Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología

SENTIDO DE COHERENCIA Y TASA DE REPITENCIA ACADÉMICA EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Andrea Claudia Bonilla Jeri

Código 20120195

Asesora

Jessica Grieve Ramírez-Gastón

Lima – Perú

Octubre 2020

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

SENSE OF COHERENCE AND ACADEMIC REPETITION IN FIRST YEAR STUDENTS FROM A PUBLIC UNIVERSITY OF LIMA METROPOLITANA

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ..... **IX**
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **1**
1.1 Descripción del problema 1
1.2 Justificación y relevancia 5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO **7**
2.1 Sentido de coherencia 7
2.1.1 Dimensiones 10
2.2 Repitencia académica 11
2.2.1 Definición de repitencia académica 11
2.2.2 Implicancias de la repitencia académica 13
2.3 Educación 14
2.3.1 Educación y sentido de coherencia 14
2.4 Repitencia académica y sentido de coherencia 16
CAPÍTULO III: OBJETIVOS **18**
3.1 Objetivos 18
3.2 Hipótesis 18
3.3 Definición de variables 18
3.3.1 Definiciones teóricas 19
3.3.2 Definiciones operacionales 19
CAPÍTULO IV: MÉTODO **20**
4.1 Tipo y diseño de investigación 20
4.2 Participantes 20
4.3 Técnicas de recolección de datos 22
4.3.1 Cuestionario de Sentido de Coherencia abreviado SOC-13 22
4.3.2 Tasa de repitencia académica 25
4.4 Procedimiento de recolección de datos 25
CAPÍTULO V: RESULTADOS **27**
5.1 Análisis de la confiabilidad 27

5.2 Análisis descriptivos 29
5.3 Análisis de contraste de normalidad 30
5.4 Análisis de las correlaciones entre variables.....34
CAPITULO VI: DISCUSIÓN 37
CONCLUSIONES 41
RECOMENDACIONES 42
REFERENCIAS 43

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 *Distribución de los participantes según variables socioeconómicas* 22
Tabla 4.2 *Clasificación de los ítems según las dimensiones del SOC-13* 23
Tabla 5.1. *Confiabilidad según dimensiones del cuestionario SOC-13 y todo el cuestionario* 28
Tabla 5.2. *Análisis de discriminación por ítems para las dimensiones de comprensión, manejo y significado* 28
Tabla 5.3 *Descripción de la tasa de repetición académica, sentido de coherencia y las tres dimensiones del SOC* 29
Tabla 5.4 *Descripción de las tasas de repitencia académica según las facultades. Se reportan el número de casos por facultad, la media y desviación estándar.* 30
Tabla 5.5 *Prueba de contraste de normalidad para la tasa de repitencia, el puntaje total del cuestionario SOC-13 y sus tres dimensiones.* 31
Tabla 5.6 *Coeficientes Rho de Spearman y Pearson entre las variables sentido de coherencia y tasa de repitencia* 34
Tabla 5.7 *Coeficientes Rho de Spearman y Pearson entre las dimensiones del sentido de coherencia -comprensión, manejo y significado- y la tasa de repitencia.* 35
Tabla 5.8 *Prueba t de Student que compara el sentido de coherencia según sexo* 36
Tabla 5.9 *Prueba U de Mann-Whitney que compara la tasa de repitencia según sexo* 36

SCIENTIA ET PRAXIS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 *Gráfico Q-Q de normalidad de la tasa de repitencia* 32
Figura 5.2 *Gráfico Q-Q de normalidad de la dimensión Comprensión* 32
Figura 5.3 *Gráfico Q-Q de normalidad de la dimensión Manejo* 33
Figura 5.4 *Gráfico Q-Q de normalidad de la dimensión Significado* 33

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: Cuestionario SOC-13 51
Apéndice 2: Consentimiento informado para participantes 53
Apéndice 3: Ficha sociodemográfica 54
Apéndice 4: Consentimiento para el uso de la adaptación del SOC-13……..55

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

RESUMEN

En la presente investigación cuantitativa se examina la correlación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana. La muestra, determinada por un muestreo no probabilístico, está compuesta por 322 estudiantes de primer año que respondieron el cuestionario de Orientación hacia la Vida (OLQ-13), también conocida como SOC-13. Asimismo, para calcular la tasa de repitencia, se recaudó información sobre la cantidad de cursos desaprobados al final del mismo ciclo en el que se aplicó el cuestionario. Se encontró que las variables no tienen una relación significativa, así como tampoco guardan una relación las dimensiones –comprensión, manejo y significado- del sentido de coherencia con la tasa de repitencia. Por último, no se hallaron diferencias según sexo tanto para el sentido de coherencia como para la tasa de repitencia.

Palabras clave: *sentido de coherencia, repitencia académica, estudiantes universitarios, Lima*

ABSTRACT

The following quantitative research assessed the relationship between sense of coherence and academic repetition in first year students from a public university of Lima Metropolitana. It was used a non-probabilistic sampling with a total of 322 students, whom were assessed using the Orientation Life Questionnaire (OLQ-13), also known as SOC-13. Additionally, to calculate repetition rate, it was collected information considering the quantity of courses failed at the end of the same cycle in which the questionnaire was applied. The findings revealed that there was no evidence of significant statistical correlation between sense of coherence and academic repetition. Also, correlation between dimensions – comprehensibility, manageability and meaningfulness- of sense of coherence and academic repetition was not found. Finally, there was no evidence of significant difference for sense of coherence and academic repetition in regard to gender.

Key Words: *sense of coherence, academic repetition, college students, Lima*

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Existe un interés significativo de los estudiantes, que han culminado su etapa escolar, en iniciar y terminar sus estudios universitarios para poder ubicarse en el campo laboral satisfactoriamente. La repitencia académica es un obstáculo con el que se enfrentan las universidades a nivel nacional y los estudiantes desde hace un tiempo, en referencia a la consecución de los objetivos académicos (Elías, 2018; "San Marcos: más de 700 alumnos han repetido el mismo curso", 2017). Tanto en universidades públicas como privadas, observar y abordar la repitencia académica abrirá paso en la búsqueda de una solución a la problemática.

En distintas universidades públicas a nivel nacional existen los estudiantes conocidos como "los alumnos eternos". Este término se refiere a aquellos estudiantes que desaprueban continuamente las materias y demoran varios años más de lo planeado en culminar sus estudios universitarios. En el año 2017, se publicó un estudio sobre la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el cual se indicó que había alumnos que repitieron entre cuatro y nueve veces un mismo curso y continuaron recibiendo enseñanza superior. Según la normativa, solo podían llevar el curso hasta una cuarta vez y luego debían retirarse por bajo rendimiento; sin embargo, de acuerdo a lo que indicó el rector de dicha institución, los alumnos faltaban a las clases y bloqueaban el proceso de retiro por repitencia a través de distintos medios y, de esta manera, lograban continuar en su casa de estudios ("San Marcos: más de 700 alumnos han repetido el mismo curso", 2017).

De acuerdo a los datos proporcionados por dicha universidad, cabe mencionar que las facultades de Derecho, Electrónica y Sistemas tenían al menos un estudiante con nueve repitencias en el mismo curso. Asimismo, en el año 2016, se reportaron 623 estudiantes con cuatro a nueve repitencias en sus distintas facultades ("San Marcos: más de 700 alumnos han repetido el mismo curso", 2017).

Por otro lado, en la Universidad Pedro Ruiz Gallo en Lambayeque, hay cerca de 1,260 estudiantes que han desaprobado entre una y tres veces un mismo curso (entre el año 1979 y

el 2011). En el ciclo 2017-I tuvieron 224 matrículas de estudiantes que ingresaron en el año 2011-I y que habían desaprobado por lo menos un curso del último periodo (Elías, 2018). Esto nos refiere a la necesidad de observar tanto la variable repitencia académica, así como las consecuencias que afrontan los alumnos repitentes.

Dentro de los efectos más resaltantes de la repitencia, podemos encontrar que los estudiantes no logran graduarse en el tiempo convenido en los planes de estudios. En el 2005, el Observatorio digital para la educación superior en América Latina y el Caribe publicó distintos estudios de caso sobre la repitencia académica y la deserción universitaria. En Costa Rica solo el 10% de alumnos se gradúa en el tiempo estipulado y, en Panamá, estudian más de siete años carreras como Derecho, extienden un año más la carrera de Medicina y el 34,6% de alumnos se demora más de lo previsto en Ingeniería (González, 2005). Cabe mencionar que en este análisis se reconocen la falta de datos y calidad de los existentes, por lo que se utilizaron indicadores con resultados limitados (González y Daza, 2010).

La repitencia académica, entendida como el hecho de que los alumnos no aprueben sus cursos respectivos y se vean obligados a cursarlos nuevamente, sea por un mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico, tiene implicancias a nivel personal, institucional, social, económico y en términos de la eficiencia de la institución. El efecto a nivel personal tiene una relación directa con el área emocional. En cuanto a la institución, esta es afectada negativamente debido a la disminución en el rendimiento académico promedio y al incremento innecesario de estudiantes. A nivel social, se desvirtúan los objetivos que la sociedad le otorga a la educación superior. Y, por último, también existen consecuencias desfavorables a nivel económico para la institución (Arciniegas et al., 2018; Calderón, 2005; González, 2005).

Profundizando en los efectos a nivel emocional, la autoimagen y autoestima de los alumnos se ven afectadas y se empobrece su capacidad para afrontar situaciones complicadas en el presente y futuro. Además, la convivencia social se ve resquebrajada cuando existen franjas en las poblaciones que no tienen las mismas herramientas a nivel educativo (Cayssials, 2005).

Asimismo, la repitencia reiterada, por lo general, puede conducir al abandono voluntario de los estudios. Por esta razón, la repitencia académica y la deserción son variables

que se encuentran bastante relacionadas (González, 2005). Debido al "reducido número de egresados frente a la cantidad de ingresantes", que indica Ramírez (2009) en un sondeo de opinión realizado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, es relevante estudiar la repitencia académica como una de las formas para evitar el abandono de los estudios.

Además, paulatinamente, se están llevando a cabo cambios a nivel curricular y normativo en las universidades del Perú a partir de la promulgación de la nueva Ley universitaria Nº30220 (2014), que indica que la desaprobación de una misma materia tres veces ocasiona que el estudiante pueda ser separado por un año de la universidad y al término de este plazo se podrá matricular solo en la materia que desaprobó anteriormente. Si desaprobara nuevamente esta materia, sería retirado definitivamente de la institución. Esto no impide que la institución pueda separarlo de manera inmediata por la desaprobación de un mismo curso por tercera vez, lo cual podría llevar a que la repitencia culmine en una separación definitiva del centro de estudios.

En este sentido, si queremos identificar las causas de la repitencia para poder trabajar sobre esta problemática, es relevante observar también las situaciones externas que generan estrés en el alumno, las cuales generalmente se logran comprender a partir de indicadores, es decir, características relacionadas a la deserción, la reprobación y el ritmo de avance (Ezcurra, 2005). Asimismo, abordar el tema desde el cambio trascendental que significa el inicio de los estudios universitarios, supone entender un cambio en la rutina y en el estilo de vida del alumno. La transición de los estudios escolares a los universitarios puede resultar incierta para los estudiantes y esto podría generar un disgusto con la universidad o con respecto a la percepción de la existencia de obstáculos que los llevarán a abandonar o a cambiar lo que está sucediendo en ese momento (Corominas, 2001).

Es por esta razón que se plantea la investigación en esta etapa del alumno, puesto que, además de estar transitando un proceso de inserción y adaptabilidad a un nuevo estilo de vida, que es el universitario, el éxito de los alumnos en su carrera universitaria está determinado, en gran parte, por las experiencias durante el primer año; las cuales serían entendidas como difíciles por sí mismas debido a que los alumnos que recién ingresan son novatos en su campo (Corominas, 2001; Ezcurra, 2005).

Asimismo, si bien existen investigaciones que indican el valor fundamental de los factores externos para estudiar las causas del fenómeno de la repitencia, tales como el nivel socioeconómico, el apoyo familiar, la presencia de un trabajo, entre otros (Burtless, 1996; Coleman, 1988; Hanushek, 1972), también se ha encontrado información que manifiesta la predominancia de las causas internas ante las externas en los alumnos repitentes, tales como nervios en la evaluación, escaso interés, distracción, entre otros (Cayssials, 2005). Por esta razón, se introduce un concepto que hace referencia a variables internas, como es el Sentido de Coherencia (SOC). El SOC, conocido por sus siglas en inglés, se refiere a una actitud constante de las personas y la manera de cómo ellos ven la vida en situaciones estresantes, identificando sus recursos generales para mantener y desarrollar su salud (Eriksson y Lindström, 2007).

Además, el sentido de coherencia es entendido como un recurso de resistencia al estrés para proteger a las personas de sus consecuencias negativas, lo cual lo convierte en un moderador. Este influye en la evaluación que la persona va a realizar sobre las situaciones estresantes, moderando la tensión que estas produzcan y los efectos que tengan sobre su salud (Antonovsky, 1987). En este sentido, considerar el periodo universitario como un evento positivo que lleva al crecimiento individual, pero que también resulta en una etapa crítica marcada por el final de la adolescencia y el inicio de la etapa adulta, podemos asumir que esta experiencia conlleva múltiples retos, tanto a nivel académico, como social y emocional, lo cual puede generar estrés (Grevenstein et al., 2014) y, este mismo estrés orientado a los estudios, es una variable que afecta el desempeño académico, las relaciones sociales de los alumnos y puede relacionarse al deterioro de su salud en distintas medidas (Martin, 2007).

En este sentido, es importante agregar que en la investigación de Barraza (2014), en el Perú, se ha encontrado una correlación inversa entre estrés académico y sentido de coherencia en estudiantes universitarios, lo cual sugiere que esta última variable juega un rol importante en los alumnos repitentes. Es decir, mientras exista un mayor sentido de coherencia en una persona, menor sería el estrés académico y habría una mayor posibilidad de tolerar situaciones de estrés que provengan de exigencias académicas.

A partir de todo lo expuesto, la presente investigación expresa la siguiente interrogante: ¿Existe una relación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia

académica en alumnos de primer año en una universidad pública de Lima?

1.2 Justificación y relevancia

Actualmente, se puede reconocer el interés genuino por la calidad de la educación en el ámbito universitario de distintas maneras, una de ellas fue la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el 2009, donde podemos resaltar los distintos esfuerzos que se realizaron por mejorar el acceso a la educación y garantizar una buena calidad (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2009). Así como también en la III Conferencia Regional de Educación Superior, se observaron dos ejes temáticos relacionados directamente a la calidad universitaria, que fueron el rol de la educación superior frente a los desafíos sociales y la educación superior, internacionalización e integración regional en América Latina y el Caribe (Unesco, 2018).

Teniendo este importante interés en el tema, los resultados de la investigación permitirán generar un aporte teórico al brindar una mayor comprensión sobre la relación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica, lo cual podría tomarse como referencia para futuras investigaciones sobre las variables mencionadas. Además de que la repitencia académica reiterada se ha visto relacionada con el abandono de los estudios y al estudiarla podemos abordar también de manera indirecta la deserción universitaria (Calderón, 2005; Tobar y Solano, 2018).

Asimismo, en la investigación realizada por Saravia et al. (2015) acerca de la adaptación del cuestionario SOC-13 en el Perú se mencionó la importancia de continuar explorando los distintos aspectos del cuestionario para mejorar el instrumento y poder medir el sentido de coherencia de una manera más precisa en muestras peruanas.

En este sentido, a futuro, la información recabada también generaría un aporte práctico, debido a que luego de analizar la información se podrían implementar acciones psicopedagógicas con la finalidad de disminuir las tasas de repitencia. Por ejemplo, campañas o talleres que difundan información sobre estrategias que el alumno tiene disponibles para continuar con sus estudios. Además, se podrían llevar a cabo tutorías con alumnos que no estén rindiendo adecuadamente en sus cursos como una manera de prevenir la repitencia

académica. Si bien este último punto ya se lleva a cabo en algunas universidades, se necesita recoger más información para generar un acompañamiento cercano a los estudiantes repitentes y atender adecuadamente sus necesidades.

En síntesis, la información recabada impacta en la toma de decisiones de las universidades y en la relación que la institución y los maestros pueden tener con los alumnos que no rinden de la forma esperada según el plan de estudios. Además de estudiar una variable que no ha sido explorada ampliamente en nuestro contexto y que impacta en la culminación de los estudios universitarios, ya sea porque la carrera se extiende o porque el estudiante abandona la carrera.

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Sentido de coherencia

El Sentido De Coherencia (SOC), hace referencia a la actitud que tienen las personas y la forma en la que ven la vida cuando atraviesan situaciones estresantes; identificando y utilizando sus Recursos Generales de Resistencia (RGR) para mantener y desarrollar su salud. La conceptualización de este constructo surgió a partir de tres preguntas que Antonovsky se planteó: ¿Por qué las personas se mantenían saludables a pesar de estar expuestas a tantas influencias perjudiciales?, ¿de qué manera logran recuperarse de enfermedades? y ¿qué tienen de especial las personas que no se enferman a pesar de la tensión más extrema? El autor planteó un modelo continuo de salud-enfermedad, conocido como el modelo salutogénico, en el cual una persona no se va a ubicar en ninguno de los polos opuestos, ya que no es posible que un organismo vivo logre un estado completo de enfermedad o tener la salud perfecta (Antonovsky, 1987).

Los Recursos Generales de Resistencia (RGR) y el Sentido de Coherencia (SOC) son dos aspectos importantes dentro del enfoque "salutogénico" de Antonovsky (1979).

El primero de estos, contribuye a que las personas dirijan su vida hacia la salud, lo cual refiere que los individuos que tienen mayor disposición de los RGR podrían manejar adecuadamente los obstáculos de la vida. Estos pueden ser factores biológicos, materiales y psicosociales que permitirán que las personas consideren que su vida es coherente, estructurada y comprensible. Algunos de ellos son: el conocimiento, el dinero, la autoestima, el compromiso, el soporte social, la inteligencia y la visión de la vida. A partir de esto, se puede determinar si una persona tiene más o menos oportunidades para enfrentar los desafíos de la vida, ya que estos recursos lo ayudarán a construir experiencias coherentes en el transcurso de su existencia. Es importante mencionar los RGR, ya que el SOC es mayor o menor en las personas teniendo en cuenta como estas van a utilizar e identificar sus RGR para desarrollar y mantener su salud en situaciones estresantes (Lindström y Eriksson, 2010).

De acuerdo a esta teoría, no solo es importante tener los RGR, si no también es necesario tener la capacidad de utilizarlos de manera apropiada, y es aquí cuando iniciamos

con el desarrollo del SOC. Este se convirtió en un concepto clave que estaría compuesto por tres componentes: la comprensión, que sería un componente cognitivo; el manejo, que se refiere al componente conductual y; por último, el significado, que es el componente motivacional. A partir de esto, Antonovsky (1987), define Sentido de Coherencia como "una orientación global que expresa el grado en que uno tiene una omnipresente y duradera, aunque a la vez dinámica, sensación de confianza que se basará en tres creencias: (1) los estímulos derivados de lo interno y externo en el curso de la vida son estructurados, predecibles y explicables (que se refiere a la dimensión de comprensión); (2) los recursos están disponibles para satisfacer las demandas originadas por los estímulos (correspondiente a la dimensión de manejo); (3) las demandas son retos, en el que se debe invertir esfuerzo y compromiso (que alude a la dimensión de significado)" (p. 19).

El SOC se puede relacionar con distintos constructos. Según el estudio de Heiman (2004), existe una influencia de las estrategias de afrontamiento en la varianza del SOC en las personas. Según el mismo autor, la definición de afrontamiento consiste en un constante cambio cognitivo y actitudinal para manejar demandas internas y externas, y tiene tres supuestos relacionados a estas estrategias: orientadas a la tarea, orientadas a la emoción y orientadas a la evitación. Teniendo en cuenta esto, una de las conclusiones de su estudio es que la personas de 28 a más años tienen una correlación positiva del SOC con el afrontamiento orientado a la tarea. Además, concluyó que el SOC tiene una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento orientadas a la emoción y a la evitación.

Asimismo, es importante explicar la diferencia entre ambos conceptos. Según Perlin y Schooler (1978) el afrontamiento se refiere a las respuestas que las personas tienen frente a distintos estresores, con la intención de minimizar sus consecuencias negativas. En este sentido, el estresor y el afrontamiento tendrían una respuesta recíproca, ya que el primero de ellos activa a el otro; esto se diferencia del SOC en el sentido de que este concepto hace referencia a la sensación de confianza de la persona para encarar estímulos, considerando la forma en que lo comprende de manera que lo pueden volver predecible, le brindan el sentido de un "reto a asumir" y manejan sus recursos para afrontarlo, sin buscar necesariamente que este acontecimiento cese para poder lograr su bienestar. Además, utilizan recursos que ya estaban de alguna manera activos, sin necesidad de haber considerado la existencia de una amenaza directa. Esto nos demuestra que si bien las estrategias de afrontamiento y el SOC

son recursos individuales que las personas utilizan paran afrontar situaciones demandantes, las características del entorno y el uso de los componentes de cada constructo demuestra las diferencias entre ambas.

Además, el SOC se diferencia de las estrategias de afrontamiento en el sentido de que el SOC desempeña el papel que repercute en la estabilidad y sensación de confianza de los individuos para elegir sus estrategias de afrontamiento. Es decir, el SOC no es la estrategia, sino la actitud de la persona al enfrentarse a situaciones estresantes que lo llevarán a tomar ciertas decisiones a favor a su propia salud (como se citó en Fernández, 2009).

Asimismo, Antonovsky indica que hay cierta semejanza entre el SOC y los conceptos de autoeficacia, firmeza y locus de control, por lo que él los denominó "las cuatro fuerzas salutogénicas". Se asemejan en el sentido en que se enfocan en la explicación de éxito frente a los estresores y cómo las personas regresaron a la salud o la mantuvieron, en lugar de preguntarse sobre los factores patógenos. Asimismo, no se refieren a estilos de afrontamiento específicos, sino que se centran en la naturaleza específica de la situación que genera estrés. Además, tienen en común que las personas con altos niveles en estos constructos afrontan con éxito situaciones estresantes y mantienen su salud (como se citó en Fernández, 2009).

Por último, es importante mencionar que el SOC se diferencia del término resiliencia, en primera instancia, debido a que el primero de estos surgió centrándose en la salutogénesis y el modelo continuo salud-enfermedad, mientras que la resiliencia inició a partir de los esfuerzos por entender las causas de la patología. Además, el concepto de resiliencia hace énfasis no solo en la adaptación de la persona ante una situación estresante, sino también en su capacidad de resistir y rehacerse ante la adversidad y seguir adelante luego del momento del percance. Sin embargo, el modelo salutogénico intenta explicar cómo la persona mantiene un nivel de salud psíquica y un bienestar psicológico, a pesar de atravesar situaciones altamente estresantes (Dematteis et al., 2012; García-Vesga y Domínguez-De la Ossa, 2013).

2.1.1 Dimensiones

Existen tres variables relacionadas teórica y empíricamente con el sentido de coherencia. Al tener esta orientación global, la persona tendrá un enfoque de que la vida es comprensible, manejable y con significado. A continuación, se revisarán las definiciones que el autor le dio a cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente (Antonovsky, 1987).

a) Comprensión

Este componente se refiere a la manera en que las personas perciben el estímulo que están afrontando, teniendo en cuenta las variables internas y externas. Asimismo, se entiende como el grado en el que las personas desarrollan conciencia de los estímulos con los que se encuentran en el presente y en el futuro, esto hace referencia a la manera en que la persona codifica la información que recibe, realizándolo de manera ordenada, consistente, estructurada, clara, estable y predecible, en lugar de desordenada, accidental o impredecible. Esto le permitirá esperar ciertos estímulos que se encontrará en el futuro y predecirlos en cierta medida, para que así no lo tomen de sorpresa.

Además, esta dimensión demuestra la habilidad de establecer conexiones ordenadas y lógicas de los acontecimientos que suceden y considerar que la vida es predecible. Capacita al individuo en el desarrollo de conductas adaptativas y realistas, así como una actitud flexible ante los diversos acontecimientos que se le presenten.

Por último, esta dimensión hace referencia a la sensación de entender con claridad qué es lo que está sucediendo y, de esta manera, aumentar las expectativas y la capacidad de la persona para asimilar y modificar experiencias y sucesos. Es la habilidad de entender a otras personas y controlar los propios sentimientos y emociones. De esta manera la persona podrá mantener relaciones saludables con el entorno social e interpersonal (Antonovsky, 1987)

b) Manejo

En esta dimensión se refiere al grado en que los individuos consideran que tienen a su disposición los recursos para enfrentar las demandas del medio, las cuales pueden encontrarse bajo su control o bajo el control de otros. Aquí se encuentra el componente comportamental o conductual del constructo.

Es decir, las personas tienen en cuenta aquello en lo que confían y se encuentra disponible. De esta manera, lo pueden extender a no sentirse una víctima de las circunstancias que los rodean. Podrán asimilar que las situaciones adversas ocurren en la vida, pero que cuando estas suceden, podrán hacerle frente con lo que tienen a la mano (Antonovsky, 1987).

c) Significado

Esta dimensión se refiere al valor que le otorga la persona a los hechos que suceden, independientemente de cómo estos sucedan. Tiene relación con la voluntad de la persona y sus emociones. Es decir, que la persona considere que las situaciones tienen un sentido emocionalmente y que las asimilen como algo más que una carga. Y de esta manera, consideran que la vida realmente vale la pena y que los retos se merecen nuestro esfuerzo porque son significativos y dignos de nuestro compromiso. Se encuentra relacionada a un componente motivacional y es en gran parte emocional.

A partir de esto, el autor considera que tener una elevada significatividad es síntoma de tener una visión comprometida con ciertas áreas de la vida y emplear tiempo y esfuerzo en ellas. En este sentido, las demandas a las que se enfrenta la persona serían consideradas como retos en los que vale la pena invertir energía (Antonovsky, 1987).

Antonovsky (1979) indica que ver el mundo comprensible, manejable y significativo va a facilitar la selección de conductas y recursos eficaces para situaciones específicas y que correspondan a una cultura específica.

2.2 Repitencia académica

2.2.1 Definición de repitencia académica

La repitencia se puede definir como el hecho de que un alumno repruebe un curso y se encuentre en la obligación de llevarlo nuevamente, ya sea por un mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico. Esta puede referirse a un semestre, año o asignatura; y en muchos casos refleja atraso o rezago. Este fenómeno se ve relacionado con la deserción universitaria, debido a que la repitencia reiterada conduciría al abandono de los estudios (Arciniegas et al., 2018; Calderón, 2005; Tobar y Solano, 2018).

Según Latiesa, el fracaso académico, referido a la repitencia, y que también puede aplicarse a la deserción universitaria, puede ser de dos tipos. El primero de ellos se inclina hacia la institución y al rendimiento académico que corresponde a ésta. Mientras que el segundo tipo, hace referencia a el escaso compromiso del estudiante con los estudios y se denomina "ausencia" (como se citó en Oliver et al., 2011).

Dentro de las causas de la repitencia que los alumnos mencionan con mayor frecuencia podemos encontrar la escasa dedicación, los "nervios" en las evaluaciones, la mala organización, la distracción y el escaso interés; las cuales se pueden relacionar predominantemente con la misma persona. Sin embargo, existen causas menos conocidas, pero no menos importantes, como la falta de apoyo familiar, los problemas económicos, metodologías no actualizadas y trabajo a la par que los estudios; las cuales se relacionarían más con el entorno del estudiante (Cayssials, 2005; Tobar y Solano, 2018).

Según la investigación cualitativa realizada por Loyola (2018) a alumnos universitarios en Ecuador acerca de su percepción sobre la repitencia académica, una de las razones más mencionadas por la cual los alumnos consideraban que repetían algunas materias es que "los docentes no explicaban bien", seguido de que "los docentes no saben escuchar a los alumnos". Estos hallazgos, si bien provienen de un estudio descriptivo y muestran respuestas subjetivas, pueden formar parte de la recopilación de datos al plantear un abordaje desde las instituciones universitarias hacia esta problemática.

Otra investigación que aborda la repitencia es la investigación realizada por Mejía y Pérez (2018) a alumnos y docentes universitarios acerca de sus opiniones sobre cuáles serían los posibles indicadores de fracaso académico. Dentro de los resultados, se encontraron incongruencias entre las respuestas de los alumnos y los docentes, ya que los estudiantes aseguran que no perderían una materia si el docente explicara mejor, mientras que el docente indicaba tener la preparación pedagógica adecuada para dictar la materia y realizaba una planificación adecuada. Asimismo, los estudiantes universitarios mencionan tener carencias en la difusión de las metodologías de evaluación, la evaluación en sí y la retroalimentación oportuna, lo cual los lleva a repetir las asignaturas, mientras que los docentes aseguran retroalimentar de manera oportuna, reforzar los contenidos y calificar en base al plan de evaluación. Es importante tomar en cuenta que, tanto en esta investigación como la realizada

por Loyola (2018), los datos obtenidos exponen referencias subjetivas de cada participante que no muestra una relación directa de causa-efecto entre las razones que mencionan y la repitencia académica.

Flores (2016) realizó una investigación en Bolivia acerca de los factores relacionados a la repitencia académica en alumnos matriculados en la asignatura de Química que se encontraban primer semestre de su carrera. Luego de llevar a cabo una encuesta estructurada y un grupo focal, presentó resultados asociados a los factores sociodemográficos y económicos, académicos, institucionales y pedagógicos. Dentro de las conclusiones se indicó que ningún factor relacionado a las categorías mencionadas anteriormente es causante de la repitencia por sí solo, sino que se origina por la combinación de algunos de ellos o de todos, por lo que este sería un fenómeno multicausal.

La repitencia tiene una connotación negativa inmediata cuando ocurre, pero se deja de lado la idea de considerarlo como un fenómeno que genera una oportunidad de refuerzo pedagógico para el estudiante y que puede resultar en un recurso para que el alumno alcance y mejore el nivel esperado de conocimiento de la materia en cuestión (Tobar y Solano, 2018). Este es también un punto clave para diferenciarla de la deserción académica, debido a que este último se define como una situación en la que el estudiante no va a lograr concluir un proyecto educativo, a pesar de haber aspirado a hacerlo (Tinto, 1982).

2.2.2 Implicancias de la repitencia académica

Se han encontrado distintas consecuencias a partir de la repitencia académica según estudios realizados en Latinoamérica. Dentro de las más importantes, se encuentran las personales, institucionales, sociales y económicas, sobre todo en países subdesarrollados. A nivel personal, se hace referencia a una condición de fracaso que puede afectar emocionalmente al individuo. En cuanto a lo institucional, estos fenómenos afectan en la calidad académica de la institución y en el incremento desmedido de estudiantes, provocando una masificación. Así también, este fenómeno va a contribuir a generar desequilibrios e inequidades sociales al limitar el cumplimiento de la misión y visión que la sociedad le otorga a la educación superior (Calderón, 2005; González, 2005).

Asimismo, la repitencia también puede conducir al abandono definitivo de los estudios (González, 2005) y esto tiene efectos directos a nivel emocional, ya que la valía personal y la autoimagen de los alumnos se ven resquebrajadas y se reduce su capacidad para afrontar situaciones complicadas tanto en el futuro como en el presente (Cayssials, 2005).

En suma, a partir de las distintas investigaciones y testimonios acerca de las consecuencias de la repitencia, se puede observar que en el caso de los alumnos que continúan estudiando, existe una gran satisfacción a partir de la decisión que tomaron, mientras que en los alumnos que no continuaron con sus estudios, podrían tener implicancias económicas, laborales, familiares, personales y sociales (Cayssials, 2005).

2.3 Educación

2.3.1 Educación y sentido de coherencia

Podemos iniciar revisando el panorama de la educación superior en nuestro país para poder comprender la relevancia del estudio en una universidad pública. En el 2002 postularon 229,107 jóvenes a universidades públicas, mientras que 62,149 postularon a universidades privadas. A partir de estas cifras se puede apreciar una clara preferencia por la universidad pública debido a los costos de los estudios y el prestigio de las universidades más antiguas. En base a los datos que se obtienen de los ingresantes cada año, aproximadamente uno de cada seis postulantes ingresa a las universidades nacionales (Nava, 2005). Asimismo, el número de postulantes a las universidades en cualquier año supera el número de egresados de la secundaria del año anterior, además, desde el 2005 al 2008, postularon entre 411 y 482 mil personas a universidades tanto públicas como privadas del país; y los graduados, es decir, lo que alcanzaron el grado de bachiller en el 2008 fueron 76 mil, mientras que el número de titulados fue 56 mil (Rodríguez y Montoro, 2013).

Al poder revisar estos datos y tener una visión más clara de lo que sucede en nuestras universidades a nivel nacional, podremos entender con mayor claridad la relación del SOC con el contexto educativo. Asimismo, tener en cuenta los RGR de los estudiantes, que son aquellos que nos permiten desarrollar el sentido de coherencia, nos llevará a comprender este

punto. Algunos de los campos que comprenden los RGR son la salud, los bienes materiales, el dinero, el afecto, entre otros.

La Encuesta Global Escolar en el Perú (GSHS), donde se puede apreciar si realmente los alumnos tienen disponibles estos RGR, nos brinda una visión sobre las posibilidades que tienen los estudiantes de desarrollar un SOC elevado. La encuesta se llevó a cabo con estudiantes de segundo a cuarto de secundaria pertenecientes 50 colegios nacionales. Dentro de los resultados más resaltantes, se encuentra que aproximadamente el 20% de estudiantes presenta sobrepeso o riesgo de obesidad y un 3% es obeso. Solo el 8.9% consume verduras tres o más veces al día. Asimismo, el 8% nunca o casi nunca utilizó jabón para lavarse las manos en los últimos treinta días. Además, en el último año el 38% de los estudiantes indicó haber sido agredido físicamente, mientras que el 37% aproximadamente estuvo involucrado en una pelea física una o más veces. Por último, una de las conclusiones de la encuesta es el elevado porcentaje de estudiantes que perciben no recibir afecto y atención por parte de sus padres o tutores (Ministerio de Salud del Perú [Minsa], 2011).

A partir de los resultados que se obtuvieron, se puede indicar que los estudiantes presentan un déficit de aquellos recursos generales de resistencia, como el afecto, la higiene y la alimentación; los cuales les permiten tener una mayor disposición para manejar adecuadamente situaciones estresantes o que demanden habilidades de comprensión, manejo y significado de la situación demandante (Lindström y Eriksson, 2010). Asimismo, según Tinto (1975), tener bajo observación la etapa escolar nos permite utilizarla como un predictor de la deserción universitaria, ya que este fenómeno surge a partir de una interacción longitudinal entre el alumno y los sistemas académicos y sociales en los que la persona se ha visto inmersa.

Además, algunas de las experiencias en el colegio van a tener influencia en el desarrollo del sentido de coherencia en el transcurso de la adolescencia (Rivera et al., 2014). Eso significaría también un impacto, en muchas ocasiones, en los primeros años de estudios universitarios.

Por otro lado, según el estudio de Dejo et al. (2018) con adolescentes en Lima Metropolitana, los factores socioeducativos familiar, escolar y riesgo fueron predictores del sentido de coherencia. A partir de esto, el contexto del estudiante que involucra a la familia

como pilar básico, además del rendimiento académico, la autoconfianza, la autoestima y el clima escolar, son variables que resultan influyentes en la capacidad de tiene un individuo de encarar estímulos que provienen tanto de medios externos como internos.

Por último, según Fernández-Martínez et al. (2017), en un estudio realizado sobre la relación entre el sentido de coherencia y cansancio emocional en alumnos universitarios en España, concluyeron que existen diferencias estadísticamente significativas respecto al sentido de coherencia entre el primer y tercer curso, siendo más alto el SOC entre los alumnos del tercer curso en comparación con los del primero, además, los estudiantes con un mayor nivel de SOC presentan un nivel más bajo de cansancio emocional. Esto nos demuestra el papel de los factores internos, como el SOC, en el desempeño del estudiante y ejerciendo su rol como moderador ante situaciones demandantes.

2.4 Repitencia académica y sentido de coherencia

La literatura que relaciona directamente el SOC y la repitencia académica es bastante limitada y, según Carrondo (2012), las investigaciones que enlazan el sentido de coherencia y el rendimiento académico también son limitadas. Sin embargo, el autor mencionado considera la posibilidad de la influencia del sentido de coherencia en el rendimiento académico de la enseñanza superior y postulaba que es fundamental que, en los procesos de formación, sobre todo en los profesionales de la salud, se favorezca el desarrollo de las tres dimensiones del sentido de coherencia, lo cual ayudaría al desarrollo del potencial del alumno tanto fuera como dentro del contexto académico.

Esta hipótesis fue confirmada por Salomonson et al. (2016), ya que ellos concluyeron que el sentido de coherencia era un predictor del desempeño académico anual del grupo de estudiantes de enfermería con el cual desarrollaron el estudio y que, además, el desarrollo de este constructo afecta el rendimiento académico. Asimismo, mostraron que las personas con un mayor sentido de coherencia conseguían mejores notas en los cursos de la carrera que estaban llevando. Los estudiantes que tenían un SOC menor, en comparación a los que tenían un SOC mayor, tuvieron un bajo rendimiento en su primer año. Además, en el mismo estudio, al relacionar el SOC y la autorregulación como característica de este mismo grupo de estudiantes, determinaron que las personas con un sentido de coherencia más elevado eran

más propensas a utilizar auto informes utilizando los cinco componentes de las estrategias de aprendizaje como un indicador del aprendizaje autorregulado: elaboración, organización, repetición, autoeficacia y valor de la tarea. Este estudio se puede relacionar con el que realizó Lustig y Strauseer (2002), en el cual afirman que los estudiantes universitarios que recién han ingresado a la universidad y tienen un SOC más elevado, tienen menos pensamientos disfuncionales sobre su carrera, por lo tanto, consideran que este constructo se debería tomar en cuenta al considerar el proceso de toma de decisiones profesionales.

Por otro lado, es relevante mencionar la relación entre el sentido de coherencia y el estrés, considerando este último como un factor relacionado a la repitencia académica. Dentro de la información disponible, Torsheim et al. (2001) determinaron que el SOC y la salud en estudiantes adolescentes tienen una relación positiva, siendo el sentido de coherencia un factor salutogénico frente al estrés académico.

Asimismo, Darling et al. (2007) también mencionan una relación entre el SOC y el nivel de estrés en alumnos universitarios y que, además, existen diferencias de género, considerando que las mujeres tienen un mayor nivel de estrés percibido. La relación positiva entre estos dos constructos también fue mencionada en el estudio de Rizeanu y Vasiliu (2016), que fue realizado en 13 condados de Rumania con una población de 357 participantes, entre hombres y mujeres que tenían entre 18 y 80 años.

Por último, siguiendo con la relación entre estos dos constructos, la investigación realizada por Barraza (2014) en el Perú, indica que el SOC y el estrés tienen una relación inversa. Esto refiere que un sentido de coherencia más elevado disminuiría el estrés académico en el estudiante y lo ayudaría a manejar las exigencias académicas de una manera más exitosa.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Determinar la relación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las dimensiones del sentido de coherencia –comprensión, manejo y significado - y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima.
- Comparar el sentido de coherencia, según sexo, y la tasa de repitencia considerando el mismo criterio.

3.3 Hipótesis

- Existe una relación significativa inversa entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima.
- Existe una relación significativa inversa entre las dimensiones del sentido de coherencia –comprensión, manejo y significado- y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima.
- Existe una diferencia significativa, según sexo, al comparar el sentido de coherencia.
- Existe una diferencia significativa, según sexo, al comparar la tasa de repitencia académica.

3.4 Definición de variables

Las variables consideradas para este estudio son el sentido de coherencia y la repitencia académica.

3.4.1 Definiciones teóricas

Para definir el sentido de coherencia, se utilizará como referencia al mismo autor del cuestionario SOC-13. Conceptualmente, se entiende como "una orientación global que expresa el grado en que uno tiene una omnipresente y duradera, aunque a la vez dinámica, sensación de confianza que tendrá base en tres creencias: (1) los estímulos derivados de entornos internos y externos en el curso de la vida son estructurados, predecibles y explicables; (2) los recursos están disponibles para satisfacer las demandas planteadas por los estímulos; (3) las demandas son retos, en los que se debe invertir esfuerzo y compromiso" (Antonovsky, 1987, p.19).

Por otro lado, el concepto general de la repitencia hace referencia a la situación en la que los alumnos reprueban un curso y se ven obligados a cursarlo nuevamente (Arciniegas et al, 2018).

3.4.2 Definiciones operacionales

Operacionalmente, el sentido de coherencia será considerado como la puntuación resultante de la aplicación del cuestionario SOC-13. Es decir, a mayor puntaje, se considera que el sentido de coherencia es mayor. En cuanto a las dimensiones del sentido de coherencia, estas serán definidas como la sumatoria de la puntuación de los ítems correspondientes a cada una de las dimensiones.

En cuanto a la tasa de repitencia académica, entendida como el cociente de cursos desaprobados sobre la cantidad de cursos matriculados (Elandt-Johnson, 1975), se determinó mediante con siguiente fórmula:

$$Z = \frac{Y}{X}$$

Siendo:

Z = Tasa de repitencia

Y = Cantidad de cursos desaprobados

X = Cantidad de cursos que llevó ese ciclo

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo cuantitativo correlacional, ya que busca indagar acerca de la relación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica, haciendo uso de un instrumento de medición y, posteriormente, un análisis estadístico (Alarcón, 2013). Se empleó un diseño no experimental debido a que no se manipularon las variables. Es decir, estos fueron parte del estudio con sus características distintivas intactas (Kerlinger, 2002; Pino, 2018). Asimismo, es transversal ya que las variables se midieron en un momento único. En este sentido, se buscó medir la asociación entre la tasa de repitencia académica y el sentido de coherencia, y sus tres dimensiones, y la primera cifra tratada tomó importancia cuando se confrontó con la segunda variable, que son los resultados que nos arroja el cuestionario SOC-13 (Dankhe, 1986; Hernández et al., 2014; Pino, 2018).

El tipo y diseño de la investigación fueron los adecuados para evaluar este estudio debido a que se llevó a cabo una búsqueda empírica y sistemática en la que el investigador no tuvo un control directo sobre las variables (Kerlinger, 2002; Pino, 2018). Asimismo, se utilizó la recolección y análisis de datos para verificar las hipótesis que se establecieron previamente (Tamayo, 2007). Estos resultados van a tener un alcance local ya que servirán como insumo para la toma de decisiones dentro de la institución universitaria.

4.2 Participantes

La población se encontró compuesta por hombres y mujeres a partir de los 18 años que se encontraban cursando su primer año en una universidad pública de Lima Metropolitana.

El muestreo que se utilizó es el no probabilístico intencionado, denominado por conveniencia, debido a que los participantes han sido estimados por el investigador con la finalidad de que representen a la población que está interesado (Alarcón, 2013; Hernández et al., 2014).

El tamaño de la muestra se determinó mediante el análisis del programa G*Power (Faul at al., 2009). Para realizar el análisis correlacional de una cola se utilizó un nivel de significancia de .05 y una potencia estadística de .80. El tamaño del efecto esperado se estableció según lo indicado por Ferguson (2009), quien señala que el coeficiente de correlación de .20 es el tamaño mínimo para una implicación práctica. Se toma en consideración a este autor debido a que no hay estudios previos para basarse en un coeficiente mínimo esperado, por lo tanto, se tiene en cuenta el mínimo considerado para las ciencias sociales. A partir de esto, se determinó que el tamaño mínimo de la muestra sería de 150 participantes.

La muestra de la investigación se encontró compuesta por 322 estudiantes de primer año de estudios de la una universidad pública de Lima Metropolitana. Participaron hombres y mujeres de ocho facultades distintas.

En la tabla 4.1, se muestra la distribución de los participantes según las variables sociodemográficas. En cuanto a la edad, se puede apreciar que la mayoría de participantes tenían entre 18 y 19 años de edad. Por último, la mayor concentración de participantes pertenecía a la facultad de Agronomía, mientras que las facultades de Pesquería y Ciencias forestales fueron los que tuvieron una menor cantidad de estudiantes que participaron en el estudio.

Tabla 4.1

Distribución de los participantes según variables socioeconómicas

Variables sociodemográficas		n	%
Sexo	Masculino	149	46.3%
	Femenino	173	53.7%
Edad	Entre 18 y 19 años	228	70.8%
	Más de 20 años	94	29.2%
Facultad	Pesquería	12	3.7%
	Economía	56	17.4%
	Agronomía	89	27.6%
	Ingeniería Agrícola	29	9.0%
	Zootecnia	41	12.7%
	Industrias Alimentarias	16	5.0%
	Ciencias	67	20.8%
	Ciencias forestales	12	3.7%

Elaboración propia

4.3 Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Cuestionario de Sentido de Coherencia abreviado SOC-13

Para evaluar el sentido de coherencia, se utilizó la versión abreviada de 13 ítems del cuestionario de Antonovsky para medir el Sentido de coherencia (Apéndice 1), traducida al castellano por Saravia et al. (2015), teniendo como modelo la versión traducida al castellano de Arevalo (2007). Todos los datos de este instrumento se recogieron de la publicación que se realizó sobre la validación del mismo cuestionario en una muestra peruana de Saravia et al. (2015). Se decidió utilizar la versión corta SOC-13 y no la versión más larga SOC-29, debido a que una versión más reducida podría facilitar el trabajo al medir el constructo bajo

las condiciones que solicitó la universidad para la aplicación, entre ellas que sea de máximo 15 minutos por aula, incluyendo las indicaciones, aplicación del cuestionario y el recojo de este.

La prueba está compuesta por 13 ítems y se encuentra dividida en tres áreas, que son las tres dimensiones del SOC: comprensión, manejabilidad y significatividad, con puntuaciones totales que van desde 13 hasta 91. Además, la prueba cuenta con ítems inversos. Estos estarán especificados en la tabla 4.2.

Tabla 4.2

Clasificación de los ítems según las dimensiones del SOC-13

	Comprensión	Manejo	Significado
SOC-13	Ítems	Ítems	Ítems
	2, 6, 8, 9, 11	3, 5, 10, 13	1, 4, 7, 12

Nota: Ítems inversos 1, 2, 3, 7 y 10

Elaboración propia

El formato de respuesta es de tipo Likert. El cuestionario SOC-13 contiene siete opciones de posibles respuestas por cada ítem.

La calificación de la prueba consiste en sumar los puntos de las respuestas dadas por los alumnos en cada uno de los ítems. Si el alumno ha marcado más de una alternativa o ha dejado una pregunta en blanco, el puntaje será cero. A mayor puntaje total, mayor SOC. En cuanto al puntaje de las dimensiones, es el mismo procedimiento. La interpretación se realizará en base a la teoría del modelo salutogenesis y el sentido de coherencia.

En el estudio realizado en Lima para evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario SOC-13 en una muestra de 448 universitarios peruanos con edades entre 18 y 29 años, se halló un coeficiente de alfa de Cronbach de .80 para todo el cuestionario, lo cual significa que tiene una buena consistencia interna. La dimensión de comprensión tiene un coeficiente de confiabilidad .63, mientras que manejo tiene un coeficiente de .59 y la dimensión de significado .61. Asimismo, las correlaciones item-test varían desde .30 (item 2) hasta .61 (item 9) (Saravia et al., 2015).

Se realizó un análisis factorial confirmatorio en base al modelo de un factor, que estudia el sentido de coherencia a nivel global, y al modelo de tres factores, que tiene en consideración sus tres dimensiones. Se observó que, en base al modelo de un factor, la prueba tiene RMSEA=.070, SRMR=.055 y CFI=.89. En cuanto al modelo de tres factores, los datos fueron RMSEA=.060, SRMR=.049 y CFI=.92. Por lo tanto, los datos estadísticos de ajuste dentro del análisis factorial confirmatorio arrojan que el modelo de tres factores tiene un mayor ajuste (Saravia et al., 2015).

Estas fueron las cargas factoriales que se encontraron para cada ítem, a partir del modelo de tres factores: en la dimensión de Comprensión, ítem 2= .29, ítem 6= .48, ítem 8= .69, ítem 9=.72 e ítem 11= .36. En cuanto a Manejo, ítem 3= .41, ítem 5= .38, ítem 10= .63 e ítem 13= .64. Por último, en Significado, ítem 1= .38, ítem 4= .50, ítem 7= .50 e ítem 12= .77 (Saravia et al., 2015). En este sentido, los ítems 1, 2, 5 y 11 no alcanzaron el punto de corte de .40 y se sugiere revisarlos (Byrne, 2012).

Además, se encontraron correlaciones positivas y fuertes entre los factores de este modelo. Manejo tuvo una correlación con compresión de r= $.95, p<0.001$ y con significado de $r= .74, p< 0.001$. Mientras que compresión tuvo una correlación con significado de $r=.79, p< 0.001$ (Saravia et al., 2015).

Antonovsky en 1993, resumió toda la información que manejaba sobre el cuestionario SOC hasta 1992 y publicó información acerca de 42 estudios diferentes. Los cuestionarios SOC-13 y SOC-29 fueron utilizadas en estos estudios. Debido a que ha sido empleado en varias ciudades y en diferentes idiomas, el autor consideró que el cuestionario SOC era apropiada para medir, en distintas culturas, cómo las personas manejaban las situaciones estresantes. Hasta el 2014, el cuestionario SOC-13 se utilizó en 14 idiomas diferentes y en más de 4 mil participantes. (Como se citó en Saravia et al., 2015).

El instrumento ha sido utilizado en, aproximadamente, 33 idiomas, distintas clases sociales y con personas de distintas edades. Además, no se ha encontrado dificultad para responder el cuestionario incluso en personas de tercera edad (Fernandez, 2009). La fiabilidad interna, según el alfa de Cronbach, se encuentra entre .70 y .92 luego de realizar un estudio en distintas poblaciones, culturas e idiomas (Eriksson y Lindström, 2005). Asimismo, la correlación test-retest en un estudio realizado a 960 alumnos universitarios en

España muestra una buena estabilidad temporal con .71 a un nivel de significación de p=0,001 (Fernandez, 2009). Por último, se han encontrado diferencias, que no son especialmente significativas, en cuanto al sexo, mostrando que los hombres muestran un nivel más elevado de SOC que las mujeres (Mosknes et al., 2012; Myrin y Lagerstrom, 2016).

4.3.2 Tasa de repitencia académica

Para calcular la tasa de repitencia académica se solicitaron, al final del ciclo, los informes académicos de cada estudiante que respondió al cuestionario adecuadamente. De esta manera, se relacionaron los informes con cada cuestionario debido a que en la carta de información que se entregó a los alumnos cuando llenaron el cuestionario se requirieron sus códigos universitarios.

Luego de esto, se contó con la información de cuántos cursos aprobó y desaprobó cada alumno en ese ciclo. Se procedió a dividir la cantidad de cursos desaprobados sobre la cantidad de cursos que llevó. Eso nos brindará un número entre el 0 y el 1, el cual se utilizó para realizar la correlación entre repitencia académica y sentido de coherencia en los participantes.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

Antes de iniciar con la recolección de los datos, se eligió y revisó el cuestionario a utilizar.

Se solicitó permiso a las autoridades de la universidad pública de Lima Metropolitana con la intención de poder llevar a cabo la aplicación del cuestionario SOC-13 a estudiantes de primer año que tengan de 18 a más años.

Luego de ser confirmado el permiso, se procedió a contactar con distintos profesores que dicten cursos de primer y segundo ciclo según las distintas mallas curriculares de las carreras con la finalidad de poder aplicar los cuestionarios a sus alumnos al inicio del ciclo. Se eligieron cursos en los que se inscriben una gran cantidad de alumnos; dado que de esta manera se pudo alcanzar el número esperado de la muestra.

Se entregó el consentimiento informado (Apéndice 2) junto con la ficha sociodemográfica (Apéndice 3) y el cuestionario SOC-13 (Apéndice 1) a cada uno de los alumnos que participó en la investigación.

La prueba se aplicó de manera grupal luego de brindar las instrucciones propias del cuestionario, indicarles el tema correspondiente de la investigación y que la prueba solo sería aplicada a alumnos mayores de edad. Por último, se les consultó si tenían alguna duda antes de iniciar.

Luego de tener la cantidad de cuestionarios necesarios resueltos, se procedió a mandar una carta a la Oficina de estudios y Registros académicos de la universidad pública de Lima para acceder a la tasa de repitencia académica de los estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario. Una vez que se consiguió esta información, se procedió a comparar los resultados del cuestionario SOC-13 con la tasa de repitencia académica de cada alumno.

Por último, se ofreció compartir los resultados una vez concluida la investigación, para usos internos de la universidad.

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Análisis de la confiabilidad

A continuación, se presentarán los resultados del análisis de confiabilidad realizado al cuestionario SOC-13, la cual se utilizó para recolectar datos sobre el sentido de coherencia en los alumnos que participaron en la investigación; y que formarán parte del sustento empírico para las conclusiones posteriores. Se procedió a calcular la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la medida en que los ítems del test se encuentran correlacionados. Este coeficiente es más confiable cuando se calcula en una escala de veinte ítems o menos y podrá evaluar en qué medida algún constructo o factor medido está presente en cada ítem (Rogers et al., 2002; Campo-Arias y Celina, 2005).

Los valores del coeficiente de alfa de Cronbach para las tres dimensiones del cuestionario, que son comprensión, manejo y significado (.604, .560, .602), comprenden niveles cuestionables en cuanto a la toma de decisiones sobre individuos y la realización de investigaciones en general (Morales, 2007). Sin embargo, es importante resaltar que, según distintos estudios, cuando son dimensiones con un reducido número de ítems se espera que el Alfa de Cronbach sea más bajo (Campo-Arias y Celina, 2005; Cortina, 1993; Morales, 2007).

En cuanto al Alfa de Cronbach total, se halló un valor de .786, el cual es adecuado, en concordancia a que el valor mínimo aceptable es de .7 (Campo-Arias y Celina, 2005). En la tabla 5.1. muestran los resultados.

Tabla 5.1.

Confiabilidad según dimensiones del cuestionario SOC-13 y todo el cuestionario

	Nº de elementos	Alfa de Cronbach
		r
Comprensión	5	.604
Manejo	4	.560
Significado	4	.602
Total	13	.786

Elaboración propia

Asimismo, en la tabla 5.2. se pueden apreciar los resultados del análisis de discriminación de cada ítem en relación al puntaje total obtenido en cada una de sus respectivas dimensiones. Los ítems de las tres dimensiones presentan coeficientes adecuados de correlación ítem-test corregido, superando el valor mínimo que se debe obtener de .20 (Field, 2009; Kline, 1999). Esto indica que los ítems permiten discriminar entre los participantes que tiene una puntuación alta o baja en cada una de las dimensiones del cuestionario SOC-13.

Tabla 5.2.

Análisis de discriminación por ítems para las dimensiones de comprensión, manejo y significado

Ítem	Correlación ítem-total corregido
S1	.273
C2	.209
M3	.326
S4	.339
M5	.378
C6	.529
S7	.385
C8	.544

C9	.532
M10	.468
C11	.337
S12	.544
M13	.504

Nota: S= Significado, M=Manejo y C=Comprensión

Elaboración propia

5.2 Análisis descriptivos

En la tabla 5.3. se pueden apreciar los estadísticos descriptivos de la tasa de repitencia, el puntaje total del cuestionario SOC-13 y las tres dimensiones del SOC; considerando la media, la desviación estándar, la asimetría, la curtosis, el mínimo y el máximo.

Tabla 5.3

Descripción de la tasa de repetición académica, sentido de coherencia y las tres dimensiones del SOC

Facultad	M	DE	Asim.	Curt.	Min.	Máx.
Tasa de repitencia	.1475	.1736	1.45	2.72	.00	1.00
Sentido de coherencia	56.75	11.48	.016	.270	13.00	89.00
Comprensión	20.05	5.37	.033	-.220	5.00	34.00
Significado	18.13	4.87	-.200	-.381	4.00	28.00
Manejo	16.72	4.53	-.063	-.259	4.00	28.00

Elaboración propia

Por otro lado, a partir del análisis realizado de las tasas de repitencia académica según las 8 facultades que han participado en el estudio, se pueden describir los siguientes resultados en la tabla 5.4. Las dos facultades con medias superiores son Pesquería con .2025 y una desviación estándar de .3182, e Ingeniería Agrícola con una media de .1928 y una desviación estándar de .1385. Por otro lado, las dos facultades con medias inferiores son

Ciencias Forestales con una media de .0733 y una desviación estándar de .0973, y la facultad de Ciencias con una media de .1051 y una desviación estándar de .2954.

Tabla 5.4

Descripción de las tasas de repitencia académica según las facultades. Se reportan el número de casos por facultad, la media y desviación estándar.

Facultad	n	M	DE
Pesquería	12	.2025	.3181
Ingeniería Agrícola	29	.1928	.1385
Agronomía	89	.1828	.1603
Zootecnia	41	.1737	.1317
Industrias Alimentarias	16	.1169	.1816
Economía	56	.1121	.1462
Ciencias	67	.1051	.2054
Ciencias Forestales	12	.0733	.0973

Elaboración propia

5.3 Análisis de contraste de normalidad

En este apartado, se exponen los resultados observados del análisis de normalidad para el puntaje total del cuestionario SOC-13 y sus dimensiones, comprensión, manejo y significado; además de la tasa de repitencia académica. Esta evaluación es de especial relevancia ya que permitió elegir el estadístico de relación a utilizar y brindar una respuesta a la hipótesis que se ha planteado. Se utilizó el estadístico de contraste de normalidad Kolmogorov-Smirnof con la corrección de significación de Lilliefors y la prueba Shapiro-Wilk, ya que, según algunas investigaciones (Janseen, 2000; Moscovich y Spiegelman, 2013) la primera de estas presenta una adecuada consistencia asintótica y un apropiado poder frente a un cambio en la mediana de la distribución, sin embargo, la segunda prueba es considerada como una de las que tiene una mayor potencia (Moni y Shuaib, 2015; Steinskog et al., 2007)

En la tabla 5.5. se resume el comportamiento de la muestra que se estudió según el puntaje total del cuestionario SOC-13, sus dimensiones y la tasa de repitencia académica.

Algunos valores de significancia fueron menores al valor teórico de contrastación (p <.05), por lo que los puntajes no se distribuyen de acuerdo a la curva normal, a excepción del puntaje total del cuestionario SOC-13 y las dimensiones compresión y manejo.

Tabla 5.5

Prueba de contraste de normalidad para la tasa de repitencia, el puntaje total del cuestionario SOC-13 y sus tres dimensiones.

Variable	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Tasa de repitencia	.240	.000*	.809	.000*
Sentido de coherencia	.035	.200	.995	.418
Comprensión	.053	.031	.994	.213
Manejo	.060	.007	.992	.099
Significado	.075	.000*	.988	.088

*p < .05, dos colas (significativo: distribución no normal); corrección de la significación de Lilliefors.
Elaboración propia

A continuación, se presentarán los gráficos QQ de normalidad de la tasa de repitencia y de cada una de las dimensiones, debido a que de esta manera se podrá observar cómo se ubican los datos en relación a la tendencia y apreciar desde otro lente su distribución.

Figura 5.1

Gráfico Q-Q de normalidad de la tasa de repitencia

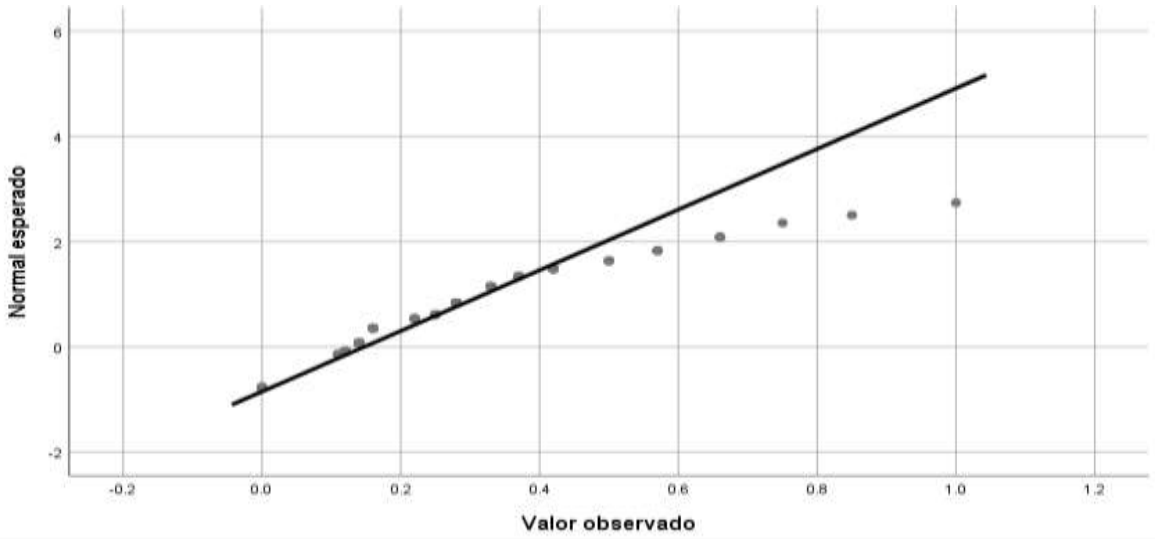


Figura 5.2

Gráfico Q-Q de normalidad de la dimensión Comprensión

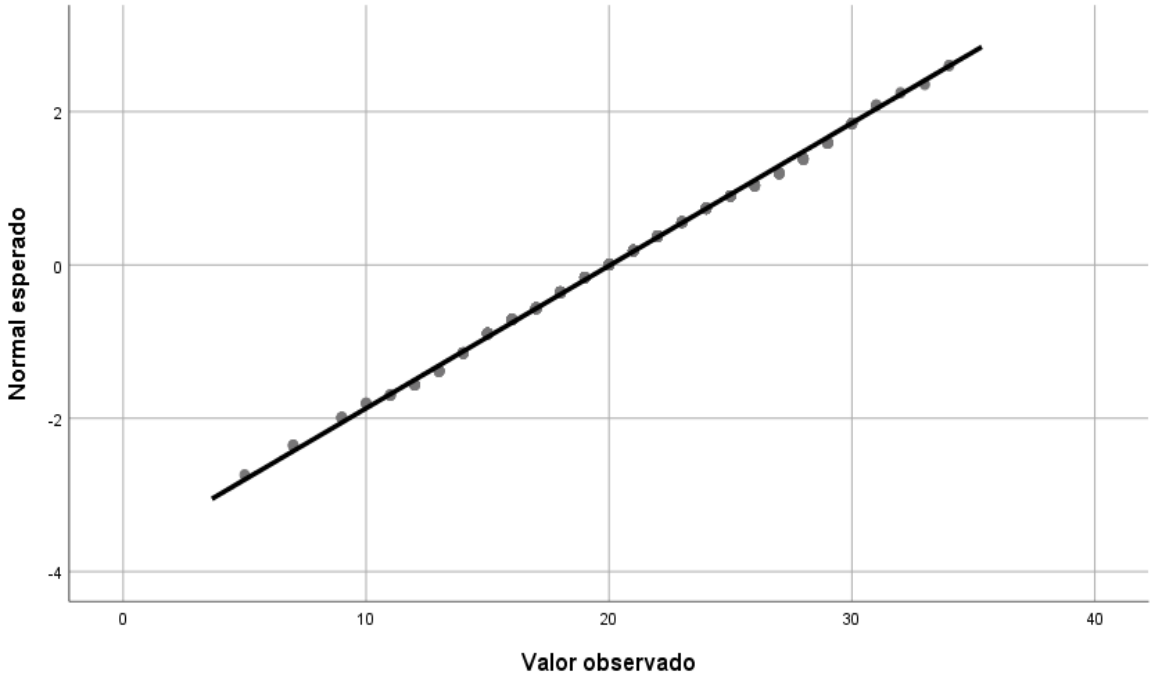


Figura 5.3

Gráfico Q-Q de normalidad de la dimensión Manejo

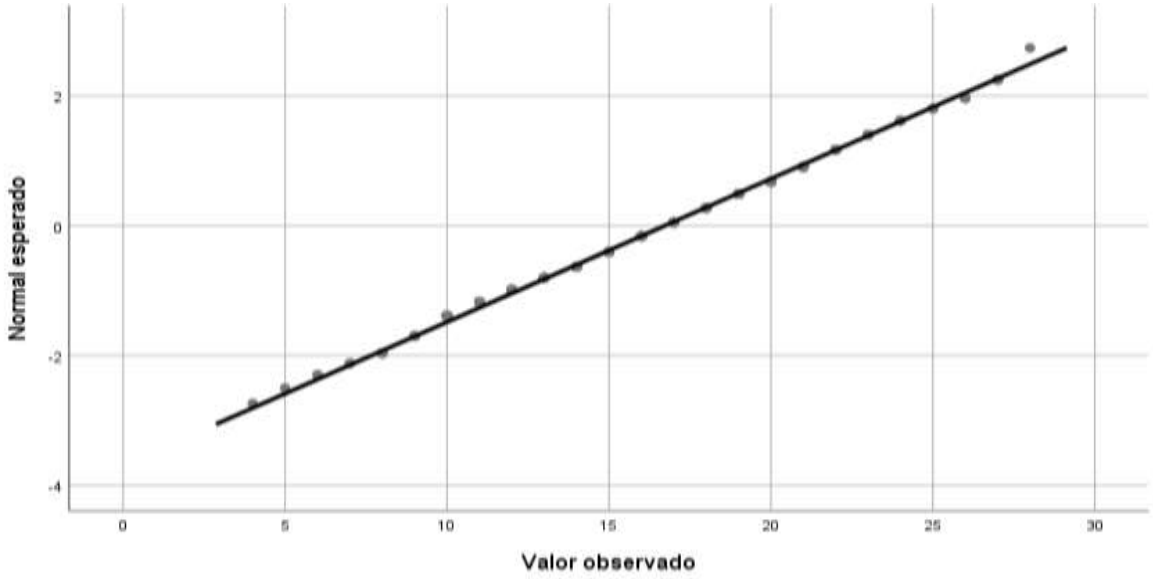
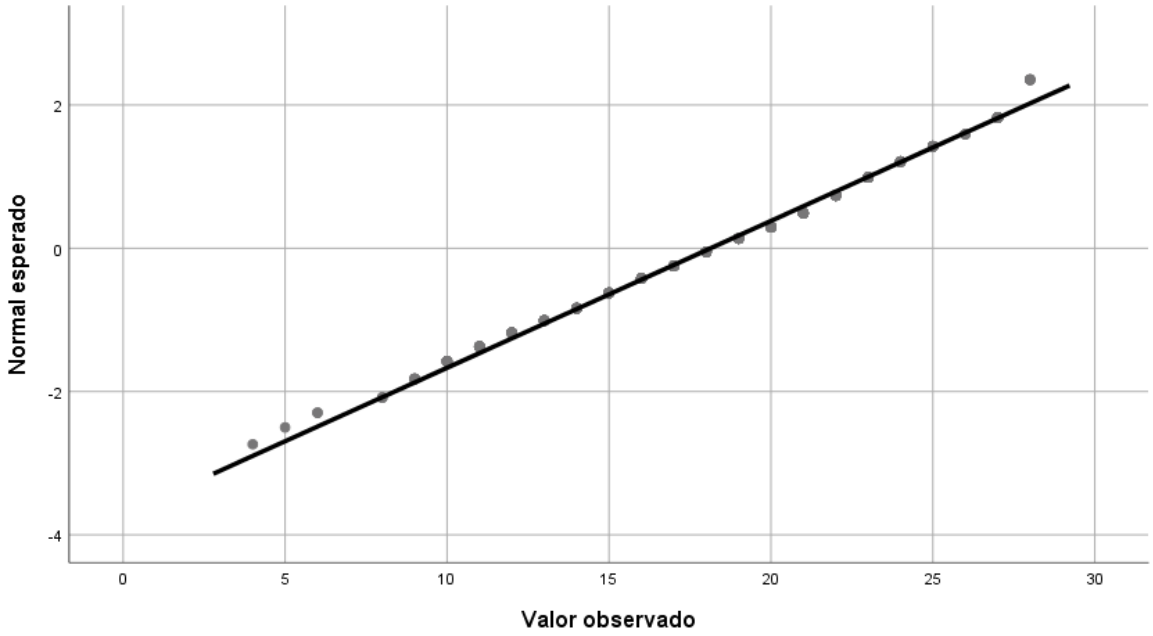


Figura 5.4

Gráfico Q-Q de normalidad de la dimensión Significado



Se puede apreciar que en las tres dimensiones los datos se distribuyen muy cerca a la tendencia, lo cual representaría una normalidad. Sin embargo, en el gráfico QQ de normalidad de la tasa de repitencia, la distribución de los datos estaría alejada de la tendencia.

5.4 Análisis de las correlaciones entre variables

El primer objetivo de esta investigación es determinar la relación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año. Dado que, como vimos anteriormente, algunas variables se ajustan a la curva de normalidad y otras no, se utilizó tanto Rho de Spearman como el coeficiente de Pearson para las correlaciones (Field, 2009; Restrepo y González, 2007). En la tabla 5.6. se apreciarán los resultados.

Tabla 5.6

Coeficientes Rho de Spearman y Pearson entre las variables sentido de coherencia y tasa de repitencia

		PT Sentido de coherencia Rho de Spearman	PT Sentido de coherencia Pearson
Tasa de repitencia	Correlación	-.040	-.045
	Sig.	.471	.421
	N	322	322

Nota: PT=Puntaje total del cuestionario que mide el sentido de coherencia

Elaboración propia

Los resultados, tanto del coeficiente Rho de Spearman como de Pearson, indican que no existe una correlación estadísticamente significativa entre los datos de ambas variables (Rho de Spearman= –.040, p>.05; R Pearson = -.045, p>.05).

Por otro lado, atendiendo al segundo objetivo de la investigación de determinar la relación entre las dimensiones del sentido de coherencia -comprensión, manejo y significado- y la tasa de repitencia, se utilizó tanto el coeficiente de Rho de Spearman como el de Pearson para determinar la correlación de las variables. Los resultados se aprecian en la tabla 5.7.

Tabla 5.7

Coeficientes Rho de Spearman y Pearson entre las dimensiones del sentido de coherencia - comprensión, manejo y significado- y la tasa de repitencia.

		Comprensión		Manejo		Significado	
		Rho de Spearman	Pearson	Rho de Spearman	Pearson	Rho de Spearman	Pearson
Tasa de repitencia	Correlación	-.032	-.056	-.032	-.008	-.052	-.030
	Sig.	.569	.314	.568	.887	.356	.596
	N	322	322	322	322	322	322

Elaboración propia

Los resultados indican que no se presenta una correlación estadísticamente significativa entre ninguna de las tres dimensiones y la tasa de repitencia, tanto en el coeficiente de Rho de Spearman como en el de Pearson (En comprensión, Rho de Spearman= –.032, p>.05; R Pearson = -.056, p>.05; en manejo, Rho de Spearman= –.032, p>.05; R Pearson = -.008, p>.05, en significado, Rho de Spearman= –.052, p>.05; R Pearson= -.030, p>.05).

En cuanto al último objetivo de comparar el sentido de coherencia, según sexo, y la tasa de repitencia considerando el mismo criterio se utilizó la prueba t de Student asumiendo varianzas iguales (Levene p>.05) para comparar el sentido de coherencia. Sin embargo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de los puntajes en la tasa de repitencia por sexo, debido a que esta variable presenta un comportamiento no paramétrico. En la tabla 5.8. se puede apreciar que no se presentan diferencias estadísticas significativas según sexo al comparar el puntaje total de la prueba que mide el sentido de coherencia en los participantes (*t*=1.723, p>.05).

Tabla 5.8

Prueba t de Student que compara el sentido de coherencia según sexo

		N	M	DE	t	Sig.
Sentido de coherencia	Hombre	149	57.9	11.4	1.723	.086
	Mujer	173	55.7	11.4		

Elaboración propia

En la tabla 5.9. se puede apreciar que no se presentan diferencias estadísticas significativas según sexo al comparar la tasa de repitencia de los participantes hombres y mujeres (U=11294, p>.05).

Tabla 5.9

Prueba U de Mann-Whitney que compara la tasa de repitencia según sexo

		N	Rango promedio	U	Sig.
Tasa de repitencia	Hombre	149	11294	11294	.729
	Mujer	173	11294		

Elaboración propia

CAPITULO VI: DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la relación entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima. Asimismo, se buscó determinar la relación de las dimensiones del sentido de coherencia con la segunda variable, tasa de repitencia. Y por último, comparar si existen diferencias significativas, tanto en el sentido de coherencia como en la tasa de repitencia, entre hombres y mujeres. Teniendo esto en consideranción, podemos entender el sentido de coherencia como el grado de sensación de confianza del individuo, que se ve reflejado en la actitud que toma frente a situaciones estresantes (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987). Y la repitencia académica es definida como el hecho de reprobar un curso y verse obligado a llevarlo nuevamente (Arciniegas et al., 2018; Calderón, 2005; Tobar y Solano, 2018).

Se partió de la hipótesis de que el sentido de coherencia se relaciona con la repitencia académica en alumnos de primer año universitario, debido a que en distintas investigaciones se concluye la influencia del sentido de coherencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios (Carrondo, 2012; Salomonson et al., 2016). Asimismo, Barraza (2016) realizó una investigación en la cual se concluyó que el sentido de coherencia mantenía una relación inversa con el estrés académico, variable que se puede ver involucrada con el rendimiento académico y, por lo tanto, con la repitencia académica, ya que, dentro de las causas de este último constructo, se puede considerar que hay factores “internos” y no solo del entorno que los rodea que en el desempeño académico del estudiante (Cayssials, 2005; Tobar y Solano, 2018). Además, la investigación realizada en Lima Metropolitana por Dejo et al. (2018) con adolescentes, mencionan los factores socioeducativos familiar, escolar y riesgo como predictores del sentido de coherencia.

En cuanto a los resultados de la investigación, se rechazan las dos primeras hipótesis del estudio acerca de la relación significativa e inversa entre el sentido de coherencia y la tasa de repitencia y, asimismo, la relación entre las dimensiones del sentido de coherencia – comprensión, manejo y significado – y la tasa de repitencia académica, al mostrar que no existe una correlación estadísticamente significativa entre los datos de ambas variables. Es

decir, que a pesar de que el sentido de coherencia actúe como un recurso de resistencia al estrés, convirtiéndolo en un moderador de las evaluaciones de las personas frente a situaciones estresantes (Antonovsky, 1987), no se puede afirmar que un mayor sentido de coherencia se relaciona a una menor tasa de repitencia, lo cual coloca al SOC en un rol secundario frente a los factores posibles que pueden afectar la repitencia académica, tal como indica Cohen et al. (2008) al mencionar que diversos recursos cognitivos y del entorno (tales como inteligencia, motivación o apoyo parental) pueden jugar un rol más dominante en cuanto al desempeño académico u otras situaciones de evaluación en comparación al SOC. Asimismo, la diferencia con los estudios que plantean la influencia del SOC, y sus dimensiones, en el rendimiento académico y en el potencial que favorece dentro y fuera del contexto académico en estudiantes (Carrondo, 2012; Salomonson et al., 2016) puede deberse también a la multicausalidad del fenómeno de la repitencia académica (Flores, 2016), lo cual podría posicionar al SOC como una variable moderadora pero no directamente relacionada; esto implicaría que habría otros factores más próximos al índice de repitencia. Entre estos podemos encontrar los sociodemográficos, económicos, académicos, institucionales o pedagógicos. Por otro lado, al ser el SOC un constructo que nace del modelo salutogénico, es decir, que nace de un marco teórico que entiende a la salud como un continuo y brinda especial atención a las capacidades de la misma persona para manejar situaciones complicadas (Antonovsky, 1987), ha sido ampliamente relacionado en propuestas vinculadas con la salud pública (Rivera et al., 2014), esto nos lleva a considerar que no va a estar necesariamente siempre enlazado con el ámbito académico y las propuestas conectados a el.

En cuanto a la tercera y cuarta hipótesis en las que se sostienen diferencias significativas en cuanto al sexo, tanto para la variable del sentido de coherencia como para la tasa de repitencia, también sería rechazada. Estos resultados coinciden con la investigación de Fernandez-Martinez et al. (2017) en la que tampoco se encontraron diferencias significativas en cuanto al SOC entre hombres y mujeres en un estudio realizado con estudiantes universitarios (Fernández-Martínez et al., 2017). Sin embargo, los resultados difieren con dos investigaciones, realizadas con adolescentes, donde mencionan que los hombres tienen un SOC más elevado que las mujeres (Mosknes et al., 2012; Myrin y Lagerstrom., 2016), en la cual se explican estas diferencias a partir de que las mujeres se adaptan de una manera más negativa a estresores relacionados a cambios en el desarrollo,

relaciones familiares y el contexto educativo que pueden llevarlas a conducirse a una inadecuación psicológica. Esto dirige los resultados de esta investigación de manera similar con una investigación con una muestra semejante y la diferenciación con estudios realizados con escolares, lo cual podría reflejarse en que las mujeres se adaptan de una mejor manera a diversos estresores cuando alcanzan una mayor edad. En cuanto a la tasa de repitencia, los resultados de este estudio no coinciden con el estudio realizado por Flores (2016) donde menciona que la repitencia se asocia más a hombres que a mujeres. Y esto lo explica, respaldándose en que es un criterio de algunos especialistas, atribuyendo un factor de madurez asociado al género y de capacidad de concentración, lo cual genera una mayor repitencia en alumnos hombres (Flores, 2016). La ausencia de la diferenciación de las variables por sexo, nos lleva a considerar la probabilidad de que las condiciones de los participantes están generando una igualdad entre hombres y mujeres. Entre las circunstancias relacionadas se pueden encontrar el acceso a tecnología y educación, condiciones laborales, la divisón del trabajo doméstico, entre otras que generan una mayor equidad (Ajenjo y García, 2014).

Asimismo, las limitaciones del estudio impactan en la confiabilidad de los resultados. En primer lugar, la muestra no fue aleatoria debido a las dificultades de acceso a la población, lo cual implica que los resultados no se pueden generalizar (Alarcón, 2013; Hernández et al., 2014). Asimismo, la formulación de la escala Likert en el cuestionario resultó confusa para algunos de los participantes, y esto puede haber afectado en el puntaje total del sentido de coherencia de algunos participantes. Además, los estudios de confiabilidad realizados con el cuestionario SOC-13 son reducidos en la población específica de estudio y, a pesar de considerar válidas ambas versiones del cuestionario del sentido de coherencia (SOC-29 y SOC-13), el cuestionario SOC-29 presentó una mayor confiabilidad que el SOC-13 (Velázquez et al., 2014). Por último, los coeficientes de confiabilidad de las dimensiones del cuestionario, en este estudio, son consideradas “cuestionables” ante la toma de decisiones o para investigaciones en general, lo cual implica que es cuestionable que todos los ítems midan lo mismo y que, por lo tanto, la suma de todos ellos represente adecuadamente el nivel del sentido de coherencia en cada uno de los participantes (Morales, 2007).

A pesar de las limitaciones, los resultados de esta investigación comprenden un aporte teórico, puesto que se amplía el conocimiento sobre una variable importante a nivel educativo

actualmente que es la repitencia académica y que impacta en la culminación de los estudios de los estudiantes (Calderón, 2005; Tobar y Solano, 2018). Además, de ampliar el conocimiento a nivel nacional sobre el SOC y su relación con variables vinculadas a la educación.

Estos resultados nos brindan una mirada de la relación entre estas dos variables en estudiantes de una universidad pública de Lima, buscando que haya una mejora en la comprensión del ámbito educativo y del retraso en la culminación de los estudios superiores.

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

CONCLUSIONES

A continuación, se procederá a detallar las conclusiones de la presente investigación:

- El sentido de coherencia no presenta una relación estadísticamente significativa con la tasa de repitencia académica. Por lo tanto, un mayor sentido de coherencia no implica una menor tasa de repitencia académica.
- Las dimensiones del sentido de coherencia –comprensión, manejo y significado- no presentan una relación estadísticamente significativa con la tasa de repitencia académica.
- No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el sentido de coherencia entre los hombres y las mujeres.
- No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la tasa de repitencia académica entre los hombres y las mujeres.

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

RECOMENDACIONES

A continuación, se procederá a detallar las recomendaciones teniendo en cuenta los hallazgos de la presente investigación y con el objetivo de mejorar la comprensión de las variables en estudio:

- Ampliar la muestra de la investigación para estudiar la coincidencia de los resultados e incluir un muestreo probabilístico con la intención de poder generalizar los resultados.
- Realizar un estudio longitudinal que permita observar si la relación entre el sentido de coherencia y la repitencia académica varía al observarse durante distintos ciclos.
- Actualizar las propiedades psicométricas del cuestionario SOC-13.
- Estudiar la relación entre el sentido de coherencia y la deserción universitaria, puesto que la segunda variable puede ser entendida como una consecuencia de la tasa de repitencia y se cuentan con amplios datos de ella a nivel nacional, lo cual permitirá una medición de la correlación con más herramientas y precisión.
- Explorar la relación entre el sentido de coherencia y variables relacionadas a la tasa de repitencia que sean más susceptibles ante la presencia de un constructo salutogénico (tales como el cansancio emocional, los nervios en las evaluaciones, organización, entre otros)

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

REFERENCIAS

Ajenjo, M. y García, J. (2014). Cambios en el uso del tiempo de las parejas ¿estamos en el camino hacia una mayor igualdad? *Revista internacional de Sociología, 72*(2), 453-476. https://doi.org/10.3989/ris.2012.05.28

Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Universidad Ricardo Palma.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of heatlh: How people manage stress and stay well.* Jossey-Bass.

Arciniegas, H.; Suárez, P. y Carreño, S. (2018). Percepción docente de la repitencia en la Licenciatura en Español y Literatura de la UIS. *Sophia, 14*(2), 106-114. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.699

Arevalo, M. (2007). *Stress and extreme poverty in Peruvian women* (tesis doctoral). Radboud University Nijmegen. https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/56097/56097.pdf

Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios* (Tesis para optar el título de licenciado en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12404/6103

Burtless, G. (1996). *Does Money Matter?The Effect of School Resources on Student Achievement and Adults Success*. Brooking Institution Press. https://eric.ed.gov/?id=ED399654

Byrne, B. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: basic concepts, applications and programming. Multivariate application series*. Routledge. https://n9.cl/w7u5i

Campo-Arias, A. y Celina, H. (2005). Aproximación al uso del Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(4), 572-580. https://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf

Carrondo, E. (2012). "Sentido de coherencia" y rendimiento académico en educación superior: una revisión sistemática de la literatura. *Egitania Sciencia*, (12), 11-23. https://n9.cl/k1sm

Calderón, J. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior en Guatemala.* https://n9.cl/9wsqc

Cayssials, A. (2005). Evaluación de atribuciones de causalidad en adolescentes repetidores.

Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1(19), 79-88. https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645450005.pdf

Cohen, M., Ben-Zur, H. & Rosenfeld, M. (2008). Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance Among College Students. *International Journal of Stress Management, 15*(3), 289-303. https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.3.289

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120. https://www.jstor.org/stable/2780243?seq=1#page_scan_tab_contents

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. En E. Abalde (Dir.), *Revista de investigación educativa. Asociación interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 127-151). https://www.researchgate.net/publication/39148201_La_transicion_a_los_estudios_universitarios_Abandono_o_cambio_en_el_primer_ano_de_Universidad

Cortina, J. (1993). What is coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.7772&rep=rep1&type=pdf

Dankhe, G. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw Hill.

Darling, C., McWey, L., Howard, S. & Olmstead, S. (2007). College student stress: the influence of interpersonal relationships on sense of coherence. *Stress and Health, 23*, 215-229. https://doi.org/10.1002/smi.1139

Dejo, M., Espinoza, M., Gambini, P. y Scarafia, M. (2018) Factores socioeducativos y sentido de coherencia asociados a la calidad de vida en adolescentes de Lima Metropolitana. *Persona, 21*(2), 61-77. https://doi.org/10.26439/persona2018.n021.3021

Dematteis, M., Grill, S. y Posada, M. (2012). Sentido de coherencia y resiliencia: características salugénicas de personalidad. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología: Acta académica 2012, (pp. 17-21). Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-072/963.pdf

Elandt-Johson, R. (1975). Definition of rates: some remarks in their use and misuse. *American Journal of Epidemiology, 102*(4), 267-271. http://www.medicine.mcgill.ca/epidemiology/hanley/c609/Material/Elandt-JohnsonAJE1975.pdf

Elías, J. (9 de junio del 2018). UNPRG retirará a más de mil estudiantes "eternos*". La República.* https://larepublica.pe/

Eriksson, M. & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a

systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health, 59,* 460-466. https://jech.bmj.com/content/59/6/460.abstract

Eriksson, M. & Lindström, B. (2007). Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health, 61*(11), 938-944. https://jech.bmj.com/content/61/11/938.short

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos, 27*(107), 118-133. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*(4), 1149-1160. https://link.springer.com/article/10.3758/BRM.41.4.1149

Ferguson, C. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. Professional Psychology: *Research and Practice, 40*(5), 532. https://psycnet.apa.org/fulltext/2009-18332-014.html

Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional (*tesis doctoral). Universidad de León. https://buleria.unileon.es/handle/10612/902

Fernández-Martínez, E., Liébana-Presa, C. y Morán, C. (2017). Relación entre el sentido de coherencia y el cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Psychology, Society & Education, 9*(3), 393-403. https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.861

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3.ª ed.). https://www.researchgate.net/profile/Abdelrahman_Zueter2/post/What_are_the_conditions_for_using_Ordinal_Logistic_regression_Can_anyone_share_the_various_regression_methods_and_their_application/attachment/59d637d8c49f478072ea5080/AS%3A273691429015552%401442264529487/download/DISCOVERING+STATISTICS.pdf

Flores, J. (2016). Factores relacionados a la repitencia en las asignaturas de Química en estudiantes del primer semestre en las carreras de bioquímica y químico farmacéutica de la UAJMS2. *Ventana científica, 7*(11), 10-21. https://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rvc/v7n11/v7n11_a03.pdf

García-Vesga, M. y Domínguez-De la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resilencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 63-77. https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812

González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena.* https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/REPITEN

CIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf

González, L. y Daza, D. (2010). Repitencia en estudiantes de medicina. Caracterización y causas. *Zona Próxima*, (13), 12-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398318

Grevenstein, D., Bluemke, M., Nagy, E., Wippermann, C. & Kroeninger-Jungaberle, H.

(2014). Sense of coherence and substance use. Examining mutual influences. *Personality and Individual Differences,* (64), 52-57. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.017.

Hanushek, E. (1972). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement Estimation Using Micro Data. *American Economic Review, 61*(2), 280-288. https://www.researchgate.net/profile/Eric_Hanushek/publication/4979653_Teacher_Characteristics_and_Gains_in_Student_Achievement_Estimation_Using_Micro_Data/links/551427980cf23203199ce03f.pdf

Heiman, T. (2004). Examination of the Salutogenic Model, Support Resources, Coping Style, and Stressors among Israeli University Students. *The Journal of Psychlogy*. *138*(6), 505-520. https://doi.org/10.3200/JRLP.138.6.505-520.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Janssen, A. (2000). Global Power Functions of Goodness of Fit Test. *The Annals of Statistics, 28*(1), 239-253. https://www.jstor.org/stable/2673988

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.

Kline, P. (1999). The Handbook of psychological testing (2nd ed.). Routledge. https://n9.cl/w1m0

Ley Nº 30220, Ley Universitaria. (9 de julio del 2014). Recuperado del sitio de internet de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/

Lindström, B. & Eriksson, M. (2010). *The Hitchhiker´s guide to salutogenesis. Salutogenic pathways to health promotion*. https://www.worldcat.org/title/hitchhikers-guide-to-salutogenesis-salutogenic-pathways-to-health-promotion/oclc/758119502

Loyola, E. (2018). ¿Por qué el estudiante repite en la Universidad Politécnica Salesiana? En E. Loyola (Coord.) *Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana* (pp. 11-26). https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17054/1/Repitencia%20estudiantil%20en%20la%20UPS.pdf

Lustig, D. & Strausser, D. (2002). The relationship between sense of coherence and career thoughts. *The Career Development Quarterly, 51*(1), 2-11.

https://search.proquest.com/central/docview/219443600/fulltextPDF/98DC9FD1AACC4900PQ/1?accountid=45277

Martin, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología, 25*(1), 87-99. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf

Mejía, V. y Pérez. A. (2018). Indicadores sobre el fracaso académico en los estudiantes universitarios. Análisis de las poblaciones docente y dicente de la Universidad Politécnica Salesiana. En E. Loyola (Coord.) *Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana* (pp. 73-99). Abya Yala.

Ministerio de Salud (2011). *Encuesta Global de Salud Escolar. Resultados-Perú 2010.* Lima: Autor.

Moni, Md. & Shuaib, M. (2015*). A Comparison of Power of Normality Tests: Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, Anderson-Darling and Jarque-Bera Tests*. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1184.6647

Morales, P. (2007*). La fiabilidad de los tests y escalas*. Universidad Pontifica Comillas https://matcris5.files.wordpress.com/2014/04/fiabilidad-tests-y-escalas-morales-2007.pdf

Moscovich, A. & Spiegelman, C. (2013). The Calibrated Kolmogorov-Smirnov Test. *Research gate*, 1-28. https://www.researchgate.net/publication/258442380_The_Calibrated_Kolmogorov-Smirnov_Test

Mosknes, U., Espnes, G. & Lillefjell, M. (2012). Sense of coherence and Emotional health in adolescents. *Journal of adolescence,* 1-9. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.013

Myrin, B. & Lagerstrom, M. (2006). Health behaviour and sense of coherence among pupils aged 14-15. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 20*(3), 339-346. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00413.x

Nava, H. (2005*). Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/286

Oliver, M., Eimer, G., Bálsamo, N. y Crivello, M. (2011). Permanencia y abandono en química general en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad regional Córdoba (UTC-FRC), Argentina. *Avances en Ciencias e Ingeniería, 2*(2), 117-129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3679056

Perlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *The journal of health and social behavior, 19*(1), 2-21. https://www.jstor.org/stable/2136319

Pino, R. (2018). *Metodología de la investigación. Elaboración de diseños para contrastar*

hipótesis (2.ª ed.). San Marcos.

Ramírez, G. (2009). Deserción universitaria en la UNMSM. *San Marcos al día, 193*(5), 1-12. https://www.unmsm.edu.pe/sanmarcosaldia/semanarios/193.pdf

Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencia Pecuarias, 20*(2), 183-192. https://www.scielo.org.co/pdf/rccp/v20n2/v20n2a10.pdf

Rivera, F., Ramos, P., Moreno, C., Hernán, M., y García-Moya, I. (2014). Análisis del modelo salutogénico y el sentido de coherencia: retos y expansión de un enfoque positivo de la salud y el desarrollo. En M. Hernán, A. Morgan y A. Mena, *Formación en salutogénesis y activos para la salud* (pp. 27-45). https://www.researchgate.net/publication/245024472_Analisis_del_Modelo_Salutogenico_y_del_Sentido_de_Coherencia_retos_y_expansion_de_un_enfoque_positivo_de_la_salud_y_el_desarrollo

Rizeanu, S. & Vasiliu, D. (2016). Correlation between hardiness and the sense of coherence. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, 7*(4), 9-13. https://doi.org/10.15303/rjeap.2016.v7i4.a2

Rodríguez, J. y Montoro, L. (2013). *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3143/La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20Per%C3%BA%20situaci%C3%B3n%20actual%20y%20perspectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rogers, W., Schmitt, N. & Mullins, M. (2002). Correction for unreliability of multi factor measures: comparison of alpha and parallel forms approaches. *Organizational Research Methods, 5*(2), 184-199. https://doi.org/10.1177/1094428102005002004

San Marcos: más de 700 estudiantes han repetido entre 4 y 9 veces el mismo curso. (5 de abril del 2017). *Andina*. https://andina.pe/

Salomonson, Y., Ramjan, L., Van Den Nieuwenhuizen, S., Meltcalfe, L., Chang, S. & Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach. *Nurse Education in Practice, 17*, 208-213. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.01.001

Saravia, J., Iberico, C. & Yearwood, K. (2015). Validation of sense of coherence (SOC) 13-item scale in a Peruvian sample. *Journal of Behavior, Health & Social Issues, 6*(2), 35-44. https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.2.43847

Steinskog, D., Tjostheim, D., & Kvamsto, N. (2007). A cautionary note on the use of the Kolmogorov-Smirnov Test for normality. *Monthly Weather Review*, 135(3), 1151-1157. https://doi.org/10.1175/MWR3326.1

Tamayo, M. (2007). *Metodología de la investigación*. Limusa.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theorical synthesis of recent research.

Review of educational research, 43(1), 89-125.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education, 53*(6), 687-700. https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504

Tobar, L. y Solano, S. (2018). El acceso y la permanencia en la Universidad. En E. Loyola (Coord.) *Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana* (pp. 53-72). https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17054/1/Repitencia%20estudiantil%20en%20la%20UPS.pdf

Torsheim, T., Aaroe, L. & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: Interactive, indirect or direct relationships? *Social, Science and Medicine, 53*(5), 603-614. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00370-1

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento, 7*(2), 96-105. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610/22229

Velázquez, H., Cárdenas, V., Chávez, A., Montes de Oca, V., Hernández, P. y Pulido, M. (2014). Comparación de dos formas de una escala de sentido de coherencia. *Revista intercontinental de psicología y educación, 16*(2), 51-70. https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541004.pdf

APÉNDICES

UNIVERSIDAD DE LIMA
SCIENTIA ET PRAXIS

APÉNDICE 1: CUESTIONARIO SOC-13

Cuestionario de Orientación hacia la Vida (OLQ-13)

A continuación, le presentamos una serie de preguntas relacionadas a varios aspectos de sus vidas**. Cada pregunta tiene siete respuestas posibles. Por favor, marque o mencione el número que exprese su respuesta considerando el 1 y el 7 como las respuestas opuestas y extremas**. Si la frase al costado del 1 es la correcta para usted haga un círculo en el Número 1. Si la frase al costado del 7 es la correcta para usted haga un círculo alrededor del 7. Si usted piensa que su respuesta es diferente haga un círculo en uno de los números que se encuentran en el medio y **que exprese mejor su sentimiento u opinión**. **Por favor, solo de una sola respuesta.**

1	¿Siente usted que no le importa lo que sucede a su alrededor?								
	Nunca o muy rara vez	1	2	3	4	5	6	7	A menudo

2	¿Le ha sucedido en el pasado que se ha sorprendido por el comportamiento de la gente que usted pensaba que conocía muy bien?								
	Nunca me ha sucedido	1	2	3	4	5	6	7	Siempre me ha sucedido

3	¿Le ha sucedido que la gente con la que usted contaba lo ha decepcionado?								
	Nunca me ha sucedido	1	2	3	4	5	6	7	Siempre me ha sucedido

4	Hasta el momento, su vida ha tenido								
	Ninguna meta ni proyecto claro	1	2	3	4	5	6	7	Metas y proyectos muy claros

5	¿Tiene usted el sentimiento que ha sido tratado injustamente?								
	A menudo	1	2	3	4	5	6	7	Rara vez o nunca

6	¿Tiene usted el sentimiento de que está en una situación poco familiar y no sabe que hacer?								
	A menudo	1	2	3	4	5	6	7	Rara vez o nunca

7	Hacer las cosas que usted hace diariamente son:								
	Una fuente de profundo placer y satisfacción	1	2	3	4	5	6	7	Una fuente de dolor y aburrimiento

8	¿Tiene usted ideas y sentimientos confusos?								
	A menudo	1	2	3	4	5	6	7	Rara vez o nunca

9	¿Siente usted dentro de sí algo que no le gustaría sentir?								
	A menudo	1	2	3	4	5	6	7	Rara vez o nunca

10	Muchas personas, inclusive las de carácter fuerte, algunas veces se sienten perdedoras en ciertas situaciones. ¿Cuan a menudo usted ha tenido esto en el pasado?								
	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	A menudo

11	Cuando algo ha sucedido, generalmente ha encontrado que usted:								
	Sobrestimo o subestimo su importancia	1	2	3	4	5	6	7	Vio las cosas en la medida correcta

12	¿Cuan a menudo tiene usted el sentimiento que tienen poco sentido las cosas que realiza en su vida diaria?								
	A menudo	1	2	3	4	5	6	7	Rara vez o nunca

13	¿Cuan a menudo tiene usted el sentimiento de no estar seguro de poder mantenerse bajo control?								
	A menudo	1	2	3	4	5	6	7	Rara vez o nunca

Revise que todas las preguntas del cuestionario estén llenadas correctamente

APÉNDICE 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Acepto participar **voluntariamente** en esta investigación, conducida por **Andrea Bonilla Jeri** de la Universidad de Lima**.** He sido informado(a) de que la meta de este estudio es **encontrar la relación entre sentido de coherencia y tasa de repitencia en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima.**

Me han indicado también que tendré que responder **dos cuestionarios**, lo cual tomará **aproximadamente 15 minutos**.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente **confidencia**l y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Andrea Bonilla al teléfono 993 563 077.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al teléfono anteriormente mencionado.

_____ _____

Firma del investigador Firma del participante

APÉNDICE 3: FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Código del estudiante: _____Fecha:_____

Facultad: _____

Curso: _____

Fecha de ingreso a la universidad: _____

Datos personales:

1. Sexo:
   - Hombre
   - Mujer
2. Edad:
   - Menos de 17 años
   - Entre 18 y 19 años
   - 20 años o más
3. Estado civil:
   - Soltero (a)
   - Casado (a)
   - Separado (a)/ Divorciado (a)
   - Otro
4. ¿Cuál es su situación laboral actual?
   - Trabaja
   - No trabaja
5. ¿Cómo financia sus estudios?
   - Beca de la universidad
   - Trabajo propio
   - Ayuda de padres u otras personas
   - Otros medios
6. ¿Tiene hijos?
   - Si
   - No

APÉNDICE 4: CONSENTIMIENTO PARA EL USO DE LA ADAPTACIÓN SOC-13

Hola Andrea,

Aquí te mando la forma de responder así como también el cuestionario. Una consulta, ¿cómo estás midiendo deserción universitaria?

Saludos y seguimos en contacto

2 archivos adjuntos

Hola Andrea,

La única interpretación del SOC es esa, a mayor puntaje, mayor sentido de coherencia luego se interpreta sobre la base de la teoría de la salutogenesis y el SOC.

Saludos