

**La influencia de la gestión emocional en la deserción en los estudiantes de primera
matrícula del programa de Psicología del CEAD Medellín**

Beatriz Inés Gómez Restrepo

Angela Yurani Aguilar

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades ECSAH

Psicología

2023

**La influencia de la gestión emocional en la deserción en los estudiantes de primera
matrícula del programa de Psicología del CEAD Medellín**

Beatriz Inés Gómez Restrepo

Angela Yurani Aguilar

Asesora

Mag. Marby Yineth Triana Vargas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades ECSAH

Psicología

2023

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación, a todas las personas que han sido parte fundamental de mi vida y mi formación académica. A mis tutores, directores, asesores y todos aquellos que han sido parte fundamental de mi trayectoria académica en la UNAD, quienes han compartido su conocimiento y experiencia, guiándome en este camino de aprendizaje y crecimiento. A mis amigos y compañeros, por las horas de estudio compartidos, las risas, y el aliento mutuo que nos ha llevado hasta este momento.

Sin embargo, no puedo terminar esta dedicatoria sin mencionar a la persona que ha sido mi mayor fuente de inspiración y motivación: mi hija María Teresa Lio Gómez. Su apoyo incondicional, su sonrisa en los momentos más difíciles y su amor han sido mi motor para seguir adelante en este camino educativo. Esta investigación como opción de mi título como psicóloga, es un testimonio del amor y de la importancia de la educación en nuestras vidas.

Este trabajo es el resultado de un esfuerzo colectivo y un compromiso personal. A todos ustedes les dedico este logro, con la esperanza de que nuestros esfuerzos continúen inspirando y contribuyendo al conocimiento y al bienestar de la sociedad.

Beatriz Inés Gómez Restrepo

Dedicado a todos aquellos que estuvieron presentes en este proceso de formación tan maravilloso y satisfactorio brindándonos su compañía, afecto y apoyo constantes, permitiendo que fuera posible el desarrollo de esta investigación a favor de nosotros como psicólogos y del aprendizaje y beneficio obtenidos para todos los involucrados.

Dedicado primero que todo a Dios, porque él me permite todo lo que he logrado en mi vida. Segundo dedicado a mi esposo, Dianor López López un ser maravilloso e importante en este proceso que me abrazo cuando sentí que no era capaz de seguir con mis estudios, a mis hijos,

Valentina Salazar Aguilar y Emanuel López Aguilar, porque me daban fuerzas de seguir y de superarme cada día y a una hermosa compañera, Adriana, que me daba ánimos de que si lo quería se podía. Tercero dedicado a todos los tutores que me acompañaron en estos hermosos cuatro años en la universidad, pero sobre todo a Marby Yineth Triana, Yessica Dayana y Juan Diego Acosta, unos seres maravillosos que siempre voy a recordar.

Ángela Yurani Aguilar

Agradecimientos

En este momento de reflexión y gratitud, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a los colaboradores y aliados en este proyecto de investigación, por su invaluable contribución a la realización de este proyecto. Su colaboración ha sido esencial para el éxito de esta investigación y ha enriquecido profundamente mi experiencia académica.

A mi estimada tutora y asesora de proyecto, Marby Yineth Triana Vargas, quiero expresar mi profundo agradecimiento por su orientación, paciencia y experiencia compartida a lo largo de este proyecto. Su guía experta fue fundamental para dar forma a nuestra investigación y llevarla a un nivel superior.

A los estudiantes de psicología que participaron activamente en las entrevistas y pruebas necesarias para esta investigación, les agradezco de todo corazón su dedicación y compromiso.

Vuestra participación directa fue esencial para obtener resultados significativos y sólidos.

A mi compañera de proyecto, Ángela Yurani Aguilar, agradezco sinceramente por la colaboración y trabajo en equipo. Juntas hemos superado desafíos, compartido ideas y alcanzadas metas que enriquecen nuestras trayectorias académicas y personales.

A la UNAD, nuestra institución académica, por brindar el espacio y los recursos necesarios para llevar a cabo este proyecto investigativo. Su apertura y apoyo han hecho posible que nuestra búsqueda de conocimiento sea una realidad, porque este proyecto de investigación no solo representa un logro personal, sino también un esfuerzo conjunto de colaboración y dedicación que recordaré con gratitud en cada paso que dé en mi carrera profesional.

Beatriz Inés Gómez Restrepo

Agradezco a la UNAD por ser una universidad abierta y a distancia ya que esto me facilitó estudiar una carrera, hoy como la mía de psicología desde la comodidad de mi casa, también

agradezco a Dios, a mis tutores como también monitores, compañeros de la universidad, a Beatriz Inés Gómez Restrepo compañera de este hermoso trabajo, mis agradecimientos más profundos, va para mi familia que creyeron en mí pero sobre todo a Dianor López López, Valentina Salazar Aguilar y Emanuel López Aguilar, (esposo e hijos) sin su compañía no estuviera logrando este gran paso para mi vida, como terminar la universitaria, ser una psicóloga y poder apoyar con mi humilde conocimiento algún lugar del mundo.

Angela Yurani Aguilar

Resumen

La deserción en los estudiantes Universitarios, es un tema que ocupa a los actores de la Educación Superior, sobre éste se encuentran múltiples abordajes, definiciones, investigaciones y explicaciones, sin embargo, y pese a las estrategias que han surgido de las investigaciones, continua siendo un flagelo presente en las Instituciones de Educación Superior y que en última instancia afecta el futuro desarrollo del país, dadas las habilidades y competencias profesionales que finalmente no desarrollan los individuos que desertan del sistema educativo. Esta propuesta de investigación es cualitativa, privilegia la profundidad en la información obtenida para desde un enfoque hermenéutico definir los sistemas categoriales que emergen de los datos y construir el análisis a partir de las categorías en mínimo tres niveles de abstracción, que busca describir desde los estudiantes lo que acontece en el universo del aula virtual, las emociones que genera y la manera como desde cada subjetividad son asumidas y resueltas, identificando alertas tempranas para mitigar la decisión de abandonar los estudios.

Palabras claves: Gestión emocional, deserción temprana, motivación, estudiantes universitarios modalidad a distancia.

Abstract

Dropout among University students is a topic that occupies the actors of Higher Education. There are multiple approaches, definitions, investigations and explanations about it; however, and despite the strategies that have emerged from the investigations, it continues to be a scourge present in Higher Education Institutions and that ultimately affects the future development of the country, given the professional skills and competencies that individuals who drop out of the educational system ultimately do not develop. This research proposal is qualitative, it privileges the depth of the information obtained to, from a hermeneutic approach, define the categorical systems that emerge from the data and build the analysis from the categories in at least three levels of abstraction, which seeks to describe from the students what happens in the universe of the virtual classroom, the emotions it generates and the way in which each subjectivity is assumed and resolved, identifying early warnings to mitigate the decision to abandon studies.

Keywords: Emotional management, early dropout, motivation, distance learning university students.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Planteamiento del Problema	14
Objetivos.....	17
General.....	17
Específicos	17
Justificación	18
Marco Referencial.....	20
Marco Contextual.....	20
Aproximaciones Conceptuales.....	20
Metodología	29
Criterios de Inclusión	31
Criterios de Exclusión.....	31
Consideraciones Éticas	32
Resultados	33
Atención a las Emociones (Attention to Emotions).....	33
Claridad Emocional (Clarity).....	33
Reparación Emocional (Repair).....	33
Discusión.....	45
Conclusiones y Recomendaciones	48
Referencias.....	50

Lista de Tablas

Tabla 1 . Escala Rasgo de Metaconocimientos Sobre Estados Emocionales	31
---	----

Índice de Figuras

Figura 1. Sexo	34
Figura 2. Periodo Académico	35
Figura 3. Puntuación Atención Mujeres	36
Figura 4. Puntuación Atención Hombres	36
Figura 5. Puntuación Claridad Mujeres	37
Figura 6. Puntuación Claridad Hombres	38
Figura 7. Puntuación Reparación Mujeres	38
Figura 8. Puntuación Global Atención.....	39
Figura 9. Puntuación Global Comprensión.....	40
Figura 10. Puntuación Global Regulación	40

Introducción

En las últimas décadas ha tomado fuerza en el ámbito educativo; elementos como la ansiedad, el estrés la inteligencia emocional, como factores que pueden llegar a desencadenar fracaso escolar. Algunas investigaciones indican que los niveles de estrés percibidos desde lo académicos se correlacionan con la inteligencia emocional (IE) y con las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes, de ahí la (IE) toma fuerza e importancia para promocionar el bienestar psicológico de los estudiantes, desde la implementación de estrategias que provean de competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan. (Enns, Eldridge, Montgomery y González, 2018).

En este sentido, desde lo encontrado en diferentes fuentes, las habilidades emocionales promueven y posibilitan los procesos mentales, como facilitadores de la atención, concentración, motivación y control de las diferentes situaciones desencadenadoras del estrés, permitiendo que los estudiantes logren realizar adecuadamente sus actividades académicas. De este modo, la Inteligencia Emocional es un constructo que, aun siendo conceptualizado por múltiples autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente de las emociones, el cual hace referencia a cuatro componentes: percepción, comprensión, regulación y facilitación emocional de las actividades cognitivas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). En este sentido, se pone de manifiesto la importancia que tiene la regulación y gestión emocional en el rendimiento de los alumnos, así como el papel que esta ejerce en el bienestar mental, tanto en el entorno educativo, como en el social (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018).

Por ello a través de esta propuesta, se pretende una mirada desde la voz de los estudiantes, considerando que para describir las causas afectivas de la deserción, es interesante vincular la gestión de las emociones que realizan los estudiantes del primer periodo de matrícula,

frente a las situaciones que suceden en los cursos e incluso eventos de su vida cotidiana que pueden afectar afectivamente su desempeño, a partir de este enunciado surgen algunas preguntas orientadoras para la labor investigativa, que en concreto busca determinar si la gestión emocional de las situaciones académicas y relacionales, que realizan los estudiantes de primera matrícula del programa de psicología de la UNAD en el Cead de Medellín durante los periodos académicos 16-01 del 2023 y 16-02 del 2023, son causa de una posible deserción. si éstas son por causa afectiva.

Planteamiento del Problema

Para enmarcar la deserción en la Educación Superior (ES), es importante referenciar los contextos que aplican, de esta manera se busca situar la problemática y la necesidad de observarla desde otros ámbitos de estudio:

La Organización de Naciones Unidas, ONU, en la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, para el 2030, define el “Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” el énfasis en la inclusión, la equidad y la calidad de la educación abarca todos los niveles de ésta.

La UNESCO, retoma la meta 4.3 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria¹”, para ello, brinda el apoyo técnico necesario a los países miembros entre ellos Colombia (desde 1947) para lograr el cumplimiento de este objetivo y de su misión sobre el acceso, calidad y movilidad académica en la ES.

El Plan Nacional de Desarrollo, Pacto por la Legalidad, con vigencia 2018 - 2022, Ley 1955 del 25 de mayo de 2019, define, la “Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos”, con seis objetivos, entre ellos está “Impulsar una educación superior incluyente y de calidad” y tiene metas relacionadas el fortalecimiento de 61 Instituciones de Educación Superior Públicas, el incremento de las tasas de cobertura en ES al 60%, además de incrementar la doble titulación en el 23%.

En el Plan de Desarrollo 2019 – 2023, “Más UNAD, más país” la articulación de con los ODS para el 4 objetivo antes mencionado es la siguiente: Define tres proyectos: 1. Gestión

académica integral, 2. Implementar estrategias académicas y administrativas que permitan dar cuenta de la gestión con calidad integral en beneficio de los estudiantes, 3. Aseguramiento de la calidad integral de los programas y servicios.

Los objetivos que se derivan de cada proyecto se enfocan entre otros, en la calidad integral, la autoevaluación permanente, la inclusión, la innovación. Además, considera dentro de los vectores descriptores del problema VDP, que fundamenta el Plan de Desarrollo, el d7:”

Deserción temprana del 37,73%, periodo 2018-2 vs. 2018-1”.

Sin lugar a duda, desde lo situado anteriormente, si los estudiantes abandonan los programas universitarios, el cumplimiento de los diversos objetivos será menguado y poco realizable, al menos no, en las metas definidas, por ello la deserción escolar es un problema que aqueja al sector educativo.

En 2002 el Ministerio de Educación Nacional crea el Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), con el propósito de estudiar los factores intervinientes en la deserción universitaria, generar políticas y estrategias para que el sector de ES, trabaje mancomunadamente a favor de disminuir los problemas que sustentan y desencadenan la deserción universitaria, entendiendo la deserción como un estudiante que de manera voluntario o forzosa no logra matricularse por mas de 2 períodos académicos consecutivos, sin graduarse o desvinculado por causales disciplinarias. Para el año 2021 este sistema da como resultado que aproximadamente 1 de cada tres estudiantes que ingresan al sistema no culmina sus estudios.

Teniendo en cuenta lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿la gestión emocional de las situaciones académicas y relacionales, que realizan los estudiantes de primera

matrícula del programa de psicología de la UNAD en el CEAD de Medellín durante los periodos académicos 16-01 del 2023 y 16-02 del 2023, son causa de una posible deserción?.

Objetivos

General

Determinar la influencia de la gestión emocional en la deserción estudiantil en los estudiantes de primera matrícula del programa de Psicología del CEAD de Medellín durante los periodos académicos 16-01 y 16-02 del 2023.

Específicos

Identificar las emociones más frecuentes que surgen por su condición de estudiante en los participantes.

Describir la gestión que realizan de las emociones que surgen en las situaciones académicas y relacionales durante el periodo de estudio.

Indagar por las decisiones sobre su continuidad en el programa vinculadas con los aspectos emocionales que surgen por su condición de estudiante en los participantes.

Justificación

La deserción estudiantil es un problema en todos los niveles de educación, particularmente en la Educación Superior (ES), e involucra a las Instituciones de Educación Superior, IES, al Ministerio de Educación Nacional, MEN y a los estudiantes de manera directa, incluyendo a las familias, comunidades y sociedad. En el resumen del trabajo de Fiegehen y Díaz (2016, p. 35), los autores afirman que la deserción universitaria en Latinoamérica⁵ “alcanza en promedio al 57,5%, para el estudio tienen mayor tasa, las universidades privadas, los estudiantes varones y es crítica en las áreas de humanidades e ingenierías”.

En Colombia, de acuerdo con el Sistema de Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, SPADIES⁶, la deserción en 2018 tuvo una tasa anual para los programas universitarios de 8,79%, para los tecnológicos en 10,75% y para los técnicos profesionales en 17,41%.

No lejos del panorama expuesto a nivel Latinoamericano y del país, las estadísticas de deserción en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, específicamente en la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, ECSAH en el programa de Psicología de la Zona de Occidente⁷, registran entre 2019-1 y 2020-2 un mínimo de 25,83% en 2020-2 y un máximo de 60,71% en 2020-1 y en 2021-1 la cifra entregada en la reunión zonal de la ECSAH es del 50%. La multifactoriedad del problema lo hace complejo y permite estudiarlo desde diferentes, institucional, académico - docente, socio-familiar y desde los sujetos.

En el estudio de Acevedo, Villegas y Pinzón (2019, p.203) , identifican “tres perspectivas en la deserción; la espacial, la temporal y por habilidad. La primera refiere al cálculo por escuela, por centro, por nivel educativo y por programa (ÁPICE & UNAD, 2014 y VISAE, 2014). La segunda se refiere al tiempo en que se presenta; precoz antes de matricularse, temprana en la

1era mitad del programa y tardía en la 2a mitad del programa. (ÁPICE & UNAD,2014). La fundamental para el accionar de la Consejería es la temprana, que según un estudio reciente corresponde al 83% de los desertores en la UNAD. (ÁPICE & UNAD, 2014, Pg 38). El tercer enfoque apunta en quien radica la habilidad para continuar el proceso, si el esfuerzo recae en el estudiante se llama persistencia, si el esfuerzo se centra en la institución, corresponde a la retención. La suma de las dos anteriores es lo que constituye la permanencia estudiantil. (ÁPICE & UNAD)”, en su trabajo, los investigadores obtienen el perfil del estudiante desertor en la UNAD y lo definen como: “jóvenes adultos, hombres, que no han tenido experiencias con procesos de formación virtual, con varios años sin actividad académica, y con competencias básicas de ingreso en nivel medio-bajo” Acevedo, Villegas y Pinzón (2019, p.201).

Para esta investigación el enfoque es sobre la deserción temprana, y por ello se considera fundamental indagar directamente con los estudiantes lo que sucede con sus emociones, al inicio y en la mitad del proceso académico, vinculando las situaciones académicas y relacionales que se presentan con una posible deserción. Teniendo presente el principio ético de beneficencia, se busca en general, contribuir con mejorar la condición de vida de los estudiantes y particularmente con el bienestar en su rol como estudiante vinculado con la UNAD, aportando herramientas que le permitan mejorar y fortalecer la gestión emocional y así contribuir con la culminación de sus logros académicos, en procura de minimizar la deserción temprana.

Marco Referencial

Marco Contextual

Aproximaciones Conceptuales

La deserción universitaria es entendida como la ausencia parcial (por algunos periodos académicos), o permanente, del programa en el cual el estudiante se matriculó. Para ello retomo la definición de Himel citada por Canales y De los Ríos (2007, p.176) quien afirma que la deserción es “el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (2002: p.95)”. El abandono temporal o definitivo de los estudios universitarios es multifactorial, puede ser de manera voluntaria u obligatoria y responde a un proceso que como mínimo cursa durante un periodo de matrícula o semestre según el caso. La multifactorialidad de la deserción es un fenómeno complejo que aqueja a la Educación Superior prácticamente en América Latina. Los autores referidos sobre esta multicausalidad son entre otros:

En el libro sobre la Educación Superior en Colombia del Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009) se define la deserción a partir de los postulados de conjugar las definiciones de deserción dadas “por Tinto (1982) y Giovagnoli (2002), entendiendo la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, entonces es desertor el estudiante de una institución de educación superior que no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica”, a partir de esta definición el MEN diferencia los tipos de abandono de acuerdo con el tiempo en que suceden frente a la posición relativa del estudiante en el plan de estudios, así: “i) Deserción precoz: individuo que habiendo sido

admitido por la institución de educación superior no se matricula. ii) Deserción temprana: individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa. iii) Deserción tardía: individuo que abandona los estudios en los últimos semestres” (MEN, 2009, p.22).

Para Fiegehen y Díaz (2016, p. 38), existen al menos tres enfoques para comprender la deserción: “Interno, referida a los procesos de enseñanza (calidad educativa, estructura y pertinencia curricular, formación docente, etc.). Externa, sobre lo procesos externos a lo educativo (características del estudiantado, situación socioeconómica del país, acceso a financiamiento, etc.); y la interacción entre ambos tipos de factores, donde se considera como el producto de la interacción de múltiples factores, que relacionan el sistema educativo y la estructura social y económica de la sociedad; y como manifestación de los profundos cambios en las instituciones universitarias, en la composición del alumnado y en el mercado de trabajo” Bank, Biddle y Slavings (1990), citado por Canales, A., & De los Ríos, D. (2007, p.177) hacen referencia a la importancia de la actitud de padres y pares de los estudiantes frente a la Educación Superior, ES. Según los autores, cuando los padres o cuidadores y los amigos del estudiante tienen una valoración positiva por las ES se disminuye la probabilidad de deserción de éste.

Bean (1985), citado por Quintero (2016, p.16) a partir de los postulados de Tinto redefine la variables del ambiente laboral y las acerca a la realidad de la ES, y afirma que “inciden en la deserción: (1) Factores Académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño académico; (2) Factores Psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; (3) Factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas; (4) Factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional (Candamil et al.,2009, p. 46)”.

Arango y Meza (2007, p. 393) retoman la propuesta de Adriana Sosa, sobre la educación de los jóvenes, esta autora identifica en el marco de la realidad escolar, cambios motivacionales, en la disciplina y en la interacción del aula, si bien el trabajo de Sosa es sobre adolescentes, la motivación y la actitud de los estudiantes frente a sus propios procesos educativos se resalta como uno más de los multifactores que intervienen en la deserción escolar, por ello, retomo su afirmación sobre “la preocupación central de la sociedad es que lo que aprenden los jóvenes les sirva, al instante. Pero lo que sirve está, cada vez más, relacionado con la vida profesional y económica”, lo que definitivamente involucra los factores motivacionales.

Reed (1968) citado por (Canales y De los Ríos, p. 177) “analiza la relevancia de los factores motivacionales en el proceso de deserción, especialmente en la deserción de carácter voluntario. Señala que existe una importante asociación entre la motivación del estudiante y sus rendimientos académicos”.

Las Instituciones de Educación Superior, IES, aportan desde factores relacionados con el acceso real de los estudiantes (podría no ser el caso de la UNAD por su modelo educativo) la integración del estudiante tanto académica como social a la IES, Spady (1970) y Tinto (1975) citados por (Canales y De los Ríos, p. 178) “se refieren a esta falta de integración y la asemejan al trabajo de Durkheim (1951) sobre el suicidio, indicando que la deserción debe ser entendida como un fenómeno de desintegración”.

Sobre la gestión de las emociones, desde la definición de Inteligencia Emocional por Daniel Goleman en su libro de 1995, hasta el momento actual, las emociones y las competencias que son necesarias para su gestión y manejo son motivo de investigación en diversos contextos: educativos, organizacionales, socio-culturales, en propuestas de autoayuda y otros más, para esta investigación, se acota y precisa el tema, para aplicarlo en el ámbito de la ES, por ello las

referencias iniciales en el marco teórico, se circunscriben sobre alternativas posibles para la medición con los participantes en la investigación y son las siguientes: En el trabajo de García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, A., & Ureña, Y. (2018, p.8), sobre la Gestión Emocional, destacan las dimensiones del “modelo (BarOn, 1988) para medición de la gestión emocional, así: Escala intrapersonal: Incluye la medición de la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva.

Escala interpersonal: Incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

Escala de adaptabilidad: Incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos.

Escala de manejo del estrés: Incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.

Escala de estado de ánimo general: Incluye la felicidad y el optimismo, tienen una apreciación positiva sobre las cosas o eventos y es particularmente placentero estar con ellos”.

Para Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007, p.68), las competencias emocionales son aunadas en su revisión a las sociales y plantean en resumen desde “Graczyk, y otros (2000), Payton, y otros (2000) y CASEL (2006), las siguientes:

- Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
- Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.

- Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
- Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los más media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- Sentido constructivo del yo (self): sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios.
- Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
- Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
- Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
- Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

- Cooperación: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
- Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- Negativa: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
- Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados”

En esta revisión de literatura, surge una variante no prevista inicialmente, la propuesta de García y Álvarez (2008) sobre la reconfiguración de los sujetos en la virtualidad, donde el que habla lo hace escribiendo y el oyente lee, esta realidad aplicada al modelo pedagógico de la UNAD, hace relevante su consideración específicamente en la gestión emocional “mediada” en el entorno virtual. Los autores plantean la inferencia que es necesaria y relevante en el entorno, dado que el otro que habla (escribe) lo realiza por lo regular de manera neutra (netiqueta) por ende la lectura emocional se dispersa y es desde procesos inferenciales con sus propios referentes donde el que escucha (lee) establece el tono y sentido de la narrativa escuchada-leída. “El proceso inferencial es necesario para complementar la codificación de un mensaje; a través de la inferencia se evalúan las intenciones de los otros y se plantea una posible respuesta. La inferencia depende de factores contextuales, de ahí que sea un tema clave para la pragmática. Además, la práctica de la inferencia ejercita y aplica reglas deductivas que hacen que un individuo relacione a la información nueva con información ya almacenada. Estos conceptos derivados del interaccionismo y de la pragmática, ponen de manifiesto la importancia que

adquiere un texto dentro de los ambientes virtuales al ser la fuente de pistas contextuales y no sólo un contenido informativo, ya que en él están explícitas o implícitas informaciones contextuales en las que se basan las inferencias y se determina la relevancia (Ib., p.13)” Por ende, al encontrar total relevancia, será incluido en la batería de preguntas para captar la información de los estudiantes participantes.

Muchos estudios han dado luces sobre las variables que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, y en lo que todos coinciden es en su naturaleza multicausal, es decir que varios factores a diferentes niveles (personales, familiares y sociales) influyen en él. Entre éstos se encuentra la variable “personalidad”, que puede ser susceptible a la presión de un rendimiento académico socialmente aceptable; es decir que en la medida que un estudiante siente que no puede controlar una situación de alta exigencia no llega a desarrollar respuestas adecuadas para hacerle frente (Linn y Zippa 1984, citado en Millings, 1999). También está la ansiedad, representada por la expectativa del funcionamiento académico, y los factores sociales, tales como las relaciones interpersonales, que son estresores relacionados con el desempeño del estudiante o factores relacionados con su vida emocional (Heinz, 1984, citado por Milling, 1999). Además de las variables mencionadas, el rendimiento académico ha tratado de ser explicado por la inteligencia. Según Castejon, Costa, Pérez, Sánchez (1998), ésta predice un buen rendimiento académico, aunque las relaciones encontradas son moderadamente significativas, lo que motiva la investigación de otras variables que podrían incidir mucho más, tal como la autoestima, la depresión y la ansiedad. Autores como James (1990) y Coopersmith (1967), citados por Mruk (1999), relacionan la autoestima con el éxito, sin embargo, aclaran que aunque el éxito es importante para la autoestima, la competencia para la superación de tales retos vitales es especialmente relevante, y no sólo tener éxito o hacer algo con efectividad. Por lo

tanto, el desempeño académico como una situación de obtención de éxitos o fracasos puede influir en la autoestima de los estudiantes universitarios. De igual manera, para ambos autores también existe una relación entre autoestima, ansiedad y depresión. De la misma manera, se han observado variables comportamentales, tales como los hábitos de estudio, el control, la planificación, el establecimiento de objetivos, entre otros, que condicionan de alguna manera el éxito o fracaso académico. Por otro lado, también se encuentran las variables afectivas, que intervienen en el nivel de satisfacción que experimenta el estudiante al tener éxito en su rendimiento, así como las variables motivacionales, que aluden al nivel de motivación interna o intrínseca y que juegan un papel importante en el querer ser y el querer hacer del estudiante (Pozo, 1996, citado en Hernández, 1999).

En un estudio realizado por Hernández y Pozo (1999) sobre el Fracaso Académico en la Universidad encontraron que los estudiantes con mejor rendimiento universitario eran aquellos que poseían significativamente: mejores hábitos de estudio, mejores hábitos de conducta académica, mayor nivel de motivación intrínseca, menor grado de motivación instrumental, mayor nivel de satisfacción con el rendimiento y mayor nivel de satisfacción con el estudio en general. En esta línea de ideas, Caballero, Abello y Palacio (2007) muestran que el buen funcionamiento académico correlacionó positivamente con vigor, absorción y satisfacción (variables motivacionales) frente a los estudios de estudiantes de psicología. Estos datos sugieren la importancia de variables motivacionales y de altos niveles de implicación que podrían reflejarse en adecuados hábitos de estudio y en el sentimiento de satisfacción con el estudio, lo que hace que el estudiante se apropie de las actividades académicas y disfrute de ello.

En todos estos factores se observa que el contexto juega un papel importante. Reyes (2004) considera que la familia, las variables socioeconómicas y, sobre todo, la atención que

reciben los estudiantes por parte de los docentes de las instituciones (diferencia el mayor apoyo que reciben en las instituciones privadas) son factores fundamentales para entender el éxito o fracaso de los estudiantes. En cuanto al contexto social, estudios recientes en el país que relacionan índices de pobreza con el rendimiento demuestran que el desempeño académico en las pruebas de Estado depende en gran medida de la posibilidad de ingresar a una institución de calidad, hecho restringido para aquellos alumnos que provienen de hogares pobres. Igualmente se observan bajos resultados académicos en los municipios en los que existen altos índices de pobreza y desigualdad (Gaviria, 2002; Mina, 2004). Se puede detectar una diferencia entre el estudiante que proviene de instituciones educativas del sector privado y los estudiantes que proceden del sector oficial. Los primeros tienden a ser más receptivos; los segundos tienen mayores problemas para ubicarse dentro del proceso de aprendizaje que exige mayor esfuerzo intelectual (Reyes, 2004).

Metodología

Como metodología de investigación cualitativa, es importante fundamentar los análisis y resultados a partir de “los significados que las personas les otorgan, desde los términos que utilizan para expresarlos” Vasilachis de G (2006, p. 23). La investigación cualitativa, utiliza “variedad de materiales empíricos, estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis, 2006, p. 23). Para el caso de esta propuesta, se indagará con entrevistas, una prueba y un grupo focal.

Las relaciones que subyacen en el campus virtual entre pares, con tutores y con la plataforma, revisten para esta propuesta y citando a Sauthu, (2005, p. 6) “la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría”, característica de la investigación social.

Los instrumentos como lo son el test y la entrevista semiestructurada se seleccionan para recopilar datos relevantes y enriquecer la comprensión de los fenómenos y significados que se investigan. A continuación, se proporciona una descripción detallada de la metodología propuesta para ampliar el contenido de la investigación sobre la influencia de la gestión emocional en la deserción estudiantil en los estudiantes de primera matrícula del programa de Psicología del CEAD de Medellín.

Se utilizó una metodología cualitativa y descriptiva que se fundamentará en los siguientes aspectos:

La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo, que permitió comprender en profundidad los significados, las experiencias y las percepciones de los estudiantes en relación con la gestión emocional y su impacto en la deserción estudiantil. Se

pretendió explorar la subjetividad de los participantes y capturar la complejidad de los fenómenos estudiados.

Fundamentación en los significados: Siguiendo la perspectiva de Vasilachis de G (2006), se dará importancia a los significados que los estudiantes otorgan a la gestión emocional y a los términos que utilizan para expresar sus emociones, experiencias y percepciones. Se analizarán los discursos y las narrativas de los participantes para comprender cómo la gestión emocional influye en la deserción estudiantil.

Desde este enfoque se permite describir y analizar los momentos habituales y problemáticos en la vida de los estudiantes, así como los significados asociados a la gestión emocional y la deserción estudiantil.

La entrevista semiestructurada, se llevó a cabo con estudiantes de primera matrícula del programa de Psicología del CEAD de Medellín que accedieron voluntariamente a participar de la investigación. La Entrevista se diseñó específicamente para abordar las variables definidas en el estudio, como la gestión emocional y la deserción estudiantil.

Los está información se utilizó para obtener una visión más amplia de las tendencias y los patrones en la muestra de estudiantes, permitiendo explorar en profundidad sus experiencias, percepciones y emociones relacionadas con la gestión emocional y la deserción estudiantil.

Se aplicó la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS24) de forma virtual, la muestra se eligió bajo muestreo no probabilístico y obtenida por voluntariado y conveniencia. La Escala contiene tres subescalas con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. A continuación, se muestran las características de las tres subescalas:

Tabla 1*Escala Rasgo de Metaconocimientos Sobre Estados Emocionales*

Subescala	Característica
Atención emocional	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
Claridad de sentimientos	Comprendo bien mis estados emocionales.
Reparación emocional	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.

Esta escala sirve para evaluar la inteligencia emocional percibida. El TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale) es una escala rasgo de metaconocimiento emocional. En concreto, mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Su validación puede encontrarse en Fernández. -Berrocal et al. (2004).

Los criterios de inclusión y exclusión se presentan a continuación:

Criterios de Inclusión

- Ser estudiantes activos del programa de psicología de primera matrícula de los periodos 16-01 y 16-02 del 2023 de la UNAD, CEAD Medellín.
- Tener firmado el consentimiento informado
- Aceptar voluntariamente hacer parte de la investigación.

Criterios de Exclusión

- Participantes sin consentimientos informados diligenciados.
- Participantes que no notificaron su participación voluntaria de la investigación.
- Estudiantes del programa de Psicología de periodos académicos superiores.

Se utilizaron distintos referentes bibliográficos como respaldo teórico en la relación entre la gestión emocional y la deserción estudiantil. Algunos posibles referentes incluyen la importancia de las habilidades emocionales en el rendimiento académico, investigaciones que exploran los factores psicosociales asociados a la deserción estudiantil y teorías que analizan el impacto de las emociones en la toma de decisiones.

Consideraciones Éticas

Según la Resolución No.008430, específicamente el Art. 11. Literal a. es una investigación sin riesgos – o de mínimo riesgo-. El carácter de la investigación versa sobre las emociones que surgen en el proceso educativo y el manejo que hace con ellas el estudiante, por tanto, implica el anonimato y la no relación directa nominal con los estudiantes participantes.

La información suministrada por los estudiantes hace parte de sus sensaciones, emociones y sentimientos, por ello se requiere desde esta implicación y aun siendo anónima la autorización para el manejo de la información compartida. Se consideró la utilización de consentimiento informado, y de acuerdo con el Art.46 de la Resolución 008430, los estudiantes son grupos subordinados por lo tanto se considera que participe uno o más estudiantes que sean capaces de representar los valores morales, culturales y sociales del grupo en cuestión y vigilar la no afectación de su situación en la universidad, los resultados no serán utilizados para su perjuicio. Además, antes de la firma del consentimiento informado se les entregará a los participantes una carta de compromiso sobre la investigación, que incluye aspectos éticos de la misma.

Resultados

La prueba TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24) es un cuestionario diseñado para evaluar las dimensiones de la Inteligencia Emocional relacionadas con la autorregulación y la conciencia emocionales en individuos. Fue desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman y Turvey en 1995.

El cuestionario consta de 24 ítems que miden tres dimensiones principales de la inteligencia emocional:

Atención a las Emociones (Attention to Emotions)

Esta dimensión se refiere a la capacidad de prestar atención y ser consciente de las propias emociones. Los ítems de esta dimensión evalúan cómo de atento está el individuo a sus estados emocionales y a los cambios en su estado de ánimo.

Claridad Emocional (Clarity)

Esta dimensión mide la capacidad del individuo para comprender y diferenciar sus propias emociones. Los ítems evalúan la habilidad para identificar y describir las emociones de manera precisa y sin confusión.

Reparación Emocional (Repair)

Esta dimensión se refiere a la habilidad del individuo para regular y modificar sus emociones de manera efectiva. Los ítems evalúan la capacidad para manejar y modificar las emociones negativas, así como la capacidad para generar emociones positivas.

Cada ítem del cuestionario se evalúa en una escala de 5 puntos, que varía desde "nada de acuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". Los puntajes totales y los puntajes individuales en cada dimensión pueden utilizarse para evaluar la inteligencia emocional de un individuo en términos de su atención a las emociones, claridad emocional y capacidad de reparación emocional.

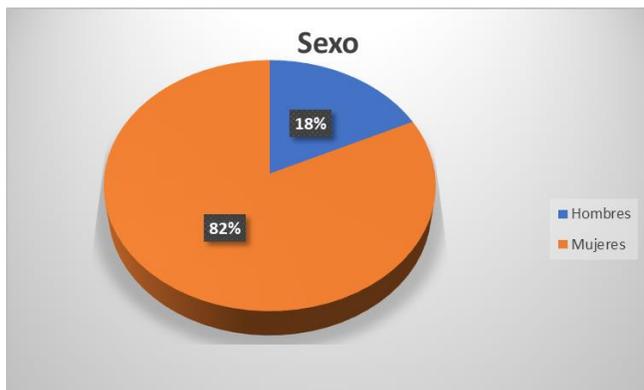
El TMMS-24 se ha utilizado en diversas investigaciones para medir la inteligencia emocional en diferentes contextos, como en el ámbito educativo, laboral y clínico. Es una herramienta ampliamente reconocida y validada para evaluar estas dimensiones específicas de la inteligencia emocional en individuos.

Por tal, retomando el objetivo de identificar las emociones más frecuentes que surgen por su condición de estudiante en los participantes., esta prueba fue aplicada a un total de 28 participantes pertenecientes al programa de Psicología de la UNAD CEAD Medellín, de los cuales, 11 son estudiantes del periodo académico 16-01 y 17 son del 16-02 del 2023.

Del total de la muestra, 23 son mujeres y 5 son hombres, tal aclaración, dado que las puntuaciones varían de acuerdo con el sexo biológico. Esta información se puede apreciar en las siguientes gráficas:

Figura 1

Sexo



Fuente: Elaboración Propia

Figura 2

Periodo Académico



Fuente: Elaboración Propia

Las diferencias en las puntuaciones de hombres y mujeres en el TMMS-24 pueden corresponder a una combinación de factores biológicos, sociales y culturales. Existen algunas investigaciones que sugieren que hay diferencias biológicas en la forma en que hombres y mujeres procesan y expresan las emociones. Por ejemplo, se ha encontrado que las mujeres tienden a mostrar una mayor sensibilidad emocional y una mayor capacidad para reconocer y expresar emociones, lo que podría influir en sus puntuaciones en las dimensiones del TMMS-24.

Así se puede evidenciar en la siguiente gráfica, de la cual se puede deducir que la moda entre las puntuaciones del factor “Atención”, de la muestra de mujeres es “Adecuada Atención”, lo que indica que el 65% de la muestra, que corresponde a 15 de las 23 mujeres que desarrollaron la prueba, son capaces de atender a los sentimientos de forma adecuada.

Por otra parte, en cuanto a la muestra de hombres, a pesar de ser pequeña (5), en comparación con las mujeres que desarrollaron la prueba, se puede evidenciar que la tendencia en cuanto al factor “Atención”, es la puntuación “Debe mejorar su atención: presta poca atención”.

Figura 3*Puntuación Atención Mujeres*

Fuente: Elaboración Propia

Figura 4*Puntuación Atención Hombres*

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a los factores sociales y culturales, las diferencias en las expectativas y roles de género pueden influir en la forma en que hombres y mujeres se relacionan con sus emociones y en cómo las expresan. Las normas culturales y sociales pueden afectar la manera en que se percibe y valora la inteligencia emocional en hombres y mujeres. Por ejemplo, se ha observado

que en algunas culturas se espera que las mujeres sean más emocionalmente expresivas y conscientes, lo que podría reflejarse en puntuaciones más altas en el TMMS-24.

De igual forma, desde temprana edad, las niñas y los niños suelen ser socializados de manera diferente en relación con las emociones. Las niñas a menudo se alientan a expresar abiertamente sus emociones y a ser conscientes de las emociones de los demás, mientras que a los niños se les puede enseñar a ser más reservados o a ocultar sus emociones. Estas diferencias en la socialización pueden tener un impacto en cómo hombres y mujeres se relacionan con sus emociones y, en última instancia, en sus puntuaciones en el TMMS-24.

Las siguientes gráficas reflejan estas diferencias entre mujeres y hombres, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas por la muestra participante en los demás factores evaluados en la prueba TMMS-24: claridad y reparación, lo que marca una tendencia entre las mujeres a comprender bien sus propios estados emocionales y ser capaces de regular los estados emocionales de forma adecuada.

Figura 5

Puntuación Claridad Mujeres



Fuente: Elaboración Propia

Figura 6

Puntuación Claridad Hombres



Fuente: Elaboración Propia

Figura 7

Puntuación Reparación Mujeres



Fuente: Elaboración Propia

Es importante tener en cuenta que estas diferencias no son absolutas y que existen variaciones individuales significativas dentro de cada grupo de sexo biológico y por qué no, de género e identidad. Además, las diferencias en las puntuaciones no implican necesariamente que un sexo biológico sea superior o inferior en inteligencia emocional, ya que la inteligencia emocional es una construcción compleja y multidimensional que va más allá de las diferencias

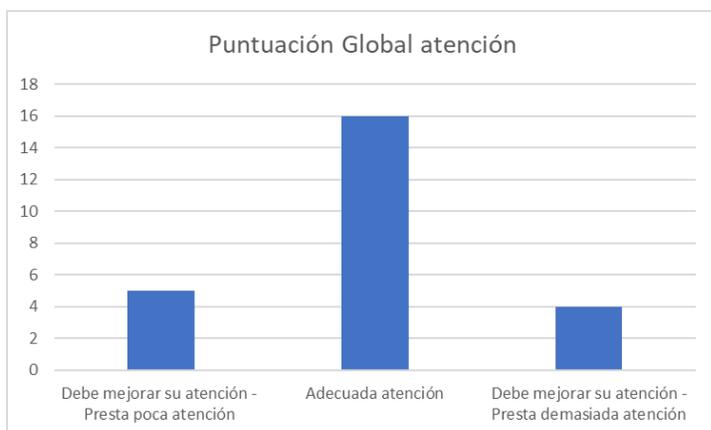
de sexo biológico e incluso identidad de género, para lo cual se requeriría de una muestra más extensa y diversa.

Por otra parte, lo que atañe a este análisis es identificar las tendencias entre las puntuaciones de los estudiantes en cuanto a los factores de Inteligencia Emocional (IE) evaluados en esta prueba sin diferenciar entre sexo biológico, a fin de determinar si las falencias en la IE se relacionan con la decisión de desertar y como una adecuada IE contribuye a la persistencia de los estudiantes en sus programas académicos.

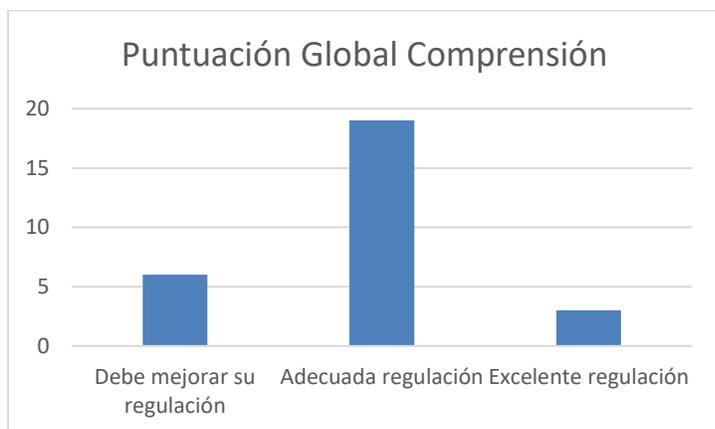
En las siguientes gráficas de barras se puede apreciar que la mayoría de los participantes gozan de una adecuada atención, claridad y regulación. Para la dimensión de atención, 16 del total de la muestra puntuaron con “Adecuada Atención”. Para los factores claridad y regulación 19 de los 28 estudiantes obtuvieron las puntuaciones “Adecuada Comprensión” y “Adecuada Regulación”, respectivamente.

Figura 8

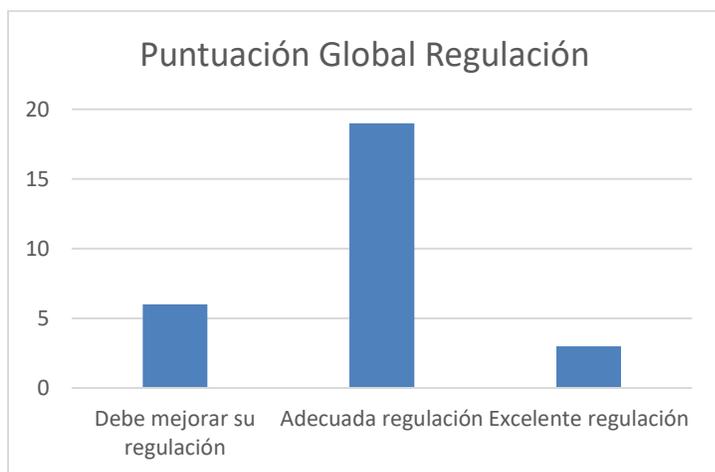
Puntuación global atención



Fuente: Elaboración Propia

Figura 9*Puntuación global comprensión*

Fuente: Elaboración Propia

Figura 10*Puntuación global regulación*

Fuente: Elaboración Propia

Igualmente, se pueden observar las siguientes tendencias en cada una de las dimensiones evaluadas:

Atención

- 5 estudiantes deben mejorar su atención y prestan poca atención.

- 16 estudiantes tienen una atención adecuada.
- 4 estudiantes deben mejorar su atención puesto que prestan demasiada atención.

Claridad

- 6 estudiantes deben mejorar su comprensión.
- 19 estudiantes tienen una comprensión adecuada.
- 3 estudiantes tienen una excelente comprensión.

Regulación

- 6 estudiantes deben mejorar su regulación.
- 19 estudiantes tienen una regulación adecuada.
- 3 estudiantes tienen una excelente regulación.

En general, se puede observar que la mayoría de los estudiantes tienen una atención adecuada. Sin embargo, se debe prestar atención al porcentaje que necesita mejorar su atención. En cuanto a la claridad y la regulación, la mayoría de los estudiantes también muestran una comprensión adecuada, aunque algunos estudiantes necesitan mejorar en estas áreas.

Es importante tener en cuenta que los resultados presentados se basan en la información proporcionada por los participantes y que un análisis más completo y preciso podría requerir datos adicionales obtenidos a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada que indague respecto a otros factores relacionados con la IE como la autonomía, la gestión del tiempo, y el sentido de pertenencia a la institución, así como otros aspectos relacionados a las habilidades de los estudiantes en cuanto al uso de herramientas telemáticas y ofimáticas, el acceso a herramientas tecnológicas y redes de conexión a internet.

La información recolectada mediante la entrevista semiestructurada permitió encontrar los siguientes hallazgos:

Participaron 28 estudiantes de los cuales 6 decidieron no continuar con su formación académica.

Gestión Emocional

En relación con las preguntas relacionadas con esta categoría, los entrevistados coinciden en que los más difícil de afrontar desde su formación académica en el primer periodo son; el desarrollo de las actividades colaborativas, la ausencia de algunos docentes en el acompañamiento académicas, la planificación del tiempo para poder cumplir en las actividades laborales, del hogar y académicas y mantener la motivación.

Así mismo, coinciden en referir que las emociones que frecuentemente surgen durante el proceso académico son; los sentimientos de frustración, angustia, desmotivación, estrés y ansiedad al no comprender fácilmente del desarrollo de algunas actividades. Igualmente, refieren que la flexibilidad que les permite el modelo pedagógico de la UNAD que es una ventaja para ellos, se convierte en una dificultad con la gestión del tiempo, algunos estudiantes manifiestan dificultades para organizar su tiempo y cumplir con plazos, lo que los lleva a pensar en “dejar todo tirado y no continuar”.

Algunos expresan que presenta dificultades con el acceso y manejo adecuado de la tecnología. No todos los estudiantes tienen acceso a una tecnología confiable o conocimientos técnicos para navegar en un entorno virtual, manifestando que estas dificultades son desalentadoras.

También, manifestaron que cuando sienten que lograron adaptarse al proceso y a la metodología de cada uno de los cursos, sienten satisfacción al momento de recibir buenos comentarios y que su esfuerzo y dedicación fue recompensada con la aprobación de los cursos.

Los 6 estudiantes que tomaron la decisión de retirarse del proceso académico, refieren que las situaciones económicas y laborales los obligan a tomar la decisión de no continuar con su formación académica ya que no encuentran otras alternativas para de solución a su problemática.

En relación a las estrategias o técnicas que utilizan para manejar sus emociones ante situaciones estresantes o desafiantes, los entrevistados expresan que dedicar tiempo para actividades diferentes como escuchar música, leer, dibujar y hacer deporte le ayuda, así como la organización y planificación es efectiva para reducir la ansiedad y el estrés.

Deserción Estudiantil

En relación con las preguntas relacionadas con esta categoría, los entrevistados refieren que su entorno familiar puede ser favorable para adquirir hábitos adecuados de estudio o por el contrario impedir que logren continuar con su formación. Expresan que el apoyo social y de familia (padres, pareja, hijos, hermanos, amigos) son fundamentales para no desistir en la meta de ser psicólogos.

Los estudiantes refieren que se vieron enfrentados a una presión significativa debido a la carga de trabajo, exámenes y proyectos. La incapacidad para gestionar adecuadamente el estrés y la ansiedad puede llevar a problemas emocionales que, a su vez, pueden provocar la decisión de no continuar con su formación.

Algunos de los entrevistados refieren que la falta de habilidades para afrontar el fracaso académico, en ocasiones los hacia pensar en retirarse.

A los 6 estudiantes que decidieron no continuar con sus estudios se les realiza la siguiente pregunta: Si tuvieras que señalar una única razón por la que decide no continuar con su formación de psicólogo en la UNAD ¿cuál sería?

Respuesta 1: Falta de tiempo para dedicar a las actividades académicas.

Respuesta 2: Si continúo estudiando no puedo cumplir adecuadamente con mis compromisos de trabajo y si no trabajo no puedo sostener a mi familia.

Respuesta 3: No se adaptó a la metodología de la UNAD.

Respuesta 4: Por su situación económica debe priorizar su trabajo ante el estudio.

Respuesta 5: Siente que no tomo una buena decisión al matricular 21 créditos académicos y se sintió angustiado todo el tiempo y no estaba disfrutando de su proceso educativo.

Respuesta 6: Es madre cabeza de familia y no logró realizar todas las actividades a la vez.

Discusión

A continuación, se consideran los resultados a luz de la revisión teórica y desde el alcance de los objetivos específicos con el fin de identificar los aspectos más relevantes y dar respuesta a la pregunta planteada ¿la gestión emocional de las situaciones académicas y relacionales, que realizan los estudiantes de primera matrícula del programa de psicología de la UNAD en el Cead de Medellín durante los periodos académicos 16-01 del 2023 y 16-02 del 2023, son causa de una posible deserción?

El primer objetivo “identificar las emociones más frecuentes que surgen por su condición de estudiante en los participantes”. Las emociones son parte fundamental del ser humano, un motor importante en la vida de las personas y se le denomina motor porque las emociones influyen en los pensamientos, en el comportamiento y en la salud mental. Desde esta mirada y según las diferentes investigaciones y modelos teóricos, la (IE) inteligencia emocional permite que el ser humano tenga la capacidad de hacer las diferentes actividades de forma más eficiente y alcanzando mejores niveles de rendimiento. En este sentido, al encontrar que los entrevistados refieren sentir frustración, angustia, desmotivación, estrés y ansiedad alrededor de su experiencia académica, es indispensable que cuenten con estrategias y herramientas que les permitan tener la habilidad de entender, usar y administrar las emociones efectivamente, que les facilite superar desafíos y aminorar conflictos.

El segundo objetivo “Describir la gestión que realizan de las emociones que surgen en las situaciones académicas y relacionales durante el periodo de estudio”, este objetivo se puede responder a través de los resultados de la aplicación de la prueba TMMS-24 y de la conceptualización sobre la Inteligencia Emocional. En primer lugar, para el componente de atención, se encuentra que hay diferencias entre hombres y mujeres, lo cual es coherente con lo

reportado por Cerón Perdomo et al. (2011) y González Agudelo (2019). En estos estudios con población colombiana se encuentra que las mujeres obtienen puntajes superiores a los hombres y se resalta la importancia de generar programas que promuevan la educación emocional, para suplir las necesidades socioemocionales que deben tenerse cuenta desde la educación tradicional. Es importante aclarar que en esta investigación fue mayor la participación de mujeres que hombres.

Frente a la comprensión emocional, las puntuaciones varían poco entre hombres y mujeres, al igual que la regulación emocional, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, el tema debe seguirse investigando porque la IE no puede concebirse como un constructo único, sino que está asociado a otras características como la autoeficacia, el bienestar, la personalidad y las experiencias de vida individuales. A la vez debe relacionarse con el hecho que no solo se requiere saber sobre las emociones, sino también del conocimiento y aplicación de estrategias para la autorregulación.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los resultados obtenidos se observa un mejor desempeño en las habilidades de percepción y comprensión por parte de las estudiantes mujeres. Mientras que, en la regulación emocional, se encuentra un desempeño similar en ambos casos.

Finalmente, el tercer objetivo “Indagar por las decisiones sobre su continuidad en el programa vinculadas con los aspectos emocionales que surgen por su condición de estudiante en los participantes”. Aunque existen múltiples estudios que aseveran correlación entre Inteligencia Emocional con el rendimiento académico y el fracaso escolar. Con los hallazgos de la investigación no es posible asegurar que la decisión de no continuar esté vinculada exclusivamente con los aspectos emocionales, que como lo han formulado Salovey y Mayer (1990), las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio,

entendiendo la Inteligencia Emocional como una habilidad centrada en el procesamiento de la información que unifica las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y responder de forma óptima a los desafíos presentes a nivel educativo.

Existen múltiples situaciones económicas, familiares, laborales y sociales que favorecen que los estudiantes tomen la decisión de abandonar sus estudios, entendiendo la deserción como un problema complejo influenciado por diferentes factores.

Conclusiones y Recomendaciones

Respecto al constructo de atención, el desempeño promedio global fue adecuado, pero no óptimo; de acuerdo con los baremos propios del instrumento, sin embargo, discriminando los puntajes por sexos, llama la atención que las mujeres presentaron unas respuestas más homogéneas, consistentes y tendientes hacia una buena percepción emocional que los hombres. Destaca de manera importante el ítem referido a pensar constantemente en el estado de ánimo, que para los hombres presenta una dificultad importante.

En cuanto a la comprensión emocional, los resultados globales se encuentran en el promedio; para hombres en el límite inferior y en las mujeres en un promedio adecuado mas no óptimo. Es particular el desempeño de los participantes en el ítem sobre la capacidad para decir cómo se sienten, que presenta un nivel bajo en hombres.

Con relación a la regulación emocional, se evidencia un buen nivel de desempeño global frente al uso de estrategias para manejar la emoción, no obstante, destaca el ítem que refiere dificultad para manejar estados de ánimo asociados a la tristeza en ambos sexos.

Estos resultados constituyen un insumo importante en el contexto académico, en el que se deben considerar aspectos de la gestión emocional referidos a la atención, la comprensión y la regulación emocional, puesto que la adecuada gestión emocional se considera como parte fundamental para que el sujeto logre enfrentarse a una situación determinada y logre resolverla. De igual forma, el uso de estos instrumentos permite dirigir de manera más precisa las intervenciones en el ámbito académico, identificando las necesidades puntuales de los estudiantes.

Dentro del entorno educativo se ha demostrado que no es suficiente estar cognitivamente preparado para asumir los retos de la vida universitaria. En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la inteligencia emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de los estudiantes. Por ejemplo, Salovey y Mayer, (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de IE en la literatura académica.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra que el instrumento usado es completamente autorreferencial (de acuerdo con la percepción de los participantes) y, por lo tanto, se requeriría de otros instrumentos para medir el entorno de los estudiantes, disminuyendo posibles sesgos de respuesta, como el de deseabilidad social, es decir, descripciones positivas sesgadas al evaluar su propio comportamiento. Otra limitación es el tipo de muestreo elegido; se sugiere elegir una muestra probabilística que estadísticamente represente mejor a la población.

También se sugiere realizar estudios con muestras homogéneas en términos de participantes hombres y mujeres para clarificar las tendencias en cada dimensión. De igual forma, se debe considerar la perspectiva de género en el cuestionario, ya que esta puede estar asociada a diversas maneras de comprender, aceptar y gestionar las emociones.

Es importante tener en cuenta las características de los estudiantes unadistas, teniendo en cuenta sus particularidades (madres y padres cabeza de familia, actividad laboral, financiación de sus estudios, entre otros) que permitan tener una caracterización completa para triangular la información y hacer un análisis más profundo en relación a la problemática de la deserción que permita diseñar mecanismos específicos de entrenamiento de las habilidades emocionales en el ámbito educativo.

Referencias

- Acevedo, S., Villegas, F., & Pinzón, Y. (2019). Perfil inicial del estudiante desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, una experiencia desde la Universidad Nacional Abierta y a distancia, UNAD. En: IX CLABES 2019, Bogotá.
- Albornoz, J., López, Y., Varas, M., Gutiérrez, A. Díaz, A. & Moranga, F. (2019) Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chileno. En: IX CLABES 2019, Bogotá.
- Arango Zapata, M., & Ramírez Meza, D. (2007). Análisis desde la teoría motivacional de las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia Et Technica*, 1(37).
<https://doi.org/10.22517/23447214.4085>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. En: Facultad de Educación. UNED
Educación XX1. 10, 2007, pp. 61-82 Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Contreras, Katherine; Caballero, Carmen; Palacio, Jorge; Pérez, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia) *Psicología desde el Caribe*: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311866008.pdf>
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Castaño Gutiérrez, C., & Gallego Torres, Y. G. (2020). Análisis de las causas de deserción universitaria en la UNAD Udr Cali y su incidencia en los aspectos financieros para la cohorte del año 2018-2 versus 2018-1.

- Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C., y González, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse education today*, 68, 226-231. doi: 10.1016/j.nedt.2018.06.012
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *1TZDIPMPHJDBM 3FQPSUT* 751-755
- Fiegehen, L. E. G., & Díaz, O. E. (2016). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia, Revista de Educación*, (45), 33-46.
- García, J., & Álvarez, G.M. (2008). Reconfiguración como sujetos de comunicación: implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2),5-16. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201006>
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, A., & Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. En *Revista Espacios*. Vol. 39 (No 49) Año 2018. Disponible en:
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- González Agudelo, L. J. (2019). Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas, Barrancabermeja [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7063>
- Mira Agulló, J. G.; Parra Meroño, M. C. y Beltrán Bueno, M. A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia, revista de comunicación*, 139, 01-17. doi:

<http://doi.org/10.15178/va.2017.1-17> Recuperado de

<http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1019>

- Ortiz-Sobrino, M. Á y Rodríguez-Barba, D. (2011). El perfil de entrada de los alumnos de grado en las facultades de comunicación de las universidades de Madrid: el caso de la summer media school de la fundación fides/ufv. *Vivat. Academia, Revista de Comunicación*, 114, 243-276. doi: 10.15178/va.2011.114.243-276
- Patiño, L. & Cardona. A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, Vol. 21 (1): 9-20, 2012
- Rodríguez, J. (2019, 16 septiembre). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403126.html>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Academia, Revista de comunicación*, 14(11), 1-17. doi: 10.15178/va.2011.117E.1-17
- Suberviola, I., Santiago, R. (2011). ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en Alumnado de la

universidad de la rioja.

https://www.unirioja.es/genero/archivos/pdf/congreso_sevilla_2011_2.pdf

TMMS-24. (s. f.). Inteligencia emocional.

<https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf78.pdf>