

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 29 Número 156 22 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

**Resiliencia en Educación Superior:  
Un Modelo Conceptual y su Análisis Empírico**

*Samuel de Oliveira Durso*

Facultad FIPECAFI

Brasil

*Luís Eduardo Afonso*

Universidad de São Paulo

Brasil



*Susan Beltman*

Curtin University

Australia

**Cita:** Durso, S. de O., Afonso, L. E., & Beltman, S. (2021). Resiliencia en la educación superior: Un modelo conceptual y su análisis empírico. *Education Policy Analysis Archives*, 29(156).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6054> Este artículo es parte del número especial Experiencia del Estudiante en la Educación Superior Latinoamericana, editado por Sergio Celis y María Verónica Santelices.

**Resiliencia en la educación superior: Un modelo conceptual y su análisis empírico**

**Resumen:** Esta investigación analiza cómo la resiliencia de los estudiantes de educación superior se configura durante el programa de pregrado por factores personales y contextuales. En esta investigación, el estudiante resiliente es aquel que enfrenta una alta carga de estrés y/o adversidad durante su carrera de pregrado, pero logra llegar al final de los estudios satisfecho y/o comprometido con la carrera elegida. A partir de la revisión de la literatura, desarrollamos el Modelo de Resiliencia

Académica (MRA), que explica las fuentes de estrés y/o adversidad, así como los mecanismos de protección y/o factores que afectan a los estudiantes a lo largo del programa. Probamos empíricamente este modelo mediante la realización de un estudio cualitativo basado en la fenomenología en una Universidad Pública de Brasil. Los resultados de la validación MRA indican que las principales fuentes de estrés y/o adversidad y los mecanismos y/o factores de protección provienen de los sistemas individuales, académicos y externos. Ejemplos de fuentes de estrés/adversidad fueron la baja motivación inicial para el programa, los problemas de salud personal, la deficiencia didáctico-pedagógica del profesorado, las dificultades en las relaciones con los compañeros y las demandas profesionales en competencia. Por otro lado, los principales mecanismos/factores protectores identificados fueron la capacidad de adaptabilidad, el autocontrol, la organización personal, las buenas relaciones con el profesorado, la integración con los compañeros y el apoyo de la familia. La investigación permitió identificar cómo la resiliencia ayuda a los estudiantes a superar las barreras en la educación superior, generando resultados importantes para las políticas educativas futuras.

**Palabras-clave:** resiliencia; retención; educación superior; fenomenología

**Abstract:** This research analyzes how the resilience of higher education students is shaped during the undergraduate program by personal and contextual factors. In this research, the resilient student is one who faces a high burden of stress and/or adversity during their undergraduate course but manages to reach the end of the program satisfied and/or committed to the chosen career. Based on the literature review, we developed the Academic Resilience Model (ARM), which explains the sources of stress and/or adversity, as well as the protective mechanisms and/or factors that affect students throughout the program. We empirically test this model by conducting a phenomenology-based qualitative study at a public university in Brazil. The results of ARM validation indicate that the main sources of stress and/or adversity and protective mechanisms and/or factors come from individual, academic and external systems. Examples of sources of stress/adversity were the low initial motivation for the program, personal health problems, faculty didactic-pedagogical deficiency, difficulties in relationships with peers, and competing professional demands. On the other hand, the main protective mechanisms/factors identified were the capacity of adaptability, self-control, personal organization, good relationships with the faculty, integration with peers, and support of family. The research enabled identification of how resilience helps students to overcome barriers in higher education, generating important results for future education policies.

**Keywords:** resilience; retention; higher education; phenomenology

### **Resiliência no ensino superior: Um modelo conceitual e sua análise empírica**

**Resumo:** Esta pesquisa analisa como a resiliência dos estudantes do ensino superior é moldada durante a graduação por fatores pessoais e contextuais. Nesta pesquisa, o discente resiliente é aquele que enfrenta uma grande carga de estresse e/ou adversidade durante o curso de graduação, mas consegue chegar ao final do curso satisfeito e/ou comprometido com a carreira escolhida. Com base na revisão da literatura, foi desenvolvido o Modelo de Resiliência Acadêmica (MRA), que explica as fontes de estresse e/ou adversidade, bem como os mecanismos e/ou fatores de proteção que impactam os estudantes ao longo do programa. O modelo foi empiricamente testado em uma universidade pública brasileira, a partir de um estudo qualitativo de base fenomenológica. Os resultados da validação do MRA indicam que as principais fontes de estresse e/ou adversidade e os mecanismos e/ou fatores de proteção vêm dos sistemas individuais, acadêmicos e externos. Exemplos de fontes de estresse/adversidade foram a baixa motivação inicial para o programa, problemas pessoais de saúde, deficiência didático-pedagógica do corpo docente, dificuldades de relacionamento com os pares e demandas profissionais concorrentes. Por outro lado, os principais

mecanismos/factores de proteção identificados foram a capacidade de adaptabilidade, autocontrole, organização pessoal, bom relacionamento com o corpo docente, integração com os pares e apoio à família. A pesquisa possibilitou identificar como a resiliência auxilia os discentes na superação de barreiras no ensino superior, gerando resultados importantes para futuras políticas educacionais.

**Palavras-chave:** resiliência; retenção; ensino superior; fenomenologia

## **Resiliencia en Educación Superior: Un Modelo Conceptual y su Análisis Empírico**

A pesar de que no hay una sola definición (Simons et al., 2018), la resiliencia es entendida por la American Psychology Association (2014, p. 1) como “el proceso de adaptarse bien frente a la adversidad, el trauma, la tragedia, las amenazas o fuentes importantes de estrés -como problemas familiares y de relación, problemas de trabajo o salud graves y factores financieros estresantes”. Los estudios sobre resiliencia pretenden comprender por qué algunos individuos al ser sometidos a condiciones adversas logran desarrollarse satisfactoriamente y crecer, mientras que otros, al ser expuestos a esas mismas condiciones, pueden perecer, desarrollar patologías o verse como víctimas de la situación vivida (Barlach et al., 2008). Por lo tanto, para lograr la resiliencia debe existir una amenaza al desarrollo de algún aspecto de la vida y una adaptación positiva a esta situación adversa (Ebersöhn, 2012).

A pesar de que los primeros estudios consideran la resiliencia como un rasgo individual intrínseco (Masten, 2015), varios autores han argumentado que este fenómeno es un estado dinámico resultante de múltiples y complejos procesos de adaptación, y no un escudo protector que está presente en todas las etapas de la vida (García y Boruchovitch, 2014). Masten (2015) también destaca que, a diferencia de lo que indican las investigaciones iniciales, la resiliencia no es un evento raro que ha surgido de los talentos y recursos únicos de los individuos, sino más bien un fenómeno bastante común.

En el contexto académico, el marco teórico de la resiliencia sugiere que los individuos expuestos a altos niveles de estrés y adversidades pueden evitar el fracaso escolar haciendo uso de mecanismos protectores (características personales) y factores (recursos ambientales). Esto genera ganancias positivas, que pueden ser útiles para superar futuras adversidades en el mercado laboral (Brewer et al., 2019; Masten, 2015). Ejemplos de mecanismos de protección son el pensamiento positivo, la organización personal y las habilidades para resolver problemas. Ejemplos de factores protectores son el apoyo de familiares y amigos y la disponibilidad de profesores (Lessard et al., 2014). Por otro lado, cuando no existen mecanismos y factores de protección o cuando estos no son efectivos y existe una situación amenazante, la adaptación negativa puede llevar al abandono. Ebersöhn (2012, p. 33) señala que “Estos resultados negativos [de una adaptación negativa] pueden agravarse con el tiempo y provocar, entre otros, agotamiento, depresión, agresión y retraimiento”.

En la educación superior, el entorno académico puede resultar estresante para muchos estudiantes (Robotham, 2008). Ejemplos de situaciones que generan estrés incluyen: el cambio de la escuela secundaria a la educación superior, que puede implicar hacer nuevos amigos, mudarse a otra ciudad y dejar el hogar de los padres; presión para obtener buenas calificaciones para satisfacer las demandas educativas; problemas financieros experimentados por los estudiantes y/o sus familias, que pueden cambiar el nivel de vida; problemas de relación dentro y fuera del contexto académico; síndrome del impostor relacionado con estudiar en una institución de alto rango; y posibles demandas externas que compiten con estudios como trabajar y estudiar al mismo tiempo (Hurst et al., 2013, Brewer et al. 2019).

El estrés ocurre en situaciones donde la homeostasis (estabilidad del organismo) se ve amenazada (Masten, 2015). El estrés en sí no es un problema si está presente en un nivel bajo

(Vasconcellos, 2017). Sin embargo, un alto nivel de estrés puede afectar negativamente el avance de los estudios y provocar el abandono. A su vez, se pueden considerar adversidades aquellas situaciones que generan riesgo para un individuo (Masten, 2015). La muerte de los padres, por ejemplo, puede ser una adversidad para un estudiante de pregrado, ya que este evento cambia su organización de vida. En ocasiones, una elevada carga de estrés genera también una situación de adversidad, derivando en muchos tipos de enfermedades. En este sentido, estos dos constructos (estrés y adversidad) representan amenazas a una adaptación positiva en la educación superior (Cox et al., 2016; Wilks & Spivey, 2010).

Para ciertos grupos, los niveles de estrés y adversidad en la educación superior pueden ser aún mayores. Algunos ejemplos son personas sin antecedentes familiares de educación superior, una brecha de tiempo significativa entre la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a la educación superior, aquellos con dependientes y/o hijos, y personas que estudian y trabajan a tiempo completo. Todos estos tipos son considerados estudiantes no tradicionales en el contexto universitario (Cotton et al., 2017). En Brasil, Contabilidad es un ejemplo de una carrera con altas tasas de estudiantes no tradicionales, ya que tiende a atraer a personas que ya están empleadas, y muchas tienen un título en otras áreas y buscan una segunda carrera para complementar sus conocimientos o para un cambio de carrera (Durso y Cunha, 2018). La disponibilidad de programas de Contabilidad durante la noche permite a las personas equilibrar las actividades académicas y profesionales. En 2020, de todas las carreras de Contabilidad ofrecidas en Brasil, el 94% se impartieron en el período nocturno (MEC, 2020). Otro factor que atrae a estudiantes no tradicionales es que Contabilidad ofrece altos niveles de empleo, incluso para estudiantes en los primeros períodos de su trayectoria académica (Peleias et al., 2017).

Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación es: ¿cómo se moldea la resiliencia de los estudiantes de educación superior durante el programa de pregrado por factores personales y contextuales? Para responder a esto, utilizamos un enfoque fenomenológico. Desarrollamos un modelo teórico basado en una revisión de la literatura, que luego fue probado empíricamente entrevistando a estudiantes graduados de Contabilidad en una Institución de Educación Superior (IES) pública en Brasil. La relevancia de esta investigación radica en comprender los factores importantes que ayudan a los estudiantes a superar los desafíos que enfrentan durante el programa de educación superior, lo que puede conducir a políticas públicas que ayuden a promover la satisfacción/compromiso de los estudiantes con el curso de pregrado que conduzca a la retención. Además, al proponer y probar un modelo teórico que ayuda a explicar el proceso de resiliencia en la educación superior terciaria, esta investigación contribuye al desarrollo científico de la educación. La resiliencia se puede desarrollar en los individuos (Masten, 2015), por lo que nuestros resultados pueden ser útiles para establecer programas institucionales, que son cada vez más comunes en la educación superior (Brewer et al., 2019), con el objetivo de proporcionar a los estudiantes mecanismos y factores de protección útiles para afrontar el estrés y las adversidades enfrentadas durante el curso.

## Modelo Teórico

El estrés puede ser un aspecto positivo o negativo del desarrollo humano. El estrés saludable se denomina “eustrés” y se produce cuando las emociones positivas conducen a una ruptura de la homeostasis, que puede entenderse como la estabilidad del organismo del individuo (Vasconcellos, 2017). Sin embargo, en tasas elevadas, el estrés se convierte en una amenaza para el bienestar de las personas, derivando en una situación adversa, y este estrés se conoce como “distrés” (Masten, 2015). En todas las situaciones de estrés, los individuos utilizan mecanismos de defensa, llamados afrontamiento, y/o factores protectores, disponibles en los entornos (Ebersöhn, 2012; Vasconcellos,

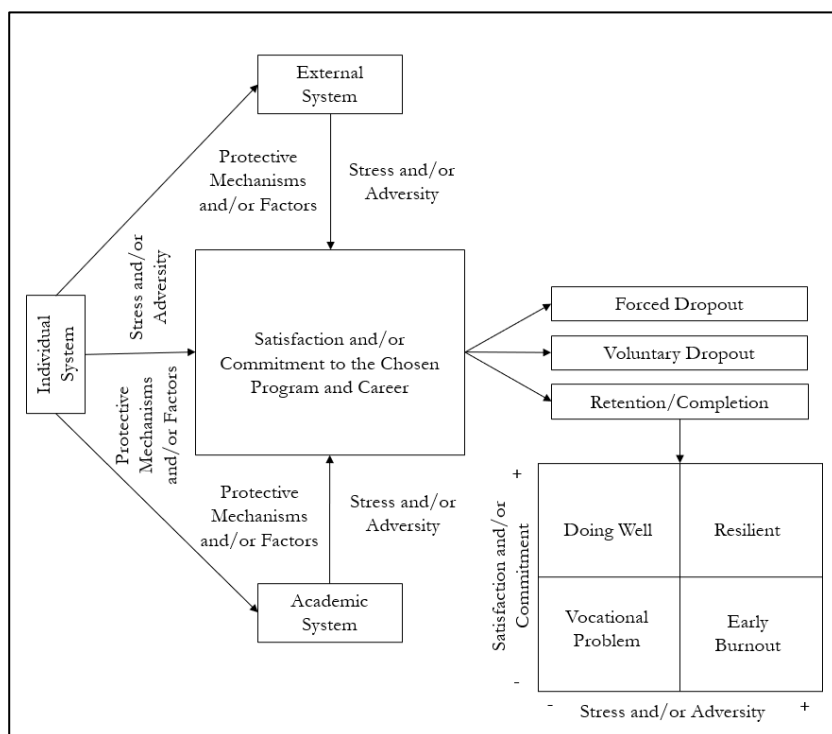
2017). Cuando los mecanismos y/o factores no logran superar la situación, los individuos experimentan las consecuencias del estrés/adversidades y su desarrollo positivo se ve amenazado. En cambio, cuando funcionan bien se produce el fenómeno de la resiliencia.

### Modelo de Resiliencia Académica

La Figura 1 presenta el *Modelo de Resiliencia Académica* (MRA), basado en la teoría de la resiliencia y los principales marcos de trabajo que explican los procesos de retención y abandono en la educación superior (Bean, 1980; Spady, 1970; Tinto, 1975). El modelo facilita la comprensión de cómo los estudiantes de educación superior continúan su educación o abandonan sus respectivos programas.

#### Figura 1

*El Modelo de Resiliencia Académica (MRA)*



*Nota:* Creado por los autores.

### Sistema Individual

El punto de partida es el sistema individual, que incluye los antecedentes familiares, las características personales y las experiencias educativas previas de los estudiantes. Como se destaca en el MRA, si bien el sistema individual presenta situaciones de estrés y adversidad, también puede proporcionar mecanismos y factores de protección para los estudiantes. Por ejemplo, un individuo que al comenzar a estudiar Contabilidad no tiene un fuerte deseo de terminar el programa (ya que su aspiración inicial era estudiar Economía, por ejemplo), puede abandonar más fácilmente sus estudios ante cualquier dificultad relacionada con sus obligaciones académicas. Por otro lado, quienes inician sus estudios de manera efectiva con el objetivo de graduarse en esa área específica tendrán mayores posibilidades de completar el curso con satisfacción y compromiso con la carrera elegida (Bean, 1980; Spady, 1970; Tinto, 1975). Ambiel y Barros (2018) resaltan la importancia de la motivación

profesional para la adaptación de los estudiantes a la educación superior, especialmente para aquellos que ingresan inmediatamente después de terminar la secundaria y que no cuentan con experiencias previas que los ayuden en el proceso de adaptación al nuevo contexto educativo. Así, cuanto más orientado esté el individuo a su carrera, menores serán las posibilidades de abandonar los estudios cuando surjan dificultades relacionadas con el contexto universitario (Bardagi, 2007).

Es importante resaltar que en el MRA “satisfacción” y “compromiso” son constructos separados. El equilibrio entre la satisfacción y el compromiso de un estudiante traerá la probabilidad de abandonar el curso y/o carrera. El estudiante que tiene un alto nivel de satisfacción y un alto nivel de compromiso tendrá menor probabilidad de abandonar la educación superior. Sin embargo, es posible que alguien que tiene menor satisfacción, pero está muy comprometido, complete el curso y permanezca en la carrera para terminar la educación superior, si este compromiso es lo suficientemente alto como para sostener a este individuo hasta la finalización de la licenciatura y más allá. A pesar de esta posibilidad, es importante mencionar que la literatura ha encontrado evidencia de una asociación entre compromiso y satisfacción. Los estudiantes altamente comprometidos también tienden a mostrar una alta satisfacción (Chen, 2017).

### ***Sistema Académico***

El sistema académico también puede presentar mecanismos y factores protectores, así como fuentes de estrés y adversidad capaces de influir positiva o negativamente en la satisfacción y el compromiso con el camino académico y profesional. La primera fuente de protección/amenaza se relaciona con la integración de los estudiantes con sus pares y profesores (Spady, 1970; Tinto, 1975). La falta de integración con ellos puede provocar aislamiento social, haciendo que los estudios sean una tarea más problemática. No establecer vínculos durante la educación superior y más allá puede generar problemas psicológicos y de salud. Las dificultades en la integración pueden causar una falta de identificación con el entorno académico, un menor interés en estudiar y una menor satisfacción y compromiso con el programa y la carrera elegidos. Por otro lado, los individuos que tienen una mejor integración con sus compañeros y profesores tienden a tener más apoyo para afrontar las adversidades a lo largo de sus estudios (Wilks & Spivey, 2010).

Los antecedentes de los estudiantes también pueden afectar el sistema académico. Un individuo puede tener dificultades de integración con sus pares cuando su entorno familiar, personal y educativo no es compatible con las condiciones imperantes en el entorno social de la institución. Esto es común para estudiantes de bajos ingresos que ingresan a una Institución de Educación Superior (IES) en la que la mayoría de los estudiantes tienen ingresos más altos (Rubin & Wright, 2017) o estudiantes que ingresan a la educación superior a una edad mayor (Cotton et al., 2017).

El sistema académico es crucial para el desempeño y desarrollo académico de los estudiantes, como lo presentan los modelos de Tinto (1975) y Spady (1970). En este sentido, el sistema de evaluación adoptado por las IES representa una de las fuentes más comunes de estrés y adversidad. Las tareas extra de clase, por ejemplo, pueden conducir a un desempeño insatisfactorio, ya que los estudiantes pueden tener dificultades para equilibrar los estudios universitarios con las actividades profesionales y/o las exigencias familiares (Cotton et al., 2017). Si la IES utiliza el desempeño académico de los estudiantes de pregrado para distribuir recursos académicos (como becas o vacantes de intercambio), esto puede aumentar la presión de los estudiantes sobre sí mismos, resultando en un contexto adverso por el alto nivel de estrés. En todos estos casos, la satisfacción y el compromiso de los estudiantes podrían verse afectados negativamente.

El sistema académico también puede ser una fuente de factores protectores respecto del desempeño y desarrollo académico de los estudiantes. Por ejemplo, los programas de intervención formal destinados a desarrollar la resiliencia de los estudiantes representan un factor protector

existente en el entorno académico, que ha sido cada vez más común en las universidades internacionales (Brewer et al., 2019).

### ***Sistema Externo***

El último elemento que impacta en la satisfacción y compromiso con la carrera y carrera elegida en la MRA es el sistema externo. Esto incluye todos los entornos en los que los estudiantes interactúan fuera del programa de pregrado. Factores no académicos como enfermedades, problemas familiares y actividades paralelas como el trabajo pueden afectar el desempeño de los estudiantes en la educación superior (Cox et al., 2016). Para los programas de Contabilidad en Brasil, por ejemplo, el empleo representa una fuerte actividad competitiva para los estudios, ya que el tiempo dedicado a las actividades académicas se reduce cuando los estudiantes deben estudiar y trabajar al mismo tiempo (Durso & Cunha, 2018; Hurst et al., 2013).

No obstante, trabajar también puede ser uno de los factores que contribuyen a aumentar la satisfacción y el compromiso con la carrera y la carrera. Brewer et al. (2019) identifican la incertidumbre sobre el ingreso al mercado laboral como una de las principales fuentes de estrés para los estudiantes. Así, además de reducir la ansiedad sobre el futuro laboral, tener contacto con el mercado laboral puede ser importante para que los estudiantes se vean trabajando profesionalmente dentro de la carrera elegida y una oportunidad de utilizar los conocimientos adquiridos en el aula.

### ***Mecanismos y Factores de Protección***

Cuando se exponen a una condición adversa, los individuos pueden utilizar mecanismos o factores protectores para gestionar la situación estresante en cuestión (Masten, 2015). Según la MRA, cuanto mejor sea el mecanismo y/o factor utilizado para superar las situaciones de estrés y/o adversidad, mayores serán las posibilidades de que los estudiantes completen el programa con satisfacción y compromiso con la carrera elegida. En este sentido, como se muestra en la Figura 1, los posibles resultados de MRA son: i) abandono escolar forzado, cuando los estudiantes no pueden desempeñarse dentro de los niveles requeridos por la IES; ii) abandono voluntario, cuando el estudiante decide abandonar el programa, por baja identificación con el curso, los profesores o la IES, por ejemplo; o iii) retención (hasta la finalización), en la que el estudiante llega al final del programa hacia la graduación. Sin embargo, no todos los estudiantes que se gradúan pueden considerarse resilientes. Dentro de MRA, la adaptación positiva o resiliencia es evidente cuando los estudiantes enfrentan altos niveles de estrés y adversidad pero aún pueden mantener buenos niveles de satisfacción y compromiso con el programa y la carrera elegidos.

### ***Resultados del MRA***

Para los estudiantes que llegan a graduarse, existen cuatro clasificaciones posibles. Estos son los cuatro cuadrantes en el rectángulo inferior de la Figura 1, que consideran el nivel de satisfacción y compromiso con la carrera elegida (eje Y) y el nivel de estrés y adversidad enfrentados durante el programa (eje X). El cuadrante superior derecho que representa "Resiliente" ocurre cuando el estudiante experimenta y supera con éxito altos niveles de estrés y adversidad. Esto lleva a que el estudiante llegue al final del programa satisfecho y comprometido con la carrera elegida. "Hacer Bien" se representa cuando un estudiante no experimenta altos niveles de estrés y adversidad durante el programa y se gradúa con satisfacción y compromiso con la carrera elegida (cuadrante superior izquierdo).

No todos los estudiantes que experimentan altos niveles de estrés y adversidad a lo largo del programa y aún así logran graduarse pueden considerarse resilientes. La tercera clasificación (cuadrante inferior derecho) es "Early Burnout", cuando los mecanismos y factores de protección no fueron suficientes para superar el estrés y la adversidad enfrentados durante el programa. Se han

identificado signos de burnout temprano en estudiantes de los últimos períodos de su carrera de pregrado, especialmente en el área de Contabilidad (Peleias et al., 2017; Smith et al., 2020).

Finalmente, cuando un estudiante experimenta bajos niveles de estrés y adversidad, pero aun así llega a graduarse con baja satisfacción y compromiso con la carrera elegida, tenemos la cuarta clasificación (cuadrante inferior izquierdo), denominada “Problema Vocacional”. En este caso, el estudiante llegó a graduarse con baja satisfacción y compromiso no por problemas ocurridos durante el programa sino por cuestiones individuales que provocaron una baja identificación con la carrera elegida.

Es importante mencionar que nuestro modelo se puede aplicar a diferentes escenarios.

Durante el contexto pandémico de Covid-19, por ejemplo, muchas nuevas adversidades y situaciones de estrés pueden haber impactado la vida de los estudiantes. Los individuos que necesitan más contacto social pueden haber percibido más fuentes de estrés/adversidad en el sistema individual de MRA debido al aislamiento social. El sistema académico, por otro lado, puede haber cambiado por la introducción de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con las que los estudiantes pueden no estar familiarizados, aumentando la carga de estrés/adversidades en el proceso de aprendizaje. Para el sistema externo, la muerte de familiares o seres queridos probablemente también haya impactado a muchos estudiantes.

## Metodología

### Fenomenología

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo la resiliencia de los estudiantes de educación superior se ve moldeada durante el programa de pregrado por factores personales y contextuales. Completar un programa de pregrado es un proceso complejo que involucra varios factores que pueden afectar las decisiones de los estudiantes de continuar o abandonar, como se ilustra en el MRA. Debido a que esta investigación se centra en estudiar un fenómeno humano de resiliencia en un entorno de educación superior, el paradigma filosófico elegido es el interpretativismo, que comprende muchos tipos de métodos destinados a comprender el mundo social (Smith et al., 2009). Una metodología alineada con un paradigma interpretativista ampliamente utilizada es la fenomenología (Grace & Ajjawi, 2010), donde los estudios se centran en cuestiones que involucran, por ejemplo, la percepción, la emoción, la autoconciencia, la identidad personal, la conciencia de los demás y las actividades prácticas y sociales (Smith et al., 2009).

### Ajustes

Para lograr el objetivo propuesto, se realizaron entrevistas a estudiantes de último año de Contabilidad de una de las principales IES de Brasil. El estudio fue aprobado por la Comisión de Ética en Investigación de la Universidad. Esta Universidad es excepcionalmente grande y ocupa un lugar destacado en investigación entre las IES de América Latina. Está financiado con fondos públicos, por lo que los estudiantes no pagan tasas de matrícula. Hay una gran demanda de plazas en todos los cursos, incluido Contabilidad, y los estudiantes se someten a un riguroso proceso de selección.

### Recolección de Datos y Participantes

Se eligieron entrevistas semiestructuradas porque permiten a los estudiantes interpretar sus experiencias durante el programa de pregrado. Antes de realizar las entrevistas a los participantes del estudio, se realizaron dos pretests con estudiantes de Contabilidad de otra IES con el fin de validar el guión construido para la investigación. Antes de seleccionar a los participantes, se utilizó un cuestionario para recolectar información inicial sobre los posibles niveles de estrés y adversidad experimentados durante el curso, el nivel de satisfacción y compromiso para trabajar

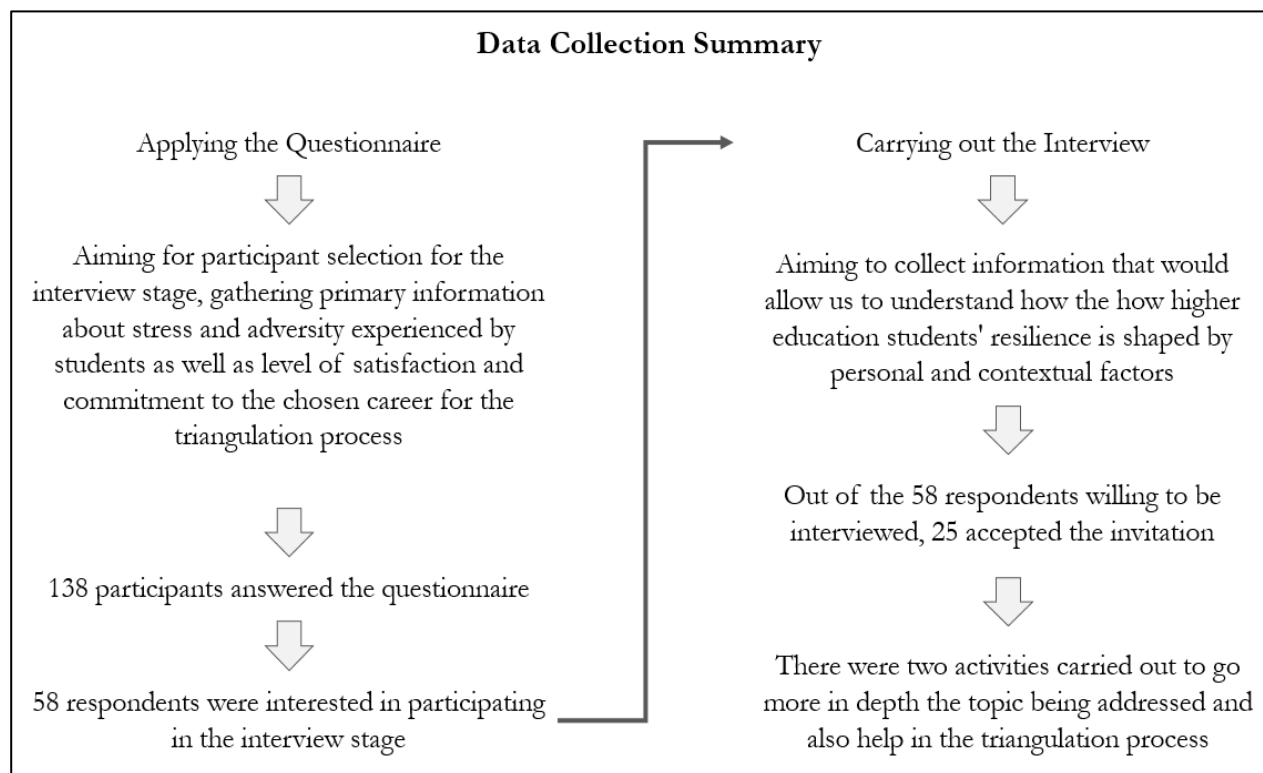


profesionalmente en el área de Contabilidad, e información socioeconómica de los estudiantes de Contabilidad. La última pregunta de este cuestionario preguntaba si las personas estarían dispuestas a participar en una entrevista. La estrategia de acceder al público objetivo de la investigación a través de un instrumento previo ha sido utilizada con éxito anteriormente (Simons et al., 2018) y permite la triangulación de datos, lo cual es un elemento importante para la investigación fenomenológica (Arksey & Knight, 1999).

Los participantes se encontraban en el último año de la carrera de Contaduría ya que este grupo está más cerca de graduarse, por lo que ya habían vivido esta experiencia. Ellos fueron el grupo indicado para informarnos sobre el estrés y/o adversidad que tuvieron que enfrentar (y cómo lo hicieron) durante el período universitario. En este sentido, este estudio utiliza un muestreo intencionado para responder a la pregunta de investigación. De 138 estudiantes que completaron el cuestionario, 58 expresaron interés en ser entrevistados. Veinticinco respondieron a invitaciones (13 mujeres y 12 hombres) y fueron entrevistados en persona entre 2018/2 y 2019/1. La Figura 2 presenta una descripción general del proceso de recopilación de datos.

## Figura 2

*Resumen del proceso de recopilación de datos*



## Preguntas de Entrevista

El guión de las entrevistas semiestructuradas se basó en estudios previos que aplicaron una metodología de investigación cualitativa (Ebersöhn, 2012, Lessard et al., 2014; Morales, 2008; Theron & Theron, 2014), y en el marco del modelo teórico desarrollado por la investigación (el MRA). El guión de la entrevista cubrió preguntas sobre las cinco dimensiones relacionadas con la resiliencia, las cuales fueron abordadas en cuatro macrocontextos: i) la vida antes del programa de Contabilidad; ii)

la decisión de estudiar la carrera de Contaduría; iii) vida después de ingresar al programa de Contabilidad; y iv) planes para el futuro. En el tercer macrocontexto se realizaron dos actividades con dos objetivos. El primero fue recopilar datos de otra fuente para que fuera posible comprender el fenómeno investigado desde diferentes ángulos. Este proceso ayuda a los investigadores a triangular datos (Arksey y Knight, 1999). El segundo objetivo fue dinamizar las entrevistas en profundidad (que tienen una larga duración), introduciendo pausas que hagan que la recopilación de datos sea menos aburrida para los participantes.

En la primera actividad se presentó un gráfico en el que el eje Y representaba la satisfacción y compromiso actual del estudiante con la profesión de Contabilidad (en sus más diversos ámbitos). El eje X representó los niveles de estrés y adversidad que experimentó el estudiante durante toda la carrera de Contabilidad, por factores ya sean internos o externos a la IES (de forma acumulativa). Se pidió al estudiante que marcara un punto que lo representara en el gráfico. Esta primera actividad permitió verificar la autopercepción de cada participante sobre el nivel de estrés y adversidad vivido a lo largo del programa y, también, la autopercepción de satisfacción y compromiso con la carrera de Contabilidad, permitiendo clasificar a cada participante según a las cuatro categorías de ARM: i) buen desempeño; ii) resiliente; iii) agotamiento temprano; o iv) problemas vocacionales.

La segunda actividad presentó una lista de posibles recursos señalados por la literatura como relevantes para la ocurrencia de resiliencia en varios contextos. Los participantes deben dividir estos recursos en dos grupos (importantes versus no importantes), según su historial durante su programa de pregrado en Contabilidad. Además de permitir identificar recursos importantes en la propia perspectiva del estudiante para superar el estrés y la adversidad vividos a lo largo del programa, esta actividad sirvió para que los estudiantes reflexionaran sobre los recursos que fueron importantes para superar el estrés y la adversidad vividos, alineándose con un enfoque fenomenológico (Smith et al., 2009).

### **Análisis de Datos**

La literatura describe tres métodos importantes para analizar datos de estudios fenomenológicos (Grace & Ajjawi, 2010; Smith, 2006). El primero es el “entre paréntesis” y representa el proceso mediante el cual el investigador deja de lado los supuestos personales y se centra únicamente en las experiencias de los participantes (Smith, 2006). El segundo método es la “interpretación”, que consiste en atribuir significado al contexto cotidiano después de que los sujetos reflexionen sobre el fenómeno. El “análisis” es el último método y utiliza un enfoque lógico para comprender los datos recopilados en estudios fenomenológicos, cuando los investigadores reflexionan sobre un repertorio de experiencias comunes presentadas por los participantes.

Las entrevistas duraron aproximadamente una hora y, en promedio, cada entrevista produjo 32 páginas de transcripción, codificadas con el software NVivo®. Los datos de las entrevistas también fueron triangulados con las respuestas obtenidas de los mismos individuos a través del cuestionario (estrategia de selección de muestra), permitiendo mayor robustez a los resultados alcanzados por la investigación. Las entrevistas alcanzaron los criterios de completitud y saturación de la información recolectada, de acuerdo con las prácticas habitualmente realizadas en enfoques cualitativos que utilizan entrevistas semiestructuradas (Morales, 2008). Para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, se utilizan códigos en la presentación de resultados.

## **Resultados y Discusión**

La Figura 3 presenta el MRA, contextualizado con los principales hallazgos de la investigación de las entrevistas y cuestionarios de los 25 participantes. Para cada uno de los tres sistemas que afectan la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con el programa y la carrera

de Contabilidad, se presentan los factores que conducen al estrés y la adversidad, y los mecanismos y factores de protección.

### **Sistema Individual: Estrés y Adversidad**

El primer impacto en la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con el programa y la carrera en Contabilidad proviene de sus propios antecedentes, representados por el sistema individual. Uno de los principales factores que amenaza la continuidad de los estudiantes se relaciona con la baja motivación inicial respecto al programa y la carrera de Contabilidad. La mayoría de los participantes no tenían la intención de unirse al programa de Contabilidad cuando solicitaron ingresar a la institución. De los 138 cuestionarios respondidos en la primera etapa de recolección de datos, sólo 52 (38%) indicaron haber elegido Contabilidad como primera opción. Para los 25 entrevistados, este porcentaje fue del 36%. Muchos estudiantes entrevistados no sabían en qué consistía el área de formación en Contabilidad cuando ingresaron a la IES.

La IES permite cuatro opciones profesionales en el área de negocios, cada una de las cuales se ofrece durante el día o la noche. Por ejemplo, un estudiante que elige Economía Diurna como primera opción y Contabilidad Diurna como segunda opción puede no obtener la puntuación suficiente para ser admitido en la primera opción, pero puede lograr ser admitido en la segunda opción. La competencia para el curso de Contabilidad es menor que otros y, después del primer año, la IES permite el cambio de programa. Varios participantes destacaron que sabían que después del primer año sería posible solicitar un cambio a su primera opción dependiendo de la disponibilidad de vacantes y el desempeño del estudiante durante el primer año. Esto es evidente en la entrevista del participante E22:

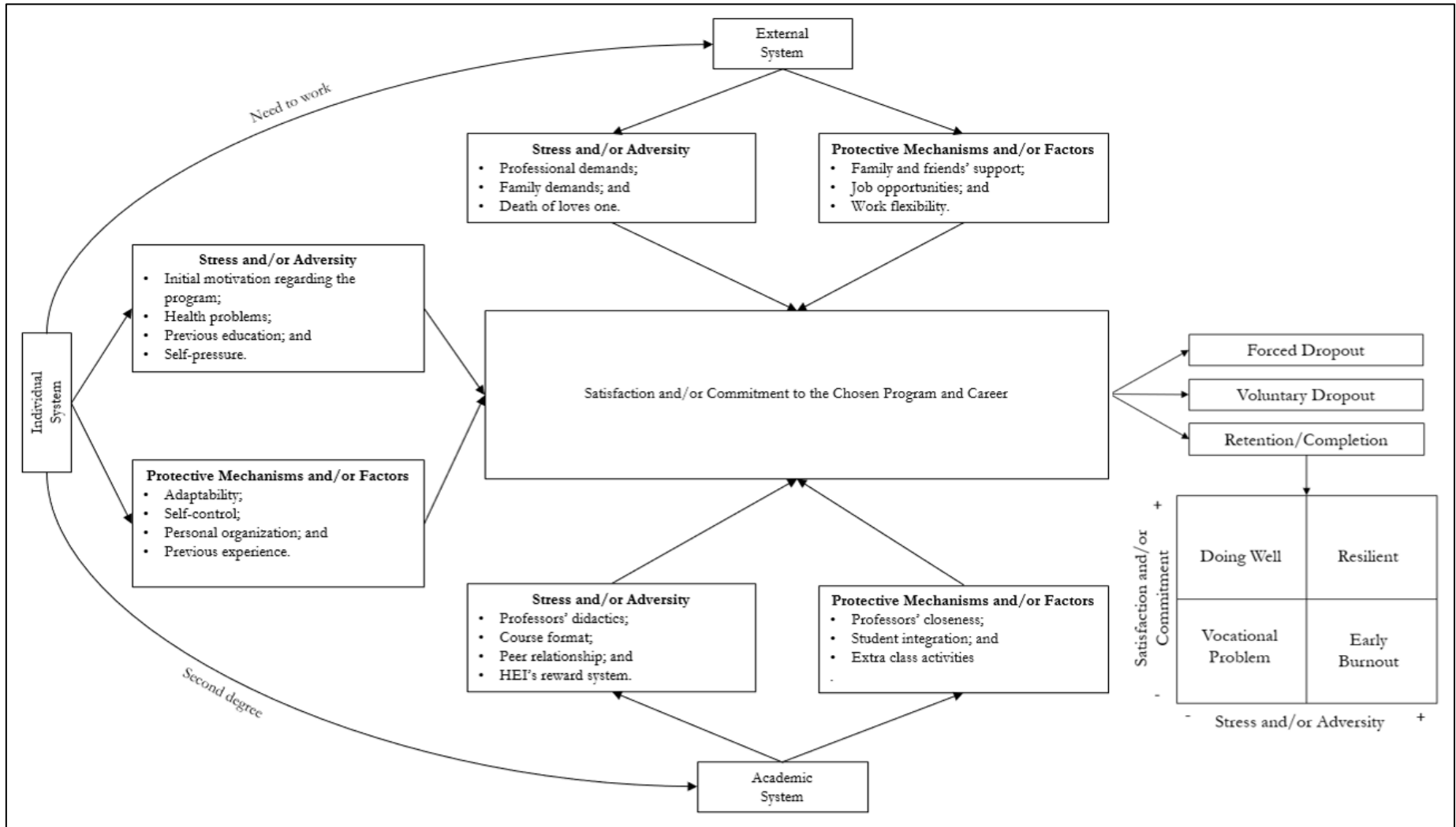
Elegí Economía Diurna, Economía Nocturna [...] luego Administración, creo que Diurna; y Contabilidad Diurna. Y luego entré a Contabilidad [...] Pensé: “¡No! Lo hago durante un año y luego me paso a Economía”. (E22)

Si bien existe cierta similitud entre las carreras empresariales en Brasil, el trabajo realizado en cada área difiere mucho. Así, iniciar un programa para el cual no existe una fuerte motivación representa un factor de estrés y adversidad ya que aumentan las posibilidades de abandono (Bardagi, 2007) o el estudiante puede llegar al final del curso sin motivación para trabajar en el área estudiada.

Otra fuente de estrés y adversidad del sistema individual fue que algunos participantes experimentaron problemas de salud durante el curso, lo que puede dificultar el desempeño y, en última instancia, conducir al abandono, ya sea voluntariamente o por un desempeño insatisfactorio. La investigación de Cox et al. (2016) destaca que eventos externos a la vida académica, como la enfermedad, pueden impactar significativamente la condición del estudiante en la educación superior. La evidencia recopilada en las entrevistas está respaldada por los modelos teóricos de resiliencia construidos desde una perspectiva socioecológica, que consideran que las diversas capas de la vida pueden traer riesgos y adversidades, así como recursos, al individuo en diferentes contextos (Gu, 2018).

**Figura 3**

*Modelo de Resiliencia Académica (MRA) con Resultados de Investigación*



La tercera fuente más importante de estrés y adversidad sistémica individual para los estudiantes de Contabilidad fue su educación previa. Muchos estudiantes que ingresan al programa de Contabilidad tienen una educación inicial en otra área, a veces completamente diferente. En los 138 cuestionarios, 29 (21%) estudiantes ya habían completado una primera carrera. Entre los 25 entrevistados, 11 (44%) se encontraban en esta situación. El cambio de área y paradigma de pensamiento resultó desafiante para algunos participantes, aumentando los niveles de estrés experimentados a lo largo del programa, especialmente en los períodos iniciales. Los estudiantes universitarios primerizos que tenían una formación básica inadecuada, especialmente en el área cuantitativa, también experimentaron desafíos para adaptarse a la educación superior. Para prosperar en el programa, estos individuos necesitaban más dedicación que sus pares cuya formación educativa era más favorable. Estos hallazgos están en línea con las principales teorías sobre el abandono de la educación superior (Spady, 1970; Tinto, 1975) que destacan los aspectos académicos previos al programa como importantes para la retención de los estudiantes.

La última fuente de estrés y adversidad en el sistema individual fue la presión que los estudiantes ejercían sobre sí mismos. Algunos participantes mostraron signos de autopresión por un alto rendimiento académico, ya sea para lograr recompensas externas o por motivación interna. La necesidad de un alto rendimiento puede aumentar los niveles de estrés, lo que se agrava aún más en este entorno de IES que tiene un proceso de admisión muy exigente. La entrevista de E1 destaca la autopresión y el desconocimiento sobre la educación superior al inicio del programa:

[...] al principio, estaba preocupado por los puntajes, las calificaciones y todo lo demás. Entonces, eso, creo que la mayor parte del estrés está ahí [...] Me preocupé mucho porque no saber cuál sería el nivel de exigencia por parte de los profesores... cada semestre tenemos profesores diferentes. (E1)

Una de las principales dificultades en la educación superior para los estudiantes se relaciona con las exigencias académicas en el programa (Brewer et al., 2019). Buscar, pero no alcanzar, altos estándares de desempeño puede hacer que el estudiante desarrolle otros problemas como ansiedad, depresión, sentirse impotente e incapaz y desarrollar el síndrome del impostor (Hurst et al., 2013).

### **Sistema Individual: Mecanismos y Factores de Protección**

En el sistema individual, tal como lo define la MRA, a pesar de ser una fuente de estrés y adversidad, los antecedentes del individuo también proporcionan mecanismos y factores de protección. A lo largo de las entrevistas, hubo varias situaciones en las que los participantes hicieron uso de mecanismos personales como la adaptabilidad, el autocontrol y la organización personal, que son recursos personales importantes para el proceso de resiliencia (Masten, 2015). Además, para los estudiantes que ingresaron a la carrera de Contabilidad habiendo ya graduado en otra área, la experiencia previa con los procesos y demandas de la educación superior resultó relevante para enfrentar (o minimizar) las dificultades. Esto estuvo presente para E24, quien se graduó en periodismo y artes escénicas antes de comenzar en Contabilidad:

Entonces, yo lo conocía [se refiere al funcionamiento de la educación superior], porque ya venía de otras carreras, lo conocía; entonces, para mí fue... ya tenía, al menos, un entendimiento. (E24)

### **Sistema Académico: Estrés y Adversidad**

El segundo sistema presentado por la MRA es el entorno académico. Una de las principales fuentes de estrés y adversidad para los estudiantes de Contabilidad tiene que ver con las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas por los profesores, principalmente en cursos cuantitativos (como

Cálculo Aplicado y Cálculo Empresarial), que aparecieron en las respuestas de todos los participantes. La interacción y disponibilidad de los profesores durante y después de las clases y el material de apoyo utilizado en estos cursos fueron tipos de insatisfacción didáctico-pedagógico que generaron diversas situaciones estresantes para los estudiantes. En los principales modelos de retención estudiantil en la educación superior (Spady, 1970; Tinto, 1975), la identificación y las buenas relaciones con el profesorado aparecen como estructuras fundamentales para evitar el abandono estudiantil. La relación con los profesores, sin embargo, también puede representar una fuente de estrés y adversidad si la relación que se establece es negativa.

En relación al formato de los cursos, un resultado interesante fue la insatisfacción de los participantes con los cursos impartidos en Finanzas utilizando estrategias de educación a distancia que no satisfacían sus necesidades y expectativas, ya que estaban matriculados en un curso de pregrado presencial. Un resultado similar se encontró en Estados Unidos, donde los participantes, en su mayoría estudiantes no tradicionales de universidades que ofrecen programas presenciales, consideraron que las clases en línea no brindaban el apoyo necesario para lograr un buen desempeño (Jaggars, 2014).

Las relaciones difíciles con los compañeros fueron una fuente de estrés, principalmente debido al ambiente heterogéneo en el programa de Contabilidad. Aunque los entrevistados informaron que pudieron crear vínculos afectivos con otros estudiantes a lo largo de su programa, las diferencias de edad, experiencias profesionales y condiciones socioeconómicas crearon distancia entre algunos estudiantes. Así se desprende del E11 que ya tenía un primer título, e ingresó al programa Diurno de Contabilidad marcado por la presencia de estudiantes más jóvenes:

Todos tenían 18 años... todos tenían la llave del auto en sus manos, dije: "Chicos, esto está muy fuera de la realidad"... básicamente todos eran blancos... todos blancos, con un iPhone [...] Todos ya habían estado en el extranjero a los 18 años; Sólo viajé al extranjero a los 21, 22 años; porque trabajé para ello, ahorré dinero y viajé. (E11)

Las dificultades de integración fueron mayores para los estudiantes que ya estaban empleados cuando comenzaron a Contabilidad. Había menos tiempo disponible para actividades extracurriculares y la experiencia de vida universitaria, lo que generó dificultades con la relación. Esto está en línea con los hallazgos de Rubin y Wright (2017) que resaltan la dificultad de la integración social académica de los estudiantes clasificados como de clase trabajadora, quienes tienden a ser mayores y con mayor probabilidad de tener exigencias profesionales y familiares. La integración entre los estudiantes es uno de los pilares de los principales modelos de retención estudiantil en la educación superior (Spady, 1970; Tinto, 1975). Cuanto menos integrado esté el estudiante con sus compañeros, mayores serán las posibilidades de abandono (voluntario o no).

Finalmente, otra fuente importante de estrés y adversidad tiene que ver con el sistema de recompensas de esta universidad, que se relaciona con las calificaciones obtenidas a lo largo del programa. El promedio ponderado se utiliza, por ejemplo, para elegir asignaturas optativas y para asignar becas para intercambio académico. Para algunos estudiantes, el sistema de recompensas parece injusto y tiene un impacto directo en la educación. En palabras de E5:

Bueno, son tantas electivas que tuve que hacer, nada que ver con el programa, porque las electivas también se asignan por promedio ponderado; y, muchas veces, no puedes conseguir el curso en tu zona, porque están todas las plazas ocupadas; Entonces tuve que hacer algo así como Diseño en la Facultad de Arquitectura, ¿sabes? ¿Qué aportará el Diseño a lo que quiero para la vida? (E5)

### **Sistema Académico: Mecanismos y Factores de Protección**

Uno de los principales mecanismos y factores protectores del ambiente académico es el apoyo académico de los profesores, ya que permite mayor flexibilidad para el trabajo de curso y la realización de actividades de evaluación. Cuanto más disponible estaba el profesor para los estudiantes (en clase y fuera de clase), más los estudiantes percibían al profesor como un apoyo en el proceso educativo. La práctica de estudiar y trabajar al mismo tiempo es común en los programas de Contabilidad en Brasil (Durso & Cunha, 2018; Peleias et al., 2017). De los 138 encuestados en la etapa del cuestionario, 64 (46%) dijeron haber trabajado y estudiado simultáneamente durante más de cuatro semestres (es decir, más de la mitad del programa). Entre los entrevistados, este porcentaje fue del 60%. Para equilibrar las diversas exigencias (estudio, trabajo y vida personal), la flexibilidad de los profesores (en cuanto a asistencia y fechas de entrega de actividades, por ejemplo) resultó ser importante para que los encuestados llegaran al final del programa. Desde una perspectiva de resiliencia, la relación con el profesorado también es importante para superar las adversidades (Lessard et al., 2014).

La integración con otros estudiantes también fue importante para asegurar el sentido de pertenencia necesario para el desarrollo académico. Las actividades extracurriculares (como empresas junior, colectivos y grupos de apoyo) que existen en la IES fueron mencionadas por varios estudiantes, especialmente aquellos que ingresaron inmediatamente después de la secundaria, como relevantes para la formación de vínculos afectivos con otros estudiantes. La investigación sobre resiliencia en la educación superior destaca el papel del apoyo entre pares como importante para superar las dificultades que aparecen a lo largo del programa (Hurst et al., 2013; Wilks & Spivey, 2010).

### **Sistema Externo: Estrés y Adversidad**

Los entornos externos al programa también afectaron directa o indirectamente la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con el programa y la carrera elegidos. Uno de los principales desafíos de los entornos externos eran las exigencias profesionales. Algunos ingresaron al programa ya trabajando mientras que otros comenzaron a trabajar al comienzo del programa. Incluso para los estudiantes del segundo grupo, las exigencias profesionales pueden impactar directamente en su desarrollo académico. El entrevistado E18, quien ingresó a la carrera de Contabilidad inmediatamente después de terminar la secundaria, dijo que fue al hospital por estrés laboral:

[...] en esta transición de pasante a empleado, fue por mi desempeño[...], y esa persona también se fue, y luego surgió un nuevo puesto. Esta persona simplemente renunció, como de la noche a la mañana, casi; [...] entonces, fue un período muy rápido en el que ella me pasó esta información [...] después de que ella se fue, estaba un poco perdido; Para poner un ejemplo, sentí que me temblaba el párpado, así; Sentí que mi corazón se aceleraba cuando estaba en el trabajo; Entonces sentí que estaba enfermo. Entonces este día [...] durante la hora del almuerzo, sentí mi corazón latiendo con fuerza... estaba hiperventilando, y estaba como flácido, como débil, decidí ir al hospital, me pusieron solución salina intravenosa. Sí, pasé por una crisis de estrés. (E18)

Además de la presión de la responsabilidad laboral, las largas jornadas de trabajo, las dificultades para desplazarse entre casa-trabajo-universidad, el acoso y el estrés de cambiar de trabajo fueron situaciones que impactaron negativamente a algunos de los 25 encuestados. Intentar estudiar y trabajar al mismo tiempo puede ser un desafío para los estudiantes, incluidos aquellos con trabajos a tiempo parcial (Mounsey et al., 2013). Tener un trabajo que compita con los estudios puede

aumentar el estrés percibido por los individuos durante el programa, dificultando graduarse o provocando que el individuo llegue al final del programa con baja satisfacción y compromiso con la carrera elegida.

Las demandas familiares también representaron una fuente de estrés y adversidad. Debido a que el curso atrae a estudiantes no tradicionales que a veces son mayores, a lo largo del programa ocurrieron problemas relacionados con la vida adulta, como bodas, divorcios y enfermedades de los niños. Algunos citaron la muerte de familiares como una fuente de estrés y adversidad que debían afrontar durante el programa. Entre los casos analizados, la muerte de los abuelos (cuatro casos) fue la más común, pero también se reportaron la muerte del padre (un caso) y de la madre (un caso). Cox y cols. (2016) destaca la muerte de familiares o amigos cercanos como un factor que influye en la probabilidad de que los estudiantes no completen el programa, en el contexto estadounidense. La muerte puede cambiar algunas perspectivas en la vida del estudiante, alterando su compromiso con la IES y/o con graduarse, factores fundamentales para la permanencia del estudiante en la educación superior (Spady, 1970; Tinto, 1975).

### **Sistema Externo: Mecanismos y factores de protección**

En cuanto a los recursos protectores del entorno externo, el apoyo de los miembros de la familia (financiero o de otro tipo) resultó ser importante para que los estudiantes pudieran continuar en su programa, como se esperaba en la literatura (Masten, 2015). El participante E14, por ejemplo, que ya inició la carrera de Contabilidad como padre, señaló la importancia de su esposa a la hora de equilibrar las exigencias académicas y personales:

[...] por ejemplo, cuando se acerca un examen y uno de mis hijos se enferma; entonces mi esposa asume toda la responsabilidad por ellos. [E14]

Un segundo factor relevante fueron las oportunidades laborales existentes en el mercado de Contabilidad. Esta fuente, que apareció como un importante factor de motivación para varios grupos de participantes, resultó ser aún más fuerte para aquellos ya graduados que buscaban un cambio en su área de especialización, fenómeno común en la carrera de Contabilidad en Brasil (Durso & Cunha, 2018). Al considerar las posibilidades de trabajar en el área de Contabilidad y haber encontrado oportunidades laborales en el área en los períodos iniciales del programa, estos estudiantes pudieron mantener un buen nivel de satisfacción y compromiso con el programa y la carrera a lo largo de sus estudios. Finalmente, el tercer factor protector del sistema externo se refiere a la flexibilidad existente en el entorno laboral del individuo. Este fue el caso de la participante E12, una mujer que completó su formación superior en Derecho antes de comenzar a estudiar Contaduría y trabajó como consultora en un despacho durante su segunda carrera:

[...] Tengo la suerte de trabajar en un lugar que conmigo es sumamente flexible en cuanto a horarios. Por ejemplo, hoy hice home-office, pasé la mitad del día dedicándolo a mi demanda de oficina y la otra mitad escribiendo mi proyecto [se refiere a la disertación de pregrado]. [E12]

Para algunos participantes, especialmente para aquellos que ingresaron a la carrera de Contabilidad ya empleados, tener una ocupación que presentara flexibilidad de horarios y que entendiera las necesidades académicas de las personas resultó fundamental para equilibrar las múltiples demandas que los estudiantes debían cumplir.

### **Resultados del MRA**

Tal como se propone en el MRA, las situaciones de estrés y adversidad frente a mecanismos y factores protectores pueden tener como resultado tres posibles resultados: i) abandono escolar

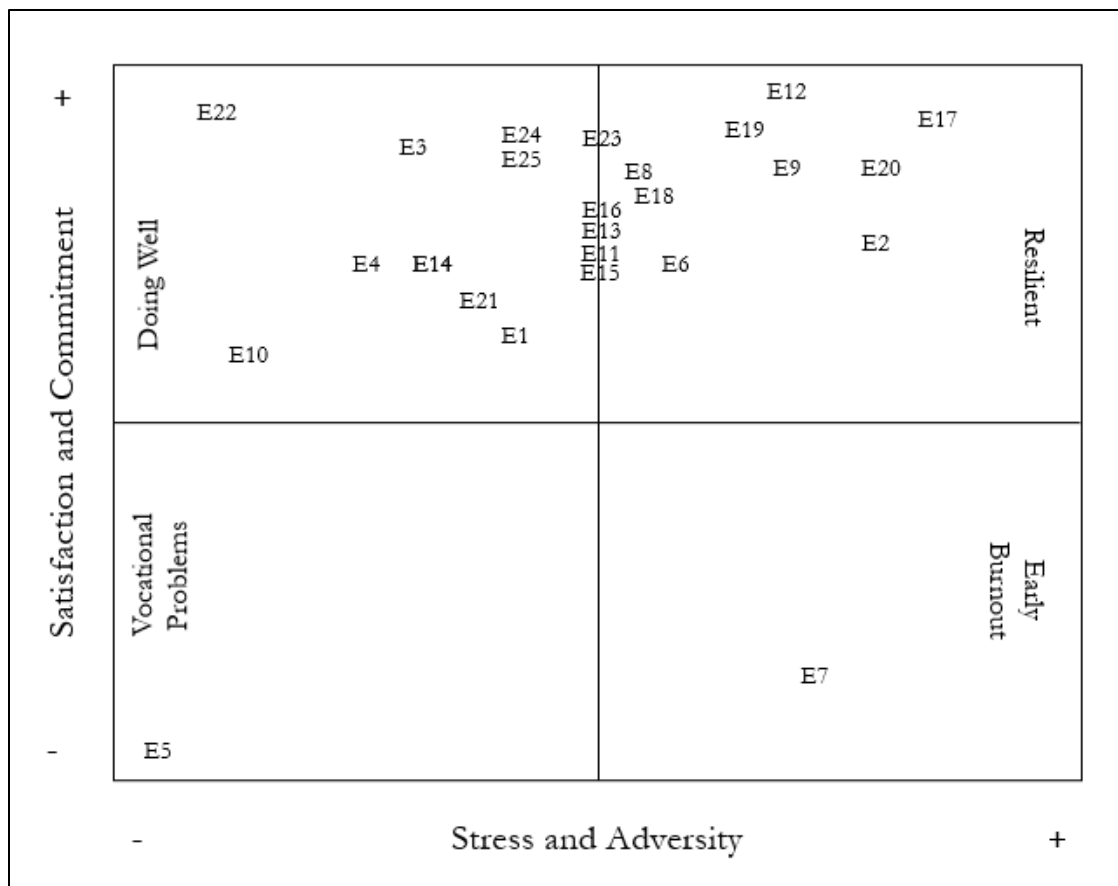


forzado, ii) abandono voluntario o iii) retención hasta su finalización. Como el propósito de esta investigación fue analizar cómo la resiliencia de los estudiantes de educación superior se ve moldeada a lo largo del programa por factores personales y contextuales, no se han investigado los posibles resultados de la deserción en MRA. En este sentido, esta investigación probó empíricamente el proceso de resiliencia de los estudiantes que se encontraban matriculados en el último año de la carrera de Contaduría, es decir, que estaban próximos a graduarse. Sin embargo, no todos los miembros que están a punto de graduarse pueden clasificarse como resilientes según la MRA. La Figura 4 presenta los resultados de la primera gráfica de la actividad de estrés y satisfacción durante la entrevista.

Los participantes no tuvieron acceso a las calificaciones de la Figura 4. Solo se presentaron los ejes relacionados con los niveles de estrés y adversidad experimentados a lo largo del programa (eje X) y la satisfacción y compromiso actual con la carrera (eje Y). El “problema vocacional” y el “agotamiento temprano” obtuvieron una ocurrencia (4%) cada uno. Para estos grupos, se esperaba una frecuencia menor, ya que los problemas vocacionales o los signos de agotamiento pueden conducir con mayor probabilidad al abandono antes de completarlo (Bardagi, 2007; Smith et al. al., 2020). Dado que la muestra del estudio incluyó estudiantes que estaban en el último año del programa de pregrado, la mayoría de los casos de deserción probablemente ya habían ocurrido.

**Figura 4**

*Autoclasificación de los participantes*



De los 25 participantes, 9 (36%) se autocalificaron como “bien”. Para este grupo, los niveles de estrés y adversidad no fueron significativos (en el gráfico, <50%) y la satisfacción y compromiso con la carrera se encuentran en niveles adecuados ( $\geq 50\%$ ). En el cuadrante “resiliente”, 14 (56%) estudiantes se autocalificaron indicando haber experimentado altos niveles de estrés y adversidad ( $\geq 50\%$ ) pero, aun así, mostraron niveles significativos de satisfacción y compromiso con la carrera. Destacan que la resiliencia es un fenómeno individual (Masten, 2015), en este sentido, aunque podemos identificar algunos patrones, el proceso de resiliencia es único, ya que las situaciones de estrés/adversidad y los mecanismos/factores de protección pueden variar de un estudiante a otro a lo largo de la educación superior.

## Conclusión

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la resiliencia de los estudiantes de educación superior se ve moldeada a lo largo del programa por factores personales y contextuales. A partir del modelo teórico desarrollado y su análisis empírico, fue posible identificar, con un enfoque fenomenológico, que los factores que causan estrés y adversidad son comunes durante la carrera de pregrado, lo que puede impactar la satisfacción con el curso y el compromiso con la carrera. Para que se produzca resiliencia, los estudiantes necesitan utilizar mecanismos de protección (relacionados con los individuos) y/o factores de protección (de los entornos circundantes) para superar estos desafíos.

Los resultados indican que tanto el estrés como las situaciones adversas y los mecanismos y factores protectores provienen de las mismas fuentes: i) sistema individual, ii) sistema académico y iii) sistema externo. Para el caso aquí estudiado (programa de Contabilidad en una importante IES brasileña), factores como la baja motivación inicial para ingresar al programa, los problemas de salud, la deficiencia en la educación previa y la excesiva autopresión fueron las principales fuentes de estrés y adversidad derivadas del individuo. Los principales mecanismos protectores relacionados con el individuo fueron la adaptabilidad, el autocontrol, la organización personal y las experiencias educativas previas.

Para el contexto académico, las principales fuentes de estrés y adversidad estuvieron relacionadas con cuestiones didáctico-pedagógicas, las relaciones con los pares y el sistema de recompensas de las IES basado en el desempeño académico de los estudiantes. Los factores protectores relacionados con el sistema académico, fueron la relación con el profesorado, la integración con los pares y la posibilidad de realizar actividades extracurriculares. Para el sistema externo, las principales fuentes de estrés y adversidad fueron las demandas contrapuestas (profesionales y familiares) y la muerte de seres queridos. Los factores protectores relacionados con el contexto externo fueron el apoyo de familiares y amigos, la oportunidad de empleo en el área de actividad y, para quienes ya estaban empleados, la flexibilidad del trabajo.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, es necesario enfatizar que las investigaciones fenomenológicas cualitativas, como en el caso del presente estudio, no permiten la generalización empírica de los hallazgos para otros contextos, sino la transferibilidad teórica (Smith et al., 2009). Como la resiliencia es un fenómeno único, resultante del proceso de intercambio entre el individuo y el entorno en el que se encuentra, no es factible definir una posibilidad única para el fenómeno. Sin embargo, al proponer y probar un modelo que integra la teoría de la resiliencia con la teoría de la retención en la educación superior, los resultados de este estudio contribuyen a la comprensión teórica del fenómeno abordado.

Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para el avance de la literatura en el área, ya que ayuda a comprender, desde una perspectiva de resiliencia, cómo ocurre el proceso de deserción o finalización de un programa de pregrado. Sin embargo, investigaciones futuras pueden

complementar nuestros hallazgos. La aplicación de MRA a diferentes contextos y programas de pregrado puede ayudar a comprender mejor el papel de la resiliencia académica en la educación superior. Considerando las posibilidades de nuestro modelo, puede ser importante comparar el estrés y la adversidad que enfrentan los estudiantes desérticos y resilientes, así como los mecanismos y factores de protección que utilizaron a lo largo del curso. Los estudios longitudinales pueden resultar útiles para comprender en profundidad estas cuestiones.

Además, al analizar cómo la resiliencia de los estudiantes de educación superior está determinada por factores personales y contextuales a lo largo del programa, ha sido posible identificar patrones que pueden ser útiles en la creación de políticas y programas educativos para estudiantes en diversas áreas que apuntan a fortalecer y /o desarrollar resiliencia en los estudiantes, lo que puede representar una estrategia importante para prevenir la deserción en la educación superior. La literatura ha demostrado que las intervenciones pueden desarrollar la resiliencia del individuo (Masten, 2015). Puede que no anticipemos que todos los estudiantes enfrentarán una carga significativa de estrés y adversidad, pero al implementar estrategias para desarrollar sus mecanismos y factores de protección podemos hacer que la educación superior sea más inclusiva.

## Referencias

- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relação entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(2), 254-267. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- American Psychological Association (APA). (2014). *The road to resilience*. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. SAGE.
- Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 101-112. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000100011&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000100011&script=sci_abstract)
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudo sobre o desenvolvimento de carreiras na graduação*. (Dissertation). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bean, J. P. (1980). Dropout and turnover: The synthesis and test of casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Chen, Y. C. (2017). The relationship between brand association, trust, commitment, and satisfaction of higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 973-985. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0212>
- Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in higher education using resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>
- Cox, B. E., Reason, R. D., Nix, S., & Gillman, M. (2016). Life happens (outside of college): Non-college life-events and students' likelihood of graduation. *Research in Higher Education*, 57(7), 823-844. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9409-z>

- Durso, S. O., & Cunha, J. V. A. (2018). Determinant factors for undergraduate student's dropout in an accounting studies department of a Brazilian public university. *Educação em Revista*, 34(e186332), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698186332>
- Ebersöhn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874518>
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). Casual attributions for school performance and resilience of students. *Psico-USF*, 19(2), 277-286. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002003>
- Grace, S., & Ajjawi, R. (2010). Phenomenological research. In J. Higgins, N. Cherry, R. Mackling, & R. Ajjawi (Eds.), *Researching practice: A discourse on qualitative methodologies* (Vol. 2, pp. 197-208). Sense Publisher.
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (Vol, 1, chap. 2, pp. 13-34). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2)
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College student stressors: A review of the qualitative research. *Stress & Health*, 29(4), 275-285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Jaggars, S. S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: Community college student voices. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.867697>
- Lessard, A., Fortin, L., Butler-Kisber, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford.
- Ministério da Educação – MEC. (2020). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. <https://emec.mec.gov.br/>
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33, 197-213. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9075-y>
- Mounsey, R., Vandehey, M., & Diekhoff, G. (2013). Working and non-working university students: Anxiety, depression, and grade point average. *College Student Journal*, 47(2), 379-389. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2013/00000047/00000002/art00014>
- Peleias, I. R., Guimarães, E. R., Chan, B. L., & Carlotto, M. S. (2017). The burnout syndrome in accountancy students from Private HEI: A research in the city of São Paulo. *REPeC*, 11(1), 31-52. <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v11i1.1468>
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education*, 56(6), 735-746. [https://www.jstor.org/stable/40269100?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40269100?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Rubin, M., & Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. *Studies in Higher Education*, 42(2), 315-330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481>
- Simons, J., Beaumont, K., & Holland, L. (2018). What factors promote student resilience on a level 1 distance learning module? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(1), 4-17. <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2017.1415140>
- Smith, D. W. (2006). Phenomenology. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of cognitive science* (pp. 1-7). Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00153>
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. SAGE.

- Smith, K. J., Haight, T. D., Emerson, D. J., Mauldin, S., & Wood, B. G. (2020). Resilience as a coping strategy for reducing departure intentions of accounting students. *Accounting Education*, 29(1), 77–108. <http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2019.1700140>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: resilient black South African student's experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297-306. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.10.003>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Vasconcellos, E. G. (2017). Stress, coping, burnout, resiliência: Troncos de uma mesma raiz. In: N. Silva Junior & W. Zangari (Orgs.), *A psicologia social e a questão do hífen* (pp. 285-295). Blüncher. <http://dx.doi.org/10.5151/9788580392357-20>
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>

### Acerca de los Autores

#### **Samuel de Oliveira Durso**

Faculdade FIPECAFI

sodurso@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0016-3611>

Samuel es profesor e investigador de la Facultad FIPECAFI. Tiene un doctorado en contabilidad de la Universidad de São Paulo (USP/Brasil) y una maestría en contabilidad de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil). Es licenciado en economía también por la UFMG.

#### **Luís Eduardo Afonso**

Universidade de São Paulo

lafonso@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4639-8299>

Luis es profesor asociado de la Universidade de São Paulo (USP/Brasil). Tiene un doctorado en economía por la USP y una maestría en economía por la Fundação Getúlio Vargas (FGV/Brasil). Es licenciado en economía e ingeniería, ambos por la USP. Beca CNPq de Productividad en Investigación – Nivel 2 (Brasil).

#### **Susan Beltman**

Curtin University

S.Beltman@curtin.edu.au

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0998-9962>

Susan es profesora asociada en la Universidad Curtin. Tiene un doctorado y una maestría en educación de la Universidad de Murdoch (Australia). Sus áreas de interés en enseñanza e investigación incluyen el bienestar y la resiliencia de los educadores, la motivación y programas escolares y comunitarios que involucran tutoría y modelos a seguir. Tiene experiencia en metodologías de investigación cualitativa.

## Acerca de los Editores Invitados

### María Verónica Santelices

Email [vsanteli@uc.cl](mailto:vsanteli@uc.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4062-0047>

Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Su trabajo ha sido publicado en revistas especializadas como *Harvard Educational Review*, *Educational Psychological Measurement* y *Higher Education*. Sus intereses combinan medición y políticas educativas, centrándose en cuestiones de acceso y desempeño en la educación superior. Su investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de los proyectos Fondecyt y Milenio, y por el Ministerio de Educación a través de los proyectos FONIDE. Es autora de los libros *La búsqueda de la equidad en la educación superior de Chile: décadas de esfuerzos continuos* (Lexington Books) y *Equidad en la educación superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas* (Ediciones Universidad Católica de Chile y CEPPE UC). Recibió su doctorado en Educación de la Universidad de California Berkeley y Maestría en Políticas Públicas de la misma universidad.

### Sergio Celis

Universidad de Chile

Email [scelis@uchile.cl](mailto:scelis@uchile.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0502-5608>

Profesor asistente de la Escuela de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de Chile. Su investigación se centra en la educación superior, particularmente en ciencia y tecnología. Sus principales líneas de investigación son la experiencia de los estudiantes de los primeros años de ingeniería y ciencias, la enseñanza de las matemáticas en instituciones de acceso abierto, la experiencia académica en programas de posgrado, el trabajo académico y las políticas de investigación. Es vicepresidente de la Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería (SOCHEDI). Es ingeniero civil industrial de la Universidad de Chile y Doctor en educación superior de la Universidad de Michigan.

## Número Especial Experiencia Estudiantil en Educación Superior en Latinoamérica

### archivos analíticos de políticas educativas

Volúmen 29 Número 156 22 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open](#)

[Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Acerca del Equipo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por favor enviar erratas a Audrey Amrein-Beardsley a [audrey.beardsley@asu.edu](mailto:audrey.beardsley@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.