



Reporte



Fracaso y superación en un grupo de universitarios limeños que han estado en situación de riesgo académico

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo describir las experiencias de superación frente al fracaso académico de un grupo de universitarios limeños en situaciones de riesgo, así como identificar los factores contextuales que los llevaron a dicha situación. El estudio es cualitativo y sigue un diseño fenomenológico con alcance exploratorio y descriptivo. Se entrevistan a cuatro estudiantes universitarios, de ambos sexos, con edades de entre 19 y 26 años, seleccionados mediante los criterios de inclusión que refieren, por un lado, a la desaprobación repetida de cursos o, por otro lado, al riesgo de expulsión según el reglamento de estudios. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas. Como estrategia se utiliza un análisis cualitativo del contenido con un enfoque inductivo. Los resultados indican que la percepción de fracaso académico está influenciada por la autoevaluación de las habilidades académicas, lo que genera consecuencias emocionales adversas que afectan tanto el autoconcepto como el rendimiento académico. Asimismo, se identifican factores contextuales relevantes, como las dificultades en la transición a la vida universitaria, el apoyo externo durante la adaptación a un nuevo entorno académico, la percepción del sistema de evaluación y la influencia de la metodología del docente. En conclusión, estos aspectos influyen en la búsqueda de iniciativas para mejorar el rendimiento académico y promover la adopción de metodologías de estudio efectivas por parte del estudiante.

Palabras clave: fracaso académico, superación académica, estudiante universitario, experiencias



Introducción

En la actualidad, las instituciones de educación superior emplean diversos indicadores, como tasas de retención, promoción, desempeño, idoneidad, graduación, duración media de estudios, cambio de especialización y promedio de calificaciones, para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes (Portal et al., 2022). Sin embargo, determinar qué constituye un fracaso en este ámbito no es una tarea sencilla y puede variar según el contexto. En líneas generales, puede referirse a la dificultad para alcanzar los objetivos educativos establecidos para cada nivel de educación (Antelm et al., 2018).

En el ámbito universitario, este término abarca aspectos como un rendimiento académico por debajo de lo esperado, repetición de asignaturas o cursos, abandono de la carrera, dificultades de adaptación y una calidad de enseñanza inferior al estándar deseado, entre otros factores (Antelm et al., 2018). A pesar de la diversidad de elementos por considerar, existe un acuerdo general por el que el abandono de los estudios, las calificaciones insuficientes, el retraso en el progreso académico o la acumulación de asignaturas pendientes son signos claros de fracaso en este entorno educativo (Márquez, 2016).

El Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (2019) señala que, en países como España, alrededor del 33 % de los estudiantes universitarios abandonan sus estudios antes de completar su carrera. Álvarez (2021) destaca que el sistema universitario enfrenta constantemente el desafío de lidiar con tasas de abandono estudiantil, resultado de diversas variables. Este problema no se limita a España, sino que es un fenómeno mundial, lo que subraya la importancia de identificar las causas para implementar estrategias efectivas de mitigación de la deserción universitaria derivada del fracaso académico.

En el Perú, los estudiantes a menudo experimentan temor al fracaso académico porque se sienten incapaces de adaptarse socialmente a la vida académica y desarrollar habilidades para continuar su aprendizaje (Pedraglio, 2019). Limaico-Nieto y Velasco-Arellano (2020) destacan que el éxito académico no debe limitarse a la acumulación de conocimientos o calificaciones, ya que es crucial considerar cómo evoluciona el aprendizaje del estudiante durante el proceso educativo y cómo superar los obstáculos académicos.

Los estudiantes resilientes, según Velázquez (2018), tienen habilidades que les permiten enfrentar de manera positiva las adversidades sociales, económicas o familiares en su trayectoria académica, porque se adaptan a nuevos entornos educativos y se autorregulan para seguir su formación. Caldera et al. (2016), Lees et al. (2023) y Unzueta (2023) coinciden en que la resiliencia es crucial en la educación, dado que les da a los estudiantes la capacidad de enfrentar desafíos, adaptarse a nuevas circunstancias, mantener la motivación y gestionar el estrés.

Tanto en la literatura antigua (Davidson, 2009; Leak, 2003; Lee, 2009) como en la actual (Brzoo y Shankar, 2021; Fritz, 2020; MacKinnon, 2022; Wilson et al., 2019), se destaca la necesidad de utilizar metodologías cualitativas para investigar el fracaso y la superación académica. Esta metodología ayuda a comprender la complejidad de los factores psicológicos, sociales, emocionales y contextuales que influyen en estos procesos, a través de la exploración en las percepciones, motivaciones, interacciones sociales y narrativas individuales (Guerrero, 2016).

Huerta et al. (2021) señalan la existencia de un vacío en el conocimiento sobre el fracaso académico en diferentes etapas de la vida universitaria, desde la fase inicial de adaptación hasta las decisiones cruciales hacia el futuro laboral o educativo. Este vacío destaca la necesidad de investigaciones que analicen cómo la percepción del fracaso académico varía a lo largo de las edades universitarias y cómo impacta en las decisiones académicas y profesionales de los estudiantes. Autores como Chohan y Qadir (2013) sostienen que las experiencias relacionadas con el fracaso académico están influenciadas significativamente por la edad del estudiante. En este contexto, la presente investigación se enfocará en estudiar la problemática del fracaso académico y la resiliencia académica en un grupo de estudiantes universitarios limeños, de acuerdo con diversas variables que pueden influir en esta dinámica. Las preguntas de investigación que se responderán a lo largo del trabajo son las siguientes: ¿Cómo



describen sus experiencias de superación frente al fracaso académico un grupo de universitarios limeños que ha estado en situaciones de riesgo académico? ¿Cuáles fueron los factores contextuales que llevaron a un grupo de universitarios limeños a encontrarse en situaciones de riesgo académico?

Marco teórico

Etapas universitarias: transición de la secundaria a la universidad

En el ámbito de las ciencias sociales, se reconoce la importancia del proceso de transición hacia la adultez, durante el cual los individuos desarrollan habilidades cruciales influenciadas por entornos estimulantes. La transición de la educación secundaria a la educación superior marca un hito significativo en este proceso (Papalia, 2021).

Al acercarse al final de la educación secundaria, los jóvenes suelen reflexionar sobre sus creencias y expectativas respecto a la universidad, muchas veces asociadas a preocupaciones sobre la sobrecarga académica y la exigencia docente (Durán, 2022; Vela y Cáceres, 2019). La carga académica universitaria, aunque puede implicar menos cursos, demanda un compromiso mayor debido a su complejidad y al sistema de evaluación (Álvarez y López, 2017). Adaptarse a este nivel educativo puede ser desafiante, especialmente si faltan estrategias de autogestión y responsabilidad en el estudio (Duché *et al.*, 2020).

La enseñanza virtual, común en la universidad, requiere habilidades tecnológicas y autonomía adicionales, lo que puede dificultar la adaptación de algunos estudiantes y afectar su motivación y rendimiento (Higuera y Rivera, 2021). Además, el sistema de calificaciones institucional influye en la motivación del estudiante y su autoeficacia, y tiene como componente fundamental a la claridad en los criterios de evaluación (Saltürk, 2021). Sin embargo, la falta de transparencia en los criterios de evaluación puede desorientar a los estudiantes, lo que genera desmotivación y distracción del aprendizaje efectivo (Saltürk, 2021). Las metodologías de estudio adecuadas, según Motevalli *et al.* (2021), son clave para dirigir el aprendizaje y promover una comprensión profunda, procesos que contribuyen significativamente al rendimiento académico.

Rendimiento académico

El rendimiento académico es un aspecto fundamental en la educación y se define como la comparación entre los objetivos buscados y los logros alcanzados en una materia o área (Ariza *et al.*, 2018; Germania *et al.*, 2021; Grasso, 2020). Se consideran factores como la motivación, los hábitos de estudio, la percepción de los deberes, y el sentido de autoeficacia y responsabilidad (Ariza *et al.*, 2018; Germania *et al.*, 2021; Grasso, 2020). Investigaciones recientes, como las de Albán y Calero (2017), distinguen entre el rendimiento académico social, relacionado con el entorno social y demográfico del estudiante, y el rendimiento académico individual, asociado a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

El rendimiento académico puede ser general o específico, y reflejar el aprendizaje y el comportamiento del alumno tanto en la institución educativa como en su vida futura (Albán y Calero, 2017). Un rendimiento académico bajo se caracteriza por un nivel de logro notablemente inferior a los criterios establecidos para el nivel educativo, con dificultades persistentes en la adquisición de conocimientos y competencias (Jiménez, 2022; Poveda *et al.*, 2023). Factores como la forma de enseñanza, el entorno familiar y la motivación académica influyen en este fenómeno, entre las cuales la motivación es un factor crucial (Alvarado, 2017; Cervantes *et al.*, 2020; Jiménez, 2022). Se reconoce que la motivación juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y, por ende, en el rendimiento académico.

Rendimiento académico y motivación

La motivación juega un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, ya que influye en su disposición para aprender y su perseverancia para alcanzar metas educativas (Schmidt *et al.*, 2014). Se han identificado tres elementos clave para motivar a los estudiantes: la organización de las actividades educativas, el uso de incentivos o premios, y la forma en que se ejerce



la autoridad por parte de los docentes (Durán *et al.*, 2021; Ghorbanzadeh *et al.*, 2018; Vásquez-Toledo *et al.*, 2021). La estructura de las tareas educativas debe ofrecer desafíos alcanzables, instrucciones claras y relevancia para los estudiantes (Ghorbanzadeh *et al.*, 2018). El mecanismo de recompensa puede implicar el uso de incentivos intrínsecos o extrínsecos, y la selección de premios significativos que refuercen el comportamiento deseado (Durán *et al.*, 2021). Por último, el estilo de autoridad del docente, que adopte un enfoque más democrático y otorgue autonomía a los estudiantes, puede aumentar su motivación intrínseca y su compromiso con las tareas (Vásquez-Toledo *et al.*, 2021). Además, adaptar el método de enseñanza a las necesidades del grupo, según los estilos de aprendizaje, los intereses y los niveles de habilidad, puede incrementar la participación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Vásquez-Toledo *et al.*, 2021).

Deserción académica: riesgo y fracaso académico

En el contexto universitario, el desempeño académico deficiente puede conducir a la interrupción de los estudios, ya sea de forma parcial o permanente, debido al desaliento y descontento del estudiante (Abascal *et al.*, 2016). Este fenómeno se manifiesta en diferentes modalidades de deserción universitaria, como la deserción precoz, temprana y tardía (Abascal *et al.*, 2016). La repitencia académica reiterada es uno de los principales factores que contribuyen a la deserción y reflejan las dificultades persistentes en la adquisición de conocimientos (Poveda *et al.*, 2023).

Los estudiantes en riesgo académico pueden enfrentar crisis personales, carecer de sistemas de apoyo adecuados y exhibir comportamientos de riesgo académico, lo que aumenta la probabilidad de desconexión académica y de problemas disciplinarios (Guzmán-Torres *et al.*, 2022). Por otro lado, el fracaso académico se produce cuando un estudiante no alcanza los estándares de rendimiento esperados, lo que se manifiesta en calificaciones bajas, repetición de cursos o deserción (Morelli *et al.*, 2021). Este fenómeno es multifactorial, influenciado por factores fisiológicos, psicológicos, familiares y del entorno educativo (Reyes, 2021).

Para comprender el fracaso académico, se deben considerar tres sistemas interconectados: el sistema del estudiante, que se enfoca en las habilidades y la motivación del individuo; el sistema institucional, que abarca la calidad de la enseñanza y el apoyo institucional; y el sistema social, que incluye el contexto socioeconómico y cultural del estudiante (Zamudio *et al.*, 2019). Estos sistemas interactúan de manera compleja y deben abordarse conjuntamente para desarrollar soluciones efectivas (Zamudio *et al.*, 2019). Investigaciones recientes, como las de Martínez (2021), proponen abordar el fracaso académico desde una perspectiva ecológica, que considere múltiples factores interrelacionados.

Modelo ecológico de Bronfenbrenner

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002) ofrece una perspectiva integral del fracaso académico al considerar el desarrollo individual del estudiante y su interacción con el entorno (Martínez, 2021). Según Mulisa (2019), el fracaso académico no solo depende de las capacidades individuales, sino también del entorno personal, social y cultural del estudiante.

El modelo de Bronfenbrenner identifica cuatro subsistemas que influyen en el rendimiento académico del estudiante: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Erazo-Borrás *et al.*, 2022). A nivel del microsistema, las relaciones familiares y las interacciones con los compañeros pueden afectar significativamente el rendimiento estudiantil (Anagurthi, 2017). En el mesosistema, la falta de coordinación entre la institución educativa y el entorno familiar puede contribuir al fracaso académico al limitar el respaldo estructurado para el estudiante (Anagurthi, 2017). A nivel del exosistema, las políticas educativas y los recursos limitados pueden impactar negativamente en el rendimiento académico. Finalmente, en el macrosistema, las creencias culturales y las normas sociales, que comprenden las expectativas de rendimiento, influyen en la experiencia educativa y el desarrollo del estudiante (Anagurthi, 2017).



Abordar la superación académica es crucial para comprender tanto el éxito como el fracaso en el rendimiento estudiantil.

Superación y resiliencia en universitarios

La educación superior desempeña un papel crucial en el desarrollo económico y social en la era digital, lo que exige habilidades avanzadas y competencias críticas y creativas (Portal *et al.*, 2022). Frente a los desafíos académicos, la resiliencia emerge como una capacidad fundamental, que permite a los estudiantes enfrentar adversidades y lograr resultados positivos en el contexto educativo (Werner, como se cita en Atencia *et al.*, 2020).

Ye *et al.* (2021) destacan que la resiliencia académica está influenciada por habilidades cognitivas y no cognitivas, así como por las expectativas educativas y los entornos familiares y escolares. Proponen un modelo de resiliencia académica que considera tres sistemas interconectados: interno (fortalezas personales), externo (apoyo social y familiar) y académico (recursos educativos). Este modelo sugiere que la interacción dinámica entre estos sistemas promueve la capacidad de los estudiantes para superar desafíos.

Benítez-Corona y Barrón-Tirado (2018) resaltan la importancia de la interacción positiva entre pares, la percepción de un propósito claro en la vida universitaria y el apoyo social para fomentar la resiliencia académica. Estos factores no solo promueven el pensamiento crítico, sino que también fortalecen la autoestima y ofrecen herramientas para superar desafíos académicos y personales.

En conclusión, la resiliencia académica se construye a través de la interacción dinámica entre diversos factores internos y externos, y permite a los estudiantes adaptarse y superar desafíos en su trayectoria universitaria. Es esencial comprender la resiliencia como un proceso continuo y multidimensional para ofrecer un apoyo efectivo a los estudiantes en su desarrollo académico y personal.

Objetivos

- Describir las experiencias de superación frente al fracaso académico de un grupo de universitarios limeños que han estado en situaciones de riesgo académico.
- Conocer los factores contextuales que llevaron a un grupo de universitarios limeños a encontrarse en situaciones de riesgo académico.

Diseño metodológico

Tipo y diseño de investigación

Este estudio se basa en una investigación cualitativa, cuyo propósito es comprender los fenómenos desde la perspectiva de las personas involucradas, sin dejar de considerar sus vivencias y experiencias en su entorno habitual (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). El objetivo principal es analizar cómo perciben el objeto de estudio en la realidad, teniendo en cuenta las interpretaciones y significados de los participantes. El enfoque se centra en estudiar la problemática del fracaso académico y la resiliencia académica en un grupo de universitarios limeños, para lo que resulta esencial explorar las interpretaciones que tienen los alumnos al respecto.

En cuanto al alcance del estudio, este es exploratorio y descriptivo. Es exploratorio porque se propone comprender los factores contextuales que llevaron a este grupo específico de universitarios limeños a enfrentar situaciones de riesgo académico. Este enfoque se centra en la comprensión de un fenómeno particular que puede no estar completamente claro o investigado en profundidad previamente (Ramos-Galarza, 2020). Es descriptivo porque tiene como objetivo detallar las experiencias de superación frente al fracaso académico de un grupo de universitarios limeños que han estado en situaciones de riesgo académico. Este enfoque ofrece una información



detallada del tema al presentar sus características y las percepciones existentes en torno al concepto por investigar (Verd y Lozares, 2016).

El tipo de diseño utilizado es fenomenológico, centrado en la indagación, comprensión y descripción de las vivencias de los individuos en relación con un fenómeno. Los investigadores se basan únicamente en la información explícita proporcionada por los entrevistados, sin añadir interpretaciones personales. El objetivo es explorar la esencia de las experiencias y otorgar un significado al fenómeno a partir de las declaraciones de los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Participantes

La muestra está compuesta por cuatro estudiantes cuyas edades oscilan entre 19 y 26 años, son de ambos sexos y radican en Lima Metropolitana. Dichos datos se detallan de forma específica en la Tabla 2.1. Se tomaron como criterios de inclusión aquellas características que nos permitieron clasificar a los individuos como estudiantes universitarios que han afrontado y superado una situación de riesgo académico: alumnos mayores de edad que han desaprobado un curso más de una vez o que hayan estado en riesgo de expulsión como consecuencia de una reiterada repitencia en los cursos, debido a que así lo estipula su Reglamento de Estudios.

En cuanto a la muestra y procedimiento, es de tipo intencional por conveniencia. La selección se realizó de acuerdo tanto con los criterios predefinidos por los autores para adquirir la información requerida por los objetivos como con la accesibilidad de los participantes. Asimismo, se tuvo en cuenta la facilidad de contacto para llevar a cabo este proceso (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

En relación al número de participantes, se tomó en cuenta lo propuesto por el modelo de Power Information (PI), que fue elaborado para determinar el tamaño de muestra más adecuado en la investigación cualitativa (Malterud *et al.*, 2016). Este modelo no se centra en el concepto de saturación o en encontrar un número determinado de participantes, sino en motiva al investigador a reflexionar sobre la “riqueza” informativa o diversidad de contenidos obtenidos (Braun y Clarke, 2022). Asimismo, se tomó en cuenta la capacidad operativa de recolección y análisis, pues el número de participantes debe ser coherente con los recursos o herramientas disponibles para realizar la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes

	Perfil de ingreso	Promedio del ciclo en riesgo académico	Número de ciclo en riesgo académico	Carrera	Modalidad de estudio en la etapa de riesgo
E	20	9	4.º y 6.º	Ingeniería Industrial	Presencial y virtual
K	17	10	3.º	Psicología	Virtual
Y	18	9	1.º y 3.º	Psicología	Virtual y presencial
V	15	7	1.º	Ingeniería informática	Presencial



Técnicas de recolección de información

El estudio utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada para recopilar datos, caracterizada por un intercambio de información entre el entrevistador y los participantes. Esta técnica permite una adaptabilidad durante las entrevistas para capturar la complejidad de las narrativas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023; Kvale, 2011; Ruiz, 2013). Se registró tanto la conducta verbal como no verbal de los entrevistados para una interpretación adecuada del contenido (Smit y Onwuegbuzie, 2018).

La guía de entrevista, desarrollada con base en el marco conceptual del fracaso académico y la superación, se ajustó a través de la retroalimentación de expertos y constó de dieciséis preguntas divididas en cuatro áreas: factores de riesgo académico, percepción del fracaso académico, estrategias de afrontamiento y superación frente al fracaso académico. Cada área abordó aspectos específicos relacionados con la experiencia académica de los participantes (De Oliveira *et al.*, 2021; Morelli *et al.*, 2021; Mulisa, 2019; Ye *et al.*, 2021).

En la primera área, se exploraron los factores que influyeron en el bajo rendimiento académico, incluido el apoyo disponible durante la transición a la vida universitaria. La segunda área se centró en las emociones y percepciones de los estudiantes frente al fracaso académico, mientras que la tercera área indagó en las estrategias utilizadas para afrontar la situación de riesgo académico. Por último, la cuarta área examinó las expectativas futuras y las lecciones aprendidas tras la superación de las dificultades académicas.

Procedimiento de recolección de información

Cuatro participantes fueron invitados a participar en el estudio, seleccionados por los investigadores debido a su relevancia para el tema de investigación. El contacto inicial se realizó de forma virtual, por teléfono, a través de la cual se les explicó el propósito de la entrevista y se acordó una fecha para llevarla a cabo. Antes de comenzar, se obtuvo su consentimiento para grabar la entrevista con fines académicos y se les solicitó completar una ficha sociodemográfica para recopilar información relevante.

El mismo procedimiento se repitió con los demás participantes, con los que se acordó las fechas y horas específicas para cada entrevista. Dos de estas se realizaron en persona en cubículos de estudio de la Universidad de Lima, mientras que las otras dos fueron virtuales a través de Zoom Meetings. La grabación de las entrevistas en formato virtual permitió mantener la integridad metodológica y facilitó la transcripción precisa y textual del diálogo para el análisis posterior de los datos (Rapley, 2014).

Estrategia de análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis cualitativo del contenido, a través de un enfoque inductivo que parte de lo específico a lo general, inspirado en la lógica inductiva (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Según Monje (2011), el análisis de contenido es un método que permite el análisis sistemático del contenido de una comunicación, ya sea oral o escrita. Las unidades de análisis suelen ser temas que abarcan ideas o conceptos específicos, que se categorizan para comprender el tema de la investigación y responder al objetivo planteado al inicio.

El proceso de elaboración de las categorías se dividió en varias etapas. Inicialmente, se transcribieron y estructuraron los datos extraídos de las cuatro entrevistas realizadas de manera literal para preservar la credibilidad y la fidelidad de los testimonios obtenidos. Luego, se procedió con la codificación, según el enfoque propuesto por Williams y Moser (2019), que consta de dos fases distintas. En la primera fase, se identificaron frases clave para generar códigos iniciales; mientras que, en la segunda fase, estos códigos se agruparon para formar categorías más amplias, lo que permitió una integración coherente de los diferentes códigos (Williams y Moser, 2019).



El objetivo principal de esta metodología fue conectar los datos recolectados, para pasar de elementos más específicos a categorías más amplias, lo que facilita una comprensión más global y completa de la información obtenida en las entrevistas.

Resultados y discusión

Tabla 2

Tabla de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
Factores del contexto que condicionan el rendimiento académico	Dificultades en la transición a la vida universitaria
	Apoyo clave para el estudiante
Iniciativas para elevar el rendimiento académico	Sistema de enseñanza-aprendizaje y bajo rendimiento académico
	Metodologías de estudio eficaces
	Acciones tomadas para mejorar el rendimiento académico
Repercusiones personales de las bajas calificaciones	Autoevaluación sobre las habilidades académicas
	Consecuencias emocionales de las bajas calificaciones

Categoría 1: Factores del contexto que condicionan el rendimiento académico

En esta categoría se aborda, por un lado, el significado que el estudiante universitario atribuye a los elementos propios de un entorno académico más demandante, como la universidad, y aquellas situaciones externas a este contexto que debe atravesar para mejorar su rendimiento académico. Asimismo, se analiza la importancia que el estudiante le otorga a la estimulación de su aprendizaje para desarrollar habilidades y competencias que contribuyan a su progreso académico.

Para los participantes, el proceso de adaptación a la vida universitaria representó un desafío, ya que la universidad es un entorno nuevo que implica un nivel de exigencia más alto, dirigido al desarrollo de las habilidades de un estudiante que no ha recibido estimulación académica previa. Por lo tanto, las demandas y las responsabilidades asociadas con la educación superior pueden generar miedo o incertidumbre si el individuo desconoce sus capacidades y no es consciente de su relevancia en el ámbito académico.

"Al principio me chocó bastante, aunque el colegio y la universidad son totalmente distintos. No comprendía muy bien cómo se maneja". (E, edad de ingreso: 20 años)

"No sé si serían difíciles de afrontar, pero los horarios, los horarios, tú misma te tienes que como educar. Porque, o sea, son clases, tú tienes que ir, nadie te va a levantar. Tú misma tienes que impulsarte a aprender más". (K, edad de ingreso: 17 años)



En este sentido, lo expresado por los participantes abarca el papel que las expectativas desempeñan en este proceso de transición y la necesidad de reestructurar sus hábitos para alcanzar un nivel de autonomía adecuado que contribuya a su aprendizaje. Vela y Cáceres (2019) también señalan que en la percepción inicial del entorno universitario pueden influir creencias previas, como en este caso, la anticipación de grandes desafíos que genera la incertidumbre de aceptar la falta de herramientas o conocimientos suficientes para afrontarlos. Por lo tanto, el proceso de transición a la universidad puede representar una experiencia desafiante para el estudiante, ya que, al reconocer su falta de preparación en conocimientos y habilidades necesarios, podría enfrentar dificultades para satisfacer las demandas académicas presentes en este nuevo contexto.

Subcategoría 1.1: Apoyo clave para el estudiante

Los participantes son conscientes de que los recursos ofrecidos por la universidad y otros entornos son fundamentales para aquellos que se encuentran en riesgo de repetir un curso, ya que una vez que el estudiante ha reconocido su bajo rendimiento, surge la iniciativa de buscar respaldo o asesoramiento a través de todos los medios disponibles.

“Tuve que llevar a cabo muchos talleres fuera de la universidad, apoyo de profesores, entonces, o sea, profesores aparte de la universidad, ¿no? Y... eso fue en realidad lo que me apoyó bastante para eso”. (E, modalidad de estudio: presencial y virtual)

“Mmm, yo creo que podrían ser algunas asesorías del profe, pero más creo que pedir ayuda a los compañeros que obviamente llevaron a este curso y que más o menos les fue bien, por decirlo así”. (K, modalidad de estudio: virtual)

Lo mencionado se refiere a la influencia que tanto el entorno académico como el social ejercen sobre el estudiante. Aunque los recursos están disponibles para el individuo, es indispensable que este reconozca y acepte las dificultades académicas para demostrar la aspiración de progresar. De esta manera, el estudiante utilizará los recursos externos para encontrar soluciones a los desafíos que enfrenta, especialmente en el ámbito académico. Mulisa (2019) también señala que el bajo rendimiento académico resulta tanto de las habilidades deficientes que el estudiante puede reconocer como de la interacción que mantiene con su entorno, y, en consecuencia, de la influencia que este ejerce en su rendimiento académico. Por lo tanto, para lograr un buen desempeño académico, es necesaria una actitud proactiva por parte del individuo y que su entorno ofrezca o ponga a su disposición los recursos necesarios.

Subcategoría 1.2: Sistema de enseñanza-aprendizaje y bajo rendimiento académico

Los participantes comprenden que los aspectos institucionales propios del sistema de evaluación son determinantes para su desempeño académico, a los que identifican como elementos fundamentales que moldean su progreso dentro del entorno educativo. Asimismo, reconocen la importancia de las estrategias empleadas por los docentes en la comprensión de los contenidos académicos. Consideran que metodologías poco inspiradoras o estáticas pueden obstaculizar significativamente su involucramiento académico.

“Especialmente en ese curso, creo que el que faltes a una clase y ya tengas 6 % porque es solo una vez a la semana eh..., como que mmm... tengas que estar presionada a que no llegues a pasar del 25”. (K, promedio del ciclo:10)

“Pero la profesora no me gustaba su método de enseñanza. Y... no es que sea mala, simplemente como que me atareaba. No me gustaba como explicaba”. (Y, promedio del ciclo: 9)

“Las veces que lo jalé, luego pude seguir subiendo, pero es con un 13 con el que pasas”. (E, promedio del ciclo: 9)



Lo mencionado hace referencia a la reflexión que realiza el individuo sobre cómo su experiencia académica es afectada por situaciones que escapan a su alcance y que están determinadas por la propia institución, es decir, sus reglamentos y sistema de evaluación. La percepción de ser incapaz de influir en estos aspectos reglamentados por el centro de estudios y que afectan su rendimiento genera una gran presión en el estudiante al evaluar la situación como altamente exigente. Asimismo, el estudiante reconoce que, cuando el método de enseñanza de un profesor no se alinea con su estilo de aprendizaje o preferencias, puede experimentar dificultades para comprender los conceptos impartidos, lo que supone un desafío adicional en su proceso de aprendizaje.

Categoría 2: Iniciativas para elevar el rendimiento académico

En esta categoría se aborda el conjunto de estrategias adoptadas por los estudiantes en riesgo de repitencia para lograr el nivel académico requerido y continuar su progreso educativo. Estas estrategias consideran las acciones individuales del estudiante para adaptar sus recursos personales a sus necesidades particulares de aprendizaje.

Subcategoría 2.1: Metodologías de estudio eficaces

Para los participantes, adaptar sus métodos de aprendizaje a las demandas del entorno académico es fundamental para maximizar su rendimiento. Este proceso implica evaluar sus recursos para identificar posibles limitaciones y realizar los ajustes necesarios para superar las barreras académicas. Por lo tanto, un bajo rendimiento implica dificultades en este proceso de adaptación que limitan la capacidad académica del estudiante.

“Yo siento que es más prestar atención en clase que repasar. O prestar atención y después, por si no has entendido bien en la clase, preguntarle al profe y revisar las grabaciones”. (K, estudiante de Psicología)

“Yo aparte de tenerlo, en resumen, yo quería tenerlo... Yo soy más como que veo una imagen y me acuerdo del tema por la imagen”. (Y, estudiante de Psicología)

“Más que solo memorizarme el problema, era tratar de memorizarme el proceso. No digo que me sirva el 100 % y que nunca me equivoque, pero de que ha habido una mejora y que se ve en las notas, ha habido una mejora”. (E, estudiante de Ingeniería Industrial)

Lo mencionado se refiere a la evaluación que realiza el individuo sobre sus métodos de estudio para desarrollar estrategias efectivas que le ayuden a enfrentar los desafíos académicos. Esta reflexión no solo implica comprender las limitaciones individuales, sino también comprometerse con un proceso continuo de búsqueda de estrategias que se adapten mejor a las demandas del entorno educativo. Además, se reconoce la diversidad de estrategias empleadas, lo que ilustra cómo cada persona se adapta de manera única a las situaciones de adversidad académica según sus propias capacidades. Motevalli *et al.* (2021) señalan que la implementación de metodologías de estudio es crucial en la vida estudiantil, ya que guían la adquisición de conocimientos. En este sentido, las estrategias de estudio poco eficaces pueden conducir a una comprensión superficial o incluso a la falta de comprensión de los conceptos necesarios para un rendimiento óptimo en el entorno académico.

Subcategoría 2.2: Acciones tomadas para mejorar el rendimiento académico

Al enfrentar el riesgo de repetir cursos, los participantes reconocen la necesidad de asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, lo que implica un mayor sentido de responsabilidad. Esta toma de conciencia se traduce en la implementación de acciones concretas en diversos contextos académicos y personales.



“Yo empecé a llevar terapia. Y eso me ayudó bastante en todo sentido de mi vida”. (E, ciclo académico: 4 y 6)

“Mi mejor forma de organizarme que planeo hacerlo en estos días sería ponerlo todo en como que como un minicalendario que tiene todo resumido” (Y, ciclo académico: 1 y 3)

“La parte de estudios generales sí fui de la mano con las academias preuniversitarias y me ayudaron”. (V, ciclo académico: 1)

Lo mencionado se refiere a un proceso introspectivo en el que los estudiantes evalúan la efectividad de las acciones tomadas antes y durante su proceso de superación académica. Esta evaluación surge del reconocimiento de la importancia de utilizar recursos externos, no solo dentro del ámbito educativo, sino también fuera de él, con el fin de potenciar su rendimiento. Velázquez (2018) indica que los estudiantes resilientes son capaces de adaptarse a diversos entornos educativos para continuar su proceso de formación académica. Esto implica una apertura a la autoevaluación constante, por la que los estudiantes resilientes no solo reflexionan sobre sus logros, sino también sobre sus áreas de mejora académica.

Categoría 3: Repercusiones personales de las bajas calificaciones

En esta categoría, se observa el análisis que el estudiante en riesgo de repitencia realiza sobre su rendimiento y sus habilidades, lo que desencadena la aceptación de las nulas o pocas competencias que posee para mantenerse al margen de las demandas académicas. Esta toma de conciencia sobre la ineficiencia de sus capacidades ocasiona que se originen emociones negativas caracterizadas por la marcada presencia de decepción y desprecio hacia sí mismo.

Subcategoría 3.1: Autoevaluación sobre las habilidades académicas

Para los participantes, un entorno académico más exigente es aquel contexto donde se desafían constantemente las propias habilidades con el objetivo de alcanzar un determinado nivel de aprendizaje. Sin embargo, si el sujeto no logra obtener los resultados esperados, es decir, posee un bajo rendimiento académico, se desencadena en él la duda y el constante cuestionamiento sobre sus capacidades.

“Siento que no podía explotar al 100 % mis habilidades [...]. Cuando empecé a dudar de mí, empecé también a dudar de mis habilidades”. (E, promedio del ciclo: 9)

“En Filosofía de la Ciencia, la verdad es que no soy muy buena [...]. Aprobé, pero con una nota no muy buena. Y hubo también un examen que..., no me fue tan bien”. (K, promedio del ciclo: 10)

“[...] y te empiezas a cuestionar a ti mismo también de cuál es tu rendimiento, qué es lo que puedes aportar, qué es lo que puedes dar, de cuánto puedes valer y puedes dar en cuanto a los cursos”. (V, promedio del ciclo: 7)

Lo mencionado evidencia la reflexión que el individuo realiza sobre su rendimiento, es decir, la evaluación que lleva a cabo sobre sus habilidades al obtener calificaciones por debajo de sus expectativas. Asimismo, esta reflexión implica el reconocimiento de dos componentes importantes en su vida académica: las calificaciones y la aceptación de capacidades que necesita reforzar para afrontar adecuadamente un entorno académico más exigente. Albán y Calero (2017) también abordan ambos elementos. Por un lado, establecen que el rendimiento académico a nivel general alude a los resultados de aprendizaje que da a conocer la institución educativa, es decir, las calificaciones. Por otro lado, los autores reconocen la existencia de un rendimiento académico individual que implica aquellas destrezas y habilidades que el estudiante posee, y que hacen referencia al análisis y posterior aceptación de aquellas capacidades que requieren refuerzo para mantener un buen rendimiento académico. Entonces, es importante que el entorno académico le comunique al individuo el nivel de aprendizaje que ha alcanzado para motivarlo a que identifique y determine aquellos puntos en los que puede mejorar.



Subcategoría 3.2: Consecuencias emocionales de las bajas calificaciones

Para los participantes, mantener un bajo rendimiento académico implica que las calificaciones no cumplen los estándares de la institución y, en consecuencia, no reflejan una imagen que satisfaga los ideales de la sociedad sobre lo que representa un estudiante universitario. De esta manera, el individuo puede sentirse juzgado tanto dentro de su centro de estudios como fuera de este, lo que desencadenaría el surgimiento de emociones negativas.

"[...] que se deprime y que quizás no quiere que las demás personas la vean [...]. Siempre esté en la boca de la mayoría y que piensen que no es buena en los demás cursos, solo por ese curso". (K, estudiante de Psicología)

"Entonces, yo creo que el sentimiento principal que se tiene es angustia y un poco de decepción contigo mismo [...]. Y mientras más pasaban las semanas y veía que no iba a poder salvar y reconducir la situación, pues me afectó". (V, estudiante de Ingeniería Informática)

Lo mencionado hace referencia, por un lado, a la relevancia que el individuo atribuye a las creencias de la sociedad sobre el estudiante con bajas calificaciones y, por otro lado, a la aceptación de un esfuerzo insuficiente para obtener mejores resultados. En ambas situaciones, se evidencia la experiencia emocional del alumno con bajo nivel de logro, que se expresa mediante distintas emociones, como tristeza, miedo o decepción. Morelli *et al.* (2021) indican que tanto las habilidades del individuo como las expectativas sociales juegan un papel importante en el bajo rendimiento académico. Por lo tanto, si el estudiante no logra demostrar que ha desarrollado sus habilidades mediante buenas notas y no cumple con los parámetros sociales implícitos que exigen un buen rendimiento, podría originarse un autoconcepto negativo sobre sí mismo.

El análisis realizado resalta la importancia de considerar los factores contextuales para comprender el fracaso académico desde la perspectiva del estudiante y las medidas que implementa para superar este período de dificultad dentro del entorno universitario. Sin embargo, se han identificado limitaciones en la presente investigación que son relevantes mencionar. En primer lugar, el criterio para determinar la cantidad de participantes no se basó en la saturación de información, debido a que se necesitaba llevar a cabo este estudio dentro de un período de tiempo limitado. Esto significa que los datos no se recolectaron con el objetivo de obtener suficiente información sobre el objeto de estudio, lo que podría haber impedido que los investigadores profundizaran en las experiencias de fracaso académico y superación en la población estudiantil.

En segundo lugar, otras limitaciones por considerar están relacionadas con dos aspectos del procedimiento de recolección de información. Por un lado, las entrevistas virtuales, ya que para la adecuada interpretación de las verbalizaciones es necesario que el investigador contraste tanto la conducta verbal como la no verbal. Sin embargo, este formato virtual proporciona una mejor aproximación para que el investigador comprenda la expresión de las palabras, aunque no ofrece el ambiente adecuado para llevar a cabo una observación minuciosa de la conducta del participante. Por otro lado, durante el período de entrevistas, no se recopilaban datos referentes a la etapa escolar, lo que pudo haber obstaculizado la construcción de las categorías de segundo y de tercer orden. Esto significa que no se tomaron en consideración los datos de etapas académicas previas del individuo para contribuir a la información presentada en los resultados y la discusión de la investigación.

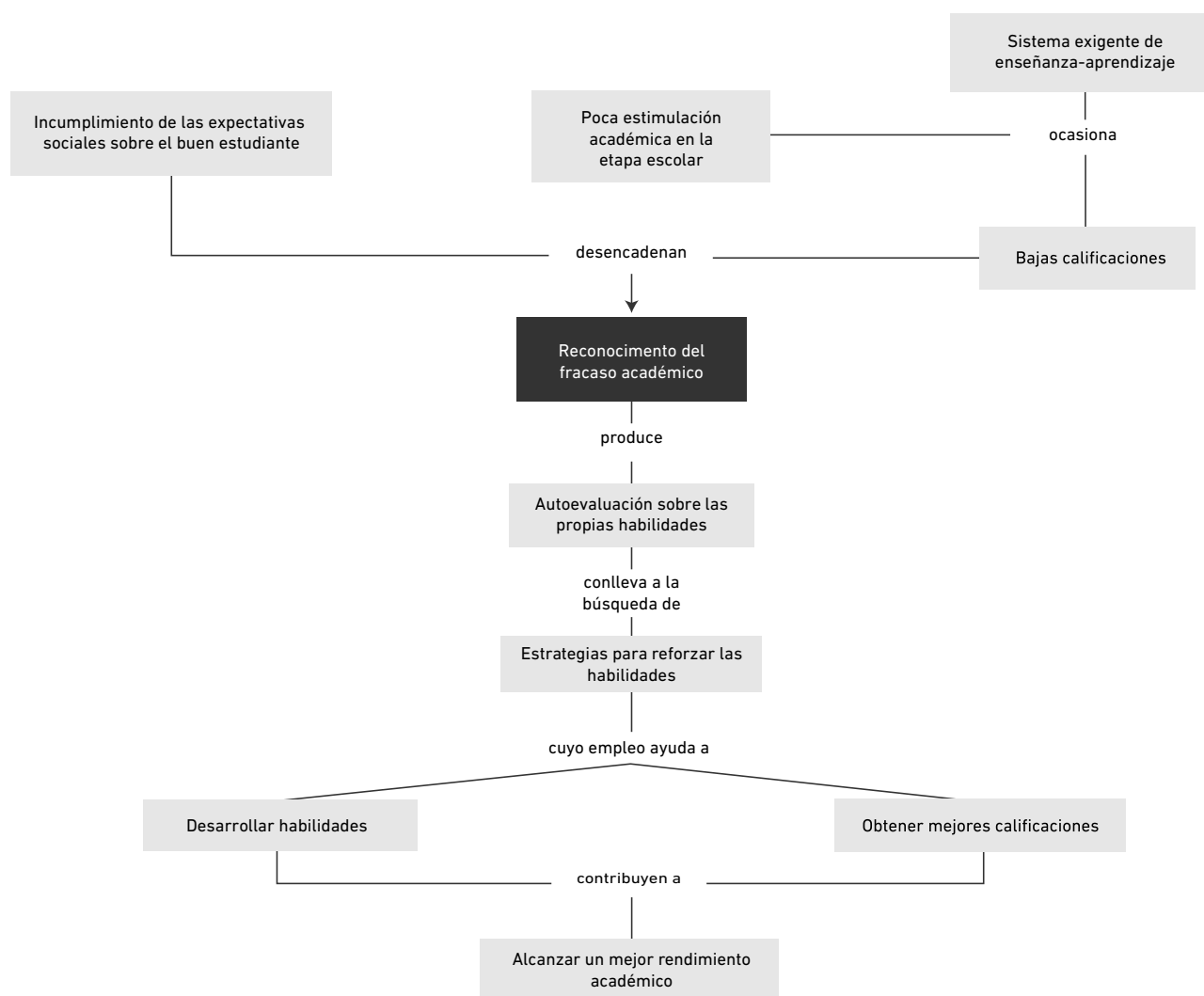
El estudio actual sugiere promover en las universidades la identificación temprana de riesgos académicos mediante sistemas continuos de seguimiento y evaluación. Estos sistemas permitirían detectar señales de bajo rendimiento, ausentismo o problemas de adaptación desde el inicio de la carrera universitaria. Identificar estos problemas desde el principio permitiría intervenir de manera oportuna y personalizada, lo que facilitaría la implementación de programas de apoyo adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes en riesgo. Asimismo, la investigación sirve como punto de



partida para estudiar más a fondo las diferencias culturales y contextuales que influyen en la percepción del fracaso académico y la superación entre estudiantes universitarios limeños pertenecientes a distintos grupos étnicos, socioeconómicos y culturales. Profundizar en estos aspectos ayudaría a comprender mejor cómo estos factores impactan en la forma en que cada estudiante percibe y concibe el fracaso académico, lo que contribuye a que se reconozcan estas situaciones de riesgo o fracaso para una posterior intervención con el objetivo de coadyuvar a la superación académica del estudiante. Además, sería relevante investigar las experiencias y las trayectorias de los alumnos que han sido expulsados debido a repeticiones constantes en sus estudios, ya que enfrentan desafíos adicionales cuando intentan reintegrarse a la educación o al mercado laboral. En esta medida, comprender sus perspectivas, necesidades y barreras específicas es fundamental para desarrollar estrategias efectivas de reintegración. Esto proporcionaría una visión más clara sobre la capacidad del sistema educativo para apoyar a aquellos que enfrentan dificultades académicas.

Con esto, los resultados presentados evidencian una mayor claridad de la experiencia significativa e individual de cada participante, de acuerdo con los factores que contribuyen a su percepción de fracaso académico y, por consiguiente, a su búsqueda de superación académica, tal como se puede representar en la siguiente Figura 1.

Figura 1
Red analítica





Conclusiones

A continuación, se detallarán las conclusiones:

- El primer objetivo se aborda en la categoría “Iniciativas para elevar el rendimiento académico”, donde las subcategorías “Metodologías de estudio eficaces” y “Acciones tomadas para mejorar el rendimiento académico” revelan que los estudiantes en riesgo académico reconocen sus habilidades o conocimientos deficientes y buscan estrategias para ajustarse a las demandas académicas y alcanzar sus objetivos. Además, el reconocimiento del fracaso académico los lleva a evaluar su forma de afrontar los desafíos académicos y a utilizar conscientemente las herramientas disponibles para superar la etapa de riesgo académico.
- El segundo objetivo se desarrolla en la categoría “Factores del contexto que condicionan el rendimiento académico”. Las subcategorías “Dificultades en la transición a la vida universitaria” y “Sistema de enseñanza-aprendizaje y bajo rendimiento” abordan componentes del sistema educativo y del entorno académico que afectan el rendimiento del estudiante. Estos factores incluyen las demandas de un entorno académico nuevo y aspectos del sistema pedagógico que influyen en la comprensión del fracaso académico, como las expectativas, las políticas y las normas de evaluación.

Referencias

- Abascal, R., López, E. y Zepeda, S. (2016). Análisis cualitativo para la detección de factores que afectan el rendimiento escolar: estudio de caso de la licenciatura en tecnologías y sistemas de información. *Pistas Educativas*, 38(120), 252-267. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/306>
- Albán, J. y Calero, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Conrado*, 13(58), 213-220. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Alvarado, P. (2017). *Estrategias de aprendizaje y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura Inglés II de la carrera Ingeniería en Gestión Empresarial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/14638>
- Álvarez, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *Publicaciones*, 51(2), 241-261. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>
- Álvarez, P. y López, D. (2017). Recursos d'orientació per a la transició acadèmica i la presa de decisions de l'alumnat: El programa “Universitaris per un dia”. *Revista d'Innovació Docent Universitària Científiques de la Universitat de Barcelona*, (9), 26-38. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.3>
- Anagurthi, C. (2017). *Applying an ecological model to predict adolescent academic achievement* [Tesis de doctorado, Wayne State University]. Repositorio Institucional de Wayne State University. https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2683ycontext=oa_dissertations
- Antelm, A., Gil, A. y Cacheiro, M. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Ariza, C., Rueda, L. y Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>



- Atencia, D., Plaza, M. y Hernández, H. (2020). Resiliencia, burnout y fracaso académico en estudiantes de ingeniería de la Universidad de Córdoba, Colombia. *Espacios*, 41(11). <http://ww.revistaespacios.com/a20v41n11/20411123.html>
- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria. (2019). *Un 33% de los alumnos no finaliza el grado que inició y un 21% abandona sin terminar estudios universitarios*. <https://www.fbbva.es/noticias/un-33-de-los-alumnos-no-finaliza-el-grado-que-inicio-y-un-21-abandona-sin-terminar-estudios-universitarios/>
- Benítez-Corona, L. y Barrón-Tirado, M. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 125-145. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.7>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Brzoo, D. y Shankar, U. (2021). A study measuring the impact of academic resilience, background and behaviour on performance. *International Journal of Management*, 12(2), 48-61. https://eprints.tiu.edu.iq/435/1/IJM_12_02_005.pdf
- Caldera, J., Aceves, B. y Reynoso, Ó. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555221009>
- Cervantes, M., Llanes, A., Peña, A. y Cruz, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 578-591. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559011>
- Chohan, B. y Qadir, S. (2013). Academic failure at primary level: A qualitative approach to primary education in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 7(1), 27-40. <https://ue.edu.pk/jrre/articles/71004.pdf>
- Davidson, R. (2009). More than 'Just Coping': The antecedents and dynamics of resilience in a qualitative longitudinal study. *Social Policy and Society*, 8(1), 115-125. <https://doi.org/10.1017/S1474746408004636>
- De Oliveira, S., Afonso, L. y Beltman, S. (2021). Resilience in higher education: A conceptual model and its empirical analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29(156), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6054>
- Duché, A., Paredes, F., Gutiérrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 244-258. https://www.redalyc.org/journal/280/28063519018/html/#redalyc_28063519018_ref38
- Durán, C., Casadiegos, M. y Carrascal, A. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 444-454. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1758>
- Durán, L. (2022). Caracterización cualitativa entre el rendimiento académico en el bachillerato y la universidad en estudiantes de investigación científica. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(8), 52–60. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v4i8.919>



- Erazo-Borrás, C., Ceballos-Mora, A. y Matabanchoy-Salazar, J. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 303-327. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5255>
- Fritz, E. (2020). *The connection between resilience and academic success in high school and higher education* [Tesis de doctorado, Universidad Kassel]. Repositorio Institucional de la Universidad Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11682/DissertationErnstFritz.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Germania, B., Martínez, J., Barreno, S. y Haro, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista Educare*, 23(3), 54-77. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1509>
- Ghorbanzadeh, K., Hosseini, M., Dalvandi, A. y Sadeghi, H. (2018). Exploring perceptions of students' academic motivation by university professors - A qualitative study. *Educational Research in Medical Sciences*, 7(2), Artículo e69363. <https://doi.org/10.5812/erms.69363>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, (20), 89-104. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guzmán-Torres, C., Barba-Ayala, J., Narváez, G. y Proaño, V. (2022). Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 236-247. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000500236&lng=es&tylng=es
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Higuera, A. y Rivera, E. (2021). *Rendimiento académico en ambientes virtuales del aprendizaje durante la pandemia Covid-19 en educación superior*. SciELO preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2862>
- Huerta, M., Ruiz, J., Alcántar, L., Jiménez, V., Huerta, M. y Herrera, J. (2021). Adaptación a la vida universitaria relacionada con el rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Jóvenes en la Ciencia*, 11, 1-6. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3249>
- Jiménez, G. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 271-280. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2549
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata. https://issuu.com/ediciones_morata/docs/kvale
- Leak, J. (2003). *A qualitative study of resilience among african american adolescent male students in North Carolina* [Tesis de doctorado, North Carolina State University]. Repositorio Institucional de North Carolina State University. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5088/etd.pdf?sequence=1>



- Lee, D. (2009). *The impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in the upward bound program in Georgia* [Tesis de doctorado, Georgia Southern University] Repositorio Institucional de Georgia Southern University. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/202/?utm_source=digitalcommons.georgiasouthern.edu%2Fetd%2F202yutm_medium=PDFyutm_campaign=PDFCoverPages
- Lees, C., Keane, P., Porrit, B. y Cleary, J. (2023). Exploring nursing students' understanding and experiences of academic resilience. A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing, 18*(2), 276-280. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.12.008>
- Limaico-Nieto, C. y Velasco-Arellano, M. (2020). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes del primer nivel de Ingeniería Forestal de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo en la asignatura Matemática. *Revista Polo del Conocimiento, 5*(2), 226-249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435316>
- MacKinnon, S. (2022). *The impact of academic resilience, academic self-regulation, and academic self-efficacy on first generation college students' academic performance in online education* [Tesis de maestría, Harvard University]. Repositorio Institucional de la Universidad de Harvard. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/37373312/MacKinnon%20Samantha%20Final%20Thesis%20for%20Grading.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malterud, K., Siersma, V. y Guassora, A. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, 26*(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(2), 131-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042007>
- Martínez, P. (2021). Una mirada sistémica ecológica a las interacciones entre niveles, el éxito académico y la función institucional universitaria. *Interciencia, 46*(4), 177-181. <https://www.redalyc.org/journal/339/33967692007/html/>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R. y Catellino, A. (2021). Academic failure: Individual, organizational, and social factors. *Psicología Educativa, 27*(2), 167-175. <https://doi.org/10.5093/psed2021a8>
- Motevalli, S., Ghani, M., Roslan, S., Hamzah, S. y Gholampour, M. (2021). The effects of study skills training on qualitative academic achievement among students. *Asian Journal of University Education (AJUE), 17*(3), 130-141. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14512>
- Mulisa, F. (2019). Application of bioecological systems theory to higher education: Best evidence review. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology, 1*(2), 104-115. <https://www.j-psp.com/article/application-of-bioecological-systems-theory-to-higher-education-best-evidence-review-6425>
- Papalia, D. (2021). *Desarrollo humano (14ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Pedraglio, S. (2019). *Un balance de la incidencia y contribución estratégica del Consejo Nacional de Educación y el Proyecto Educativo Nacional a las políticas educativas de la última década*. <https://www.minedu.gob.pe/transparencia/2020/pdf/8%20-%20Un%20balance%20de%20la%20incidencia%20y%20la%20contribuci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20del%20Consejo%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>



- Portal, E., Arias, E., Lirio, J. y Gómez, J. (2022). Fracaso y abandono universitario: percepción de los(as) estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 289-316. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100289&lng=es&tyl=es
- Poveda, D., Flores, C., Pazmiño, L. y Yaguar, S. (2023). Factores que influyen en el desempeño académico universitario. *RECIAMUC*, 7(1), 381-389. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(1\).enero.2023.381-389](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(1).enero.2023.381-389)
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/dpp-libro-los-analisis.pdf>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>.
- Reyes, D. (2021). *Factores psicosociales que determinan el aprendizaje significativo, desde la motivación intrínseca de los estudiantes de la Corporación Unidades Técnicas del Oriente - UTO* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/16871>
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa*. (3ª ed.). DANAGA Training and Consulting. https://www.academia.edu/37886948/Instrumentos_y_Tecnicas_de_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Carlos_Ruiz_Bolivar_pdf
- Saltürk, A. (2021). A qualitative analysis on students' perception on the concept of academic achievement and the barriers. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 49-67. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.881820>
- Schmidt, H., Carocci, N., Gardner, C., Serroul, A. y Topalovic, M. (2014). Motivations for going to university: A qualitative study and class project. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 7(2), 106-111. <https://doi.org/10.22329/celt.v7i2.3996>
- Smit, B. y Onwuegbuzie, A. J. (2018). Observations in qualitative inquiry: When what you see is not what you see. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-3 <https://doi.org/10.1177/1609406918816766>
- Unzueta, E. (2023). *"The Latina I Envision is Powerful": A Qualitative Analysis of Identity and Academic Resilience among Latina College Students* [Tesis de doctorado, Universidad de Santa Bárbara]. Repositorio Institucional de la Universidad de Santa Bárbara. <https://escholarship.org/uc/item/2m6436mz#author>
- Vásquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela C. y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 116-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743>
- Vela, G. y Cáceres, T. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 371-383. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29628>
- Velázquez, P. (2018). *Medida de la Resiliencia en estudiantes universitarios de primer ciclo de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Alas Peruanas* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional de la Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/items/ce2b648a-1642-49a2-95b9-d4f1ceef033f>



- Verd, J. y Lozares, C. (2016). Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas. Síntesis. https://www.researchgate.net/publication/309155651_Introduccion_a_la_investigacion_cualitativa
- Williams, M. y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>
- Wilson, C., Babcock, S. y Saklofske, D. (2019). Sinking or swimming in an academic pool: A study of resiliency and student success in first-year undergraduates. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 60-84. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188220>
- Ye, W., Strietholt, R. y Blomeke, S. (2021). Resiliencia académica: Normas subyacentes y validez de las definiciones. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 169-202. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09351-7>
- Zamudio, P., López, F. y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, 41(165), 27-42. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.165.59051>