

Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas

Student self-realization in pandemic: A study of successful school trajectories

Anna Belykh * (annabelykh@yahoo.fr)

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez  (msjimenez06@hotmail.com)

Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

*Autora para correspondencia.

Recibido: 01-septiembre-2022

Aceptado: 14-marzo-2023

Publicado: 15-marzo-2023

Citación recomendada: Belykh, A. & Jiménez-Vásquez, M. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>

RESUMEN

Reporte parcial de resultados de una investigación en curso que aborda la evaluación diagnóstica de la autorrealización estudiantil durante pandemia, un acercamiento desde el saber ser entendido como resiliencia y bienestar. Es un estudio cuantitativo, de corte transversal, ex post facto, con análisis correlacional. Participó una muestra incidental de estudiantes del área de la educación de una universidad pública mexicana ($N = 122$) al contestar una encuesta en línea sobre algunos aspectos de su trayecto en la adversidad de la pandemia por SARS-CoV-2. El criterio de inclusión fue que los participantes tuviesen trayectorias escolares continuas durante la pandemia. Los resultados fueron analizados en función de los dos conceptos clave contrastando los niveles educativos de licenciatura y de posgrado. Los hallazgos principales muestran incremento significativo de cualidades resilientes con una dinámica paralela, siendo los más bajos los resultados de los estudiantes de Doctorado. En cuanto al bienestar, mostró tendencias de intensificación emocional, con la única excepción de las emociones eudaimónicas negativas en los estudiantes de Doctorado. Estos hallazgos señalan el interés en investigar la relación entre la autorrealización y la emotividad eudaimónica, especialmente el alcance de la emotividad negativa en la estimulación de crecimiento personal.

Palabras clave: autorrealización, bienestar, educación superior, estudiantes, trayectorias escolares

ABSTRACT

This research addresses a diagnostic evaluation of student self-realization amid pandemic, defining success as continuity despite adversity, and focusing specifically on resiliency and well-being as fundamental elements of the 'learning to be'. This is a quantitative cross-sectional study with an ex post facto design and correlational analyses. A sample of students from the Educational Sciences Department of a Mexican public university ($N = 122$) participated in an online survey to share details on their personal development in the adversity of the SARS-CoV-2 pandemic. The inclusion criterion for the sampling was having maintained continuous school trajectories through the pandemic. The results were analyzed by construct, resiliency and well-being, and by educational level (undergraduate, master's and doctoral students). Main findings show significant increase in resilient personal self-evaluation, with parallel dynamics across study levels, though the lowest for the doctorate. As to the well-being, it generally increased in both affects and all the subdimensions, except for the negative eudaimonic affect in doctoral students. These findings highlight the interest in delving into the relation between self-development and the eudaimonic emotions, and particularly the extent to which negative affect may promote personal growth.

Keywords: college students, higher education, educational path, self-development, wellbeing,

Financiamiento: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT), México.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Las trayectorias escolares constituyen una línea de investigación que ofrece tanto datos sistematizados sobre la vida escolar y laboral de los agentes educativos, como la información de primera mano sobre las vivencias que llenan dicho trayecto de significado y emoción. En búsqueda de significados, las trayectorias escolares se han estudiado en relación con el rendimiento y eficiencia terminal a manera de constatación de correlaciones existentes entre las circunstancias del estudiante (Zamudio & Reyes-Sosa, 2021), la disponibilidad de recursos sociales y materiales (Morzilli, 2020, 2021) o distintos tipos de capitales de los que se suele disponer (Bourdieu, 2000; Sánchez-Olavarría, 2019).

Las trayectorias escolares también se han examinado con el fin de identificar factores intervinientes o situaciones comunes de dificultad para nutrir el área de tutoría con herramientas de intervención oportuna (Sánchez et al., 2020). Se ha tejido su desarrollo con el área laboral y familiar de los egresados (Salazar, 2014), con las expectativas laborales (Maza-Navarro, 2018), con circunstancias personales como el embarazo y el aborto (Taxis-Zúñiga, 2016). Este estudio ahonda en el área poco explorada de trayectorias escolares que se relaciona con la autorrealización, elemento de formación holística promovida institucionalmente, entendida como el crecimiento personal en las distintas vertientes de desarrollo de las virtudes morales, orientación eudaimónica prosocial y bienestar hedónico personal.

Para operacionalizar este acercamiento a las trayectorias escolares, se retoma el constructo de los saberes en torno a los cuales se construye la acción educativa, según la UNESCO (2021), y más específicamente del saber ser que abarca las vertientes antes mencionadas. Aunque desde las distintas comisiones temáticas de la UNESCO (Informe Faure (1972); Informe Delors (1999); Futuros de la Educación (2021)), el saber ser se ha definido de una variedad de maneras distintas, en ocasiones contradictorias, dificultando su aplicación en la práctica educativa, en este estudio se acota el saber ser como la autorrealización con resiliencia y bienestar -tanto hedónico como eudaimónico- donde este último es el efecto secundario de la autorrealización, o de una vida con valores morales que representan recursos personales de la resiliencia (Belykh, 2019).

El camino hacia esta definición del saber ser pasó por el análisis de las voces de los investigadores, los docentes y los estudiantes, logrando ubicar grandes semejanzas entre su descripción del saber ser y el planteamiento de la resiliencia en el ámbito psicoeducativo. Los dos conceptos comparten sus referencias reiteradas a la adversidad, su estrecha relación con la personalidad, el efecto de brindar autonomía al individuo, fortalecer la positividad ante los retos planetarios, el rol crucial de la educación y de la socialización en su fomento, así como el potencial para reconciliar el relativismo cultural con los ideales éticos y morales universales. Ambos ofrecen, en términos de la educación, caminos de personalización de trayectorias para la inclusión y la continuidad (Belykh, 2019).

Es por ello por lo que, como base de análisis y evaluación del saber ser resiliente, se tomó la clasificación de virtudes y fortalezas de carácter de Peterson y Seligman (2004; para más detalle ver también Niemiec, 2017; Seligman, 2015). Aunque esta no se plantea como un modelo de resiliencia, los autores notan su gran afinidad con los recursos personales resilientes, es decir cualidades personales congruentes con una “respuesta resiliente ante la adversidad y resultados positivos en la vida del individuo” (Peterson & Seligman, 2004, p. 78). La clasificación, cristalizada a partir de las más representativas obras literarias, filosóficas y teológicas de más de 50 países del mundo, es la de la mayor transversalidad cultural y del menor sesgo contextual entre todos los modelos existentes. Posee el mayor alcance para la reconciliación de diferencias culturales y la mayor potencialidad en calidad de *lingua franca* al hablar de la autorrealización congruente con sostenibilidad, inclusión y justicia social.

El saber ser como resiliencia, en resumen, es aquel fundamento que sirvió para recopilar elementos de significado en trayectorias escolares, en el sentido que va más allá de la formación profesional, arrojando luz a los aspectos de formación integral para la autorrealización. A su vez, el bienestar de los participantes, aunque no se considere parte de este significado (es decir que la educación no se concibe como una actividad cuyo objetivo principal sea el bienestar de las personas), fue el enfoque secundario de este estudio puesto que es un insumo para aprendizajes exitosos y la autorrealización (Armenta et al., 2017; Fredrickson, 2013), con la necesaria precisión del papel importante que tiene el malestar en el crecimiento personal y en el aprendizaje trascendente (Wooley & Fishbach, 2022). El proceso educativo

exitoso no debería hacer que la persona se sienta miserable, pero tampoco se relacionaría con una ludicidad absoluta, por lo que se requiere concebir un equilibrio entre lo negativo y lo positivo (Wong, 2011).

Si bien el equilibrio entre el afecto positivo y negativo resulta intuitivo y ha sido ampliamente estudiado en relación con el crecimiento personal (Beri & Jain, 2016; Stewart, 2014; entre otros), el balance entre lo que es placentero y lo que está revestido de relevancia social es relativamente poco estudiado desde el aspecto emocional (Belykh, 2019). Este par dicotómico se define como hedonía y eudaimonia, la primera asociándose con el proceder instintivo de buscar experiencias agradables y evitar las desagradables, mientras que la segunda se relaciona con un proceder razonado orientado a la búsqueda de sentido y crecimiento moral personal (Huta, 2018). Así, un balance hedónico-eudaimónico en la educación combinaría diversión, humor, disfrute con la búsqueda de la autorrealización, autenticidad, excelencia y propósito de vida (Braaten et al., 2019; Giuntoli et al., 2021).

En este estudio, se muestran dinámicas existentes en términos del bienestar, tanto hedónico como eudaimónico, bosquejando correlaciones entre la autorrealización y las variaciones emocionales que la acompañan. Para establecer un punto de referencia que garantice la presencia de tal autorrealización, se centra en un tipo de trayectoria que aquí se denomina exitosa. Las trayectorias escolares de éxito suelen relacionarse con los buenos y sostenibles resultados académicos que en situaciones adversas son indicativas de crecimiento personal. Al hablar de sostenibilidad en tiempo, es común que se representen como trayectorias continuas, tratándose de trayectorias continuas ascendentes al acumularse un conjunto significativo de resultados positivos en la vida académica del participante (Jiménez-Vásquez, 2014).

En ocasiones, al definir trayectorias escolares exitosas, se les asocia también con las condiciones ideales para trabajo o estudio. Así, Velazco (2021) indica que son aquellas trayectorias que se oponen a las reales y que son estándares, lineales, rígidamente definidas por el sistema escolar. Más allá de la discusión de si existe tal cosa como una trayectoria lineal estándar, valdría la pena redefinir el éxito de una trayectoria escolar desde la nueva realidad de la pandemia. Aquí se afirma que la continuidad misma es susceptible de calificarse como éxito hoy en día.

En el aspecto metodológico, algunos análisis de las trayectorias exitosas de estudiantes universitarios se han centrado en la didáctica desde los proyectos integradores transdisciplinarios que sistematicen el conocimiento, acerquen la teoría con la práctica y aporten el éxito en forma de interiorización de los aprendizajes (Farías, 2021). En este estudio de alcance exploratorio descriptivo, el acercamiento se traza desde el análisis del saber ser de los participantes quienes reportan una trayectoria continua a pesar de la pandemia. El objetivo de este artículo es detallar los principales aspectos indicadores de la autorrealización estudiantil que fueron compatibles con el éxito académico en los participantes del estudio.

Método

Diseño de la investigación

El estudio correlacional, transversal, ex post facto, no involucró ningún tipo de intervención o manipulación experimental. Fue previo a la selección de casos para una segunda etapa del proyecto de investigación, centrada en recopilación de datos cualitativos mediante entrevistas en profundidad. Fue aprobado por el Comité de Ética del Centro de la Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Participantes

En la etapa exploratoria de aplicación de un instrumento cuantitativo de alcance descriptivo participaron 122 estudiantes activos, el 70% adscritos a carreras de ciencias de la educación y de comunicación e innovación educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, el 10% al programa de maestría en educación y el 20% al de doctorado en educación. La muestra fue predominantemente femenina (70%),

la edad promedio fue de 27 años (22 años para los participantes de licenciatura, $DE = 3.8$; 33 años para maestría, $DE = 8.3$; doctorado 41 años, $DE = 7.2$). Todos los participantes fueron de trayectoria continua, es decir no interrumpieron estudios durante la pandemia.

Todos fueron jóvenes mexicanos inscritos en el cuarto, el quinto, el sexto o el séptimo semestre en una universidad pública mexicana que, al igual que la mayoría de universidades mexicanas, transitó a la enseñanza en línea debido a la pandemia por COVID-19. A lo largo de dos años de su duración, la Universidad ha dado seguimiento a las problemáticas existentes en la comunidad educativa mediante encuestas y programas de acompañamiento ajustables en función de las dinámicas identificadas, mismas que se exponen brevemente a continuación como descripción complementaria de la población.

De acuerdo al informe de la Comisión del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (Comisión MHIC, 2020), la encuesta que abarcó más de cinco mil estudiantes de 41 licenciaturas diferentes, 99% de los estudiantes radican en el estado de Tlaxcala, 90% viven con sus familias y la mayoría no cuenta con espacios exclusivos para actividades educativas. De ellos, un 88% dijo contar con un celular para su uso exclusivo, mientras que solo 23% contaba con una computadora portátil, 6% con una tablet y 4% con una computadora de escritorio para su uso exclusivo; 56% de los encuestados afirmaron contar con servicio de Internet en su casa. Sus familias viven en promedio con 1.5 salarios mínimos quincenales. En la mitad de las familias algún integrante perdió su empleo y el 75% de los participantes se vieron obligados a buscar entradas monetarias alternativas para apoyar económicamente a la familia. Aunado a ello, 96% reportó haber asumido labores domésticas, 44% también se hizo cargo del cuidado de algún familiar. Finalmente, en cuanto al estado de la salud, 89% reportó contar con buena salud física, aunque 69% se sentían angustiados, deprimidos o agobiados. 81% afirmó sentirse seguros en su entorno familiar.

La participación fue voluntaria, incidental, sin remuneración. Los cuestionarios se aplicaron mediante Formularios de Google en línea, de manera anónima, restringidos a una respuesta por participante y con orden aleatorio de preguntas. El cuestionario fue contestado por los participantes en tiempo y ambiente libre, fuera de horario de clases. No se recopilaron correos, nombres u otros datos que identificasen a los participantes. En el último apartado del cuestionario, los participantes indicaron su consentimiento informado para el uso de los datos que proporcionaron para fines académicos y de divulgación científica. Las respuestas negativas en este apartado causaron la exclusión del caso del presente análisis.

Procedimiento

La invitación a participar en el estudio se envió mediante los directores a la totalidad de los estudiantes de dos carreras, ciencias de la educación y comunicación & innovación educativa, indicando como criterio de inclusión el hecho que estén inscritos en semestres de cuarto a séptimo y con el expediente escolar sin bajas temporales. La participación fue voluntaria, no remunerada, en tiempo y espacio libre. En el lapso de una semana que se dio para la recopilación de los datos, se recibieron 127 respuestas, de las cuales se eliminaron cinco por haber marcado “no” en el rubro de consentimiento informado. Del total de estudiantes matriculados entre otoño 2018 y otoño 2020 (753 estudiantes) la muestra representó el 17% del total de la población estudiantil.

Para la autenticación adicional de la muestra lograda con la población objetivo se recopilaron los datos sobre la adversidad y los resultados positivos en la vida de los participantes durante la pandemia. En promedio, los estudiantes reportaron haber tenido 2.5 factores adversos (como los son la pérdida de un familiar, pérdida de solvencia económica, deterioro de vivienda, afectaciones emocionales y nuevas responsabilidades no buscadas). En cuanto a factores positivos en su vida, reportaron en promedio 2.1 de ellos (entre los más frecuentes, mencionaron el crecimiento personal, mayor concentración para avanzar hacia sus metas personales, mantener el ritmo de trabajo y estudio y no reprobar ninguna materia). Estos datos son congruentes con la definición del perfil de participante en este estudio: éxito académico a pesar de las adversidades provocadas por la pandemia.

Instrumento

Los datos se recopilaron mediante un cuestionario suministrado por medio de la plataforma Formularios Google. Además de la sección de datos sociodemográficos, este incluyó un apartado sobre las cualidades personales congruentes con la resiliencia, y otro sobre el bienestar. Puesto que los dos apartados fueron piloteados y validados en un estudio doctoral a manera de instrumentos autónomos con poblaciones comparables (Belykh, 2019), no se realizaron aplicaciones piloto adicionales.

El apartado sobre las cualidades personales indicadores de crecimiento personal resiliente (autorrealización) se basó en el cuestionario REEMFOCA (Belykh, 2019; el nombre se debe a la articulación de los conceptos de RESiliencia, inteligencia EMocional y FORTalezas de CARácter para su elaboración). Constó de 24 ítems de conformidad a la clasificación de virtudes y fortalezas de carácter de Peterson y Seligman (2004), mismas que conformaron las seis variables correspondientes a las dimensiones de la autorrealización estudiantil: Sabiduría, Humanidad, Coraje, Trascendencia, Justicia, Templanza. Los elementos de esta clasificación se pueden apreciar en la Figura 2 en el apartado de los resultados.

La versión adaptada al estudio de trayectorias, instrumento REEMFOCA-T, no sufrió cambios a nivel de ítems, pero se reformuló la instrucción para una evaluación retrospectiva dinámica. Así, mientras el instrumento REEMFOCA fue formulado a partir de la medida en la que cierta cualidad describía a la persona en una escala de 0 a 10, la versión adaptada del instrumento REEMFOCA-T (donde T hace referencia al enfoque en trayectorias) solicita que el participante analice qué tanto cambió, debido a la pandemia, la medida en la que cierta cualidad lo describe en una escala de 0 a 10. Se precisa que 5 es un nivel neutro, “no hubo cambio”, comparando con la personalidad prepandémica. El 0 representa a una fuerte disminución en alguna cualidad y un 10 corresponde a un fuerte incremento. Mientras la consigna contenía la pregunta “¿Qué tanto te describen las siguientes cualidades el día de hoy? Piensa en cómo has cambiado debido a la pandemia”, el ítem sólo contenía el concepto, por ejemplo “creatividad” y la escala tenía asignados a sus extremos “lo soy mucho menos ahora” y “lo soy mucho más ahora”.

Para el total de 24 ítems de REEMFOCA-T, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin es de .961, la prueba de esfericidad de Bartlett arroja el Chi-cuadrado aproximado de 3789.068, Sig. .000; el valor Alfa de Cronbach fue de $\alpha = .97$; a nivel de dimensiones, para las seis dimensiones este varió entre $\alpha = .79$ y $\alpha = .89$, indicando un excelente rango de confiabilidad.

Las covariables de bienestar se evaluaron con base en el instrumento ACERCA (Área Cognitivo-Emocional para el Resguardo de Capacidad de Aprendizaje) elaborado y validado por Belykh (2019). De ese cuestionario se conservó la estructura interna de afectos positivo y negativo para ambos tipos de bienestar: hedónico y eudaimónico. De esta manera, además de dimensiones de afectos y de bienestar, contiene cuatro subdimensiones: afecto eudaimónico positivo, afecto hedónico positivo, afecto eudaimónico negativo y afecto hedónico negativo (PEA, PHA, NEA y NHA respectivamente, por sus siglas en inglés). Los elementos de esta clasificación se pueden apreciar en la Figura 4 en el apartado de los resultados. Un ejemplo de ítem de elevación: “Sentirse perteneciente a algo mayor que uno mismo / una misma” con una escala de 0 a 10, donde el 0 está significado como “lo he sentido mucho menos que antes” y el 10 como “lo he sentido mucho más que antes”.

Entre las modificaciones del cuestionario inicial (Belykh, 2019) se encuentra la ampliación del rango de emociones: se agregaron cuatro que adquirieron mayor relevancia debido al factor de la pandemia. Los elementos de este instrumento se pueden apreciar en la Figura 4 en el apartado de los resultados. Además, para su aplicación, se adoptó la misma instrucción de autoevaluación retrospectiva dinámica comparativa de desarrollo personal en pandemia. El instrumento adaptado se llamó ACERCA-T y, para el total de sus 24 ítems, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin es de .905, la prueba de esfericidad de Bartlett arroja el Chi-cuadrado aproximado de 2121.364, Sig. .000; el valor Alfa de Cronbach fue de $\alpha = .85$, lo que también indica una buena confiabilidad. La confiabilidad de las dimensiones del cuestionario varió entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .85$, indicando una muy buena confiabilidad.

Análisis

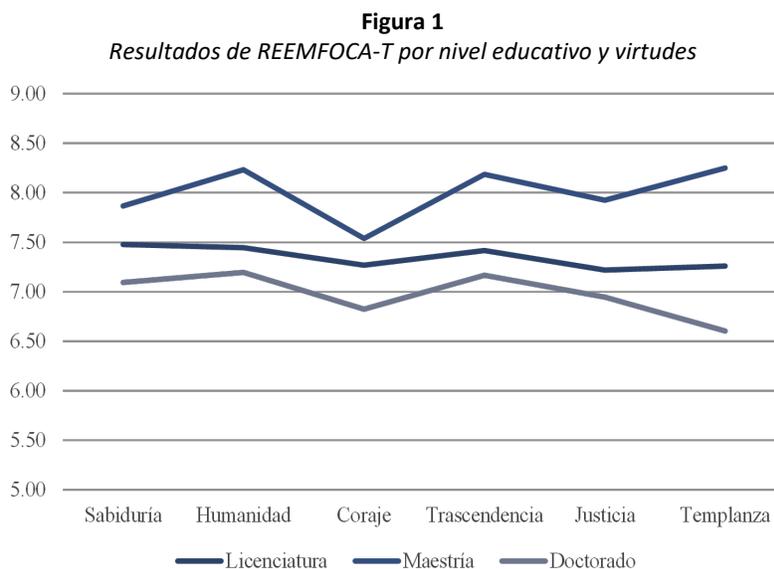
El plan de análisis de los datos recopilados se organiza en torno a las dinámicas (a) de la autorrealización de los estudiantes con énfasis en examen comparativo entre los tres niveles educativos: licenciatura, maestría y doctorado, según las seis variables de la resiliencia; (b) de bienestar que acompañó los procesos de autorrealización, con énfasis en examen comparativo entre los tres niveles educativos: licenciatura, maestría y doctorado, según las cuatro variables de la resiliencia.

Resultados

Los resultados se presentan de manera gráfica, descriptiva y estadística para ambos parajes de la ruta de análisis enunciada. Los dos subapartados cuentan a manera de recapitulación con el mapeo de resultados significativos en el modelo que sustenta los instrumentos utilizados, esto con la finalidad de apreciar el alcance de las dinámicas analizadas.

Autorrealización

En cuanto al constructo de la autorrealización valorado a partir de los datos recopilados mediante el cuestionario REEMFOCA-T cuyos resultados graficados revelan de entrada que en todos los niveles educativos la autoevaluación de cualidades virtuosas incrementó en un nivel notable: entre dos y tres puntos en promedio por encima de la línea neutral que indica la ausencia de cambio alguno. De igual manera, notamos que los estudiantes de maestría son quienes más altamente puntúan en su reporte de autorrealización en la pandemia, y los estudiantes de doctorado son los de auto puntuaciones más modestas. Los estudiantes de licenciatura se puntuaron en una medida promedio entre esos dos grupos de posgrado, ubicándose los tres referentes de manera cuasi paralela denotando homogeneidad institucional y heterogeneidad de nivel de estudio (**Figura 1**).



Al ordenar las fortalezas individuales de carácter en función de su puntuación promedio en cada subgrupo de nivel de estudios, obtenemos el denominador común en el *top 5*¹ en forma de manejo emocional y optimismo. Licenciatura y Maestría comparten también la Prudencia como la fortaleza 4, mientras que los dos niveles de posgrado comparten la capacidad de agradecer en el *top 5*. Se constata de nuevo que no hay ninguna fortaleza, o cualidad, que haya disminuido: todas han aumentado en más de un punto (un 20% del incremento posible). Interesantemente, en el *bottom 5*², se aprecia que no hay coincidencias entre los niveles educativos (**Tabla 1**).

¹ Del inglés, los cinco elementos con puntajes más altos.

² Del inglés, los cinco elementos con puntajes más bajos.

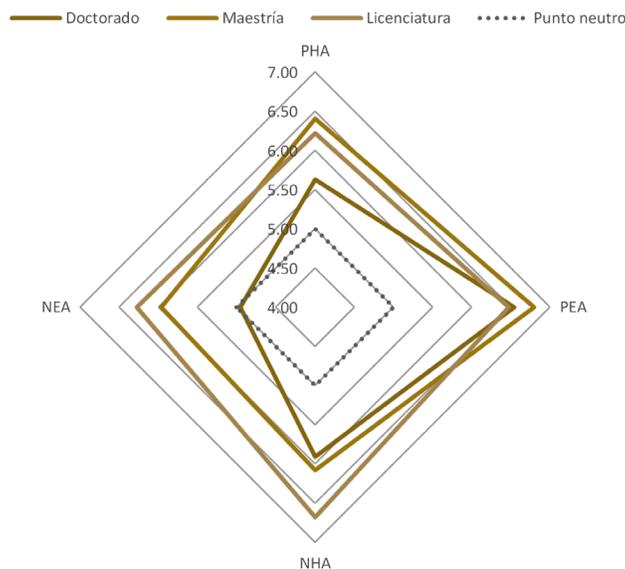
Tabla 2

Análisis de comparaciones múltiples en elementos de la autorrealización del cuestionario REEMFOCA-T en estudiantes de licenciatura y posgrado

Variable dependiente	(I) Nivel de Estudios	(J) Nivel de Estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Amabilidad	Licenciatura	Maestría	-1.040	.571	.071*	-2.17	.09
	Licenciatura	Doctorado	.710	.437	.107	-.15	1.58
	Doctorado	Maestría	-1.751	.656	.009***	-3.05	-.45
Integridad	Licenciatura	Maestría	-1.123	.602	.065*	-2.32	.07
	Licenciatura	Doctorado	.142	.460	.758	-.77	1.05
	Doctorado	Maestría	-1.265	.691	.070*	-2.63	.10
Sensibilidad	Licenciatura	Maestría	-1.168	.620	.062*	-2.40	.06
	Licenciatura	Doctorado	.164	.474	.730	-.78	1.10
	Doctorado	Maestría	-1.332	.712	.064*	-2.74	.08
Gratitud	Licenciatura	Maestría	-1.172	.610	.057*	-2.38	.04
	Licenciatura	Doctorado	-.015	.466	.974	-.94	.91
	Doctorado	Maestría	-1.157	.700	.101	-2.54	.23
Liderazgo	Licenciatura	Maestría	-1.308	.647	.045**	-2.59	-.03
	Licenciatura	Doctorado	.680	.494	.172	-.30	1.66
	Doctorado	Maestría	-1.988	.742	.008***	-3.46	-.52
Compasión	Licenciatura	Maestría	-1.368	.755	.072*	-2.86	.13
	Licenciatura	Doctorado	.426	.577	.462	-.72	1.57
	Doctorado	Maestría	-1.794	.866	.041*	-3.51	-.08
Humildad	Licenciatura	Maestría	-.966	.627	.126	-2.21	.27
	Licenciatura	Doctorado	.846	.479	.080*	-.10	1.79
	Doctorado	Maestría	-1.812	.719	.013	-3.24	-.39
Templanza	Licenciatura	Maestría	-.99107	.53210	.065*	-2.0447	.0625
	Licenciatura	Doctorado	.60893	.40675	.137	-.1965	1.4143
	Doctorado	Maestría	-1.60000	.61048	.010**	-2.8088	-.3912

Notas: El sombreado se utiliza para facilitar la lectura de la tabla. * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$. Se observa que estas diferencias tienen efecto en casi todas las dimensiones de virtud, exceptuando la Sabiduría (ver **Figura 2**).

Figura 3
Resultados de bienestar del cuestionario ACERCA-T por nivel educativo y subdimensiones



Bienestar

En cuanto al constructo de bienestar valorado mediante el cuestionario ACERCA-T: en el nivel de las subdivisiones se observa un incremento en todas ellas para licenciatura y maestría, mientras que para el doctorado se da la única mínima disminución en la población participante en el afecto eudaimónico negativo (el puntaje 5 hace referencia a que no hubo cambio, ese punto neutro está representado con la línea punteada). Los estudiantes de licenciatura se destacan por un incremento más pronunciado del

afecto hedónico negativo, mientras que el incremento del afecto eudaimónico positivo es el que recibe el aumento más comparable en los tres niveles educativos (ver **Figura 3**).

A nivel de emociones individuales organizadas por el puntaje acordado en orden descendente, el *top five* en los tres niveles educativos es idéntico en la primera: la saturación, misma que está acompañada de incremento en determinación. Los estudiantes de posgrado también reportan el aumento en el estado emocional de alerta a su entorno y sentirse bienvenidos, mientras que en licenciatura estas mismas emociones ocupan los puestos octavo y décimo. Por el otro lado, en participantes de licenciatura no se observa ninguna emoción que haya disminuido en su frecuencia y/o intensidad, mientras que entre estudiantes de maestría se reportó disminución de tres emociones, y en el doctorado menos de seis. Es de destacar que las tres emociones disminuidas en los estudiantes de maestría también disminuyeron en los estudiantes de doctorado. Finalmente, en el *bottom five* de las emociones que menos incrementaron se comparte entre los estudiantes de los dos postgrados la frustración, mientras que los participantes de licenciatura y maestría comparten diversión y obsesión en este apartado (ver **Tabla 3**).

Tabla 3

Análisis descriptivo de bienestar del cuestionario ACERCA en estudiantes de licenciatura y posgrado

#	Licenciatura		Maestría		Doctorado	
	Emoción	Puntaje	Emoción	Puntaje	Emoción	Puntaje
1.	<i>Saturación</i>	8.04	<i>Saturación</i>	9.15	<i>Saturación</i>	7.79
2.	<i>Enojo</i>	7.10	<i>Determinación</i>	7.77	<i>Alerta</i>	7.00
3.	<i>Frustración</i>	6.94	<i>Alerta</i>	7.77	<i>Autoconexión</i>	6.92
4.	<i>Interés</i>	6.93	<i>Bienvenido</i>	7.38	<i>Determinación</i>	6.92
5.	<i>Determinación</i>	6.88	<i>Orgullo</i>	7.31	<i>Bienvenido</i>	6.83
6.	Tristeza	6.87	Interés	7.08	Orgullo	6.50
7.	Inconformidad	6.69	Autoconexión	6.85	Interés	6.33
8.	Bienvenido	6.64	Aceleración	6.69	Ansiedad	6.29
9.	Orgullo	6.62	Alegría	6.62	Inconformidad	6.25
10.	Alerta	6.55	Tristeza	6.62	Elevación	6.13
11.	Aceleración	6.51	Entusiasmo	6.46	Miedo	6.04
12.	Inspiración	6.46	Enojo	6.31	Insatisfacción	6.00
13.	Alegría	6.42	Inconformidad	6.15	Inspiración	5.96
14.	Insatisfacción	6.40	Elevación	6.08	<i>Entusiasmo</i>	5.96
15.	Autoconexión	6.35	Insatisfacción	6.08	<i>Tristeza</i>	5.79
16.	Miedo	6.26	Hostilidad	5.92	<i>Frustración</i>	5.79
17.	Culpa	6.18	<i>Frustración</i>	5.62	<i>Alegría</i>	5.75
18.	Entusiasmo	5.99	<i>Inspiración</i>	5.38	<i>Enojo</i>	5.54
19.	Elevación	5.89	<i>Obsesión</i>	5.31	<i>Hostilidad</i>	4.58
20.	<i>Diversión</i>	5.87	<i>Diversión</i>	5.31	<i>Despreocupación</i>	4.52
21.	<i>Obsesión</i>	5.83	<i>Miedo</i>	5.15	<i>Diversión</i>	4.13
22.	<i>Hostilidad</i>	5.81	<i>Culpa</i>	4.69	<i>Culpa</i>	4.08
23.	<i>Despreocupación</i>	5.55	<i>Vergüenza</i>	4.54	<i>Obsesión</i>	3.75
24.	<i>Vergüenza</i>	5.11	<i>Despreocupación</i>	3.50	<i>Vergüenza</i>	3.25

Notas: En cursivas los cinco puntajes de mayor y menor incremento. La cursiva en negrita marca elementos que disminuyeron.

En cuanto a la significancia estadística de estas diferencias, se observa que abarcan diez de las 24 emociones; en otros niveles de análisis los resultados significativos pertenecen a solo una de las cuatro dimensiones, solo uno de dos tipos de afecto y solo uno de dos tipos de bienestar analizados. La gran mayoría indican diferencias entre estudiantes de licenciatura y posgrado con una sola diferencia significativa entre los dos niveles de posgrado respecto a la saturación mental. A continuación, se presentan únicamente aquellos ítems y dimensiones que arrojaron resultados de diferente grado de significancia estadística (**Tabla 4**).

Tabla 4*Análisis de bienestar: Comparaciones múltiples en estudiantes de licenciatura y posgrado*

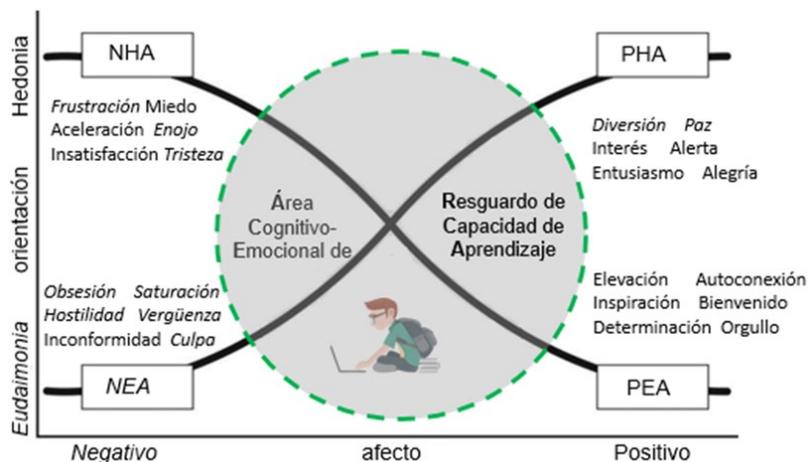
Variable dependiente	(I) Nivel de Estudios	(J) Nivel de Estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Obsesión	Licenciatura	Maestría	.526	.845	.535	-1.15	2.20
	Licenciatura	Doctorado	2.113	.646	.001***	.83	3.39
	Doctorado	Maestría	-1.588	.970	.104	-3.51	.33
Saturación	Licenciatura	Maestría	-1.118	.634	.080*	-2.37	.14
	Licenciatura	Doctorado	.196	.484	.687	-.76	1.15
	Doctorado	Maestría	-1.314	.727	.073*	-2.75	.13
Culpa	Licenciatura	Maestría	1.486	.969	.128	-.43	3.40
	Licenciatura	Doctorado	1.939	.741	.010**	.47	3.41
	Doctorado	Maestría	-.452	1.112	.685	-2.65	1.75
Hostilidad	Licenciatura	Maestría	-.114	.936	.904	-1.97	1.74
	Licenciatura	Doctorado	1.410	.716	.051*	-.01	2.83
	Doctorado	Maestría	-1.523	1.074	.159	-3.65	.60
Vergüenza	Licenciatura	Maestría	.569	.839	.499	-1.09	2.23
	Licenciatura	Doctorado	1.907	.641	.004***	.64	3.18
	Doctorado	Maestría	-1.338	.963	.167	-3.24	.57
Diversión	Licenciatura	Maestría	.561	.752	.457	-.93	2.05
	Licenciatura	Doctorado	1.709	.575	.004***	.57	2.85
	Doctorado	Maestría	-1.148	.863	.186	-2.86	.56
Paz / Despreocupación	Licenciatura	Maestría	2.048	.952	.034*	.16	3.93
	Licenciatura	Doctorado	1.006	.596	.094*	-.17	2.19
	Doctorado	Maestría	1.042	1.051	.324	-1.04	3.12
Tristeza	Licenciatura	Maestría	.254	.906	.780	-1.54	2.05
	Licenciatura	Doctorado	1.229	.693	.079*	-.14	2.60
	Doctorado	Maestría	-.975	1.040	.350	-3.03	1.08
Frustración	Licenciatura	Maestría	1.325	.799	.100	-.26	2.91
	Licenciatura	Doctorado	1.140	.611	.064*	-.07	2.35
	Doctorado	Maestría	.185	.917	.841	-1.63	2.00
Enojo	Licenciatura	Maestría	.788	.784	.317	-.77	2.34
	Licenciatura	Doctorado	1.695	.600	.006***	.51	2.88
	Doctorado	Maestría	-.908	.900	.315	-2.69	.87
NEA	Licenciatura	Maestría	1.32251	.42545	.002***	.4801	2.1650
	Licenciatura	Doctorado	-1.00911	.63855	.117	-2.2735	.2553
	Doctorado	Maestría	.45875	.57146	.424	-.6728	1.5903
NA	Licenciatura	Maestría	1.05158	.43683	.018**	.1866	1.9166
	Licenciatura	Doctorado	-.59283	.65564	.368	-1.8911	.7054
	Doctorado	Maestría	-.39676	.45459	.385	-1.2969	.5034
Eudaimonia	Licenciatura	Maestría	-.31776	.43584	.467	-1.1808	.5453
	Licenciatura	Doctorado	-.72123	.33317	.032**	-1.3809	-.0615
	Doctorado	Maestría	.40348	.50004	.421	-.5867	1.3936

Notas: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$. *** $p < 0.01$.

Estas diferencias tienen efecto en la mayoría de las subdimensiones, salvo el afecto positivo eudaimónico, concentrándose la mayoría de diferencias significativos en el afecto negativo (ver **Figura 4**).

Figura 4

Resultados significativos de bienestar: Comparaciones múltiples del cuestionario ACERCA-T



Nota: Los elementos con resultados significativos están marcados en cursiva.

Discusión

En este estudio se analizaron los factores de autorrealización y bienestar de estudiantes exitosos en un contexto universitario con cierta precariedad de acceso a tecnologías, diversos factores adversos y, a pesar de ello, continuidad y éxito en la trayectoria escolar. Respondiendo al objetivo de brindar una visión de los procesos resilientes y emocionales que han acompañado las trayectorias escolares exitosas de los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se han llegado a observar las tendencias centrales, así como algunos matices propios de los tres niveles educativos. La discusión retoma los cuatro parajes de ambas vertientes, tejiendo elementos interpretativos entre ellos, a manera de un telar incipiente donde tras colocar los hilos longitudinales en los resultados, se procede a un entramado transversal.

En cuanto al sentido de autorrealización formulada en torno al desarrollo de cualidades morales personales, el gráfico muestra su fuerte presencia tendiente al incremento, congruente con el contexto de adversidad aumentada que ha sido la pandemia por SARS-CoV-2. Así, tradicionalmente, la resiliencia se plantea como un rasgo personal latente que sale a relucir en circunstancias difíciles (Grotberg, 2006; Henderson & Milstein, 2005; Luthar, 2003; Madariaga, 2014; entre otros). Congruentemente con ello, los rasgos personales que antes de la pandemia se manifestaban de una u otra manera, en diferentes niveles de intensidad, según los datos obtenidos han incrementado en la circunstancia pandémica en un 50% en promedio (tomando en cuenta que su incremento promedio reportado fue de 2,5 aproximadamente de los 5 puntos posibles). Al acotar la muestra desde el concepto de trayectorias exitosas, se debe tener en mente que estos resultados podrían describir lo que Werner y Smith (1982) definieron como el tercio de la población naturalmente resiliente, por lo que los datos no son generalizables al total de la población.

Las tendencias gráficas de distintos niveles educativos son de interés al brindar información contraintuitiva. Se podría suponer que, a mayor grado de estudios se da un mayor crecimiento personal, una mayor autorrealización. Esta afirmación se corroboró sólo para los grados de Licenciatura y Maestría, siendo que los estudiantes de doctorado puntuaron más bajo en todas las dimensiones de virtudes morales, consistentemente debajo de los estudiantes de Licenciatura. Estos resultados se podrían interpretar como indicadores de una menor autorrealización de los estudiantes de Doctorado durante la pandemia, aunque es de subrayar que se debería evitar tal linealidad en la interpretación de la autoevaluación cuantitativa.

Así, estos resultados pudieron darse por distintos motivos, uno de los cuales podría ser un efecto de deseabilidad social versus honestidad en la autoevaluación (Gutiérrez et al., 2016). Podría deberse

también a un elemento de inflexión en el que los estudiantes se han vuelto más críticos debido al factor de grado de escolaridad (Jiménez-Vásquez & Camacho-Higareda, 2017). Se podría pensar que el Doctorado como último grado de formación conlleva un incrementado cuestionamiento crítico de las condiciones laborales, una mayor autocrítica también, lo que altera la escala de autorrealización en el imaginario del participante. Unas autopuntuaciones inferiores abren, de hecho, mayores potencialidades de crecimiento y autorrealización al evaluarse con mayor rigor. Este efecto de autocrítica en pandemia se asemeja al efecto de la escolaridad de los padres de estudiantes, donde mientras más alto era el nivel educativo familiar, más bajo tendían a evaluarse los estudiantes de licenciatura participantes (Belykh, 2019). Guardar esto en mente para el análisis integrador de la autorrealización y del bienestar.

La tendencia general de bienestar también está presente, aunque aquí las gráficas se presentan con menor grado de paralelismo. En general, los estudiantes reportan aumentos en la emotividad tanto positiva, como negativa, aunque esos aumentos son más modestos que los reportados en las cualidades personales (un promedio de 1.5 puntos aproximadamente). Al ser el contexto pandémico caracterizado de una mayor adversidad, se esperaría tal aumento, sobre todo en la emotividad negativa (Fernández-Poncela, 2021). El que se haya incrementado la emotividad positiva puede parecer incongruente en el contexto de la pandemia, pero no tanto si recordamos la característica de la muestra: tener una trayectoria escolar exitosa. Aquí se puede vislumbrar cómo el sentido de crecimiento personal y continuidad académica puede haber contribuido al incremento de la positividad, fungiendo como un factor protector contra la adversidad contextual.

Si se analizan las diferenciaciones propias de grado de escolaridad, la más notoria sería, quizá, la siguiente: los estudiantes de Doctorado reportan una disminución del afecto negativo eudaimónico en 4 de seis emociones que componen esta dimensión. Y aunque se reportan con fatiga mental (1) e inconformidad (10), sentir menos culpa, vergüenza, hostilidad y obsesión los ubica en la tendencia que muchos autores plantean como la deseable para el crecimiento personal, o *"flourishing"* (Diehl et al., 2011; Rusu & Colomeischi, 2020; Schwartz & Grice, 2020). Sin embargo, esta dinámica también se dio a la par con el menor crecimiento personal reportado de los tres niveles de educación universitaria, por lo que sería importante indagar en los niveles de afecto negativo que en realidad participa del crecimiento personal de los agentes educativos y tomando en cuenta el contexto de la pandemia.

Los estudiantes de Maestría fueron los que reportaron el mayor incremento de afecto positivo, tanto hedónico como eudaimónico, mientras que los alumnos de Licenciatura tuvieron el mayor incremento en ambas dimensiones del afecto negativo. Los estudiantes de Doctorado fueron los que menos intensificación emocional reportaron, salvo el afecto positivo de orientación eudaimónica, donde quedaron muy cerca los tres grupos reportando incrementos de los más altos. Esta unidad aunada al crecimiento personal significativo que reportan los tres grupos reafirma la importancia de eudaimonia en la respuesta resiliente ante la adversidad de la pandemia.

En cuanto al segundo paraje, en el incremento de uso de virtudes y fortalezas, es de destacar el incremento común para todos los niveles educativos de manejo emocional y optimismo, de las virtudes de humanidad y trascendencia. A pesar del reducido contacto social durante la pandemia, el rumbo de la autorrealización marca una mirada esperanzada al futuro y mayores recursos para la asertividad intra e interpersonal lo cual denota un fuerte efecto educativo en el aspecto del saber ser que parece haber producido el desastre sanitario y todas las privaciones que causó. En el ámbito emocional, los incrementos más marcados compartidos fueron los de saturación y determinación, correspondientes a los afectos negativo y positivo del bienestar eudaimónico, revelando el matiz de búsqueda de sentido y orientación al otro en la autorrealización humana y trascendente. Son resultados sobre los que valdría la pena capitalizar en el actual regreso a clases presenciales, asegurarnos de no perder estos valiosos aprendizajes corriendo tras los rezagos disciplinares que pudieron haberse dado.

El tercer paraje brinda datos cuantitativos denota sobre todo los contrastes entre el nivel de licenciatura en comparación con el doctorado. En cuanto a la autorrealización, los resultados altamente significativos se dieron entre los dos niveles de posgrado, donde los estudiantes de maestría superaron a sus contrapartes de doctorado en fortalezas de amabilidad y liderazgo y en la virtud de la templanza de

manera altamente significativa ($p < 0.01$). Interesantemente, no hubo diferencias significativas con los estudiantes de licenciatura en materia de autorrealización. Emocionalmente, los estudiantes de licenciatura puntuaron arriba con alta significancia estadística ($p < 0.01$) en obsesión, vergüenza, diversión y enojo: ambas orientaciones del afecto negativo y el afecto positivo hedónico. Se podría suponer, por la emotividad negativa, que la pasaron con más adversidad emocional que sus contrapartes, pero encontraron la manera de divertirse más también. En esta vertiente, no hubo diferencias significativas entre los dos niveles de posgrado. Es de reflexionar sobre esta falta de tendencia clara en la autorrealización y bienestar de los estudiantes de doctorado en este corte comparativo. Mientras que los estudiantes de maestría ganaron autocontrol (templanza) y los estudiantes de licenciatura lograron disfrutar el viaje en las aguas agitadas de la emotividad exacerbada, los estudiantes de doctorado parecen haber estado en un intenso proceso de redimensionar y calibrar su visión del mundo ante los acontecimientos mundiales, reportando crecimiento y dinamismo fuera de la esperada linealidad paralela al avance de nivel de estudios.

El último paraje muestra la ausencia de diferencias significativas en la virtud de sabiduría y en el afecto positivo eudaimónico, por lo que indicaría un avance comparable en el sentido del aprendizaje, de la búsqueda de crecimiento, autenticidad y excelencia en este grupo de estudiantes con trayectoria escolar continua. Sería importante volver al punto donde se pone en tela de juicio las frecuentes aseveraciones sobre los aprendizajes perdidos en la pandemia. Si bien es cierto que ciertos elementos del saber hacer pudieron verse afectados, se notan algunos indicios que intensos aprendizajes en el saber ser que sin duda abonarán al saber aprender y al saber convivir si se retoman, se revalorizan y se construye sobre ellos. Sería de suma importancia no volverse a encerrar en un saber hacer profesional o disciplinar, buscando en vez de ello espacios para una formación integral sin tener que verse forzados a ello por un acontecimiento de la magnitud de una pandemia.

Finalmente, estos datos aportan matices importantes a los primeros hallazgos donde, al analizar con base en la totalidad de la muestra, sin distinguir niveles formativos, se constató disminución de la vergüenza que podría sugerir una tendencia a mayor autoeficacia, dejar ser y aceptar errores como parte del proceso (Belykh & Jiménez-Vásquez, 2022). Aquí se observa que esto fue cierto en una mayor medida estadísticamente significativa para los estudiantes de Doctorado que participaron en el estudio, y no puede afirmarse respecto a los estudiantes de Licenciatura. Lo mismo puede decirse sobre los datos de análisis de desarrollo de cualidades personales que abren una tendencia muy interesante de distribución de puntajes en función del nivel formativo.

El estudio de trayectorias bajo esta perspectiva permite ampliar los alcances de esta línea de investigación al ámbito didáctico, pedagógico e incluso de diseño curricular y políticas públicas. Aporta también elementos para la reflexión sobre el humanismo y la formación integral. Por ejemplo, en el actual contexto la revitalización del modelo institucional humanista basado en capacidades en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (como las conciben Sen (1999) y Nussbaum (2012)), tiene el potencial de contribuir al debate institucional. Continuar en este camino proveerá insumos para la reflexión colegiada sobre el rumbo de la formación universitaria ante los retos de sostenibilidad planetaria que requieren de mayor justicia, templanza y humanidad.

Para concluir, en el marco del presente estudio, futuros análisis de datos recopilados permitirán seguir profundizando en las tendencias existentes en función de género, de rendimiento académico, los saberes de la UNESCO, así como factores de apoyo social y estrategias personales. Adicionalmente, está en curso la recolección de datos cualitativos (entrevistas) y el mismo estudio de metodología mixta con la participación de los docentes. Esto permitirá abrir un panorama más completo sobre el desarrollo del saber ser en tiempos de pandemia y establecer marcos de referencia sobre los procesos existentes que posibilitaron el éxito de los participantes a pesar de la adversidad que vivieron.

Referencias

Armenta, C. N., Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2017). Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change. *Emotion Review*, 9(3), 183-190.

- <https://doi.org/10.1177/1754073916669>
- Belykh, A. (2019). *El saber ser del estudiante: resiliencia y bienestar. Estudio comparativo en clases universitarias de idiomas* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2019_5.html
- Belykh, A. & Jiménez-Vásquez, M. S. (2022, 29 sep.). *Emotividad durante pandemia en estudiantes de trayectoria exitosa: Caso de carreras y posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México* [ponencia]. Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2022. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/anual6no6.html>
- Beri, N. & Jain, M. (2016). Personal growth initiative among undergraduate students: Influence of emotional self-efficacy and general well-being. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 43-55. <http://rupkatha.com/v8n2.php>
- Braaten, A., Huta, V., Tyrany, L., & Thompson, A. (2019). Hedonic and eudaimonic motives toward university studies: How they relate to each other and to well-being derived from school. *Journal of Positive Psychology & Well-Being*, 3(2), 179-196. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/download/52/46/44>
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Comisión del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias. (Comisión MHIC, 2021). *La comunidad universitaria ante el confinamiento social por COVID-19*. https://drive.google.com/file/d/1Celq9wkG9wQwI2qBJ9Tn05AJ_bxTZgJR/view
- Diehl, M., Hay, E. L., & Berg, K. M. (2011). The ratio between positive and negative affect and flourishing mental health across adulthood. *Aging Ment Health*, 15(7), 882-893. <https://doi.org/10.1080/13607863.2011.569488>
- Farías, M. A. (2021). *El aprendizaje integrado es un puente que permite lograr trayectorias escolares continuas y exitosas, en el I.P.E.M No. 193 José María Paz, Córdoba, Argentina* (tesis de grado). Universidad Siglo XXI, Córdoba, Argentina. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/22666>
- Informe Delors. (1999). *L'Éducation: Un trésor est caché dedans: Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Informe Faure. (1972). *Learning to be: The world of Education today and tomorrow*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Fernández-Poncela, A. M. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broad and build. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental Psychology* (pp. 1-53). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Gutiérrez, S., Sanz, J., Espinosa, R., Gesteira, C., & García-Vera, M. P. (2016). La Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne: Baremos para la población general española y desarrollo de una versión breve. *Anales de Psicología*, 32(1), 206-217. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185471>
- Huta, V. (2018). Eudaimonia versus hedonia: What is the difference? And is it real? *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 7(2). https://www.researchgate.net/publication/328315213_Eudaimonia_versus_Hedonia_What_Is_the_Difference_And_Is_It_Real
- Jiménez-Vásquez, M. S. & Camacho-Higareda, M. (2017). Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales: Un estudio de trayectorias profesionales. In A. Díaz-Barriga (Coord.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 255-282). IISUE Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/211/Satisfacci%3fb3n%20con%20el%20trabajo%20docente%20en%20escuelas%20secundarias%20generales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)
- Henderson, H. & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.

- Giuntoli, L., Conдини, F., Ceccarini, F., Huta, V., & Vidotto, G. (2021). The different roles of hedonic and eudaimonic motives for activities in predicting functioning and well-being experiences. *Journal of Happiness Studies*, 22(1). <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00290-0>
- Luthar, S., & Zelazo, L. (2003). Research on resilience: An integrative view. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). Cambridge University Press.
- Madariaga, J. M. (Coord.; 2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas*. Gedisa.
- Maza-Navarro, E. (2018). *Expectativas profesionales de estudiantes de la FCE de la BUAP. Un estudio desde sus trayectorias escolares* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2018_2.html
- Morzilli, M. (2020). Trabajo juvenil y trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos: Estudio de casos en el periurbano hortícola platense. *Trabajo y Sociedad*, 21(34). <http://www.scielo.org.ar/>
- Morzilli, M. (2021). Contexto, territorialidad y trayectorias escolares: Estudio de caso de jóvenes provenientes de familias migrantes bolivianas hortícolas del periurbano platense. *Trabajos y Comunicaciones*, 54(148). <http://sedici.unlp.edu.ar/>
- Niemiec, R. (2017). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychology Association.
- Rusu, P. P. & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity ratio and well-being among teachers: The mediating role of work engagement. *Frontiers in Psychology*, 11(1608). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Salazar, E. (2014). *Trayectorias juveniles de los estudiantes de sociología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: El reflejo de las transiciones entre educación, trabajo y familia* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2014_6.html
- Sánchez-Olavarría, O. (2019). Trayectorias escolares en el nivel medio superior: El caso de una institución pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.429>
- Sánchez-Martínez, F. E., Barrera-Cámara, R. A., & Canepa-Sáenz, A. (2020). Estudio evaluativo del Sistema Institucional de Tutorías para el seguimiento de trayectorias escolares. *REDIE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.609>
- Seligman, M. (2015). Chris Peterson's unfinished masterwork: The real mental illness. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 3-6. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888582>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Schwartz, R. M. & Grice, J. (2020). Positive ratios revisited: Reports of the theory's death have been greatly exaggerated. *The Journal of Positive Psychology*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1832245>
- Stewart, A. B. (2014). Emotional self-efficacy and other psychosocial variables as predictors of personal growth initiative (tesis de posgrado). Universidad de Arizona del Norte, Arizona, USA. <https://www.proquest.com/openview/a3cfb71035330a4b24878938ef35b5e0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Taxis-Zúñiga, M. R. (2016). *Embarazo y aborto en universitarias: Trayectorias educativas en transición* (tesis de posgrado). Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2016_4.html
- Velasco, S. C. (2019, 2-3 dic.). *De las trayectorias exitosas a las trayectorias reales y la importancia del acompañamiento* [ponencia]. Foro Internacional de Acompañamiento Estudiantil, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. <https://docplayer.es/172644893-De-las-trayectorias-exitosas-a-las-trayectorias-reales-y-la-importancia-del-acompanamiento.html>
- UNESCO. (2021). *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.

- Wong, P. T. (2011). Positive Psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Wooley, K. & Fishbach, A. (2022). Motivating personal growth by seeking discomfort. *Psychological Science*, 33(4), 1-33. <https://doi.org/10.1177/09567976211044685>
- Zamudio-Elizalde, P. D. & Reyes-Sosa, H. (2021). Polifasia cognitiva y representaciones sociales: Análisis de las trayectorias escolares de los adolescentes mexicanos. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i2.1629>