ítems (22, 23, 24 y 25), y 8) dificultades de participación, integrado por 3 ítems (45, 47 y 48).

El Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza Macias (2007). Está compuesto por 37 ítems. Un ítem de filtro que en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. Un ítem de escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Nueve ítems de escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. 18 ítems que en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Ocho ítems de escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos. El inventario cuenta con una confiabilidad en alfa de cronbach de .90.

García Ros, Pérez González, Pérez Blasco y Natividad (2012) validaron el instrumento CEAU de estrés académico, el cual consta de 19 ítems con respuesta Likert de 1 a 5. Para esto se solicitó la participación voluntaria de los 199 participantes universitarios de nuevo acceso a las titulaciones de Psicología y Magisterio a los cuales se les dio un consentimiento informado. La

escala originalmente constaba de 21 ítems, pero la masificación en las aulas y trabajar en grupo no alcanzaron la saturación factorial mínima considerada por lo que la escala quedó conformada por 19 ítems. En los resultados se encontró que la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, exposición de trabajos en clase y sobrecarga académica tienen un puntaje alto puesto que son situaciones en las que los universitarios experimentan niveles muy elevados de estrés y que las mujeres son las que presentan niveles significativamente superiores de estrés. También se encontró que los universitarios que manifiestan menores niveles de estrés muestran niveles inferiores de rendimiento y los universitarios que manifestaban niveles superiores obtienen mejores resultados. Para la investigación de este trabajo se utilizó el instrumento CEAU validado por estos autores.

Se han realizado investigaciones del estrés académico, de las cuales se encuentra la de Martín Monzón (2007) donde estudio el estrés académico, salud y autoconcepto académico en estudiantes universitarios de Sevilla, de las facultades: psicología, ciencias económicas, filología hispánica y filología inglesa. Su objetivo era estudiar el estrés de los alumnos en periodos de examen. Para la investigación se encuestó por periodo sin exámenes y durante el periodo de exámenes. Se les aplicó el cuestionario de indicadores de salud y la escala de autoconcepto académico y la Escala de Apreciación del Estrés (EAE-G). Lo que se encontró en esta investigación fue que las personas que consumían cafeína, alcohol y tabaco no aumentaron su consumo en periodos de examen, sino que se redujo. También se encontró que el 89% de los estudiantes tenían variaciones en su alimentación y en el sueño. En el área de autoconcepto académico, este se reduce en el periodo de exámenes. Se tuvieron dificultades en las variables extrañas, puesto que las variables de nivel académico y sexo fueron difíciles de controlar. Hubo variables que no se pudieron controlar, las cuales fueron la hora de realización de los cuestionarios y la temperatura. Existe una variable extraña que pudo afectar la investigación, que son los estresores ajenos a los exámenes.

González Velázquez (2020) por otro lado realizó una investigación en el 2019 antes de la pandemia, en donde aplicó cuestionarios de estrés antes y durante la pandemia a alumnos universitarios, antes de la pandemia aplicó la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA), encontró que la mayoría de los estudiantes cuentan con estrategias para enfrentarse a situaciones estresantes, durante la pandemia diseñó el Cuestionario Percepción del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios asociado a la COVID-19 (PEA\_COVID-19) “ya en

tiempos de la pandemia, hay diversidad en las respuestas lo que denota una posible desorganización en el estudio, al haberse alterado las rutinas y espacios académicos, la percepción de pérdida de control puede incrementar en estrés académico” (p.170). También se encontró en los tres momentos cambios significativos. Antes de la pandemia, los estudiantes dicen mantener un enfoque positivo frente a los problemas, lo que contrasta con los dos grupos de participantes en tiempos del confinamiento y las clases a distancia donde un poco más de la tercera parte tiene emociones y pensamientos negativos, lo que es preocupante (pp. 170-171). En el caso de los docentes lo que les causo estrés fue adaptarse a dar clases a distancia y tener las herramientas necesarias para dar sus clases.

## **2.5. Otras investigaciones**

En este apartado se muestran algunas investigaciones que se han realizado de las variables relacionadas, como el estudio de De Mazo Zea, Londoño Martínez y Gutiérrez Vélez (2013) aplicaron el inventario de estrés académico INVEA para conocer los niveles de estrés académico en estudiantes de Pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, encontró que no existen diferencias significativas entre el sexo y la susceptibilidad al estrés, también que entre los 19 y 21 años se tiene menor susceptibilidad al estrés, en cuanto al contexto académico y la edad, no hubo diferencia significativa.

Silva-Ramos, López-Cocotle, y Meza-Zamora (2020) realizaron un estudio del nivel de estrés en relación con el sexo y carrera universitaria. La muestra estuvo conformada de 255 estudiantes de Licenciatura en Enfermería y Genómica e Ingeniería en Petroquímica y Nanotecnología, el instrumento utilizado fue el inventario SISCO el cual tuvo un alfa de .90 Encontraron que los estudiantes de ingeniería petroquímica y enfermería presentan un mayor nivel porcentual de estrés moderado, mientras que los estudiantes de Ingeniería en Nanotecnología presentan mayor índice porcentual en estrés profundo seguido por la Licenciatura en Genómica. No encontraron relación significativa entre el nivel de estrés y el sexo.

Chiroque Macalupú y Vásquez Barboza (2020) aplicaron el inventario de EQ-I Bar-On Emocional Quotient Inventory adaptado en población peruana y el Inventario de Estrés académico SISCO a 169 estudiantes de la carrera profesional de contabilidad de la universidad Nacional autónoma de Chota, con la finalidad de encontrar relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Encontraron que no existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el



estrés académico, también que los estudiantes son capaces de manejar sus emociones y presentan un nivel moderado de estrés.

Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz y Axpe Sáez (2019) realizaron un estudio con 419 estudiantes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) de edades entre 18 y 40. Aplicaron la subescala de Apoyo de Profesorado del instrumento Teacher and Classmate Support Scale (TCMS), la escala de Apoyo Familiar y de Amistades (AFA-R), el instrumento Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) y la subescala de rendimiento académico de la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) encontraron relación significativa entre el apoyo del profesorado y el rendimiento académico, seguida del apoyo familiar con la reparación emocional y la claridad emocional. En cuanto a la inteligencia emocional y el rendimiento académico se encontró una relación significativa en la dimensión reparación emocional el rendimiento académico. Realizaron una regresión lineal múltiple para conocer la capacidad predictiva entre las variables, el resultado de la regresión lineal múltiple reveló que el apoyo social percibido no logra predecir significativamente la atención emocional. En cuanto a la claridad y reparación emocional, el apoyo familiar resultó como la variable predictora. En el rendimiento académico la capacidad predictiva resulta de manera moderada con el apoyo del profesorado y con el apoyo de las amistades. En el rendimiento académico también se encontró significancia con la reparación y la atención emocional.

Dentro de las pocas investigaciones relacionadas al interés, se encontró la realizada por Hirigoyen, Rinaudo y Donolo (2011) trabajaron con 15 alumnos de sexto grado, 18 alumnos de primer año de secundaria y con 21 alumnos de tercer año en la asignatura de educación tecnológica. Realizaron observaciones no participantes por seis meses y observaciones participantes por tres meses. Solicitaron a los alumnos tareas, como trabajos escritos, orales, búsqueda de información, elaboración de productos. Con el propósito de analizar la incidencia de las tareas en el interés personal de los alumnos y conocer los factores del interés situacional de los alumnos. Se encontró que en los alumnos de sexto grado les interesaba mayormente la elaboración de productos tecnológicos, les interesó en menor medida la lectura y comentarios de texto, ver videos, exposiciones, responder a preguntas y hacer informes. En los alumnos de primer año les causó mayor interés participar en debates, la elaboración de informes y reflexiones de lectura, ver videos, elaboración de productos tecnológicos. En los alumnos de tercer año se encontró que todas las tareas les parecían interesantes. En cuanto a los factores de interés situacional en los tres grupos se encontró que mostraban interés cuando se daban a conocer las metas de las tareas, participación

del alumno, trabajos en equipo, intervención del docente en las tareas, contextualización de las tareas, interacción entre los alumnos y el profesor.

## **Método**

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo se relacionan el interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes universitarios en confinamiento durante la pandemia causada por SARS-CoV-2 (COVID-19) y en la nueva normalidad y cuáles son las diferencias entre estos dos periodos, así como diferencias por sexo?

### **Justificación**

La pandemia causada por el virus COVID-19 ha generado muchos cambios en las vidas de las personas, entre ellas los estudiantes, González Velázquez (2020) afirma que los alumnos que ya habían cursado más semestres en modalidad presencial sabían que no pudieron convivir con sus compañeros varios meses. Se agrega el temor de no contar con una buena computadora y recursos para pagar el internet y mantenerse conectados para recibir las clases, tema muy presente en las escuelas públicas y en los estudiantes que están en comunidades de difícil acceso, poder reprobado o tener una baja calificación por este hecho es una fuente de estrés (p. 168).

Reynoso Jaime (2020) indica que “el alumno universitario en particular se encontraba todavía con mayor incertidumbre debido no solo a la novedosa situación que no había experimentado en su vida, sino también por su condición en el esquema de la universidad” (p.20). La pandemia afectó en gran manera a los estudiantes, quienes se tuvieron que adaptar a una nueva modalidad lo que les causó diversos problemas, los cuales se reportan en la investigación realizada por Rosario-Rodríguez et al. (2020) en donde estudiaron las demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. Encontraron que los estudiantes no estaban satisfechos con la modalidad en línea debido al desconocimiento que tenían los profesores sobre esta modalidad, sobrecarga académica, problemas de conectividad de internet, que los profesores no respondían a correos electrónicos, estresores del hogar y estresores asociados a la pandemia, dificultad para mantener la atención en clases en línea, desorganización de los cursos en línea, carencia de recursos económicos y tecnológicos, complejidad del uso de la tecnología, poca interacción social, también presentaron desánimo y se sentían poco productivos en sus clases.

Ante lo anterior se debe de decir que el COVID 19 generó mucha incertidumbre en especial en la salud, por el miedo al contagio, lo que llevó a la realización de actividades de forma Online

y se conoció como confinamiento, lo que desafió a la educación y los docentes tuvieron que repensar las prioridades, los contenidos a dictar, las estrategias de enseñanza y su actuación ya no frente al aula sino, en su casa y con una pantalla. Para los estudiantes también esta nueva realidad presentó novedades y desafíos (Maldonado Gómez et al., 2020). Y aunque este periodo se prolongó por dos años y parecía que el regreso no tendría inconvenientes en realidad el regreso a clases presenciales en la nueva normalidad también se presentaron desafíos debido a que el reingreso a las aulas podía ser vivido por algunos estudiantes de manera positiva; sin embargo, había otros cuya vivencia era de cierta incomodidad por el temor a contagiarse, por el hecho de sentirse mejor en grupos reducidos o por otras cuestiones de malestar (Vidal Martí, 2022). Al respecto Chávez Herrera et al. (2022) exploraron los desafíos ante ello y encontraron que la escuela cumplió satisfactoriamente con las condiciones sanitarias y que la escuela implemento estrategias para adaptarse a sus necesidades. Pero los resultados también arrojaron que la situación económica influyo en el regreso a clases, así como la depresión y ansiedad, además de que la violencia social que se da en las calles es un desafío para el retorno escolar.

El área educativa es muy importante, en especial en estudiantes debido a que se ha encontrado que “los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.e., tabaco, alcohol, etc.)” [Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004, p.12], también es importante explorar el interés que tienen los estudiantes frente al estudio, debido a que se considera que la falta de interés produce fracaso escolar (Anaya Hernández, 1984).

Además, Berrío García y Mazo Zea (2011) afirman que la gran mayoría de los estudiantes experimentan un grado elevado de estrés académico, pues tienen la responsabilidad de cumplir las obligaciones académicas; experimentan en ocasiones sobrecarga de tareas y trabajos, y además la evaluación de los profesores, de sus padres, y de ellos mismos sobre su desempeño, les genera mucha ansiedad. Esta gran activación puede redundar de modo negativo tanto en el rendimiento en los diferentes compromisos académicos, como en la salud física y mental de los estudiantes (p. 69).

Con lo anterior visto, se pretende estudiar en universitarios la relación entre el interés por el estudio, el rendimiento académico, inteligencia emocional y el estrés académico en

confinamiento durante la pandemia causada por SARS-CoV-2 (COVID-19) y en la nueva normalidad, también saber cuáles son las diferencias entre estos dos momentos, así como diferencias por sexo

Explorar durante el confinamiento es un acto novedoso debido a que fue un acontecimiento que no se había visto y el cual generó muchos cambios, además en la presente investigación se validan escalas, se analizan las variables anteriormente mencionadas en el periodo de la nueva normalidad, un cambio después de dos años de confinamiento. Las muestras de este estudio se recolectaron en estos dos momentos para realizar una comparación entre ellas para ver diferencias. Con los resultados que se obtengan del presente estudio pueden ser de utilidad para otros investigadores que busquen explorar en el área educativa, además los instrumentos se pueden implementar para detectar algún problema relacionado con la educación y ayudar en alguna intervención. Los instrumentos se pueden aplicar a grupos y con los resultados que se obtengan se pueden utilizar para implementar estrategias, también talleres para manejar el estrés, por ejemplo.

### **Tipo de investigación**

Se escogió el tipo de investigación cuantitativa, la cual parte de una idea que se delimita y, una vez acotada, se generan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o perspectiva teórica. De las preguntas se derivan hipótesis y determinan y definen variables; se traza un plan para probar las primeras (diseño, que es como “el mapa de la ruta”); se seleccionan casos o unidades para medir en estas las variables en un contexto específico (lugar y tiempo); se analizan y vinculan las mediciones obtenidas (utilizando métodos estadísticos), y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (Hernández-Sampieri, 2018, p.6).

### **Diseño de investigación**

Se selecciono un diseño de estudio no experimental. McMillan y Schumacher (2005) afirman que “las modalidades no experimentales describen alguna circunstancia que ha ocurrido o examinan las relaciones entre aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones que son experimentadas” (p. 42).

## **Tipo de estudio**

Para esta investigación se planteó un estudio correlacional donde “la utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Las correlaciones pueden ser positivas (directamente proporcionales) o negativas (inversamente proporcionales)” [Hernández-Sampieri, 2018, p. 110].

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Conocer cuál es la relación del interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes universitarios en confinamiento durante la pandemia causada por SARS-CoV-2 (COVID-19) y en la nueva normalidad, evaluar las diferencias entre estos dos periodos y diferencias por sexo.

### **Objetivos específicos**

Aplicar la escala de interés por el estudio (Serrano Gómez, en prensa) a estudiantes universitarios que se encontraban en clases en línea y alumnos en la nueva normalidad para conocer la valoración que le dan los alumnos al estudio.

Aplicar la escala de rendimiento académico (Retana Franco, en prensa) a estudiantes universitarios que se encontraban en clases en línea y alumnos en la nueva normalidad para conocer las habilidades y actitudes de los alumnos universitarios en su proceso de aprendizaje.

Aplicar la escala de inteligencia emocional TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et al., 2004) a estudiantes universitarios que se encontraban en clases en línea y alumnos en la nueva normalidad con el propósito de evaluar el conocimiento y la regulación que tienen los estudiantes sobre sus emociones.

Aplicar la escala de estrés académico CEAU (García Ros, Pérez González, Pérez Blasco y Natividad, 2012) a estudiantes universitarios que se encontraban en clases en línea y alumnos en la nueva normalidad para evaluar el nivel de estrés que les causan las demandas académicas.

Identificar si existe diferencia entre las variables del interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes universitarios de modalidad en línea y modalidad presencial.

Identificar si existe diferencia entre los sexos y las variables del interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes universitarios.

## **Población**

Estudiantes universitarios de la Ciudad de México y del Estado de México.

## **Tipo de muestreo**

Muestreo no probabilístico en donde el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características (McMillan & Schumacher, 2005, p. 140). Se optó por muestreo por conveniencia en donde un grupo de sujetos son seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados (McMillan & Schumacher, 2005, p.140).

Se plantearon ciertos criterios para la selección de la muestra:

1. Que fueran estudiantes universitarios
2. Que los estudiantes fueran residentes de la Ciudad de México y el Estado de México
3. Que estudiaran en instituciones públicas y privadas

## **Muestra**

Se optó por este tipo de población para tener un mayor número de muestra, participaron 260 estudiantes universitarios, los cuales estuvieron divididos en dos muestras, cada una compuesta de 130. De la muestra de estudiantes que tomaron clases en modo virtual fueron 89 mujeres y 41 hombres con edades de entre 18 y 52 años, con una media de 23 y una desviación de 6, las principales carreras son psicología (36%), administración (15%), pedagogía (13%), ingeniería (12%) y enfermería (8%), el resto de otras carreras como sociología, geografía o comunicación. Y provenían de las siguientes universidades de la UPN (39%), UAM (19%), UNAM (8%), el IPN (8%), el resto fue de otras universidades como UNILA y UNITEC.

En lo que respecta a la muestra de estudiantes en modalidad presencial ante la nueva normalidad fueron 100 mujeres y 30 hombres con edades de 17 a 50 años con una media de 23 y desviación de 5, las principales carreras fueron psicología (28%), pedagogía (40%), ingeniería (10%) y administración (8%), el resto fue de carreras como turismo, contaduría o enfermería,

provenían de las siguientes universidades UPN (68%), UAM (7%), UNAM (9%) y el resto de UNITEC o Instituto Tecnológico.

## **Instrumentos**

**Escala de Interés por el Estudio** (Serrano Gómez, en prensa) está compuesta de 18 reactivos con formato de respuesta tipo Likert en grados de frecuencia (1 No en absoluto a 4 Mucho). Está dividida en tres factores, el primer factor interrelación de sentimientos con ocho reactivos y un ejemplo de reactivo es: Me gusta la escuela con un alfa de .75. El segundo factor es desmotivaciones compuesto de seis reactivos un ejemplo: Me desanimo cuando me frustro al estudiar algo con un alfa de .55. El tercer factor es valoración del alumno con cuatro reactivos y un ejemplo es: Las clases prácticas me interesan con un alfa de .56.

**Escala de Rendimiento Académico** (Retana Franco, en prensa) se utilizó la versión corta que está compuesta de 40 reactivos con formato de respuesta tipo Likert en grados de acuerdo (1 totalmente en desacuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo). Cada factor se compone de 5 reactivos, el primero de ellos autoconcepto académico (ejemplo: Se cuando uso mis habilidades en los trabajos académicos) con un alfa de .82. El segundo factor es satisfacción al estudio compuesto de 5 reactivos (ejemplo: Creo que estudiar me permitirá tener éxito en la vida) con alfa de .79. El tercer factor es de empatía y preparación constituido de 5 ítems (ejemplo: Me relacionó fácilmente con los demás) con un alfa de .70. El cuarto factor es el de entorno familiar y está formado por 5 reactivos (ejemplo: El nivel educativo de la madre influye en la continuación de los estudios de los hijos.) con un alfa de .75. El quinto factor es de condiciones cognitivas conformado por 5 reactivos (ejemplo: realizo notas en clase.) con un alfa de .77. El Sexto factor es perdida de interés el cual tiene 5 reactivos (ejemplo: Se me dificulta realizar tareas académicas) con un alfa.70. El Séptimo factor es asistencia a clases formado por 5 reactivos (Ejemplo: repaso constantemente los temas vistos.) con un alfa de .58. El octavo factor es de atribuciones negativas que está conformado por 5 ítems (ejemplo: Mi autoestima depende de mis logros académicos) con un alfa de.65.

**Escala de inteligencia emocional TMMS-24** (Fernández-Berrocal et al., 2004) es una escala que se compone de 24 ítems con escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala se compone de 3 factores con 8 ítems cada una: Atención emocional (ejemplo de reactivo: Presto mucha atención a los sentimientos) con un alfa de .87; el segundo factor es Claridad emocional (ejemplo: Tengo claros mis sentimientos) con un alfa de .91



y Reparación emocional (ejemplo: intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal) con una fiabilidad de .88.

**Escala de estrés académico** CEAU (García Ros, Pérez González, Pérez Blasco y Natividad, 2012) consta de 19 ítems con respuesta tipo Likert (1 nada de estrés a 5 mucho estrés). Está dividida por cuatro factores, el primer factor es obligaciones académicas -OA-(ejemplo: Poder asistir a todas las clases) con un alfa de .81; el segundo factor es expediente y perspectivas de futuro -EF- (ejemplo: Perspectivas profesionales futuras) el cual tuvo un alfa de .82; el tercer factor es de dificultades interpersonales -DI- (ejemplo: Competitividad entre compañeros) con alfa de .72 y el cuarto factor es de expresión y comunicación de ideas propias -EC- (ejemplo: Exposición de trabajo en clase) con un alfa de .75.

## **Procedimiento**

Para la aplicación de la batería de manera electrónica se utilizó Google formularios, en el cual se colocó el consentimiento informado y cada una de las escalas, una vez que se tenía listo se procedió a su difusión por diferentes medios para que fuera resuelto, algo que se debe decir es que se garantizó la confidencialidad de sus respuestas y se les ofreció resolver sus dudas y darles a conocer los resultados globales de la misma.

Para la recolección de la muestra de estudiantes en la nueva normalidad se utilizó el mismo cuestionario impreso el cual contenía el consentimiento informado y las cuatro escalas, para su aplicación se acudieron a universidades, igualmente se les informó la protección de sus datos y que la recolección era para fines estadísticos. Después de recopilar las respuestas, estas fueron capturadas en el programa estadístico SPSS para realizar los análisis correspondientes.

## **Análisis de resultados**

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad, con base en ello se procedió a realizar la prueba de Rho Spearman para evaluar la relación de las variables. Posteriormente la prueba t de Student para muestras independientes que permite comparar las muestras en las diferentes variables. Finalmente se aplicó esta misma Prueba T de Student para encontrar diferencias entre hombres y mujeres y las variables de interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico

## Resultados

Debido al brote del virus COVID-19 en México se emite un acuerdo por parte de las autoridades educativas en el cual se debe hacer un cierre de las instituciones de educación en todos sus niveles para evitar su propagación, por lo cual se decide llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual con el uso de plataformas digitales (Alvarado Melitón & Berra Mondragón, 2021, pp.261-262).

Después de 2 años se retoman las clases en las aulas, los estudiantes se enfrentan a una nueva normalidad y a dificultades en distintas áreas como lo son las físicas, mentales, economías y sociales. En el área educativa, se presentan retos, cambios y dificultades, como por ejemplo para el ingreso a la institución se toman medidas sanitarias para proteger la salud de los alumnos, también los estudiantes se enfrentan a otro proceso de enseñanza aprendizaje. Ante lo expuesto anteriormente en la presente investigación se planteó conocer la relación que existía entre diferentes variables como son interés por el estudio, el rendimiento académico, inteligencia emocional y el estrés académico, durante la pandemia como en la nueva la nueva normalidad, posteriormente comparar dichas variables entre esos dos momentos y evaluar diferencias por sexo.

Para saber si existía relación entre las variables se debía conocer si se tenía una distribución normal o no normal, por ello se procedió a aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov para evaluar esto. En la tabla 4 se puede observar que la mayoría de las variables presentaron una distribución no normal.

**Tabla 4.**

*Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en las diferentes variables*

<b>Variable</b>	<b>Factores</b>	<b>p</b>	<b>Decisión</b>
Interés por el estudio	Interrelación de sentimientos	.000	No normal
	Desmotivaciones	.000	No normal
	Valoración del alumno	.000	No normal
Rendimiento académico	Autoconcepto académico	.000	No normal
	Satisfacción al estudio	.000	No normal
	Empatía y preparación	.000	No normal
	Entorno familiar	.042	No normal

	Condiciones cognitivas	.000	No normal
	Perdida de interés	.000	No normal
	Asistencia a clases	.000	No normal
	Atribuciones negativas	.000	No normal
Inteligencia emocional	Atención emocional	.005	No normal
	Claridad emocional	.061	Normal
	Reparación emocional	.004	No normal
Estrés académico	Obligaciones académicas	.012	No normal
	Expediente y perspectivas de futuro	.000	No normal
	Dificultades interpersonales	.000	No normal
	Expresión y comunicación de ideas propias	.000	No normal

A partir del resultado anterior, se revela que no se posee una distribución normal por lo tanto se tomó la decisión de utilizar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman y se procedió a realizar análisis de este tipo, la primera para la muestra total y después dividiendo cada una de las muestras (estudiantes en pandemia y estudiantes en nueva normalidad), para evaluar la relación entre las variables de interés. En la tabla 5 se presenta la relación entre las variables, se puede observar que la mayoría de los factores de rendimiento académico tienen relación con el interés por el estudio, solo el factor de entorno familiar y atribuciones negativas son los que no tendrían que ver uno con el otro; también es posible ver que la relación es de moderada a baja. En el caso de la inteligencia emocional y su relación con el interés por el estudio existen igual correlaciones en su mayoría bajas y es el factor de desmotivaciones de interés por el estudio el que menor correlación tiene con los factores de la inteligencia. Por último, en el caso del estrés y el interés; el factor de valoración del alumno no se correlaciona con el estrés y en el caso de interrelación de sentimientos las correlaciones son negativas

**Tabla 5.***Correlación de Spearman de toda la muestra*

		Interés por el estudio		
		Interrelación de sentimientos	Desmotivaciones	Valoración del alumno
Rendimiento académico	Autoconcepto académico	<b>.247**</b>	<b>-.149*</b>	<b>.210**</b>
	Satisfacción al estudio	<b>.364**</b>	---	<b>.360**</b>
	Empatía y preparación	<b>.298**</b>	<b>-.156*</b>	<b>.173**</b>
	Entorno familiar	---	---	---
	Condiciones cognitivas	<b>.343**</b>	<b>-.160*</b>	<b>.240**</b>
	Perdida de interés	<b>-.271**</b>	<b>.177**</b>	<b>-.174**</b>
	Asistencia a clases	<b>.245**</b>	----	<b>.169**</b>
	Atribuciones negativas	---	<b>.185**</b>	---
Inteligencia emocional	Atención emocional	<b>.163**</b>	----	<b>.161**</b>
	Claridad emocional	<b>.281**</b>	<b>-.155*</b>	<b>.152*</b>
	Reparación emocional	<b>.313**</b>	---	<b>.256**</b>
Estrés académico	Obligaciones académicas	<b>-.133*</b>	<b>.278**</b>	---
	expediente y perspectivas de futuro	---	<b>.235**</b>	---
	Dificultades interpersonales	<b>-.155*</b>	<b>.187**</b>	---
	Expresión y comunicación de ideas propias	<b>-.131*</b>	---	---

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Una vez que se tenía el análisis de toda la muestra se corrió una segunda prueba, para evaluar la relación entre las variables, pero esta vez en la muestra de estudiantes que tomaron clases durante la pandemia y es posible observar que existen un menor número de relaciones entre las variables siendo el factor de desmotivación y valoración del alumno los que presenta menor

relación con el resto y de manera general el estrés académico y el interés por el estudio son los que menos correlaciones presentan entre sus factores (Ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Correlación de las variables con la Prueba Rho de Spearman en muestra de estudiantes en línea*

		Interés por el estudio		
		Interrelación de sentimientos	Desmotivaciones	Valoración del alumno
Rendimiento académico	Autoconcepto académico	.226**	---	.285**
	Satisfacción al estudio	<b>.337**</b>	-.209*	.383**
	Empatía y preparación	<b>.271**</b>	-.181*	---
	Entorno familiar	---	---	---
	Condiciones cognitivas	<b>.427**</b>	-.283**	<b>.276**</b>
	Perdida de interés	<b>-.292**</b>	.251**	<b>-.175*</b>
	Asistencia a clases	<b>.247**</b>	---	<b>.173*</b>
	Atribuciones negativas	---	.189*	---
Inteligencia emocional	Atención emocional	.269**	---	<b>.200*</b>
	Claridad emocional	.247**	---	---
	Reparación emocional	<b>.305**</b>	---	.259**
Estrés académico	Obligaciones académicas	-.173*	.339**	---
	expediente y perspectivas de futuro	---	.274**	---
	Dificultades interpersonales	---	.207*	---
	Expresión y comunicación	---	---	---
	de ideas propias	---	---	---

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Se realizó otro análisis para evaluar la relación de las variables de interés, pero esta vez en la muestra de estudiantes de la nueva normalidad y es posible observar que si existe una configuración diferente respecto a las relaciones encontradas anteriormente, son los factores de

desmotivaciones y valoración del alumno los que tienen menores relaciones al igual que la anterior pero en este caso se encuentra poca relación entre la inteligencia emocional, el estrés académico y el interés por el estudio (Ver Tabla 7).

**Tabla 7**

*Correlación de las variables con la Prueba Rho de Spearman en muestra de estudiantes de nueva normalidad*

		Interés por el estudio		
		Interrelación de sentimientos	Desmotivaciones	Valoración del alumno
Rendimiento académico	Autoconcepto académico	.258**	-.191*	---
	Satisfacción al estudio	<b>.398**</b>	---	.350**
	Empatía y preparación	<b>.321**</b>	---	<b>.254**</b>
	Entorno familiar	---	---	---
	Condiciones cognitivas	<b>.252**</b>	---	<b>.226*</b>
	Perdida de interés	<b>-.263**</b>	---	<b>-.191*</b>
	Asistencia a clases	<b>.233*</b>	---	---
	Atribuciones negativas	---	---	---
Inteligencia emocional	Atención emocional	---	---	---
	Claridad emocional	.320**	-.195*	---
	Reparación emocional	<b>.322**</b>	---	.272**
Estrés académico	Obligaciones académicas	---	.193*	---
	expediente y perspectivas de futuro	---	.206*	---
	Dificultades interpersonales	-.211*	.183*	-.214*
	Expresión y comunicación de ideas propias	-.200*	---	---

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Para poder responder a la otra parte de la pregunta de investigación, en donde se quería conocer si existían diferencias entre los alumnos durante la pandemia y los que se encontraban en la nueva normalidad se realizó la prueba t de Student para muestras independientes (que aunque no se cumple la normalidad, si cumple los otros tres requisitos), ante esto es posible ver que en ninguno de los factores existieron diferencias significativas, pero si se ve una tendencia interesante y que en interés y rendimiento las medias más altas (aunque por decimas) las obtienen los estudiantes en la nueva normalidad, mientras que inteligencia y estrés académico (en la mayoría de los factores) la media mayor la tienen los estudiantes en pandemia. Así mismo se puede observar que la mayoría de las medias pasan la media teórica (Ver Tabla 8).

**Tabla 8**

*Comparación entre los grupos de estudiantes en línea y presencial*

Variable	Factores	Media de estudiantes		p	t	gl
		Pandemia	Nueva normalidad			
Interés por el estudio	Interrelación de sentimientos	3.05	<b>3.14</b>	---	---	---
	Desmotivaciones	1.63	<b>1.65</b>	---	---	---
	Valoración del alumno	3.19	<b>3.29</b>	---	---	---
Rendimiento académico	Autoconcepto académico	4.01	<b>4.02</b>	---	---	---
	Satisfacción al estudio	4.05	<b>4.07</b>	---	---	---
	Empatía y preparación	3.61	<b>3.69</b>	---	---	---
	Entorno familiar	3.11	<b>3.12</b>	---	---	---
	Condiciones cognitivas	<b>3.81</b>	3.76	---	---	---
	Perdida de interés	2.18	<b>2.25</b>	---	---	---
	Asistencia a clases	3.67	<b>3.73</b>	---	---	---
	Atribuciones negativas	3.17	<b>3.19</b>	---	---	---
Inteligencia emocional	Atención emocional	<b>3.49</b>	3.43	---	---	---
	Claridad emocional	<b>3.22</b>	3.16	---	---	---
	Reparación emocional	3.33	<b>3.39</b>	---	---	---

Estrés académico	Obligaciones académicas	<b>3.42</b>	3.37	---	---	---
	Expediente y perspectivas de futuro	3.23	<b>3.25</b>	---	---	---
	Dificultades interpersonales	<b>2.89</b>	2.67	---	---	---
	Expresión y comunicación de ideas propias	<b>3.11</b>	2.87	---	---	---

Se realizó un análisis estadístico de la prueba t de Student para muestras independientes con el propósito de conocer diferencias entre hombres y mujeres con las variables. Se puede observar que en las medias de los factores de interés por el estudio es más alta en mujeres. Por parte de la inteligencia emocional las medias en la muestra de hombres son ligeramente mayores. En el estrés académico en todos sus factores las medias más altas son en las mujeres. De acuerdo a la significancia bilateral, si el valor es menor a .005 indica la existencia de diferencia significativa, en la escala de interés por el estudio en el factor de interrelación de sentimientos se ve esta diferencia significativa, en donde la media es más alta en mujeres, por parte de la escala de rendimiento académico el factor de condiciones cognitivas presenta diferencia y las mujeres tienen una media alta en este factor, el factor pérdida de interés de esta misma escala también tiene diferencia relevante, en este caso los hombres tienen una media más alta. En cuanto a la escala de inteligencia emocional el factor que tiene más diferencia es el de atención emocional en donde las mujeres tienen una media mayor. Por parte de la escala de estrés académico en los factores de obligaciones académicas y expresión y comunicación de ideas propias las mujeres tienen mayor media (Ver tabla 9).

**Tabla 9**

*Comparación entre los grupos de hombres y mujeres.*

Variable	Factor	Media de p t gl		de p	t	gl
		estudiantes				
		Mujeres	Hombres			
Interés por el estudio	Interrelación de sentimientos	<b>3.14</b>	3.00	<b>.021</b>	2.314	251
	Desmotivaciones	1.62	<b>1.68</b>	--	--	--
	Valoración del alumno	<b>3.25</b>	3.19	--	--	--



	Autoconcepto académico	4.01	<b>4.03</b>	--	--	--
	Satisfacción al estudio	<b>4.10</b>	3.93	--	--	--
	empatía y preparación	3.64	<b>3.66</b>	--	--	--
Rendimiento	Entorno familiar	3.08	<b>3.20</b>	--	--	--
académico	Condiciones cognitivas	<b>3.86</b>	3.60	<b>.017</b>	2.403	245
	Perdida de interés	2.09	<b>2.53</b>	<b>.000</b>	-3.802	241
	Asistencia a clases	<b>3.75</b>	3.57	--	--	--
	Atribuciones negativas	<b>3.19</b>	3.15	--	--	--
Inteligencia	Atención emocional	<b>3.54</b>	3.25	<b>.015</b>	2.439	256
emocional	Claridad emocional	3.18	<b>3.21</b>	--	--	--
	Reparación emocional	3.32	<b>3.45</b>	--	--	--
	Obligaciones académicas	<b>3.47</b>	3.21	<b>.046</b>	2.009	252
Estrés	Expediente y perspectivas de futuro	<b>3.30</b>	3.08	--	--	--
académico	dificultades interpersonales	<b>2.80</b>	2.75	--	--	--
	Expresión y comunicación de ideas propias	<b>3.06</b>	2.78	<b>.041</b>	2.050	254

## Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar la relación entre las variables de interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes universitarios en confinamiento durante la pandemia causada por SARS-CoV-2 (COVID-19) y en la nueva normalidad, saber si existen diferencias entre estos dos momentos, como también encontrar diferencias entre hombres y mujeres.

En cuanto a los resultados de la correlación de Rho de Spearman se encontró que en la muestra de estudiantes de modalidad virtual existió relación significativa entre el interés por el estudio con inteligencia emocional y rendimiento académico y poca relación con estrés académico, por lo que se puede decir que al tener demasiadas obligaciones académicas a los estudiantes les aburre estudiar. También que cuando la escuela hace que los alumnos se esfuercen, los alumnos más a menudo piensan en sus sentimientos. Esto se ve apoyado por lo referido por Extremera Pacheco, Durán y Rey (2007) que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional muestran menores sentimientos de agotamiento, cinismo y estrés y mayores actitudes positivas hacia sus tareas (p.252).

A pesar de las dificultades de estudiar en casa los estudiantes asistían a sus clases en línea y reconocían sus habilidades académicas, aunque llegaban a perder el interés por sus estudios. Entre las dificultades que se presentaron en la modalidad en línea fueron la conectividad a internet, el uso de plataformas y estar enfrente del monitor mucho tiempo, la sobre carga académica y el cumplir con las tareas causa estrés. Se encontró que durante la pandemia los estudiantes en la modalidad virtual valoran sus estudios y utilizan sus habilidades académicas, lo cual se relaciona con lo dicho por Gaeta González et al. (2021) cuando afirman que para muchos estudiantes, el compromiso con su proceso formativo al asumir autonomía para gestionar su aprendizaje, en su manifestación cognitiva, afectiva y conductual, ha permitido superar las dificultades de contar o no con una buena conexión a Internet o la complejidad propia de las plataformas virtuales (p. 5).

A su vez Estrada Araoz et al. (2021) afirman que los estudiantes presentaron malestares físicos y emocionales, debido a la presión que existe en el contexto universitario, lo cual no les permite desenvolverse adecuadamente, provoca que ellos disminuyan su interés por el estudio, evidencien nerviosismo y en ocasiones pierdan el control de sus emociones y acciones. Durante el confinamiento causado por el COVID-19 los estudiantes tuvieron problemáticas, sin embargo, han tenido que aprender a manejar sus emociones, ser pacientes ante el confinamiento, y estar alejados

de sus compañeros y amigos, vivir en soledad, asimismo han revalorado su aceptación o autorreconocimiento (Tavera-Fenollosa & Martínez Carmona, 2021).

En los estudiantes de modalidad presencial de esta investigación se encontró menor relación entre las variables en comparación con la muestra de modalidad virtual, en la investigación de Flores Pérez et al. (2022) en la que analizaron las percepciones de los alumnos sobre las clases después del confinamiento por la COVID-19, encontraron que deseaban regresar a la presencialidad de las aulas. Por lo que se puede decir que los estudiantes al querer regresar a las aulas tras dos años en virtualidad manifiestan el valor que le dan a sus estudios.

Se encontró en los resultados menor relación con los factores de inteligencia emocional y el interés por el estudio. Gavín Chocano y García Martínez (2023) exploraron la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida durante la pandemia y en la nueva normalidad encontraron que los estudiantes españoles en la nueva normalidad presentaron puntuaciones más altas en la mayoría de las variables de inteligencia emocional y satisfacción vital, pero un menor rendimiento académico. Comparando con este estudio, los resultados son a la inversa, esto se puede deber al tipo de muestra, número de la muestra (la muestra del estudio fue de 69), diferente país, etcétera. Por lo que es importante seguir explorando en el área.

Otra investigación similar de Veramendi Villavicenci et al. (2023) quienes estudiaron competencias socioemocionales y apoyo social en 353 universitarios peruanos en el contexto educativo post-COVID-19, sus resultados arrojaron la existencia de un nivel medio en la conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad y autonomía emocional y niveles altos de optimismo, por lo que a mayores niveles de soporte social percibido existen probabilidades moderadas a altas de hallar mayores niveles de competencia socioemocional. Comparando con la investigación anterior en donde encuentran mayores niveles en el área emocional, en esta investigación existen menor correlación en el área emocional, se puede decir que las diferencias existentes son por el tipo de muestra, diferente país, como se mencionó anteriormente.

Por lo tanto, se infiere que en este estudio los alumnos se desaniman cuando se frustran al estudiar y se les dificulta conocer sus sentimientos sobre las personas, agregando el cambio de rutina de tener que regresar a la modalidad presencial, además se pueden presentar dificultades en los estudiantes para prestar atención a sus emociones y se sientan estresados, a pesar de esto su rendimiento académico no se vio afectado de manera significativa.

Las dificultades emocionales y el estrés presentado ante el regreso presencial se le adjudican a las secuelas dejadas por la pandemia, como afirman Alvarado Melitón y Berra Mondragón (2021) que durante el aislamiento social se presentaron varios problemas de salud mental que afectaron tanto a docentes como alumnos por un cambio tan radical en el proceso educativo, así como el uso de las tecnologías de la información y plataformas educativas que conllevaron a detonar problemas emocionales, cognitivos y sociales que actualmente persisten, dichos síntomas que presentan los actores sociales de la educación, posiblemente no se les brinda la atención necesaria ante tal regreso a las instituciones educativas de nivel superior (p.254).

Añadiendo a esto, Chávez Herrera et al. (2022) señalan que el regreso a clases presenciales ha ocasionado descontrol en la rutina que se veía durante dos años, por ello se deben tener ciertas recomendaciones para poder realizar las diversas tareas que actualmente se deben realizar en tiempo y forma (p.8). Este descontrol también pudo ser un detonante al estrés, ante esto se puede decir que una mejor organización puede ayudar, como lo puede ser tener un control de las actividades académicas para los alumnos.

Los resultados también arrojaron que los estudiantes en la nueva normalidad presentaron más estrés a comparación con los estudiantes de modalidad en línea, debido a que los estudiantes se tuvieron que readaptar a una nueva normalidad y el pasar a exponer, presentar exámenes, acudir a servicio social, etcétera son actividades que afectan a los estudiantes. Además, cada semestre que pasa es más complicado porque aumentan responsabilidades educativas y el nivel de exigencia también, provocando estrés, ansiedad, miedo, entre otros (Calixto-Juárez, Hernández-Murúa & Gaxiola-Durán, 2023, p.1569). Los alumnos también presentaron menor pérdida de interés lo que nos indica que a pesar del estrés ocasionado por la tarea se esfuerzan por estudiar. Respecto a esto Zapata Silva et al. (2022) afirman que, a diferencia de un salón de clases, tomar la lección en la comodidad del hogar, en el transporte y hasta en la calle, motiva que los estudiantes se distraigan con facilidad y pierdan el interés en el tema, ya que algunas veces se limitan solo a escuchar la explicación. Además, factores externos como la mala o nula señal de Internet y el que se tenga que compartir el dispositivo con los hermanos ocasiona inseguridad para externar dudas e inasistencias (p. 1344). Con lo anterior se respalda que con las distracciones ocasionadas con la educación en línea los estudiantes llegan a perder el interés por sus actividades académicas, se puede decir que al asistir a clases de forma presencial te aleja de esas distracciones y fomenta la atención a las tareas académicas.

Algo muy interesante en los resultados es que al realizar una comparación entre las muestras de estudiantes que estuvieron en línea durante el confinamiento y los que se encontraban en la nueva normalidad, la prueba utilizada no arrojó que existieran diferencias en ninguna de las variables estudiadas, lo cual es un resultado sorprendente ya que se esperaría que se comportaran de manera diferente y aunque existen algunas tendencias en algunas de las variables estas no resultaron significativas. Algunas de estas diferencias se refieren a que los alumnos que estudiaron en línea prestaron más atención a sus emociones y estados de ánimo durante el confinamiento. Por lo tanto, a pesar de la situación presentada por el COVID 19 los alumnos fueron capaces de atender a sus emociones. Esto se puede ver relacionado a lo que mencionan Cruz Sánchez et al. (2021) que durante la pandemia se ha impulsado a la academia, algunas universidades, instituciones y asociaciones a llevar a cabo reflexiones a través de diversos espacios virtuales como webinars y conversatorios, precisamente, sobre las implicaciones que trae al interior de las familias, en el tiempo de las personas y en el autocuidado físico y emocional (p.131).

También los hallazgos de la presente investigación se relacionan a lo que encontraron Gómez Torres et al. (2023) en su análisis de la perspectiva de los estudiantes universitarios, sus resultados son interesantes, en los que se asemejan a esta investigación son mayor estrés en estudiantes de modalidad presencial, los estudiantes de esta modalidad manifestaron que prestaron más atención e interés por las clases presenciales y mejor aprovechamiento académico que en línea. Entre otros de sus hallazgos se apunta que los estudiantes consideraron necesario retornar las clases presenciales, además manifiestan que se sienten seguros con las medidas de higiene del plantel, el aprovechamiento académico ha mejorado en la presencialidad, las clases las consideran más didácticas, mayor participación en el grupo, mejor interacción y comunicación en el grupo y con los profesores, presentaron menos distracciones, a comparación de las clases en línea. Encontraron también que el retorno a las aulas provocó estrés en los estudiantes, algunos consideran que se debe mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

González López y Evaristo Chiyong (2021) analizaron el rendimiento académico y deserción de grupo de estudiantes universitarios en modalidad virtual y presencial de una universidad privada, no encontraron diferencias estadísticas significativas en el rendimiento académico ni en la deserción, al igual que en esta investigación no se observa diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico.

En lo que respecta a las diferencias sexuales por parte del interés por el estudio en el factor de interrelación de sentimientos, en las mujeres se encontró una media mayor, esto indica que manifiestan mayor gusto por sus clases y por tareas académicas, esto concuerda con lo referido con Parada Contreras y Pérez Villalobos (2014) de que las mujeres son más dedicadas, inspiradas por sus estudios además que les gusta estudiar más que a los hombres.

Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez y Moreno Celaya (2008) encontraron en su investigación que más de la mitad de las participantes mujeres consideraban que estudiaban lo suficiente y consideran el estudio una actividad agradable en comparación de los hombres. Reportaron que los hombres reprobaban más materias y no estaban satisfechos con el nivel de estudios alcanzados. Con lo anterior se afirma que las mujeres tienden a estar más interesadas por su formación académica, esto manifestándolo con las actitudes que tienen con sus estudios, como se vio previamente, con asistir a la escuela, realización de actividades escolares y la dedicación que le otorgan a estas actividades. Otra razón podría ser la perspectiva que se tenga acerca de la escuela, López Salazar et al. (2019) exploraron los intereses educativos y las expectativas laborales y profesionales en estudiantes de último año de nivel medio superior, encontraron que la mayoría los hombres consideraron que obtener la licenciatura no garantiza un mejor futuro, la mayoría de las mujeres afirmo que si garantiza un mejor futuro, los hombres no le dan la mayor importancia el obtener un título universitario como las mujeres quienes tienen una mayor inclinación por el desarrollo académico. Con esto se observa que las mujeres consideran que continuar con su formación académica es importante para su vida, pues suelen elaborar un plan de vida y consideran tener mayor preparación académica para obtener una mejor calidad de vida.

Por lo tanto, el interés es muy importante en el proceso de aprendizaje como apuntan García Cabrero y Pineda Ortega (2019) ya que juega un papel importante en el involucramiento emocional, cognitivo y conductual de los alumnos. Esto finalmente dará como resultado que los alumnos perseveren y alcancen las metas de aprendizaje esperadas en un curso (p. 137).

En cuanto al rendimiento académico en las mujeres se encontró un mayor nivel que los hombres, esto concuerda con los hallazgos de Bustamante-Ara et al. (2022) donde al tomar las calificaciones finales curso, se obtuvo en las mujeres un mejor rendimiento académico que los hombres.

Esto se explica con lo que dicen Atienza y Vilchez (2023) de que las mujeres son más dedicadas, se esfuerzan más y como consecuencia, obtienen mejor rendimiento académico (en

forma de calificaciones o notas) (p.111). Una causante entre la diferencia entre hombres y mujeres la mencionan Echavarrí et al. (2007) que cada sexo emplea estrategias diferentes para resolver problemas complejos. Los varones utilizan más el razonamiento espacial y abstracto, mientras que las mujeres recurren con mayor frecuencia a estrategias verbales. Reconocer estas diferencias permitiría diseñar mejores métodos de transmisión de los conocimientos, al enfocar el desarrollo de los contenidos de las materias de acuerdo con las posibilidades cognitivas de cada sexo. Ello supone, además, el rediseño de las modalidades de evaluación y las estrategias pedagógicas a seguir para conseguir mejores resultados académicos (p.327).

Por lo tanto, se puede decir que las mujeres dedican más tiempo para realizar sus tareas, suelen subrayar palabras clave, organizan sus tiempos y realizan notas de clase y los hombres tienden a tener un bajo rendimiento académico a causa de no cumplir con sus tareas académicas, entregar tareas fuera de tiempo o por dificultad para realizar tareas académicas lo que conlleva a una pérdida de interés.

Por parte de la inteligencia emocional las mujeres prestan más atención a sus sentimientos, Sánchez Gutiérrez y Araya Vargas, (2014) reportan lo mismo en su investigación, de que las mujeres atienden más a sus sentimientos que a los hombres. Saldaña et al. (2022) también encontraron este resultado pues en su muestra los hombres tuvieron mayor nivel en reparación y claridad emocional, mientras que las mujeres fueron más altas en atención a los sentimientos, la causa podría ser a lo que Jiménez Morales y López-Zafra (2008) apuntan que las mujeres tienen cierta propensión a prestar más atención a sus emociones, a pensar en sus estados de ánimo y, en definitiva, a preocuparse más por sus sentimientos (p.28). Ante esto, se observa que las mujeres frecuentemente se preocupan por lo que sienten y dedican tiempo a pensar en sus emociones, como lo afirman Extremera Pacheco et al. (2007) esa mayor tendencia por parte de las mujeres a atender a sus emociones, junto con la menor capacidad de reparación, podría explicar en parte sus puntuaciones más elevadas en estrés percibido (p.251).

Los hallazgos en el estrés académico nos indican que en las mujeres existe mayor estrés que en los hombres, Conti et al. (2018) encontraron que las evaluaciones de los profesores, el tipo de trabajo que piden y el poco tiempo para realizar las tareas tienen mayor nivel de estrés en mujeres que en hombres. Los resultados de García Ros et al. (2012) también son muy parecidos, puesto que las mujeres son quienes presentan niveles significativamente superiores en obligaciones académicas, expediente y perspectivas del futuro y expresión y comunicación de ideas propias. Se

puede observar que las causantes del estrés en las mujeres son la realización de un examen, sobrecarga académica, la tarea de estudio, intervención en el aula y exposición de trabajo en clase. Esto se puede deber a lo que dicen Estrada Araoz et al. (2021) que las mujeres tienden a exteriorizar más, tanto manifestaciones emocionales y fisiológicas del estrés y son más vulnerables a él. (p.92) Barraza Macías (2008) indica que la diferencia en intensidad del estrés académico entre hombre y mujeres se debe centralmente a que los primeros no prestan atención, o no reconocen, al estrés, como sí lo harían las primeras (p. 284).



## Conclusiones

El propósito de esta investigación fue analizar la relación entre las variables del interés por el estudio, el rendimiento académico, inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes universitarios en confinamiento durante la pandemia causada por SARS-CoV-2 (COVID-19) y en la nueva normalidad, además de saber la existencia de diferencias por sexo. Para responder a este planteamiento se recolectó la muestra de 130 estudiantes en modalidad en línea y 130 estudiantes en modalidad presencial de diferentes universidades. Al realizarse los procesos estadísticos correspondientes los resultados de la correlación de Rho de Spearman arrojaron que existe relación entre los factores de las escalas de interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico

Se encontró que los estudiantes al regresar a modalidad presencial mostraron menor pérdida de interés a comparación de los estudiantes de modalidad en línea, aunque mayor estrés que en la modalidad en línea.

En definitiva, la pandemia dejó graves secuelas en todos los ámbitos, pero el más afectado por esta fue la educación. Los estudiantes tuvieron que adaptarse a una nueva normalidad después de casi dos años de clases en línea, sin contacto con sus compañeros y envueltos en las redes sociales, todos estos y más factores fueron los necesarios para crear un rezago educativo impactante en millones de estudiantes de todos los niveles educativos. Sin embargo, la salud física no es lo único importante en este retorno escolar, si no problemas como la ansiedad.

Las secuelas dejadas por la pandemia son a lo que se enfrentan los estudiantes, el estar en la nueva normalidad es algo que se tiene que seguir investigando en diferentes ámbitos. Se encontró que las mujeres son más propensas al estrés académico que los hombres, debido a que tienden a preocuparse más que los hombres, como se vio anteriormente, las mujeres suelen manifestar más sus emociones y cuando están estresadas, se encontró que las mujeres están más interesadas en sus estudios que los hombres, pues las mujeres son más dedicadas y esto les lleva a tener un mejor rendimiento académico. Por parte de la inteligencia emocional las mujeres prestan más atención a sus emociones que los hombres, sin embargo, los varones tienen mejor reparación emocional.

## **Limitaciones y sugerencias**

Dentro de las limitaciones de esta investigación fue que no se pueden generalizar los resultados por el tipo de muestreo, se usó un muestreo no probabilístico y criterios de selección, seguido de que se obtuvo una muestra reducida debido que al difundir el cuestionario por redes sociales se obtuvo poca respuesta. Otra limitación de la investigación es que la mayoría de los estudiantes provienen de una misma institución educativa debido a que:

1. El confinamiento limitó las posibilidades de acceder a estudiantes de diferentes universidades.

- 2- Una vez reanudadas las labores presenciales en las diferentes universidades, el acceso fue difícil y aplicar el instrumento se volvió un tanto complejo por las medidas sanitarias y que los profesores querían aprovechar el tiempo con los estudiantes.

Dentro de las recomendaciones, para otras futuras investigaciones se sugiere utilizar una muestra grande para poder generalizar los resultados, tener un mismo número de hombres y mujeres para poder hacer comparaciones, también se recomienda aplicar estos instrumentos en diferentes semestres de nivel superior para hacer comparaciones por ejemplo aplicar a estudiantes de primer semestre y de octavo semestre, los instrumentos se pueden usar para un pre test y pos test además, que los resultados de la presente investigación se pueden contrastar con futuras investigaciones. Se sugiere abarcar a estudiantes de diferentes universidades y de diversas licenciaturas para tener un panorama más amplio.

## Referencias

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J. & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16.
- Adam Siade, J. A. (2002). ¿Disminuye el interés por el estudio de la licenciatura en contaduría pública? *Contaduría y Administración*, (204), 11-19.
- Aguirre Gamboa, P. D. C., Dorantes Carrión, J. J. & Solís Peralta, F. M. (2021). La educación híbrida en el nivel superior. El reto de un cambio ante la pandemia de COVID-19. En R. López González, D. Hernández y Hernández & J.C. Ortega Guerrero (Coords), *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19* (pp. 111-125). Universidad veracruzana.
- Alvarado Melitón, D. & Berra Mondragón, S. (2021). Retorno presencial a universidades en México y consecuencias de la salud mental por pandemia. *Revista Científica*, 6(21), 252-266.
- Álvarez -Herrero, J. F. & Hernández Ortega, J. (2020). Formación online versus formación presencial: evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario. En *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp.847-854). UMA editorial.
- Anaya Hernández, J. (1984). Interés y rendimiento escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 231-246.
- Artunduaga Murillo, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Atienza, W. X. T. & Vilchez, J. (2023). Variables contextuales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 1(33), 107-120.
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Revista Con-Ciencia*, 2(1), 117-125.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el estudio-delestres-academico.pdf>

- Barraza Macías, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Berrío García, N. & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, (3), 65-82.
- Bustamante-Ara, N., Russell- Guzmán, J., Godoy-Cumillaf, A., Merellano-Navarro, E. & Uribe, N. (2022). Rendimiento académico, actividad física, sueño y género en universitarios durante la pandemia-2020. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(53).
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 41-50.
- Calixto-Juárez, P., Hernández-Murúa, J. A. & Gaxiola-Durán, M. del R. (2023). Valoración del estrés académico postpandemia COVID-19 en estudiantes del nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1553-1573.
- Carbonell García, C. E., Rodríguez Román, R., Sosa Aparicio, L. A. & Alva Olivos, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154-1171.
- Ceballos Marín, Y.G. (2021). Pandemia, educación digital y jóvenes universitarios. *DEIES-Universidad Veracruzana*, 1(1), 1-25.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [repositorio.cepal.org](https://repositorio.cepal.org)
- Chávez Herrera, H. A., Fuentes García, V., Goiz Mancera, J. P., Martell Rodríguez, X., Mendoza Jiménez, A., Cano Heredia, L. N. & González Torres, V. H. (2022). Desafíos escolares ante la nueva normalidad y el retorno escolar. *Jóvenes en la ciencia*, 16.
- Chiroque Macalupú, B. M. & Vásquez Barboza, F. A. (2020) *Inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes de la carrera profesional de contabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de Chota* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Juan Mejía Baca] Repositorio Institucional UMB.

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020, 08 de abril). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. Blog. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-COVID-19>
- Conti, J. V., Mas, A. M. & Sampol, P. P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos: Revista de educación*, (22), 181-195.
- Costa, J. L. C., Navas, L. & Maicas, G. S. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49(1), 27-43.
- Cruz Sánchez, I. Juvera Avalos, J. & Peña Estrada, C.C. (2021). Mujeres y la triple hélice de la conciliación: teletrabajo-Cuidados- pandemia. En R. López González, D. Hernández y Hernández & J.C. Ortega Guerrero (Coords), *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19* (pp. 126-144). Universidad veracruzana.
- De Mazo Zea, R., Londoño Martínez, K. & Gutiérrez Vélez, Y.F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13-2, 121-134.
- Echavarri, M., Godoy, J. C. & Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas psychologica*, 6 (2), 319-329.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Edel.pdf>
- Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza y Janés.
- Erazo Santander, O.A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2 (2), 144-173.
- Estévez Báez, M. (1995). Estrés. Conceptos y Enfoques. En *Enfoque Sistémico del Estrés*, Editorial C.J. Finlay.
- Estrada Araoz, E. G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N. A., Mamani Uchasara, H. J. & Zuluaga Araoz, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93.

- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera Pacheco, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J. M. & Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández de Castro de León, J. & Luévano Flores, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, (26), 97-117.
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E. & Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European j investiga*, 9 (1), 39-49.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12, 139-153.
- Flores Pérez, G. R., Ventura Roque, R., López Mendoza, A. & Mota Martínez, S. (2022). La educación superior pospandemia: Percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Gaeta González, M. L., Gaeta González, L. & Rodríguez Guardado, M. D. S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27.
- Gallo, L. N. (Mayo, 2020). Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia. *Secretaría Académica-UNRC*, 1-6.  
<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/reflexiones-pandemia.php>
- García Cabrero, B. & Pineda Ortega, V. J. (2019). Motivación y emociones: ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de*

<https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68553>

- García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- García Ros, R., Pérez González, F., Pérez Blasco, J. & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Gavín-Chocano, Ó. & Martínez, I. G. (2023). Examinando el impacto del COVID sobre el perfil psicosocial y rendimiento académico de los universitarios. Un estudio pre-post. Revisión TECNO . *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 13(3), 1-13.
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós, Editorial S.A.
- Gómez Torres, N. A., Pulido Hernández, K., Rivera Orozco, C. E., Cacho Ruiz, M., Serrano Zúñiga, L., Orozco Torres, L. M. & González Novoa, M. G. (2023). Perspectiva estudiantil universitaria post confinamiento por la COVID-19 en el Ciénega sede Atotonilco. *Estudios de la Ciénega*, 1(04), 111-134.
- González López, E. F. & Evaristo Chiyong, I. S. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 10(25), 1-25.
- González Fernández, A. (2013). El interés personal y situacional. ¿Estudiantes interesados o clases interesantes? En P. V. Paoloni, M.C. Rinaudo & A. González Fernández (eds.), *Cuestiones en psicología educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 59-82). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- González Fernández, A., Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. & Donolo, D. (2013). Interés situacional en clase de Lengua Española en secundaria: relaciones estructurales con el compromiso, el desapego y el rendimiento. *Universitas Psychologica*, 12(3), 753-765.

- González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica sus determinantes y pautas de intervención*. Ediciones Universidad de Navarra.
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25), 158-179.
- Guerrero Barona, E. (1997). Salud, estrés y factores psicológicos. Campo Abierto. *Revista de Educación*, 13(1), 51-69.
- Guzmán Gómez, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33, 91-101.
- Guzmán Valdivia, C. H. (2013). Reprobación y Desinterés en Alumnos de Ingeniería Mecatrónica. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 9(25), 33-46.
- Guzmán, R. A. (2022). Efectos post-pandemia en la educación. *Revista Innova ITFIP*, 10(1), 7-10.
- Hernández López, R., Rivas Almaguer, B. & Reyes Díaz, A. (2018). Formación del interés escolar en alumnos con trastornos de la conducta. *Opuntia Brava*, 8(1), 54-66.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). Las tres rutas de la investigación científica: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. En R. Hernández-Sampieri & C. P. Mendoza Torres (eds.), *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (pp.1-19). McGrawHill.
- Hirigoyen, M. A., Rinaudo, M. C. & Donolo, D. S. (2011). Incidencia de tareas de aprendizaje en la dinámica del interés. Un estudio en educación tecnológica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-29.
- Instituto Politécnico Nacional. (2022, 28 de enero). Regresa IPN a clases presenciales en 24 entidades del país [Comunicado 012]. [www.ipn.mx](http://www.ipn.mx)
- Jiménez Morales, M. I. & López Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez Morales, M. I. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y de edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Lazarus, R.S. (2000). Estrés psicológico y valoración. En *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud* (pp. 61-96). Desclée de Brouwer.



- López Martínez, A. (1999). Contextualización de los intereses curriculares. En *Qué les interesa a los alumnos de la escuela* (pp. 13-42). Kronos.
- López Salazar, R., Bautista Flores, E. & Sánchez Carlos, Ó. R. (2019). Intereses educativos y expectativas laborales y profesionales de los estudiantes de nivel medio superior en la Región Noroeste de Chihuahua: un análisis por género. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10 (19), 257-274.
- Maldonado Gómez, G., De los Ángeles Miró, M., Stratta, A. E., Barreda Mendoza, A. & Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México - Argentina. *Revista De Investigación En Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad Y Salud En El Trabajo - GISST*, 2(2), 1–26.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson.
- Navarro Hinojosa, R. (1994). Concepto de interés. En *Intereses escolares* (pp.21-31). Universidad de Sevilla.
- Orellana Centeno, J. E. (2020). El Coronavirus 19 (COVID-19) En México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 24(1), 72-73.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 29-44.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L.C. (1999). Nueva ruralidad y empleo. El reto de la educación de los jóvenes rurales en América Latina. *Cuadernos de desarrollo rural*, (43), 33-57.
- Páez Cala, M. L. & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Parada Contreras, M. & Pérez Villalobos, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.
- Picardo Joao, O., Ábrego, A. & Cuchillac, V. (2020). Sobre el virus SARS-CoV-2, la enfermedad de coronavirus y la pandemia de la COVID-19. Educación y la COVID-19: estudio de factores asociados con el rendimiento académico online en tiempos de pandemia (caso El Salvador). *Deserción escolar*, 59, 4-96.

- Reynoso Jaime, J. (2020). La pandemia, los universitarios y la universidad. *Revista de Identidad Universitaria*, 1(9), 18-21.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias. *Revista investigación educativa*, 3(6), 384-303.
- Rodríguez Espinar, S., Garanto Alós, J. & Mateo Andrés. J. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de educación*, (277), 127-169.
- Saldaña, B. M., Ramírez, J. P. L. & Sánchez, J. J. H. (2022). Inteligencia emocional, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(26), 146-174.
- Sánchez Gutiérrez, G. & Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9 (1), 19-36.
- Sánchez Ruiz, A., Mínguez Ceballos, A. L. & Martín-Javato Romero, L. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Ministerio de Educación.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín & F. Ramos (eds.), *Manual de psicopatología* (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educación*, 28, 117-131.
- Santrock, J.W. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. McGraw-Hill.
- Secretaría de educación pública. (2021, 20 de agosto). Publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022 [ Boletín n° 181]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-parareanudar-actividades-de-manerapresencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022>
- Secretaría de educación pública. (2022, 23 de junio). Coordinan SEP y entidades del país acciones para alumnos que interrumpieron estudios durante la pandemia [Boletín n° 146]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-146-coordinan-sep-y-entidades-del-pais-acciones-para-alumnos-que-interrumpieron-estudios-durante-la-pandemia>
- Secretaría de Salud. (2022). *INFORME INTEGRAL DE COVID-19 EN MÉXICO* (Número 08-2022). Gobierno de México.
- Secretaría de Salud. (2022). Reporte de vigilancia genómica del virus SARS- CoV-2 en México.

- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J. & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83.
- Soler Julve, I. (2014). Una tipología de la población estudiantil universitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 104-122.
- Suárez Zozaya, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(184), 39-54.
- Subsecretaría de prevención y promoción de la Salud. (2022). Informe Técnico Diario COVID-19 MÉXICO. Vigilancia de variantes del virus SARS-CoV-2.
- Tavera-Fenollosa, L. & Martínez Carmona, C. A. (2021). Jóvenes universitarios y la COVID-19: una mirada desde la categoría de acontecimiento. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 66(242), 313-343.
- Trujillo Flores, M. M. & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.
- UNESCO. (2021). Los sistemas de información educativa frente a la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378451>
- Universidad Autónoma de México. (2022, 24 de enero). A los consejos técnicos e internos de las entidades académicas a la comunidad universitaria [boletín n.º 062]. [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2022\\_062.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2022_062.html)
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2022, 27 de mayo). El lunes 30 de mayo inicia el periodo vacacional en la UAM [ Boletín n°303].
- Universidad Latina. (2021). *Estamos listos para pronto volvernos a encontrar* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oAA8So8QDh8>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2022). Plan integral para las actividades académicas y administrativas en el marco de la nueva normalidad,1-30.
- Valdivieso Miranda, M. A., Burbano Pantoja, V.M. & Burbano Valdivieso, Á. S. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus y su rendimiento académico. *Revista Espacios*, 41 (42), 269-281.
- Valenzuela Ramos, N. G. & Quiñones Urquillo, A. (2021). Estado del arte sobre la relación del estrés académico y el rendimiento en estudiantes universitarios, con la mediación de dos variables. *MLS Educational Research*, 5(2), 1-21.

- Vallejos Salazar, G. A. & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166-171.
- Veramendi Villavicenci, N., Portocarrero Merino, E., Barrionuevo Torres, C., Suero Rojas, E. & Reynosa Navarro, E. (2023). Competencias socioemocionales y apoyo social en universitarios peruanos: contexto educativo post-COVID-19. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42(1), 1-17.
- Vidal Martí, C. (2022). Acciones de orientación universitaria en la era post-COVID: regreso a las aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2),1-11.
- Vuelvas Salazar, B. (2008). El sujeto de la orientación: Elección de carrera y exclusión educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(15), 14-29.
- Zapata Silva, I., Hernández Sierra, M. G., Ramírez Gámez, B. E., Orocio Castro, N., Granja García, M. L. & Rodríguez Vega, L. M. (2022). Percepción de universitarios y bachilleres respecto del aprovechamiento tras 17 meses de confinamiento por COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1337-1352.

## Anexos

A continuación, se anexan imágenes del instrumento completo aplicado, contiene el consentimiento informado y las cuatro escalas: interés por el estudio, rendimiento académico, inteligencia emocional y estrés académico.

Cuestionario Google formularios

Enlace de formulario:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEJSLAxKgG8DWR8Jbn\\_pwcD8p0YXZaOszIINM8TF4v03P1g/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEJSLAxKgG8DWR8Jbn_pwcD8p0YXZaOszIINM8TF4v03P1g/viewform)


### Estrés ante estudios universitarios

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que se está llevando a cabo en la UPN 095, conducida por Nitzia Serrano Gómez estudiante de la Universidad de octavo semestre. Se quiere saber qué es lo que se piensa acerca de las diferentes problemáticas. La duración es de aproximadamente 15 minutos.

La información obtenida será tratada de manera totalmente confidencial, no será difundida por ningún medio ni a otras personas, solamente la investigadora tendrá acceso a ella. Si deseas participar en la investigación continúa respondiendo el cuestionario

Si tienes dudas y comentarios acerca de la investigación favor comunicarte al siguiente correo electrónico: [nitziaj.serrano@gmail.com](mailto:nitziaj.serrano@gmail.com)

Gracias

[nitziaj.serrano@gmail.com](mailto:nitziaj.serrano@gmail.com) [Cambiar de cuenta](#) 

\* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo \*

Tu dirección de correo electrónico

Universidad donde estudias \*

## Cuestionario impreso aplicado

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que se está llevando a cabo en la UPN 095, conducida por Nitzia Serrano Gómez estudiante de la Universidad de octavo semestre. Se quiere saber qué es lo que se piensa acerca de las diferentes problemáticas. La duración es de aproximadamente 15 minutos. La información obtenida será tratada de manera totalmente confidencial, no será difundida por ningún medio ni a otras personas, solamente la investigadora tendrá acceso a ella. Si deseas participar en la investigación continúa respondiendo el cuestionario. Gracias

Sexo	M	F	Modalidad que tomas clases :	Licenciatura :
Edad:	Universidad donde estudias:			

**Instrucciones:** A continuación, se presentan diferentes afirmaciones, por favor indica la frecuencia en que ocurren con cada una, según tu opinión/punto de vista. Marca con una X tu respuesta

	NO EN ABSOLUTO	1	2	3	MUCHO 4
				BASTANTE 3	
			UN POCO 2		
1.Me gusta la escuela		1	2	3	4
2.Siento necesidad por estudiar		1	2	3	4
3.He pensado dejar de estudiar		1	2	3	4
4.Me esfuerzo por estudiar		1	2	3	4
5.Influyeron otras personas en mi decisión de estudiar		1	2	3	4
6.Me causa emoción realizar una actividad académica		1	2	3	4
7.NO me gusta estudiar		1	2	3	4
8.Me causa curiosidad saber nuevas cosas		1	2	3	4
9.NO siento nada al estudiar		1	2	3	4
10.Presto atención a actividades escolares		1	2	3	4
11.NO me gusta la licenciatura que estudio		1	2	3	4
12.Estudio para tener conocimiento		1	2	3	4
13.Siento que estudiar me dará mejor trabajo		1	2	3	4
14.Vengo a la escuela por que me mandan mis padres		1	2	3	4
15.El hacer tareas me gusta		1	2	3	4
16.Me esfuerzo por obligación		1	2	3	4
17.Me gusta obtener nuevo conocimiento		1	2	3	4
18.La escuela me aporta lo suficiente para tener mejor preparación académica		1	2	3	4
19.Asisto a la escuela por que quiero terminar la licenciatura		1	2	3	4
20.La escuela es aburrida		1	2	3	4
21.Vengo a la escuela porque me conviene estudiar		1	2	3	4
22.Me desagradan las actividades académicas		1	2	3	4
23.Me gustan clases teóricas		1	2	3	4
24.Estudiar no es importante		1	2	3	4
25.Me siento feliz cuando estudio algo		1	2	3	4
26.Estudiar es fundamental para la vida		1	2	3	4
27.Las clases prácticas me interesan		1	2	3	4
28.Me aburren las clases teóricas		1	2	3	4
29.Estudio lo que me interesa		1	2	3	4
30.Me gusta aprender cosas nuevas		1	2	3	4

31.Me desanimo cuando me frustro al estudiar algo	1	2	3	4
32.NO me interesan las clases prácticas	1	2	3	4
33.Siempre he querido estudiar mi licenciatura	1	2	3	4
34.Estudio solo por pasar la materia o el semestre	1	2	3	4
35.La escuela hace que los alumnos se esfuercen	1	2	3	4
36.Realizo las actividades de la escuela por obligación	1	2	3	4
37.Estudiar me aburre	1	2	3	4
38.Estudio mi licenciatura porque me dará mucho dinero	1	2	3	4

**Instrucciones:** A continuación, encontraras una serie de afirmaciones sobre lo que sientes, indica el grado de acuerdo que tienes con cada afirmación, marca con una X tu respuesta

	Totalmente de acuerdo				5
	Muy de acuerdo			4	
	Bastante de acuerdo		3		
	Algo de acuerdo	2			
	Nada de acuerdo	1			
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**Instrucciones:** A continuación se encuentra una serie de preguntas sobre tu percepción de la vida, indique el grado el estas de acuerdo con cada una de ellas, marca con una X tu respuesta

	Totalmente de acuerdo					5
	De acuerdo				4	
	Ni de acuerdo, ni desacuerdo			3		
	Desacuerdo		2			
	Totalmente en desacuerdo					1
	1	2	3	4	5	
1. Se cuando usó mis habilidades en los trabajos académicos	1	2	3	4	5	
2. Creo que estudiar me permitiría tener éxito en la vida	1	2	3	4	5	
3. Me relaciono fácilmente con las demás personas	1	2	3	4	5	
4. La falta de interés escolar por parte del padre influye en el rendimiento escolar de los hijos	1	2	3	4	5	
5. Cuando leo suelo subrayar palabras clave	1	2	3	4	5	
6. No cumplo con mis tareas académicas	1	2	3	4	5	
7. Me preocupo cuando no asisto a clases	1	2	3	4	5	
8. Al tener una baja calificación me siento desanimado	1	2	3	4	5	
9. Identifiqué cuáles son mis capacidades para realizar una tarea académica	1	2	3	4	5	
10. He imaginado la satisfacción que tendría mi vida al estudiar mi carrera universitaria	1	2	3	4	5	
11. Tengo buena comunicación con los demás	1	2	3	4	5	
12. El nivel educativo de la madre influye en la continuación de los estudios de los hijos	1	2	3	4	5	
13. Suelo organizar mis tiempos	1	2	3	4	5	
14. Entrego tareas y trabajos fuera de tiempo	1	2	3	4	5	
15. Me preocupo cuando voy tarde a clase	1	2	3	4	5	
16. Mi autoestima depende de mis logros académicos	1	2	3	4	5	
17. Reconozco cuando logré hacer una tarea eficientemente	1	2	3	4	5	
18. Creo que mi esfuerzo para estudiar es productivo	1	2	3	4	5	
19. Me sentía preparado para ingresar a la universidad	1	2	3	4	5	
20. La falta de apoyo social esta relacionada con el fracaso educativo	1	2	3	4	5	
21. Dedico tiempo para realizar mis tareas	1	2	3	4	5	
22. Me desagrada realizar mis tareas académicas	1	2	3	4	5	
23. Aunque no asista a clases entrego mis tareas puntualmente	1	2	3	4	5	
24. Me decepciono cuando no entiendo un tema	1	2	3	4	5	
25. Reconozco mis limitaciones al realizar trabajos académicos	1	2	3	4	5	
26. Sentía la capacidad y motivación necesaria para elegir una carrera	1	2	3	4	5	
27. Me prepare constantemente para ingresar a la universidad	1	2	3	4	5	
28. El nivel educativo de la madre influye en las exigencias académicas de los hijos	1	2	3	4	5	
29. Analizó las lecturas	1	2	3	4	5	
30. Se me dificulta realizar tareas académicas	1	2	3	4	5	
31. Identifico fácilmente cuando me siento incomodo en el salón	1	2	3	4	5	
32. Considero que las calificaciones se relacionan con el éxito	1	2	3	4	5	
33. Identifico para que tareas soy bueno	1	2	3	4	5	
34. Me gustaría emprender un camino en la vida y llegar hasta el final	1	2	3	4	5	
35. Mi relación con los hombres es buena	1	2	3	4	5	
36. El nivel educativo de la madre favorece una actitud positiva en los hijos a nivel escolar	1	2	3	4	5	
37. Realizo notas en clase	1	2	3	4	5	
38. He sacado buenas calificaciones por que le caigo bien a los maestros	1	2	3	4	5	
39. Repaso constantemente los temas vistos	1	2	3	4	5	
40. Me enfrento con dificultades al realizar tareas académicas	1	2	3	4	5	



**Instrucciones:** Encontraras una serie de afirmaciones sobre como te sientes ante diferentes aspectos de tu vida, indica el grado de estrés que sientes ante cada una marcando con una X

	Mucho estrés					5
	Bastante				4	
	Algo de estrés			3		
	Poco estrés		2			
	Nada de estrés					1
1. Realización de un examen	1	2	3	4	5	
2. Exposición de trabajo en clase	1	2	3	4	5	
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, coloquios...)	1	2	3	4	5	
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...)	1	2	3	4	5	
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	1	2	3	4	5	
6. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas	1	2	3	4	5	
7. Competitividad entre compañeros	1	2	3	4	5	
8. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redacción de trabajo...)	1	2	3	4	5	
9. La tarea de estudio	1	2	3	4	5	
10. Problemas o conflictos con los profesores	1	2	3	4	5	
11. Problemas o conflictos con los compañeros	1	2	3	4	5	
12. Poder asistir a todas las clases	1	2	3	4	5	
13. Exceso de responsabilidad por cumplir con mis obligaciones académicas	1	2	3	4	5	
14. Obtener notas elevadas en distintas asignaturas	1	2	3	4	5	
15. Perspectivas profesionales futuras	1	2	3	4	5	
16. Elección de materias durante la carrera	1	2	3	4	5	
17. Mantener o conseguir una beca para estudiar	1	2	3	4	5	
18. Acabar la carrera en los plazos estipulados	1	2	3	4	5	
19. Presión familiar por obtener resultados	1	2	3	4	5	