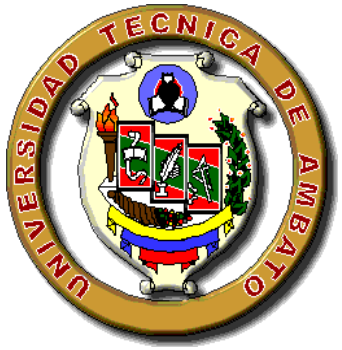


UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

TEMA:

Distorsiones Cognitivas y Resiliencia Académica en Estudiantes Universitarios

---

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de licenciado en Trabajo Social.

AUTOR:

Kevin Alexander Caiza Enríquez

TUTOR:

Dra. Eulalia Dolores Pino Loza Ph.D.

Ambato – Ecuador

2026

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, Dra. Eulalia Dolores Pino Loza Ph.D con cédula de identidad No. 0601607922, en mi calidad de Tutora del Proyecto de Investigación sobre el tema: **"DISTORSIONES COGNITIVAS Y RESILIENCIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS",** desarrollado por **KEVIN ALEXANDER CAIZA ENRÍQUEZ**, de la Carrera de Trabajo Social, modalidad presencial, considero que dicho informe investigativo reúne los requisitos, tanto técnicos como científicos y corresponde a las normas establecidas en el Instructivo del Reglamento para la Titulación de Grado en la Universidad Técnica de Ambato. Por lo tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente, para que sea sometido a evaluación por los profesores calificadores designados por el H. Consejo Directivo de la Facultad.

Ambato, 08 de diciembre del 2025



Dra. Eulalia Dolores Pino Loza Ph.D.

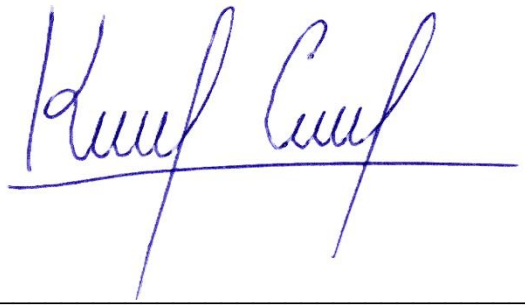
C.I 0601607922

TUTORA DE TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, KEVIN ALEXANDER CAIZA ENRÍQUEZ con cédula de identidad N. 1804470266, tengo a bien indicar que los criterios emitidos en el Proyecto de Investigación, bajo el tema: **"DISTORSIONES COGNITIVAS Y RESILIENCIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"**, también los contenidos presentados, ideas, análisis, síntesis de datos, conclusiones, son de exclusiva responsabilidad de mi persona, como autor de este Proyecto de Investigación.

Ambato, 08 de diciembre del 2025



Kevin Alexander Caiza Enríquez

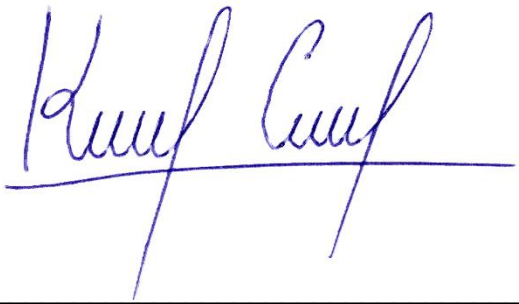
C.I 1804470266

AUTOR

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de este Proyecto de Investigación, un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación. Cedo los derechos en línea patrimoniales de mi Proyecto de Investigación, con fines de difusión pública; además apruebo la reproducción de este Proyecto de Investigación, dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial; y se realice respetando mis derechos de autor.

Ambato, 08 de diciembre del 2025



Kevin Alexander Caiza Enríquez

C.I 1804470266

AUTOR

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

El Tribunal de Grado, aprueba el Proyecto de Investigación, sobre el tema: **"DISTORSIONES COGNITIVAS Y RESILIENCIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"**, elaborado por KEVIN ALEXANDER CAIZA ENRÍQUEZ, estudiante de la Carrera de Trabajo Social, el mismo que guarda conformidad con las disposiciones reglamentarias emitidas por la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato.

Ambato, ……2026

Para Constancia firman

_____

Presidente del Tribunal

_____ _____

Presidente del Tribunal Presidente del Tribunal

DEDICATORIA

A Dios, la fuente de sabiduría y fortaleza, quien me sostuvo en cada uno de mis pasos y a quien le debo mi vida y mi existencia.

A mis padres Mario y Yolanda, a mi hermano Alejo y a mis tíos, por su apoyo constante, comprensión y la confianza que siempre depositaron en mí.

A Liz, el amor de mi vida, mi mejor amiga y compañera, por toda su ternura, paciencia, presencia invaluable y fe con la que me acompañó en mis momentos sublimes y también en los más difíciles.

A mis docentes, por su guía, sus enseñanzas y el acompañamiento que marcó decisivamente mi formación.

A mis amigos, los presentes y los que ya partieron, por su motivación y por iluminar con su compañía mi recorrido académico.

Y a mí mismo, por el esfuerzo y la búsqueda de propósito que dieron sentido a este camino.

"Ex umbris et in veritatem"

Kevin A Caiza E

AGRADECIMIENTO

A mi tutora de tesis, Lcda. Eulalia Pino, por su paciencia constante, su aliento y la confianza que depositó en mis capacidades. Su guía atenta y su acompañamiento fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

A mis docentes que, mediante sus orientaciones, criterios y claridad en cada asesoría, contribuyeron a disipar las dudas surgidas durante este proceso, fortaleciendo así mi formación.

A Liz, por su apoyo permanente y ayudarme a mejorar cada parte de este trabajo con sus consejos y sugerencias oportunas que contribuyeron significativamente a su realización.

A la Universidad Técnica de Ambato y a la Carrera de Trabajo Social, por brindarme el espacio, las herramientas y las oportunidades necesarias para potenciar mi desempeño, cuyo resultado se refleja en este trabajo final.

Kevin A Caiza E

ÍNDICE DE CONTENIDO

APROBACIÓN DEL TUTOR ii

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN iii

DERECHOS DE AUTOR iv

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO v

DEDICATORIA vi

AGRADECIMIENTO vii

RESUMEN EJECUTIVO xii

ABSTRACT xiii

CAPITULO 1.- MARCO TEÓRICO 1

1.1 Antecedentes Investigativos 1

Situación problemática 1

Problema Científico 5

Delimitación del problema 5

Investigaciones Previas 6

Desarrollo teórico 10

Desarrollo de la Variable Independiente Distorsiones Cognitivas 10

Desarrollo de la Variable Dependiente Resiliencia Académica 22

1.2 Objetivos 38

Objetivo General 38

Objetivos Específicos 39

CAPÍTULO II.- METODOLOGÍA 40

2.1 Materiales 40

Instrumentos 40

2.2 Métodos 41

Enfoque 41
Niveles de investigación 41
Métodos 42
Población 43
Muestra 44
Muestreo 45
CAPITULO III.- ANALISIS Y DISCUSIÓN 47
3.1 Análisis y Discusión de Resultados 47
Descripción del Grupo de Estudio 47
Análisis 48
Discusión 76
3.2 Verificación de Hipótesis 79
CAPÍTULO IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 82
4.1 Conclusiones 82
4.2 Recomendaciones 83
REFERENCIAS 84
ANEXOS 95
Anexo 1. Árbol de Problemas 95
Anexo 2. Operacionalización de Variables 96
Anexo 3. Constelación de Ideas 101
Anexo 4. Instrumento 103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de las Distorsiones Cognitivas 10
Tabla 2. Población: Unidades de observación 44
Tabla 3. Muestreo Estratificado Proporcional 46
Tabla 4. Tabla de frecuencias: Edad 47
Tabla 5. Tabla de frecuencias: Carreras 48
Tabla 6. Escala de ítems 49
Tabla 7. Análisis descriptivo de las distorsiones cognitivas 49
Tabla 8. Distorsión Cognitiva: Filtraje 51
Tabla 9. Distorsión Cognitiva: Pensamientos Polarizados 52
Tabla 10. Distorsión Cognitiva: Sobregeneralización 53
Tabla 11. Distorsión Cognitiva: Interpretación del Pensamiento 54
Tabla 12. Distorsión Cognitiva: Visión Catastrófica 55
Tabla 13. Distorsión Cognitiva: Personalización 56
Tabla 14. Distorsión Cognitiva: Falacia de Control 57
Tabla 15. Distorsión Cognitiva: Falacia de Justicia 58
Tabla 16. Distorsión Cognitiva: Razonamiento Emocional 59
Tabla 17. Distorsión Cognitiva: Falacia de Cambio 60
Tabla 18. Distorsión Cognitiva: Etiquetas Globales 61
Tabla 19. Distorsión Cognitiva: Culpabilidad 62
Tabla 20. Distorsión Cognitiva: Los Debería 63
Tabla 21. Distorsión Cognitiva: Falacia de Razón 64
Tabla 22. Distorsión Cognitiva: Falacia de la Recompensa Divina 65
Tabla 23. Análisis descriptivo de las Características de la Resiliencia Académica 67
Tabla 24. Resiliencia Académica: Satisfacción 68
Tabla 25. Resiliencia Académica: Ecuanimidad 69
Tabla 26. Resiliencia Académica: Sentirse bien solo 70
Tabla 27. Resiliencia Académica: Confianza en sí mismo 71
Tabla 28. Resiliencia Académica: Perseverancia 72

Tabla 29. Relación de las Dimensiones de las Distorsiones Cognitivas y la Resiliencia Académica 73
Tabla 30. Tablas cruzadas: Falacia de la Recompensa Divina / Satisfacción 73
Tabla 31. Tablas cruzadas: Visión Catastrófica / Ecuanimidad 74
Tabla 32. Tablas cruzadas: Personalización / Sentirse bien solo 75
Tabla 33. Tablas cruzadas: Filtraje / Confianza en sí mismo 75
Tabla 34. Tablas cruzadas: Los Debería / Perseverancia 76
Tabla 35. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov 80
Tabla 36. Correlación de Spearman 81

RESUMEN EJECUTIVO

Las distorsiones cognitivas consisten en aquellos patrones de pensamientos negativos que afectan la forma en la que una persona percibe su realidad y las circunstancias de su entorno. Esto se genera cuando la persona procesa, codifica y recupera la información que recibe de manera selectiva, dando preferencia a aquellos que encajan con modelos mentales previos y con tendencia a lo irracional, extremo y pesimista. En el contexto universitario, las distorsiones pueden provocar frustración o desánimo cuando no se satisfacen las expectativas, impactando la constancia en el ámbito académico, el sentimiento de autoeficacia y la capacidad de afrontamiento de la situaciones cotidianas de los estudiantes o en su capacidad de resiliencia. La novedad del tema de estudio consistió en comprender de manera profunda cómo estos patrones de pensamiento negativos inciden en la resiliencia de los estudiantes universitarios y también, explorar cómo la resiliencia académica puede mitigar estos pensamientos. La línea de investigación se direccionó en la exclusión e integración social, siendo el objetivo de este estudio analizar la incidencia de las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios. El estudio fue de carácter cuantitativo, los niveles utilizados fueron el descriptivo y el correlacional, cada uno de ellos con sus métodos analítico sintético, deductivo e hipotético-deductivo. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de Pensamientos Automáticos Ruiz y Lujan (1991) y la Escala de Resiliencia propuesta por Wagnild y Young (1993) los instrumentos aplicados a 227 estudiantes de segundo y séptimo semestre de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato. Los resultados obtenidos mostraron que, en lugar de una incidencia direccional de las distorsiones cognitivas a la resiliencia académica de los estudiantes universitarios, se debería considerar una correlación bidireccional, en donde se establece que ante una mayor presencia de resiliencia académica menor presencia de distorsiones cognitivas y a la su vez, a mayor distorsión cognitiva menor presencia de las características de la resiliencia.

Palabras Clave: distorsiones cognitivas, resiliencia académica, estudiantes universitarios, incidencia, relación bidireccional

ABSTRACT

Cognitive distortions consist of those patterns of negative thoughts that affect the way a person perceives their reality and the circumstances of their environment. This occurs when the individual processes, encodes, and retrieves the information they receive in a selective manner, giving preference to that which fits previous mental models and tends toward the irrational, extreme, and pessimistic. In the university context, distortions can generate frustration or discouragement when expectations are not met, impacting persistence in the academic sphere, the sense of self-efficacy, and the ability to cope with students' everyday situations or with their capacity for resilience. The novelty of the subject of study lay in deeply understanding how these negative thinking patterns affect the resilience of university students and, additionally, exploring how academic resilience can mitigate these thoughts. The line of research focused on Social Exclusion and Integration, with the objective of this study being to analyze the incidence of cognitive distortions in the academic resilience of university students. The study was quantitative in nature, using descriptive and correlational levels, each of them with their analytical-synthetic, deductive, and hypothetical-deductive methods. The instruments applied were the Automatic Thoughts Inventory by Ruiz and Lujan (1991) and the Resilience Scale proposed by Wagnild and Young (1993), administered to 227 students from the second and seventh semesters of the Faculties of Systems, Electronics, and Industrial Engineering, and of Jurisprudence and Social Sciences at the Technical University of Ambato. The results obtained showed that, instead of a directional incidence of cognitive distortions on the academic resilience of university students, a bidirectional correlation should be considered, where it is established that a greater presence of academic resilience corresponds to a lower presence of cognitive distortions, and likewise, a greater cognitive distortion corresponds to a lower presence of resilience characteristics.

Keywords: cognitive distortions, academic resilience, university students, incidence, bidirectional correlation

CAPITULO 1.- MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes Investigativos

Situación problemática

Las distorsiones cognitivas consisten en aquellos patrones de pensamientos negativos que afectan la forma en la que una persona percibe su realidad y las circunstancias de su entorno. Esto se genera cuando la persona procesa, codifica y recupera la información que recibe de manera selectiva, dando preferencia a aquellos que encajan con modelos mentales previos (Ruiz et al., 2012). Esto origina que un suceso presente sea percibido desde un enfoque segado desde sus creencias, experiencias y expectativas pasadas, alterando la perspectiva del mundo, de los demás y la propia. Cuando dichos esquemas se hacen presentes, pueden reforzar negativamente ciertos estados emocionales, debido a que las distorsiones negativas suelen tener una tendencia a lo irracional, extremo y pesimista.

Gracias a esto, se entiende que estas distorsiones en la recepción y percepción de la información, de las circunstancias y de los sucesos, determinan la forma de pensar de la persona. Incluso, dichos razonamientos pueden anteponerse por encima de los resultados y logros positivos obtenidos. De esta manera, estos sesgos negativos pueden hacer que una persona tenga una visión de su realidad distorsionada, e incluso, llegar a conservar y reforzar dichos esquemas negativos.

Según la Organización Mundial de la Salud (2022), se estima que una de cada ocho personas en el mundo padece de alguna clase de trastorno mental, lo que representa aproximadamente a 970 millones de personas. Entre los factores analizados para estas cifras se encuentran el estrés, conflictos interpersonales, eventos globales como la pandemia del COVID-19 entre otros que afectaron la estabilidad de las personas para afrontar la realidad. En este contexto, las distorsiones cognitivas actúan como mecanismos que no solo contribuyen a la aparición de síntomas depresivos y ansiosos, sino que también dificultan la recuperación al mantener esquemas negativos rígidos y poco realistas. Las distorsiones cognitivas tienen su incidencia en la salud mental, más si se lo relaciona con el panorama que hay acerca de las afecciones mentales a nivel mundial.

El informe presentado por The Global Mind Project (2025) destaca el hecho de que la salud mental de los adultos jóvenes de entre 18 y 34 años muestra un deterioro considerable, ya que en todos los países se registra un puntaje promedio de solo 38 en el Cociente de Salud Mental que mide todos los aspectos de la función mental, emocional, social y cognitiva y cerca del 41% enfrenta

una angustia tan intensa que interfiere de manera significativa en su vida diaria. Además, los jóvenes presentan perfiles sintomáticos distintos a los de generaciones mayores, con un aumento notable en la prevalencia de síntomas como pensamientos intrusivos, extraños u obsesivos, así como la sensación de estar desconectados de la realidad, afectando a más de un tercio de ellos.

Este evidencia que la población de adultos jóvenes están experimentando una fuerte carga de pensamientos negativos y patrones mentales poco saludables que afectan su bienestar integral. La presencia de estas manifestaciones refleja un incremento de la vulnerabilidad emocional en comparación con generaciones anteriores, ya que dichas experiencias pueden interferir con su desarrollo personal, social y académico, limitando sus oportunidades y calidad de vida a futuro.

Según un estudio realizado por Solmi et al. (2022), el 34,6 % de las personas presenta algún trastorno mental antes de los 14 años, el 48,4 % antes de los 18 años y el 62,5 % antes de los 25 años. Estos datos indican que parte de la población de estudiantes universitarios podrían desarrollar problemas de salud mental a lo largo de su vida académica. Dicho estudio también analiza el periodo cronológico de edad en el cual se puede ser propenso a la aparición de trastornos mentales. Los referentes al estado de ánimo tienden a presentarse alrededor de los 20,5 años, una edad que comprende entre finales de la adolescencia y principios de la adultez, es decir, entre los 18 y los 25 años.

Esto permite visualizar la situación en global en el cual los estudiantes universitarios constituyen un grupo etario vulnerable al desarrollo de trastornos mentales y de la aparición de pensamientos negativos en forma de distorsiones cognitivas.

La situación de los estudiantes en Estados Unidos según el informe presentado por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) reveló que los problemas de salud mental muestra una tendencia al alza. Los resultados del estudio señalaron que, en 2021, más de cuatro de cada diez estudiantes (42%) reconocieron sentirse de manera persistente tristes o desesperanzados, una cifra que refleja un fuerte malestar emocional en esta población. Además, casi un tercio de los jóvenes (29%) reportó tener dificultades asociadas a su salud mental (Gordillo Tobar et al., 2023).

Estas cifras muestran la manera en que los jóvenes estudiantes están percibiendo y enfrentando su realidad cotidiana. Sentirse atrapados en una tristeza constante o experimentar la sensación de desesperanza influye directamente en su forma de pensar, limitando sus expectativas de futuro y

debilitando su confianza personal. Esta carga emocional no solo afecta su bienestar mental, sino también su rendimiento académico, sus relaciones sociales y la manera en que construyen su identidad en una etapa crucial de sus vidas.

En Colombia, se realizó un estudio pertinente con la participación de 100 estudiantes pertenecientes al programa de psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en el cual, de las distorsiones cognitivas analizadas, se observó que la falacia de la recompensa divina, la cual dice que los sacrificios personales serán recompensados en algún momento por una fuerza externa o superior, tenía un mayor nivel de presencia. Con resultados que se encontraban entre un 57% en nivel medio y un 28% en nivel alto, dicha distorsión cognitiva significaría una presencia más frecuente entre los estudiantes universitarios que participaron en la investigación (Ortega Mercado et al., 2023).

Vázquez y Mobili (2022), en su estudio realizado en la Universidad Arturo Michelena en Venezuela analizaron la relación que existe entre las distorsiones cognitivas y la tolerancia a la frustración con 77 jóvenes universitarios. Entre los resultados encontrados, se evidenció que el 71% mostraba un alto índice en la distorsión de la falacia de la recompensa divina. Además, el 54,5% demostró una baja tolerancia a la frustración, evidenciando una la alta carga emocional y cognitiva ante la toma de decisiones, en este caso, la alternativa de emigrar a otro país como alternativa a la adversidad.

Por ello, la visibilización que se da a las distorsiones cognitivas en estudiantes universitarios inciden en su vida, y son un factor clave en el bienestar emocional de los mismos, así como en su capacidad de enfrentar las situaciones cotidianas por las que saben atravesar a lo largo de la vida académica y personal.

Una investigación llevada a cabo en una universidad ecuatoriana en 2023 muestra una mayoría de hombres entre los participantes, constituyendo el 67% del total, lo que se traduce en 50 alumnos. Entre las alteraciones cognitivas detectadas, la "Falacia de Recompensa" es la más frecuente, llegando a un 15%, correspondiente a 12 participantes. Este tipo de pensamiento automático muestra la propensión a mantener comportamientos como apropiados con la intención de obtener una gratificación o que las situaciones mejoren sin requerir más esfuerzo. En entornos educativos, esta alteración puede provocar frustración o desánimo cuando no se satisfacen las expectativas,

impactando la constancia en el ámbito académico y el sentimiento de autoeficacia (Oñate Porras et al., 2023).

Estos hallazgos facilitan una mejor comprensión del tipo de alteraciones cognitivas más frecuentes en el entorno educativo analizado y subrayan la relevancia de establecer programas psicoeducativos que asistan a los alumnos en la identificación y rectificación de estos patrones de pensamiento. Esto no solo potenciaría su salud emocional, sino también su desempeño académico y crecimiento personal.

Un estudio realizado en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Ambato reveló que las distorsiones cognitivas más comunes en esta población fueron la visión catastrófica (30,7%), la falacia de cambio (21,5%) y los "debería" (17,5%), seguidas por la interpretación del pensamiento (10,5%). Estos resultados indican que muchos estudiantes tienden a anticipar lo peor ante cualquier dificultad, se imponen normas rígidas y creen que su bienestar depende de cambios en otras personas. Estas distorsiones pueden generar altos niveles de estrés, ansiedad, frustración y sentimientos de inseguridad, afectando negativamente su rendimiento académico y salud emocional (Vallejo Quintana, 2017).

Aunque las distorsiones cognitivas están presentes, los estudiantes conservan la expectativa de que las situaciones personas y académicas mejoren, lo cual representa un aspecto favorable para el desarrollo de futuras intervenciones. Esta realidad pone de relieve la necesidad de fortalecer tanto el acompañamiento social como la orientación profesional dentro del contexto universitario, promoviendo al mismo tiempo estrategias que faciliten la identificación y modificación de patrones de pensamiento negativos. De esta manera, se favorece no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su adaptación y desarrollo integral en la vida académica.

La factibilidad de este estudio parte del establecimiento de un compromiso previo para garantizar el acceso y disposición de grupos de estudio de la Universidad Técnica de Ambato para que participen en la investigación. Para estos fines, específicamente serán parte de esta investigación los estudiantes segundo y séptimo semestre de las carreras de la Facultad de Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial, y de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales. Con ellos se procedió a realizar la categorización de las distorsiones cognitivas presentes en ellos, así como identificar las características de la resiliencia que manifiestan ante los desafíos propios de la academia. Su participación logró que el levantamiento de información sea eficiente y confiable.

Entre los beneficiarios directos de este proyecto de investigación, se encuentran los anteriormente mencionados estudiantes las facultades de la Universidad Técnica de Ambato, quienes al momento de ser analizados podrán realizar una reflexión sobre sus procesos mentales y emocionales. Entre los beneficiarios indirectos se encuentran los demás miembros de la comunidad de la Universidad Técnica de Ambato, quienes aprovecharan los resultados obtenidos de este estudio para el desarrollo e implementación de planes, programas y proyectos que cubran los aspectos de la resiliencia académica y las distorsiones cognitivas.

Así mismo, la novedad de estes estudio se encuentra en el hecho de buscar realizar una comprensión sistematizada de los pensamientos negativos de los estudiantes, comprender la presencia de la resiliencia por medio de sus características y establecer una relación entre ambas variables. Asimismo, explorar cómo la capacidad de sobreponerse a las dificultades académicas, es decir, la resiliencia académica puede mitigar estos pensamientos, abre una línea de estudio integradora entre los procesos cognitivos y emocionales.

Además, es importante porque comprender la relación entre distorsiones cognitivas y resiliencia académica que permitirá diseñar medidas de apoyo que no solo fortalezcan las habilidades emocionales de los estudiantes, sino que también mejoren sus resultados académicos y su integración social dentro del entorno universitario. Al identificar cómo los pensamientos distorsionados afectan la percepción del fracaso o la dificultad, se pueden fomentar habilidades de afrontamiento y adaptación más saludables.

Problema Científico

¿Como inciden las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios?

Delimitación del problema

Campo: Estudios Psicosociales

Área: Trabajo Social

Aspecto: Distorsiones cognitivas y Resiliencia Académica

Delimitación Espacial: El trabajo investigativo se lo realizará en la Universidad Técnica de Ambato, en la Facultad de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y en la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Delimitación Temporal: El trabajo de campo se lo llevará a cabo en el periodo académico Agosto 2025 – Enero 2026.

Unidades de Observación: Estudiantes Universitarios de la Universidad Técnica de Ambato de segundo y séptimo semestre de las carreras de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Línea de investigación: Exclusión e Integración Social.

Sublínea de investigación: Estudios Psicosociales en la intervención del Trabajo Social.

Investigaciones Previas

Como señalan Ortega Mercado et al. (2023) en el trabajo "Distorsiones cognitivas en estudiantes universitarios", se tuvo como objetivo identificar las distorsiones cognitivas en estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), sede Corozal, Sucre. Para dicho estudio, se basó en un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo de corte transversal y no experimental, dado que los datos fueron recogidos en un solo momento. Como resultado, se evidenció un mayor porcentaje en el factor de recompensa divina. Se obtuvo un mínimo del 15%, una media del 57% y un máximo del 28%, lo que demuestra que este factor es el más presente entre los estudiantes evaluados. Esto muestra que los estudiantes con distorsiones cognitivas presentan una mayor propensión a demostrar la falacia de recompensa divina; es decir, esperan que los problemas cambien por sí solos, confiando en que las cosas mejorarán en el futuro sin buscar soluciones en el presente.

La investigación de Carriazo Martínez et al. (2022), titulada "Distorsiones cognitivas y rendimiento académico en adolescentes escolarizados en Colombia", buscó establecer la relación entre distorsiones cognitivas y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de secundaria. Mediante una metodología fundamentada en el enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal, con alcance correlacional y muestreo intencional, se reflejó que las distorsiones cognitivas con las medias más altas fueron: falacia de recompensa divina, los deberías y la abstracción selectiva. Esta investigación permite identificar cuáles distorsiones cognitivas son más

frecuentes entre los estudiantes, lo cual ayuda a comprender los patrones de pensamiento irracional que los afectan.

El estudio de Ávila Fray y Pilco Guadalupe (2016), "Tolerancia a la frustración y distorsiones cognitivas en estudiantes con consumo de alcohol", pretendió relacionar la tolerancia a la frustración con las distorsiones cognitivas en estudiantes que presentan problemas con el consumo de alcohol. Para ello, se realizó una investigación de tipo correlacional y descriptiva, y los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de dos instrumentos internacionalmente validados. Los resultados permitieron observar que el 77,27% de los jóvenes evaluados se catalogaron con baja tolerancia a la frustración, así como que el 68,18% presentó alguna distorsión cognitiva. El porcentaje de estudiantes con distorsiones cognitivas muestra una relación significativa con la baja tolerancia a situaciones negativas, como la frustración.

La información presentada por Buğa y Kaya (2022) en "The Role of Cognitive Distortions Related to Academic Achievement in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents" tuvo como propósito evaluar el poder predictivo de las distorsiones cognitivas relacionadas con el éxito académico en los niveles de depresión, estrés y ansiedad en adolescentes. Los datos del estudio se obtuvieron utilizando el Formulario de Información Personal, la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-42) – Formulario de Escuela Secundaria y la Escala de Distorsiones Cognitivas Relacionadas con el Logro Académico (CDS-AA). Se utilizaron pruebas t, ANOVA y análisis de regresión lineal simple para analizar los datos. Se observó que las distorsiones cognitivas relacionadas con el éxito académico no difirieron según el género, el nivel de clase ni la recepción de apoyo académico extraescolar. La presencia de estas distorsiones no está condicionada por factores como el género, el nivel económico o el estatus social, ya que pueden manifestarse en cualquier persona, independientemente de sus características demográficas o situación socioeconómica.

Recientemente, la investigación "Depression, Anxiety, and Cognitive Distortion among College Students: A Cross-Lagged Prospective Network Study during and after the COVID-19 Pandemic" realizado por Zou et al. (2024) buscaba probar en base al fundamento de la teoría cognitiva de Beck, probar si la distorsión cognitiva influyó en el desarrollo de la depresión y la ansiedad durante y después de la pandemia en 2.709 estudiantes universitarios del sur de China mediante cuestionarios en torno a medidas de depresión y ansiedad. Los resultados demostraron que los

pensamientos polarizados apareció como nodo central en la red entre depresión, ansiedad y distorsiones cognitivas, mostrando que la depresión predice ansiedad posterior. Con esto queda demostrado que las distorsiones cognitivas inciden en la presencia de ansiedad o depresión en los estudiantes.

Por otra parte, Jibaja Balladares (2024) realizó su investigación sobre "Resiliencia en los estudiantes universitarios: Una revisión sistemática", la cual tuvo como objetivo analizar la resiliencia en los estudiantes universitarios. Para ello, se realizó una revisión sistemática basada en el método PRISMA, de la que se identificaron 58 artículos publicados a partir del año 2020. Se observó que múltiples estudios identificaron altos niveles de resiliencia, asociados a factores como la confianza en uno mismo, el apoyo familiar y social, el bienestar psicológico, las competencias personales y el optimismo. Estos hallazgos evidencian beneficios en un mejor rendimiento académico y menor probabilidad de que la salud mental se vea afectada por el estrés, la depresión y la ansiedad. La resiliencia académica permite al estudiante desenvolverse de mejor manera en el entorno universitario, ya que le brinda las herramientas necesarias para afrontar los desafíos propios de la vida académica. Además, funciona como una medida de prevención contra el desarrollo de afecciones en su salud mental.

Según Morgan Asch (2021) en "El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios", se tuvo como objetivo determinar la relación entre los factores protectores resilientes y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Utilizando el instrumento de Wagnild y Young (1993), que obtuvo una confiabilidad del Alpha de Cronbach de 0,91, se determinó como fortalezas la confianza en sí mismo y la perseverancia. Dichos factores desempeñan un papel relevante en el fortalecimiento de la resiliencia entre los estudiantes universitarios y contribuyen significativamente al desarrollo de esta capacidad adaptativa.

Gallardo Chacón y Vargas Espín (2024) en "Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios" buscaron relacionar la resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios con investigación descriptiva con alcance correlacional y de corte transversal en 501 estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato. Los resultados mostraron una correlación positiva moderada entre resiliencia y autoeficacia académica ($p < .001$). La mayoría de los participantes presentó un nivel alto de resiliencia (64.1%) y la autoeficacia académica tuvo una media de 25.5 puntos. Por lo que se concluye que, a mayor resiliencia, mayor autoeficacia

académica. Quedando así demostrado que la resiliencia académica incide en capacidad, perseverancia y confianza de los estudiantes para alcanzar una autoeficacia y logro en su vida académica.

El estudio de Vera Noriega y Gutiérrez Cervantes (2023) sobre "Resiliencia académica de adolescentes, factores asociados y metodología empleada: una revisión sistemática" realizó una revisión exhaustiva para conocer los factores de socialización y psicoemocionales asociados a la resiliencia académica en adolescentes, así como la metodología empleada en dichos estudios. Se utilizó el método PRISMA en bases de datos como Scopus, Science Direct, Redalyc, Eric, Springer, Ebsco, Psycinfo y Google Scholar. Esto permitió descubrir que los factores más relevantes asociados con la resiliencia académica son el apoyo parental emocional, el monitoreo estricto hacia las tareas escolares, la autorregulación, la autoeficacia personal y escolar y la buena relación con profesores y compañeros. Esto demuestra la importancia de factores clave para el desarrollo de la resiliencia académica, destacando el apoyo externo percibido por personas cercanas o del entorno familiar, social y académico.

En la investigación titulada "Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico", realizada por Menéndez-Aller et al. (2021), se buscó comprobar si el autoconcepto académico, el esfuerzo académico y las expectativas académicas se presentan de forma diferencial en alumnos académicamente resilientes o, por el contrario, son similares en alumnos de buen rendimiento académico, independientemente de su nivel socioeconómico. Se realizaron análisis de diferencias y regresiones logísticas binarias para detectar cuál de las variables explicaba el rendimiento académico en grupos de igual nivel socioeconómico. También se estudió si el sexo influía en la pertenencia a los grupos de buen rendimiento. Se observaron diferencias en el esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académicos en función de los cuatro grupos creados; los grupos de buen rendimiento obtuvieron puntuaciones más altas, independientemente del nivel socioeconómico. Se concluyó que las expectativas y el autoconcepto académicos explicaban gran parte del rendimiento académico. Esto muestra que la resiliencia académica no depende del nivel socioeconómico del estudiante, sino de sus expectativas y del autoconcepto que tiene sobre sí mismo.

Desarrollo teórico

Desarrollo de la Variable Independiente Distorsiones Cognitivas

Origen y desarrollo de las distorsiones cognitivas

El estudio "Thinking and Depression: I. Idiosyncratic Content and Cognitive Distortions" de Aaron T. Beck (1963) es considerado el trabajo fundacional en la identificación de las distorsiones cognitivas como un componente central en la depresión. Beck intentó explicar la diferencia de pensamientos que existía entre las personas deprimidas y no deprimidas. Su apuesta era que al menos los pacientes con depresión contaban con emociones negativas y más bien elaboradas, infladas de autocrítica sistemática. Beck sostendría que los cambios afectivos en la depresión no eran primarios, eran secundarios o recíprocos a las distorsiones cognitivas. Es decir, lo que aun así refleja el distorsionado arrepentimiento cero lo nutría la honda negativa, pero también lo contrario.

Victoria Álvarez et al. (2019) indican que Beck en efecto propuso las primeras seis distorsiones. Sin embargo, junto a Rush, Shaw y Emery las revisaron y ampliaron a once en 1979. Las quince, que son las que se manejan en la actualidad, fueron postuladas por Mckay, Davis y Fanning en 1988.

Tabla 1.

Evolución de las Distorsiones Cognitivas

Beck (1967)	**Beck, Rush, Shaw y Emery (1979)**	**Mckay, Davis y Fanning (1988)**
Inferencia Arbitraria	Pensamiento de Todo o Nada	Filtraje
Abstracción Selectiva	Sobregeneralización	Pensamientos Polarizados
Generalización	Descontar lo Positivo	Sobregeneralización
Maximización/Minimización	Saltar a las Conclusiones	Interpretación del Pensamiento
Personalización	Leer la mente	Visión Catastrófica
Pensamiento Absolutista o Dicotómico	Adivinación	Personalización
	Magnificar/Minimizar	Falacia de Control
	Razonamiento Emocional	Falacia de Justicia
	Declaraciones de Debería	Razonamiento Emocional
	Etiquetar	Falacia de Cambio
	Culpabilidad Inapropiada	Etiquetas Globales
		Culpabilidad
		Los Debería
		Falacia de Razón
		Falacia de Recompensa Divina

Definición de distorsiones cognitivas

Según Burns (1980), las distorsiones cognitivas son básicamente pensamientos equivocados e ilógicos que se presentan cuando se traviesa un mal momento o en situaciones de malestar, lo que haría que la percepción de la realidad sea alterada. Estos pensamientos provocan que las personas lleguen a interpretar y reaccionar de manera errada antes situaciones comunes. Básicamente, actúan como una especie de filtro visual que distorsiona la mirada de la realidad, haciendo que, en lugar de mirar el cuadro completo de una situación, la persona se centre solamente en los aspectos negativos o adversos que tiene en frente, reforzando un círculo que redunda en pensamientos negativos y equivocados.

Para Çayır y Kalkan (2018), estos patrones de pensamiento también representan mecanismos de afrontamiento mal ejecutados, provocando que una persona con presencia de dichas distorsiones, llegue a interpretar su día a día en base a esquemas mentales preexistentes, negativos y rígidos. Esta forma de pensamiento también origina en la persona la sensación constante de angustia y temor, haciéndolo más propenso a situaciones de estrés, ansiedad y depresión. La forma en la que una distorsión cognitiva se presenta en una persona generalmente es de manera automática e inconsciente, realizando un filtraje de los eventos presentes, incluso, llegando a ignorar pruebas innegables que contradicen el pensamiento predispuesto. Todo esto, limitaría la capacidad de respuesta adaptativa de dichas personas ante situaciones comunes.

Causas de las Distorsiones Cognitivas

Algunos estudios han demostrado que los patrones de crianza ejercen una influencia significativa en el desarrollo los sesgos cognitivos desde la infancia. Un estudio realizado por Demir-Kaya et al. (2023) indica que los estilos de apego ansioso establecen una relación entre los traumas infantiles y las distorsiones cognitivas interpersonales. Los niños con apego ansioso muestran un aumento de 0.176 desviaciones estándar en la severidad de las distorsiones cognitivas interpersonales por cada desviación estándar de aumento en la severidad del maltrato infantil.

En la investigación realizada en gemelos, se demostró la predisposición por herencia a presentar distorsiones cognitivas. Dichas investigaciones demostraban que existe una influencia genética a presentar síntomas depresivos debido a la ausencia de percepciones positivas del self, que, con el

tiempo, dichas interpretaciones sesgadas redundaran en factores de vulnerabilidad durante la infancia tardía ante una mayor aparición de estas situaciones de manera gradual (Lau et al., 2014).

Otra investigación sobre neuroplasticidad y desarrollo cerebral señala que las hormonas del estrés tienen la capacidad de alterar el desarrollo temprano de las células cerebrales en la corteza fetal. En particular, se ha observado que los glucocorticoides, cuando están presentes en las primeras etapas de la gestación, incrementan el número de células progenitoras basales, las cuales desempeñan un papel fundamental en el crecimiento de la corteza cerebral. Estas modificaciones estructurales, a su vez, pueden generar una predisposición al desarrollo posterior de distorsiones cognitivas (Krontira, 2024).

Modelo Cognitivo

Para entender las distorsiones cognitivas, se debe entender primero de la existencia del modelo cognitivo. Establecidos por Beck et al. (2010), en dicho modelo se reconoce que la percepción que las personas suelen tener de su realidad es producto de un proceso activo en los que intervienen los estímulos externos, así como los procesos internos que se llevan en el pensamiento. Esto da como resultado una síntesis de datos externos e introspectivos configurando la manera particular en que cada persona percibe y evalúa su entorno. Estos procesos cogniciones que pensamientos verbales e imágenes mentales, conforman el campo fenoménico individual y expresan las creencias fundamentales que una persona mantiene sobre sí misma, los demás y el mundo. Estas representaciones mentales no son neutrales, sino que influyen directamente en el estado emocional y en la conducta observable, modulando la respuesta del sujeto ante diversas situaciones.

Tríada Cognitiva de Beck

Beck había establecido una estructura que propicia la activación de las distorsiones cognitivas en las personas. Ruiz Fernández et al. (2012) los describen como una triada que consiste en tres puntos principales, a saber, percibirse a sí mismo, al mundo y al futuro de manera negativa. Cuando se habla de percibirse a sí mismo, se lo hace desde un punto de vista negativo, haciendo que la persona ignore sus fortalezas y virtudes y se llegue a considerar alguien incapaz, inútil e inseguro de lo que puede o pueda llegar hacer. La visión negativa del mundo hace que se vea la realidad como un lugar en donde los estándares impuestos y las exigencias superen por mucho las capacidades innatas, y el futuro, en lugar de ser visto como algo que ofrece oportunidades y logros, es visto como una realidad futura pesimista, donde solo hay desesperanza.

Este punto de vista negativo limita la percepción realista y optimista del entorno, manteniendo a la persona en un estado de negatividad, frustración y sufrimiento mental del cual considera que no hay salida. Esta triada cognitiva no solo limita su capacidad para reconocer sus propias habilidades, sino que también distorsiona su interpretación de la realidad, convirtiendo los desafíos en obstáculos insuperables y las experiencias cotidianas en fuentes de insatisfacción

Repercusiones de las Distorsiones Cognitivas

Como mencionan Peña Fernández y Andreu Rodríguez (2012), "los procesos cognitivos sesgados o distorsionados representan interpretaciones erróneas que facilitan los conflictos interpersonales porque proporcionan una visión negativa sobre el entorno social" (p.86). Estos procesos actúan como mecanismos que se interponen en la capacidad de percibir y comprender la realidad, los sucesos actuales, las circunstancias personales y las relaciones interpersonales, haciendo que dichas situaciones sean observadas desde un punto de vista negativo. Dicha forma de observar puede generar y ocasionar conflictos y malentendidos con las personas del entorno.

Otra repercusión de las distorsiones cognitivas consiste en que la persona que presenta dichos pensamientos es sujeta a llevar su vida desde una mirada crítica y pesimista. Al partir de una interpretación equivocada de la realidad, los pensamientos, razonamientos, decisiones, acciones y actitudes de dichas personas partirán desde la negatividad, haciendo que cada experiencia o evento sea percibida como una amenaza o situación propensa a generar malestar, en lugar de un espacio social favorable. De esta forma, estos pensamientos negativos no solo están presentes en la forma de pensar, sino también se hacen presentes en la forma en como una persona se desenvuelve en su entorno, condicionando toda acción a esta reacción negativa (Ortega Mercado et al., 2023).

Inconsistencia o error de pensamiento

Según Beck (1976), las inconsistencias o errores de pensamiento son formas erróneas o sesgadas de procesar la información que afectan la percepción de la realidad y pueden conducir a conclusiones incorrectas o irracionales. Estos errores cognitivos surgen de patrones mentales automáticos que simplifican la realidad de manera disfuncional, generando interpretaciones subjetivas que no se ajustan a los hechos objetivos. Señala que estas distorsiones son consideradas inconsistencias porque violan principios lógicos o empíricos básicos, como la necesidad de evidencia sólida para sostener una creencia o la consideración equilibrada de múltiples

perspectivas y no solo influyen en la manera en que las personas interpretan sus experiencias, sino que también pueden perpetuar estados emocionales negativos.

Falacia de Recompensa Divina

La falacia de recompensa divina es un sesgo cognitivo que lleva a las personas a creer que sus acciones, por el simple hecho de ser percibidas como correctas o moralmente aceptables, serán recompensadas de manera divina o sobrenatural. Este pensamiento aparece cuando la persona tienen a interpretar que todo su sacrificio, sufrimiento o estilo de vida, independientemente de la fe o contexto que tenga, será recompensada con algún bien o reconocimiento en un futuro inmediato, en lugar de pensar de manera realista que, para ello, se debe tener en cuenta situaciones como el contexto, el esfuerzo o las circunstancias, haciendo que la personas ni siquiera decida intervenir (Mckay et al., 1988).

La persona con dicha manera de pensar también decide adoptar una actitud pasiva ante los problemas, debido a que, en su forma de pensar, la situación, generalmente adversa, se solucionara por si sola y así, obtuvo su recompensa. Según Lemos Hoyos et al. (2007), esta forma de actuar de manera es irresponsable, ya que la persona confía ciegamente en que su situación tendrán una culminación sin siquiera tener evidencia real de eso. Se destaca la negligencia frente a las adversidades, perpetuando ciclos de inacción y frustración cuando la esperada intervención divina no ocurre. Ambas dimensiones comparten una desconexión entre la realidad y las expectativas irracionales, lo que puede limitar el crecimiento personal y la capacidad de afrontar desafíos de manera efectiva.

Falacia de Razón

McKay et al. (1988) describen este tipo de pensamiento como una inclinación persistente a confirmar las propias creencias, incluso frente a evidencia o argumentos contrarios. Esto es más evidente cuando una persona se cierra ante la demostración de pruebas y evidencias que contradicen si manera de pensar, al cerrarse, lo que la persona hace es seguir autoconvenciéndose de que lo que él piensa o cree es lo que debe importar y que aquellas contradicciones presentadas no desmoronen su creencia. En esta situación, la persona también tiene la tendencia a realizar una selección a conveniencia de la información que recibe, con el fin de encontrar argumentos que puedan dar validez a sus convicciones y dar peso a sus argumentos, evidenciando la ausencia del pensamiento crítico y del dialogo abierto.

También, Lemos Hoyos et al. (2007) señalan que este tipo de pensamiento es más visible cuando una persona se enfrenta ante una situación en la cual sus bases de creencia son cuestionadas por otra persona, ante lo cual, la persona tratará afirmar su criterio por medio de argumentos así también de contrargumentos para restar valor a los comentarios expresados por la otra persona. La necesidad de validación, es lo que motiva a mostrarse contrario a cualquier argumento que sea una amenaza para su forma de pensar. Así, el afán por tener razón se convierte en una estrategia discursiva que busca imponer una visión del mundo, más que comprender la del otro.

Los Debería

Este tipo de pensamiento se manifiesta en la formulación de expectativas inflexibles que el individuo impone sobre sí mismo, los demás y las circunstancias que lo rodean. El problema surge cuando estas reglas no se ajustan a la complejidad y variabilidad del mundo real, generando una constante sensación de frustración o insatisfacción ante cualquier desviación de lo esperado. La persistencia en este modo de pensar puede fomentar que la persona llega a desarrollar sentimientos de culpa o fracaso, así como también, manifestar ansiedad o depresión al darse cuenta que no está cumpliendo con sus estándares concebidos (Mckay et al., 1988).

Las consecuencias emocionales de esta manera de pensar radican en el hecho de estar en un estado de constante adhesión a las normas y reglas autoimpuestas, lo que provocaría que la persona reaccione de manera emocional desproporcionada al ver que su entorno no se ajusta a visión (Lemos Hoyos et al., 2007). Este no solo actúa como una guía normativa, sino que se convierte en un filtro rígido a través del cual se evalúan los acontecimientos, las personas y uno mismo. Cualquier transgresión a estas normas es percibida como intolerable, lo que puede derivar en estados de irritabilidad, angustia o incluso desesperanza. Esta rigidez normativa impide la adaptación emocional y cognitiva ante situaciones imprevistas.

Falacia de Justicia

Constituye un sesgo cognitivo mediante el cual los individuos tienden a interpretar como injusto todo aquello que no se ajusta a sus expectativas personales o que contradice sus deseos. Para McKay et al. (1988), esto se evidencia cuando la persona realiza una evaluación de una situación desde su criterio de lo que es y no es justo, ignorando otras circunstancias o factores que pidieron haber condicionado la situación en primer lugar, haciendo que al percibir que no se está

procediendo con su criterio, esta se pueda sentir insatisfecha, debido que el resultado no está coincidiendo con sus ideales personales, considerando lo sucedido como una injusticia.

Esta tendencia a señalar como justo o injusto un suceso parte de los ideales preestablecido en la personas, así como en modelos y patrones adquiridos que, en conjunto, sustentan la base para que emita una resolución en base a sus necesidades o deseos. Partiendo de lo anterior, generalmente se aprecia que la emisión de estos juicios parte más que nada, en la satisfacción personal, anteponiendo dicho factor por encima de la objetividad o la presencia de evidencias o argumentos. En caso de que dicho juicio no este de acorde con su criterio, tiende a tener el criterio de que se le ha perjudicado, ya sea por decisiones, acciones o actitudes de las otras personas (Lemos Hoyos et al., 2007).

Falacia de Control

Es una distorsión cognitiva que se manifiesta en la forma en que los individuos perciben su capacidad para influir en los acontecimientos de su vida. McKay et al. (1988) la describen como una oscilación entre la creencia de que se tiene un control absoluto sobre todo lo que ocurre, y por otro, la sensación de que no se tiene ningún tipo de influencia sobre los eventos. Esta dicotomía refleja una visión distorsionada de la realidad, en la que se sobrestima o subestima la propia agencia.

Según lo expresado por Lemos Hoyos et al. (2007), las tendencias más frecuentes en este tipo de pensamientos consisten en demostrar mucha responsabilidad o demostrar desinterés. Sobre el primero, las personas con esta distorsión tienden a demostrar un deseo de tener control absoluto de todo lo que sucede, tanto a ellos mismos como a los demás, con un sentido de la responsabilidad que supera lo normal. Por el contrario, quienes no mantienen un sentido de control, suelen sentirse ineficaces, como seres carentes de autoridad en la toma de decisiones, metas o enfrentar desafíos, limitando su accionar en situaciones importantes.

Pensamiento Polarizado

McKay et al. (1988) señalan que este tipo de pensamiento implica una inclinación a anticipar conclusiones extremas, generalmente opuestas entre sí, sin contar con evidencia suficiente que justifique tales juicios. Esta forma de razonamiento reduce la complejidad de los hechos a categorías rígidas como todo o nada, éxito o fracaso, bueno o malo, lo cual limita la capacidad del

individuo para evaluar situaciones de manera objetiva y equilibrada y pueden llevar a respuestas desproporcionadas o inadecuadas.

Al mantener esta forma de pensar dualista, la persona se niega a aceptar un punto de vista intermedio, y en caso de que así fuera, lo considera como un fracaso debido a que la situación no estaría siguiendo su punto de vista idealizado. Cuando se trata de acciones o situaciones que no puede alcanzar, simplemente generaría sentimientos de frustración, enojo, ansiedad y de inferioridad, debido a la interpretación negativa de lo sucedido. La afección más reconocida de esta distorsión es en las relaciones interpersonales, ya que dicha manera polarizada de ver las cosas, dificulta la empatía y la comprensión con los demás (Lemos Hoyos et al., 2007).

Interpretación de Acontecimientos Cotidianos

La interpretación de los acontecimientos cotidianos constituye un proceso complejo mediante el cual los individuos otorgan sentido a las experiencias que configuran su vida diaria, a partir de sus marcos culturales, sociales y subjetivos. Este proceso no es ni neutro ni automático, sino que se encuentra mediado por factores como el lenguaje, la memoria colectiva y las estructuras de poder, que moldean la manera en que se significan los hechos. Como lo explica Cerda García et al. (2009), dicha interpretación parte de la comprensión entre el acontecimiento, el sentido y la referencia de la situación,, reconociendo que el día a día se va construyendo a medida que avanza y en base a los sucesos que se vayan desarrollando, tendiendo en cuenta factores como el contexto, las emociones, las relaciones y lo que se diga en ese momento, de esta forma se puede tener una contextualización que dará origen a la interpretación.

Interpretación del Pensamiento

McKay et al. (1988) explican de pensamiento que implica la formulación de conclusiones subjetivas sobre lo que otros piensan o sienten, basándose únicamente en suposiciones personales. Esta tendencia puede surgir de experiencias previas, creencias arraigadas o inseguridades internas, y suele estar acompañada de una falta de verificación de la realidad. Como resultado, el individuo actúa o reacciona emocionalmente ante interpretaciones que no han sido confirmadas, lo que puede generar malentendidos, conflictos interpersonales y una percepción distorsionada de las relaciones sociales.

Además, el interpretar el pensamiento de los demás se puede convertir en un hábito automático, que se origina sin bases ni fundamentos racionales que validen dicha interpretación, generando en el proceso razonamientos negativos y juicios ocultos. Tal manera de interpretación se presenta como un proceso motivado más por el sentimiento que la razón, por lo que técnicamente se estaría dejando de lado el poder demostrarla por medio de una comprobación (Lemos Hoyos et al., 2007).

Visión Catastrófica

Es una predisposición en la que el individuo interpreta los hechos presentes con una carga emocional negativa desproporcionada, proyectando consecuencias futuras altamente desfavorables. Esta forma de razonamiento suele estar basada en suposiciones infundadas y en una percepción exagerada del riesgo, lo que impide una evaluación realista de las circunstancias. Como resultado, la persona puede experimentar altos niveles de ansiedad, preocupación constante y una sensación de amenaza inminente, incluso en contextos donde no hay indicios reales de peligro (Mckay et al., 1988).

A parte de ser una interpretación negativa del futuro inmediato, también es una visualización del estado en el que se encuentra la persona, siendo así visible el estado de fragilidad y vulnerabilidad que el mismo experimenta frente a la situaciones que afronta en el día a día. La anticipación negativa ante los eventos se convierte así, en un patrón habitual de pensamiento y la incertidumbre percibida como la antesala del desastre, el fracaso inminente o una crisis que no se puede evitar, limitando la capacidad de generar opciones y técnicas de afrontamiento (Lemos Hoyos et al., 2007).

Personalización

Partiendo de lo descrito por McKay et al. (1988), esta tendencia como la inclinación a culpabilizarse por hechos que ocurren en el entorno, incluso cuando no existe una relación causal directa entre la conducta del sujeto y el resultado observado. Esta forma de pensamiento puede surgir de esquemas cognitivos disfuncionales relacionados con la autoimagen negativa o con experiencias previas de crítica o sobreexigencia. Como consecuencia, la persona interpreta los acontecimientos desde una perspectiva centrada en sí misma

La personalización también implica el hábito de vincular, sin fundamentos válidos, los hechos del entorno con uno mismo, incluso cuando estos no tienen ninguna relación directa. Esta tendencia no siempre se manifiesta en forma de culpa explícita, sino que puede expresarse como una

sensibilidad excesiva ante los comportamientos o reacciones de los demás, interpretándolos como juicios personales o rechazos encubiertos. Al reforzar una visión centrada en la persona y emocionalmente cargada de la realidad, puede interferir en la calidad de las relaciones interpersonales y en la toma de decisiones (Lemos Hoyos et al., 2007).

Etiquetas Globales

Esta distorsión se manifiesta a través de la asignación de juicios globales, rígidos y simplificados a personas, hechos o incluso a uno mismo, basándose en características aisladas o comportamientos puntuales. McKay et al. (1988) explican que este proceso implica un etiquetamiento erróneo y generalizado que conduce a una visión inflexible del mundo, en la que se pierde la capacidad de reconocer la complejidad y variabilidad de las situaciones. Esta forma de pensamiento reduce la riqueza de la experiencia humana a categorías absolutas.

Así mismo, Lemos Hoyos et al. (2007) señalan que el etiquetaje se basa en la generalización de una o pocas características negativas para emitir un juicio global sobre una persona o situación. Esta tendencia a reducir la identidad de alguien a un solo rasgo o conducta e impide reconocer el contexto, la intención o el resto de las cualidades que conforman su comportamiento. Esta forma de pensamiento tiene implicaciones emocionales importantes, ya que refuerza sentimientos de inferioridad, rechazo o culpa, tanto en quien etiqueta como en quien es etiquetado.

Culpabilidad

Se refiere a la tendencia a atribuir responsabilidades por eventos negativos sin contar con evidencia objetiva que justifique dicha atribución. Esto se puede demostrar tanto a nivel personal al adjudicarse toda la responsabilidad y toda la culpa por algo que sucedió, así como también, en acusar a otras personas por lo sucedido de manera injustificada. En ambos casos, la tendencia a asumir o atribuir la responsabilidad por algo se realiza, incluso ante la existencia de pruebas o evidencias externas que también habrían influido en lo sucedido (Mckay et al., 1988).

Así mismo, Lemos Hoyos et al. (2007) aportan más información al explicar que la culpabilidad también parte del ignorar ciertos acontecimientos o factores de los mismos debido a su estado de complejidad de afrontamiento. Es decir, se ignoran o minimizan los factores contextuales, las decisiones de otras personas o las circunstancias imprevistas que contribuyen al desarrollo de una situación. Esta visión reduccionista impide una evaluación equilibrada de la realidad, promoviendo juicios morales rígidos y desproporcionados.

Procesamiento de la Información

Kiely (2014) define al procesamiento de la información como "un conjunto de procesos mentales involucrados en la adquisición de conocimiento, la manipulación de la información y el razonamiento" (p.974). Esta definición abarca funciones clave como la percepción, la memoria, el aprendizaje, la atención, la toma de decisiones y el lenguaje y se fundamenta en el paradigma del procesamiento de la información, el cual equipara la mente humana con un sistema computacional, en la que se opera mediante una secuencia de etapas que transforman los estímulos sensoriales en respuestas conductuales, a través de mecanismos como la atención, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de información.

Sobregeneralización

Es extraer conclusiones amplias y absolutas a partir de un hecho aislado, sin contar con evidencia suficiente que justifique dicha extrapolación. McKay et al. (1988) la equiparan con la "generalización excesiva" descrita por Beck, señalando que este tipo de pensamiento implica trasladar el significado de una experiencia puntual a otras situaciones no relacionadas, como si un solo evento negativo fuera representativo de una regla general. Al no considerar la variabilidad de los contextos ni la posibilidad de cambio, afecta negativamente la percepción de autoeficacia y la disposición a enfrentar nuevos desafíos.

Así mismo, Lemos Hoyos et al. (2007) mencionan que dicha forma de pensar puede operar en sentido inverso, es decir, al sacar una conclusión particular a partir de una interpretación general negativa, además, refuerza un ciclo de confirmación negativa, en el que cada experiencia adversa se convierte en evidencia de una supuesta incapacidad personal o de un destino inevitable, afectando la forma en que se perciben a los demás, generando estereotipos o prejuicios basados en experiencias limitadas.

Razonamiento Emocional

El razonamiento emocional es una distorsión cognitiva que se produce cuando los juicios y conclusiones sobre uno mismo, los demás o el entorno se basan exclusivamente en el estado emocional presente, sin considerar evidencia objetiva o un análisis racional de los hechos. En este tipo de pensamiento, las emociones intensas del momento dominan el proceso cognitivo, determinando la interpretación de la realidad. En situaciones de saturación emocional, esta

distorsión resulta ser perjudicial debido a que la presencia inmediata de las emociones impide un procesamiento lógico de la situación y puede orillar a la toma de decisiones impulsivas y desproporcionadas (Mckay et al., 1988).

Además, cuando una persona se deja llevar por sus emoción también procede a crear modelos preconcebidos de interpretación de varias situaciones, así como generar razonamientos equivocados que parten más del sentimiento que de situación, incluso, llegando afectar la capacidad de autorregulación emocional, haciendo que dicha persona ya no pueda distinguir entre lo que está sintiendo en ese momento de lo que está ocurriendo en el contexto (Lemos Hoyos et al., 2007).

Falacia de Cambio

Según McKay et al. (1988), la falacia de cambio se manifiesta cuando el individuo deposita la responsabilidad del cambio personal o del bienestar emocional en las acciones de los demás. Esta actitud puede generar una sensación de dependencia emocional y una pérdida de agencia personal, ya que se asume que el control sobre la situación reside exclusivamente en factores externos. Como consecuencia, se limita la capacidad de autorreflexión y de toma de decisiones autónomas, lo que puede perpetuar estados de insatisfacción o conflicto interpersonal.

Por su parte, Lemos Hoyos et al. (2007) explican que quienes presentan esta distrito también suelen creer que, si se debe dar un cambio, el mismo debe empezar por las otras personas, de esta forma, exteriorizando la solución de los conflictos en otros y no en ellos mismo. Tal situación, haría que en las relacione se estableciera el rol de quien tiene que cambiar por las acciones del otro, sin asumir de hecho, la corresponsabilidad que existe en la situación.

Filtraje

Esta distorsión ocurre cuando la persona centra su atención total en lo negativo de una situación mientras que a su vez minimiza los elementos positivos o neutrales del mismo. Según Londoño Arredondo et al. (2005) sería como mirar la realidad a través de un túnel en donde solo se observa lo malo de la situación, generando así una visión desequilibrada y poco objetiva. De esta forma, aunque la persona haya obtenido logros, posea cualidades o tenga circunstancias favorables, la forma en la que procesa la información hace que descarte aquellas cosas y solo se centre en lo desfavorable.

También conocida como Abstracción Selectiva, este proceso conduce a que las experiencias sean valoradas de manera negativa, aun cuando existan elementos favorables que deberían equilibrar la percepción (Victoria-Álvarez et al., 2019). Al mantener la atención en un único aspecto negativo la persona puede tender a generar conclusiones equivocadas sobre su rendimiento, desenvolvimiento y valor personal. Además, esto puede generar una percepción recurrente donde dicha interpretación negativa influye en las emociones y conducta de la persona, dificultando la resiliencia ante las dificultades.

Desarrollo de la Variable Dependiente Resiliencia Académica

Fundamentos de la Resiliencia

Para Muñoz-Silva (2012), la resiliencia es un constructo complejo que ha evolucionado desde una visión centrada en la resistencia individual ante la adversidad, hacia una comprensión más amplia e integradora que considera factores biológicos, psicológicos y sociales. En términos generales, la resiliencia se define como la capacidad de un individuo para adaptarse positivamente frente a situaciones adversas, estrés o trauma, manteniendo o recuperando un funcionamiento psicológico saludable.

Como lo explica Karol Kumpfer (2002), la resiliencia consiste en la combinación de diferentes procesos por el cual la persona ha pasado por un proceso de adaptación, en donde ha tenido que hacer uso de sus recursos internos como la motivación y el control, como también, ha tenido ayuda de recursos externos como el apoyo social, la educación, recursos materiales, entre otros. La combinación de dichos recursos incide en el desarrollo de mecanismo de afrontamiento, así como en el aprendizaje de nuevas estrategias que serán importantes para la construcción de la resiliencia.

Se debe reconocer que la resiliencia no permanece estática, sino que está en constante cambio y evolución durante cada etapa de la vida. Esto se debe principalmente, al hecho de que cada cierto tiempo el ser humano atraviesa por situaciones de riesgo, estrés, ansiedad, depresión, problemas y cualquier situación que suponga un riesgo, en dichas situaciones, los mecanismos de afrontamiento se hacen presente para poder lidiar con la situación, y al mismo tiempo, aprender y adaptarse a dichas situaciones.

Definición general de resiliencia

La resiliencia es un concepto multidimensional que ha sido definido desde diversas disciplinas, aunque su uso más extendido se encuentra en la psicología. En términos generales, la resiliencia se refiere a la capacidad de un individuo para enfrentar, adaptarse y recuperarse positivamente frente a situaciones adversas, estrés o trauma. Esta capacidad no implica simplemente resistir el daño, sino transformarse y crecer a partir de la experiencia adversa (Thun-Hohenstein et al., 2020). La resiliencia no debe entenderse como una característica estática o innata, sino como una capacidad que puede desarrollarse a lo largo del tiempo mediante la exposición a desafíos y el acceso a recursos protectores

Piña López (2015) señala que, a pesar de la diversidad de definiciones, existe un consenso general en torno a la idea de que la resiliencia implica una adaptación efectiva frente a la adversidad. También conlleva un proceso dinámico de ajuste y crecimiento, en el que factores internos como la autoestima, la regulación emocional y externos como el apoyo social y los recursos comunitarios interactúan para facilitar una recuperación adaptativa. Esta perspectiva ve a la resiliencia no como un rasgo estático, sino como un conjunto de habilidades y procesos que pueden desarrollarse a lo largo de la vida.

Historia y evolución del concepto

El término resiliencia se utilizaba para describir la capacidad que tienen algunas personas de recuperarse rápidamente ante situaciones adversas, como pérdidas, fracasos o experiencias traumáticas. Esta visión temprana concebía la resiliencia como una cualidad individual, casi innata, que permitía a ciertos individuos superar la dificultad, mientras que otros quedaban afectados de manera más profunda. No obstante, a medida que se han realizado avances significativos en los estudios psicológicos y sociales, dicha visión ha pasado por cuestionamientos y debates.

Siendo así, la resiliencia comenzó a ser entendida como algo que va cambiando y adaptándose gracias a la influencia y presencias de determinantes sociales y contextuales, lo que permitió entender y comprender que la resiliencia no solo depende del factor interno de la persona, sino también de factores externos como el entorno, las vivencias, las experiencias, las redes sociales y de apoyo, así como los recursos con los que pueda contar (Ortunio C y Guevara R, 2016).

Ruiz-Román et al. (2020) profundiza en la revisión teórica y de modelos que han parecido durante las últimas décadas para profundizar en la resiliencia como fenómeno dinámico que se encuentra

en constante construcción y regulación. Lo interno como la autoestima, la autorregulación emocional, la motivación, así como la familia, las redes sociales y el contexto cultural como lo externo, son los ponderantes que indican que la resiliencia también es un concepto holístico e integral. Esto hace que la resiliencia sea vista como uno de los pilares importantes para la aparición de la salud mental, el bienestar y el desarrollo personal, en especial ante situaciones desafiantes en un contexto específico.

Factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia

Según Villalta Páucar (2010), los aspectos cognitivos constituyen elementos fundamentales en el desarrollo de la resiliencia, manifestándose en la capacidad para procesar y resignificar las experiencias adversas. La investigación académica identifica la identidad como un factor crucial, definido como las condiciones de base que refieren a juicios generales derivados de los valores culturales que definen al sujeto de modo relativamente estable. Dichos juicios, proporcionan las bases para la interpretación de los saberes y acciones que se han desarrollado a lo largo de la vida y que proporcionan el marco de referencias para poder hacer frente a las situaciones adversas que se vayan dando a lo largo de la vida y mantener un sentido de propósito ante las crisis.

La resiliencia también parte del contexto en el cual se interactúa, para ello, dicho contexto debe ser un nido de relaciones interpersonales positivas, entornos estimulantes y con oportunidades para desarrollar competencias personales como autonomía y la confianza. Además, funciona como un eje importante para la promoción de un estado de bienestar, incluso ante la presencia de situaciones de crisis o de riesgo, desarrollando en el proceso factores protectores para preservar y aumentar la resiliencia. Las investigaciones que se vayan desarrollando a futuro sobre la resiliencia están encaminados en explorar los mecanismos de afrontamiento y en modelos predictivos para identificar y fortalecer aspectos clave para el desarrollo de la resiliencia.

Tipos de resiliencia

Como lo explican García-Vesga y Domínguez-de la Ossa (2013), la resiliencia es entendida de diversas formas según el contexto y el nivel de análisis, lo que la convierte en un concepto sumamente relevante. A través de distintas conceptualizaciones y modelos de resiliencia, los procesos resilientes no son exclusivos del individuo, sino que se construyen y sostienen mediante la interacción con el entorno social, el sistema familiar y la comunidad. Así, la resiliencia adquiere

características y dinámicas particulares según el nivel de análisis, ya sea individual, grupal o comunitario, lo que enriquece su comprensión y aplicación en diversos contextos.

Resiliencia Individual

Según Sippel et al. (2015), la resiliencia individual no solo depende de características personales, sino también de la interacción con sistemas sociales más amplios, como la familia y la comunidad. Además, destacan que la resiliencia es un proceso dinámico que puede variar a lo largo del tiempo y en diferentes contextos de vida. En pocas palabras, esta clase de resiliencia permite a la persona a hacerle frente a las situaciones adversar sin verse afectado sus propiedades psicológicas, sociales y funcionales, ayudando a mantener y manifestar un punto de vista optimista, realista de la situación, en base a la flexibilidad cognitiva de adaptación y al apoyo social.

Esta resilience también está apoyada en saber cómo piensa la persona, el grado de confianza que tiene en sí misma, como hace frente a los problemas y al apoyo y acompañamiento que recibe de su círculo cercano. Además, la forma en que alguien interpreta lo que le pasa influye mucho: si ve los problemas como oportunidades para crecer o como obstáculos imposibles, eso marcará la diferencia. La historia personal, los aprendizajes del pasado y la manera en que una persona da sentido a lo que vive también ayudan a fortalecer su resiliencia.

Resiliencia Familiar

La resiliencia familiar se entiende como la capacidad de una familia para enfrentar y superar crisis o situaciones estresantes, reorganizándose de manera que se mantenga o recupere el funcionamiento saludable del sistema familiar. Henry y Harrist (2022)explican que este tipo de resiliencia se basa en la movilización de recursos internos y externos, como la comunicación abierta, el apoyo mutuo y la flexibilidad estructural. La teoría de la resiliencia familiar integra elementos de la teoría de sistemas familiares, el estrés familiar y la resiliencia individual, proponiendo un enfoque ecológico y sistémico para comprender cómo las familias enfrentan la adversidad.

Para que esta resiliencia funcione, debe tener como base aspectos importantes como la comunicación sincera, la capacidad de poder adaptarse a los cambios y a las crisis normativas y paranormativas, compartir responsabilidades y el reconocimiento de roles y funciones para que la familia pueda salir adelante. Así mismo, las costumbres, tradiciones, saberes y rituales son también una parte importante y vital para que la familia pueda hacer frente a los problemas y que otorgan

estabilidad y fuerzo a los lazos familiares, haciendo que se sientan más unidos y seguros ante las pruebas.

Resiliencia Comunitaria

La resiliencia comunitaria se refiere a la capacidad de una comunidad para resistir, adaptarse y recuperarse de eventos adversos, como desastres naturales, violencia o crisis económicas. Este tipo de resiliencia se construye a través de la cohesión social, la participación ciudadana, el capital social y la existencia de redes de apoyo. Un estudio publicado en Redalyc destaca que la resiliencia comunitaria está estrechamente relacionada con la resiliencia individual, ya que ambas se retroalimentan y se fortalecen mutuamente, sirviendo como un constructo cuya función es motivar la recuperación y garantizar el bienestar se miembros (Negrín Plata et al., 2023).

Resiliencia Académica

La resiliencia académica según Vera Gil (2024) se refiere a la capacidad de los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del entorno educativo, como el estrés académico, las bajas calificaciones o la presión social, sin comprometer su rendimiento ni su salud mental. Este tipo de resiliencia parte de factores como el apoyo social y las habilidades de afrontamiento desarrollados por los estudiantes, como la organización del tiempo, el fortalecimiento de lazos dentro del contexto universitario para poder acceder a ayuda académica y social.

Esta capacidad no es solo hacerle frente a los problemas y crisis que se experimentan en el ámbito educativo, sino también, poder contar con una base que permita el desarrollo de capacidades que permitan lidiar al estudiante con el estudio, familia, trabajo, relaciones y la vida académica, adaptarse y reconstruirse ante la adversidad y los obstáculos y aguantar. Las conexiones humanas que se establecen en este sentido como los compañeros, docentes, personal administrativo y otros resultan en un componente esencial para poder desarrollarse como personal, estudiante y futuro profesional (De la Ossa Robinson y Orrego Noreña, 2022).

Este proceso permite transformar la adversidad en oportunidad de aprendizaje y desarrollo de capacidades que favorecen su bienestar y éxito a largo plazo. La importancia de fortalecer la resiliencia radica en que dota a los estudiantes de herramientas para afrontar los desafíos con mayor conciencia y fortaleza, contribuyendo así a formar individuos más resistentes, adaptables y comprometidos con su proyecto de vida y con la sociedad en general.

Características de la Resiliencia

Las características permiten comprender cómo algunos individuos logran adaptarse exitosamente a condiciones adversas. Se clasifican en características disposicionales de la persona, características familiares y apoyos externos. Entre los atributos disposicionales se incluyen condiciones como la capacidad intelectual, temperamento fácil, autoconfianza, sociabilidad y habilidades de comunicación. En conjunto, contribuyen a reducir el impacto de los eventos negativos y promover el desarrollo saludable, incluso en contextos de alta adversidad (Becoña, 2006).

Ecuanimidad

Wagnild y Young (1993) explican que es "una perspectiva equilibrada ante la vida y las experiencias, considerando un amplio rango de situaciones y moderando las respuestas extremas ante la adversidad" (p.167). Esta habilidad implica no dejarse arrastrar por emociones intensas como el miedo, la rabia o la desesperación, sino responder con serenidad y moderación. En pocas palabras, esta característica denota una mirada de la vida, de las situaciones y de las vivencias sin tener la tendencia a un negativismo pesimista o una positivismo irracional, y al mismo tiempo, no demostrar una actitud indiferente ante lo sucedido. Esto implica demostrar una regulación mental y emocional para mantener un equilibrio interior y exterior, siendo el recurso que permita hacerle frente a las crisis sin tener que perder el control.

Este factor ayuda a modular las reacciones ante el estrés y las contrariedades, promoviendo un estado interno de estabilidad emocional que es esencial para mantener el equilibrio psicológico en momentos complicados. La ecuanimidad no solo favorece la gestión emocional, sino que también contribuye a una percepción más racional de las situaciones adversas, lo cual es crucial para la adaptación y recuperación (Cajada et al., 2023).

Perseverancia

Como lo explican Wagnild y Young (1993), esta característica es una predisposición a mantener el deseo de avanzar a pesar de las situaciones adversar, las crisis y los problemas, reflejando un sentido de responsabilidad con uno mismo como factor de superación y una fuerza de voluntad que impulsa el no rendirse, a seguir luchando y reconstruirse incluso al enfrentarse ante las adversidades de la vida. La perseverancia constituye una de las bases de la resiliencia al proporcionar una resistencia emocional basada en la disciplina, la motivación interna y en

proponerse alcanzar los objetivos planteados. Permitiendo así poder recuperar el rumbo de las acciones y decisiones para poder logar cumplir el propósito en esta vida.

Esta cualidad también permite fortalecer el sentido de compromiso ante las responsabilidades, metas y objetivos previamente plantados, aumentar la capacidad de tolerar los fracasos, la confianza en las capacidades internas y en la manera de seguir avanzando a pesar de lo negativo, manteniendo un proceso contante de crecimiento y superación de obstáculos. Así, la perseverancia permite adaptarse sin rendirse, reforzando la voluntad de avanzar a pesar de los desafíos (Cajada et al., 2023).

Confianza en sí mismo

La confianza en sí mismo es la creencia firme en las propias capacidades, acompañada del reconocimiento tanto de las fortalezas como de las limitaciones. Este tipo de confianza no se basa en la perfección, sino en la conciencia de que uno puede contar consigo mismo en los momentos difíciles. Implica tener seguridad en el juicio personal, en la toma de decisiones y en la habilidad para manejar las consecuencias de estas. Además, esta confianza conlleva un sentido de competencia y autonomía, ya que la persona se percibe como alguien capaz de resolver problemas sin depender exclusivamente del apoyo externo (Wagnild y Young, 1993).

Según Cajada et al. (2023), la confianza en uno mismo, permite a las personas afrontar los desafíos desde una perspectiva de eficacia personal y control interno. Esta característica impulsa una actitud proactiva frente a los problemas y fortalece la resiliencia al fomentar la independencia emocional y la percepción de competencia. En este sentido, confiar en las propias habilidades se convierte en una herramienta clave para sobreponerse a situaciones estresantes y continuar el camino con determinación.

Satisfacción Personal

La satisfacción personal es la sensación de que la existencia tiene un propósito o una razón de ser, siendo más allá de la sensación de felicidad y satisfacción momentánea y basándose en aquellos logros obtenidos, los objetivos alcanzados y experiencias satisfactorias obtenidas a lo largo de la vida, así como también, en valorar las contribuciones que se han hecho a la familia, a la comunidad y a la sociedad en general por medio del trabajo, los valores y las metas personales. La satisfacción constituye una guía clara que direcciona el accionar durante las dificultades y las crisis para lograr

un afrontamiento optimista, un sentido de compromiso y una tendencia de superación de los eventos negativos (Wagnild y Young, 1993).

En su estudio, Cajada et al. (2023) manifiestan que la satisfacción también funciona como una fuente interna de resiliencia, esperanza y compromiso ante las dificultades por medio del reconocimiento que la vida tiene valor, propósito y sentido significativos. Estos factores actúan como un ancla que actúa como una guía en el proceso de fortalecimiento y recuperación ante situaciones difíciles, así como lograr la adaptación ante circunstancias adversas.

Sentirse bien solo

Para Wagnild y Young (1993), significa "refleja la comprensión de que el camino de cada persona es único, aceptando que algunas experiencias deben enfrentarse en soledad, lo que confiere una sensación de libertad y singularidad" (p.168). Esta aceptación no se vive como aislamiento negativo, sino como una oportunidad de conexión profunda consigo mismo, donde la soledad es vista como un espacio de autenticidad y crecimiento. Las personas que se sienten bien en su propia compañía tienden a valorarse tal como son, sin necesidad de validación constante de los demás. Este tipo de independencia emocional fortalece la capacidad de resiliencia, ya que permite enfrentar momentos difíciles con mayor autosuficiencia y libertad interior. Implica saber estar con uno mismo y apoyarse en los propios recursos cuando no se cuenta con un entorno que brinde contención inmediata.

El sentirse bien solo como cualidad de la resiliencia constituye un factor que promueve el reconocimiento interno de cualidades como la aceptación, autonomía, independencia y el compromiso con uno mismo, lo que facilita la gestión de desafíos de una manera adecuada cuando no se pueda contar con algún tipo de apoyo externo. En el proceso también se va reforzando la identidad y la personalidad para poder adoptar una postura solida ante las situaciones (Cajada et al., 2023).

Atención Plena o Mindfulness

El mindfulness, o atención plena, es una práctica que consiste en prestar atención de manera consciente y deliberada al momento presente, sin emitir juicios sobre lo que se experimenta. Implica enfocar la atención en las sensaciones corporales, pensamientos, emociones y estímulos externos, con una actitud de aceptación y apertura. Esta práctica fomenta la conciencia plena de

cada instante, ayudando a las personas a reconectarse con su experiencia actual y a reducir la tendencia a reaccionar de manera automática o impulsiva ante las diferentes situaciones de la vida (Vargas, 2024).

La atención plena se presenta, así como una herramienta que permite mejorar la regulación emocional, reducir los niveles de estrés y fomentar la autoconciencia, así como la conciencia social, teniendo en el proceso efectos positivos al mejorar la memoria, la atención, la concentración y fortalecer los valores, la empatía y la confianza. Básicamente, el mindfulness constituye un factor que promueve el sentido de conciencia en la vida cotidiana, motivando la reflexión, moderando las reacciones a nivel personal e interpersonal.

Según Puente-Torre et al. (2025), la práctica de mindfulness en los estudiantes universitarios tiene efectos positivos significativos, ya que ayuda a reducir los niveles de ansiedad y estrés, promover el bienestar emocional y mejorar la atención y la concentración. Según los estudios revisados, la atención plena fomenta la autorregulación emocional, permite una mayor conciencia del momento presente y disminuye los pensamientos negativos relacionados con la evaluación y el juicio, lo cual contribuye a mejorar la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes . Además, al fortalecer habilidades como la observación, la descripción y la conciencia sin juicio, el mindfulness ofrece herramientas para gestionar de manera más efectiva las demandas y presiones del entorno universitario.

Actitudes de la Resiliencia Académica

Las actitudes desempeñan un papel fundamental en la resiliencia, ya que influyen directamente en la manera en que las personas enfrentan y afrontan las situaciones adversas. Actitudes como la aceptación incondicional, la autoestima, el humor y la capacidad de darle un sentido al sufrimiento contribuyen a desarrollar un proceso de adaptación positiva frente a las dificultades. Estas actitudes facilitan la construcción de recursos internos y la utilización efectiva de los factores protectores, permitiendo a los individuos resistir el estrés, afrontar los fracasos con madurez y fortalecer su bienestar psicológico. En conjunto, las actitudes promovidas en entornos actúan como amortiguadores que potencian la resiliencia y favorecen una mejor calidad de vida (Fiorentino, 2008).

Autoeficacia

La autoeficacia se refiere a la percepción que tienen los individuos sobre sus propias capacidades y recursos personales para ejecutar con éxito los comportamientos necesarios en la consecución de metas u objetivos (Bandura, 1997). Esta percepción influye significativamente en el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual de las personas. En el contexto educativo, la autoeficacia de los estudiantes se ve reflejado en sus formar de actuar, pensar y sentir, lo que determinaría los niveles en los cuales son capaces de adaptarse al entono académico, siendo evidente en algunos casos que los estudiantes con mayor nivel de autoeficacia son capaces de afrontar las dificultades y situaciones adversas con mejores resultados, en cambio, quienes tienen menor nivel de autoeficacia suelen presentar mayor dificultad para encarar la vida académica.

Autores como Meneghel et al. (2021) manifiestan que la autoeficacia también es un determinante de las acciones que la persona pueda hacer, así mismo, en el nivel de esfuerzo, persistencia y capacidad de afrontamiento ante las dificultades y obstáculos. Relacionándolo al ámbito académico, las acciones, esfuerzo, persistencia y capacidad de afrontamiento son determinantes para reconocer si el estudiante es capaz de efectuar a mayor o menor medida tanto lo que tiene que cumplir, como lo que se ha propuesto, siendo en la universidad el espacio en donde se son más evidentes los cambios significativos y la adaptación que se realiza en un entorno completamente exigente.

Control

El control es una actitud clave en la resiliencia, ya que permite a las personas gestionar adecuadamente sus emociones en situaciones adversas, lo cual favorece conductas no violentas y favorece la convivencia pacífica. Esta habilidad implica controlar las emociones, entenderlas y regular su intensidad ayuda a responder de manera adecuada frente a conflictos, fortaleciendo la capacidad de afrontamiento y favoreciendo la construcción de paz interior y social, aspectos esenciales para desarrollar una resiliencia efectiva en contextos de violencia potencial (Rueda Carmona, 2020).

Esta capacidad no solo permite una autorregulación emocional efectiva, sino que también actúa como un catalizador para la convivencia armónica, al promover respuestas conscientes frente al conflicto. En contextos donde la violencia puede emerger como forma de expresión, el dominio

de las emociones se convierte en una herramienta preventiva y constructiva, facilitando tanto el equilibrio interno como la interacción pacífica con el entorno.

Coordinación

Según Diert-Boté y Moncada-Comas (2024), la coordinación requiere planificar, gestionar, supervisar y organizar procesos, lo cual está estrechamente relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Se ha confirmado que aplicar estas estrategias mejora la autoeficacia, especialmente en el aprendizaje de idiomas. Este enfoque de aprendizaje suele basarse en elementos fundamentales como fijar objetivos, monitorear el progreso, aplicar estrategias adecuadas y ajustar las metas según sea necesario. Los estudiantes que aprenden de manera autorregulada participan activamente no solo a nivel cognitivo, sino también en aspectos conductuales, emocionales y motivacionales, siguiendo un ciclo continuo de tres fases: planificación, ejecución y evaluación de su propio aprendizaje.

Baja Ansiedad

La ansiedad suele estar profundamente vinculada al miedo al fracaso. Para mitigar este temor en el contexto educativo, es importante promover un ambiente de aula basado en la cooperación, la superación personal y el logro de metas individuales, englobadas en la compostura. Para ello, se transmite la idea de que los errores pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y crecimiento, y que no determinan el valor personal del estudiante. Asimismo, resulta pertinente redefinir el concepto de éxito, enfocándolo en el progreso personal y la mejora continua, más que en la comparación o competencia con otros (Martin y Marsh, 2003).

Esto requiere la aplicación de estrategias específicas para reducir la ansiedad ante los exámenes, como, por ejemplo, se recomienda el uso de pruebas de práctica, el fomento de técnicas de estudio y planificación efectivas, el desarrollo de habilidades para la toma de exámenes, la implementación de estrategias de monitoreo y revisión, así como la aplicación de técnicas de relajación en los días previos a la evaluación.

Persistencia

El fortalecimiento de la persistencia en los estudiantes requiere promover un enfoque centrado en el aprendizaje y la superación personal. Esto consiste en enseñar que tanto el esfuerzo como el uso de estrategias efectivas son claves para mejorar su rendimiento. También es importante motivar a establecer metas claras y proporcionar orientación sobre cómo alcanzarlas. Esto implica guiar en

la división de sus tareas escolares en partes manejables, en la planificación de cada una, en la revisión de su progreso y en la búsqueda de soluciones ante los obstáculos que puedan enfrentar durante el proceso (Martin y Marsh, 2003).

Redes de Apoyo

Morales Navarro et al. (2022) definen estas redes como "conjunto de aportes instrumentales o expresivos, percibidos o reales, que se reciben de las relaciones establecidas con la comunidad y personas de confianza" (p.340). Dicho apoyo puede provenir del entorno familiar, del círculo de amistades o de otras redes significativas, desempeña un papel fundamental en la vida de las personas, tanto en situaciones cotidianas como en momentos de crisis.

En el contexto universitario, las redes de relación funcionan como el medio para lograr una mejor adaptación a un ambiente nuevo y exigente, permitiendo contar con apoyo para afrontar los desafíos propios de la vida universitaria como la carga académica, la presión por tener y mantener un nivel de rendimiento optimo, las situaciones negativas en las relaciones interpersonales y en la aparición de niveles de estrés y ansiedad, constituyéndose en una actitud que otorga resiliencia.

Apoyo de Amigos

Cuando un alumno se siente parte activa de la escuela y experimenta un sentido de pertenencia dentro del entorno educativo, se generan condiciones favorables para su bienestar emocional y social. Este sentimiento de inclusión, acompañado de relaciones positivas tanto con sus compañeros como con los profesores, fomenta un ambiente de confianza, seguridad y motivación. El vínculo cercano con docentes que lo escuchan, lo guían y lo valoran, así como la convivencia armónica con sus pares, contribuye significativamente a que el estudiante se desenvuelva con mayor libertad, entusiasmo y disposición para afrontar los retos escolares (Vera Noriega y Gutiérrez Cervantes, 2023).

La integración interpersonal que se establece con individuos que comparten el mismo ambiente, los mismos objetivos y las mismas situaciones favorece el desarrollo de la capacidad de afrontamiento ante los retos académicos. Sentir el respaldo de los compañeros de estudio permite

que se cuente con la confianza necesaria para poder hacer frente cualquier situación que la vida universitaria ponga, ya sean los fracasos o los desafíos correspondientes del estudio, permitir adaptarse a las mismas y poder superarlas. En este sentido, la escuela no solo actúa como un lugar de formación académica, sino también como un espacio protector que impulsa el crecimiento personal y fortalece las capacidades de afrontamiento del estudiante.

Apoyo Financiero

Como muestra Daza-Corredor et al. (2020), el apoyo financiero tiene un impacto directo en la construcción de la resiliencia académica. Al reducir significativamente el estrés relacionado con la inseguridad económica, se fortalece la motivación, la continuidad en los estudios y permite a los estudiantes proyectar con mayor claridad y confianza su futuro profesional. Al contar con este apoyo, el estudiante puede concretarse de mejor manera en su rendimiento académico y hacer el uso de sus habilidades, gestionar su tiempo y hacer uso de su capacidad de adaptación, lo que haría que enfrente y supere de mejor manera los desafíos propios del ámbito universitario.

Desde la universidad, el otorgamiento de becas socioeconómicas, por discapacidad, por excelencia académica, así como la prestación de servicios que los estudiantes puedan hacer uso de manera gratuita representa un respaldo para el fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes, siendo estas iniciativas un alivio económico para aquellos jóvenes que ingresan al sistema de educación pública, garantizando un espacio de aprendizaje equitativo e integral. Además, el acceso a este tipo de recursos y servicios permite que el estudiante pueda centrar toda su concentración, empeño y energías a su desarrollo académico y profesional, sin tener la presión de encontrar la manera de poder cubrir sus necesidades básicas.

Apoyo Académico

El apoyo académico se entrelaza como elemento esencial para potenciar el empoderamiento del estudiante universitario. La resiliencia, entendida como la capacidad del estudiante para enfrentar y superar los desafíos del entorno educativo, se ve fortalecida significativamente cuando existe un acompañamiento sólido por parte de docentes, tutores y la institución en general. Este apoyo incluye también el respaldo emocional y estructural, creando un entorno de confianza donde el estudiante puede reconocer sus fortalezas, asumir retos y mantenerse motivado a pesar de las dificultades.

Belykh (2018) realiza un énfasis al mencionar que el ámbito académico, aparte de ser el espacio en donde se transmiten y adquieren conocimientos y se aprenden y desarrollan habilidades sociales y profesionales, también debe ser el lugar en donde se incorporan estrategias de contención, orientación y desarrollo personal como elementos importantes para la construcción de la resiliencia. Dichos elementos resultaran importantes para afrontar las situaciones de estrés, frustración y crisis, todo esto a través de un acompañamiento integral para el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas que fortalecen la capacidad de adaptación, autonomía y éxito de les estudiantes en el ámbito universitario.

Apoyo Familiar

Las relaciones familiares consolidan un factor protector clave en el desarrollo de los estudiantes, ya que fomenta su autonomía y fortalece sus habilidades socioemocionales. Una comunicación familiar adecuada no solo refuerza estos aspectos, sino que también propicia un ambiente de confianza en el que los hijos e hijas se sienten seguros para compartir con sus padres, madres o cuidadores detalles sobre su vida escolar. Salvo-Garrido et al. (2021) explican que dicha apertura a la comunicación implica desde la posibilidad de hablar abiertamente sobre problemas que sucedan en el entorno social, actividades realizadas fuera del núcleo familiar o pedir y solicitar consejo sobre cuestiones importantes, de esta forma, la familia se convierte en la base para la guía y el acompañamiento del estudiante ante los retos que suponen la vida académica.

Esa sensación de confianza que se genera dentro del círculo familiar, permite que los estudiantes se puedan expresar de manera franca y directa al querer tratar asuntos importantes, como se sienten y como ven su vida, recursos que ayudaran al resto de la familia poder intervenir de manera oportuna y desde una mirada empática. Así, el acompañamiento familiar se transforma en un factor protector que no solo sostiene el bienestar emocional del estudiante, sino que también potencia sus logros académicos, permitiéndole enfrentar los desafíos escolares con mayor seguridad, perseverancia y motivación.

Distorsiones Cognitivas y Características de la Resiliencia

Las distorsiones cognitivas, especialmente las planteadas en la Tríada Cognitiva de Beck, evidencian cómo los estudiantes pueden percibirse a sí mismos, al mundo y al futuro de manera negativa, generando un ciclo de desesperanza que afecta su motivación y desempeño académico. Esta visión distorsionada limita su capacidad de reconocer fortalezas personales y evaluar objetivamente las situaciones, lo que a menudo deriva en sentimientos de incapacidad, inutilidad y falta de perspectiva frente al futuro.

Ante esta realidad, las características de la resiliencia suponen un contrapeso ante estos pensamientos negativos, debido a que permiten realizar una interpretación más equilibrada de las situaciones adversas y negativas desde una mirada enmarcada en el crecimiento, adaptabilidad y superación, posibilitando reestructurar esa manera de pensar, otorgar un significado de crecimiento a las experiencias negativas y extraer lecciones y aprendizajes de los momentos difíciles, lo que impulsa el desarrollo personal.

Por otra parte, la revisión conceptual de las distorsiones cognitivas, como fuente de conflictos intrapersonales e interpersonales, de causar malestar emocional y de provocar una baja tolerancia al fracaso contrasta con la revisión conceptual e histórica que ha tenido el concepto de la resiliencia, la cual hace un reconocimiento de los factores biopsicosociales, culturales y comunitarios en la capacidad de adaptación. Esto se debe a que mientras las distorsiones cognitivas tienen a tener una visión rígida y sesgada de la realidad, la resiliencia en cambio tiene una mirada flexible de las situaciones cotidianas, lo que en cambio permite poder observar los sucesos de una manera integral.

De este modo, comprender la relación entre ambas variables no solo facilita identificar cómo los esquemas negativos afectan la salud mental y el rendimiento académico, sino también cómo los fundamentos resilientes proporcionan herramientas efectivas para contrarrestar dichos efectos, fomentando en los estudiantes una percepción más equilibrada y constructiva de sí mismos y de su entorno.

Inconsistencias o Errores de Pensamiento y Actitudes de la Resiliencia Académica

Las inconsistencias o errores de pensamiento, como la falacia de control, los “debería” o el pensamiento polarizado, constituyen formas rígidas y desadaptativas de procesar la información que limitan la capacidad de los estudiantes para enfrentar la realidad académica. Por ejemplo, la

falacia de control oscila entre asumir una responsabilidad excesiva o sentir absoluta impotencia frente a los sucesos, lo cual genera frustración y reduce la motivación.

En contraste, la actitud resiliente del control implica la capacidad de autorregular emociones y mantener el equilibrio frente a la adversidad, favoreciendo respuestas adaptativas que fortalecen la convivencia y la autoconfianza. Del mismo modo, los pensamientos de "debería", que imponen normas rígidas e inflexibles, se contraponen con la persistencia como actitud resiliente, que impulsa a mantener el esfuerzo y la motivación aun en contextos de fracaso, sin caer en el desánimo derivado de la autoexigencia excesiva.

El pensamiento polarizado, la cual limita el reconocimiento de los logros y éxitos alcanzados por lo estudiantes, puede hacer creer en que los estudiantes no puedan a apreciar dichos sucesos como el resultado de su esfuerzo, y por ende en la percepción de su autoeficacia. En cambio, la función de la autoeficacia consistiría en hacer creer a los estudiantes que, con esfuerzo, practica y aprendizaje son capaces de lograr alcanzar sus objetivos, lo que neutraliza la mirada rígida de la distorsión,

En forma de síntesis, los errores de pensamiento constituyen formas de pensar absolutas, extremistas, rígidas y sesgadas, mientras que las actitudes que proceden de la resiliencia hacen que la persona, en este caso el estudiante, pueda tener una visión flexible, equilibrada, adaptable y objetiva de la vida, orientándose al crecimiento personal. La relación entre ambas definiciones supone una interpretación en la cual que la resiliencia permite enfrentar la presión académica con fortaleza y madurez.

Interpretación de Acontecimientos Cotidianos y Factores Asociados

Las distorsiones cognitivas relacionadas con la interpretación de los acontecimientos cotidianos, como la visión catastrófica, la personalización o el etiquetaje, reflejan cómo los estudiantes tienden a otorgar un significado negativo desproporcionado a sus experiencias diarias. La visión catastrófica, por ejemplo, lleva a anticipar lo peor en cualquier situación, lo que aumenta la ansiedad y reduce la capacidad de afrontar los desafíos. En ese caso, la ecuanimidad puede representar un limitante de esta distorsión, propiciando la evaluación racional y equilibrada d ellos sucesos experimentados.

La personalización y la culpabilidad que hacen que el estudiante llegue asumir responsabilidades y sentimientos de malestar se contrarrestan con la característica de sentirse bien solo, ya que de esta manera se hace un reconocimiento apropiado de las implicaciones personales, de las capacidades y de la autovaloración positiva. Mientras el filtraje se centra en lo negativo de una situación, la confianza en sí mismo refuerza la percepción positiva y objetiva de lo que se ha realizado. Por último, la falacia de la recompensa divina es contrarrestada por la satisfacción al personal al sentir bienestar por lo que se ha logrado conseguir por esfuerzo y no esperando dicha sensación de otra fuente.

Así, mientras la distorsión lleva al estudiante a generar conclusiones injustificadas y limitantes sobre su identidad y desempeño, los factores asociados a la resiliencia fortalecen la capacidad de autovaloración, motivación y estabilidad emocional, elementos imprescindibles para sostener el bienestar y el éxito académico en contextos de adversidad.

Procesamiento de la Información y Redes de Apoyo

Las distorsiones vinculadas al procesamiento de la información, como la sobregeneralización, el razonamiento emocional o la falacia de cambio, inciden directamente en la forma en que los estudiantes interpretan sus logros y fracasos. La sobregeneralización, que lleva a considerar que un error aislado define toda la trayectoria personal, puede generar desmotivación y baja autoestima. En este punto, el apoyo académico funciona como un recurso de resiliencia que ayuda a los estudiantes a resignificar sus errores como parte de un proceso de aprendizaje, brindando estrategias y acompañamiento que fortalecen su rendimiento. Así, mientras el procesamiento distorsionado de la información puede encerrar al individuo en un ciclo de autolimitación, las redes de apoyo contribuyen a romper ese círculo, ofreciendo recursos emocionales, cognitivos y materiales que promueven la adaptación positiva y el bienestar académico.

1.2 Objetivos

Objetivo General

Analizar la incidencia de las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios.

Objetivos Específicos

- Definir las distorsiones cognitivas mediante la categorización de las mismas presentes en los estudiantes universitarios.
- Identificar las características de la resiliencia académica en los estudiantes.
- Examinar la relación entre las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios.

CAPÍTULO II.- METODOLOGÍA

2.1 Materiales

Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación, se emplearon instrumentos fundamentados en el enfoque cuantitativo, lo que permitió trabajar con datos medibles y objetivos. En este proceso, se aplicaron dos cuestionarios previamente validados, orientados a evaluar tanto las distorsiones cognitivas como la resiliencia académica. La utilización de estos instrumentos garantizó no solo la pertinencia de las variables analizadas, sino también la posibilidad de obtener información precisa, sistemática y confiable que contribuyera al cumplimiento de los objetivos planteados en el estudio.

Para medir las Distorsiones Cognitivas, se hizo uso del Instrumento de Ruiz y Lujan (1991), que, según Pérez Vázquez y Rosario Quiroz (2017), es un instrumento que permite identificar los pensamientos más frecuentes que una persona puede experimentar, revelando así los distintos tipos de distorsiones cognitivas que caracterizan su forma de procesar la información. Este instrumento está conformado por 45 enunciados diseñados para detectar los 15 tipos diferentes de distorsiones cognitivas que son Pensamientos Polarizados, Sobregeneralización, Interpretación del Pensamiento, Visión Catastrófica, Personalización, Falacia de Control, Falacia de Justicia, Razonamiento Emocional, Falacia de Cambio, Etiquetas Globales, Culpabilidad, Los Debería, Falacia de Razón, Falacia de Recompensa Divina.

Para ello, se hace uso de una escala tipo Likert que va del 0 al 3 para su calificación, lo que facilita una valoración gradual y precisa de las respuestas. Este instrumento ha demostrado altos niveles de confiabilidad y validez en diversas investigaciones y contextos de aplicación. Este enfoque no solo permite identificar la presencia de distorsiones cognitivas, sino también estimar con mayor claridad el grado o intensidad con la que se manifiestan en los estudiantes, aportando información relevante para el análisis y la comprensión de estas variables.

En cambio, para medir la Resiliencia Académica, se aplicó la Escala de Resiliencia propuesta por Wagnild y Young (1993) quienes conciben la resiliencia como una característica de la personalidad que actúa como un moderador frente a los efectos negativos del estrés, facilitando así la adaptación positiva del individuo a su entorno. Para medir este constructo, desarrollaron una escala compuesta por 25 ítems, cuya validez ha sido ampliamente respaldada por su correlación positiva con indicadores de salud física. Esta escala evalúa seis componentes fundamentales de la resiliencia:

la perseverancia, la ecuanimidad, la satisfacción personal, la confianza en sí mismo y el sentirse bien solo, para ello, se hace uso de una escala de Likert siendo 1 al 7 de en desacuerdo a de acuerdo.

Estos componentes fueron organizados en dos factores principales: el primero, denominado competencia personal, agrupa elementos como la autoconfianza, la independencia, la determinación, el segundo factor, aceptación de sí mismo y de la vida, incluye la adaptabilidad, el balance emocional, la flexibilidad y una visión positiva de la vida.

2.2 Métodos

Enfoque

Partiendo de los objetivos de la investigación, el enfoque utilizado fue el cuantitativo. Según Hernández Sampieri et al. (2017) dicho enfoque utiliza la recopilación de datos de manera estructurada para probar hipótesis basadas en mediciones numéricas y análisis estadístico para modelar el comportamiento y probar la teoría, logrando la medición y cuantificación de los datos como procedimiento para alcanzar los fines de la investigación. Además, este enfoque permite establecer relaciones entre las variables, la generalización de los resultados y, a través de la objetividad y el control, se puede garantizar la validez y la confiabilidad de los hallazgos obtenidos en los estudiantes de segundo y séptimo semestre de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

En el caso de este estudio, el enfoque cualitativo permitió examinar la incidencia de las distorsiones conjuntivas en la resiliencia académica, la recopilación de datos para poder realizar la categorización de los pensamientos negativos en los estudiantes y posteriormente poder realizar la identificación las características de la resiliencia académica, así como también, en el establecimiento de las relaciones presentes en ambas variables.

Niveles de investigación

Investigación Descriptiva

Para Guevara et al. (2020), la investigación descriptiva es responsable de especificar las propiedades de la población que está investigando. Consiste en un análisis e interpretación de la naturaleza real y composición o proceso de un fenómeno. Se pone énfasis en los hallazgos principales o el comportamiento o función actual de una persona, grupo o cosa. Implica describir

la realidad de ciertos eventos. Su objetivo principal es responder preguntas como qué, cómo, cuándo y dónde ocurre un fenómeno, proporcionando una descripción precisa y objetiva mediante técnicas.

Mediante este enfoque, se pudo obtener información relevante sobre la categorización de las distorsiones cognitivas, así como identificar los niveles de la resiliencia académica. Esto permitió identificar los tipos de distorsiones cognitivas, sus patrones y los factores determinantes, así como también, descubrir nuevos aspectos que tienen su incidencia sobre el nivel de resiliencia académica de los estudiantes universitarios.

Investigación Correlacional

Ramos-Galarza (2020) nos dice que "En este alcance de la investigación surge la necesidad de plantear una hipótesis en la cual se proponga una relación entre 2 o más variables" (p.3). Busca identificar y medir la relación o asociación entre dos o más variables, sin intervenir ni manipular dichas variables. Su propósito es describir y predecir cómo varían conjuntamente las variables en el mundo real, determinando si existe una correlación positiva, negativa o nula entre ellas. La investigación correlacional permitió verificar una posible relación entre las distorsiones cognitivas con la resiliencia académica para determinar si existía relación alguna entre las variables del a investigación.

Métodos

Analítico-Sintético

Como lo expresan Rodríguez y Pérez (2017), este método consiste en un proceso, en donde interviene la descomposición de los componentes de los fenómenos para su estudio por parte del análisis, así como la combinación y reunión de las partes analizadas que plantea la síntesis en base a una realidad estudiada y que genera un conocimiento. Esto permite una comprensión profunda de los fenómenos al descomponerlos en sus partes constitutivas y luego integrarlas para obtener una visión holística. El análisis implica observar y examinar detalladamente cada componente del objeto de estudio, mientras que la síntesis consiste en reunir estos elementos para comprender el fenómeno en su totalidad.

Esto permitió descomponer y examinar detalladamente las distorsiones cognitivas, examinar los diferentes tipos de presentación de dichas distorsiones que son comunes entre los estudiantes

universitarios. A través de este análisis, se identificaron las características de la resiliencia académica, entendida como la capacidad de los estudiantes para adaptarse y superar las adversidades en el entorno educativo. Posteriormente, mediante la síntesis, se integraron estos hallazgos para comprender si las distorsiones cognitivas afectan la resiliencia académica, permitiendo una visión holística del fenómeno.

Deductivo

Como indica Abreu (2014), este método permite determinar una realidad particular que estudia por derivación o resultado los atributos o enunciados contenidos de carácter general formuladas con anterioridad, es decir, que parte de los principios para llegar a una conclusión. Esto permite establecer relaciones causales entre conceptos y variables, facilitando la medición cuantitativa y la generalización de resultados en ciertos contextos. Este tipo de razonamiento es útil para comprobar hipótesis y teorías existentes, proporcionando una estructura lógica y coherente al proceso investigativo.

Durante la investigación, el método deductivo partió del análisis de la fundamentación teórica de las distorsiones cognitivas y sobre la resiliencia y resiliencia academia en específico, lo que dio paso al establecimiento de hipótesis que puede ser verificada de manera empírica. Al aplicar dicho método, el análisis resultante fue profundo y lógicamente estructurado, contribuyen significativamente a la comprensión de los fenómenos estudiados en la población seleccionada.

Hipotético-deductivo

El método hipotético-deductivo es una estrategia fundamental en la investigación científica que combina la formulación de hipótesis con la deducción lógica y la verificación empírica. Este método parte de la observación de un fenómeno, seguido por la formulación de una hipótesis explicativa. Luego, se deducen consecuencias lógicas de esa hipótesis, las cuales se contrastan con la realidad mediante la observación o la experimentación (López-Roldán y Fachelli, 2015). Si las predicciones derivadas de la hipótesis se cumplen, esta se considera provisionalmente válida; en caso contrario, debe ser modificada o rechazada.

Población

Hernández Sampieri et al. (2017) definen población se define como un conjunto de personas o cosas que comparten un conjunto de características y están ubicadas en un espacio determinado

pudiendo ser este un conjunto finito o infinito de elementos. La investigación se centró en estudiantes de segundo y séptimo semestre de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato.

Tabla 2.

Población: Unidades de observación

Unidades de Observación	Carreras	Semestres	Estudiantes
Facultad de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial	Tecnología de la Información	Segundo	40
		Séptimo	24
	Telecomunicaciones	Segundo	45
		Séptimo	35
	Ingeniería Industrial	Segundo	66
		Séptimo	24
	Software	Segundo	40
		Séptimo	26
	Automatización y Robótica	Segundo	35
		Séptimo	0
Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales	Comunicación	Segundo	45
		Séptimo	18
	Derecho	Segundo	37
		Séptimo	38
	Trabajo Social	Segundo	44
		Séptimo	32
TOTAL			**549**

Muestra

Una muestra es un subconjunto de un número dado de personas de una población representativa, por lo que conocer la población a estudiar determina y selecciona el método que luego se utiliza para encontrar la media muestral (Hernández y Mendoza, 2018). Debido a que la población Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato supera las 100 personas, se seleccionará una muestra para la investigación.

$$\mathrm{n} = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}$$

n = Tamaño de muestra

N = Tamaño de la población = 549

Z = Nivel de confianza 95% = 1,96

e = Error de estimación aceptado 5% = 0,05

p = Probabilidad para que ocurra el evento = 0,5

q = Probabilidad para que no ocurra el evento = (1-p) = 0,5

$$\text{n} = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}$$

$$\text{n} = \frac{549 * (1{,}96)^2 * (0{,}5) * (0{,}5)}{(0{,}05)^2 * (549-1) + (1{,}96)^2 * (0{,}5) * (0{,}5)}$$

$$\text{n} = \frac{(549) * (3{,}8416) * (0{,}25)}{(0{,}0025) * (548) + (3{,}8416) * (0{,}25)}$$

$$\text{n} = 227$$

Tamaño de muestra = 227 estudiantes

Muestreo

El muestreo se usa para obtener una muestra representativa de una muestra que está divida homogéneamente por estratos. Para Hernández y Carpio (2019) el muestreo estratificado proporcional consiste en obtener la cantidad de participantes que se asigna a cada estrato dentro del total de la población, de modo que cada grupo quede reflejado de manera justa en el estudio. Para la investigación se estratifico la muestra de 227 estudiantes de segundo y séptimo semestre de las carreras de las Facultades de Facultad de Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales de manera equitativa.

$$nh = \frac{Nh}{N} \text{ x } n$$

N = tamaño total de la población

n = tamaño total de la muestra

Nh = tamaño del estrato h (cantidad de personas en cada carrera/semestre)

nh = número de individuos que deben seleccionarse de ese estrato

Tabla 3.

Muestreo Estratificado Proporcional

Unidades de Observación	Carreras	Semestres	Estudiantes
Facultad de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial	Tecnología de la Información	Segundo	17
		Séptimo	10
	Telecomunicaciones	Segundo	19
		Séptimo	14
	Ingeniería Industrial	Segundo	27
		Séptimo	10
	Software	Segundo	17
		Séptimo	11
	Automatización y Robótica	Segundo	14
		Séptimo	0
Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales	Comunicación	Segundo	19
		Séptimo	7
	Derecho	Segundo	15
		Séptimo	16
	Trabajo Social	Segundo	18
		Séptimo	13
TOTAL			**227**

CAPITULO III.- ANALISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Análisis y Discusión de Resultados

Descripción del Grupo de Estudio

La Tabla 4 presenta la distribución de las edades de los participantes de la investigación, la cual estuvo comprendida entre los 18 y 29 años, siendo 22 la edad con más frecuencia (19,4%), seguido por 20 años (18,9%), 19 años (17,6%), 18 años (12,8%) y 21 años (12,3%). Estos resultados demuestran que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa temprana de la adultez, lo cual es coherente con la edad promedio de los estudiantes universitarios, concentrándose principalmente en los 18 y 22 años.

Tabla 4.

Tabla de frecuencias: Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18	29	12,8	12,8
19	40	17,6	30,4
20	43	18,9	49,3
21	28	12,3	61,7
22	44	19,4	81,1
23	7	3,1	84,1
24	15	6,6	90,7
25	16	7,0	97,8
26	2	0,9	98,7
28	1	0,4	99,1
29	2	0,9	100,0
Total	**30**	**100,0**	

El género de los participantes está distribuido en un 66,1% Masculino y un 33,9% Femenino, siendo demostrado la preponderancia de los estudiantes varones en la investigación. Así mismo, la distribución de los estudiantes universitarios entre la Facultad de Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial y la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales es de 61,2% y 38,8% respectivamente.

La Tabla 5 presenta la distribución de los estudiantes de las ocho carreras participantes en la investigación, cinco carreras de la Facultad de Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial y tres carreras de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales. De las carreras de FISEI, la

carrera de Ingeniería Industrial cuanta con la mayor distribución con el 16,3%, por otra parte, las carreras de Derecho y Trabajo Social son las más representativas con 13,7% cada una.

Tabla 5.

Tabla de frecuencias: Carreras

Unidades de Observación	Carreras	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Facultad de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial	Tecnología de la Información	27	11,9	11,9
	Telecomunicaciones	33	14,5	26,4
	Ingeniería Industrial	37	16,3	42,7
	Software	28	12,3	55,1
	Automatización y Robótica	14	6,2	61,2
Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales	Comunicación	26	11,5	72,7
	Derecho	31	13,7	86,3
	Trabajo Social	31	13,7	100,0
Total		**227**	**100,0**	

La distribución de la situación laboral muestra que un 73,6% solamente estudia, un 14,1% estudia y trabaja de forma independiente y el restante 12,3% estudia y trabaja en relación de dependencia. Los estudiantes que solamente estudian estaría demostrando una relación más estrecha que los mismos mantienen al ambiente educativo al solo tener que enfocarse en los estudios universitarios. Sobre la residencia, un 70% mencionó que viven en Ambato, el 17,6% siguiente indicaron que son de otra ciudad de Tungurahua y el restante 12,3% son originarios de otra provincia.

Análisis

Distorsiones Cognitivas

El Instrumento de Ruiz y Lujan (1991), está conformado por cuarenta y cinco (45) ítems y abarca quince (15) tipos diferentes de distorsiones cognitivas: Filtraje, Pensamientos Polarizados, Sobregeneralización, Interpretación del Pensamiento, Visión Catastrófica, Personalización, Falacia de Control, Falacia de Justicia, Razonamiento Emocional, Falacia de Cambio, Etiquetas Globales, Culpabilidad, Los Debería, Falacia de Razón, Falacia de Recompensa Divina. El objetivo del instrumento fue identificar la frecuencia de pensamientos automáticos negativos

asociados a 15 tipos de distorsiones cognitivas presentes en los Estudiantes Universitarios de la Universidad Técnica de Ambato de segundo y séptimo semestre de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Tabla 6.

Escala de ítems

Escala	Puntaje
Nunca pienso en eso	0
Algunas veces lo pienso	1
Bastante veces lo pienso	2
Con mucha frecuencia lo pienso	3

Cada ítem está asignado a una escala que demuestra la frecuencia con la cual se manifiesta el pensamiento negativo que corresponde a la distorsión cognitiva. El puntaje de la escala permite realizar el cómputo necesario para determinar la presencia de cada distorsión, para ello, se debe sumar el puntaje de cada uno de los tres ítems correspondientes para cada distorsión cognitiva para logar una puntuación que oscilaría de 0 a 9, siendo de 0 a 1 que indicaría una presencia baja, de 2 a 5 una presencia media y de 6 a 9 una presencia alta de la distorsión cognitiva.

Tabla 7.

Análisis descriptivo de las distorsiones cognitivas

Distorsión Cognitiva	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Filtraje	227	0	9	2,38	1,909
Pensamientos Polarizados	227	0	9	1,88	1,849
Sobregeneralización	227	0	9	2,11	1,913
Interpretación del Pensamiento	227	0	9	1,99	1,822
Visión Catastrófica	227	0	8	2,39	1,998
Personalización	227	0	8	1,99	1,784
Falacia de Control	227	0	7	1,62	1,695
Falacia de Justicia	227	0	7	1,88	1,854
Razonamiento Emocional	227	0	9	1,36	1,616
Falacia de Cambio	227	0	7	1,77	1,856
Etiquetas Globales	227	0	9	1,90	1,987
Culpabilidad	227	0	7	1,73	1,692
Los Debería	227	0	8	2,37	1,906
Falacia de Razón	227	0	9	1,93	1,861
Falacia de la Recompensa Divina	227	0	9	4,36	2,767

Los resultados que fueron obtenidos después de haber realizado los cálculos correspondientes muestran las variaciones de frecuencia y magnitud obtenidas por las distorsiones cognitivas, las cuales obtuvieron medias que se encuentran entre los valores del 1,36 y 4,36, lo que indica que algunas distorsiones se manifiestan con mayor frecuencia que otras entre los participantes de la investigación. La distorsión cognitiva de la Falacia de la Recompensa Divina fue categorizada como la de mayor presencia en los estudiantes universitarios con un puntaje de media del 4,36, seguida por las distorsiones de Visión Catastrófica, Filtraje y los Debería que tienen de media 2,39, 2,38 y 2,37 respectivamente. Por el contrario, las distorsiones con menor media son la Falacia de Control con 1,62 y el Razonamiento Emocional con un 1,36.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos realizados por Oñate Porras et al. (2023) y Ortega Mercado et al. (2023) quienes encontraron que la Falacia de la Recompensa Divina fue categorizada como la de mayor presencia en sus respectivas poblaciones de estudio, los cuales comparten la propiedad de ser estudiantes universitarios. De esta forma se estaría evidenciando que los estudiantes universitarios mantienen la esperanza de que todo esfuerzo realizado durante su vida académica sería recompensado y que recibirían algún benéfico por parte de alguna fuerza externa. La Visión Catastrófica, el Filtraje y los Debería serían también indicadores de la forma en como los estudiantes percibirían de forma sesgada, negativa y de manera expectante los sucesos cotidianos del entorno universitario.

Análisis de las Dimensiones de las Distorsiones Cognitivas

Dimensión I: Filtraje. Esta distorsión ocurre cuando la persona centra su atención total en lo negativo mientras minimiza los elementos positivos o neutrales del mismo. Los ítems expresan si el estudiante es capaz o no de soportar las situaciones que le suceden: ítems 1, 16, 31.

Tabla 8.

Distorsión Cognitiva: Filtraje

Escala	Ítem 1		Ítem 16		Ítem 31	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	59	26,0	101	44,5	120	52,9
Algunas veces lo pienso	119	52,4	93	41,0	71	31,3
Bastante veces lo pienso	38	16,7	31	13,7	28	12,3
Con mucha frecuencia lo pienso	11	4,8	2	0,9	8	3,5
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En la distorsión cognitiva de Filtraje, la mayoría de los participantes de la investigación manifestó una baja presencia de la misma. En el ítem 1 el 52,4 % indicó que algunas veces lo piensa y un 26% que nunca lo piensa, lo que refleja una tendencia moderada hacia esta distorsión. De modo similar, en el ítem 16 el 44,5 % reportó nunca pensar en ello, mientras que el 41 % lo hace algunas veces. Finalmente, en el ítem 31 el 52,9 % señaló nunca pensar en eso, mientras que un 31% mencionó que algunas veces si lo piensa.

Esto evidenciaría que los estudiantes universitarios mantienen una adecuada capacidad para percibir las situaciones de manera más equilibrada. Según Tobar Viera y Mejía Rubio (2023), tal capacidad se pudiera deber a que se tiene la tendencia a realizar constantemente evaluaciones para analizar las situaciones en su totalidad, evitándose así la tendencia a centrarse exclusivamente en los aspectos negativos de las situaciones cotidianas, lo que permitiría un afrontamiento adaptativo que buscaría alternativas y soluciones en lugar de caer en tendencias que simplemente harían desanimar y retroceder a las personas.

Dimensión II: Pensamientos Polarizados. Esta distorsión aparece cuando se valoriza una situación en forma extrema, olvidando por completo los grados intermedios. Los ítems expresan si el estudiante atraviesa por situaciones de fracaso y/o negativas: ítems 2, 17, 32.

Tabla 9.

Distorsión Cognitiva: Pensamientos Polarizados

Escala	Ítem 2		Ítem 17		Ítem 32	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	74	32,6	141	62,1	146	64,3
Algunas veces lo pienso	123	54,2	59	26,0	49	21,6
Bastante veces lo pienso	24	10,6	23	10,1	25	11,0
Con mucha frecuencia lo pienso	6	2,6	4	1,8	7	3,1
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Las respuestas obtenidas de los 227 estudiantes universitarios demostraron una frecuencia moderada de esta distorsión. En el ítem 2, el 54,2 % señaló que algunas veces lo piensa y el 32,6 % que nunca lo piensa. En el ítem 17 el 62,1 % indicó nunca pensar en eso y el 26 % que algunas veces lo piensa. De manera similar, en el ítem 32 el 64,3 % manifestó nunca pensar en eso y el 21,6 % algunas veces lo piensa, siendo este el ítem con mayor ausencia de pensamiento polarizado.

Con esto, se estaría reflejando que gran parte de los participantes de la investigación estaría en evitando clasificar sus experiencias y sucesos académicos de manera absolutista. Esta tendencia de respuestas sería la demostración de considerar las perspectivas alternativas de los eventos, aso como el cuestionar el adoptar una u otra posición con la posibilidad de estar equivocados, resultando en la no adopción de puntos de vista rígidos, sino tener una ver las cosas desde la no polarización (Medoza Guerrero, 2015).

Dimensión III: Sobregeneralización. Consiste en casar una conclusión inalterable sobre un suceso específico, generalmente con la tendencia pensar así sin tener bases suficientes. Los ítems expresan si el estudiante piensa de manera que todo se resuma en: todo, siempre o nunca: ítems 3, 18, 33.

Tabla 10.

Distorsión Cognitiva: Sobregeneralización

Escala	Ítem 3		Ítem 18		Ítem 33	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	65	28,6	127	55,9	135	59,5
Algunas veces lo pienso	115	50,7	81	35,7	58	25,6
Bastante veces lo pienso	38	16,7	15	6,6	23	10,1
Con mucha frecuencia lo pienso	9	4,0	4	1,8	11	4,8
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Con respecto a la Sobregeneralización, los estudiantes evidenciaron una tendencia media de la misma, evidenciándose que en el ítem 3, el 50,7 % de los estudiantes manifestó que algunas veces lo piensa, mientras que el 28,6 % indicó nunca pensarlo. En el ítem 18 el 55,9 % señaló nunca pensar en eso, seguido por un 35,7 % que afirmó pensarlo algunas veces. Finalmente, en el ítem 33 el 59,5 % manifestó nunca pensarlo y el 25,6 % que algunas veces lo piensa.

Los estudiantes demostrarían que no se suele generalizar de manera excesiva los sucesos desde sus experiencias negativas o puntuales, manteniendo la frecuencia de esta distorsión cognitiva en bajo, lo que sugeriría que los mismos mantienen patrones de pensamiento considerablemente flexibles y de esta manera, evitar caer en interpretaciones que provienen de eventos aislados. Sobre esto, Mahardhika y Supratiwi (2024) destacan la flexibilidad de pensamiento, es decir, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, considerar alternativas y ajustar las estrategias como un factor protector ante la tendencia de pensar de manera concluyente sin tener bases.

Dimensión IV: Interpretación del Pensamiento. Consiste en internamente pretender dar una explicar o interpretación a los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas del alrededor. Los ítems expresan la sensación de que las otras personas están pensando en nosotros o nos están ocultando algo: ítems 4, 19, 34.

Tabla 11.

Distorsión Cognitiva: Interpretación del Pensamiento

Escala	Ítem 4		Ítem 19		Ítem 34	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	107	47,1	98	43,2	141	62,1
Algunas veces lo pienso	84	37,0	89	39,2	68	30,0
Bastante veces lo pienso	29	12,8	30	13,2	12	5,3
Con mucha frecuencia lo pienso	7	3,1	10	4,4	6	2,6
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Sobre la Interpretación del Pensamiento, los estudiantes evidenciaron que no tienden a suponer o interpretar los pensamientos ajenos de forma recurrente. En el ítem 3, el 47,1 % manifestó nunca pensar en eso, mientras que el 37 % indicó hacerlo algunas veces. En el ítem 19, el 43,2 % reportó nunca pensar en eso y el 39,2 % algunas veces lo piensa y en el ítem 34, el 62,1 % de los participantes señaló nunca pensar en eso y el 30 % algunas veces lo piensa.

Sobre la prevalencia de esta distorsión cognitiva, sería evidente que entre los estudiantes universitarios no estaría presente la tendencia a tener una interpretación de las acciones o forma de pensar de sus compañeros o demás personas con los que interactúan dentro de la universidad. De esta forma, los estudiantes estarían evitando actuar o reaccionar de manera emocional ante interpretaciones internas que no han sido confirmadas, evitando así malos entendidos, conflictos interpersonales y percepciones distorsionadas de las relaciones sociales formuladas a partir de conclusiones subjetivas (Mckay et al., 1988).

Dimensión V: Visión Catastrófica. Es mantener una versión catastrófica de eventos que han sucedido o están por suceder. Los ítems expresan la idea de preguntarse constantemente por qué ocurren personalmente las cosas: ítems 5, 20, 35.

Tabla 12.

Distorsión Cognitiva: Visión Catastrófica

Escala	Ítem 5		Ítem 20		Ítem 35	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	118	52,0	141	62,1	69	30,4
Algunas veces lo pienso	77	33,9	62	27,3	75	33,0
Bastante veces lo pienso	28	12,3	16	7,0	44	19,4
Con mucha frecuencia lo pienso	4	1,8	8	3,5	39	17,2
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Los datos obtenidos de la distorsión de la Visión Catastrófica, muestran que en el ítem 5, el 52 % de los estudiantes indicaron que nunca piensan en eso, mientras que un 33,9 % algunas veces lo piensa. De manera similar, en el ítem 20, el 62,1 % manifestó nunca pensar en eso y el 27,3 % algunas veces lo piensa, sin embargo, en el ítem 35 un 33 % mencionó que algunas veces lo piensa, además de un aumento en las categorías bastantes veces con un 19,4 % y con mucha frecuencia con un porcentaje del 17,2 %.

Sobre esta distorsión cognitiva, la mayoría de los participantes en la investigación tienden ocasionalmente a manifestar una tendencia a magnificar los problemas o el de proveer escenarios negativos, mostrando en el proceso cierto nivel de vulnerabilidad a tener una visión catastrófica en situaciones específicas. En su investigación, Pike et al. (2023) explican que es plausible el hecho de que las personas sean propensas a magnificar los problemas en escenarios pequeños. Esta vulnerabilidad situacional al catastrofismo refleja una tendencia a sobreestimar la probabilidad de

desenlaces adversos en condiciones específicas, incluso cuando el castigo objetivo es bajo, destacando la naturaleza contextual y no generalizada de esta distorsión.

Dimensión VI: Personalización. Consiste en relacionar sucesos, expresiones y acciones hacia uno mismo, dando a entender que todo aquello es dirigido de manera individualizada. Los ítems expresan la idea ser inferior o superior al resto: ítems 6, 21, 36.

Tabla 13.

Distorsión Cognitiva: Personalización

Escala	Ítem 6		Ítem 21		Ítem 36	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	131	57,7	140	61,7	97	42,7
Algunas veces lo pienso	67	29,5	53	23,3	86	37,9
Bastante veces lo pienso	21	9,3	24	10,6	31	13,7
Con mucha frecuencia lo pienso	8	3,5	10	4,4	13	5,7
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

La mayoría de los participantes de la investigación manifestó una baja presencia de este tipo de distorsión cognitiva. En el ítem 6, el 57,7 % de los estudiantes indicó que nunca piensa en eso, precedido por un 29,5 % que señaló que algunas veces lo piensa. En el ítem 21, el 61,7 % reportó nunca pensar en ello, mientras que el 23,3 % expresó que lo piensa algunas veces. Finalmente, en el ítem 36, el 42,7 % mencionó que nunca lo piensa y el 37,9 % que lo hace algunas veces.

Estos resultados evidencian que, en general, los participantes no presentan un patrón reiterado de personalización, lo que sugiere una adecuada capacidad para no asumir responsabilidades excesivas o culpas por hechos que no dependen de ellos, manteniendo así una interpretación más realista de las situaciones. Las personas que no tienen personalización son capaces de realizar evaluaciones externas, ver los factores que están fuera de control y reconocer las situaciones sin

asumir una culpa excesiva, este patrón contrasta con la personalización patológica donde se atribuyen responsabilidades internas, globales y estables sin justificación (Kurua et al., 2018).

Dimensión VII: Falacia de Control. Se evidencia al querer mantener un control rígido sobre cada aspecto de su vida o, por el contrario, pensar que no se tiene control alguno. Los ítems se sostienen en base a la responsabilidad o las circunstancias: ítems 7, 22, 37.

Tabla 14.

Distorsión Cognitiva: Falacia de Control

Escala	Ítem 7		Ítem 22		Ítem 37	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	120	52,9	150	66,1	144	63,4
Algunas veces lo pienso	74	32,6	53	23,3	55	24,2
Bastante veces lo pienso	32	14,1	19	8,4	18	7,9
Con mucha frecuencia lo pienso	1	0,4	5	2,2	10	4,4
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Sobre esta distorsión, los 227 estudiantes manifestaron una presencia baja sobre este tipo de pensamiento, ya que, en el ítem 7 el 52,9 % de los participantes indicó que nunca piensa en eso y el 32,6 % señaló que algunas veces lo piensa. De manera similar, en el ítem 22 el 66,1 % reportó nunca pensar en ello, mientras que el 23,3 % expresó que lo piensa algunas veces. Por último, en el ítem 37 el 63,4 % mencionó que nunca lo piensa y el 24,2 % que lo hace algunas veces.

Estos resultados muestran que, en general, los estudiantes no presentan un patrón reiterado de pensamientos asociados a la falacia de control. Esto sugiere una adecuada capacidad para reconocer los límites del control personal y aceptar que ciertos acontecimientos dependen de factores externos, evitando así tanto la necesidad excesiva de control como la percepción de impotencia ante las circunstancias. Como indican Parsons et al. (2016) la ausencia de señales de

la falacia de control se logra mediante la capacidad de integrar información contextual, experiencias previas y metas conscientes para ajustar de manera flexible sus estrategias de procesamiento de los sucesos y el afrontamiento ante los mismos.

Dimensión VIII: Falacia de Justicia. Se resume en considerar por injusto todo aquello que no encuentre en el canon de justicia personal. Los ítems dan a entender que se ha sido víctima de un trato injusto: ítems 8, 23, 38.

Tabla 15.

Distorsión Cognitiva: Falacia de Justicia

Escala	Ítem 8		Ítem 23		Ítem 38	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	117	51,5	116	51,1	139	61,2
Algunas veces lo pienso	82	36,1	61	26,9	73	32,2
Bastante veces lo pienso	19	8,4	38	16,7	12	5,3
Con mucha frecuencia lo pienso	9	4,0	12	5,3	3	1,3
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En la distorsión de la Falacia de Justicia, en el ítem 8 el 51,5 % de los encuestados indicó que nunca piensa en eso, mientras que el 36,1 % señaló que algunas veces lo piensa. Por otra parte, en el ítem 23 el 51,1 % reportó nunca pensar en ello, mientras que el 26,9 % expresó que lo piensa algunas veces. Por último, en el ítem 38 el 61,2 % mencionó que nunca lo piensa y el 32,2 % que lo hace algunas veces.

Estos resultados evidencian que, en general, los participantes no presentan un patrón reiterado de pensamiento asociado a la falacia de justicia. Esto sugiere que la mayoría posee una percepción equilibrada frente a las situaciones de equidad, evitando interpretar los hechos como inherentemente injustos cuando no coinciden con sus propias expectativas o criterios personales.

En la investigación de García Macias y Sánchez Llanos (2024) realizada de igual manera en estudiantes universitarios, encontraron resultados sobre la falacia de justicia presentó una prevalencia del 25% en la población estudiada, lo que indica que el 75% no manifestaba este patrón de pensamiento. Este hallazgo es particularmente relevante porque sugiere que la mayoría de los estudiantes universitarios no desarrollan interpretaciones distorsionadas de los hechos basadas en la creencia de que las cosas deben ser justas inherentemente

Dimensión IX: Razonamiento emocional. Se produce cuando los juicios y conclusiones sobre uno mismo, los demás o el entorno se basan exclusivamente en el estado emocional presente. Los ítems se basan en pensar en base a los sentimientos: ítems 9, 24, 39.

Tabla 16.

Distorsión Cognitiva: Razonamiento Emocional

Escala	Ítem 9		Ítem 24		Ítem 39	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	186	81,9	110	48,5	170	74,9
Algunas veces lo pienso	29	12,8	67	29,5	40	17,6
Bastante veces lo pienso	11	4,8	39	17,2	14	6,2
Con mucha frecuencia lo pienso	1	0,4	11	4,8	3	1,3
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En el ítem 9 el 81,9 % de los encuestados indicó que nunca piensa en eso y el 12,8 % señaló que algunas veces lo piensa. En el ítem 24 un 48,5 % manifestó que nunca lo piensa y otro 29,5 % que lo hace algunas veces. En el ítem 39 el 74,9 % reportó nunca pensar en ello, mientras que el 17,6 % expresó que lo piensa algunas veces, evidenciando así que los estudiantes mostraron una baja presencia de este pensamiento.

Estos resultados reflejan que los participantes de la investigación no presentan un patrón reiterado de razonamiento emocional. El Razonamiento emocional limita la capacidad de autorregulación emocional, ya que el individuo no distingue entre lo que siente y lo que realmente ocurre (Lemos Hoyos et al., 2007). No obstante, la mayoría de los participantes de la investigación evidenciaron que no basan sus juicios o conclusiones sobre hechos sucesos o personas únicamente en sus estados afectivos momentáneos, sino que tienden a valorar las situaciones de forma más objetiva, sin dejarse guiar excesivamente por las emociones.

Dimensión X: Falacia de Cambio. Se manifiesta cuando el individuo deposita la responsabilidad del cambio personal o del bienestar emocional en las acciones de los demás. Los ítems se basan en pensar lo que otras personas o situaciones beneficiarían a uno: ítems 10, 25, 40.

Tabla 17.

Distorsión Cognitiva: Falacia de Cambio

Escala	Ítem 10		Ítem 25		Ítem 40	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	157	69,2	138	60,8	112	49,3
Algunas veces lo pienso	56	24,7	56	24,7	61	26,9
Bastante veces lo pienso	11	4,8	26	11,5	38	16,7
Con mucha frecuencia lo pienso	3	1,3	7	3,1	16	7,0
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Los participantes de la investigación manifestaron en el ítem 10 que el de ellos, el ítem 10, el 69,2 % indicó que nunca piensa en eso y el 24,7 % señaló que algunas veces lo piensa. Para el ítem 25 el 60,8 % reportó nunca pensar en ello y el 24,7 % expresó que lo piensa algunas veces y por último en el ítem 40, el 49,3 % manifestó que nunca lo piensa y el 26,9 % que lo hace algunas veces, que demostraría una baja presencia de este tipo de pensamiento.

Esto indicaría que en lugar de esperar a que los demás se hagan cargo de todas las acciones, los estudiantes universitarios demostrarían un nivel considerable de responsabilidad y autonomía frente a sus relaciones interpersonales y situaciones externas. Como lo señalan Vicuña-Ureta et al. (2023) no se debe depositar el bienestar o crecimiento personal en las acciones de los demás, sino reconocer y admitir el grado de responsabilidad frente a las situaciones y acciones propias. Estos resultados evidencian que, en general, los participantes no presentan un patrón reiterado de pensamiento asociado a la falacia de cambio.

Dimensión XI: Etiquetas Globales. Se manifiesta a través de la asignación de juicios globales, rígidos y simplificados a personas, hechos o incluso a uno mismo. Los ítems se basan en pensar de manera rígida: ítems 11, 26, 41.

Tabla 18.

Distorsión Cognitiva: Etiquetas Globales

Escala	Ítem 11		Ítem 26		Ítem 41	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	127	55,9	111	48,9	169	74,4
Algunas veces lo pienso	63	27,8	54	23,8	45	19,8
Bastante veces lo pienso	24	10,6	37	16,3	6	2,6
Con mucha frecuencia lo pienso	13	5,7	25	11,0	7	3,1
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En la distorsión cognitiva de Etiquetas Globales en el ítem 11, un 55,9 % indicó que nunca piensa en eso y el 27,8 % señaló que algunas veces lo piensa. En el ítem 26, el 48,9 % reportó nunca pensar en ello y el 23,8 % expresó que lo piensa algunas veces y, por último, en el ítem 41, el 74,4 % manifestó que nunca lo piensa y el 19,8 % que lo hace algunas veces. Demostrándose así que la mayoría de los participantes manifestó una baja presencia de este tipo de pensamiento.

La baja presencia de la distorsión cognitiva de las Etiquetas Globales estaría demostrando que los estudiantes universitarios no presentan un patrón reiterado de pensamiento basado en esta clase de juicios. García Macias y Sánchez Llanos (2024) en su investigación encontraron que tal distorsión era de las más bajas en su población, contando con tan solo el 11,80% de prevalencia. Eso evidenciaría que la mayoría de los participantes de esta investigación evita realizar juicios generales o descalificaciones absolutas sobre sí mismos, los demás o las situaciones.

Dimensión XII: Culpabilidad. Se refiere a la tendencia a atribuirse responsabilidades por eventos negativos sin contar con evidencia objetiva que justifique dicha atribución. Los ítems se basan en quien tiene la culpa: ítems 12, 27, 42.

Tabla 19.

Distorsión Cognitiva: Culpabilidad

Escala	Ítem 12		Ítem 27		Ítem 42	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	90	39,6	166	73,1	139	61,2
Algunas veces lo pienso	86	37,9	55	24,2	58	25,6
Bastante veces lo pienso	41	18,1	2	0,9	25	11,0
Con mucha frecuencia lo pienso	10	4,4	4	1,8	5	2,2
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En la distorsión cognitiva de Culpabilidad, la mayoría de los participantes mostró una baja presencia de este tipo de pensamiento. En el ítem 1, el 39,6 % manifestó que nunca piensa en eso y el 37,9 % indicó que algunas veces lo piensa. En el ítem 27, el 73,1 % señaló que nunca lo piensa, mientras que el 24,2 % expresó que lo hace algunas veces. Finalmente, en el ítem 42, el 61,2 % reportó nunca pensar en ello y el 25,6 % mencionó que algunas veces lo piensa.

Esto sugiere una menor propensión a la generación de sentimiento de culpabilidad sin fundamentos objetivos, indicando una percepción más equilibrada frente a las situaciones y una capacidad adecuada para reconocer los factores externos que pueden influir en los acontecimientos. Aunque este pensamiento puede funcionar como mecanismo de defensa, también indicaría la ttendencia de los individuos a atribuir el éxito a factores internos, pero el fracaso a factores externos (Wang et al., 2024). Por el contrario, estos resultados evidencian que los participantes, en general, no tienden a atribuirse de manera excesiva la responsabilidad por eventos negativos.

Dimensión XIII: Los Debería. Este tipo de pensamiento se manifiesta en la formulación de expectativas inflexibles que el individuo impone sobre sí mismo, los demás y las circunstancias que lo rodean. Los ítems se basan en quien tiene la culpa: ítems 13, 28, 43.

Tabla 20.

Distorsión Cognitiva: Los Debería

Escala	Ítem 13		Ítem 28		Ítem 43	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	98	43,2	75	33,0	133	58,6
Algunas veces lo pienso	86	37,9	92	40,5	64	28,2
Bastante veces lo pienso	33	14,5	43	18,9	26	11,5
Con mucha frecuencia lo pienso	10	4,4	17	7,5	4	1,8
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En esta distorsión, los porcentajes más representativos del ítem 13 fueron un 43,2 % indicó que nunca piensa en eso y el 37,9 % manifestó que algunas veces lo piensa. Para el ítem 28 el 40,5 % afirmó que algunas veces lo piensa, mientras que el 33 % señaló nunca pensarlo. Por su parte, en el ítem 43, el 58,6 % reportó nunca pensar en ello y el 28,2 % mencionó que lo hace algunas veces. Evidenciando así una presencia moderada de esta distorsión en los estudiantes universitarios.

Estos resultados reflejan una tendencia hacia la flexibilidad cognitiva y emocional, mostrando que los participantes no suelen imponerse expectativas rígidas o inflexibles sobre sí mismos, los demás o las circunstancias que los rodean. No obstante, el hecho de que algunos participantes de la investigación respondieran a que algunas veces si manifiestan dicho pensamiento estaría respaldando lo mencionado por Lemos Hoyos et al. (2007) el cual profundiza diciendo que tales personas pueden demostrar con el tiempo una adhesión estricta a las reglas que puede desencadenar reacciones emocionales intensas cuando la realidad no se ajusta a las expectativas establecidas.

Dimensión XIV: Falacia de Razón. Este tipo de pensamiento es una inclinación persistente a confirmar las propias creencias, incluso frente a evidencia o argumentos contrarios. Los ítems se basan en imponer el razonamiento propio: ítems 14, 29, 44.

Tabla 21.

Distorsión Cognitiva: Falacia de Razón

Escala	Ítem 14		Ítem 29		Ítem 44	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	109	48,0	102	44,9	136	59,9
Algunas veces lo pienso	78	34,4	95	41,9	76	33,5
Bastante veces lo pienso	34	15,0	20	8,8	12	5,3
Con mucha frecuencia lo pienso	6	2,6	10	4,4	3	1,3
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

En el ítem 14 el 48 % de los participantes indicó que nunca piensa en eso, mientras que el 34,4 % señaló que algunas veces lo piensa. En el ítem 29, el 44,9 % manifestó nunca pensarlo y el 41,9 % expresó que lo hace algunas veces y finalmente, en el ítem 44, el 59,9 % reportó nunca pensar en ello y el 33,5 % indicó hacerlo algunas veces. Estos resultados muestran una tendencia moderada hacia la baja presencia por parte de los participantes de la investigación.

Lemos Hoyos et al. (2007) profundizan en esta dinámica al señalar que el impulso por demostrar que el propio punto de vista es el correcto se intensifica en situaciones de desacuerdo interpersonal. No obstante, los datos evidencian que la mayoría de los participantes no presenta una tendencia marcada a mantener sus creencias o puntos de vista frente a evidencia o argumentos contrarios. En otras palabras, muestran una disposición cognitiva más flexible, con apertura al diálogo y a la reconsideración de sus ideas. En consecuencia, se observa una menor propensión a imponer el propio razonamiento, lo cual refleja una capacidad más adaptativa para procesar información y resolver discrepancias de forma constructiva.

Dimensión XV: Falacia de la Recompensa Divina. Es un sesgo cognitivo que lleva a las personas a creer que sus acciones, por el simple hecho de ser percibidas como correctas o moralmente aceptables, serán recompensadas de manera divina o sobrenatural. Los ítems se basan en esperar la recompensa por el sacrificio: ítems 15, 30, 45.

Tabla 22.

Distorsión Cognitiva: Falacia de la Recompensa Divina

Escala	Ítem 15		Ítem 30		Ítem 45	
	Frecuencia	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca pienso en eso	64	28,2	46	20,3	60	26,4
Algunas veces lo pienso	54	23,8	64	28,2	53	23,3
Bastante veces lo pienso	73	32,2	62	27,3	67	29,5
Con mucha frecuencia lo pienso	36	15,9	55	24,2	47	20,7
Total	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**	**227**	**100,0**

Para el ítem 15 el 32,2 % manifestó que lo piensa bastantes veces, en cambio, un 28,2 % indicó que nunca piensa en eso. En el ítem 30, 27,3 % demostró que lo hace bastantes veces y el 20,3 % señaló que nunca lo piensa y finalmente, en el ítem 45, el 29,5 % afirmó que lo piensa bastantes

veces y el 26,4 % expresó nunca pensarlo. En la distorsión cognitiva Falacia de la Recompensa Divina, los resultados muestran una distribución equilibrada entre los diferentes niveles de frecuencia, lo que sugiere una presencia alta en comparación a las otras distorsiones cognitivas entre los participantes de la investigación.

Estos resultados evidencian que, sobre la distorsión cognitiva de la Falacia de la Recompensa Divina, una proporción considerable de los estudiantes universitarios que participaron en el levantamiento de la información presenta cierta tendencia a esperar a que las acciones consideradas correctas o moralmente adecuadas sean recompensadas, ya sea de forma tangible o simbólica. Como lo explica Barreiro (2008), en el ámbito educativo estas recompensas son apreciadas como la justicia, la reciprocidad y el mérito personal que se pueden obtener y que responderían a las expectativas que los estudiantes tendrían sobre su esfuerzo. Estos los datos reflejan una inclinación moderada hacia la idea de la recompensa por el sacrificio, lo que podría relacionarse con creencias culturales o valores personales vinculados a la justicia y la retribución moral.

Resiliencia Académica

La Escala de Resiliencia propuesta por Wagnild y Young (1993) permite identificar las características que conforman la resiliencia. Para ello, se desarrollaron 25 ítems que evalúan cinco componentes fundamentales de la resiliencia: la perseverancia, la ecuanimidad, la satisfacción personal, la confianza en sí mismo y el sentirse bien solo, para ello, se hace uso de una escala de Likert que determina la intensidad de la presencia de dicha característica, siendo 1 el nivel más bajo que indica estar en desacuerdo y 7 el nivel más alto que indica estar de acuerdo. El objetivo del instrumento fue identificar las características de la resiliencia académica en los Estudiantes Universitarios de la Universidad Técnica de Ambato de segundo y séptimo semestre de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Tabla 23.

Análisis descriptivo de las Características de la Resiliencia Académica

Resiliencia Académica	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Satisfacción Personal	227	1	7	5,10	1,701
Ecuanimidad	227	1	7	4,77	1,659
Sentirse bien solo	227	1	7	5,27	1,820
Confianza en sí mismo	227	1	7	4,99	1,663
Perseverancia	227	1	7	4,86	1,649

Los resultados obtenidos después de realizar el análisis descriptivo muestran las variaciones en los niveles de las características asociadas a la resiliencia académica, cuyas medias se sitúan entre 4,77 y 5,27. Estos valores indican que algunas dimensiones se manifiestan con mayor fuerza que otras entre los estudiantes universitarios. La característica con mayor presencia es Sentirse bien solo, que alcanza la media más alta con 5,27, seguida por Satisfacción personal y Confianza en sí mismo, que presentan medias de 5,10 y 4,99 respectivamente. Ecuanimidad obtiene una media de 4,77, mientras que la dimensión con menor puntuación es Perseverancia, con un valor de 4,86. En conjunto, estas diferencias muestran que los estudiantes desarrollan en mayor medida habilidades vinculadas al bienestar emocional y la autorregulación, mientras que aspectos como la constancia y la estabilidad emocional presentan niveles ligeramente menores dentro de la muestra.

Estos hallazgos sugerirían que los estudiantes universitarios presentan niveles favorables de las características de la resiliencia académica, de manera especial al manejo interno de la competencia personal, siendo el sentirse bien solo, satisfacción personal y confianza en sí mismo características clave para poder enfrentar de manera proactiva las dificultades propias del ámbito educativo, reconociendo sus capacidades y valorarando el desempeño que los mismos manifiestan. Esto respaldaría lo mencionado por Morgan Asch (2021) el cual expresa que la resiliencia académica es lo que permite a las personas, en este caso, a los estudiantes poder anticipar, resistir y poder recuperarse de las adversidades de la universidad, tanto a nivel académico como incluso personal.

Análisis de las Dimensiones de la Resiliencia Académica

Dimensión I: Satisfacción Personal. Esta característica de la resiliencia constituye en la sensación de tener un propósito y objetivo en la vida, una motivación en base a las experiencias, decisiones y logros. Los ítems expresan si el estudiante es capaz de reconocer que su vida tiene significado: ítems 16, 21, 22, 25.

Tabla 24.

Resiliencia Académica: Satisfacción

Escala	Ítem 16	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 25
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
1	3,1	6,2	7,9	4,0
2	6,6	7,5	9,7	7,5
3	11,9	9,7	9,7	6,6
4	9,3	13,2	11,0	6,6
5	13,2	14,5	24,2	13,2
6	31,3	17,2	15,9	23,3
7	24,7	31,7	21,6	38,8
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

En la dimensión de Satisfacción Personal, los resultados reflejan niveles altos de resiliencia académica entre los participantes. En el ítem 16, el 31,3% y el 24,7 % alcanzaron los valores máximos de la escala, mientras que en el ítem 21 este porcentaje aumentó al 31,7 %, evidenciando un fuerte sentido de propósito y motivación. De forma similar, en el ítem 22 el 21,6 % se ubicó en el nivel más alto y en el ítem 25 el 38,8 % lo hizo, destacando este último como el indicador más representativo de esta característica.

Estos hallazgos reflejarían una tendencia predominante hacia una percepción optimista de la vida académica por parte de los estudiantes, quienes generalmente valoran su experiencia universitaria como satisfactoria y enriquecedora. La relación encontrada entre la satisfacción académica y aspectos como la autoeficacia y el menor desgaste emocional sugiere que los estudiantes reconocen y valoran las experiencias significativas que aportan a su desarrollo personal. Lo anterior es respaldado por lo descubierto por Morales Rodríguez y Chávez López (2019) quienes añaden que las mayores tasas de satisfacción en estudiantes de turnos matutinos y de semestres avanzados indican que, a medida que progresan en su formación, los alumnos perciben un crecimiento en su

bienestar y en la valoración de sus logros académicos, consolidándose como elementos fundamentales en su proceso de crecimiento y maduración integral.

Dimensión II: Ecuanimidad. Consiste en aceptar la realidad tal como es, sin exagerar lo negativo ni idealizar lo positivo, lo que les permite conservar el humor y la compostura. Los ítems expresan si el estudiante es capaz de aceptar las cosas una a la vez: ítems 7, 8, 11, 12.

Tabla 25.

Resiliencia Académica: Ecuanimidad

Escala	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 11	Ítem 12
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
1	2,6	4,4	9,7	4,0
2	8,4	8,8	7,5	12,3
3	12,3	13,2	12,8	13,2
4	8,4	8,8	9,7	15,4
5	25,1	14,5	19,8	22,5
6	21,1	19,8	20,7	16,7
7	22,0	30,4	19,8	15,9
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Los resultados muestran una tendencia hacia la aceptación moderada de esta característica. En el ítem 7, los porcentajes del 25,1 %, 22,0% y 21,1% de los participantes alcanzaron los tres niveles más altos de la escala, en el ítem 8 el 30,4 % se ubicó en el valor máximo y en el ítem 11, un 20,7% y 19,8% se ubicaron en las escalas más altas, mientras que en el ítem 12 el 22,5 % obtuvo el puntaje en la escala 5, lo que refuerza la tendencia general hacia una actitud serena y flexible frente a las dificultades.

Según Gordillo Caicedo (2023), el equilibrio de emociones y competencias permiten a los estudiantes gestionar eficazmente sus emociones y responder de manera adaptativa frente a situaciones adversas, fortaleciendo su resiliencia y promoviendo la estabilidad en su bienestar emocional. En base a los resultados obtenidos, esta capacidad de mantener la calma, incluso en contextos de presión o estrés, reflejaría una disposición positiva para conservar la compostura y facilitar un entorno de aprendizaje armonioso, lo cual es fundamental para su desarrollo integral y para afrontar los desafíos propios de la vida universitaria.

Dimensión III: Sentirse bien solo. Es donde la soledad es vista como un espacio de autenticidad, crecimiento y a valorarse tal como son, sin necesidad de validación constante de los demás. Los ítems expresan si el estudiante es capaz de aceptar su propia soledad: ítems 5, 3, 19.

Tabla 26.

Resiliencia Académica: Sentirse bien solo

Escala	Ítem 5	Ítem 5	Ítem 3	Ítem 3	Ítem 19	Ítem 19
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
1	15	6,6	12	5,3	10	4,4
2	11	4,8	19	8,4	10	4,4
3	14	6,2	18	7,9	32	14,1
4	15	6,6	18	7,9	21	9,3
5	37	16,3	28	12,3	39	17,2
6	48	21,1	60	26,4	62	27,3
7	87	38,3	72	31,7	53	23,3
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Los resultados obtenidos de los estudiantes evidencian una tendencia hacia estar de acuerdo sobre el sentirse bien solo. En el ítem 5, el 38,3 % de los participantes alcanzó el nivel más alto de la escala, en el ítem 3 el 31,7 % se ubicó en el valor máximo y en el ítem 19, el 27,3 % se ubicó en uno de los niveles más altos de la escala, confirmando una percepción favorable hacia la soledad comprendida como oportunidad de bienestar emocional.

En conjunto, los datos mostrarían que los estudiantes presentan una actitud madura y equilibrada frente al estar solo, reconociéndola como una experiencia constructiva y necesaria para su desarrollo personal y resiliencia académica con un sentimiento de autonomía y la introspección. Sobre esto, Nuñez Cruz y Vásquez de la Bandera Cabezas (2022) explican que la forma en que se valora y acepta la soledad refleja una capacidad sólida para apreciar el tiempo dedicado a la introspección, promoviendo un equilibrio entre la interacción social y la autocomprensión.

Dimensión IV: Confianza en sí mismo. Es la creencia firme en las propias capacidades, acompañada del reconocimiento tanto de las fortalezas como de las limitaciones. Los ítems

expresan si el estudiante puede hacer frente a las dificultades y tener éxito: ítems 6, 9, 10, 13, 17, 18, 24.

Tabla 27.

Resiliencia Académica: Confianza en sí mismo

Escala	Ítem 6	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 13	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 24
	%	%	%	%	%	%	%
1	5,3	4,4	5,3	3,5	5,7	3,1	7,9
2	7,9	10,1	11,5	6,6	7,0	8,4	12,8
3	10,1	10,1	11,9	12,8	13,2	10,6	11,9
4	4,4	10,6	7,9	11,0	10,1	5,3	11,0
5	15,0	29,1	23,3	26,0	14,5	21,6	18,9
6	16,3	19,4	22,5	19,8	26,9	21,6	21,1
7	41,0	16,3	17,6	20,3	22,5	29,5	16,3
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

La tendencia general sobre esta característica se encuentra entre las escalas 5 a 7, en el ítem 6, el 41 % de los participantes se ubicó en la escala 7 siendo el nivel más alto de la escala, en los ítems 9, 10 y 13 la escala 5 es la más representativa, con un 29,1%, 23% y 26% respectivamente, en el ítem 17 el 26,5 % mostró la una tendencia superior. Finalmente, en los ítems 18 y 24, el 29,5 % y el 21,1 % se situaron entre los valores superiores, manteniendo una proporción significativa de respuestas positivas.

Estos descubrimientos reforzarían la idea de que los estudiantes universitarios, en su mayoría, muestran características de confianza significativa en sus capacidades. Esta confianza, como lo explican Caldera Montes et al. (2016), se refleja en su capacidad para identificar tanto sus fortalezas como sus limitaciones, lo cual les permite desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas ante las adversidades académicas y personales. Tal como se observa en la predominancia de puntajes altos en la escala de resiliencia, estos aspectos constituyen factores fundamentales que facilitan la adaptación y el éxito en el entorno universitario.

Dimensión V: Perseverancia. Representa una disposición interna a seguir adelante y cumplir con los objetivos y metas a pesar de las dificultades, el sufrimiento o la desesperanza. Los ítems

expresan si el estudiante puede llevar a cabo aquello que se ha propuesto: ítems 1, 2, 4, 14, 15, 20, 23

Tabla 28.

Resiliencia Académica: Perseverancia

Escala	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 4	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 20	Ítem 23
	%	%	%	%	%	%	%
1	4,4	3,1	5,7	8,4	6,2	5,7	4,8
2	9,3	6,2	7,5	8,8	9,3	7,0	6,2
3	13,2	9,7	7,5	17,6	11,0	11,5	11,5
4	17,2	8,4	8,8	14,1	15,4	12,8	10,6
5	22,9	15,0	16,7	17,2	17,6	22,5	18,1
6	15,9	35,2	24,2	16,7	23,3	18,9	29,5
7	17,2	22,5	29,5	17,2	17,2	21,6	19,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Sobre la perseverancia, los resultados obtenidos de los estudiantes universitarios mostraron una tendencia moderada alta de la misma. En el ítem 1, el 22,9 % de los participantes se ubicó en la escala 5, en el ítem 2 se ubicó en la escala 6, el ítem 4 obtuvo el 29,5 en la escala 4. Los otros ítems se encuentran entre las escalas 3 a 7, siendo el ítem 14 con un 17,6 en la escala 3, el ítem 15 con 23,3% en la escala 6, el ítem 20 con 22,5% en la escala 5 y finalmente, el ítem 23 ubicándose en la escala 6 con un 29,5%.

Los hallazgos relacionados con la dimensión de Perseverancia indicarían una tendencia a perseverar y mantener el esfuerzo constante ante las adversidades. Este comportamiento refleja una actitud positiva y un compromiso firme con sus metas educativas, demostrando que poseen la determinación y la persistencia necesarias para afrontar los obstáculos del entorno universitario (Ramírez Alva et al., 2024). En conjunto, estos resultados evidencian elementos esenciales para el fortalecimiento de la resiliencia académica, tanto en el presente como en su posterior vida profesional.

Cruce de Variables

El Cruce de Variables es una técnica de análisis que permite establecer la interacción entre la variable independiente y su efecto en la variable dependiente. En otras palabras, es un análisis que

permite explorar cómo la combinación de diferentes variables predictoras influye en una variable de resultado. Mediante una revisión bibliográfica y en base a los resultados obtenidos en la investigación se determinó que relación se establecería entre las Dimensiones de la Variable de las Distorsiones Cognitivas con las Dimensiones de la Variable de la Resiliencia Académica que son las características de la misma, destacándose las interacciones más importantes.

Tabla 29.

Relación de las Dimensiones de las Distorsiones Cognitivas y la Resiliencia Académica

Distorsión Cognitiva	Resiliencia Académica
Falacia de la Recompensa Divina	Satisfacción Personal
Visión Catastrófica	Ecuanimidad
Personalización	Sentirse Bien Solo
Filtraje	Confianza en Sí Mismo
Los Debería	Perseverancia

Para poder establecer dicha relación, se hizo uso del programa SPSS, el cual permite identificar cómo se relacionan las categorías de una variable con las categorías de otra variable. La estructura básica vincula las categorías de una variable en las filas y las categorías de otra variable en las columnas, permitiendo ver la frecuencia con la que se presentan las combinaciones de categorías. Para que los resultados de las variables fueras parejos, se procedió a calcular las dimensiones según sus ítems para que todos quedaran en tres niveles: Bajo, Medio y Alto.

Tabla 30.

Tablas cruzadas: Falacia de la Recompensa Divina / Satisfacción

			Satisfacción			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Falacia de la Recompensa Divina	Bajo	Recuento	21	22	54	97
		% del total	9,3%	9,7%	23,8%	42,7%
	Medio	Recuento	11	25	42	78
		% del total	4,8%	11,0%	18,5%	34,4%
	Alto	Recuento	1	9	42	52
		% del total	0,4%	4,0%	18,5%	22,9%
Total		Recuento	33	56	138	227
		% del total	14,5%	24,7%	60,8%	100,0%

Se observa que los estudiantes con niveles bajos de esta distorsión, tienden a ubicarse en los niveles más altos de satisfacción, lo que indica que cuando el estudiante universitario reconoce y valora sus logros presentes, experimenta un mayor bienestar personal, disminuyendo la presencia de este tipo de pensamiento, así mismo, los estudiantes con niveles medios y altos de esta distorsión presentan niveles de satisfacción presentes, pero en diferente porcentaje. Estos resultaron demostrarían que, a nivel bidireccional, la presencia tanto del pensamiento de la recompensa divina como de la satisfacción están presentes en los estudiantes, haciendo que la presencia de uno mengue la presencia del otro.

Tabla 31.

Tablas cruzadas: Visión Catastrófica / Ecuanimidad

			Ecuanimidad			Total
			Bajo	**Medio**	**Alto**	
Visión Catastrófica	**Bajo**	Recuento	29	51	90	170
		% del total	13,6%	23,9%	42,3%	79,8%
	Medio	Recuento	7	15	21	43
		% del total	3,3%	7,0%	9,9%	20,2%
Total		Recuento	36	66	111	213
		% del total	16,9%	31,0%	52,1%	100,0%

Los estudiantes con niveles bajos de esta distorsión tienden a tener a concentrarse en los niveles más altos de ecuanimidad, lo que indica que, en ausencia de una tendencia a anticipar escenarios negativos extremos, las personas mantienen mayor estabilidad emocional ante las dificultades, en cambio, quienes presentan niveles intermedios de esta distorsión muestran niveles considerablemente menores en lo que respecta a los niveles de ecuanimidad.

De esta forma, se demostraría que la tendencia que mantener la calma y el equilibrio ante las situaciones difíciles so crisis evitan que los estudiantes puedan dejarse llevar por pensamientos centrados en que todo puede terminar mal. No obstante, cuando los niveles de visión catastrófica aumentan ligeramente, ligeramente disminuye la característica de la resiliencia, demostrando la relación que ambas variables presentan.

Tabla 32.

Tablas cruzadas: Personalización / Sentirse bien solo

			Sentirse bien solo			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Personalización	Bajo	Recuento	31	38	115	184
		% del total	13,7%	16,7%	50,7%	81,1%
	Medio	Recuento	3	7	30	40
		% del total	1,3%	3,1%	13,2%	17,6%
	Alto	Recuento	2	0	1	3
		% del total	0,9%	0,0%	0,4%	1,3%
Total		Recuento	36	45	146	227
		% del total	15,9%	19,8%	64,3%	100,0%

De los participantes de la investigación que presentan niveles bajos de personalización, la mitad de ellos se concentran los niveles altos de bienestar emocional, se estaría demostrando que ellos evitan atribuirse responsabilidades exageradas por acontecimientos que escapan a su control, tienden a experimentar mayor estabilidad afectiva y una actitud más compasiva estando en privacidad. En algunos casos, quienes se encuentran en los niveles medios y bajos de la característica de la resiliencia se ubican en los niveles medios y altos de la distorsión.

Tabla 33.

Tablas cruzadas: Filtraje / Confianza en sí mismo

			Confianza en sí mismo			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Filtraje	Bajo	Recuento	21	52	92	165
		% del total	9,5%	23,4%	41,4%	74,3%
	Medio	Recuento	8	24	25	57
		% del total	3,6%	10,8%	11,3%	25,7%
Total		Recuento	29	76	117	222
		% del total	13,1%	34,2%	52,7%	100,0%

Los resultados demuestran que quienes mantienen un nivel bajo de la distorsión del Filtraje, mantienen altos niveles de Confianza, indicando que cuando una persona logra observar la realidad de forma más equilibrada, sin descartar los aspectos positivos, experimenta mayor seguridad personal. Por el contrario, quienes presentan niveles altos de filtraje exhiben una presencia menor en los niveles altos de confianza y mayor en los niveles bajos y medios.

Significaría que, cuando el individuo filtra la información para retener únicamente lo negativo, se disminuye su percepción de capacidad, autoeficacia y seguridad en sus decisiones. Así, esta distorsión se asocia con un impacto negativo en la autoconfianza.

Tabla 34.

Tablas cruzadas: Los Debería / Perseverancia

			Perseverancia			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Los Debería	Bajo	Recuento	27	54	87	168
		% del total	11,9%	23,8%	38,3%	74,0%
	Medio	Recuento	8	27	21	56
		% del total	3,5%	11,9%	9,3%	24,7%
	Alto	Recuento	0	1	2	3
		% del total	0,0%	0,4%	0,9%	1,3%
Total		Recuento	35	82	110	227
		% del total	15,4%	36,1%	48,5%	100,0%

Los estudiantes con niveles bajos de esta distorsión se concentran mayoritariamente en los niveles altos de perseverancia, lo que sugiere que, cuando las personas no se imponen reglas inflexibles o expectativas imposibles, logran mantener la motivación, la constancia y el esfuerzo sostenido. En cambio, los niveles medios y latos de la distorsión muestran una presencia proporcional a los niveles bajos y medios de la perseverancia, indicando que la capacidad de mantenerse firme ante los retos disminuye significativamente los pensamientos de escenarios imaginarios.

Discusión

Los resultados obtenidos durante el proceso de análisis e interpretación ofrecen una mirada alternativa en lo que respecta a la relación entre las Distorsiones Cognitivas y la Resiliencia Académica en los estudiantes de las facultades de la Universidad Técnica de Ambato.

El estudio tuvo por objetivo analizar la incidencia de las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los Estudiantes Universitarios de la Universidad Técnica de Ambato de segundo y séptimo semestre de la Facultad de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales. Para ello se usaron el Instrumento de Ruiz y Lujan (1991) que permite identificar los distintos tipos de Distorsiones Cognitivas y la Escala de Resiliencia de

Wagnild y Young (1993) que examina las características de la Resiliencia Académica. Los resultados obtenidos por medio de la verificación de hipótesis revelaron que las distorsiones cognitivas no inciden en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios.

Este descubrimiento, en lugar de ser un punto de quiebre en la investigación, demostraría que la presencia de la Resiliencia Académica y de las Distorsiones Cognitivas estarían enmarcados por una relación bidireccional. Vera Gil (2024) sostiene que la capacidad de resiliencia permite que los estudiantes enfrenten enfrentar con éxito los desafíos del entorno educativo, como los pensamientos negativos, el estrés académico, las bajas calificaciones o la presión social, gracias a que los estudiantes suelen emplear estrategias de afrontamiento más adaptativas, tales como una mejor organización del tiempo y una mayor disposición a buscar ayuda académica o emocional. Este hallazgo indicaría que ante una mayor presencia de resiliencia académica menor presencia de distorsiones cognitivas y a la su vez, a mayor distorsión cognitiva menor presencia de las características de la resiliencia.

Los resultados de la investigación también permitieron definir las distorsiones cognitivas presentes en los estudiantes universitarios mediante una categorización que demostró que la distorsión cognitiva más representativa entre este grupo de investigación fue la Falacia de la Recompensa Divina con un puntaje de media del 4,36, seguida por las distorsiones de Visión Catastrófica, Filtraje y los Debería que tienen de media 2,39, 2,38 y 2,37 respectivamente.

En concordancia con lo mencionado, tanto estás como el resto de las Distorsiones Cognitivas, representarían una alteración a su percepción de la realidad. Como lo explica Peña Fernández y Andreu Rodríguez (2012), todas estas son representaciones erróneas que facilitan los conflictos interpersonales e intrapersonales y que interfieren en la percepción y comprensión de los eventos sociales, facilitando conflictos interpersonales proporcionados por una visión negativa del entorno social, en donde se estaría demostrando que los estudiantes presentan estos pensamientos negativos, pero en diferentes grados.

Por otra parte, se logró mediante los resultados hacer la identificación de las características de la resiliencia académica en los estudiantes demostró que los mismos desarrollan niveles favorables en las características propias de la resiliencia, especialmente en lo relacionado con el manejo interno de la competencia personal. Sentirse bien consigo mismos, experimentar satisfacción personal y mantener confianza en sus propias capacidades serían elementos clave que les permiten

afrontar de manera proactiva las dificultades del ámbito educativo, reconociendo sus habilidades y valorando el desempeño que demuestran.

Autores como Becoña (2006) respaldan tal descubrimiento al mencionar que dichas características promueven el fortalecimiento de la capacidad de adaptación frente a situaciones adversas, siendo la perseverancia, la ecuanimidad, la satisfacción personal, la confianza en sí mismo y el sentirse bien solo los que constituirían los recursos internos que fortalecen la regulación interna ante las dificultades.

Además, dichos recursos funcionan como amortiguadores de los pensamientos negativos, disminuyendo su impacto y desarrollando los procesos de adaptación apropiados para un entrono desafiante y exigente. De este modo, tales características respaldan y explican por qué los estudiantes que muestran un adecuado manejo interno de su competencia personal tienden a enfrentar con mayor eficacia las exigencias académicas, sosteniendo una actitud resiliente ante las dificultades y pensamientos negativos.

Esto se explicó de manera detallada al examinar la relación entre las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios. Al examinar la relación entre cinco distorsiones con cinco características, el resultado común fue que una mayor presencia de la característica de la resiliencia hacía que los estudiantes manifestaran un nivel mayor de la distorsión. Esto sugiere que la resiliencia actúa como un mecanismo regulador que, si bien no elimina por completo la aparición de pensamientos distorsionados, sí contribuye a que su impacto sea menor, permitiendo un afrontamiento más equilibrado y adaptativo frente a las exigencias académicas.

Lo anterior es apoyado por los hallazgos de Jibaja Balladares (2024) que demostró que demostraron que entre los beneficios de la resiliencia en estudiantes universitarios es que permite al estudiante desenvolverse de mejor manera en el entorno universitario, Según este autor, contar con un adecuado nivel de resiliencia permite a los estudiantes enfrentar con mayor eficacia las exigencias propias de la vida universitaria, ya que fortalece sus capacidades para manejar el estrés, superar dificultades y mantener la motivación frente a situaciones adversas.

Mientras se desarrollaba esta investigación, se identificaron limitantes en el mismo y que se podrían tener en cuenta para futuros estudios relacionados con las distorsiones cognitivas o con la

resiliencia académica. El hecho de que la muestra estuvo limitada a ocho carreras de dos facultades de la Universidad Técnica de Ambato, lo cual restringió la generalización de los resultados. Debido que los objetivos dan a entender el uso exclusivo de instrumentos cuantitativos para la investigación de las variables Distorsiones Cognitivas y Resiliencia Académica, no se hizo uso de instrumentos de investigación cualitativa como historias de vida y entrevistas.

Como propuesta resultante de la investigación se propone desde la mirada del Trabajo Social el establecimiento de redes de apoyo que permitan fortalecer la Resiliencia Académica en los estudiantes universitarios de la Universidad Técnica de Ambato, esto mediante el establecimiento de planes, programas y proyectos orientados a fortalecer el apoyo y acompañamiento familiar, social y académico que contribuyan al desarrollo de la esta característica necesaria para que los estudiante hagan frente a los retos académicos.

Asimismo, mediante la gestión de casos y la atención personalizada desde la Dirección de Bienestar Universitario se coordinarían recursos institucionales, trabajo interdisciplinario y realizan un seguimiento continuo que mejora la retención y el desempeño social y académico. A ello se pudiera sumar programas estructurados de apoyo académico, como la mentoría y los talleres de habilidades, que refuerzan el desarrollo de las características de la resiliencia, el mindfulness, el manejo del estrés y la adaptación al entorno universitario.

3.2 Verificación de Hipótesis

Es necesario identificar el nivel de la correlación que existe entre las variables Distorsiones Cognitivas y Resiliencia Académica en los estudiantes universitarios de las carreras de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y de Jurisprudencia y Ciencias Sociales. Para ello, se define la siguiente hipótesis estadística para el respectivo análisis:

Hipótesis Nula (H_0): Las distorsiones cognitivas no inciden en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios

Hipótesis Alterna (H_1): Las distorsiones cognitivas inciden en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios.

Prueba de normalidad

Dado que la muestra de la investigación cuenta con un tamaño considerable (n = 227), la prueba de Kolmogorov-Smirnov es la alternativa más adecuada para evaluar la normalidad, ya que ofrece mayor estabilidad y poder estadístico en muestras grandes. Esto permitirá elegir la prueba de correlación apropiada para las variables de estudio (Molina Panchi y Molina Panchi, 2025).

Tabla 35.

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Variables	Estadístico	gl	Sig.
Distorsiones Cognitivas	,081	227	,001
Resiliencia Académica	,128	227	,000

Con base en los resultados obtenidos en la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables Distorsiones Cognitivas y Resiliencia Académica, se establece que existe normalidad cuando el valor p es mayor que 0,05, mientras que no existe normalidad si dicho valor es menor o igual a 0,05. En este caso, los valores p para Distorsiones Cognitivas (0,001) y Resiliencia Académica (0,000) se encuentran por debajo del umbral de 0,05, lo que indica que ambas variables presentan distribuciones no normales dentro de la muestra analizada.

Estos resultados muestran que la forma de los datos difiere significativamente de la distribución normal teórica. En consecuencia, se deberán emplear técnicas estadísticas no paramétricas, más adecuadas para datos que no siguen una distribución normal, para este caso, se hará uso del coeficiente de correlación de Spearman.

Prueba de correlación de Spearman

Según Mendivelso (2021), esta prueba es una técnica estadística no paramétrica que permite evaluar el grado de asociación entre dos variables cuando estas son ordinales o cuantitativas sin distribución normal, analizando los rangos asignados a cada dato, lo que la hace adecuada para relaciones monótonas, es decir, vínculos en los que ambas variables tienden a aumentar o disminuir juntas, aunque no necesariamente de manera lineal. Su coeficiente, conocido como *rho* (ρ), oscila entre -1 y +1, donde valores cercanos a +1 indican una asociación positiva fuerte, valores cercanos a -1 señalan una relación negativa fuerte y valores próximos a 0 reflejan ausencia de correlación.

Tabla 36.

Correlación de Spearman

			Distorsiones Cognitivas	Resiliencia Académica
Rho de Spearman	**Distorsiones Cognitivas**	Coeficiente de correlación	1,000	-,040
		Sig. (bilateral)	.	,545
		N	227	227
	Resiliencia Académica	Coeficiente de correlación	-,040	1,000
		Sig. (bilateral)	,545	.
		N	227	227

Los resultados que se obtuvieron de la prueba de Spearman muestran que la correlación entre Distorsiones Cognitivas y Resiliencia Académica alcanzó un coeficiente de correlación (ρ) entre las variables de -0.040, y el valor de significancia bilateral (Sig.) es de 0.545, el cual es mayor al nivel de significancia comúnmente utilizado de 0.05. Dado que el valor de significancia es mayor a 0.05, se procede a rechazar la Hipótesis Alterna (H_1) y en cambio, se acepta la Hipótesis Nula (H_0) que sostiene que las distorsiones cognitivas no inciden en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, no habría evidencia estadísticamente significativa para afirmar que las distorsiones cognitivas inciden de manera importante en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios.

CAPÍTULO IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Aunque las distorsiones cognitivas no inciden en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios analizados, se determinó la existencia de una relación bidireccional, en donde a mayor presencia de resiliencia académica menor presencia de distorsiones cognitivas y a la su vez, a mayor distorsión cognitiva menor presencia de resiliencia. Estos hallazgos muestran que esta población haría uso de las cualidades de la resiliencia que les ayudarían a manejar las situaciones de estrés, superar las dificultades del ámbito académico y mantener un desempeño estable. En conjunto, los hallazgos evidencian que la resiliencia académica constituye un recurso protector sólido en estos estudiantes, favoreciendo su adaptación ante desafíos como la presión social, la carga académica y las exigencias emocionales propias de la vida universitaria.

En base a la categorización de las distorsiones cognitivas por medio de la aplicación del Instrumento de Ruiz y Lujan (1991) se determinó que, entre los estudiantes, una mayoría presentan distintos tipos de distorsiones cognitivas. Entre las más recurrentes se encuentran la Falacia de la Recompensa Divina, la Visión Catastrófica, el Filtraje y los Debería. Estas distorsiones afectan directamente la forma en que los estudiantes enfrentan las exigencias académicas, puesto que moldean su interpretación de los acontecimientos y condicionan sus respuestas emocionales y conductuales. La presencia de dichas distorsiones afecta la percepción y comprensión de las situaciones académicas por una visión negativa del entorno social, afectando la resiliencia y en consecuencia a experimentar situaciones como el abandono de los estudios, ansiedad y/o depresión.

Las características de la resiliencia académica en los estudiantes que se manifestaron con mayor frecuencia se incluyen sentirse bien consigo mismos, la satisfacción personal y la confianza. Estas características funcionan como una protección ante los pensamientos negativos de los estudiantes, reducen su efecto y favorecen su crecimiento positivo incluso cuando el contexto implica enfrentarse a desafíos. El desarrollo de las características de la resiliencia proporciona un mayor control del entorno académico, facilitando la disminución de los niveles de estrés, fracaso y los problemas a favor del desarrollo de funciones ejecutivas como la planificación, la inhibición y la toma de decisiones, sosteniendo una actitud positiva ante las dificultades y pensamientos negativos.

La relación entre las distorsiones cognitivas en la resiliencia académica de los estudiantes universitarios demostró que, si bien la presencia de distorsiones puede afectar negativamente la percepción y respuesta ante los retos académicos, los factores asociados a la resiliencia actúan como un amortiguador que, si bien no elimina por completo la aparición de pensamientos distorsionados, contribuye a que su impacto sea menor. Es decir, la resiliencia académica permite que estas distorsiones no se agraven ni se conviertan en un obstáculo insuperable, de esta forma muchos estudiantes logran sobreponerse a los efectos negativos de las distorsiones cognitivas y continúan desempeñándose de manera funcional en sus entornos educativos.

4.2 Recomendaciones

Se recomienda diseñar e implementar programas institucionales orientados a atender la problemática de las distorsiones cognitivas en estudiantes universitarios. Estos programas deben incluir estrategias psicoeducativas centradas en la identificación y reestructuración de pensamientos disfuncionales, así como ejercicios orientados a la reducción del estrés, técnicas de relajación, mindfulness y entrenamiento en habilidades emocionales, apoyándose en metodología como el Mindfulness o la atención plena, como también, de la metacognición o autorregulación del pensamiento.

Se sugiere realizar investigaciones cualitativas que recojan la experiencia de estudiantes universitarios en niveles superiores de la Universidad Técnica de Ambato, con el fin de obtener una comprensión más profunda y contextualizada sobre la presencia y la importancia de la resiliencia académica dentro del contexto universitario. Estos estudios permitirán identificar las características como los niveles más frecuentes en distintas carreras y facultades, así como poder proponer y desarrollar estrategias individuales, colectivas e institucionales para que los estudiantes puedan hacer frente a los pensamientos negativos.

REFERENCIAS

Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience, 9*(3), 195-204. Obtenido de www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf

Arpi Barazorda, E. N., Geronimo Angulo, A. A., Huertas Rojas, G. d., Torres Candiotti, N. R., & Guerrero Alcedo, J. M. (2024). Estrés académico en la conducta de salud en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista San Gregorio, 1*(58), 78-86. doi:10.36097/rsan.v1i58.2508

Ávila Fray, D. X., & Pilco Guadalupe, A. (2016). Tolerancia a la frustración y distorsiones cognitivas en estudiantes con consumo de alcohol. *Revista Eugenio Espejo, 10*(2), 13-22. doi:10.37135/ee.004.01.01

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman.

Barreiro, A. (2008). El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construccion individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente . *Estudios de Psicología = Studies in Psychology, 29*(3), 289-300.

Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry, 9*(4), 324–333. doi:10.1001/archpsyc.1963.01720160014002

Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders.* International Universities Press.

Beck, A. T., Rush, J., Shaw, B., & Emery, G. (2010). *Terapia Cognitiva de la Depresión (19ª Edición).* Desclée de Brower.

Becoña, E. (2006). Revista de Psicopatología y Psicología Clínica. *wagnild, 11*(3), 125-146. Obtenido de https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2020/05/01.20063.Becona.pdf

Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLVIII*(1), 255-282. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/270/27057919014/html/

Borja Naranjo, G. M., Martínez Benítez, J. E., Barreno Freire, S. N., & Haro Jácome, O. F. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 25*(3), 54-77. doi:10.46498/reduipb.v25i3.1509

BUĞA, A., & KAYA, İ. (2022). The Role of Cognitive Distortions related Academic Achievement in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents . *International Journal of Contemporary Educational Research, 9*(1), 103-114. doi:10.33200/ijcer.1000210

Burns, D. (1980). *Feeling Good: The New Mood Therapy.* Avon Books.

Cajada, L., Stephenson, Z., & Bishopp, D. (2023). Exploring the Psychometric Properties of the Resilience Scale. *Adversity and Resilience Science*(4), 245-257. doi:10.1007/s42844-023-00102-3

Caldera Montes, J. F., Aceves Lupercio, B. I., & Reynoso González, Ó. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente, 19*(36), 227-239. doi:10.17081/psico.19.36.1294

Carriazo Martinez, A., Mendoza, Y. M., & Meza, L. M. (2022). Distorsiones cognitivas y rendimiento académico en adolescentes escolarizados en Colombia. *Búsqueda, 9*(1), e582. doi:10.21892/01239813.582

Çayır, G. A., & Kalkan, M. (2018). The effect of interpersonal dependency tendency on interpersonal cognitive distortions on youths. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*(25), 1-16. doi:10.1080/10911359.2018.1458681

Cerda García, A., Chapela Mendoza, M. d., & Jarillo Soto, E. C. (2009). Acontecimiento, sentido y referencia: Claves para comprender la experiencia de los sujetos en procesos globales. *Argumentos (México, D.F.), 22*(61), 29-47. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000300002&lng=es&tlng=es

Daza-Corredor, A., Jimenez Villamizar, M. P., & Rodríguez-Pacheco, F. L. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista*

Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP, *13*(2), 151-163. doi:10.15332/25005421/5780

De la Ossa Robinson, S., & Orrego Noreña, J. F. (2022). La resiliencia en el contexto académico. Una propuesta fenomenológica sobre la excedencia. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 269-278. doi:10.5209/rced.74088

Demir-Kaya, M., Kaya, F., & Eroglu, Y. (2023). Interpersonal cognitive distortions: What is the role of childhood trauma and attachment? *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 9*(4), 292-309. doi:10.55549/jeseh.1381214

Diert-Boté, I., & Moncada-Comas, B. (2024). Out of the comfort zone, into the learning zone: An exploration of students' academic buoyancy through the 5-Cs in English-medium instruction. *System*(124), 1-14. doi:10.1016/j.system.2024.103385

Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica, 15*(1), 95-113. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604004

Gallardo Chacón, K. F., & Vargas Espín, A. d. (2024). Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Ecos de la Academia, 10*(20), e1167. doi:10.53358/ecosacademia.v10i20.1167

García Macias, K. K., & Sánchez Llanos, V. E. (2024). *Distorsiones cognitivas en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Cuenca 2023-2024.* Universidad de Cuenca.

García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 63-77. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885001

Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior . *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7*(27), 414-428. doi:10.33996/revistahorizontes.v7i27.526

Gordillo Tobar, A., Medici, A. C., & Calvo, N. (2023). *Mental Health Among Adolescents And Young Adults In Latin America And The Caribbean.* World Bank Group. Obtenido de https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099259511062316352/idu0bd888bdb04c68046200b0390ac071ea905d8

Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO, 4*(3), 163-173. doi:10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Henry, C. S., & Harrist, A. W. (2022). Family Resilience Theory. En K. Adamsons, A. L. Few-Demo, C. Proulx, & K. Roy, *Sourcebook of Family Theories and Methodologies* (págs. 65-91). Springer.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2017). *Metodología de la Invstigación.* . México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hernández, C. E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, 2*(1), 75-79. doi:10.5377/alerta.v2i1.7535

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA.* Ciudad de México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA. Obtenido de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Jibaja Balladares, J. A. (2024). Resiliencia en los estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 4*(9), 380-402. doi:10.59659/revistatribunal.v4i9.85

Kiely, K. M. (2014). Cognitive Function. En A. C. Michalos, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pág. Springer). doi:10.1007/978-94-007-0753-5_426

Krontira, A. C. (5 de Marzo de 2024). *Stress hormones can lead to enhanced cognitive abilities in the child*. Obtenido de Max-Planck-Gesellschaft:

https://www.mpg.de/21644741/stress-hormones-can-lead-to-enhanced-cognitive-abilities-in-the-child

Kumpfer, K. L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience. En M. D. Glantz, & J. L. Johnson, *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series* (págs. 179–224). Springer.

Kurua, E., Safakb, Y., Özdemirc, İ., Tulacıd, R., Özdelb, K., Özkulae, N., & Örselb, S. (2018). Cognitive distortions in patients with social anxiety disorder: Comparison of a clinical group and healthy control. *European Journal of Psychiatry, 32*(2), 97-104. doi:10.1016/j.ejpsy.2017.08.004

Lau, J. Y., Belli, S. R., Gregory, A. M., & Eley, T. C. (2014). Interpersonal cognitive biases as genetic markers for pediatric depressive symptoms: Twin data from the Emotions, Cognitions, Heredity and Outcome (ECHO) study. *Development and Psychopathology, 26*(4pt2), 1267–1276. doi:10.1017/S0954579414001011

Lemos Hoyos, M., Londoño Arredondo, N. H., & Zapata Echavarría, J. A. (2007). Distorsiones cognitivas en personas con dependencia emocional. *Informes Psicológicos, 9*, 55-69. Obtenido de https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/783

Londoño Arredondo, N., Álvarez Vargas, C., López Bustamante, P., & Posada Gómez, S. (2005). Distorsiones Cognitivas Asociadas al Trastorno de Ansiedad Generalizada. *Informes psicológicos*(7), 123-136.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.* Universitat Autònoma de Barcelona.

Mahardhika, A. L., & Supratiwi, M. (2024). Cognitive Flexibility and Resilience in Adolescents: Exploring Gender Differences and Cultural Implications. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science, 3*(4), 151-160. doi:10.47679/njbss.202462

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment. *Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre University of Western Sydney, Australia.* Auckland:

NZARE AARE. Obtenido de https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mar03770.pdf

Mascayano Tapia, F. L., Mena Poblete, C., & Manchego Soza, C. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. *Salud Ment, 38*(1), 53-58. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000100008&lng=es

Mckay, M., Davis, M., & Fanning, P. (1988). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés.* Martínez Roca S. A.

Medoza Guerrero, P. L. (2015). *LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.* Universidad de Málaga.

Mendivelso, F. (2021). Prueba no paramétrica de correlación de Spearman. *Revista Médica Sanitas, 24*(1), 42-45. doi:10.26852/01234250.578

Meneghel, I., Boix Altabás, Q., & Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*(18), 153-171. doi:10.30827/dreh.vi18.18022

Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., . . . Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*(53), 114-121. doi:10.14349/rlp.2021.v53.13

Molina Panchi, P. A., & Molina Panchi, D. F. (2025). Pruebas estadísticas de normalidad: un análisis comparativo entre Kolmogórov- Smirnov, Shapiro-Wilk, Anderson-Darling, Ryan-Joiner Y Jarque-Bera. *Revista Ciencia UNEMI, 18*(49), 152-171. doi:10.29076/issn.2528-7737vol18iss49.2025pp152-171p

Morales Navarro, M. A., Rojas Lillo, L. A., Guzmán Utreras, E. A., & Baeza Ugarte, C. G. (2022). Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Educación, 46*(1), 336–350. doi:10.15517/revedu.v46i1.45585

Morales Rodríguez, M., & Chávez López, J. K. (2019). Satisfaccion académica en estudiantes de nivel superior:variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación, 6*(12). Obtenido de https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/198

Morgan Asch, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración, 12*(1), e3534. doi:10.22458/rna.v12i1.3534

Morgan Asch, J. (2021). El análisis de la Resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios . *Revista Nacional De Administración, 12*(1), e3534. doi:10.22458/rna.v12i1.3534

Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia, XII*(1), 9-16. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024645002

Negrín Plata, A. C., Hernández Hernández, M., & Suárez Rodríguez, E. J. (2023). Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*(19), 11-40. doi:10.15257/ehquidad.2023.0001

Nuñez Cruz, A. C., & Vásquez de la Bandera Cabezas, F. A. (2022). Resiliencia y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 8502-8515. doi:10.37811/cl_rcm.v6i6.4016

OMS. (8 de Junio de 2022). *Trastornos mentales*. Obtenido de Orgamización Mundial de la Salud: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders

Oñate Porras, J. F., Placencia Galeano, A. C., Muñoz Vaca, M. C., & Pesantez Pazmiño, I. N. (2023). Distorsiones cognitivas en estudiantes universitarios en el año 2023. *Polo del Conocimiento, 8*(8), 2369-2385. doi:10.23857/pc.v8i8.5974

Ortega Mercado, F., Castillo Salgado, G. L., Vergara Álvarez, M. L., Meza Cueto, L. M., Montes Millán, J., & Navarro –Obeid, J. (2023). Distorsiones cognitivas en Estudiantes

Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 1079-1090. doi:10.37811/cl_rcm.v7i3.6247

Ortunio C, M. S., & Guevara R, H. (2016). Apróximación teórica al constructo resiliencia. *Comunidad y Salud, 14*(2), 96-105. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200012&lng=es&tlng=es

Parsons, S., Kruijt, A.-W., & Fox, E. (2016). A Cognitive Model of Psychological Resilience. *Journal of Experimental Psychopathology, 7*(3), 296-310. doi:10.5127/jep.053415

Peña Fernández, M. E., & Andreu Rodríguez, J. M. (2012). Distorsiones Cognitivas: Una Revisión Sobre sus Implicaciones en la Conducta Agresiva y Antisocial. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 12*, 85-99. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6381079.pdf

Pérez Vázquez, E. R., & Rosario Quiroz, F. J. (2017). Propiedades psicométricas del Inventario de Pensamientos Automáticos para estudios vinculados a la conducta antisocial y delicitiva en estudiantes de secundaria de instituciones educativas del distrito de Comas, 2017. *PsiqueMag, 6*(1), 183-199. Obtenido de https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/158

Pike, A. C., Alves Anet, Á., Peleg, N., & Robinson, O. J. (2023). Catastrophizing and Risk-Taking. *Computational psychiatry (Cambridge, Mass.), 7*(1), 1–13. doi:10.5334/cpsy.91

Piña López, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología, 31*(3), 751-758. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16741429001

Puente-Torre, P., Delgado-Benito, V., Rodríguez-Cano, S., & García-Delgado, M. A. (2025). Explorando la práctica de atención plena (mindfulness) en estudiantes universitarios: evidencias y perspectivas. *Formación universitaria, 18*(2), 151-160. doi:10.4067/s0718-50062025000200151

Ramírez Alva, J. M., Chávez Lozada, J. A., & Santos Vera, P. Y. (2024). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología de Perú. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(2), 173-183. doi:10.6018/reifop.583691

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica, 9*(3), 1-6. doi:10.33210/ca.v9i3.336.

Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*(82), 175-195. doi:10.21158/01208160.n82.2017.1647

Rueda Carmona, A. (2020). Resiliencia y Paz. Prevención mejor que tratamiento. *Revista De Cultura De Paz*(4), 147-172. Obtenido de https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/77

Ruiz Fernández, M. Á., Díaz García, M. I., & Villalobos Crespo, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales.* Desclée De Brouwer, S.A.

Ruiz, M. Á., Díaz, M. I., & Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales.* Desclee De Brouwer.

Ruiz-Román, C., Pérez-Cea, J. J., & Molina Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI, 38*(2), 213-232. doi:10.6018/educatio.432981

Salvo-Garrido, S. I., Gálvez-Nieto, J. L., & San Martín-Praihuén, S. (2021). Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 1-18. doi:10.15359/ree.25-2.20

Sinchigalo-Martínez, R., Guzmán-Barcenes, B., & Bonilla-Jurado, D. (2022). Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. *Zenodo, 7*(4), 71-95. doi:10.5281/zenodo.8008096

Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., & Southwick, S. M. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? *Ecology and Society, 20*(4), 1-10. Obtenido de https://www.jstor.org/stable/26270277

Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., . . . Paolo. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Mol Psychiatry, 27*, 281–295. doi:10.1038/s41380-021-01161-7

The Global Mind Project. (2025). *El Estado Mental del Mundo en 2024.* Sapienslabs. Obtenido de https://mentalstateoftheworld.report/

Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Z Psychodrama Soziom, 19*, 7-20. doi:10.1007/s11620-020-00524-6

Tobar Viera, A., & Mejía Rubio, A. d. (2023). Tolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 4*(1), 2734–2743. doi:10.56712/latam.v4i1.450

Vallejo Quintana, P. V. (2017). *Distorsiones cognitivas y estrés en estudiantes universitarios.* Universidad Técnica de Ambato.

Vargas, J. J. (2024). Mindfulness y comunicación: investigación sobre la inatención y la multitarea como factores determinantes de la conducta comunicativa compulsiva. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-14. doi:10.31637/epsir-2024-798

Vázquez, F., & Mobili, E. (2022). Distorsiones cognitivas y tolerancia a la frustración en Estudiantes universitarios venezolanos. *Educ@ción en Contexto, 8*(15), 86-115. Obtenido de https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/173/328

Vera Gil, S. (2024). The Influence of Gender on Academic Performance and Psychological Resilience, and the Relationship Between Both: Understanding the Differences Through Gender Stereotypes. *Trends in Psychol*. doi:10.1007/s43076-024-00370-7

Vera Noriega, J. A., & Gutiérrez Cervantes, J. C. (2023). Resiliencia académica de adolescentes, factores asociados y metodología empleada : una revisión sistemática. *Rastros Rostros, 25*(1), 1-29. doi:10.16925/2382-4921.2023.01.04

Victoria Álvarez, L., Ayala Moreno, N. Y., & Bascuñán Cisternas, R. (2019). Las distorsiones cognitivas y el riesgo de suicidio en una muestra de adolescentes chilenos y colombianos:

un estudio descriptivo-correlacional. *Psicogente, 22*(41), 1-22. doi:10.17081/psico.22.41.3308

Victoria-Álvarez, L., Ayala-Moreno, N. Y., & Bascuñán-Cisternas, R. (2019). Las distorsiones cognitivas y el riesgo de suicidio en una muestra de adolescentes chilenos y colombianos: un estudio descriptivo-correlacional. *Psicogente, 22*(41), 200-221. doi:10.17081/psico.22.41.3308

Vicuña-Ureta, A. M., Robalino Sanchez, K., Valladares Durand, S. M., & Ramos Quispe, J. A. (2023). La investigación formativa en la escuela: clave para el desarrollo del pensamiento autónomo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(28), 897-910. doi:10.33996/revistahorizontes.v7i28.562

Villalta Páucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía, 31*(88), 159-190. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100007&lng=es&tlng=es

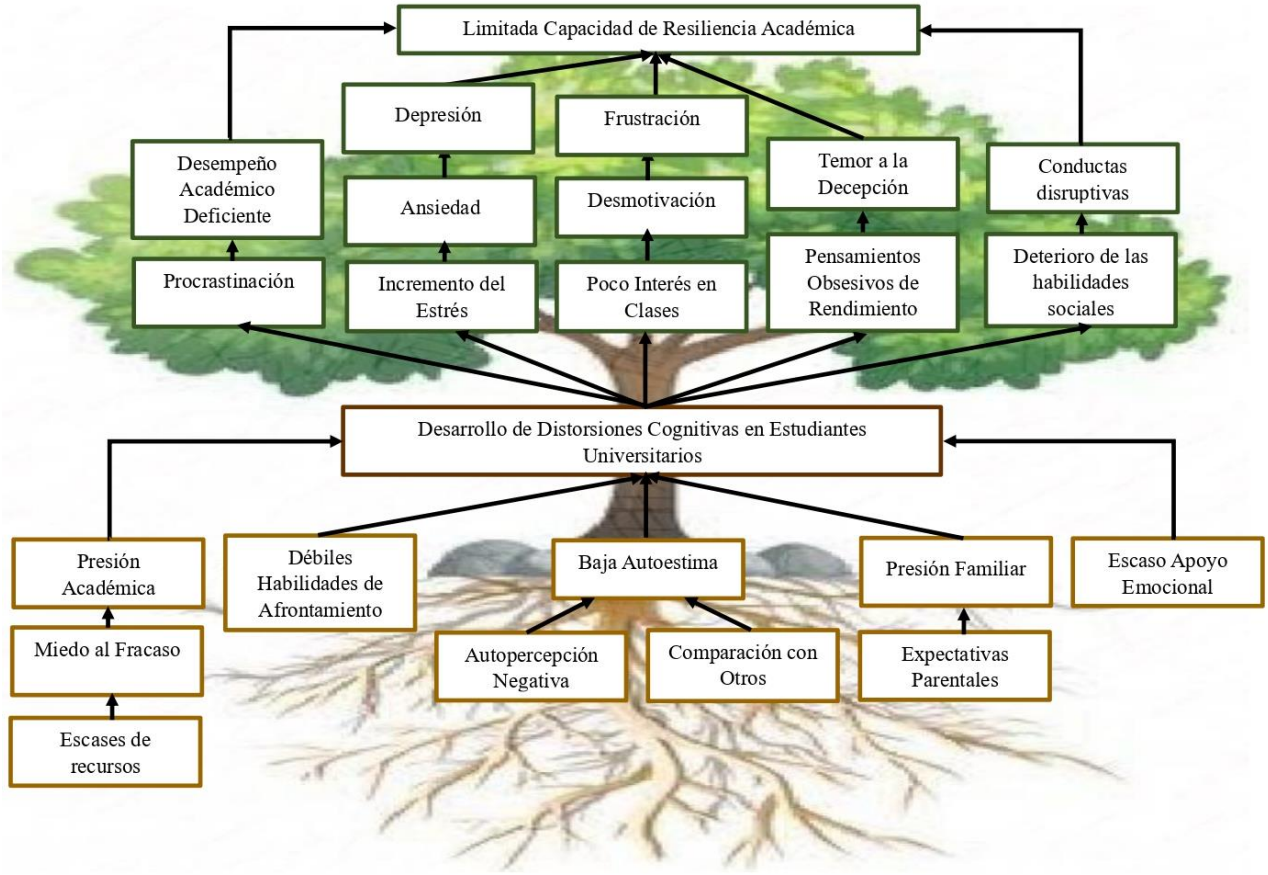
Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-178.

Wang, Y., Zhang, L., Wang, C., Lin, M., Zheng, L., & Guo, X. (2024). An Empirical Investigation of the Relationships Among Self-Esteem, Depression and Self-Serving Bias in People with Internet Gaming Disorder. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 255-2571. doi:10.2147/PRBM.S462184

Zou, H. Z., Gao, J. G., Wu, W. W., Zhang, W., & Huo, L. (2024). Depression, Anxiety, and Cognitive Distortion among College Students: A Cross-Lagged Prospective Network Study during and after the COVID-19 Pandemic. *Wiley*(1), 1-13. doi:10.1155/2024/2598864

ANEXOS

Anexo 1. Árbol de Problemas



Anexo 2. Operacionalización de Variables

Tema de Investigación: Distorsiones Cognitivas y Resiliencia Académica en Estudiantes Universitarios

Variable Independiente: Distorsiones Cognitivas

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems Básicos	Técnica/Instrumento
Las distorsiones cognitivas son inconsistencias o errores de pensamiento que surgen durante el procesamiento de la información, generando interpretaciones sesgadas de los acontecimientos cotidianos. Se caracterizan por patrones negativos que llevan a la persona a percibir la realidad desde un filtro selectivo, condicionado por creencias, experiencias y expectativas previas. Este modo de interpretar la información provoca que los sucesos presentes sean comprendidos de manera distorsionada, lo que puede reforzar emociones negativas y producir una visión irracional, extrema o pesimista tanto del entorno como de uno mismo.	Inconsistencia o error de pensamiento	Falacia de Recompensa Divina	-Aunque ahora sufra, algún día tendré mi recompensa -Ya vendrán mejores tiempos -Tarde o temprano irán las cosas mejor	Encuesta, Instrumento de Ruiz y Lujan (1991)
		Tener Razón	-Sé que tengo la razón y no me entienden -No quiere reconocer que estoy en lo cierto -Tengo razón y voy a hacer lo que me da la gana	
		Debería	-Debería de estar bien y no tener estos problemas -No debería de cometer estos errores -Debería recibir más atención y cariño de otros	
		Falacia de Justicia	-¡No hay derecho a que me traten así! -Si me quisieran de verdad no me tratarían así -No me tratan como deberían hacerlo y me lo merezco	

		Falacia de Control	-Si otros cambiaran su actitud yo me sentiría mejor -Yo soy responsable del sufrimiento de los que me rodean -Soy una víctima de mis circunstancias	
		Pensamiento Polarizado	-Solamente me pasan cosas malas -Mi vida es un continuo fracaso -Soy incompetente e inútil	
	Interpretación de Acontecimientos Cotidianos	Interpretación del Pensamiento	-Sé que piensan mal de mi -Sé que me están mintiendo y engañando -Quieren hacerme daño	
		Visión Catastrófica	-¿Y si tengo alguna enfermedad grave? -¿Y si me vuelvo loco y pierdo la cabeza? -Y, ¿si les pasa algo malo a las personas que quiero?	
		Personalización	-Soy inferior a la gente en casi todo -Soy superior a la gente en casi todo -La gente hace las cosas mejor que yo	

		Etiquetaje	-No puedo soportar ciertas cosas que me pasan. -Es horrible que me pase esto. -Es insoportable no puedo aguantar mas	
		Culpabilidad	-Yo tengo la culpa de todo lo que me pasa -Otros tiene la culpa de lo que me pasa -Lo que me pasa es un castigo que merezco	
	Procesamiento de la Información	Sobregeneralización	-Todo lo que hago me sale mal -Siempre tendré este problema -Nunca podré salir de esta situación	
		Razonamiento Emocional	-Si me siento triste es porque soy un enfermo mental -Me siento culpable y es porque he hecho algo malo -Si tengo estos síntomas es porque soy un enfermo	
		Falacia de Cambio	-Mis problemas dependen de los que me rodean -Si tuviera más apoyo no tendría estos problemas -Si tuviera mejor situación económica no tendría estos problemas	

		Filtraje	-No puedo soportar ciertas cosas que me pasan. -Es horrible que me pase esto. -Es insoportable no puedo aguantar mas	

Variable Dependiente: Resiliencia Académica

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems Básicos	Técnica/Instrumento
La resiliencia puede entenderse como una característica de la personalidad que permite moderar los efectos negativos del estrés y potenciar la adaptación frente a la adversidad. Implica vigor y fortaleza emocional, expresada en la Competencia Personal, que abarca la autoconfianza, la perseverancia y la capacidad de afrontar retos con decisión; así como en la Aceptación de uno mismo y de la vida, que supone reconocer la realidad, asumir las dificultades y encontrar en ellas oportunidades para crecer. En este sentido, la resiliencia refleja la habilidad de resistir, tolerar la presión y superar obstáculos, manteniendo la	Competencia Personal	Satisfacción Personal Confianza en sí mismo	-Por lo general encuentro algo de que reírme -Mi vida tiene significado -No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada -Acepto que hay personas a las que yo no les agrado -Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida -Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo -Soy decidido (a) -Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente -El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles -En una emergencia soy una persona en la que se puede confiar -Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer	Encuesta, Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)

capacidad de actuar correctamente incluso cuando todo parece estar en contra (Wagnild y Young, 1993).		Perseverancia	-Cuando planeo algo lo realizo -Generalmente me las arreglo de una manera u otra -Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas -Tengo autodisciplina -Me mantengo interesado por las cosas -Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera -Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida	
	Aceptación de uno mismo y de la vida	Ecuanimidad	-Usualmente veo las cosas a largo plazo -Soy amigo de mí mismo -Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo -Tomo las cosas una por una	
		Sentirse bien solo	-Puedo estar sólo si tengo que hacerlo -Dependo más de mí mismo que de otras personas -Generalmente puedo ver una situación de varias maneras	

Anexo 3. Constelación de Ideas

Constelación de Ideas: Distorsiones Cognitivas



Constelación de Ideas: Resiliencia Académica



Anexo 4. Instrumento

Instrumentos de Investigación

Objetivo: Identificar la frecuencia de pensamientos automáticos negativos asociados a 15 tipos de distorsiones cognitivas, así como el nivel de los seis componentes de la resiliencia: perseverancia, ecuanimidad, satisfacción personal, confianza en sí mismo y el sentirse bien solo.

Dirigido a Estudiantes Universitarios de la Universidad Técnica de Ambato de segundo y séptimo semestre de las Facultades de Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial y Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Confidencialidad: La información proporcionada en este cuestionario es confidencial y será utilizada exclusivamente con fines de investigación. Sus respuestas no serán compartidas con terceros sin su consentimiento. Le agradecemos su sinceridad al responder, ya que esto contribuirá a una mejor comprensión de sus pensamientos y emociones.

Datos Demográficos:

1. **Edad:**
2. **Género:**
    - Masculino
    - Femenino
3. **Facultad:**
    - Facultad de Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial
    - Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales
4. **Carrera:**
    - Tecnología de la Información
    - Telecomunicaciones
    - Ingeniería Industrial
    - Software
    - Automatización y Robótica
    - Comunicación
    - Derecho

- Trabajo Social

5. **Situación Laboral Actual:**
    - Solo estudia
    - Estudia y trabaja en relación de dependencia
    - Estudia y trabaja de forma independiente
6. **Lugar de Residencia:**
    - Ambato
    - Otra ciudad de la provincia de Tungurahua
    - Otra provincia

SECCIÓN A

Título: Inventario de Pensamientos Automáticos (Ruiz y Lujan, 1991)

Instrucciones:

A continuación, encontrará una lista de pensamientos que las personas suelen tener en diversas situaciones. Su tarea es indicar con qué frecuencia experimenta cada uno de estos pensamientos, utilizando la siguiente escala:

Nunca pienso en eso	Algunas veces lo pienso	Bastantes veces lo pienso	Con mucha frecuencia lo pienso
0	1	2	3

Por favor, lea cada enunciado cuidadosamente y marque la opción que mejor refleje la frecuencia con la que tiene ese pensamiento. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es su honestidad al responder.

Preguntas:

ITEMS	**0**	**1**	**2**	**3**
1. No puedo soportar ciertas cosas que me pasan.				
2. Solamente me pasan cosas malas				
3. Todo lo que hago me sale mal				
4. Sé que piensan mal de mi				
5. ¿Y si tengo alguna enfermedad grave?				
6. Soy inferior a la gente en casi todo				
7. Si otros cambiaran su actitud yo me sentiría mejor				
8. ¡No hay derecho a que me traten así!				

9. Si me siento triste es porque soy un enfermo mental				
10. Mis problemas dependen de los que me rodean				
11. Soy un desastre como persona				
12. Yo tengo la culpa de todo lo que me pasa				
13. Debería de estar bien y no tener estos problemas				
14. Sé que tengo la razón y no me entienden				
15. Aunque ahora sufra, algún día tendré mi recompensa				
16. Es horrible que me pase esto				
17. Mi vida es un continuo fracaso				
18. Siempre tendré este problema				
19. Sé que me están mintiendo y engañando				
20. ¿Y si me vuelvo loco y pierdo la cabeza?				
21. Soy superior a la gente en casi todo				
22. Yo soy responsable del sufrimiento de los que me rodean				
23. Si me quisieran de verdad no me tratarían así				
24. Me siento culpable y es porque he hecho algo malo				
25. Si tuviera más apoyo no tendría estos problemas				
26. Alguien que conozco es un imbécil				
27. Otros tiene la culpa de lo que me pasa				
28. No debería de cometer estos errores				
29. No quiere reconocer que estoy en lo cierto				
30. Ya vendrán mejores tiempos				
31. Es insoportable no puedo aguantar mas				
32. Soy incompetente e inútil				
33. Nunca podré salir de esta situación				
34. Quieren hacerme daño				
35. Y, ¿si les pasa algo malo a las personas que quiero?				
36. La gente hace las cosas mejor que yo				
37. Soy una víctima de mis circunstancias				
38. No me tratan como deberían hacerlo y me lo merezco				
39. Si tengo estos síntomas es porque soy un enfermo				
40. Si tuviera mejor situación económica no tendría estos problemas				
41. Soy un neurótico				
42. Lo que me pasa es un castigo que merezco				
43. Debería recibir más atención y cariño de otros				
44. Tengo razón y voy a hacer lo que me da la gana				
45. Tarde o temprano irán las cosas mejor				

SECCIÓN B

Título: Escala de Resiliencia propuesta por Wagnild y Young (1993)

Instrucciones:

A continuación, encontrará una lista de preguntas relacionadas con los componentes en la escala de la resiliencia. Su tarea es indicar con qué frecuencia experimenta cada uno de estos pensamientos, utilizando la siguiente escala del 1 al 7, siendo 1 en desacuerdo y el 7 de acuerdo.

Por favor, lea cada enunciado cuidadosamente y marque la opción que mejor su modo de pensar. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es su honestidad al responder.

Preguntas:

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando planeo algo lo realizo							
2. Generalmente me las arreglo de una manera u otra							
3. Dependo más de mí mismo que de otras personas.							
4. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas							
5. Puedo estar sólo si tengo que hacerlo							
6. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida							
7. Usualmente veo las cosas a largo plazo							
8. Soy amigo de mí mismo							
9. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo							
10. Soy decidido (a)							
11. Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo							
12. Tomo las cosas una por una							
13. Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente							
14. Tengo autodisciplina							
15. Me mantengo interesado por las cosas							
16. Por lo general encuentro algo de que reírme							
17. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles							
18. En una emergencia soy una persona en la que se puede confiar							
19. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras							
20. Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera							
21. Mi vida tiene significado							
22. No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada							
23. Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida							
24. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer							
25. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado							