



MENTES EN CONTEXTO:

*Bienestar, emociones y adaptación en la
sociedad contemporánea*

Coords.

Harol Marcial Castillo Del Valle
Gabriela Mayte Tomalá Campoverde
Zaidy Michelle Beltrán Ramírez
Olga María Aquino Beltrán
María del Rosario Aquino Beltrán
Antonio Enrique Revelo Soria
Vanessa Anunciata Del Valle Moreira,
Diana Magaly Ramón Torres
Mariana Noemí Medina Suárez
Bexcy Roxana Mero Napa
Elizabeth Noella Ayala Espinoza

1.ª EDICIÓN

**MENTES EN CONTEXTO: BIENESTAR,
EMOCIONES Y ADAPTACIÓN EN LA
SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA**

Harol Marcial Castillo del Valle

Gabriela Mayte Tomalá Campoverde

Zaidy Michelle Beltrán Ramírez

Olga María Aquino Beltrán

María del Rosario Aquino Beltrán

Antonio Enrique Revelo Soria

Vanessa Anunciata del Valle Moreira

Diana Magaly Ramón Torres

Mariana Noemí Medina Suárez

Bexcy Roxana Mero Napa

Elizabeth Noella Ayala Espinoza

Información de la obra

Publicación digital

Primera edición – Octubre del 2026

ISBN: 978-9907-9600-6-8

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.23851630>

Materia: 158 - Psicología aplicada

Colección: Psicología

No. pág.: 126

Cita sugerida: Castillo, H., Tomalá, G., Beltrán, Z., Aquino, O., Aquino, M., Revelo, A., del Valle, V., Ramón, D., Medina, M., Mero, B., & Ayala, E. (2026). *Mentes en contexto: Bienestar, emociones y adaptación en la sociedad contemporánea*. ARTI EDITORIAL. <https://doi.org/10.5281/zenodo.23851630>

Equipo editorial

Mgtr. Roberto Romero Chávez
Director General

Mgtr. Víctor Sancán Chávez
Editor en Jefe

Téc. Winston Morán Párraga
Edición y Maquetación

Información Editorial

Arti Editorial

www.artieditorial.org

e-mail: info@artieditorial.org

Guayaquil – Ecuador

Se prohíbe la reproducción, distribución o comunicación pública, total o parcial, de la presente obra sin autorización expresa, salvo reproducción literal con el debido reconocimiento de los derechos intelectuales de los autores y de la editorial.

Esta obra está bajo una licencia internacional. Creative Commons Atribución-No Comercial Sin Derivadas 4.0.



ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
PRÓLOGO	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. Experiencias de los estudiantes deportistas de la UPSE sobre la influencia de la ansiedad competitiva en su rendimiento deportivo.....	3
Resumen	4
Introducción	5
Materiales y métodos	8
Resultados	12
Discusión	17
Conclusiones	18
Referencias bibliográficas.....	19
CAPÍTULO II. Experiencias y percepciones de estudiantes de bachillerato sobre la influencia de sus intereses vocacionales en el rendimiento académico	21
Resumen	22
Introducción	23
Pregunta de investigación	24
Objetivo general.....	24
Materiales y métodos	25
Resultados	29
Discusión	34
Conclusiones	35
Referencias bibliográficas.....	35

CAPÍTULO III. Significados y experiencias sobre cómo la música modula el estado de ánimo en estudiantes universitarios de Psicología de 18 a 20 años de la UPSE.....37

Resumen 38

Introducción 39

Materiales y métodos 43

Resultados 48

Discusión 55

Conclusiones 57

Referencias bibliográficas..... 58

CAPÍTULO IV. Experiencias de migrantes internos sobre sus estrategias de afrontamiento en procesos de adaptación social en el cantón Santa Elena..... 62

Resumen 63

Introducción 64

 Objetivo general..... 65

Materiales y métodos 66

Resultados 68

Discusión 73

Conclusiones 74

Referencias bibliográficas..... 75

CAPÍTULO V. Experiencias de personas en tratamiento sobre la eficacia percibida de la terapia cognitivo-conductual en adicciones a sustancias psicoactivas 76

Resumen 77

Introducción 78

Materiales y métodos 79

Resultados	83
Discusión	88
Conclusiones	89
Referencias.....	90
CAPÍTULO VI. Manifestaciones de ansiedad y estrés académico en estudiantes de nivelación de la carrera de Psicología de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.....	91
Resumen	92
Introducción	93
Materiales y métodos	95
Instrumento	97
Resultados	98
Ansiedad situacional durante el proceso de nivelación ..	98
Estrés académico, motivación y experiencia académica ..	99
Estrategias personales e institucionales de afrontamiento.....	100
Formas de apoyo y mecanismos relacionales.....	101
Hábitos protectores	102
Discusión	104
Conclusiones	106
Referencias bibliográficas.....	107
CAPÍTULO VII. Experiencias de inclusión educativa narradas por estudiantes con necesidades educativas específicas en el aula regular.....	110
Resumen	111
Introducción	112

Materiales y métodos	114
Resultados	117
Discusión	122
Conclusiones	122
Referencias bibliográficas.....	124
CONCLUSIONES	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Cuestionario de entrevista</i>	11
Tabla 2	<i>Cuestionario de entrevista</i>	28
Tabla 3	<i>Categorías conceptuales e indicadores empíricos</i>	42
Tabla 4	<i>Cuestionario de entrevista</i>	47
Tabla 5	<i>Cuestionario de entrevista</i>	67
Tabla 6	<i>Guía de entrevista semiestructurada</i>	82
Tabla 7	<i>Síntesis de categorías y relaciones temáticas</i>	104
Tabla 8	<i>Cuestionario de entrevistas</i>	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Identidad deportiva universitaria</i>	13
Figura 2 <i>Experiencia emocional precompetitiva</i>	14
Figura 3 <i>Impacto emocional percibido en el rendimiento</i>	15
Figura 4 <i>Estrategias de autorregulación emocional</i>	16
Figura 5 <i>Apoyo social y motivacional</i>	17
Figura 6 <i>Intereses vocacionales y metas profesionales</i>	29
Figura 7 <i>Motivación intrínseca y compromiso académico</i>	30
Figura 8 <i>Agentes de apoyo en la decisión vocacional</i>	31
Figura 9 <i>Dificultades para articular intereses y oportunidades</i>	32
Figura 10 <i>Motivación y autorregulación académica</i>	33
Figura 11 <i>Integración de la música en la vida cotidiana</i>	49
Figura 12 <i>Música y experiencia emocional</i>	50
Figura 13 <i>Música y afrontamiento del estrés</i>	51
Figura 14 <i>Música, concentración y desempeño percibido</i>	52
Figura 15 <i>Música y vínculos sociales</i>	53
Figura 16 <i>Autorregulación y recomendaciones de uso</i>	54
Figura 17 <i>Síntesis temática de música y estado de ánimo</i>	55
Figura 18 <i>Experiencias iniciales de la migración interna</i>	69
Figura 19 <i>Pertenencia y construcción de vínculos sociales</i>	70
Figura 20 <i>Estrategias de afrontamiento</i>	70
Figura 21 <i>Demandas y barreras del entorno</i>	71
Figura 22 <i>Proyecto de vida y expectativas de integración</i>	72
Figura 23 <i>Proceso terapéutico y cambio personal</i>	83
Figura 24 <i>Cambios cognitivos y conductuales percibidos</i>	84
Figura 25 <i>Dificultades durante el tratamiento</i>	85
Figura 26 <i>Estrategias aprendidas y aplicación práctica</i>	86
Figura 27 <i>Crecimiento personal y emocional percibido</i>	87
Figura 28 <i>Manifestaciones de ansiedad académica</i>	98
Figura 29 <i>Estrés, motivación y desempeño percibido</i>	99
Figura 30 <i>Estrategias personales e institucionales</i>	101
Figura 31 <i>Apoyo de docentes y compañeros</i>	102
Figura 32 <i>Hábitos personales y bienestar</i>	103

Figura 33	<i>Clima escolar y experiencias de inclusión</i>	117
Figura 34	<i>Estrategias docentes y apoyos pedagógicos.....</i>	118
Figura 35	<i>Participación lúdica y aprendizaje.....</i>	119
Figura 36	<i>Relaciones entre pares y apoyo social</i>	120
Figura 37	<i>Barreras para la participación y el aprendizaje</i>	120
Figura 38	<i>Resultados educativos y emocionales percibidos.....</i>	121

PRÓLOGO

Comprender el bienestar requiere atender a las experiencias concretas de las personas. La ansiedad ante una competencia, las decisiones vocacionales, la escucha musical, la migración, el tratamiento de las adicciones y la participación escolar adquieren sentidos distintos según las relaciones, los recursos y las condiciones de cada entorno. Este libro reúne siete investigaciones que se aproximan a esas experiencias mediante las voces de sus participantes.

Los capítulos comparten una orientación cualitativa y un interés por los significados construidos en la vida cotidiana. Sus aportes se sitúan en escenarios educativos, deportivos, comunitarios y terapéuticos vinculados principalmente con el contexto ecuatoriano. La diversidad de temas permite reconocer tanto las particularidades de cada experiencia como la presencia recurrente del apoyo social, la autorregulación y el sentido de pertenencia.

La lectura exige considerar el alcance de los estudios. Las muestras son pequeñas e intencionales; los resultados describen experiencias y percepciones, sin pretender representar a todas las poblaciones ni demostrar relaciones causales. Su valor radica en ofrecer interpretaciones situadas que pueden orientar nuevas preguntas, acompañamientos y procesos de investigación.

La obra está dirigida a estudiantes, docentes, profesionales e investigadores interesados en la psicología y la educación. Invita a examinar las condiciones que favorecen la participación y el bienestar, a escuchar experiencias que pueden quedar fuera de las mediciones agregadas y a sostener un diálogo crítico entre teoría, práctica y contexto.

INTRODUCCIÓN

Mentes en contexto articula siete estudios sobre bienestar, emociones y adaptación. El propósito común es comprender cómo las personas interpretan las demandas de su entorno y los recursos que utilizan para afrontarlas. Los capítulos conservan su autoría y su organización académica: resumen, introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

El primer capítulo examina la ansiedad competitiva en dos estudiantes deportistas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. El segundo aborda los intereses vocacionales y el desempeño académico percibido de 12 estudiantes de bachillerato. El tercero explora el lugar de la música en las experiencias emocionales de siete estudiantes universitarios de Psicología.

El cuarto capítulo se centra en las estrategias de afrontamiento de cuatro migrantes internos residentes en Santa Elena. El quinto analiza las experiencias de cinco personas en tratamiento respecto de la utilidad y los cambios que atribuyen a la terapia cognitivo-conductual. El sexto describe las manifestaciones de ansiedad y estrés académico narradas por 13 estudiantes de nivelación. El séptimo recoge las experiencias de inclusión de dos estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares.

La entrevista y el análisis de relatos permiten aproximarse a los significados de estas experiencias. Las figuras sintetizan relaciones temáticas descritas en cada capítulo y deben leerse junto con la interpretación de los resultados. Las relaciones gráficas no representan pruebas estadísticas ni efectos causales. Las recomendaciones derivan de los contextos examinados y requieren evaluación antes de su aplicación general.

La coordinación y autoría principal corresponden al equipo identificado en los preliminares y en las fichas finales. Los autores de cada capítulo son responsables de sus aportes específicos. Esta organización reconoce el carácter colectivo de la obra y mantiene visible la procedencia de cada investigación.



CAPÍTULO I.

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DEPORTISTAS DE LA UPSE SOBRE LA INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD COMPETITIVA EN SU RENDIMIENTO DEPORTIVO

Vanessa Susana Asencio Pílozo
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0001-8197-3626>
vanessa.asenciopilozo7472@upse.edu.ec

Gabriela Lisbeth Santana Quijije
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0004-9330-339X>
gabriela.santanaquijije2791@upse.edu.ec

Mariam Elvira Vaca González
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0002-6404-3811>
mariam.vacagonzalez8561@upse.edu.ec

Justin Steven Quinde González
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0001-1109-0254>
justin.quindegonzalez7298@upse.edu.ec

Resumen

El estudio tuvo como objetivo comprender las experiencias de dos estudiantes deportistas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) en relación con la ansiedad competitiva y su influencia percibida en el rendimiento deportivo. Se empleó un enfoque cualitativo interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas a participantes de fútbol y baloncesto, cuyo contenido se analizó mediante codificación temática. Los relatos describieron manifestaciones cognitivas y somáticas, como preocupación, nerviosismo, tensión muscular e hiperactivación fisiológica, asociadas por los participantes con su concentración, autoconfianza y toma de decisiones. También emergieron la presión institucional percibida y la importancia del apoyo de entrenadores, compañeros y familiares. Los entrevistados distinguieron entre una activación moderada que consideraban funcional y una ansiedad intensa que dificultaba su desempeño. Se concluye que sus experiencias respaldan la conveniencia de fortalecer la autorregulación emocional y el acompañamiento psicológico universitario. Por su alcance cualitativo y su muestra reducida, el estudio no establece efectos causales ni permite generalizar los resultados a todos los deportistas de la institución.

Palabras clave: Ansiedad competitiva, Rendimiento deportivo, Estudiantes Deportistas universitarios, Autorregulación emocional, Apoyo social, Síntomas cognitivos, Signos somáticos.

Introducción

La ansiedad competitiva, entendida como la respuesta emocional ante situaciones de presión o evaluación deportiva, constituye un fenómeno relevante para comprender tanto el funcionamiento emocional como el rendimiento físico de los atletas. La psicología del deporte estudia las relaciones entre la ansiedad, la concentración, la autoconfianza y el control emocional. Estos aspectos permiten analizar la experiencia competitiva de manera integral (Weinberg & Gould, 2011).

La relación entre ansiedad competitiva, bienestar psicológico y desempeño requiere considerar la intensidad de las manifestaciones y la interpretación que el deportista hace de ellas. Por ello, no puede suponerse que cualquier aumento de activación produzca necesariamente un deterioro del rendimiento (Jones & Hanton, 1996).

En el contexto ecuatoriano, Heredia-León et al. (2023) analizaron la relación entre el apoyo a la autonomía por parte del entrenador, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la intención de continuar la práctica deportiva en jóvenes atletas. Sus resultados permiten considerar la importancia del entorno motivacional para la continuidad deportiva. Por su parte, Ledochowski et al. (2012) encontraron asociaciones entre la calidad de vida, las instrucciones del entrenador y la ansiedad competitiva en participantes de los Juegos Olímpicos de la Juventud de Invierno.

Los antecedentes muestran que la relación entre ansiedad y desempeño requiere considerar la interpretación del deportista y las condiciones de la competencia. Esta diversidad de perspectivas orienta el análisis de los relatos. Mercader- y Gutiérrez (2023) analizaron la relación entre inteligencia emocional y ansiedad en deportistas universitarios. Su trabajo permite considerar la gestión emocional como una dimensión

relevante para comprender la experiencia deportiva, sin suponer que cualquier estrategia de regulación produzca los mismos resultados.

La ansiedad competitiva (AC) comprende respuestas cognitivas y somáticas ante situaciones que el deportista interpreta como amenazantes para su desempeño. El modelo de Martens et al. (1990) permite distinguir esas dimensiones y examinar su relación con la autoconfianza.

El modelo multidimensional de ansiedad competitiva de Martens et al. (1990) distingue la ansiedad cognitiva y la ansiedad somática, y considera la autoconfianza como una dimensión relevante para interpretar la experiencia competitiva:

1. Ansiedad cognitiva: se refiere a los pensamientos negativos, dudas y preocupaciones sobre el desempeño o el resultado. Engloba el temor a fracasar, el poco control percibido y la evaluación social.
2. Ansiedad somática: comprende respuestas fisiológicas como el aumento de la frecuencia cardíaca, la tensión muscular, la sudoración y el malestar estomacal antes o durante la competencia.
3. Autoconfianza: se refiere a la convicción del deportista sobre su capacidad para desempeñarse con éxito. Su consideración permite interpretar cómo valora sus recursos frente a las demandas competitivas.

Estas dimensiones se relacionan en la experiencia del deportista. Una autoconfianza elevada puede acompañarse de una interpretación más favorable de la activación, mientras que la preocupación y el miedo al fracaso pueden intensificar el malestar percibido. Estas relaciones deben examinarse atendiendo a las características de cada situación competitiva.

En el contexto deportivo universitario, la inseguridad, el bloqueo mental y el nerviosismo pueden formar parte de la experiencia competitiva. Su significado depende de cómo los atletas reconocen e interpretan esas manifestaciones. Los estudiantes deportistas de la UPSE participan en competencias que implican exigencias físicas, técnicas y emocionales. El presente estudio se centra en las experiencias de dos representantes de la institución y en el significado que atribuyen a la ansiedad durante su participación deportiva.

Aunque la universidad promueve la formación integral de sus estudiantes, resulta pertinente examinar cómo los deportistas perciben el acompañamiento psicológico y la preparación mental disponibles. Esta investigación se aproxima a esas experiencias sin realizar una evaluación institucional de los programas existentes.

Comprender esa experiencia requiere explorar cómo los estudiantes relacionan la ansiedad con su concentración, sus decisiones y su control emocional. En este marco se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo experimentan los estudiantes deportistas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) la influencia de la ansiedad competitiva en su rendimiento deportivo?

En correspondencia con esta pregunta, el objetivo fue comprender las experiencias de los estudiantes deportistas de la UPSE sobre la influencia percibida de la ansiedad competitiva en su rendimiento deportivo, a partir de sus percepciones, vivencias y significados construidos en el contexto universitario. La muestra estuvo conformada por dos estudiantes deportistas activos de la UPSE que representaban a la institución en competencias regionales y nacionales.

Los participantes practicaban fútbol y baloncesto y fueron seleccionados de manera intencional, considerando su participación en torneos interuniversitarios y su disposición a compartir experiencias relacionadas con la ansiedad competitiva y el rendimiento deportivo.

Materiales y métodos

Los métodos de investigación cualitativa se orientan a profundizar en casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es medir, sino cualificar y describir el fenómeno social objeto de estudio a partir de rasgos determinantes. Buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica. En su forma general, mientras que en la investigación cuantitativa se parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, en la investigación cualitativa se conceptualiza sobre la realidad con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas (Bernal, 2010).

Se consideraron los criterios de credibilidad y transferibilidad para orientar la calidad del estudio. Se procuró mantener la correspondencia con los relatos y describir el contexto de manera que los lectores pudieran valorar la pertinencia de las interpretaciones para otras situaciones. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo y en el enfoque cualitativo, con el propósito de comprender el comportamiento y las experiencias desde los significados que les atribuyen las personas en su contexto (Bernal, 2010).

El equipo mantuvo una postura reflexiva sobre su participación en la interpretación de los datos. Se procuró analizar las experiencias con sensibilidad y respeto, resguardar la confidencialidad y mantener la fidelidad a los significados expresados por los deportistas.

El diseño interpretativo permitió analizar los fenómenos sociales y personales desde los significados construidos por los participantes, atendiendo a su contexto y a sus interacciones (Bernal, 2010). La investigación se llevó a cabo en tres etapas: preparación, recolección de datos y análisis temático.

Durante la etapa de preparación, se establecieron los objetivos del estudio y se revisó la literatura pertinente para entender mejor el fenómeno en cuestión. Los integrantes fueron incorporados mediante un muestreo deliberado, y se desarrolló un guion para las entrevistas, garantizando el respeto a los principios éticos, el consentimiento informado y la confidencialidad de la información.

En la última etapa de la recopilación de datos, se ejecutaron entrevistas semiestructuradas, de manera digital, con cada uno de los deportistas. Las conversaciones fueron grabadas con su autorización y luego transcritas textualmente. Se buscó crear un ambiente de confianza que permitiera a los participantes expresar libremente, de manera honesta y profunda, sus experiencias.

Durante la fase de análisis, se realizó un análisis temático que ayudó a identificar patrones, categorías y significados emergentes en los testimonios, con el objetivo de interpretar la conexión entre la ansiedad y el rendimiento deportivo.

Para recopilar la información se utilizó una guía de entrevista semiestructurada que permitió establecer contacto directo con los participantes. La flexibilidad de la entrevista facilitó profundizar en los temas de interés, favorecer la reflexión personal y recoger expresiones detalladas de sus experiencias (Folgueiras, 2016).

Las entrevistas se realizaron mediante Zoom, según la disponibilidad de cada participante, y tuvieron una duración aproximada de 15 minutos. Antes de comenzar, se explicó el

propósito de la investigación y se solicitó el consentimiento informado. La participación fue voluntaria y la información se trató de forma confidencial.

El análisis siguió una orientación inductiva: partió de la observación y de la comprensión de las experiencias para construir interpretaciones a partir de los datos. Esta orientación es congruente con la aproximación cualitativa descrita por Quintana (2006). De esta manera, el método inductivo permitió analizar los significados, experiencias y percepciones de los participantes en su contexto natural, sin imponer hipótesis previas.

La información se examinó mediante codificación abierta y axial. Primero se identificaron las ideas principales de las respuestas; posteriormente, se agruparon en temas más amplios para interpretar la relación percibida entre ansiedad y rendimiento. El análisis procuró mantener el sentido de las experiencias compartidas.

El estudio de caso se utilizó como estrategia para examinar las particularidades de las experiencias deportivas en su contexto. La guía de entrevista constituyó el instrumento de recolección de información. Esta distinción permite diferenciar el diseño del estudio de la herramienta empleada para obtener los datos (Quintana, 2006).

Dos especialistas en metodología y psicología revisaron la claridad y adecuación de la guía de entrevista. Sus recomendaciones orientaron ajustes de redacción y de orden de los ítems, con el propósito de mantener un lenguaje comprensible y coherente con los objetivos del estudio.

La muestra incluyó a dos deportistas, un hombre y una mujer, pertenecientes a fútbol y baloncesto. Sus relatos permitieron explorar experiencias situadas; el número de participantes limita la diversidad de perspectivas y no permite

afirmar saturación teórica ni representatividad de la población deportiva universitaria. Este tipo de selección permitió obtener relatos detallados y significativos, logrando una comprensión más profunda de lo que sienten y viven los deportistas dentro de su entorno competitivo.

Tabla 1
Cuestionario de entrevista

Ítem	Preguntas	Sondas
P1	Pensando en tu experiencia reciente, ¿qué significado personal tiene para ti competir representando a la UPSE?	Si piensas en tu última competencia, ¿qué hizo especial esa participación? ¿En qué momentos te sientes más conectado con el equipo o con la universidad? ¿Hay algo que te incomode o te genere dudas al competir?
P2	Antes de competir, ¿qué notas en tu cuerpo y en tus emociones? ¿Podrías describirlo con un ejemplo concreto?	¿Cómo cambian tu respiración, tensión muscular o ritmo cardíaco al acercarse el momento? ¿Qué pensamientos automáticos aparecen? ¿Varía esto según el rival, la fase del torneo o si compites como local o visitante?
P3	¿De qué manera esas sensaciones impactan tu foco atencional y tu rendimiento durante la prueba o partido?	Cuéntame una situación específica en la que notaste un cambio claro en tu desempeño. ¿Qué señales usas para darte cuenta de que tu atención se dispersa o se concentra de forma excesiva? ¿Qué consecuencias inmediatas observaste, como errores, aciertos o decisiones?
P4	Cuando notas tensión, ¿qué haces para regularte antes o durante la competencia?	¿Tienes rutinas de respiración, diálogo interno, música o visualización? ¿Cómo las aplicas paso a paso? ¿Qué te ha funcionado mejor y qué no? ¿Cambias la estrategia según el tipo de prueba o el momento, al inicio o al final?
P5	¿Qué tipos de apoyo social has recibido de entrenadores, compañeros, familiares o personal médico y deportivo? ¿Cómo te influyen antes o durante la competencia?	¿Qué acciones concretas de tu entrenador o del equipo te ayudan a calmarte o a concentrarte? ¿Has sentido alguna forma de presión o expectativa que aumente tu ansiedad? ¿De quién y cómo se manifiesta? Si pudieras pedir el apoyo ideal, ¿cómo sería?

Fuente: Elaboración propia.

La guía de entrevista semiestructurada se sometió a juicio de dos profesionales de psicología y metodología de la investigación. Posteriormente, la información recolectada a través de las entrevistas fue analizada de manera cualitativa mediante un proceso manual de codificación y categorización temática aplicando criterios de reducción, organización, interpretación y verificación de los datos.

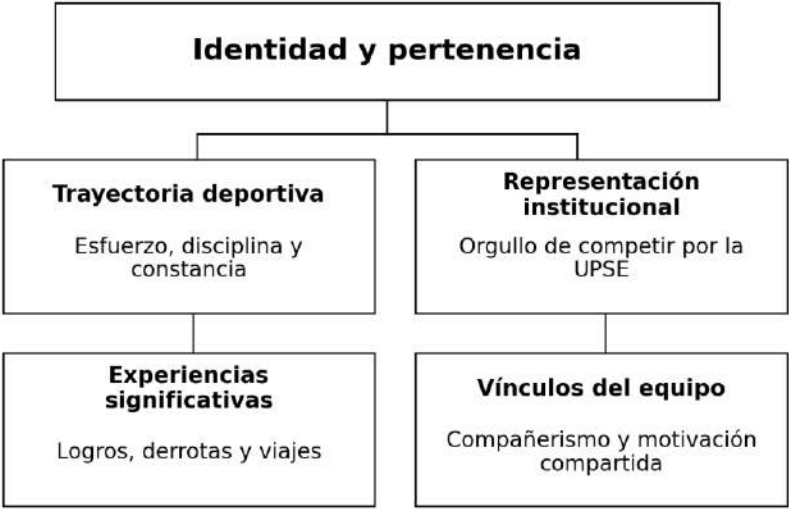
Este procedimiento permitió identificar las categorías centrales y subcategorías emergentes relacionadas con las experiencias de los estudiantes deportistas de la UPSE frente a la ansiedad competitiva, posibilitando así sustentar e interpretar los resultados obtenidos en la investigación de forma rigurosa y coherente con los objetivos planteados.

Resultados

A partir de la entrevista realizada a los estudiantes deportistas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), se efectuó la interpretación y análisis cualitativo de la información mediante un proceso manual de codificación y categorización temática, a fin de identificar los significados y experiencias comunes expresadas por los participantes.

Este procedimiento permitió organizar, reducir e interpretar los datos de manera rigurosa, dando lugar a las redes semánticas que sustentan los principales hallazgos del estudio. Las categorías centrales emergentes fueron: identidad deportiva universitaria, experiencia emocional precompetitiva, impacto emocional en el rendimiento deportivo, estrategias de autorregulación emocional y apoyo social y motivacional. Los resultados presentan las percepciones, emociones y vivencias descritas por los dos deportistas y la interpretación temática realizada por el equipo investigador.

Figura 1
Identidad deportiva universitaria



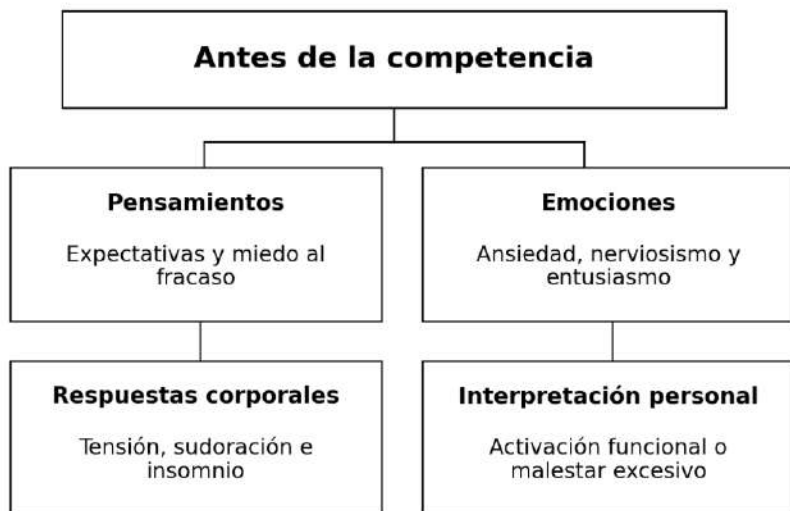
Fuente: Elaboración propia.

La red sobre identidad deportiva universitaria reúne la autopercepción del deportista, su motivación y su sentido de pertenencia. Para los participantes, representar a la UPSE se vinculó con orgullo, compromiso y reconocimiento social. La disciplina y el esfuerzo aparecieron como componentes de esa experiencia.

Asimismo, el orgullo institucional aparece en los relatos como una experiencia que fortalece la motivación y el sentido de pertenencia. Los logros, las derrotas y los viajes se convierten en recuerdos significativos para la identidad deportiva. La red sintetiza estas asociaciones entre esfuerzo, orgullo y pertenencia, sin establecer una secuencia causal entre ellas.

Figura 2

Experiencia emocional precompetitiva



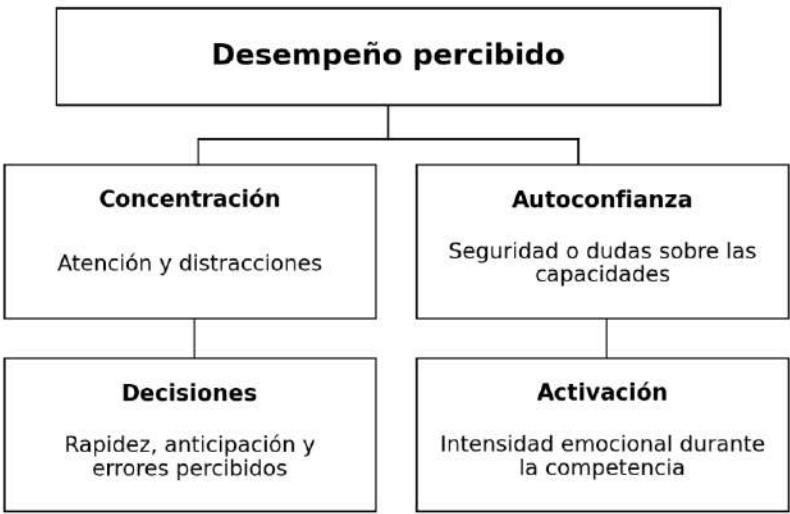
Fuente: Elaboración propia.

La experiencia emocional precompetitiva reúne pensamientos, respuestas corporales y emociones anteriores a la competencia. Los estudiantes describieron ansiedad, nerviosismo, entusiasmo y expectativa. También mencionaron tensión muscular, insomnio y sudoración, que interpretaron como señales de activación. En sus relatos, esta activación podía ayudarles a prepararse o dificultar la concentración cuando se percibía como excesiva.

El entusiasmo y la expectativa también acompañaron la preparación para competir. Los relatos sugieren que el estado precompetitivo no se experimentó únicamente como malestar. Cuando la activación se percibía como excesiva, aparecían incertidumbre y pensamientos negativos sobre el resultado, asociados por los participantes con una menor confianza.

Figura 3

Impacto emocional percibido en el rendimiento



Fuente: Elaboración propia.

La red sobre impacto emocional reúne las relaciones que los deportistas establecieron entre emociones y desempeño. Describieron un nerviosismo moderado que asociaban con concentración y alerta, así como episodios de ansiedad intensa vinculados con tensión, errores y pérdida de confianza. La práctica y la reflexión personal les permitían reconocer sus sensaciones y recurrir a la respiración, el diálogo interno o la atención en la tarea. Estas descripciones muestran sus formas de interpretar y afrontar la experiencia competitiva.

En la figura 3, los participantes describieron estrategias que les ayudaban a mantener la estabilidad emocional antes y durante la competencia. La respiración y la relajación se asociaron con una menor tensión percibida, mientras que el diálogo interno positivo se vinculó con la autoconfianza.

Figura 4
Estrategias de autorregulación emocional

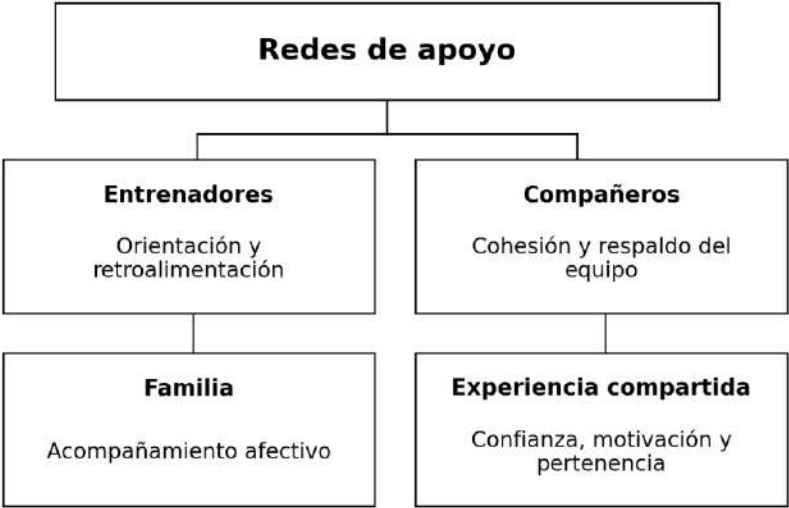


Fuente: Elaboración propia.

Las rutinas precompetitivas aportaban organización y familiaridad. El apoyo espiritual también apareció como un recurso personal de calma y motivación. En conjunto, estas experiencias muestran cómo los deportistas procuran dirigir su activación hacia la concentración y la seguridad, sin que el diseño permita estimar la eficacia de cada estrategia.

En la figura 5 se observa el apoyo social y motivacional fue descrito como un recurso relevante para la preparación, el bienestar y el rendimiento percibido. Los estudiantes identificaron tres fuentes principales: entrenadores, compañeros y familiares. Estas relaciones ofrecían orientación, cohesión grupal y respaldo afectivo, y se asociaban en sus relatos con mayor confianza y motivación.

Figura 5
Apoyo social y motivacional



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos muestran que la ansiedad competitiva ocupó un lugar relevante en las experiencias de los dos participantes. Las preocupaciones, el miedo al fracaso y la tensión física descritos pueden interpretarse a la luz del modelo multidimensional de Martens et al. (1990). También guardan relación con los aspectos abordados por Ledochowski et al. (2012) y Mercader-Rubio y Gutiérrez Ángel (2023), aunque las diferencias de diseño y de población impiden comparar directamente los resultados.

Desde una perspectiva interpretativa, las narrativas muestran que la ansiedad no se vivió únicamente como un obstáculo. En algunas situaciones, los participantes la

interpretaron como una activación funcional. Esta distinción es congruente con Jones y Hanton (1996), quienes estudiaron la interpretación facilitadora o debilitante de los síntomas de ansiedad competitiva.

La identidad deportiva universitaria y el sentido de pertenencia emergieron como aspectos que fortalecían la motivación, aunque también podían incrementar la presión percibida. Asimismo, el apoyo emocional de entrenadores, compañeros y familiares fue descrito como un recurso para afrontar el malestar y sostener la autoconfianza.

La respiración, el diálogo interno positivo, la visualización y las rutinas precompetitivas fueron descritos como recursos de concentración y control. Los relatos sugieren la pertinencia de explorar su incorporación a programas de acompañamiento psicológico deportivo.

Aunque el estudio presenta limitaciones, como el número reducido de participantes y el uso de entrevistas virtuales, aporta comprensión profunda sobre cómo los deportistas interpretan y gestionan la ansiedad competitiva, constituyendo un insumo relevante para el diseño de intervenciones psicológicas en el ámbito universitario.

Conclusiones

Los dos participantes relacionaron sus experiencias de ansiedad competitiva con cambios percibidos en la concentración, la autoconfianza y la toma de decisiones. Estas interpretaciones describen sus vivencias y no constituyen una medición del efecto de la ansiedad sobre el rendimiento. Los síntomas cognitivos y somáticos relatados permiten reconocer preocupaciones, tensión física y episodios de bloqueo mental. Su correspondencia con los modelos teóricos aporta un marco interpretativo, pero no demuestra relaciones causales.

Los participantes distinguieron una activación moderada que consideraban funcional de episodios de ansiedad que dificultaban su desempeño. También describieron recursos de regulación, como respiración, diálogo interno y visualización.

El apoyo de entrenadores, compañeros y familiares fue percibido como un recurso protector para afrontar la ansiedad y fortalecer la motivación y la pertenencia. Los relatos sugieren la conveniencia de ampliar el acompañamiento psicológico, sin que este estudio permita determinar la disponibilidad o eficacia de los programas institucionales.

Se recomienda implementar entrenamientos mentales sistemáticos dentro de la formación deportiva de la UPSE, así como ampliar la investigación a otras disciplinas y contextos, con el fin de profundizar la comprensión de los factores psicológicos que influyen en el rendimiento deportivo.

Referencias bibliográficas

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Pearson Educación.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Heredia-León, D. A., Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2023). Prediction of the adherence to sports practice of young Ecuadorians based on the perception of the coach's interpersonal style. *Frontiers in Psychology*, 14, 1133583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133583>
- Jones, G., & Hanton, S. (1996). Interpretation of competitive anxiety symptoms and goal attainment expectancies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 144–157. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.2.144>

- Ledochowski, L., Unterrainer, C., Ruedl, G., Schnitzer, M., & Kopp, M. (2012). Quality of life, coach behaviour and competitive anxiety in Winter Youth Olympic Games participants. *British Journal of Sports Medicine*, 46(15), 1044–1047. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091539>
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics.
- Mercader-Rubio, I., & Gutiérrez Ángel, N. (2023). The importance of emotional intelligence in university athletes: Analysis of its relationship with anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4224. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054224>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 45–80). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology* (5.^a ed.). Human Kinetics.



CAPÍTULO II.

EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SOBRE LA INFLUENCIA DE SUS INTERESES VOCACIONALES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Xiomara Mayling Pianda Morán
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0002-4523-5308>
xiomara.piandamoran8201@upse.edu.ec

Marcel Jefferson Pimbo Zambrano
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0001-1563-8838>
marcel.pimbozambrano9859@upse.edu.ec

Carlos Isaac Rodríguez Tomalá
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0005-6981-8251>
carlos.rodrigueztomalao0054@upse.edu.ec

Perla Marisol Torres Pozo
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0007-7472-6751>
perla.torrespozo1374@upse.edu.ec

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las experiencias y percepciones de estudiantes de bachillerato sobre la influencia de los intereses vocacionales en el rendimiento académico. Se desarrolló un estudio cualitativo con diseño narrativo y análisis inductivo. Participaron 12 estudiantes de tercer año de bachillerato, de entre 17 y 18 años, de la Unidad Educativa San Alberto Magno, ubicada en la parroquia Colonche. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con una guía revisada mediante juicio de expertos. Los relatos asociaron la claridad vocacional con la motivación intrínseca, la constancia, el esfuerzo y el desempeño académico percibido. Asimismo, el apoyo familiar y docente fue descrito como un recurso para sostener la autoeficacia, la toma de decisiones y la persistencia escolar. Las limitaciones económicas, la oferta educativa reducida y las asignaturas poco afines se relacionaron con desmotivación e incertidumbre vocacional. Los participantes asociaron la correspondencia entre sus intereses y sus trayectorias académicas con mayor compromiso y claridad profesional. Se recomienda fortalecer la orientación vocacional continua. El estudio describe percepciones y no mide cambios en las calificaciones.

Palabras clave: Intereses vocacionales, Motivación intrínseca, Orientación educativa, Bachillerato, Rendimiento académico.

Introducción

Este capítulo analiza las experiencias y percepciones de estudiantes de bachillerato sobre la relación entre sus intereses vocacionales y el rendimiento académico. Mediante un enfoque cualitativo, se buscó comprender cómo interpretan la vinculación entre sus preferencias profesionales, la motivación, el esfuerzo y los logros escolares. Los hallazgos se refieren a la autopercepción del desempeño y a la construcción del proyecto de vida.

La relación entre intereses vocacionales y desempeño debe examinarse en el contexto de las oportunidades de aprendizaje, las expectativas y los recursos del estudiante. La perspectiva sociocognitiva permite considerar conjuntamente la autoeficacia, las metas y las condiciones del entorno (Lent et al., 1994).

La orientación vocacional requiere una base conceptual y metodológica que articule las distintas etapas del desarrollo del estudiante. López Díaz (2014) plantea la importancia de examinar los factores que intervienen en la formación y orientación profesional. Desde esta perspectiva, la coordinación de acciones educativas resulta pertinente para acompañar decisiones en diferentes áreas del conocimiento.

La ausencia de una orientación vocacional temprana y continua desde los primeros niveles educativos refleja la necesidad de un proceso integral que acompañe al estudiante a lo largo de su formación (López Díaz, 2014).

En este capítulo, el rendimiento académico se aborda desde la percepción de los participantes sobre su esfuerzo, compromiso y desempeño. Esta delimitación permite explorar el significado de sus experiencias, sin equiparar los relatos con una medición de calificaciones o de resultados de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿Qué significados atribuyen los estudiantes de bachillerato a la relación entre sus intereses vocacionales y el rendimiento académico durante su formación?

Responder a esta interrogante permite comprender cómo los estudiantes relacionan sus intereses personales con la motivación, el rendimiento y la toma de decisiones. Los resultados pueden contribuir al fortalecimiento de la orientación vocacional y a una educación coherente con sus metas y condiciones de vida.

Objetivo general

Analizar las experiencias y percepciones de los estudiantes de bachillerato sobre la influencia de sus intereses vocacionales en el rendimiento académico.

Los intereses vocacionales se refieren a las preferencias que las personas expresan por determinadas actividades y opciones profesionales. Desde la perspectiva sociocognitiva, estos intereses se vinculan con la autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas personales (Lent et al., 1994). La propuesta de Holland (1997) destaca, a su vez, la correspondencia entre las características de la persona y el entorno vocacional.

En el contexto estudiado, la orientación vocacional constituye un tema relevante para comprender cómo los jóvenes proyectan su futuro. El análisis considera sus oportunidades percibidas de acceso a la formación y los recursos de los que disponen para tomar decisiones.

En la parroquia Colonche, las condiciones económicas y la oferta de formación constituyen elementos relevantes para comprender las decisiones profesionales de los jóvenes.

Algunos participantes expresaron claridad sobre sus opciones de estudio, mientras que otros manifestaron dudas, desmotivación o interés por incorporarse al trabajo al terminar el bachillerato. Estos relatos permiten explorar cómo las condiciones socioeconómicas intervienen en las oportunidades percibidas de continuar los estudios.

Por estas razones, la orientación vocacional puede contribuir a que los estudiantes definan sus metas y dispongan de herramientas para tomar decisiones informadas, acordes con sus intereses y con las condiciones de su entorno.

En esta investigación participaron 12 estudiantes de tercero de bachillerato, con edades entre 17 y 18 años, pertenecientes a la Unidad Educativa San Alberto Magno. La elección de esta muestra responde al interés de comprender sus percepciones sobre la influencia de los intereses vocacionales en su desempeño académico y en las decisiones que deberán tomar al finalizar su formación escolar.

Materiales y métodos

La investigación cualitativa permite comprender fenómenos complejos desde las experiencias de quienes participan en ellos. Su flexibilidad resulta pertinente cuando se busca explorar significados y condiciones contextuales mediante entrevistas y otras formas de acercamiento a la realidad social (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Se adoptó un enfoque cualitativo para comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias (Vega-Malagón et al., 2014). Se consideraron sus expectativas profesionales, las relaciones familiares, las dinámicas sociales y las vivencias escolares que podían influir en la relación

percibida entre intereses vocacionales y rendimiento académico.

El estudio se situó en una perspectiva interpretativa, centrada en los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias e interacciones. Esta orientación permitió analizar sus percepciones desde el contexto en el que construían sus decisiones vocacionales (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Blanco (2011) indica que la investigación narrativa se presenta como una rama de la investigación cualitativa donde la experiencia humana es fundamental. Esto se debe a que las personas estructuran sus vidas a través de historias sobre su identidad y la de otros. A través de los relatos obtenidos, es posible comprender mejor lo que las personas viven y sienten, dándole sentido a sus experiencias.

La narrativa se empleó como una forma de comprender la realidad desde la voz de los participantes. El análisis de sus historias se organizó en etapas de transcripción, lectura, codificación e interpretación.

Las entrevistas se transcribieron y se leyeron de manera integral para identificar experiencias, emociones y significados relevantes. Posteriormente, se organizaron unidades de significado en categorías temáticas y se elaboró una interpretación que mantuviera la relación con las voces de los participantes. El diseño narrativo permitió examinar cómo los estudiantes explicaban su trayectoria y vinculaban sus experiencias con sus decisiones profesionales (Blanco, 2011).

El pensamiento inductivo orientó la construcción de interpretaciones a partir de las observaciones y los relatos. Esta aproximación permite vincular la reflexión teórica con las experiencias educativas, sin convertir las categorías emergentes en leyes generales (López-Morocho & Jaramillo Baquerizo, 2025).

Para este trabajo, el método inductivo se vincula directamente con la técnica de las entrevistas porque las interpretaciones son creadas a partir de las vivencias que los participantes comparten. En primer lugar, las entrevistas posibilitan la recopilación de observaciones y descripciones sobre el fenómeno investigado. Después, se examinan para hallar significados, categorías y patrones comunes. Desde esos datos, surgen conceptos y explicaciones potenciales.

El análisis consideró tanto los procesos individuales de aprendizaje como las relaciones con el entorno escolar. Esta atención al contexto permitió interpretar las experiencias vocacionales sin reducirlas a una única explicación sobre el comportamiento del estudiante.

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información. Su elección respondió a la pregunta de investigación y permitió que los 12 estudiantes expresaran sus percepciones, experiencias y opiniones con flexibilidad y profundidad.

La guía de entrevista se elaboró a partir de los objetivos del estudio y se organizó mediante preguntas abiertas y sondas de profundización. Este instrumento orientó la conversación hacia información pertinente, evitando desvíos innecesarios (Useche et al., 2019). Harol Marcial Castillo del Valle y Karla Yaritza Belduma Cabrera revisaron la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas.

La población de interés estuvo constituida por los estudiantes de bachillerato de la institución seleccionada. La muestra corresponde al grupo de participantes del que se obtuvo la información para el análisis. En este estudio, la selección intencional buscó acceder a experiencias relevantes para la pregunta de investigación. Por ello, no se pretendió

lograr representatividad estadística ni estimar parámetros de toda la población escolar.

La población estuvo conformada por los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa San Alberto Magno, ubicada en la parroquia Colonche. La muestra fue intencional, seleccionándose a 12 estudiantes con edades entre 17 y 18 años, quienes accedieron voluntariamente a participar en la investigación.

Tabla 2
Cuestionario de entrevista

Ítem	Preguntas	Sondas
P1	Cuéntame cuáles son tus principales intereses o las áreas que más te llaman la atención para tu futuro profesional.	¿Cómo descubriste esos intereses? ¿Han cambiado con el tiempo?
P2	¿De qué manera sientes que tus intereses vocacionales influyen en tu rendimiento académico?	¿Te motivan a estudiar más? ¿Afectan tus calificaciones o tu concentración?
P3	¿Qué personas, contextos o factores te han ayudado a orientar tus intereses vocacionales?	¿Familia, docentes, amigos u otros? ¿De qué manera te apoyan o influyen?
P4	¿Has tenido dificultades para alinear tus intereses con tus estudios actuales?	¿Qué obstáculos encuentras para seguir lo que te gusta? ¿Cómo los enfrentas?
P5	Si pudieras darte un consejo sobre cómo elegir una carrera o mantenerte motivado, ¿cuál sería?	¿Qué te ayudaría a mantener el equilibrio emocional y académico entre tus intereses y tu rendimiento?

Fuente: Elaboración propia.

La validación fue realizada por dos profesionales expertos en el área de Psicología. La revisión por expertos contribuyó a valorar la pertinencia y claridad de las preguntas y sondas. Este procedimiento apoyó la adecuación del instrumento a los objetivos, sin constituir por sí solo una garantía de validez de todos los resultados.

Resultados

Las entrevistas a los estudiantes de la Unidad Educativa San Alberto Magno se organizaron y analizaron con apoyo de ATLAS.ti 23. La codificación permitió construir categorías y relaciones temáticas que se presentan a continuación.

Figura 6
Intereses vocacionales y metas profesionales



Fuente: Elaboración propia.

La primera red reúne las relaciones que los estudiantes establecieron entre sus intereses vocacionales, su motivación y el desempeño percibido. La claridad de las aspiraciones profesionales se vinculó en los relatos con atención, constancia y esfuerzo. Los participantes describieron mayor compromiso con las tareas cuando reconocían un propósito de formación acorde con sus valores y aptitudes.

La familia y los docentes fueron descritos como fuentes de apoyo emocional y orientación. Las dificultades económicas, geográficas y de seguridad, junto con las críticas externas,

aparecieron como obstáculos. Frente a ellos, los estudiantes mencionaron planificación, perseverancia y confianza personal como recursos para sostener sus proyectos.

Figura 7

Motivación intrínseca y compromiso académico



Fuente: Elaboración propia.

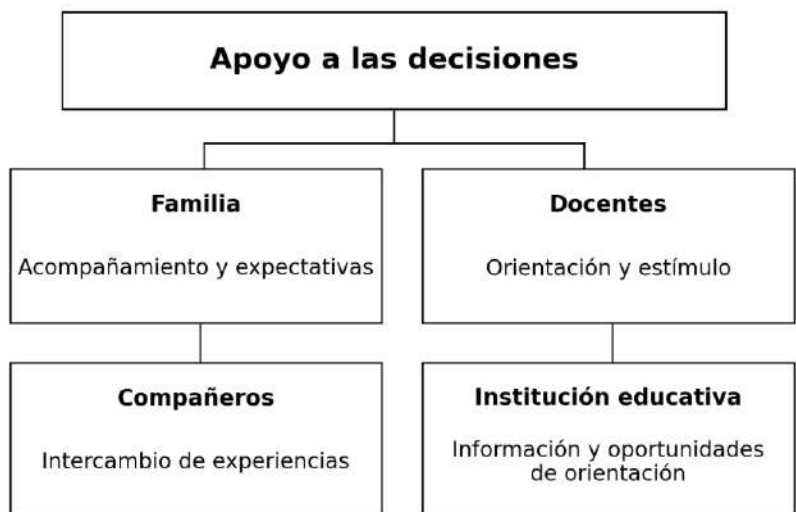
En los relatos, la motivación intrínseca articuló los intereses vocacionales con la valoración del desempeño académico. Los estudiantes asociaron el sentido atribuido a sus estudios con mayor atención, esfuerzo y constancia. El apoyo familiar y docente apareció como un recurso que contribuía a clarificar metas y fortalecer la confianza. Estas relaciones son interpretaciones de las experiencias narradas, no estimaciones de mediación estadística.

La oferta educativa limitada y las asignaturas poco afines a los intereses fueron descritas como dificultades para mantener la motivación. Los participantes recurrieron a la planificación, la perseverancia y los mensajes de confianza. La red sintetiza

estas relaciones entre significado vocacional, apoyo social y organización personal.

Figura 8

Agentes de apoyo en la decisión vocacional

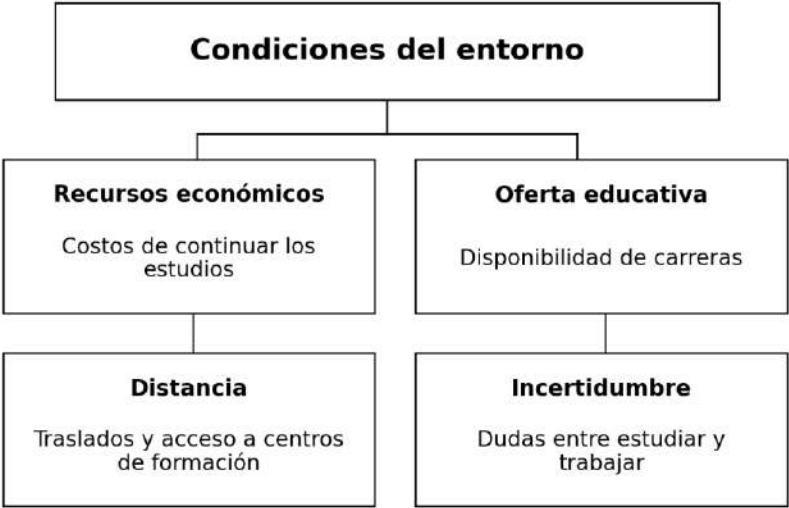


Fuente: Elaboración propia.

La familia y los docentes ofrecían, según los relatos, apoyo emocional, información y acompañamiento. Los pares aportaban modelos y experiencias con los que los estudiantes comparaban sus expectativas. También se mencionaron recursos económicos y comunitarios, como becas, transporte y materiales, vinculados con las oportunidades percibidas de continuar la formación.

Las críticas externas y la inseguridad vocacional fueron descritas como fuentes de duda. El apoyo emocional, la retroalimentación docente y la reflexión personal aparecieron como recursos para revisar las decisiones. Los relatos permiten comprender el carácter compartido y contextual de la construcción del proyecto profesional.

Figura 9
Dificultades para articular intereses y oportunidades



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes identificaron dificultades relacionadas con la oferta educativa local, los traslados, los recursos económicos y la inseguridad. También mencionaron asignaturas poco afines, la coexistencia de varios intereses, contenidos que consideraban difíciles y críticas de otras personas. Vincularon estas experiencias con variaciones en su motivación, concentración y esfuerzo.

Las condiciones externas limitaban las opciones que los jóvenes consideraban disponibles, mientras que la indecisión y la falta de afinidad con algunas materias afectaban su confianza percibida. El análisis muestra cómo interpretaban la relación entre su proyecto vocacional y las condiciones del entorno.

El apoyo familiar y la orientación docente fueron descritos como recursos para afrontar esas dificultades. Los estudiantes

también mencionaron planificación, constancia y pensamientos de confianza para sostener la atención y el esfuerzo en asignaturas exigentes o poco afines a sus intereses.

En síntesis, comprender en qué aspectos se concentran las dificultades y qué apoyos funcionan como compensadores resulta fundamental para orientar decisiones pedagógicas e institucionales que promuevan mejores condiciones de aprendizaje.

Figura 10

Motivación y autorregulación académica



Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de motivación y autorregulación incluyeron acciones relacionadas con la disciplina, la planificación y la constancia. Los participantes las asociaron con la continuidad del estudio aun cuando experimentaban cansancio o dificultades. Los mensajes alentadores y el reconocimiento de avances se vincularon con confianza y disposición para

continuar. Los relatos mostraron una relación percibida entre motivación, esfuerzo y valoración de los propios logros.

La perseverancia y la regulación emocional aparecieron como recursos frente a la presión externa y la autocrítica. Los estudiantes los relacionaron con persistencia, claridad vocacional y bienestar personal. La red sintetiza cómo los participantes procuraban mantener coherencia entre sus metas personales y académicas. Las interpretaciones se refieren a sus experiencias y no a una estimación del efecto de la autorregulación sobre el rendimiento.

Discusión

Los resultados sugieren que los intereses vocacionales aportan sentido al aprendizaje. Cuando los participantes percibían una relación entre sus estudios y su proyecto de vida, describían mayor motivación, participación y constancia. La afinidad entre intereses y habilidades se vinculó, en sus relatos, con el compromiso y la satisfacción escolar.

Quienes expresaron mayor claridad sobre su futura carrera también refirieron un mayor esfuerzo en las asignaturas afines. Asimismo, la familia y los docentes aparecieron como agentes de orientación y apoyo. El acompañamiento emocional e instrumental se relacionó con mayor seguridad para decidir, mientras que su ausencia se asoció con inseguridad y dificultades para mantener la persistencia. Estas asociaciones corresponden al desempeño percibido por los participantes.

El proyecto vocacional se construyó en interacción con redes psicosociales y condiciones del entorno. Las limitaciones económicas, la distancia a los centros de educación superior y la oferta educativa disponible generaron dudas sobre la continuidad de los estudios. Los relatos sugieren que el

rendimiento percibido no depende únicamente de capacidades individuales, sino también del ajuste entre los intereses y las oportunidades del contexto.

Conclusiones

Los hallazgos permiten comprender que los estudiantes relacionan sus intereses vocacionales con la motivación, la disciplina y el compromiso escolar. El apoyo familiar y docente fue percibido como un recurso para sostener la autoeficacia, la claridad vocacional y la persistencia educativa. El estudio no midió cambios en las calificaciones ni permite establecer la magnitud o causalidad de esas relaciones.

Las redes de orientación pueden ayudar a afrontar las demandas académicas y las decisiones profesionales. Las limitaciones económicas y la escasa oferta educativa local, por su parte, fueron descritas como fuentes de incertidumbre. Se recomienda fortalecer la orientación vocacional continua en contextos rurales, articulando a la familia, la escuela y la comunidad para ampliar las oportunidades de decisión informada. La muestra de una sola institución y el carácter autoinformado de los datos limitan la transferencia de los hallazgos a otros entornos.

Referencias bibliográficas

- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135–156. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/278>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.^a ed.). Psychological Assessment Resources.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- López Díaz, B. B. (2014). Factores y etapas del proceso de formación y orientación vocacional y profesional. *Revista Publicando*, 1(1), 72–85.
<https://www.revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/11>
- López-Morocho, L. R., & Jaramillo Baquerizo, C. P. (2025). El rol del método inductivo como vínculo entre las teorías educativas y las prácticas de aula. *Sophia*, (38), 51–77.
<https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.01>
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación: Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523–528.



CAPÍTULO III.

SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS SOBRE CÓMO LA MÚSICA
MODULA EL ESTADO DE ÁNIMO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA (18-20 AÑOS) DE LA UPSE

Juleidy Jimabel Pozo Rosales
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-5514-6822>
juleidy.pozorosales1029@upse.edu.ec

Dayana Patricia Quirumbay Aspiazu
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0004-1259-4771>
dayana.quirumbayaspiazu8121@upse.edu.ec

Lilibeth Anahi Granados Baque
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-3752-0833>
lilibeth.granadosbaque9411@upse.edu.ec

Melissa Emperatriz Laínez Bernabé
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-5558-980X>
melissa.lainezbernabe5832@upse.edu.ec

Resumen

La música constituye un recurso frecuente en la vida de los estudiantes universitarios, especialmente en contextos de alta exigencia académica. Este estudio tuvo como objetivo analizar los significados y experiencias que los estudiantes de Psicología, entre 18 y 20 años de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), atribuyen a la influencia de la música en su estado de ánimo. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con un diseño narrativo, utilizando un método inductivo para analizar los relatos obtenidos.

La muestra estuvo conformada por siete estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas validadas por expertos, y los datos se analizaron mediante codificación temática apoyada en redes semánticas con el software ATLAS.ti 23. Emergieron categorías relacionadas con la integración cotidiana de la música, la regulación emocional, el manejo del estrés, la concentración académica y la dimensión social.

Los resultados muestran que los participantes perciben a la música como un recurso que ayuda a modular el estrés, mejorar el estado de ánimo, facilitar la relajación y acompañar los procesos de estudio, aunque determinados tipos de música pueden resultar distractores en tareas de alta demanda cognitiva. Se concluye que la música es vivida como una estrategia de autorregulación emocional y bienestar psicológico, lo que sugiere la pertinencia de explorar su incorporación en programas universitarios de apoyo psicoeducativo.

Palabras clave: Música, Estado de ánimo, Regulación emocional, Bienestar psicológico, Estudiantes universitarios.

Introducción

La música se ha estudiado como un recurso relacionado con la experiencia emocional y con determinadas funciones cognitivas. En la vida universitaria, su escucha puede acompañar situaciones de exigencia personal y académica. Castro et al. (2021) analizaron experimentalmente la modulación del estado de ánimo mediante estímulos musicales activantes, lo que aporta un antecedente para explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes.

En un estudio con 46 estudiantes de Enfermería de la Universidad Estatal de Milagro, Mejía Plúa et al. (2025) informaron que el 56,5 % experimentaba estrés de forma constante y que el 60,9 % consideraba que el estrés le impedía cumplir oportunamente sus responsabilidades estudiantiles. Estos porcentajes corresponden a esa muestra y no representan estimaciones para toda la población universitaria ecuatoriana.

En este contexto, resulta pertinente analizar los significados y experiencias que los estudiantes de Psicología de la UPSE, de entre 18 y 20 años, atribuyen a la música y a su relación con el estado de ánimo. El interés se centra en sus formas cotidianas de autorregulación emocional durante la formación profesional.

La música, la cultura y las emociones constituyen dimensiones diferentes que se relacionan en la experiencia humana. Oriola y Gustems (2021) proponen comprender la música como una organización temporal de sonidos y silencios capaz de suscitar respuestas emocionales.

La revisión de Chong et al. (2024) examina el uso de la música para la regulación emocional y reúne investigaciones con distintas poblaciones y formas de intervención. Este antecedente respalda el interés por estudiar la escucha musical,

aunque sus resultados no implican que toda práctica musical produzca los mismos efectos.

Gómez Pérez y Calleja Bello (2016) explican la regulación emocional como un conjunto de procesos relacionados con la modificación y expresión de las emociones en función de metas y circunstancias. Esta perspectiva permite explorar cómo los estudiantes eligen la música y qué cambios reconocen durante su escucha.

Los antecedentes permiten plantear la necesidad de estudiar cómo los estudiantes incorporan la música a sus actividades y qué significados le atribuyen. Los enfoques neurofisiológicos y las aproximaciones centradas en la experiencia subjetiva ofrecen perspectivas complementarias. El presente estudio se concentra en esta última dimensión y en un contexto universitario específico.

La música puede acompañar tanto las actividades individuales como las interacciones sociales de los jóvenes. Macay Mendoza y Jama Zambrano (2023) examinan su relación con la motivación y el desarrollo cognitivo en la educación superior. El presente capítulo aborda las experiencias subjetivas asociadas con ese uso cotidiano.

Su posible incorporación a programas de bienestar estudiantil requiere atender a las preferencias de los participantes, a los objetivos de cada actividad y a la evaluación de sus resultados.

En Ecuador, Gálvez Sócola et al. (2025) examinaron la relación entre ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina. Paredes Garcés y Chasi (2021) abordaron el estrés en estudiantes de Enfermería de la Universidad Estatal de Bolívar. Asimismo, Ahuananchi Añazco et al. (2025) analizaron las demandas académicas y el desempeño estudiantil, mientras que Parra Vacacela y Pino Loza (2024) revisaron el estrés en el

contexto universitario. Estos antecedentes corresponden a poblaciones y diseños diferentes del estudio que se presenta aquí.

Ayabaca y Jaramillo (2023) presentan una propuesta de intervención mediante musicoterapia para afrontar el estrés académico. Se trata de una propuesta, por lo que no debe interpretarse como una demostración de resultados ya obtenidos. Su planteamiento permite considerar posibilidades de acompañamiento que requieren aplicación y evaluación específicas.

En la UPSE, resulta pertinente explorar cómo los estudiantes de Psicología utilizan la música en su vida cotidiana y cómo relacionan esa práctica con las exigencias académicas y el bienestar. El estudio no evalúa la existencia ni la eficacia de programas institucionales de intervención musical.

La relación entre música y emociones puede examinarse desde diferentes mecanismos psicológicos, entre ellos la memoria, la valoración y las respuestas a las características del estímulo sonoro (Juslin & Västfjäll, 2008). En este capítulo se analizan los significados que los participantes atribuyen a esas experiencias.

Pérez (2023, como se citó en Chávez Mejías, 2023) describe la música como una organización de sonidos y silencios mediante recursos como el ritmo, la melodía y la armonía. Esta definición permite situar la escucha como una experiencia perceptiva y expresiva.

Las emociones y los estados de ánimo se diferencian por su duración, intensidad y vinculación con situaciones concretas. En la revisión de Chávez Mejías (2023) se recogen aproximaciones sobre las respuestas emocionales y la relativa estabilidad de los estados de ánimo. Estas distinciones orientan

la exploración de los cambios que los estudiantes reconocen durante la escucha musical.

La experiencia musical compartida también puede relacionarse con la construcción de vínculos sociales. En este estudio, dicha dimensión se aborda mediante los relatos sobre canciones, recuerdos y experiencias con otras personas, sin realizar mediciones neurobiológicas. Chávez Mejías (2023) destaca la relevancia de la memoria y de las asociaciones personales para comprender la relación entre música y estado de ánimo. De acuerdo con las definiciones anteriores, las categorías teóricas se vinculan a los siguientes indicadores empíricos observados en los relatos de los participantes:

Tabla 3
Categorías conceptuales e indicadores empíricos

Categoría	Indicadores empíricos
Música	Frecuencia de escucha, tipo de género preferido, uso individual o compartido.
Emoción y estado de ánimo	Cambios de humor, relajación, activación emocional.
Regulación emocional	Uso de la música para calmarse, concentrarse o expresar emociones.
Bienestar psicológico	Sensación de calma, motivación y equilibrio emocional.

Fuente: Elaboración propia.

La escucha musical forma parte de la vida cotidiana de muchos jóvenes. En el contexto universitario, resulta pertinente conocer cómo los estudiantes de Psicología la interpretan y qué relación establecen entre esa práctica, las exigencias académicas y sus emociones. El estudio aporta una aproximación cualitativa centrada en experiencias de la UPSE.

Por lo tanto, el presente estudio busca aportar evidencia local acerca de la música como fuente de autorregulación

emocional y bienestar psicológico en la población estudiantil de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE). En este sentido, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los significados y experiencias que atribuyen los estudiantes universitarios de Psicología (18–20 años) de la UPSE a la influencia de la música en la modulación de su estado de ánimo?

Partiendo de esa pregunta, el objetivo general es explorar los significados y experiencias de los estudiantes universitarios de Psicología (18–20 años) de la UPSE acerca de la influencia de la música en su estado de ánimo.

La muestra estuvo compuesta por siete estudiantes de Psicología de la UPSE, de entre 18 y 20 años. Participaron hombres y mujeres de distintos niveles académicos. La selección respondió al interés por explorar experiencias durante una etapa de formación personal y profesional en la que el manejo del estrés y las emociones resulta relevante. Los participantes se incorporaron de forma voluntaria y recibieron información sobre el estudio. Se resguardaron la confidencialidad de sus datos y el respeto de sus derechos.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, orientado a comprender la relación entre música y emociones desde las experiencias de los estudiantes. Este enfoque permite explorar significados y atender a las particularidades del contexto en el que se producen (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El enfoque elegido permitió explorar los significados atribuidos a la música y al bienestar emocional. Se procuró fortalecer la credibilidad mediante la correspondencia entre

relatos e interpretaciones, y facilitar la valoración de su transferencia a otros contextos mediante una descripción contextual del estudio.

Se adoptó un paradigma interpretativo para comprender la realidad desde los significados que los participantes atribuyen a la música y al estado de ánimo. La aproximación cualitativa atiende a los escenarios y a las interpretaciones construidas por quienes viven el fenómeno (Denzin & Lincoln, 1994).

La perspectiva interpretativa reconoce que las experiencias adquieren significados distintos según la historia y el contexto de cada persona. En este estudio, esa diversidad se abordó mediante los relatos de los participantes.

El equipo investigador realizó un ejercicio reflexivo para reconocer su influencia en la interpretación y en la interacción con los participantes. Las notas de análisis ayudaron a distinguir los testimonios, las inferencias analíticas y los supuestos personales.

Se realizaron revisiones cruzadas de los datos, comparaciones entre la información y las categorías emergentes y comprobaciones de coherencia interpretativa. Estas acciones buscaron reducir la influencia de los supuestos del equipo y mantener la correspondencia entre las conclusiones y los relatos.

El estudio adoptó un diseño narrativo, orientado a explorar los significados y experiencias sobre cómo la música modula el estado de ánimo de los estudiantes universitarios de Psicología de la UPSE, con edades entre 18 y 20 años. Este diseño narrativo permite comprender la realidad a través de los relatos de vida de los participantes, reconociendo que cada historia ofrece una forma particular de analizar y otorgar significado a las vivencias emocionales vinculadas con la música.

El diseño narrativo permitió examinar cómo los estudiantes organizaban sus experiencias musicales en relatos y las relacionaban con el estado de ánimo, el estrés y la concentración. Se atendió a la secuencia y al significado de las experiencias, de acuerdo con la orientación general descrita por Creswell (2005).

La revisión de las entrevistas se desarrolló en tres etapas: en primer lugar, se realizó una lectura integral del contenido para identificar las ideas más relevantes relacionadas con la música y las emociones; en segundo lugar, se agruparon los fragmentos recurrentes o vinculados entre sí; y, finalmente, se elaboró un resumen general que permitió interpretar los significados principales y construir las categorías presentadas en la red semántica.

El método inductivo orientó la construcción de categorías a partir de los relatos y de la comparación entre experiencias. Este procedimiento permitió avanzar de observaciones particulares hacia interpretaciones comunes, sin asumir que fueran generalizables a toda la población (Gómez Bastar, 2012).

Cada relato se examinó y se comparó con los demás para agrupar significados semejantes. El procedimiento permitió identificar cómo los participantes relacionaban la música con el estado de ánimo, la concentración y el bienestar. Las categorías se construyeron a partir de esas experiencias narradas.

En la actualidad, la investigación científica dispone de una amplia variedad de técnicas para la recolección de información durante el trabajo de campo. La elección de estas herramientas depende del método y del tipo de investigación que se lleve a cabo (Bernal, 2010).

La entrevista semiestructurada se utilizó como técnica principal para establecer contacto con los participantes y obtener respuestas abiertas. Su aplicación permitió explorar las

percepciones y los significados atribuidos a la música en el contexto de cada experiencia.

El protocolo contempló entrevistas de aproximadamente 30 a 40 minutos y su registro con autorización previa. La participación fue voluntaria y se resguardó la confidencialidad de la información.

Los instrumentos de recolección de información son herramientas utilizadas para obtener datos en una investigación. Deben ser confiables y válidos, es decir, proporcionar resultados consistentes y posibilitar conclusiones precisas. Su diseño debe considerar los objetivos del estudio, el tipo de información, la población y los medios de aplicación (Bernal, 2010).

El instrumento de recolección fue una guía de entrevista semiestructurada. La entrevista constituyó la técnica de aplicación y permitió obtener relatos sobre la música, el estado de ánimo y el bienestar percibido.

La guía estuvo conformada por cinco preguntas principales y sus respectivas sondas (véase la Tabla 2). Dos profesionales revisaron la claridad, comprensión y adecuación de los ítems. Sus observaciones orientaron ajustes de redacción para mantener la coherencia con el objetivo del estudio.

La muestra estuvo integrada por estudiantes de la carrera de Psicología de la UPSE, de entre 18 y 20 años. La selección intencional buscó experiencias pertinentes para comprender las relaciones percibidas entre música, emociones y demandas académicas.

El muestreo fue intencional y permitió seleccionar casos pertinentes para el objetivo del estudio (Otzen & Manterola, 2017). Participaron siete estudiantes, identificados como E1-E7. Se consideró la diversidad de género y de niveles

académicos para incorporar distintas experiencias. La selección no buscó representatividad estadística. Se resguardaron la identidad y la privacidad de los participantes y se obtuvo su consentimiento informado.

Tabla 4
Cuestionario de entrevista

Ítem	Pregunta	Sondas
P1	Cuéntame de qué maneras la música forma parte de tu vida universitaria en el día a día.	¿En qué momentos o espacios del día aparece más (traslados, pausas, estudio, ocio)? ¿Con quién sueles compartirla y cómo cambia tu experiencia? ¿Has notado cambios en tu uso de la música a lo largo del semestre?
P2	Relátame una experiencia reciente en la que percibiste que la música pudo relacionarse con un cambio en tu estado de ánimo (si ocurrió).	¿Qué pasaba antes y qué notaste en ti después? ¿Qué elementos (letra, ritmo, recuerdos) crees que influyeron? Si no hubo cambios, ¿cómo describirías tu experiencia igualmente?
P3	En tu experiencia, ¿de qué manera —si es que ocurre— la música se relaciona con tu manejo del estrés o con tu bienestar diario como estudiante?	¿La usas más para relajarte, activarte o simplemente acompañarte? ¿Qué notas en tu cuerpo o mente después (sueño, tensión, ánimo, energía)? ¿Qué sucede en días en que no puedes escucharla (si te ocurre)?
P4	Cuéntame qué sucede con tu estudio o concentración cuando hay música y cuando no la hay.	¿Qué características (ritmo, letra, volumen) te ayudan o te distraen? ¿Recuerdas una sesión de estudio exitosa y otra difícil? ¿Qué papel tuvo la música? ¿Has hecho ajustes (listas, volúmenes, horarios) para concentrarte mejor?
P5	Si pudieras darte un consejo sobre tu relación con la música, pensando en tu bienestar, ¿cuál sería?	¿Qué prácticas personales te ayudan a sentirte mejor emocionalmente? Si te sintieras sobrecargado/a, ¿con quién o dónde buscarías apoyo dentro o fuera de la universidad?

Fuente: Elaboración propia.

La guía fue revisada por dos profesionales de psicología educativa y metodología de la investigación, quienes valoraron la pertinencia y claridad de las preguntas. La información adquirida por medio del cuestionario de entrevista fue analizada con el programa ATLAS.ti, a través del cual se realizó la codificación y categorización de los datos. Este proceso incluyó la reducción, organización, presentación, interpretación y verificación de la información, permitiendo así respaldar y evidenciar los resultados alcanzados en esa investigación.

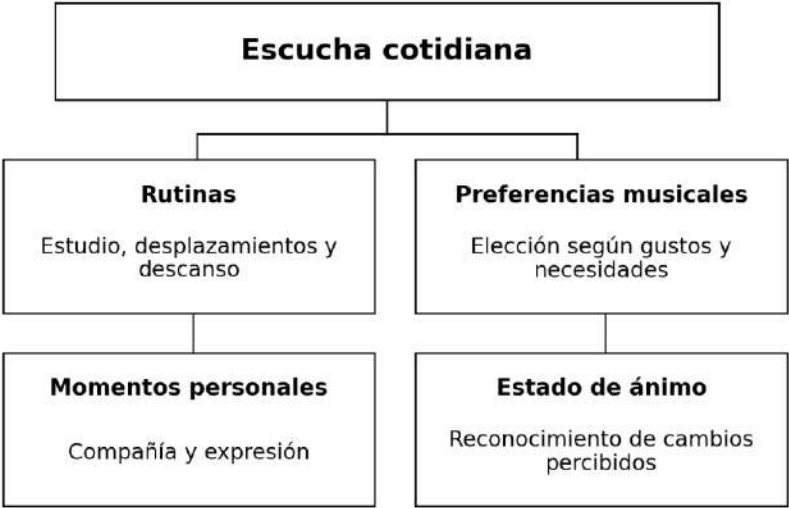
Resultados

Con base en las entrevistas realizadas a los estudiantes universitarios de Psicología (18–20 años) de la UPSE, se efectuó el análisis e interpretación de la información mediante el programa ATLAS.ti 23. Esta herramienta facilitó la construcción de redes semánticas que respaldan los principales hallazgos del estudio.

El proceso analítico permitió organizar, codificar e interpretar rigurosamente los datos, identificándose las siguientes categorías centrales: significados personales de la música; emociones y estado de ánimo asociados; función reguladora de la música en el bienestar emocional; influencia del contexto académico en la experiencia musical; y estrategias de uso de la música para el manejo del estrés.

Las categorías y redes se elaboraron a partir de la interpretación del material de entrevista. El programa facilitó la organización de los datos; la responsabilidad de la codificación y de las interpretaciones correspondió al equipo investigador.

Figura 11
Integración de la música en la vida cotidiana



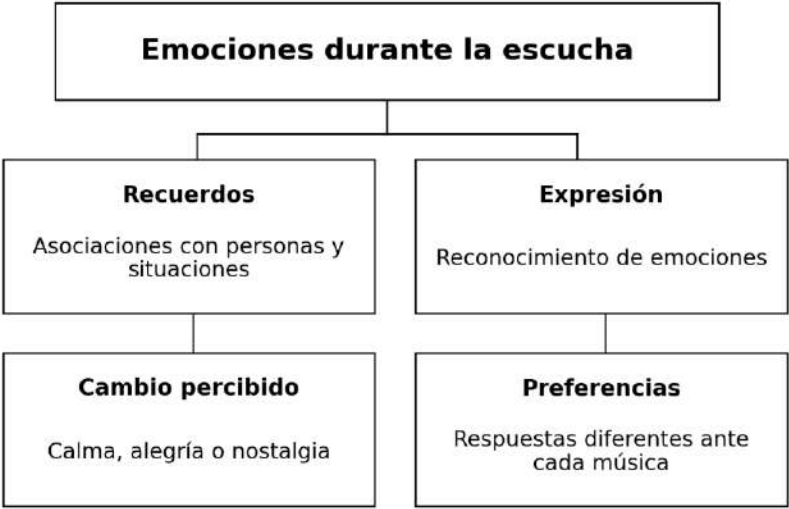
Fuente: Elaboración propia.

La primera red sintetiza la integración cotidiana de la música en la vida universitaria. Los relatos relacionaron los momentos y la frecuencia de escucha, la compañía y el contexto sonoro con distintas experiencias de organización emocional y acompañamiento de las rutinas. Estas conexiones representan asociaciones temáticas y no relaciones de causalidad.

Los estudiantes describieron el uso de la música para crear un entorno que consideraban favorable a la concentración. La escucha individual se vinculó con la regulación emocional, mientras que la escucha compartida se asoció con los vínculos sociales. La red reúne estos significados sobre el bienestar, la pertenencia y la gestión del entorno.

Figura 12

Música y experiencia emocional



Fuente: Elaboración propia.

La segunda red sintetiza los relatos sobre regulación emocional y estado de ánimo. La letra, los recuerdos y las personas significativas se vincularon con la evocación de experiencias y con cambios afectivos percibidos. Los participantes también relacionaron el ritmo y el estilo musical con sensaciones de alegría, motivación o serenidad. Estas interpretaciones no permiten aislar el efecto de cada componente musical.

Los participantes también describieron experiencias ambivalentes: algunas canciones intensificaban la tristeza o la nostalgia, especialmente cuando se vinculaban con pérdidas. En esos casos, la escucha podía acompañar el malestar y ofrecer consuelo parcial, sin eliminar necesariamente la emoción.

Estos relatos permiten considerar la música como un recurso de reconocimiento emocional. Su posible uso en la

educación emocional requiere atender a las preferencias y a la diversidad de respuestas de los estudiantes.

Figura 13
Música y afrontamiento del estrés



Fuente: Elaboración propia.

La tercera red reúne experiencias de escucha para relajarse, activarse o acompañar las actividades diarias. Los participantes asociaron esas prácticas con cambios percibidos en el estrés y en el estado de ánimo. Las conexiones sintetizan el sentido atribuido a la música como recurso de afrontamiento; no constituyen pruebas de causa y efecto.

También se describieron diferencias entre los momentos con y sin música y la importancia de elegir ritmos acordes con la actividad. Los cambios en el descanso, la tensión y la energía corresponden a percepciones de los participantes. Estos hallazgos permiten explorar usos cotidianos de la música, pero no demostrar su eficacia como tratamiento clínico.

Figura 14
Música, concentración y desempeño percibido



Fuente: Elaboración propia.

La cuarta red representa el papel dual atribuido a la música durante el estudio. Algunos participantes relacionaron la música suave y el volumen moderado con una mayor concentración, especialmente en entornos ruidosos. Otros describieron distracción ante letras intensas o volúmenes altos en tareas exigentes. Los relatos muestran que la experiencia varía según la actividad, el estímulo sonoro y las características de cada persona.

Los estudiantes describieron estrategias como seleccionar listas de reproducción, ajustar el volumen y regular el tiempo de escucha. Estas prácticas les permitían adaptar la música a sus necesidades. La variabilidad individual fue un elemento central: una misma condición podía facilitar la atención para algunas personas y distraer a otras.

Figura 15

Música y vínculos sociales



Fuente: Elaboración propia.

La dimensión social reúne experiencias en las que compartir canciones se relacionó con recuerdos, historias y vínculos afectivos. Los estudiantes atribuyeron a la música un valor de conexión con otras personas y con situaciones significativas.

Los gustos musicales también aparecieron como formas de expresión y reconocimiento dentro de los grupos. Los relatos vincularon esas afinidades con pertenencia, identidad y cercanía interpersonal.

En la figura 16 se observa que, los estudiantes describieron prácticas de uso consciente de la música, como alternar la escucha con momentos de silencio y reconocer los repertorios que asociaban con bienestar. Estas elecciones mostraron formas personales de atender a sus necesidades emocionales.

Figura 16
Autorregulación y recomendaciones de uso



Fuente: Elaboración propia.

El ajuste de la frecuencia de escucha según las tareas y la búsqueda de apoyo social complementaban esas prácticas. La red reúne experiencias de autoconocimiento y autocuidado descritas por los participantes.

En la tabla 17 se establece que, la red de integración cotidiana reúne los principales ámbitos descritos en el capítulo: regulación emocional, afrontamiento del estrés, concentración, vínculos sociales y prácticas de autocuidado. Los relatos vincularon la escucha con experiencias diferentes según el contexto y las preferencias personales. El uso intencional de ritmos, volumen y momentos de silencio fue interpretado como una forma de ajustar las rutinas a las necesidades académicas y emocionales. La representación sintetiza estas categorías y no reproduce un modelo causal ni mediciones de rendimiento.

Figura 17
Síntesis temática de música y estado de ánimo



Fuente: Elaboración propia.

La síntesis temática reúne las dimensiones emocional, académica, social y personal de la experiencia musical. Su lectura permite comprender cómo los estudiantes relacionaron la música con distintos aspectos de su vida cotidiana.

Discusión

La música ocupó un lugar relevante en las experiencias de los siete participantes y fue descrita como un recurso para la regulación emocional, el afrontamiento del estrés y algunas tareas académicas. Los relatos situaron la escucha en momentos de estudio, pausa y ocio. Esta diversidad de experiencias puede ponerse en diálogo con las aproximaciones sobre música y emociones de Chong et al. (2024) y Juslin y Västfjäll (2008).

Los participantes relacionaron géneros, ritmos y letras con sensaciones de calma, motivación, activación o desahogo. Estas experiencias pueden interpretarse desde la regulación emocional, entendida como los procesos mediante los cuales las personas influyen en sus emociones y en su expresión (Gómez Pérez & Calleja Bello, 2016). La investigación describe experiencias subjetivas y no examina los mecanismos neurobiológicos implicados.

Los participantes relacionaron la escucha musical con el alivio percibido del estrés y con pausas durante sus actividades académicas. Estas experiencias pueden dialogar con las investigaciones sobre modulación del estado de ánimo y motivación (Castro et al., 2021; Macay Mendoza & Jama Zambrano, 2023). La propuesta de Ayabaca y Jaramillo (2023) constituye una posibilidad de intervención, cuya eficacia requiere evaluación.

En relación con la atención, los relatos mostraron experiencias distintas. Algunos participantes describieron que la música suave o de volumen moderado les ayudaba a estudiar; otros identificaron distracción en tareas de mayor exigencia. La selección de listas, el ajuste del volumen y la alternancia entre música y silencio reflejaron un uso intencional según las necesidades del momento. Estas percepciones no equivalen a una evaluación objetiva del rendimiento académico.

La dimensión social también fue relevante. Los participantes vincularon el intercambio de canciones con recuerdos compartidos, reconocimiento mutuo y pertenencia. Estas experiencias permiten explorar el significado de la música en sus relaciones, sin atribuirle por sí sola una transformación del clima universitario.

Los participantes también reconocieron la necesidad de ajustar el tipo, la frecuencia y el tiempo de escucha a su estado de ánimo y a las exigencias académicas. Identificar cuándo la música dejaba de ayudar y se convertía en una distracción formó parte de sus prácticas de autocuidado y autorregulación.

A pesar de los aportes del estudio, es importante reconocer ciertas limitaciones: la muestra es reducida, se restringe a estudiantes de una única carrera y de rango de edad específico, y se apoya únicamente en entrevistas narrativas. Esto limita la capacidad de generalizar los hallazgos y deja espacio a posibles sesgos de deseabilidad social. Estas limitaciones señalan la necesidad de futuras investigaciones que incluyan participantes de otras facultades, empleen metodologías mixtas con indicadores estandarizados de estrés, bienestar y regulación emocional, y exploren intervenciones que utilicen la música de manera planificada dentro de programas universitarios orientados al bienestar.

En conjunto, los relatos muestran que la música ocupaba un lugar significativo en la vida de los participantes. La relacionaron con regulación emocional, afrontamiento del estrés, concentración en determinadas condiciones y vínculos sociales. Estos resultados orientan nuevas preguntas sobre su posible uso en el acompañamiento universitario.

Conclusiones

La investigación cualitativa narrativa realizada permitió comprender los significados y experiencias que los estudiantes de Psicología de la UPSE, entre 18 y 20 años, atribuyen a la música como moduladora de su estado de ánimo. El análisis de sus relatos evidenció que la música ocupa un lugar central en la vida cotidiana y cumple funciones específicas en los ámbitos emocional, académico y social.

En el plano emocional, los participantes describen la música como una herramienta de manejo afectivo que favorece el reconocimiento, la expresión y la regulación de sus emociones. Determinados géneros, ritmos y letras se asocian con sentimientos de calma, motivación, desahogo o alivio del estrés, especialmente frente a las demandas académicas. En el plano académico, la música es utilizada como un apoyo para enfrentar la presión y, bajo ciertas condiciones (volumen moderado, ausencia de letras complejas, elección intencionada), puede facilitar la concentración; sin embargo, también se reconoce su potencial distractor en tareas de alta exigencia cognitiva.

La escucha compartida se relacionó con los vínculos entre compañeros, la identidad y el sentido de pertenencia. El estudio aporta una descripción cualitativa local de esos significados y de su relación percibida con la regulación emocional. No permite confirmar mecanismos neurobiológicos ni efectos generalizables. Se propone explorar actividades musicales como complemento de los programas de bienestar universitario. Su diseño debería atender a las preferencias de los estudiantes, a la diversidad de respuestas emocionales y a una evaluación de los resultados. Los hallazgos de esta muestra no permiten determinar la eficacia preventiva o terapéutica de esas actividades.

Referencias bibliográficas

- Ahuananchi Añazco, Y. D., Suquisupa Alvarado, C. L., & Figueroa Samaniego, S. E. (2025). Determinantes del estrés académico y su impacto en el rendimiento estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 8638–8655.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18501

- Ayabaca, M., & Jaramillo, M. (2023). Estrés académico y musicoterapia en Ecuador. *Misostenido*, (5), 82–88. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/16241>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Castro, C., Díaz, V. A., & Justel, N. (2021). Modulación del estado de ánimo a través de estímulos musicales activantes. *Interdisciplinaria*, 38(1), 41–51. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.3>
- Chávez Mejías, S. (2023). *Música y psicología: La influencia de la música en el estado de ánimo de las personas* [Tesis de bachiller, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/201242>
- Chong, H. J., Kim, H. J., & Kim, B. (2024). Scoping review on the use of music for emotion regulation. *Behavioral Sciences*, 14(9), 793. <https://doi.org/10.3390/bs14090793>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ª ed.). Pearson Education.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Gálvez Sócola, D. G., Pizarro Muñoz, A. N., Belduma Cabrera, K. Y., & Salamea Nieto, R. M. (2025). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 8(20), 243–256. <https://doi.org/10.33996/repsi.v8i20.167>
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96–117. <https://doi.org/10.32870/rmip.vi.312>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–575. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Macay Mendoza, L. N., & Jama Zambrano, V. R. (2023). La música como agente motivador en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de educación superior. *Revista InveCom*, 3(2), 1–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8056164>
- Mejía Plúa, J. S., Muñiz Pincay, A. E., Pérez Humala, J. S., Pinguil Pinguil, S. N., & Guillén Godoy, M. A. (2025). Influencia del estrés académico y trastornos gastrointestinales en estudiantes de enfermería de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 460–471. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.125>
- Oriola, S., & Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 11–24. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.11>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paredes Garcés, W., & Chasi, K. (2021). Estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Ser Humano de la Universidad Estatal de Bolívar. *Revista de Ciencia Sociales y Económicas*, 4(2), 77–87. <https://doi.org/10.18779/csye.v4i2.372>

Parra Vacacela, A. E., & Pino Loza, E. D. (2024). El estrés académico en los estudiantes universitarios. *Tejedora*, 7(13), 31–47. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i13.003>



CAPÍTULO IV.

EXPERIENCIAS DE MIGRANTES INTERNOS SOBRE SUS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN PROCESOS DE ADAPTACIÓN SOCIAL EN EL CANTÓN SANTA ELENA

Robinson Buenaño Estefania Nallely
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0002-2655-4354>
nallely.robinsonbuenano7621@upse.edu.ec

Marlene Narcisa Carpio Garcia
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-8193-7732>
marlene.carpio Garcia6437@upse.edu.ec

Diana Alexis Catuto Soriano
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0001-6215-8925>
diana.catutosoriano4510@upse.edu.ec

Karen Denisse Gonzabay Bernabé
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-8213-9329>
karen.gonzabaybernabe3580@upse.edu.ec

Resumen

El estudio tuvo como objetivo comprender las experiencias de cuatro migrantes internos residentes en el cantón Santa Elena y las estrategias de afrontamiento utilizadas durante su adaptación social. Se adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico y se realizaron entrevistas semiestructuradas, analizadas con apoyo de ATLAS.ti 23. Los participantes describieron incertidumbre, nostalgia y dificultades económicas y psicosociales. También identificaron apoyo familiar y comunitario, organización personal y participación social como recursos para afrontar esas demandas. Sus relatos vincularon la planificación y la construcción de nuevos vínculos con expectativas de estabilidad y pertenencia. Los hallazgos aportan una comprensión situada del proceso de adaptación y orientan propuestas de acompañamiento psicosocial. Por el tamaño y la selección de la muestra, no permiten generalizar a toda la población migrante ni establecer efectos causales.

Palabras clave: Migración interna, Adaptación social, Resiliencia, Estrategias de afrontamiento.

Introducción

La movilidad humana plantea preguntas sobre los vínculos, los recursos y las condiciones que intervienen en la adaptación a un nuevo entorno. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, s. f.-b) presenta la integración y la formación como ámbitos de apoyo a las personas migrantes. En este capítulo, el interés se circunscribe a los desplazamientos internos y a las experiencias de adaptación social en el cantón Santa Elena.

Santa Elena constituye un contexto pertinente para examinar la adaptación social desde las experiencias de quienes se han trasladado desde otras regiones del país. La investigación se centra en las tensiones y los apoyos que los participantes identifican en su vida comunitaria.

El objetivo de la investigación fue comprender la adaptación social de los migrantes internos desde una perspectiva psicológica. El estudio aporta elementos para reflexionar sobre el acompañamiento psicosocial, la integración comunitaria y la formación de profesionales capaces de atender experiencias de movilidad humana y diversidad cultural.

Molina Ramón et al. (2024) examinaron las experiencias de migrantes venezolanos en Ecuador durante la pandemia y destacaron la resiliencia y las redes de apoyo frente a dificultades económicas, sanitarias y habitacionales. González Espinoza (2025) estudió la adaptación cultural de hombres ecuatorianos migrantes en Estados Unidos. Ambos trabajos se refieren a migración internacional; su diálogo con este capítulo es conceptual y exige reconocer las diferencias respecto de la movilidad interna en Santa Elena.

En los relatos que motivaron este estudio, el traslado al cantón Santa Elena se relacionó con la búsqueda de oportunidades económicas y laborales. Las experiencias de

empleo precario, acceso limitado a servicios y construcción de nuevos vínculos orientaron la pregunta de investigación. No se presentan estimaciones poblacionales ni comparaciones de tasas de movilidad entre provincias.

La migración interna se entiende como el proceso mediante el cual las personas se trasladan dentro de un mismo país desde una región a otra, con el propósito de mejorar su calidad de vida (OIM, s. f.-a). El afrontamiento se entiende como el conjunto de estrategias cognitivas y conductuales que una persona utiliza para manejar los aspectos internos, como las emociones, y los externos, como las circunstancias del entorno, que surgen ante una situación estresante (Castagnetta, 2016).

El problema de investigación se centra en comprender cómo transcurre la adaptación social y qué estrategias emplean los migrantes internos frente a las dificultades de su nuevo entorno. Desde una perspectiva cualitativa, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo experimentan y qué significados atribuyen los migrantes internos del cantón Santa Elena a las estrategias de afrontamiento que desarrollan durante su adaptación social?

Objetivo general

comprender las experiencias de los migrantes internos del cantón Santa Elena respecto a las estrategias de afrontamiento que emplean en su proceso de adaptación social.

La población de interés estuvo constituida por migrantes internos procedentes de otras regiones del Ecuador y residentes en el cantón Santa Elena. El acercamiento se realizó en sectores céntricos, entre ellos el entorno de las calles Guayaquil y Sucre. El estudio consideró las experiencias de

empleo, acceso a servicios y construcción de redes de apoyo como parte del contexto de adaptación.

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque cualitativo para comprender las experiencias, significados y percepciones de los participantes desde su propia perspectiva (Hernández-Sampieri et al., 2014). La investigación se sustentó en una perspectiva interpretativa y empleó un diseño fenomenológico, orientado a comprender la experiencia vivida de los participantes.

El diseño fenomenológico permitió describir y analizar cómo los participantes interpretaban el afrontamiento y la adaptación social en su cotidianidad. Esta aproximación priorizó sus voces y el contexto en el que construían el significado de la experiencia migratoria (Quintana, 2006).

El análisis siguió una orientación inductiva e incorporó procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva. La lectura de los relatos permitió identificar unidades de significado, establecer relaciones entre categorías y construir una interpretación del afrontamiento. Estos procedimientos se utilizaron como recursos analíticos y no como tipos distintos de método inductivo (Quintana, 2006).

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada. Las preguntas abiertas y las sondas permitieron orientar la conversación sin impedir que los participantes profundizaran en las experiencias y emociones que consideraban relevantes para su adaptación social.

El instrumento consistió en una guía de entrevista semiestructurada elaborada con base en los objetivos del estudio. Sus preguntas abordaron las experiencias iniciales, los

vínculos sociales, las estrategias de afrontamiento, los desafíos y las expectativas de integración (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participaron cuatro migrantes internos de entre 25 y 40 años, residentes en el cantón Santa Elena y procedentes de distintas regiones del Ecuador. La selección fue intencional y consideró la experiencia de traslado al cantón y la disposición para compartirla. Se explicó el propósito del estudio, se obtuvo el consentimiento informado y se resguardaron la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria.

Tabla 5
Cuestionario de entrevista

Ítem	Preguntas	Sondas
P1	¿Cómo describiría su experiencia inicial al llegar al cantón Santa Elena y comenzar su proceso de adaptación social?	¿Hubo alguna persona o institución que le apoyó al inicio? ¿Cómo? ¿Qué fue lo que más le llamó la atención al llegar? ¿Cómo se sintió en esos primeros días o semanas?
P2	¿Cuál ha sido el impacto de los vínculos sociales o comunitarios en su proceso de adaptación y bienestar emocional?	¿Qué espacios comunitarios (barrios, grupos, instituciones) resultaron más significativos para usted? ¿Podría describir una situación difícil y los pasos que siguió para afrontarla?
P3	¿Cuáles considera que han sido las estrategias personales o familiares más efectivas para afrontar las dificultades de la migración interna?	¿Ha recibido apoyo de alguien en particular durante este proceso? ¿Qué hábitos o rutinas le han servido para sentirse parte de la comunidad? ¿Con quién suele conversar o buscar apoyo cuando lo necesita?
P4	¿Qué tipos de situaciones o desafíos ha tenido que afrontar desde su llegada al nuevo entorno social?	¿Podría describir una situación difícil y los pasos que siguió para afrontarla? ¿Qué recursos personales (creencias, habilidades) o externos (programas, redes) utilizó? ¿Hay personas, actividades o espacios que le han dado apoyo o alivio durante su proceso de adaptación?
P5	¿Cuáles son sus expectativas o metas para seguir con su proceso de integración en Santa Elena, mirando hacia el futuro?	¿Cuáles son sus objetivos o sueños en este momento de su vida en Santa Elena? ¿Hay algo relevante que no le pregunté y que quiera añadir? ¿Qué consejos brindaría a quienes tienen planes de migrar o están por llegar?

Fuente: Elaboración propia.

La guía de entrevista fue revisada mediante juicio de dos profesionales de psicología educativa y metodología de la investigación. La revisión por expertos contribuyó a mejorar la pertinencia y claridad de las preguntas y sondas para explorar las experiencias de afrontamiento y adaptación social. Este procedimiento apoyó la calidad del instrumento, aunque no garantiza por sí solo la validez de todas las interpretaciones.

Resultados

A partir de las entrevistas realizadas a cuatro migrantes internos residentes en el cantón Santa Elena, se realizó la interpretación y análisis de la información mediante el programa ATLAS.ti 23, generando redes semánticas que sustentan los hallazgos del estudio. Este proceso permitió identificar cinco categorías centrales: transición y duelo migratorio, capital relacional y sentido de pertenencia, estrategias de afrontamiento, barreras y demandas del contexto de acogida, y proyecto de vida e integración futura. Estas categorías se integraron en redes semánticas que evidencian los significados subjetivos atribuidos a la experiencia migratoria.

Los relatos describieron la adaptación como un proceso de cambios y tensiones. Las experiencias iniciales de vulnerabilidad coexistían con la búsqueda de recursos personales, relaciones de apoyo y oportunidades de participación. Las redes temáticas permiten organizar esas experiencias sin suponer una trayectoria idéntica para todas las personas.

Figura 18
Experiencias iniciales de la migración interna

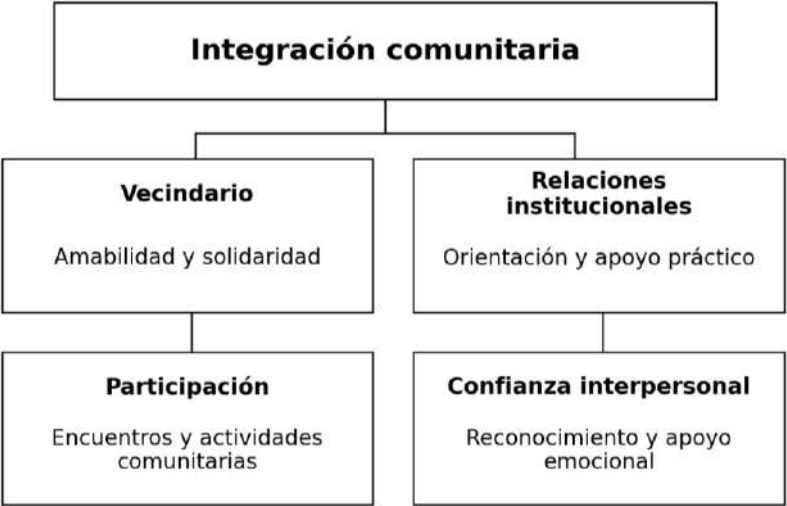


Fuente: Elaboración propia.

La primera red sintetiza las experiencias de incertidumbre, nostalgia y esperanza vinculadas con la llegada al nuevo entorno. La distancia familiar y los cambios de clima, ritmos y costumbres fueron asociados con estrés adaptativo. Frente a ello, los participantes describieron la búsqueda de apoyo, la organización personal y la negociación de prácticas culturales. Estas experiencias se relacionaron con una pertenencia incipiente y con la reconstrucción de su identidad.

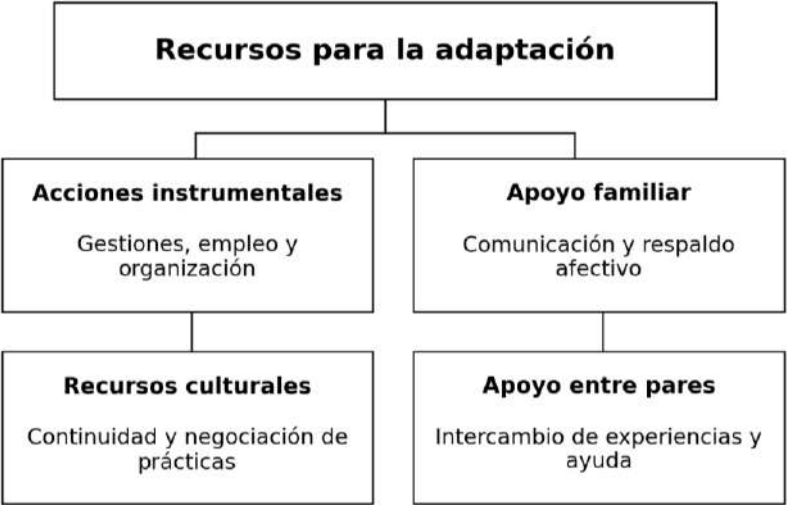
En la figura 19 se observa que, la segunda red reúne los significados atribuidos al sentido de pertenencia y a los vínculos sociales. La solidaridad vecinal, la amabilidad y las relaciones con instituciones fueron descritas como apoyos emocionales y prácticos. En los relatos, estos recursos ayudaban a afrontar la nostalgia y el estrés y favorecían la participación comunitaria y la confianza interpersonal.

Figura 19
Pertenencia y construcción de vínculos sociales



Fuente: Elaboración propia.

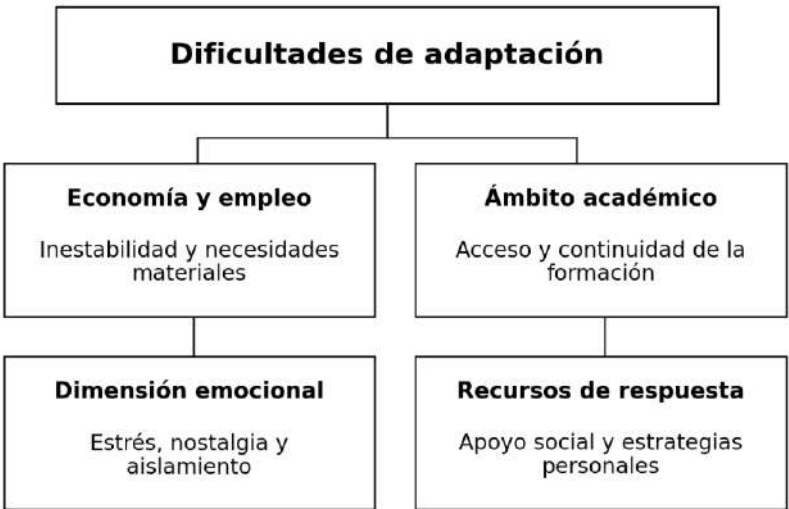
Figura 20
Estrategias de afrontamiento



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 20 se observa que, la tercera red sintetiza la combinación de estrategias instrumentales —gestiones, trabajo y organización— y recursos emocionales y culturales, como el contacto con la familia y el apoyo de pares. Los participantes relacionaron estas prácticas con el afrontamiento del estrés y la nostalgia, la continuidad de sus responsabilidades y el sostenimiento de su proyecto de vida.

Figura 21
Demandas y barreras del entorno

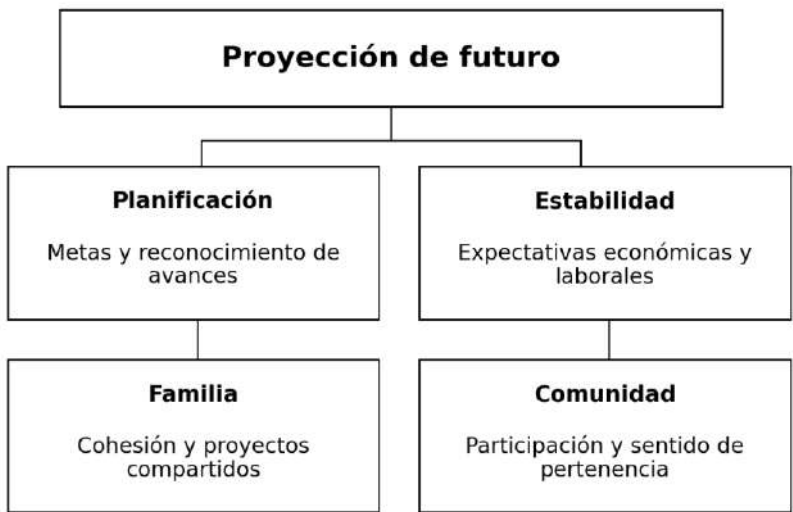


Fuente: Elaboración propia.

La cuarta red representa las demandas y barreras del entorno de acogida. Los participantes describieron dificultades económicas, laborales, académicas y psicosociales que intensificaban su malestar. Las redes de apoyo y las estrategias personales aparecieron como recursos para recuperar el control percibido, reducir el aislamiento y fortalecer la pertenencia. Las conexiones sintetizan relaciones temáticas y no efectos estadísticos.

Figura 22

Proyecto de vida y expectativas de integración



Fuente: Elaboración propia.

La quinta red sintetiza el proyecto de vida y las expectativas de integración. La planificación, los logros parciales, la estabilidad económica, la participación comunitaria y la cohesión familiar fueron vinculados con la confianza para continuar los estudios, el empleo y otras metas personales.

Los relatos muestran un proceso de adaptación dinámico, en el que las experiencias iniciales, los retos económicos y emocionales y los recursos familiares y comunitarios se relacionan de distintas maneras. Las redes sociales y la planificación de metas permitieron a los participantes reconocer avances y proyectar un futuro en Santa Elena. Esta interpretación describe sus experiencias, sin suponer una integración completa ni una trayectoria idéntica para todas las personas migrantes.

Discusión

Desde el enfoque fenomenológico adoptado en esta investigación, fue posible acceder a la vivencia interna de los migrantes internos del cantón Santa Elena y comprender su proceso de adaptación desde la perspectiva del significado personal. Más que un simple desplazamiento territorial, la migración aparece como una experiencia compleja en la que se reconfiguran la identidad, los vínculos afectivos y las expectativas de estabilidad emocional. Aunque este movimiento responde principalmente a la búsqueda de mejores oportunidades laborales, educativas y de calidad de vida, el tránsito inicial se encuentra marcado por sentimientos de incertidumbre, añoranza familiar y confrontación con un entorno cultural desconocido.

Los participantes describieron estrategias de ajuste como la reorganización de rutinas, la persistencia ante las dificultades y la búsqueda de nuevas relaciones. Estas experiencias pueden interpretarse a partir del concepto de afrontamiento expuesto por Castagnetta (2016), referido a los esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar situaciones estresantes.

El apoyo de vecinos, compañeros, instituciones y redes locales fue descrito como un recurso frente a la soledad y la incertidumbre. Los participantes lo relacionaron con su bienestar emocional y con el desarrollo de un sentido de arraigo.

La comunicación con la familia de origen, la reorganización de responsabilidades y las expectativas de mejora fueron recursos recurrentes. Estos hallazgos dialogan con Molina Ramón et al. (2024), quienes destacaron la resiliencia en una población de migrantes internacionales en Ecuador. La comparación es conceptual y debe reconocer que la movilidad interna responde a condiciones diferentes.

El ámbito económico fue uno de los desafíos más recurrentes. Varios participantes optaron por el autoempleo o el comercio informal como vía inmediata para generar ingresos, lo que refleja tanto las desigualdades estructurales que impulsan la movilidad interna como la flexibilidad adaptativa que emerge frente a la precariedad laboral. Aunque estas actividades suelen asociarse con vulnerabilidad, aquí también funcionaron como medios para ganar independencia y fortalecer la autoconfianza.

Los testimonios describieron cambios desde la incertidumbre inicial hacia la formulación de metas de estabilidad y pertenencia. La adaptación incluyó la reconstrucción de significados y el reconocimiento de recursos personales. Para los participantes, Santa Elena adquirió un valor simbólico asociado con el crecimiento, los vínculos sociales y la proyección de futuro.

Conclusiones

Las cuatro experiencias analizadas muestran que la adaptación social incluyó incertidumbre, nostalgia, dificultades económicas y construcción de nuevas metas. Los participantes combinaron estrategias instrumentales, como el trabajo y la organización del tiempo, con recursos emocionales, como la comunicación familiar y el apoyo comunitario. Sus relatos permiten comprender cómo procuraban recuperar seguridad y pertenencia en Santa Elena, sin demostrar que esos recursos produzcan los mismos resultados en otras personas.

Las redes locales fueron descritas como apoyos para afrontar la vulnerabilidad y desarrollar metas futuras. A partir de estas experiencias, se propone fortalecer el acompañamiento emocional, los espacios de encuentro y las oportunidades de capacitación e inserción laboral. Estas recomendaciones

derivan de cuatro relatos situados y requieren evaluación en otros contextos antes de atribuirles efectos generales.

Referencias bibliográficas

- Castagnetta, O. (2016). *Estrategias de afrontamiento: ¿Qué son y cómo pueden ayudarnos?* Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/psicologia/estrategias-afrontamiento>
- González, N. (2025). *La cultura ecuatoriana en los procesos de adaptación de los migrantes: Un análisis de los desafíos y estrategias de adaptación cultural desde una perspectiva masculina* [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15793>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Molina Ramón, J. A., Carrera Guanga, G. L., & Villalva León, C. L. (2024). Resiliencia y adaptación de los migrantes venezolanos en Ecuador: Superando desafíos durante la pandemia de COVID-19. *Universidad y Sociedad*, 16(5), 157–166. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4606>
- Organización Internacional para las Migraciones. (s. f.-a). *Fundamentos de la migración*. <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>
- Organización Internacional para las Migraciones. (s. f.-b). *Integración y formación de los migrantes*. <https://www.iom.int/es/integracion-y-formacion-de-los-migrantes>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 45–80). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



CAPÍTULO V.

EXPERIENCIAS DE PERSONAS EN TRATAMIENTO SOBRE LA EFICACIA DE LA TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL EN ADICCIONES A SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

Katrin Daniela Rodríguez Malavé
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0006-5627-7895>
katrin.rodriguezmalave3579@upse.edu.ec

Mercy Daniela Bonilla Vargas
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0002-2910-3997>
mercy.bonillavargas8637@upse.edu.ec

Kevin Ariel Cacao Parrales
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0008-0143-0076>
kevin.cacaoparrales9022@upse.edu.ec

Natalia Valentina Vera Bravo
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0003-0404-6006>
natalia.verab@upse.edu.ec

Resumen

El estudio tuvo como objetivo comprender las experiencias de personas en tratamiento por consumo de sustancias psicoactivas respecto a los aportes que atribuían a la terapia cognitivo-conductual (TCC). Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco hombres de entre 25 y 35 años atendidos en un centro terapéutico. La guía fue revisada mediante juicio de expertos. El análisis temático, apoyado en redes semánticas, permitió identificar cambios percibidos, estrategias aprendidas y dificultades del proceso.

Los participantes describieron avances en la autorregulación emocional, la reflexión sobre el consumo y el afrontamiento de situaciones de riesgo. El acompañamiento profesional y la práctica cotidiana de habilidades aparecieron como recursos relevantes. También se señalaron dificultades relacionadas con la impulsividad y la aplicación sostenida de las estrategias. Los resultados aportan una comprensión de la utilidad percibida de la TCC y de su integración en la vida diaria; el diseño no permite demostrar eficacia clínica ni atribuir causalmente los cambios al tratamiento.

Palabras clave: Terapia cognitivo-conductual, Adicciones, Consumo de sustancias psicoactivas, Rehabilitación, CETAD.

Introducción

El consumo problemático de sustancias psicoactivas afecta a las personas, las familias y las comunidades. Como antecedente histórico, la Organización Mundial de la Salud (2016) señaló que unos 27 millones de personas presentaban trastornos relacionados con el consumo de drogas y que se producían más de 400 000 muertes anuales; estas cifras corresponden al informe de ese momento y no a una estimación de 2025. En el abordaje terapéutico, la TCC trabaja sobre pensamientos y conductas vinculados con el consumo y promueve recursos para afrontar situaciones de riesgo y prevenir recaídas.

Desde el punto de vista académico, es relevante revisar y analizar la evidencia sobre la TCC en el tratamiento de las adicciones. Los estudios que exploran las experiencias de los pacientes permiten comprender mejor los aportes, límites y condiciones en las que esta terapia puede ser más efectiva.

Beck (2011) describe los fundamentos de la terapia cognitivo-conductual y la relación entre pensamientos, emociones y conductas. Puerta Polo y Padilla Díaz (2011) revisan su aplicación en la depresión, por lo que sus conclusiones no deben trasladarse automáticamente al tratamiento de las adicciones. En este capítulo, la atención se centra en cómo las personas en tratamiento describen sus aprendizajes, dificultades y cambios percibidos.

La comprensión de estas experiencias puede complementar el conocimiento sobre los procesos de atención. El estudio se propone describir los significados que las personas atribuyen al tratamiento en un contexto específico, sin evaluar experimentalmente su eficacia ni comparar modalidades terapéuticas.

Como antecedente nacional, el modelo de atención del Ministerio de Salud Pública (2017) estimó necesidades de tratamiento por consumo de alcohol y otras drogas y distinguió modalidades ambulatorias, intensivas y residenciales. Estas estimaciones corresponden al marco temporal de ese documento y no describen la demanda actual.

El Ministerio de Salud Pública (2023) informó sobre la atención en salud mental y consumo de sustancias durante 2022, así como sobre su red de servicios especializados. Este antecedente permite situar el contexto institucional de la atención, sin equiparar el número de atenciones con el de personas atendidas.

Estos antecedentes justifican examinar tanto la organización de los servicios como las experiencias de las personas que participan en procesos de tratamiento. El problema de investigación consistió en comprender cómo personas atendidas en un CETAD percibían su experiencia con la TCC, qué cambios identificaban en sus pensamientos y conductas y qué aspectos consideraban significativos. La aproximación cualitativa permitió atender a los significados atribuidos al proceso de rehabilitación.

El objetivo general fue comprender las experiencias de las personas en tratamiento respecto a la TCC y la manera en que consideraban que contribuía a su recuperación, a partir de sus percepciones y vivencias.

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque cualitativo para comprender los significados, experiencias y percepciones de los participantes. Esta aproximación prioriza la interpretación de la información en su contexto y permite explorar cómo las

personas explican sus vivencias (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La investigación se situó en una perspectiva interpretativa, centrada en comprender la realidad desde el punto de vista de los participantes. Se exploraron las experiencias y los significados atribuidos al proceso terapéutico. El análisis siguió una lógica inductiva: se exploraron y describieron los relatos para construir categorías e interpretaciones a partir de la información obtenida (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Se empleó un diseño interpretativo-hermenéutico para comprender los significados atribuidos por los participantes a su experiencia con la TCC. El análisis atendió a los relatos, las reflexiones y el contexto terapéutico. El interés se centró en la percepción de utilidad y cambio, sin evaluar experimentalmente la eficacia del tratamiento. La orientación inductiva permitió construir categorías a partir de la información recolectada. El proceso se organizó en tres fases:

- Recolección de datos a través de entrevistas en profundidad con los participantes.
- Categorización e identificación de patrones y significados reiterados.
- Argumentación de los resultados con base en las redes semánticas obtenidas.

Esta última fase representó la construcción de los significados otorgados por los participantes a partir del diálogo entre la evidencia empírica y la teoría, dando lugar a una síntesis hermenéutica. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información. Una guía de temas orientó la conversación y permitió introducir preguntas adicionales para profundizar en las experiencias relevantes (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Las entrevistas se realizaron individualmente en un entorno confidencial y se grabaron en audio con el consentimiento de cada participante. Su duración aproximada fue de 8 a 15 minutos. Este intervalo permitió recoger relatos sobre el proceso terapéutico, aunque limitó la profundidad posible de la exploración.

Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas textualmente y sometidas a un análisis interpretativo, apoyado en redes semánticas, con el propósito de identificar categorías y relacionar significados. Las entrevistas fueron guiadas por preguntas abiertas, diseñadas para que los jóvenes pudieran expresarse libremente y desde su propia vivencia (ver Tabla 6).

La población de interés estuvo constituida por personas atendidas en un Centro Especializado en Tratamiento a Personas con Consumo Problemático de Alcohol y otras Drogas (CETAD). Mediante muestreo intencional se seleccionó a cinco hombres de entre 25 y 35 años, con una permanencia de entre seis meses y dos años en tratamiento. La selección buscó experiencias pertinentes para la pregunta de investigación, sin pretender representatividad estadística.

La muestra corresponde al grupo del que se obtiene la información para desarrollar el estudio, mientras que la población designa el conjunto de interés al que se refiere la investigación (Bernal, 2010). En este caso, los resultados se circunscriben a las experiencias de los cinco participantes.

Además, se utilizó un diario de campo donde se registraron observaciones sobre el ambiente terapéutico, la disposición emocional de los participantes, las actitudes durante las sesiones y las impresiones del equipo investigador. Para resguardar la fidelidad de los testimonios y garantizar la precisión en el análisis, se empleó grabadora de audio, siempre con el consentimiento informado de los participantes.

La guía se elaboró con base en los objetivos del estudio y fue revisada por dos psicólogas, quienes valoraron la relevancia, claridad, neutralidad, profundidad y adecuación ética de las preguntas. Sus sugerencias orientaron la reformulación de algunos ítems y la preparación de la versión utilizada.

Tabla 6
Guía de entrevista semiestructurada

Ítem	Preguntas	Sondas
PP1	¿Podrías compartir una experiencia en la que sientas que la terapia te ha ayudado en tu proceso de cambio?	¿Qué parte del proceso te resultó más significativa? ¿Has notado ese cambio también fuera de las sesiones?
PP2	¿Qué cambios has experimentado en tu forma de pensar o reaccionar desde que asistes a la terapia?	¿En qué momentos notas más esos cambios? ¿Cómo reaccionabas antes en situaciones similares? ¿Qué crees que influyó más en tu motivación al cambio?
PP3	¿Qué aspectos del tratamiento te han resultado más difíciles o desafiantes?	¿Cómo los enfrentas o manejas durante el proceso? ¿En qué basaste tu compromiso con el cambio? ¿Hubo alguna estrategia o actividad que te resultó especialmente útil?
PP4	¿Qué estrategias o herramientas aprendidas en la terapia te han ayudado a manejar tus pensamientos, emociones o conductas frente al consumo?	¿Qué tan efectivas consideras que han sido en tu vida diaria? ¿Cómo gestionas ahora tus emociones frente a situaciones difíciles?
PP5	¿Qué cambios personales o emocionales consideras más importantes desde que empezaste la rehabilitación?	¿Qué actores (familias, DECE, directivos, especialistas externos) deberían participar y de qué manera?

Fuente: Elaboración propia.

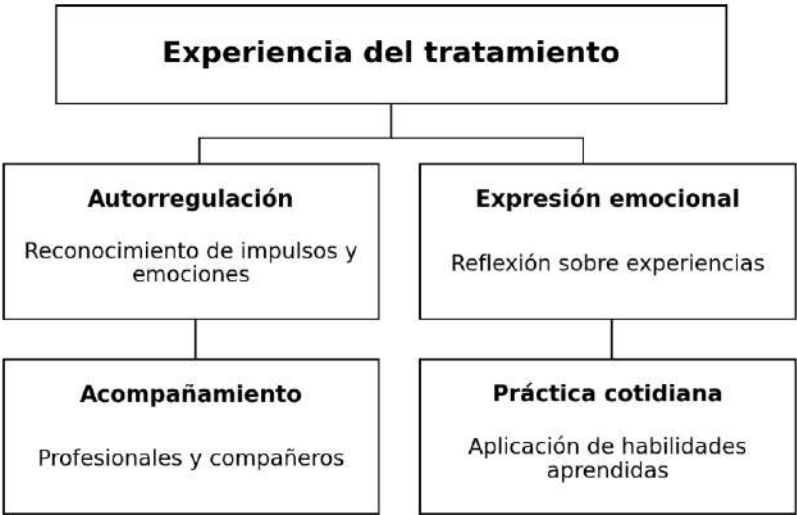
La validación se realizó por dos profesionales expertas en el área de la psicología. La revisión por expertas contribuyó a mejorar la claridad y pertinencia de las preguntas. Su finalidad fue adecuar el instrumento a la exploración de las experiencias

terapéuticas, sin que este procedimiento constituya una garantía de eficacia clínica o de validez de todas las interpretaciones.

Resultados

Las entrevistas se analizaron con apoyo de ATLAS.ti 23. El programa facilitó la organización y codificación de los discursos y la construcción de redes temáticas. Se identificaron cinco categorías: proceso terapéutico y cambio personal; cambios cognitivos y conductuales; dificultades terapéuticas; estrategias aprendidas y aplicación práctica; y crecimiento personal y emocional. La interpretación de las categorías fue responsabilidad del equipo investigador.

Figura 23
Proceso terapéutico y cambio personal



Fuente: Elaboración propia.

Los participantes describieron el proceso terapéutico como un apoyo para practicar habilidades de autorregulación, expresar emociones y revisar sus respuestas ante situaciones difíciles. El acompañamiento de profesionales y pares y la retroalimentación aparecieron como condiciones que favorecían la aplicación de esas habilidades.

Los relatos asociaron la práctica con mayor confianza para afrontar situaciones difíciles y con cambios en las relaciones interpersonales. También se reconocieron dificultades que podían interrumpir la continuidad. Desde una perspectiva psicoeducativa, los hallazgos sugieren la utilidad de establecer metas alcanzables, reconocer avances y sostener el acompañamiento profesional y social.

Figura 24
Cambios cognitivos y conductuales percibidos



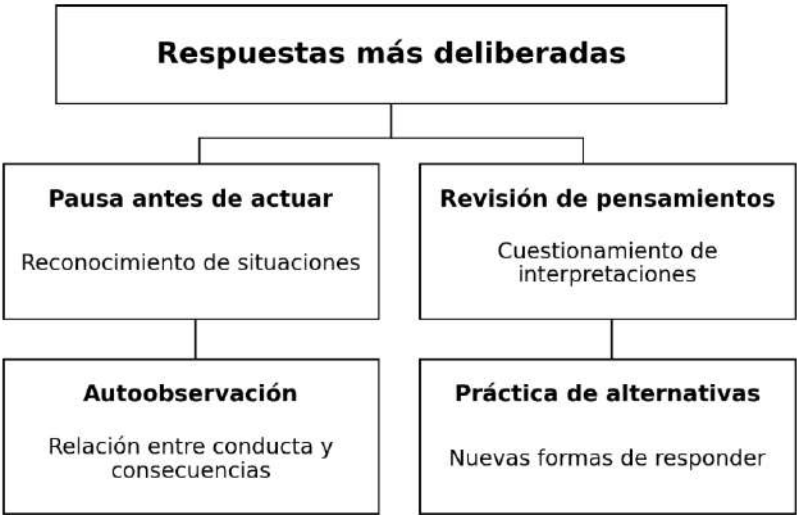
Fuente: Elaboración propia.

La segunda red sintetiza el tránsito descrito por los participantes desde respuestas impulsivas hacia respuestas

más deliberadas. La pausa antes de actuar, la revisión de pensamientos y la autoobservación fueron identificadas como recursos para reconocer situaciones, respuestas y consecuencias. Estas experiencias se interpretan como cambios percibidos y no como medidas objetivas del proceso cognitivo.

Los participantes mencionaron la planificación de respuestas y la práctica guiada como formas de aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. La impulsividad y las emociones intensas aparecieron como dificultades, mientras que la expresión emocional y el apoyo social fueron descritos como recursos. Relacionaron estas prácticas con mayor autocontrol y confianza percibida.

Figura 25
Dificultades durante el tratamiento



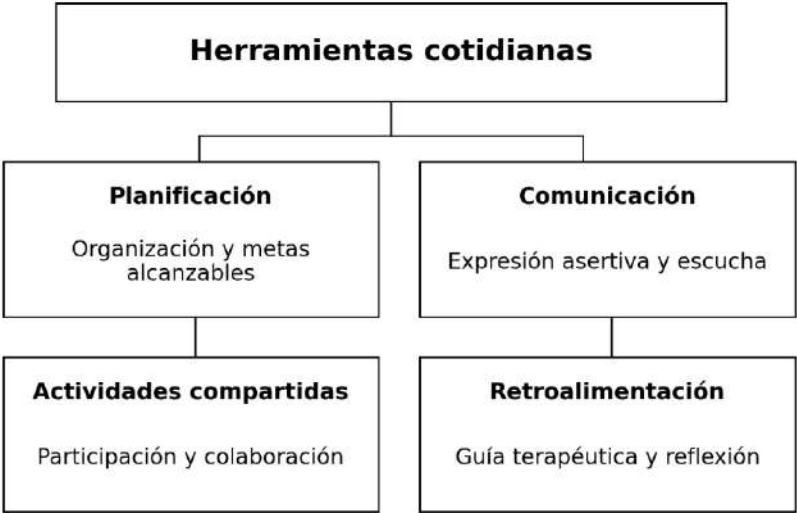
Fuente: Elaboración propia.

Las dificultades terapéuticas se agruparon en tres dimensiones. La primera reunió la impulsividad, la irritabilidad y las emociones intensas. Los participantes

describieron dificultades para detenerse, reflexionar y utilizar las técnicas aprendidas en momentos de frustración o desmotivación.

La segunda dimensión incluyó pensamientos rígidos, autoexigencia, desconfianza e interpretaciones negativas. Los participantes relacionaron estas experiencias con dificultades para reconocer avances graduales y sostener la constancia. La tercera dimensión reunió conflictos familiares, falta de estructura y escaso apoyo. También se mencionaron resistencia a las normas y alteraciones del sueño o de la alimentación. Estas experiencias permiten identificar necesidades de acompañamiento, sin establecer un orden universal de intervención.

Figura 26
Estrategias aprendidas y aplicación práctica



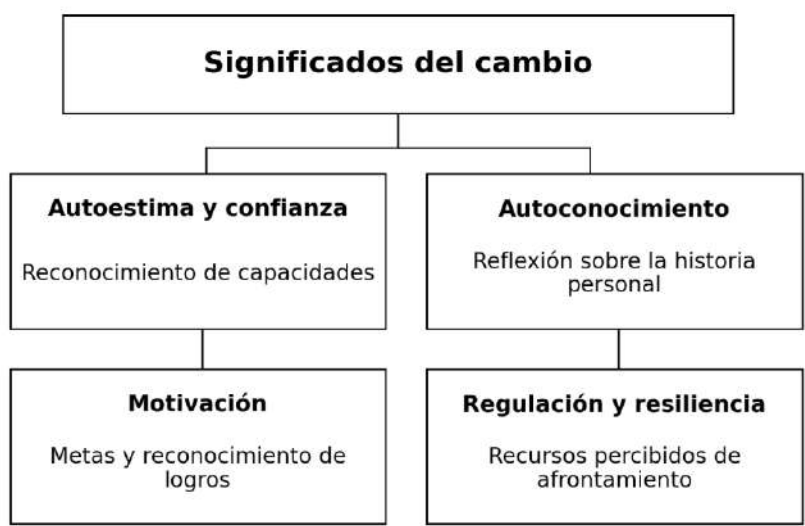
Fuente: Elaboración propia.

La cuarta red reúne estrategias descritas por los participantes, como planificación, organización, comunicación

asertiva, participación en actividades y trabajo colaborativo. Sus relatos vincularon estas prácticas con la aplicación cotidiana de habilidades de autorregulación y con el reconocimiento de situaciones asociadas al consumo.

La retroalimentación, la guía del terapeuta y la reflexión sobre la conducta fueron percibidas como apoyos para consolidar nuevas rutinas. La red muestra cómo los participantes relacionan el aprendizaje con la práctica, sin demostrar que esas relaciones expliquen por sí solas la eficacia del tratamiento.

Figura 27
Crecimiento personal y emocional percibido



Fuente: Elaboración propia.

La quinta red sintetiza transformaciones que los participantes asociaron con el crecimiento personal y emocional. Se identificaron la autoestima, la autoconfianza, la regulación emocional, la motivación, el autoconocimiento y la resiliencia. Estos aspectos describen sus percepciones sobre el

proceso y no indicadores clínicos medidos de forma independiente.

Los participantes vincularon ese crecimiento con la práctica de habilidades, el reconocimiento de logros, el apoyo social y la reflexión sobre su historia de consumo. Los relatos aportan elementos para comprender el significado personal del tratamiento, aunque no permiten estimar su efecto sobre las recaídas ni sobre otros resultados clínicos.

Discusión

Los entrevistados describieron avances en la identificación de pensamientos asociados al consumo y en el uso de estrategias para gestionar impulsos y emociones. Estas experiencias pueden ponerse en diálogo con los principios generales de la terapia cognitivo-conductual expuestos por Beck (2011). La correspondencia conceptual no equivale a una demostración de eficacia en esta muestra.

El componente relacional emergió como un aspecto relevante: la confianza en el terapeuta, el acompañamiento y el apoyo entre compañeros fueron descritos como condiciones que facilitaban la continuidad del proceso y la aplicación de las herramientas aprendidas.

Se identificaron barreras relacionadas con la impulsividad, la dificultad para regular emociones intensas, la persistencia de ciertos pensamientos y la organización del entorno. Estas experiencias sugieren áreas de atención para el acompañamiento terapéutico y para futuras investigaciones sobre la continuidad del proceso.

Los relatos también muestran que los participantes vivieron la TCC como un espacio de reflexión personal y de afrontamiento de situaciones de riesgo. La muestra reducida,

la participación exclusiva de hombres y la procedencia de un solo centro limitan la diversidad de experiencias recogidas.

Los resultados justifican seguir explorando la experiencia subjetiva de las personas en rehabilitación mediante estudios cualitativos y mixtos. Estas aproximaciones pueden aportar información para revisar la atención, mientras que la evaluación de eficacia requiere diseños e indicadores adecuados para ese propósito.

Conclusiones

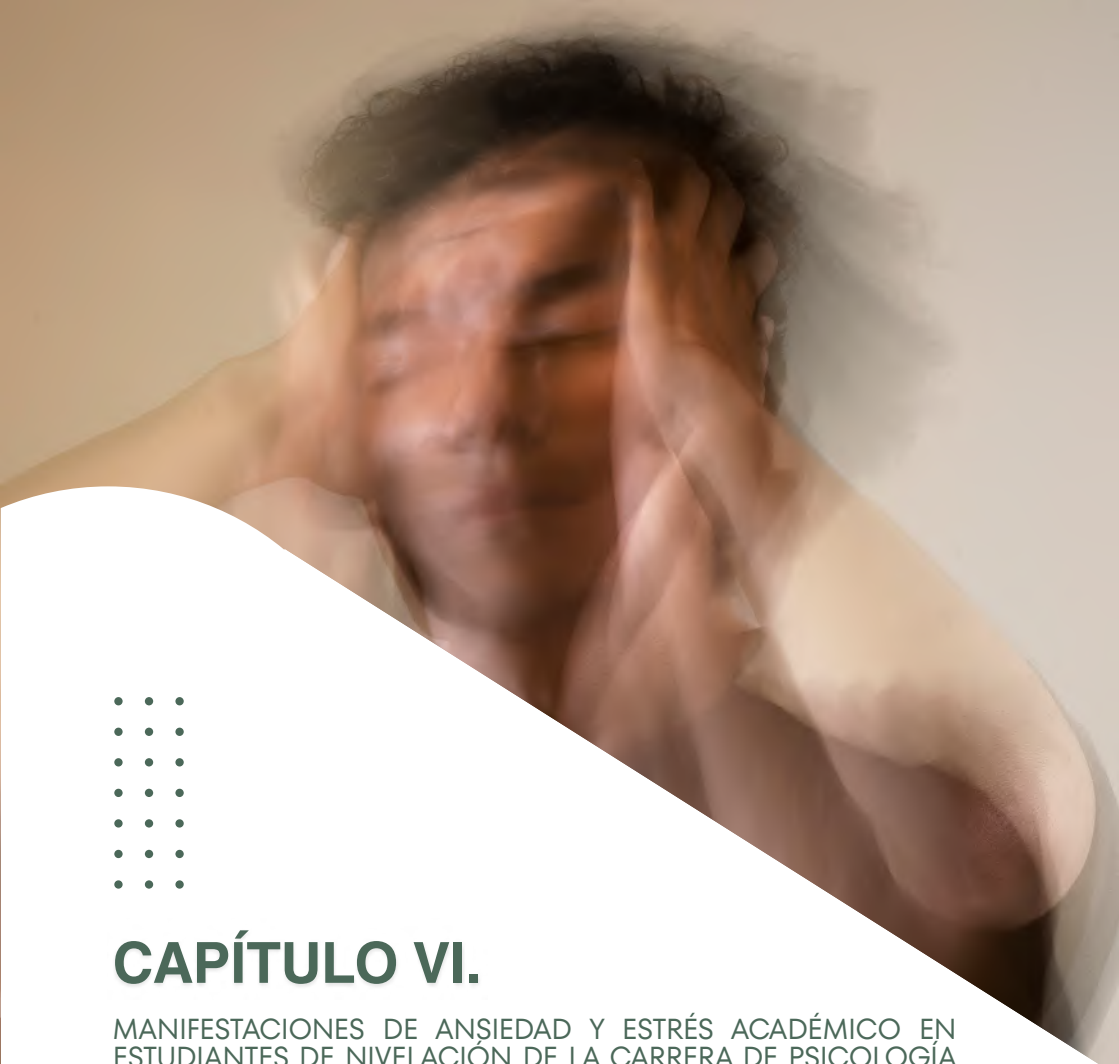
Los participantes atribuyeron a la TCC cambios favorables en la autorregulación, el control de impulsos, la reflexión y el manejo de situaciones de riesgo. El análisis cualitativo permite comprender esos significados, pero no concluir que la intervención haya sido clínicamente eficaz ni atribuirle de manera exclusiva los cambios relatados.

El acompañamiento profesional y la práctica de habilidades fueron descritos como apoyos para la continuidad del tratamiento. Los participantes los relacionaron con confianza para aplicar estrategias en situaciones de riesgo. El estudio no midió adherencia, recaídas ni otros resultados clínicos de manera independiente.

Se identificaron barreras relacionadas con la impulsividad, las dificultades cognitivas y emocionales y la organización del entorno. Estas experiencias sugieren áreas que merecen atención dentro del acompañamiento terapéutico. Las conclusiones corresponden a cinco relatos situados, obtenidos en entrevistas breves, y no son generalizables. Futuros estudios podrían complementar la percepción de utilidad con indicadores clínicos y seguimiento temporal.

Referencias

- Beck, J. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2.^a ed.). Guilford Press.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Pearson Educación.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Ministerio de Salud Pública. (2017). *Modelo de atención integral ambulatoria intensiva para el consumo problemático de alcohol y otras drogas, en establecimientos de salud de primer nivel del Ministerio de Salud Pública*.
- Ministerio de Salud Pública. (2023). *MSP cuenta con 132 unidades para atención en salud mental y tratamiento de consumo de drogas*. <https://www.salud.gob.ec/msp-cuenta-con-132-unidades-para-atencion-en-salud-mental-y-tratamiento-de-consumo-de-drogas/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *La Directora General de la OMS se dirige a las Naciones Unidas sobre el problema mundial de las drogas*. <https://www.who.int/es/news-room/speeches/item/who-director-general-addresses-un-on-the-world-drug-problem>
- Puerta, J., & Padilla, D. (2011). Terapia cognitiva-conductual (TCC) como tratamiento para la depresión: Una revisión del estado del arte. *Duazary*, 8(2), 251–257. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/224>



CAPÍTULO VI.

MANIFESTACIONES DE ANSIEDAD Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NIVELACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Eddy Paolo Vera Arévalo
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0006-9734-2868>
eddyveraarevalo0954@upse.edu.ec

Frixon Steven Muñoz Rodríguez
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0007-3285-9740>
frixon.munozrodriguez8145@upse.edu.ec

Andy Josue Lima Orrala
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0009-2270-8599>
andy.limaorrala0468@upse.edu.ec

Emily Alejandra Malavé Mejillones
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0007-9350-5700>
emily.malavamejillones4243@upse.edu.ec

Yareth Nicolle Lainez Tigrero
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0000-0003-3916-5454>
yareth.laineztigrero5147@upse.edu.ec

Resumen

La investigación tuvo como objetivo comprender cómo se manifiestan las experiencias de ansiedad y estrés académico en estudiantes del curso de nivelación de la carrera de Psicología de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), considerando las situaciones que las desencadenan, las respuestas experimentadas, las estrategias de afrontamiento y las formas de apoyo disponibles. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico. Participaron 13 estudiantes, seleccionados de acuerdo con criterios de pertenencia al curso de nivelación, participación en el periodo estudiado y voluntad de colaborar. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y se analizó temáticamente con apoyo de ATLAS.ti 23. El análisis permitió identificar cinco núcleos temáticos: ansiedad situacional durante la nivelación; estrés académico, motivación y experiencia académica; estrategias personales e institucionales de afrontamiento; formas de apoyo y mecanismos relacionales; y hábitos protectores. Los participantes describieron mayor tensión ante evaluaciones, exposiciones, acumulación de tareas y plazos ajustados, junto con cansancio mental, dificultades de concentración, desorganización y pensamientos asociados al fracaso. También reconocieron recursos de afrontamiento como planificación, pausas activas, respiración consciente, descanso y búsqueda de apoyo. Los hallazgos sugieren que estas experiencias se configuran en la interacción entre las demandas académicas, los recursos personales y las relaciones de apoyo del entorno universitario.

Palabras clave: Ansiedad académica; Estrés académico; Afrontamiento; Bienestar universitario; Nivelación universitaria.

Introducción

El ingreso a la universidad implica adaptarse a nuevas responsabilidades, formas de aprendizaje y relaciones sociales. Durante la nivelación, las evaluaciones, tareas y exposiciones pueden coincidir con la necesidad de organizar el tiempo y responder a expectativas personales y familiares. Comprender las experiencias de los estudiantes permite reconocer la dimensión emocional de esta transición, además de sus resultados académicos.

La literatura reciente reconoce la relevancia de la ansiedad y el estrés en la población universitaria y su relación con condiciones personales y académicas. Ahmed et al. (2023) analizaron la prevalencia de ansiedad no específica en estudiantes de grado, mientras que Barbayannis et al. (2022) examinaron asociaciones entre estrés académico y bienestar mental. Estos antecedentes permiten situar el problema sin equiparar ansiedad general y ansiedad académica.

La ansiedad académica puede aparecer ante situaciones específicas del contexto educativo, entre ellas los exámenes, las exposiciones y otras actividades evaluativas. Una revisión sistemática reciente sobre educación superior identificó diversas formas de ansiedad académica asociadas con contextos como las pruebas y la exposición pública (Idoiaga-Mondragon et al., 2025). De manera complementaria, una revisión sobre estrés académico señala que las cargas de trabajo, las demandas de desempeño y las dificultades de adaptación forman parte de los factores que deben considerarse para comprender este fenómeno en estudiantes (Iqra, 2024).

Desde la teoría transaccional del estrés y afrontamiento, Lazarus y Folkman (1984) plantean que el estrés no depende únicamente de la existencia de una demanda externa, sino de

la valoración que la persona realiza de esa demanda y de los recursos que percibe disponibles para responder. Esta perspectiva resulta pertinente para el contexto universitario, porque una misma situación académica puede ser experimentada de manera diferente según la interpretación del estudiante, sus recursos personales y las condiciones del entorno.

Asimismo, la teoría de la autodeterminación sostiene que las condiciones sociales y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas se relacionan con la motivación y el bienestar (Deci & Ryan, 2000). En el ámbito universitario, el acompañamiento docente, la retroalimentación, la comunicación y las relaciones con los pares pueden constituir recursos relevantes para enfrentar las exigencias académicas. Una revisión sobre regulación emocional y adaptación académica señala que la transición hacia la educación superior representa un periodo de ajuste importante y que factores personales y contextuales participan en la manera en que los estudiantes afrontan esta etapa (Kritikou & Giovazolias, 2022).

El estudio de las experiencias de los propios estudiantes resulta especialmente pertinente cuando se busca comprender cómo adquieren significado las situaciones académicas. La investigación cualitativa permite aproximarse a los fenómenos humanos considerando el contexto y la manera en que las personas interpretan su realidad (Denzin & Lincoln, 2018). Desde la fenomenología hermenéutica, el interés se orienta hacia la experiencia vivida y hacia la interpretación de los significados que emergen de ella (Moustakas, 1994; van Manen, 2016).

En este contexto, la presente investigación se desarrolló con estudiantes del curso de nivelación de la carrera de Psicología de la UPSE. La pregunta orientadora fue: ¿cómo se manifiestan las experiencias de ansiedad y estrés académico en los

estudiantes del curso de nivelación de la carrera de Psicología de la UPSE? En correspondencia con esta pregunta, el objetivo fue comprender las situaciones que los estudiantes identifican como generadoras de tensión, las manifestaciones asociadas, las estrategias que utilizan para afrontarlas y las formas de apoyo presentes en su entorno universitario.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que el interés estuvo centrado en comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los estudiantes en torno a la ansiedad y el estrés académico. La investigación cualitativa permite estudiar los fenómenos en su contexto y atender a la manera en que las personas interpretan su realidad (Denzin & Lincoln, 2018).

El estudio se sustentó en un paradigma interpretativo, puesto que la realidad investigada fue abordada desde la perspectiva de quienes experimentan el fenómeno. Se empleó un diseño fenomenológico-hermenéutico, coherente con el propósito de aproximarse a las experiencias vividas y a los significados que los participantes atribuyen a ellas (Moustakas, 1994; van Manen, 2016). En consecuencia, el estudio no pretendió establecer diagnósticos clínicos ni determinar niveles psicométricos de ansiedad o estrés, sino comprender cómo estas experiencias son reconocidas, descritas y afrontadas por los estudiantes.

Participaron 13 estudiantes del curso de nivelación de la carrera de Psicología de la UPSE. La selección respondió a criterios de inclusión previamente establecidos: pertenecer al curso de nivelación, haber participado en el periodo académico estudiado, aceptar voluntariamente la participación y disponer de experiencias relacionadas con ansiedad, estrés o

afrontamiento académico. Se excluyeron personas que no pertenecieran al grupo de interés, que no aceptaran participar o cuyas entrevistas no contaran con información suficiente para el análisis.

La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica permite orientar la conversación hacia los objetivos del estudio y, al mismo tiempo, ofrecer al participante libertad para profundizar en experiencias consideradas significativas (Kvale, 2011). Se utilizó una guía de entrevista organizada en cinco dimensiones: manifestaciones de ansiedad; experiencias de estrés académico; estrategias personales e institucionales de afrontamiento; apoyo de docentes y compañeros; y hábitos personales relacionados con el bienestar. La guía fue revisada por dos expertos, la Psic. clínica Karla Belduma Cabrera y el Mgtr. Harol Marcial Castillo del Valle, con el propósito de valorar la claridad y pertinencia de las preguntas.

El análisis se realizó mediante análisis temático. La información obtenida de las entrevistas fue organizada, codificada y agrupada en categorías temáticas con apoyo del software ATLAS.ti 23. El análisis temático constituye una estrategia flexible para identificar, desarrollar e interpretar patrones de significado presentes en un conjunto de datos cualitativos (Braun & Clarke, 2021). El procedimiento contempló la familiarización con la información, identificación de unidades de significado, codificación, agrupación de códigos, construcción de categorías y revisión interpretativa de las relaciones entre ellas. Las redes semánticas generadas en ATLAS.ti se utilizaron como representaciones visuales de relaciones temáticas; no fueron interpretadas como relaciones estadísticas ni como evidencia de causalidad.

Para fortalecer la calidad del proceso se consideraron criterios de credibilidad, coherencia y transparencia. La

revisión del instrumento por expertos, la aplicación sistemática de las entrevistas, la organización de la codificación y la revisión de las categorías contribuyeron a mantener la correspondencia entre los testimonios y las interpretaciones. En estudios cualitativos, la explicitación del proceso analítico y la trazabilidad entre los datos y las interpretaciones son componentes importantes del rigor metodológico (Lincoln & Guba, 1985; Nowell et al., 2017).

En el plano ético, la participación fue voluntaria y se explicó previamente el propósito académico del estudio y las características de la participación. La información fue tratada con confidencialidad y se evitó utilizar identificadores personales en la presentación de los resultados. Los testimonios y registros derivados de las entrevistas fueron considerados exclusivamente para fines académicos y de investigación.

Instrumento

La guía de entrevista semiestructurada estuvo compuesta por preguntas principales y preguntas sonda. Las preguntas abordaron cinco dimensiones: (1) ansiedad durante el proceso de nivelación; (2) estrés académico, motivación y desempeño percibido; (3) estrategias personales e institucionales; (4) apoyo de docentes y compañeros; y (5) hábitos personales relacionados con sueño, organización y uso de tecnología. Las preguntas sonda permitieron profundizar en situaciones concretas, desencadenantes, respuestas físicas y cognitivas, consecuencias percibidas y recursos utilizados por los estudiantes.

Resultados

El análisis de las 13 entrevistas permitió organizar la información en cinco núcleos temáticos. Estos núcleos guardan correspondencia con las dimensiones abordadas en la entrevista y, a la vez, integran subtemas identificados durante el proceso de codificación. Los resultados se presentan como interpretaciones de los relatos de los participantes y no como estimaciones de prevalencia ni relaciones causales.

Ansiedad situacional durante el proceso de nivelación

Figura 28
Manifestaciones de ansiedad académica



Fuente: Elaboración propia.

Los relatos analizados muestran que la ansiedad fue descrita principalmente en situaciones académicas percibidas como exigentes, especialmente evaluaciones, exposiciones y entregas de actividades. Los participantes asociaron estos

momentos con tensión, taquicardia, tics, dolor de cabeza, dificultades de concentración y pensamientos relacionados con el fracaso. Estas manifestaciones pueden comprenderse como experiencias situacionales vinculadas con la valoración de las demandas académicas y los recursos percibidos para afrontarlas (Lazarus & Folkman, 1984).

La red organiza las relaciones temáticas entre desencadenantes evaluativos, respuestas fisiocognitivas, periodos de evaluación y experiencia de estrés académico. Su utilidad consiste en representar cómo los códigos quedaron relacionados durante el análisis, sin convertir esas conexiones en relaciones causales.

Estrés académico, motivación y experiencia académica

Figura 29

Estrés, motivación y desempeño percibido



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes describieron que la acumulación de tareas, los plazos ajustados y las exigencias académicas se relacionaban con cansancio mental, desorganización, cambios en los hábitos de estudio y disminución de la motivación percibida. Estos relatos dialogan con investigaciones sobre estrés académico y bienestar (Barbayannis et al., 2022; Iqra, 2024). El presente estudio no estimó estadísticamente la relación entre ansiedad y rendimiento.

La red representa conexiones temáticas entre estrés académico, motivación, rendimiento percibido, cambios en hábitos de estudio, desmotivación y apoyo. En consecuencia, se interpreta como una representación del discurso analizado y no como una prueba de mediación, efecto o causalidad.

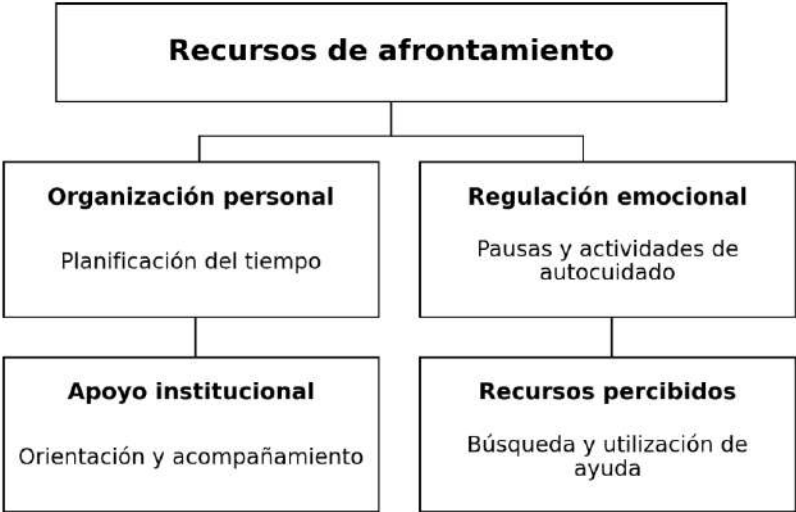
Estrategias personales e institucionales de afrontamiento

Los participantes identificaron diferentes estrategias para afrontar los momentos de tensión, entre ellas planificación del tiempo, organización de actividades, pausas activas, respiración consciente, descanso, desconexiones breves y búsqueda de apoyo en familiares, compañeros y docentes. Estas prácticas fueron descritas como recursos que facilitan el manejo cotidiano de las demandas. Desde el modelo de Lazarus y Folkman (1984), pueden comprenderse como respuestas de afrontamiento orientadas a manejar las demandas percibidas y las reacciones asociadas a ellas.

En el ámbito institucional, los estudiantes reconocieron el valor de la atención psicológica, la retroalimentación docente, las tutorías y otras formas de acompañamiento. Sin embargo, también señalaron obstáculos relacionados con el tiempo, la distancia, la información disponible y la sobrecarga de actividades. La Red Semántica 3 representa estas dos

dimensiones: recursos personales y recursos institucionales, junto con las barreras que condicionan su utilización.

Figura 30
Estrategias personales e institucionales



Fuente: Elaboración propia.

Formas de apoyo y mecanismos relacionales

El acompañamiento de docentes, compañeros y familiares apareció como un componente relevante de la experiencia académica. Los participantes mencionaron formas de apoyo como retroalimentación, aclaración de dudas, contención emocional, tutorías y comunicación individual. También identificaron situaciones en las que el apoyo era irregular o de difícil acceso. Estas experiencias pueden interpretarse a la luz de la teoría de la autodeterminación, que reconoce la importancia de las condiciones sociales para la motivación y el bienestar (Deci & Ryan, 2000).

La red organiza las relaciones entre formas de apoyo, mecanismos relacionales y condiciones que pueden favorecer o limitar el acompañamiento. En este sentido, el apoyo se presenta como un componente del contexto que los estudiantes incorporan a sus relatos sobre el afrontamiento y la experiencia académica.

Figura 31
Apoyo de docentes y compañeros



Fuente: Elaboración propia.

Hábitos protectores

Los participantes identificaron hábitos relacionados con sueño, planificación semanal, pausas activas, ejercicio, higiene digital y organización del estudio. También mencionaron estrategias concretas como horarios fijos, listas de tareas, comenzar las actividades con anticipación, técnica Pomodoro y ejercicios de respiración. Los relatos sugieren que estos hábitos

son percibidos como recursos que ayudan a organizar la actividad académica y a manejar momentos de tensión.

Figura 32

Hábitos personales y bienestar



Fuente: Elaboración propia.

La red muestra relaciones entre hábitos protectores, autorregulación, control atencional, concentración y bienestar. Asimismo, incorpora obstáculos contextuales descritos por los estudiantes, como dificultades de sueño, uso nocturno de tecnología, multitarea y responsabilidades familiares o laborales. En consonancia con el enfoque cualitativo, estas relaciones se presentan como significados y asociaciones expresadas en los relatos, no como efectos demostrados experimentalmente.

Tabla 7
Síntesis de categorías y relaciones temáticas

Categoría temática	Subtemas principales	Red	Interpretación
Ansiedad situacional	Evaluaciones, exposiciones, entregas, respuestas fisiocognitivas	1	Experiencias de tensión vinculadas a situaciones académicas exigentes.
Estrés académico	Sobrecarga, motivación, hábitos de estudio, desempeño percibido	2	Relaciones temáticas entre demandas académicas y experiencia académica.
Afrontamiento	Planificación, respiración, pausas, apoyo institucional	3	Recursos personales e institucionales utilizados o percibidos como disponibles.
Apoyo relacional	Docentes, pares, familia, retroalimentación, tutorías	4	Importancia del acompañamiento y barreras para su continuidad.
Hábitos protectores	Sueño, ejercicio, planificación, higiene digital	5	Prácticas cotidianas asociadas por los participantes con autorregulación y bienestar.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Las experiencias descritas se situaron principalmente ante evaluaciones, exposiciones, acumulación de tareas y plazos ajustados. Los participantes mencionaron respuestas físicas, cognitivas y emocionales. Estos relatos pueden ponerse en diálogo con revisiones sobre ansiedad académica y estrés estudiantil (Idoiaga-Mondragon et al., 2025; Iqra, 2024), reconociendo las diferencias entre sus diseños y el alcance cualitativo de este estudio.

Desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), la experiencia de estrés depende de la valoración de la demanda y de los recursos disponibles para afrontarla. Esta perspectiva ayuda a interpretar por qué los participantes

pueden experimentar de manera diferente situaciones académicas semejantes y por qué una misma actividad puede adquirir mayor o menor carga emocional según el momento, las condiciones personales y el apoyo percibido.

Un segundo hallazgo se relaciona con la motivación y los hábitos de estudio. Los participantes describieron cansancio mental, desorganización y desmotivación cuando las demandas eran percibidas como difíciles de manejar. Estos relatos son compatibles con investigaciones que han encontrado asociaciones entre estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes universitarios (Barbayannis et al., 2022). No obstante, debido al carácter cualitativo del presente estudio, estas relaciones deben comprenderse como experiencias y significados expresados por los participantes y no como estimaciones de asociación estadística.

El acompañamiento social constituye otro elemento relevante. Los estudiantes reconocieron la utilidad de la retroalimentación, las tutorías, la comunicación con docentes y el apoyo de compañeros y familiares, aunque también identificaron barreras para acceder de manera continua a estos recursos. Este resultado puede relacionarse con la teoría de la autodeterminación, según la cual las condiciones sociales y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas participan en la motivación y el bienestar (Deci & Ryan, 2000). La literatura sobre adaptación universitaria también ha señalado la importancia de los recursos emocionales y contextuales durante la transición a la educación superior (Kritikou & Giovazolias, 2022).

Finalmente, los hábitos protectores identificados por los estudiantes muestran que el afrontamiento se construye tanto en acciones individuales como en condiciones contextuales. Planificar, descansar, realizar pausas, regular el uso de tecnología y buscar apoyo son prácticas que los participantes

incorporan a su vida cotidiana para responder a las exigencias. Una revisión de intervenciones dirigidas a estudiantes universitarios encontró evidencia de potencial utilidad para estrategias como ejercicio, intervenciones cognitivo-conductuales y mindfulness, aunque los autores advierten que la credibilidad de la evidencia no es uniforme (Huang et al., 2024).

En conjunto, los hallazgos aportan una lectura contextual de la ansiedad y el estrés académico durante la nivelación universitaria. Más que reducir el fenómeno a características individuales, los relatos permiten observar la interacción entre demandas académicas, recursos personales, hábitos cotidianos y relaciones de apoyo. Esta perspectiva puede contribuir al diseño de acciones preventivas y de acompañamiento que integren dimensiones psicológicas y pedagógicas.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que las experiencias de ansiedad y estrés académico en los estudiantes de nivelación de Psicología de la UPSE se presentan principalmente en situaciones académicas percibidas como exigentes, particularmente evaluaciones, exposiciones, acumulación de tareas y plazos ajustados. Los participantes describieron respuestas físicas, cognitivas y emocionales que forman parte de su experiencia cotidiana durante esta etapa.

Los relatos muestran que el afrontamiento no se limita a recursos individuales. Los estudiantes identificaron estrategias personales como planificación, pausas activas, respiración, descanso y organización, junto con recursos sociales e institucionales como el apoyo de docentes, compañeros, familiares, tutorías y servicios de bienestar. Sin embargo,

también se reconocieron barreras relacionadas con el tiempo, el acceso y la continuidad del acompañamiento.

Las cinco redes semánticas construidas mediante ATLAS.ti 23 permitieron organizar visualmente los principales núcleos temáticos y sus relaciones. Estas redes deben comprenderse como representaciones analíticas de los discursos y no como evidencia estadística o causal.

En términos educativos, los hallazgos sugieren la conveniencia de fortalecer acciones preventivas durante la nivelación, especialmente aquellas orientadas a planificación académica, acompañamiento tutorial, comunicación docente-estudiante, educación sobre hábitos de estudio y sueño, y acceso oportuno a servicios de apoyo psicológico. Estas acciones deberían considerar tanto los recursos de los estudiantes como las condiciones institucionales que favorecen su sostenibilidad.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, I., Hazell, C. M., Edwards, B., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2023). A systematic review and meta-analysis of studies exploring prevalence of non-specific anxiety in undergraduate university students. *BMC Psychiatry*, 23, Artículo 240. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04645-8>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed.). SAGE Publications.
- Huang, H., Huang, S., Chen, S., Gao, X., Cai, J., Feng, Y., Liu, J., Su, X., Qiu, J., Zhang, S., Xu, Y., Liu, Z., Wang, T., & Zeng, F. (2024). Interventions for psychiatric disorders among university students: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(1), 100431. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100431>
- Idoiaga-Mondragon, N., Gaztañaga, M., Yarritu, I., & Pascual-Sagastizabal, E. (2025). Academic anxiety in Spanish higher education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(2), 192. <https://doi.org/10.3390/bs15020192>
- Iqra. (2024). A systematic review of academic stress intended to improve the educational journey of learners. *Methods in Psychology*, 11, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100163>
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 1057697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trads.). Morata.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.^a ed.). Routledge.



CAPÍTULO VII.

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA NARRADAS POR ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS (NEE) EN EL AULA REGULAR

Axel José Torres Bernabé
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0005-0977-8489>
axel.torresbernabe2520@upse.edu.ec

Alexi Jairo Alfonzo Pinargote
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0006-9485-0541>
alexi.alfonzopinargote2034@upse.edu.ec

Naomy Nailyn Rendon Bravo
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-1037-3116>
naomy.rendonbravo2427@upse.edu.ec

Ángel Efrén Villón Balón
Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).
<https://orcid.org/0009-0000-3130-6297>
angelvillonbalon1561@upse.edu.ec

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias narradas por estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) sobre su inclusión en el aula regular. Se adoptó un enfoque cualitativo, sustentado en una perspectiva interpretativa-crítica y en un diseño narrativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes de instituciones públicas rurales de la costa ecuatoriana, con el propósito de comprender los significados que atribuían a sus experiencias escolares. Los participantes valoraron la interacción con sus compañeros y el apoyo docente, especialmente las explicaciones claras, la paciencia, los recursos visuales y las actividades prácticas. También describieron obstáculos asociados con las adaptaciones curriculares, el ritmo de las clases, la concentración en actividades escritas y las condiciones de infraestructura. Sus relatos incluyeron satisfacción ante el apoyo social y frustración en situaciones de exclusión o dificultad de aprendizaje. Se concluye que la inclusión educativa necesita cambios pedagógicos que se enfoquen en una participación significativa, un acompañamiento personalizado y el reconocimiento de la diversidad como un valor en el aula regular.

Palabras clave: Inclusión educativa, NEE, Educación rural, Adaptaciones curriculares.

Introducción

La educación inclusiva busca favorecer el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, reconociendo sus características y necesidades. Su desarrollo en aulas regulares requiere revisar las prácticas pedagógicas, los recursos y las relaciones sociales. Las experiencias del alumnado permiten identificar apoyos y barreras que pueden permanecer aun cuando existen orientaciones institucionales favorables a la inclusión.

El Ministerio de Educación ha difundido información sobre la incorporación de estudiantes con discapacidad al sistema educativo y sobre las acciones de atención inclusiva. Estos antecedentes deben interpretarse según la fecha, la población y el alcance de cada publicación. En este capítulo, el interés se centra en las experiencias de dos estudiantes de contextos rurales y no en estimaciones nacionales de cobertura.

La inclusión educativa supone una participación significativa y el reconocimiento de la diversidad. El Ministerio de Educación (2021) presenta este propósito como parte del derecho a una educación de calidad. Hurtado Serrano et al. (2024) destacan la relevancia de las adaptaciones, el apoyo docente y los recursos pedagógicos. Murillo Calle et al. (2025) subrayan la necesidad de metodologías que respondan a distintas necesidades, y Marchena Vargas (2025) analiza prácticas pedagógicas inclusivas. En conjunto, estos antecedentes orientan la reflexión sobre los apoyos y las barreras presentes en el aula regular.

La investigación se desarrolló en contextos escolares rurales de la comuna Prosperidad, en Santa Elena, y del recinto Cerecita, en Guayaquil. Los autores situaron las experiencias en entornos con limitaciones de recursos, infraestructura y apoyo especializado. El análisis busca comprender cómo esas

condiciones aparecen en los relatos, sin evaluar exhaustivamente la implementación de políticas públicas ni atribuir una misma situación a todas las escuelas rurales.

Para este estudio, la inclusión se comprende mediante tres dimensiones: presencia, participación y progreso. La presencia se refiere al acceso a los espacios educativos; la participación, a la implicación en actividades e interacciones; y el progreso, a las oportunidades de aprendizaje. La experiencia educativa incorpora los significados que cada estudiante atribuye a los apoyos y dificultades que encuentra. Estas categorías permiten interpretar la diversidad de vivencias y evitan reducir la inclusión a la ubicación física en el aula (Hurtado Serrano et al., 2024; Marchena Vargas, 2025; Murillo Calle et al., 2025).

La pregunta de investigación fue: ¿cómo perciben los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) su participación, interacción y aprendizaje en aulas regulares?

La relevancia del estudio radica en escuchar las voces de los estudiantes. Las barreras pedagógicas, sociales y emocionales pueden manifestarse en una participación limitada, en dificultades para establecer vínculos o en un sentido de pertenencia debilitado. Comprender estas experiencias aporta elementos para revisar la enseñanza, el acompañamiento y la convivencia, atendiendo a las condiciones particulares de cada contexto.

El objetivo fue analizar las experiencias narradas por estudiantes con NEE sobre su inclusión en el aula regular, para comprender los significados que atribuían a su participación, sus relaciones y su aprendizaje. Se buscó identificar tanto los apoyos como las dificultades presentes en sus trayectorias escolares.

Participaron dos estudiantes de 11 y 12 años que cursaban sexto y séptimo de educación general básica en instituciones

públicas rurales de la costa ecuatoriana. Según la descripción de los autores, presentaban necesidades relacionadas con el aprendizaje y la adaptación social. Sus experiencias se situaban en comunidades con dificultades de seguridad y recursos. Estas condiciones se consideraron como parte del contexto interpretativo, sin establecer relaciones causales con los resultados educativos.

Materiales y métodos

Se adoptó un enfoque cualitativo y un diseño narrativo centrado en dos casos. La elección respondió al interés de comprender las experiencias desde la perspectiva de quienes las vivían y de interpretar los significados construidos en el contexto escolar (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). El diseño permitió atender a las particularidades de cada trayectoria y a las experiencias de inclusión relacionadas.

La perspectiva interpretativa-crítica combinó la comprensión de los significados de los participantes con la reflexión sobre las condiciones educativas que podían mantener situaciones de exclusión. Ricoy (2006) caracteriza el paradigma interpretativo por su atención al contexto, mientras que Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020) examinan las implicaciones de los distintos paradigmas en la investigación educativa. En este estudio se procuró mantener una posición reflexiva y evitar imponer interpretaciones ajenas a los relatos.

El diseño narrativo permitió organizar las historias y comprender cómo los estudiantes daban sentido a su experiencia escolar. Los relatos constituyeron la principal fuente de información (Clandinin & Connelly, 2000). El análisis incluyó la lectura de las historias, la identificación y clasificación de temas recurrentes y la elaboración de una

interpretación contextual que mantuviera la relación con las experiencias individuales.

El análisis siguió una orientación inductiva. Se identificaron unidades de significado en los relatos, se agruparon en categorías y se revisaron sus relaciones mediante matrices de análisis. La interpretación se limitó a los dos casos estudiados; la información disponible no permite afirmar saturación teórica ni representatividad de las experiencias del alumnado con NEE.

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas y sondas orientadas a las experiencias de participación, aprendizaje y convivencia. El protocolo contempló entrevistas de aproximadamente 30 a 40 minutos, en espacios tranquilos y familiares, así como registro de audio y notas de campo con autorización previa. También consideró ajustes de accesibilidad, como lenguaje claro, pausas, apoyo visual y reformulación de preguntas según las necesidades de cada participante.

La guía se elaboró para explorar la participación en clase, el apoyo recibido, las relaciones con otras personas y la percepción del ambiente escolar. Su revisión por expertos se orientó a valorar la pertinencia de los contenidos y la comprensión de las preguntas. La selección fue intencional y se centró en estudiantes de educación básica con NEE matriculados en aulas regulares. El protocolo estableció la participación voluntaria, la autorización de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, así como la protección de la identidad y la confidencialidad. La documentación correspondiente debe respaldar la aplicación de estos procedimientos.

La guía buscó facilitar un diálogo abierto y reflexivo sobre la trayectoria educativa, las estrategias docentes, las

interacciones con compañeros y el significado de sentirse incluido. Las preguntas se organizaron progresivamente y las sondas permitieron profundizar en apoyos, adaptaciones y propuestas de mejora.

Tabla 8
Cuestionario de entrevistas

Ítem	Preguntas	Sondas
P1	Piensa en un día reciente de clases. ¿Qué pasó desde que llegaste hasta que saliste?	¿En qué momentos te sentiste más a gusto y en cuáles menos? ¿Qué ocurrió? Cuéntame una situación concreta en la que participaras en clase: ¿qué hiciste?, ¿quiénes estaban?, ¿cómo te sentiste? ¿Qué parte del día te resulta más difícil: entrada, recreo, trabajo grupal o evaluación? ¿Por qué?
P2	En tus clases, ¿qué cosas que hacen tus profesores te facilitan aprender y cuáles te lo dificultan?	Cuando algo no se entiende, ¿qué suele pasar? ¿Qué intentan y qué te sirve más o menos? ¿Qué materiales o apoyos te ayudan, como pictogramas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tiempo adicional o lectura guiada? Si pudieras proponer un cambio en la forma de enseñar, ¿cuál sería?
P3	Cuéntame una situación en la que te sentiste parte del grupo y, solo si quieres, otra en la que te sentiste fuera.	¿Qué pasó exactamente? ¿Quiénes participaron y cómo actuaron? ¿Qué sentiste en ese momento y qué hiciste después? ¿Qué habría ayudado para que la experiencia fuera diferente o mejor?
P4	¿Con quiénes te relacionas más y menos en la clase y fuera de ella (recreo, proyectos) y cómo son esas interacciones?	¿En qué momentos te sientes parte del grupo? ¿Qué hacen tus compañeros o docentes que te ayuda? ¿Sientes que te escuchan y comprenden cuando pides apoyo? Cuéntame un ejemplo reciente. Si pudieras cambiar algo en la convivencia del curso, ¿qué sería?
P5	Para ti, ¿qué significa sentirte parte de la escuela? Si pudieras mejorar una cosa para que todos se sientan parte, ¿cuál sería?	¿Qué acciones te hacen sentir pertenencia (lenguaje, participación, adaptaciones, accesibilidad)? ¿Qué te gustaría que cambien profesores o compañeros para apoyar mejor? ¿Hay algo importante que no te pregunté y quieras agregar?

Fuente: Elaboración propia.

La guía de entrevista fue revisada mediante juicio de dos profesionales con experiencia en psicología educativa y metodología de la investigación. La revisión contribuyó a

valorar la pertinencia y claridad de las preguntas y sondas para explorar las experiencias de inclusión. Este procedimiento apoyó la adecuación del instrumento, sin garantizar por sí solo la validez de todas las interpretaciones.

Resultados

Las entrevistas se organizaron y analizaron con apoyo de ATLAS.ti 23. Se identificaron categorías relativas a las barreras pedagógicas y actitudinales, la participación escolar, las emociones, las relaciones con pares y los recursos docentes. Las redes representaron vínculos temáticos construidos por el equipo investigador y no relaciones estadísticas o causales.

Figura 33

Clima escolar y experiencias de inclusión

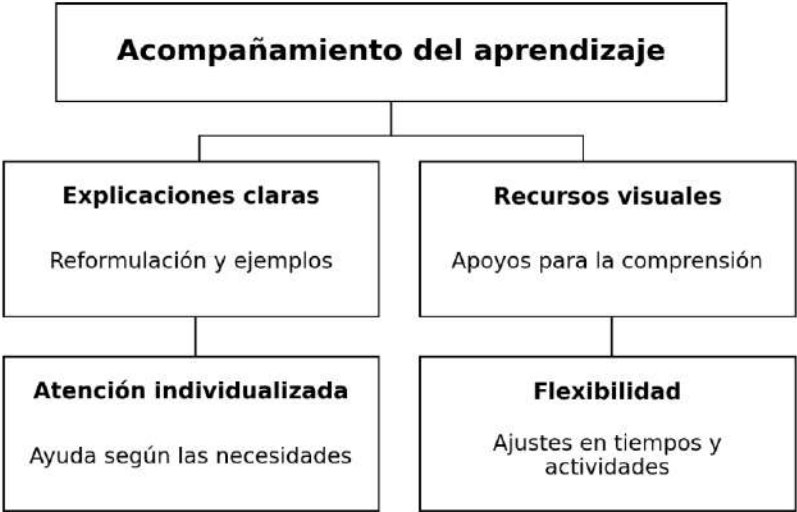


Fuente: Elaboración propia.

La red sobre inclusión y clima socioemocional reúne experiencias de respeto, empatía, aceptación y trabajo en

equipo. Los participantes relacionaron las explicaciones claras y la ayuda individual con seguridad para participar. También describieron ruido, exclusión ocasional, explicaciones apresuradas y predominio de actividades escritas como dificultades. Estas vivencias muestran cómo interpretaban el ambiente del aula y su lugar dentro del grupo.

Figura 34
Estrategias docentes y apoyos pedagógicos



Fuente: Elaboración propia.

La red sobre estrategias docentes reúne explicaciones claras, paciencia, apoyo individual, recursos visuales y actividades prácticas. Los participantes describieron estos apoyos como recursos para atender, comprender las tareas y participar en el aprendizaje.

Figura 35
Participación lúdica y aprendizaje



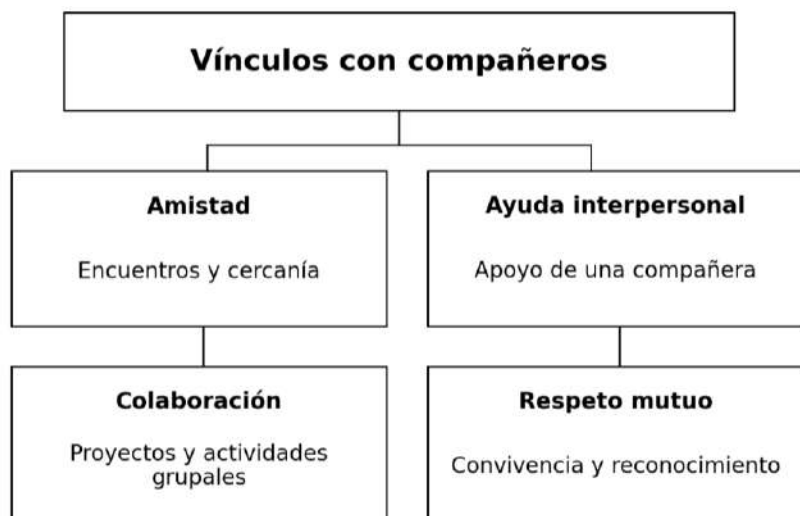
Fuente: Elaboración propia.

La red sobre participación lúdica reúne los juegos grupales, las actividades manuales y las experiencias de atención y disfrute descritas por los participantes. Los relatos vincularon estas actividades con oportunidades de interacción y aprendizaje. La representación permite examinar la relación percibida entre participación, bienestar y aprendizaje activo, sin medir sus efectos.

En la figura 36 se observa que, la red sobre relaciones entre pares sintetiza el papel de las amistades, la colaboración y el respeto mutuo. El apoyo de una compañera se describió como un ejemplo de ayuda interpersonal. Los recreos, proyectos y actividades grupales aparecieron como espacios de encuentro.

Figura 36

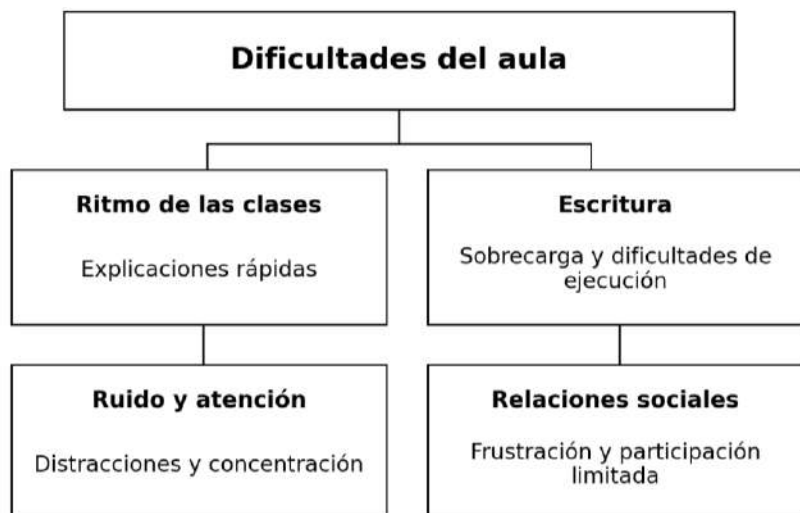
Relaciones entre pares y apoyo social



Fuente: Elaboración propia.

Figura 37

Barreras para la participación y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

La red sobre barreras reúne el ritmo acelerado de las clases, la sobrecarga de escritura, el ruido y las dificultades de concentración. Los participantes relacionaron estas experiencias con frustración y menor participación. También describieron situaciones de contacto social limitado. Estos hallazgos orientan la reflexión sobre ajustes pedagógicos y condiciones de convivencia, sin atribuir efectos uniformes a cada barrera.

Figura 38
Resultados educativos y emocionales percibidos



Fuente: Elaboración propia.

La red sobre resultados educativos y emocionales reúne las experiencias de comprensión, seguridad, disfrute y frustración. Los participantes asociaron el acompañamiento docente y las actividades lúdicas con mayor disposición para aprender. También identificaron obstáculos que dificultaban su participación. La figura sintetiza sus percepciones y no constituye una medición de cambios cognitivos o de resultados de aprendizaje.

Desde una perspectiva psicoeducativa, los relatos invitan a examinar de manera conjunta las estrategias de enseñanza, el clima emocional y las relaciones interpersonales del aula.

Discusión

Las experiencias de los dos estudiantes destacaron la adaptación pedagógica y el ambiente socioemocional. Estos hallazgos dialogan con Hurtado Serrano et al. (2024), quienes examinan estrategias diferenciadas, apoyo docente y recursos para la participación del alumnado.

Murillo Calle et al. (2025) señalan la relevancia de revisar las metodologías de enseñanza para atender distintas necesidades. En los relatos de este estudio, el ritmo rápido de las clases y el predominio de la escritura aparecieron como dificultades. La coincidencia temática no equivale a una validación general de esos planteamientos.

El disfrute, la seguridad y la frustración acompañaron las experiencias de participación. Estos relatos pueden ponerse en diálogo con Marchena Vargas (2025), quien aborda prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión y al reconocimiento de la diversidad.

Las limitaciones de recursos y de apoyo especializado descritas en los casos sugieren la necesidad de fortalecer la coordinación institucional, la formación docente y las relaciones de apoyo. El estudio aporta una aproximación situada y no una evaluación de la política nacional de inclusión.

Conclusiones

Los relatos permitieron comprender cómo los dos estudiantes relacionaban la inclusión con factores pedagógicos,

emocionales y contextuales. Describieron experiencias favorables ante la atención individualizada, los recursos visuales, las actividades lúdicas y la colaboración entre compañeros. Estas condiciones fueron vinculadas con mayor participación y bienestar percibido.

Los participantes también describieron dificultades relacionadas con las adaptaciones curriculares, el ritmo de las clases y la disponibilidad de recursos. Vincularon esas situaciones con frustración, exclusión ocasional y obstáculos para aprender.

Los hallazgos sugieren la conveniencia de diversificar las estrategias pedagógicas, sostener el acompañamiento y fortalecer la convivencia. La colaboración entre docentes, familias e instituciones puede orientar estas acciones. Al basarse en dos casos y en sus relatos, el estudio no permite generalizar los resultados ni establecer la eficacia de intervenciones específicas.

A partir de las experiencias analizadas, se proponen las siguientes orientaciones para la reflexión de las comunidades educativas.

- Se recomienda diversificar los recursos visuales, las explicaciones y las actividades prácticas o lúdicas según las necesidades del alumnado. La paciencia, la escucha y la flexibilidad pueden contribuir a un acompañamiento más atento a las experiencias descritas.
- Además, es importante que las instituciones educativas fomenten la capacitación constante sobre educación inclusiva y enfoques variados. También es esencial que estas instituciones implementen programas formativos en educación y cuenten con personal capacitado, como psicólogos y profesionales del DECE, para apoyar tanto a los docentes como a los estudiantes.

- En el ámbito familiar, se recomienda sostener prácticas de comprensión, respeto y diálogo, en coordinación con la escuela y atendiendo a las necesidades de cada estudiante.
- Finalmente, recomendamos que toda la comunidad educativa participe en la construcción de entornos escolares más solidarios y respetuosos, impulsando proyectos cooperativos, tutorías entre compañeros y actividades que fomenten la empatía y la aceptación de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hurtado Serrano, S. M., Díaz Vélez, D. B., Mendoza Loo, N. J., Farías Palma, R. C., Ponce Ardila, A. V., & Quezada Gómez, G. L. (2024). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular: Estrategias y mejores prácticas. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2).
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.38>
- Marchena Vargas, A. S. (2025). Transformando aulas: Prácticas pedagógicas para necesidades educativas especiales, NEE. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 424–440.
<https://doi.org/10.71112/4tp4rz28>
- Ministerio de Educación. (2021, 9 de noviembre). *Se fortalece la educación inclusiva en el Ecuador*.
<https://educacion.gob.ec/se-fortalece-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador/>

- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Murillo Calle, L. L., Domínguez Pazmiño, G. P., Noboa Córdova, V. V., Ojeda Herrera, J., & Veloz Choez, E. J. (2025). Educación inclusiva y diversidad: Metodologías para atender a estudiantes con necesidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 10991–11013. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16680
- Ricoy, M. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11–22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

CONCLUSIONES

Los siete capítulos muestran la relevancia de interpretar el bienestar en relación con los contextos en los que transcurre la experiencia. Los participantes vinculan sus emociones y decisiones con las exigencias académicas, deportivas, laborales, terapéuticas y comunitarias. Estas relaciones se expresan de manera particular en cada grupo y no constituyen un patrón universal.

El apoyo de otras personas aparece de forma recurrente. Familiares, compañeros, docentes, entrenadores y profesionales son descritos como fuentes de orientación, confianza o acompañamiento. A la vez, los relatos ponen de manifiesto barreras económicas, pedagógicas y emocionales que pueden limitar la participación y la continuidad de los proyectos personales.

La autorregulación reúne prácticas diversas: organizar el tiempo, revisar pensamientos, buscar ayuda, escuchar música, sostener rutinas y participar en actividades compartidas. Su presencia en los relatos permite formular preguntas sobre cómo se aprenden, utilizan y valoran estos recursos. Los estudios no permiten establecer su eficacia comparada ni atribuirles de forma exclusiva los cambios percibidos.

La obra ofrece una base para continuar investigando con muestras y contextos más diversos, documentar con mayor detalle los procesos de análisis y evaluar las recomendaciones propuestas. La escucha de las experiencias individuales puede contribuir a revisar el acompañamiento y la participación, siempre que se mantenga la distinción entre descripción, interpretación y demostración de efectos.

BIOGRAFÍA

PERFIL PROFESIONAL

Harol Marcial Castillo Del Valle

Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

<https://orcid.org/0000-0003-3916-5454>

hcastillo@upse.edu.ec

Gabriela Mayte Tomalá Campoverde

Colegio de Bachillerato REGAMMI, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0000-3518-5349>

gabrielatomala8@outlook.com

Zaidy Michelle Beltrán Ramírez

Escuela de Educación Básica Lic. Angélica Villón Lindao, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0006-4560-4379>

beltranzaidy@outlook.com

Olga María Aquino Beltrán

Escuela de Educación Básica Lic. Angélica Villón Lindao, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0005-0871-4272>

aquino09beltran@gmail.com

María del Rosario Aquino Beltrán

Unidad Educativa San Marcos, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0005-3197-9930>

aquinosrosario709@gmail.com

Antonio Enrique Revelo Soria

Unidad Educativa de Las Fuerzas Armadas, (Ecuador).

Colegio militar No. 9 Eugenio Espejo

<https://orcid.org/0009-0008-5721-8090>

antoreve34@hotmail.com

Vanessa Anunciata Del Valle Moreira

vanessa.valle@docentes.educacion.edu.ec

Escuela de Educación Básica 5 de Junio, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0005-3390-0798>

Diana Magaly Ramón Torres

Colegio Militar N Eugenio Espejo, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0007-5733-9055>

dianaramontorres1@gmail.com

Mariana Noemí Medina Suarez

Universidad Estatal Península De Santa Elena, (Ecuador).

<https://orcid.org/0000-0002-9176-7084>

mmedina2614@upse.edu.ec

Bexcy Roxana Mero Napa

Unidad Educativa María Auxiliadora Fe y Alegría

<https://orcid.org/0009-0007-6023-2718>

bei.mariaauxiliadora@feyalegria.org.ec

Elizabeth Noella Ayala Espinoza

Clínica Metropolitana, (Ecuador).

<https://orcid.org/0009-0001-4419-5298>

elitaayala21@outlook.com

La obra reúne investigaciones sobre experiencias psicológicas en escenarios educativos, deportivos, comunitarios y terapéuticos. La obra aborda la ansiedad competitiva y su relación percibida con el rendimiento deportivo, los intereses vocacionales y el desempeño académico, así como el papel de la música en la regulación del estado de ánimo. También explora las estrategias de afrontamiento de migrantes internos durante su adaptación social, las percepciones sobre la terapia cognitivo-conductual en el tratamiento de adicciones y las manifestaciones de ansiedad y estrés en estudiantes de nivelación universitaria. Desde la atención a las vivencias y significados, sus capítulos invitan a comprender cómo las emociones y los entornos participan en la construcción del bienestar. Dirigido a estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de la psicología, este libro ofrece una mirada contextualizada para reflexionar sobre el acompañamiento psicológico, las necesidades humanas y los desafíos de la adaptación.



ARTI EDITORIAL

