



FACTORES ASOCIADOS A LA PÉRDIDA DE LA CONTINUIDAD ACADÉMICA  
DE LOS ESTUDIANTES DE LA IUE DESDE EL PRIMER SEMESTRE DE 2001  
HASTA EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006

DIANA LUCÍA ARROYAVE JARAMILLO  
LEONARDO NELSON CHAVES PATIÑO  
RICARDO ANDRÉS MESA MADRID  
GERTRUDIS RAMÍREZ NOREÑA  
MARÍA EUGENIA TABORDA MEDINA

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
ENVIGADO  
2007

FACTORES ASOCIADOS A LA PÉRDIDA DE LA CONTINUIDAD ACADÉMICA  
DE LOS ESTUDIANTES DE LA IUE DESDE EL PRIMER SEMESTRE DE 2001  
HASTA EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006

DIANA LUCÍA ARROYAVE JARAMILLO  
LEONARDO NELSON CHAVES PATIÑO  
RICARDO ANDRÉS MESA MADRID  
GERTRUDIS RAMÍREZ NOREÑA  
MARÍA EUGENIA TABORDA MEDINA

Trabajo de grado para optar el título de Psicólogo

Asesor

LUIS FELIPE HENAO LONDOÑO  
Psicólogo Universidad de Antioquia

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
ENVIGADO  
2007

Nota de aceptación: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Jurado

\_\_\_\_\_  
Jurado

\_\_\_\_\_  
Jurado

Envigado, \_\_\_\_\_ de 2007

## **DEDICATORIA**

A los estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias de la IUE, por su perseverancia y esfuerzo en pro del alcanzar una meta académica dentro de la Educación Superior.

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestras familias, por su apoyo y por haber confiado en nosotros.

A Luis Felipe Henao, Psicólogo y Asesor de la investigación, por su profesionalismo y sus aportes durante todo este tiempo.

A las dependencias de la Institución Universitaria de Envigado, a los docentes y estudiantes del SAC, por su participación en esta investigación.

## CONTENIDO

|  | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN   | 16   |
| 1. FACTORES ASOCIADOS A LA PÉRDIDA DE LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IUE DESDE EL PRIMER SEMESTRE DE 2001 HASTA EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006 | 18   |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA  | 18   |
| 1.1.1. Pregunta investigativa  | 20   |
| 1.2. OBJETIVOS   | 21   |
| 1.2.1. Objetivo general  | 21   |
| 1.2.2. Objetivos específicos   | 21   |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN   | 22   |
| 1.4. METODOLOGÍA   | 26   |
| 1.4.1. Tipo de estudio   | 26   |
| 1.4.2. Población   | 27   |
| 1.4.3. Herramientas utilizadas   | 28   |
| 1.4.3.1. Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)   | 28   |
| 1.4.3.2. Entrevistas Semi-estructuradas  | 30   |
| 1.4.3.3. Encuestas   | 30   |
| 1.4.3.4. Grupo focal   | 30   |
| 1.5. PRESUPUESTO   | 32   |
| 1.6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES   | 34   |
| 1.7. ESTADO DEL ARTE   | 35   |
| 2. REFERENTE CONCEPTUAL  | 37   |
| 2.1. PROBLEMAS EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD   | 39   |
| 2.1.1. Sistema educativo de los colegios   | 39   |
| 2.1.2. Diferencias Económicas  | 40   |
| 2.1.3. Dificultades Sociales   | 42   |
| 2.2. PROBLEMAS INTERNOS DE LA UNIVERSIDAD  | 43   |
| 2.2.1. Profesores con poca pedagogía   | 43   |
| 2.2.2. Carga académica   | 46   |
| 2.2.3. Proceso de selección utilizado por la universidad   | 46   |
| 2.2.4. Ambientes educativos, pedagogía, horario, relación alumno-alumno, relación alumno-profesor y programas ofrecidos por la Institución                     | 48   |
| 2.3. PERSONALES  | 48   |
| 2.3.1. Dificultades emocionales consigo mismo y con el entorno   | 48   |
| 2.3.2. Deserción forzada y voluntaria  | 50   |
| 2.3.3. Malas técnicas de estudio   | 52   |

|   |     |
|---|-----|
| 2.3.4. Problemas de salud   | 53  |
| 2.3.4.1. Problemas de salud mental  | 54  |
| 2.3.4.2. Problemas sensoriales o físicos  | 55  |
| 2.3.5. Desmotivación  | 55  |
| 3. PRIMERA FASE: DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LA POBLACIÓN CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO              | 63  |
| 3.1. CURSO DE HERRAMIENTAS (CH)   | 63  |
| 3.2. SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS (SAC)  | 65  |
| 3.3. ESTUDIANTES EN SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS (SAC) POR PROGRAMA ACADÉMICO  | 67  |
| 4. SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO   | 71  |
| 4.1. ANÁLISIS ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL SAC EN EL SEMESTRE 01 – 2006   | 71  |
| 4.2. INFORME SOBRE DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO (DRP), SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS, SEGUNDO SEMESTRE 2006   | 90  |
| 4.3. ANÁLISIS GRUPO FOCAL   | 91  |
| 4.4. FACTORES COMUNES ENCONTRADOS EN INFORMES DE DOCENTES DEL SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS DURANTE LOS AÑOS 2005 Y 2006  | 93  |
| 4.5. ANÁLISIS ENTREVISTA A DOCENTES QUE HAN TRABAJADO CON LOS ESTUDIANTES DEL SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS DE LA IUE   | 94  |
| 4.6. RESULTADOS DE COEFICIENTE INTELECTUAL MEDIANTE EL TEST BREVE DE INTELIGENCIA DE KAUFMAN - K-BIT, APLICADO A 16 ESTUDIANTES DEL SAC, MATRICULADOS EN EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006, EN LA IUE | 96  |
| 5. CONCLUSIONES   | 103 |
| 6. RECOMENDACIONES  | 106 |
| BIBLIOGRAFÍA  | 108 |
| ANEXOS  | 116 |

## LISTA DE TABLAS

|   | Pág. |
|---|------|
| <b>Tabla 1.</b> Materias perdidas por tercera vez que condujeron a los estudiantes de la Facultad de Ingenierías al SAC primer semestre de 2006.  | 78   |
| <b>Tabla 2.</b> Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes SAC de la Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Psicología, primer semestre de 2006.                             | 78   |
| <b>Tabla 3.</b> Pérdida consecutiva por tercera vez de una misma asignatura, Facultad de Ciencias Empresariales.  | 79   |
| <b>Tabla 4.</b> Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a 16 estudiantes del SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006.  | 98   |
| <b>Tabla 5.</b> Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a una muestra estudiantes SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ingenierías.                  | 100  |
| <b>Tabla 6.</b> Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a una muestra estudiantes SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. | 101  |
| <b>Tabla 7.</b> Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a una muestra estudiantes SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales.       | 102  |

## LISTA DE FIGURAS

|  | Pág. |
|--|------|
| <b>Figura 1.</b> Total estudiantes en el Curso de Herramientas por semestre.   | 64   |
| <b>Figura 2.</b> Estudiantes matriculados en la IUE por semestre vs. matriculados en el SAC por período académico.   | 66   |
| <b>Figura 3.</b> Proporción de estudiantes que han realizado el SAC por programa académico vs. media institucional.  | 69   |
| <b>Figura 4.</b> Población discriminada por semestre académico.  | 71   |
| <b>Figura 5.</b> Antigüedad de domicilio por año.  | 72   |
| <b>Figura 6.</b> Situación laboral de los estudiantes.   | 73   |
| <b>Figura 7.</b> Jornada académica.  | 74   |
| <b>Figura 8.</b> ¿Dónde pasan la mayor parte del tiempo los estudiantes?   | 74   |
| <b>Figura 9.</b> Facultad vs. número de personas y motivo en el Semestre de Afianzamiento.   | 75   |
| <b>Figura 10.</b> Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes semestre de afianzamiento Facultad de Derecho.  | 75   |
| <b>Figura 11.</b> Materias perdidas por tercera vez que condujeron a los estudiantes de la Facultad de Derecho al SAC 01-2006.   | 76   |
| <b>Figura 12.</b> Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes Semestre de Afianzamiento de Competencias, Facultad de Ingenierías primer semestre de 2006. | 77   |
| <b>Figura 13.</b> Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes semestre de afianzamiento Facultad de Ciencias Empresariales primer semestre de 2006.       | 79   |
| <b>Figura 14.</b> Tiempo que comparten con los padres.   | 80   |
| <b>Figura 15.</b> Tipo de actividades compartidas con los padres.  | 81   |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 16.</b> Actividades que comparten con los hijos.  | 81  |
| <b>Figura 17.</b> Tiempo que comparten con la pareja.   | 82  |
| <b>Figura 18.</b> Actividades que comparten con la pareja.  | 83  |
| <b>Figura 19.</b> Nivel de comunicación con la pareja.  | 83  |
| <b>Figura 20.</b> Auto percepción.  | 84  |
| <b>Figura 21.</b> Percepción de los encuestados frente a la relación consigo mismo, con la familia y otros.   | 85  |
| <b>Figura 22.</b> Actividades que les gustan a los estudiantes del SAC.   | 86  |
| <b>Figura 23.</b> Estado de ánimo en el último año.   | 87  |
| <b>Figura 24.</b> Metodología docente. Presentación del programa académico.   | 88  |
| <b>Figura 25.</b> Metodología docente. Preparación de clases.   | 89  |
| <b>Figura 26.</b> Duración en tiempo de las clases.   | 89  |
| <b>Figura 27.</b> Resultados sobre valoración del CI mediante el K – BIT. Aplicado a una muestra de 16 estudiantes del SAC de la IUE, grupo del segundo semestre de 2006.                         | 98  |
| <b>Figura 28.</b> Estudiantes SAC de la IUE, grupo del segundo semestre de 2006, con eneatis entre 6 y 9, según prueba de valoración sobre el CI.   | 99  |
| <b>Figura 29.</b> Resultados sobre valoración de CI, aplicado a una muestra de estudiantes SAC, segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ingenierías de la IUE.                  | 99  |
| <b>Figura 30.</b> Resultados sobre valoración de CI, aplicado a una muestra de estudiantes SAC, segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la IUE. | 100 |
| <b>Figura 31.</b> Resultados sobre valoración de CI, aplicado a una muestra de estudiantes SAC, segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales de la IUE.       | 101 |

## LISTA DE ANEXOS

|   | Pág. |
|---|------|
| <b>Anexo A.</b> Protocolo Encuesta Estudiantes SAC. Programa de psicología – Grupo REDES IUE.                                     | 116  |
| <b>Anexo B.</b> Protocolo grupo focal. Estudiantes del SAC - Segundo semestre de 2006.  | 120  |
| <b>Anexo C.</b> Protocolo de entrevista. Docentes que han trabajado con los estudiantes del SAC de la IUE.                        | 122  |
| <b>Anexo D.</b> Formato de consentimiento informado de sujetos participantes en el Test Breve de Inteligencia de Kaufman - K-BIT. | 124  |
| <b>Anexo E.</b> Hoja de respuestas: Test Breve de Inteligencia Kaufman - K-BIT.   | 125  |
| <b>Anexo F.</b> Artículo del Trabajo de Grado.  | 126  |

## GLOSARIO

**BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO:** a nivel cuantitativo, es la obtención de un promedio académico inferior al promedio mínimo reglamentado por la institución educativa al cual pertenece un estudiante, y a nivel cualitativo, hace referencia a la no obtención de los logros mínimos de una asignatura o programa académico.

**CAPITAL CULTURAL:** se refiere a los conocimientos previos al aprendizaje académico, adquiridos por medio de una transmisión cultural, ya sea a nivel familiar o social.

**CARGA ACADÉMICA:** está asociado a dos factores, el primero obedece a el número de Materias y créditos, asignados para un nivel académico, según la malla curricular. El segundo factor se relaciona con la cantidad de actividades académicas dentro de una misma asignatura.

**CURSO DE HERRAMIENTAS (CH):** es también llamado Curso de Herramientas Psicopedagógicas, creado para reforzar las habilidades académicas de aquellos estudiantes que pierden por primera vez la continuidad académica por bajo rendimiento. A diferencia del SAC, el curso de Herramientas es de corta duración, y permite registrar materias propias de la malla curricular, una vez finalizado el curso. De igual manera, este curso es requisito indispensable para aquellos estudiantes que desean reingresar a la universidad, tras un periodo de abandono.

**DESERCIÓN ACADÉMICA:** existen dos clases de Deserción Académica: deserción académica forzosa, que obedece a los motivos externos de un estudiante, como en bajo promedio académico consecutivo que impida la continuidad académica, según las políticas de la institución educativa a la cual pertenece, o debido a factores económicos, y la deserción voluntaria, obedece al deseo del estudiante abandonar sus estudios sin culminar la carrera a la cual se está adscrito lo cual puede estar relacionada a la baja motivación y no identificación con el programa académico.

**DESMOTIVACIÓN ACADÉMICA:** es un conjunto cíclico de procesos asociados, donde incide el núcleo de intereses particulares del sujeto, los intereses del medio,

las posibles dificultades del aprendizaje, la metodología de estudio, condiciones físicas adecuadas (nutricionales y niveles de fatiga) y las condiciones particulares del estado del ánimo.

**DIFICULTADES EMOCIONALES:** las dificultades emocionales asociadas al bajo rendimiento académico se categorizan en dos grupos: Dificultades Consigo Mismo y Dificultades con el Entorno. Las primeras hacen referencia a las condiciones del estado del ánimo del sujeto y las segundas, a las dificultades propias de la interacción con el medio familiar, laboral y académico. En ambos casos, existe una dificultad para la adecuada solución de conflictos.

**LAGUNAS ACADÉMICAS:** hace referencia a los vacíos académicos sobre contenidos temáticos fundamentales en el proceso integral del aprendizaje.

**METODOLOGÍA DOCENTE:** método o estrategias empleado por el docente en el proceso enseñanza aprendizaje.

**PÉRDIDA DE LA CONTINUIDAD ACADÉMICA:** condición especial de un estudiante, quien al reprobar al menos una asignatura por tercera vez, al obtener un promedio académico inferior al puntaje mínimo estipulado por la institución a la cual se pertenece, o por faltas graves que atenten contra el reglamento institucional, generando la condición de estudiante irregular.

**TUTORÍAS:** acompañamiento pedagógico y/o Psicológico personalizado, dirigido a estudiantes con dificultades académicas y psicológicas, con el propósito de prevenir un fracaso escolar o deserción académica, favoreciendo la adherencia, intereses vocacionales y sostenibilidad en un plantel educativo.

**SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS (SAC):** es un semestre especial carente de continuidad curricular, donde el estudiante deberá afianzar las competencias mínimas de lecto-escritura, lógico-matemática y socio-afectivas, según el caso particular del estudiante. Este semestre es creado para aquellos estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado, que han perdido la continuidad académica, a consecuencia de un promedio académico ponderado inferior a 2,7 o por la pérdida consecutiva de una misma materia durante tres periodos académicos.

## RESUMEN

El objetivo del trabajo es identificar los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica de los estudiantes de la IUE entre los años 2001 y 2006. Para lograr lo anterior, se cuenta con dos fases: En la primera, estudio exploratorio retrospectivo y cuantitativo, se encontró que en el SAC se ha matriculado el 0,46% de la población IUE del primer periodo académico de 2005; frente al 0,91% de los estudiantes para el segundo semestre del mismo año; igualmente, el 0,85% de los matriculados en el primer semestre del año 2006, matricularon el SAC. En la segunda fase, estudio cualitativo y cuantitativo, población SAC 2006, se empleó una evaluación psicológica para valoración del Coeficiente Intelectual (CI), mostrando que del 61,53% de la población total matriculada en el SAC, sólo 18,75% poseen CI con dificultades; 62,5% de la muestra, se ubican con CI promedio y 18,75% obtuvieron resultado alto. Otros métodos empleados, como encuesta, DRP, Grupo Focal y entrevistas a docentes del SAC, mostraron que factores motivacionales internos, vacíos académicos previos, disponibilidad de tiempo para estudiar, relaciones interpersonales, aspectos emocionales particulares y algunos proyectos de vida poco definidos, fueron los factores más influyentes para el bajo rendimiento académico en la población estudiada.

**Palabras Claves:** Causas del bajo rendimiento académico, Investigación en la educación superior, Pérdida de continuidad académica, psicología educativa.

**Abstract:** the purpose of this document is to identify the factors associated with the loss of academic continuity of the students from IUE between the years 2001 and 2006. To achieve the previous goal, there are two stages: In the first, an exploratory retrospective and quantitative study, it was found that in the SAC there has been a 0,46% of the IUE population in the first academic period on the year 2005; compared to the 0,91% of the students for the second semester of the same year; also, the 0,85% of the registered students in the first semester of the year 2006, were registered to SAC. In the second stage, the qualitative and quantitative study, population SAC 2006, a psychological evaluation was employed to grade the IQ level, showing that from a 61,53% of the total population registered to SAC, only 18,75% have a IQ with difficulty; 62,5% of the sample, have an average IQ and 18,75% obtained a high result. Other methods employed, like surveys, DRP, focal Groups and interviews with teachers from SAC, showed the internal motivational factors, pervious academic voids, available time to study, interpersonal relationships, particular emotional aspects and some life projects poorly defined, were some of the most influential factors for the low academic performance in the studied population.

**Keywords:** Causes of low academic performance, Investigation in the superior education, Loss of the academic continuity, Educational psychology.

## INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico es un fenómeno presente en las instituciones educativas de cualquier índole. Para el caso de la educación superior, se convierte en un factor altamente incidente en la decisión de abandonar los estudios, dado que la mayoría de estos planteles, tiende a suspender la normalidad académica de los estudiantes con bajo rendimiento académico, o en su defecto, inscribirlos dentro de un programa especial, que ofrezca estrategias para el mejoramiento del rendimiento académico del educando, alternativa que para algunos estudiantes, puede resultar poco atractiva, según las tasas de deserción en las universidades del país.

La mayoría de investigaciones sobre el tema, a nivel nacional, se concentran en las causas o posibles factores incidentes de la deserción estudiantil en los programas de Pregrado, pero pocos se concentran en el Bajo Rendimiento Académico como eje central de una investigación, hecho que puede explicarse, si se observa que la mayoría de investigaciones están pensadas desde una visión administrativa o económica sobre el fenómeno.

La presente investigación, está contemplada desde el ámbito de la psicología educativa; por tal motivo, pretende contemplar de un modo especial, aquellos factores incidentes en el bajo rendimiento académico, relacionados con los estudios y procesos de aprendizaje en los niveles de la educación básica, así como los factores cognitivos y emocionales, entre otros que pudiesen ser incidentes sobre el bajo rendimiento académico y han sido contemplados por diferentes autores.

La idea original de ésta investigación, surge de una inquietud generada en el proceso de práctica formativa investigativa de los investigadores, al observar los vacíos académicos y desarrollo emocional que presentaban los estudiantes de escolaridad básica secundaria en una institución pública de la misma localidad a la cual pertenece la Institución Universitaria de Envigado.

En el Valle de Aburrá, la Universidad EAFIT, ha sido pionera en investigación sobre la deserción estudiantil y actualmente desarrolla un Programa Especial que ayuda a reducir los índices de deserción internos; éste programa es conocido

como un sistema de becas, dirigido a estudiantes con dificultades económicas, otorgadas por estímulo académico, por estímulo en actividades coo-curriculares, becas para empleados y familiares, becas complementarias y programa de monitorías, además de ofrecer cátedras obligatorias para estudiantes con bajo rendimiento académico en término de matrícula condicional, cuyo contenido esencial es la metodología del aprendizaje, la cual les facilita la autoevaluación, el análisis de su situación académica, asumir las causas de su bajo rendimiento, cambiar de actitud, replantear su elección vocacional y desarrollar alternativas de solución.

En otras zonas del país, también se desarrollan programas especiales, enfocados al mejoramiento académico de los estudiantes con dificultades, tal es el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana - sede Bucaramanga, la Universidad de Ibagué, la Universidad del Norte, La Universidad Nacional de Colombia - sede Medellín, la Universidad Libre (Bogotá), entre otras.

La presente investigación, apunta a indagar por las percepciones, creencias y vivencias frente al bajo rendimiento y la pérdida de continuidad académica en estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), de la Institución Universitaria de Envigado, mediante una descripción estadística de la población que ha perdido la continuidad académica entre los años 2001 y 2006, además de explorar los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica en estudiantes matriculados en el SAC, para el año 2006.

Con lo anterior, se pretende lograr una descripción del problema y los factores incidentes en el mismo, que pueden ser contemplados para una posible creación de estrategias a nivel de prevención sobre el bajo rendimiento académico, los vacíos académicos del bachillerato y asignaturas previas dentro de una maya curricular de educación superior, entre otras posibles aplicaciones que se pueden generar, con la información obtenida.

# **1. FACTORES ASOCIADOS A LA PÉRDIDA DE LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IUE DESDE EL PRIMER SEMESTRE DE 2001 HASTA EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006**

## **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la Institución Universitaria de Envigado, se presentó el fenómeno de Pérdida de Continuidad Académica por parte de 157 estudiantes en el lapso comprendido entre 2001 y 2004<sup>1</sup> por repitencia de asignatura y bajo rendimiento académico. En el Reglamento Estudiantil de la IUE se describen las causas por las cuales se llega a la Pérdida de Continuidad Académica. La primera, se da por la pérdida en tres periodos académicos de una misma asignatura (Capítulo VII, Art. 39), y la segunda, se da por obtener un promedio inferior a 2.7 (Capítulo VI Art. 39). Además de las anteriores, está la relacionada con la cancelación voluntaria del semestre (Capítulo IV Art. 19, 21).

Todo lo anterior, lleva como consecuencia para los estudiantes, tener la obligación de ingresar a un semestre de afianzamiento, si se quiere continuar en la Institución. El Semestre Afianzamiento de Competencias (SAC), es un semestre especial, el cual, busca restablecer la relación pedagógica del estudiante con la institución y con el programa en el que ha estado matriculado.

En el siguiente cuadro se detalla el número de estudiantes que han entrado en anormalidad académica (pérdida de la continuidad académica), clasificados por semestres, comparados con el número de estudiantes por semestre y programa académico.

---

<sup>1</sup> Para el momento en que se redactó este documento, sólo se contaba con la información proporcionada por Vicerrectoría Académica, a través de un trabajo de clase realizado por estudiantes del Programa de Psicología en la asignatura Proyecto de Investigación II.

| Año          | Derecho | Ing. Sistemas | Ing. Electrónica | Psicología | Admón. y Mercados Inter. | Contaduría Pública | Total Semestre | Estudiantes Matriculados Semestre |
|--------------|---------|---------------|------------------|------------|--------------------------|--------------------|----------------|-----------------------------------|
| 2001/01      | 1       | 1             | 1                | 1          | 0                        | 0                  | 4              | 843                               |
| 2002/02      | 2       | 2             | 1                | 0          | 0                        | 1                  | 6              | 1242                              |
| 2002/01      | 3       | 7             | 4                | 0          | 2                        | 5                  | 21             | 1166                              |
| 2002/02      | 8       | 4             | 5                | 0          | 5                        | 6                  | 28             | 1433                              |
| 2003/01      | 3       | 11            | 8                | 0          | 4                        | 5                  | 31             | 1897                              |
| 2003/02      | 2       | 3             | 5                | 3          | 4                        | 2                  | 19             | 1891                              |
| 2004/01      | 6       | 3             | 1                | 2          | 2                        | 1                  | 15             | 2037                              |
| 2004/02      | 11      | 4             | 10               | 2          | 3                        | 3                  | 33             | 2004                              |
| <b>Total</b> |         |               |                  |            |                          |                    | 157            |                                   |

Este fenómeno de Pérdida de Continuidad Académica no ha sido suficientemente estudiado y no hay claridad de las condiciones que llevan a ésta situación. Por esta razón, no hay forma de determinar la relevancia y pertinencia de las propuestas pedagógicas en el SAC. A esto, se le suma que, según la Vicerectoría Académica, un porcentaje de estudiantes no ingresa al Semestre de Afianzamiento de Competencias, si no que deserta. Ante éste hecho, no hay una forma de plantear estrategias de mejoramiento ni acciones preventivas pertinentes ante dicha deserción.

Por todo lo dicho, se hace urgente pensar la importancia de planear estrategias preventivas de la deserción y/o estrategias de mejoramiento oportunas frente al bajo rendimiento académico y la repitencia de asignaturas, para lo cual, es necesario conocer con mayor detalle las variables que entran en juego. Nada mejor para esto, que una investigación con los estudiantes que pierden la normalidad académica y cursan el SAC. Ellos y ellas se convierten en una muestra representativa de una población en alto riesgo de deserción, generalmente, con bajo rendimiento académico en una o más materias del pénsum académico de sus respectivos programas de pregrado.

Evaluar los aspectos relacionados con el bajo rendimiento académico y el riesgo de deserción está además, relacionado con los procesos de acreditación de las universidades y con condiciones mínimas de calidad exigidos por el Ministerio de Educación (Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003).

Según el Ministerio de Educación, todas las instituciones de pregrado deben garantizar los procesos de investigación y la formación investigativa (Artículo 6), así como establecer estrategias claras de selección y evaluación de los estudiantes (Artículo 8). En cuanto a la selección es necesario tener establecidos criterios claros y en cuanto a la evaluación, se aspira sea acorde con el modelo de formación del centro académico y permita la permanencia y finalización de los estudios de modo satisfactorio de los estudiantes.

**1.1.1. Pregunta investigativa:** ¿Cuáles son los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica de los estudiantes de la IUE desde el primer semestre de 2001 hasta el segundo semestre de 2006?

## **1.2. OBJETIVOS**

**1.2.1. Objetivo general:** Indagar por las percepciones, creencias y vivencias frente al bajo rendimiento y la pérdida de continuidad académica en estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias.

### **1.2.2. Objetivos específicos:**

1. Describir estadísticamente la población que ha perdido la continuidad académica entre 2.001 y 2.006.
2. Explorar los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica en estudiantes matriculados en los semestres de afianzamiento en 2.006.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

Toda Institución de Educación Superior procura mantener los estándares de calidad de su formación; en contrapartida aspira obtener de sus estudiantes el rendimiento académico que los cualifique como profesionales. En este sentido, se plantean modelos pedagógicos que permitan la apropiación de los conocimientos específicos y se crean metodologías evaluativas acordes con estos y con el mantenimiento de la exigencia académica.

De parte del estudiante se espera que ingrese en condiciones óptimas para acoger el plan de formación propuesto en los diferentes pénsum, tal y como lo plantea la Ley General de Educación. Según la Ley 30 de Diciembre de 1992, en el Capítulo I, artículo 5º “la Educación Superior será accesible a quienes demuestren las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso”.

Entre los factores que se presuponen en el estudiantado, se pueden mencionar los resultantes de la formación escolar previa, los personales, los sociales y económicos. Acerca de la formación escolar, se espera que se hayan desarrollado las competencias en las áreas básicas del conocimiento, en particular las lecto-escriturales y las de lógico-matemáticas; así mismo, del paso por una institución escolar, se espera que cada estudiante haya formado hábitos de estudios y compromiso con las responsabilidades académicas.

En los factores personales relevantes, se pueden nombrar, entre otros, la motivación, la orientación profesional adecuada y las competencias cognitivas que le permitan acceder a los conocimientos formalizados de carácter científico, tecnológico y técnico que imparte la Universidad. Sobre los aspectos socio-económicos, se destacan los ingresos económicos de la familia y/o del estudiante, el contexto laboral y las posibilidades de formación del medio.

A pesar de que las instituciones esperan las condiciones de ingreso adecuadas en sus estudiantes, es un hecho observable que cada semestre hay un número significativo de estos que presentan un bajo nivel de rendimiento académico<sup>2</sup>. Lo

---

<sup>2</sup> Se entiende por bajo rendimiento académico cuando un estudiante de la Institución Universitaria de Envigado obtiene un promedio ponderado general, del semestre al cual está adscrito, inferior de

anterior, ha llegado a ser motivo de preocupación para el ámbito universitario en general, dada la necesidad de mantener la Calidad de la educación y el riesgo, siempre presente, de deserción<sup>3</sup> en los estudiantes.

En la Institución Universitaria de Envigado, se evita presentar examen de admisión con carácter excluyente, se busca hacer un diagnóstico rápido del aspirante, permitiendo así el ingreso de las personas con diferentes niveles de desarrollo de las competencias académicas requeridas. Por tanto, se hace necesario establecer sondeos y estrategias con los estudiantes que presentan bajos promedios o repitencia en las diferentes asignaturas propias de sus programas de pregrado, entre la población con dificultad académica (estudiantes que deben acudir a docentes o monitores que pueden ser particulares o de la misma institución, para tratar de sostener su rendimiento), sobresalen aquellas personas que pierden la normalidad académica, pues son quienes requieren una atención prioritaria por parte de la Institución.

De acuerdo con las investigaciones que se revisaron sobre la problemática de la deserción y el bajo rendimiento en las universidades, siguiendo el rastreo bibliográfico realizado por la docente Luz Elena Galeano A.<sup>4</sup>, se propone la siguiente clasificación de las variables que intervienen y pueden retomarse en el transcurso de la presente investigación, referenciados específicamente en el marco teórico:

---

2.7. En los jóvenes puede presentarse debido a un componente multicausal, o sea a factores biopsicosociales, o en otros casos a un solo factor, sea emocional, sensorial, o problemas específicos del aprendizaje.

<sup>3</sup> La Deserción y el Retraso en los Estudios Universitarios, Según Graciarena (1970). "Habría dos tipos principales de deserción: el primer tipo, la 'deserción académica', o por fracaso en los estudios, se presenta cuando el estudiante abandona los estudios porque no puede superar las exigencias que éstos le plantean. Ha tenido muchos fracasos académicos y a través de ellos ha tomado conciencia de sus limitaciones intelectuales o motivacionales... Otra forma muy diferente de deserción se presenta cuando el estudiante llega poco motivado y luego lo está menos para continuar sus estudios. Esta puede ser llamada la 'deserción por desmoralización'. Esta situación se puede producir por un complejo muy diverso de causas: los estudios preuniversitarios, la influencia familiar, otros intereses que lo atraen, desajustes vocacionales, etc., todas las cuales pueden operar conjuntamente. Cuando la deserción es una consecuencia de las expectativas profesionales bloqueadas, la decisión de desertar es autónoma, pues quien la toma podría seguir estudiando si lo deseara. Se trata, a diferencia del primer caso, de un estudiante que tiene posibilidades de seguir pero que ha perdido el interés en hacerlo". En este último caso, el autor muestra la deserción voluntaria sólo como una decisión individual producto de desajustes vocacionales, y no tiene en cuenta otros factores de tipo exógeno que impiden la continuación de los estudios". GALEANO A., Luz Inés. La Deserción estudiantil en la Institución Universitaria de Envigado. Trabajo de Clase; Proyecto de Investigación II, 2003.

<sup>4</sup> GALEANO A., Luz Elena. El abandono de una ruta de oportunidades de vida. Trabajo de Clase; Proyecto de Investigación II, 2003.

#### Problemas Externos A La Universidad:

- El sistema educativo de los colegios.
- Diferencias económicas.
- El costo de las matrículas (Sarmiento y Giraldo, en 1989).
- Dificultades sociales (Picon y Arboleda, en 1977).

#### Problemas Internos De La Universidad:

- Deficiencia en el número de docentes.
- Sobrepoblación estudiantil.
- Carga académica (Picon y Arboleda, en 1977).
- Existencia de una carga excesiva de contenidos, documentos, lecturas y trabajos en general en las distintas asignaturas.
- Profesores con poca pedagogía, principalmente en los primeros niveles (Sarmiento y Giraldo, en 1989).
- Proceso de selección utilizado por la Universidad (Sarmiento y Giraldo, en 1989).
- La misión-visión, ambientes educativos, pedagogía, horario, relación alumno - alumno, relación alumno - profesor y programas ofrecidos por la institución (Páramo Gabriel Jaime y Correa Carlos Arturo).

#### Personales:

- Dificultades familiares (Picon y Arboleda, en 1977).
- Falta de diálogo entre los padres; de éstos con los hijos; separación psicológica o física de los padres, incompreensión entre los padres y los hijos.
- Causas de deserción forzosa y voluntaria: La no identificación con la carrera, problemas familiares como la separación física o psicológica de los padres (Sarmiento y Giraldo, en 1989).
- Malas técnicas de estudio (Sarmiento y Giraldo en 1989).
- Problemas de salud, transporte (Páramo Gabriel Jaime y Correa Carlos Arturo, Abril-Mayo, 1999).
- Desmotivación (Graciarena, en 1970).

La Institución Universitaria de Envigado por su parte, desarrolla un programa denominado "Semestre de Afianzamiento de Competencias" (SAC), dirigido a estudiantes que pierden la continuidad académica, debido a la pérdida continua de una misma materia en 3 semestres consecutivos o por un promedio académico ponderado inferior a 2.7 (en el marco teórico se entrará a profundizar al respecto).

Con base en lo anterior, y a partir de las inquietudes generadas por la práctica Formativa e Investigativa en la Institución Educativa el Salado, del Municipio de

Enviado, donde todos los practicantes y actuales integrantes del presente trabajo de grado, tuvieron experiencias significativas con población adolescente, referente a factores de calidad y competencia académica institucional, además de los factores personales (motivaciones, emocionales, cognitivos y socioeconómicos) surgió El grupo REDES - IUE.

En el transcurso de la práctica investigativa formativa antes mencionada (2 años), se gestaron preguntas dentro del campo del aprendizaje y las dificultades observadas en los procesos escolares de los estudiantes, fundamentales para plantear la temática y objetivos del presente trabajo de grado.

La presente investigación permitirá profundizar en el conocimiento acerca de éste tipo de fenómenos y aplicar lo aprendido en el ámbito de la Educación Superior. Es decir, esta investigación se inscribe dentro del ámbito de la Psicología Educativa, teniendo como utilidad un intento por lograr una descripción del problema y los factores incidentes en el mismo.

## 1.4. METODOLOGÍA

**1.4.1. Tipo de estudio:** La presente investigación es de carácter descriptivo, hizo una exploración de diversos factores, sin plantearse análisis explicativos de tipo causa-efecto. Se decidió abordar la problemática en dos momentos o *fases de investigación*, se contó con el hecho de que no se tenía acceso de la misma forma a toda la población que se deseaba estudiar.

La primera fase, trata de una investigación exploratoria desde un enfoque cuantitativo. Este primer momento, tomó toda la población que presentó una *pérdida de la continuidad académica* desde el primer semestre de 2001 en la Institución Universitaria de Envigado; hasta el segundo periodo académico de 2006 para un total de 1.536 estudiantes. Debido al hecho de ser una investigación *retrospectiva*, no se manipulan variables como en una investigación experimental, debido a las características de la población, en cuanto a disponibilidad, y a la naturaleza del fenómeno a estudiar (condiciones éticas y pedagógicas).

Los factores y características de la población se extrajeron del archivo de la Institución Universitaria de Envigado, en la dependencia de Admisiones y Registro para ser sometidos a un proceso de comparación, análisis y descripción de los mismos: (1) Total de estudiantes matriculados en el curso de herramientas por cada semestre, entre el primer semestre de 2001 hasta el segundo periodo académico de 2006; (2) Total de estudiantes matriculados en el Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), entre el primer semestre de 2004 hasta el segundo periodo académico de 2006; y, (3) Estudiantes matriculados en el semestre de afianzamiento, en los periodos antes mencionados, pero con porcentajes discriminados por carreras.

Los resultados de este sondeo se analizaron estadísticamente, para caracterizar la población que ha matriculado el SAC en la IUE, durante el periodo arriba señalado. Los resultados de esta primera fase, de tipo cuantitativo, sirvieron para comprender las particularidades y representatividad del fenómeno de pérdida de continuidad académica.

La *segunda fase*, es un estudio de corte cualicuantitativo, con el grupo de personas que ingresaron al Semestre de Afianzamiento de Competencias, SAC, en los dos periodos académicos de 2006. Estas personas son aquellas que han

perdido la continuidad académica, en el segundo semestre académico de 2005 y en el primer semestre del año 2006. Es importante hacer la salvedad sobre aquellos estudiantes que pierden la continuidad académica y no ingresan al SAC, debido a que ellos no podrán incluirse dentro del grupo poblacional abordado, por la dificultad para establecer contacto con ellos y la disponibilidad para participar en la investigación.

En esta *segunda fase*, se muestra una confrontación entre los datos cuantitativos obtenidos en la primera fase más los elementos del estado del arte, con los resultados obtenidos en la segunda fase, mediante una encuesta aplicada a los estudiantes SAC del primer semestre de 2006. De igual manera, en esta segunda fase se profundiza en los aspectos cualitativos a que hay lugar en la investigación.

En función del menor número de personas estudiadas, y de la disponibilidad de éstas, se aplicó un tests psicométrico con el proposito de encontrar nuevas variables y se desarrollaron entrevistas con cada uno de los sujetos. El test psicométrico a emplear en la evaluación, es el Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT), el cual está diseñado para medir la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos, abarcando un grupo de edades que va desde los 4 hasta 90 años. Ésta prueba, está conformada por dos subtest: Vocabulario y matrices. Vocabulario (que incluye 2 partes: A, Vocabulario expresivo y B, definiciones). Además de medir un coeficiente intelectual con una escala igual a la escala de Wechsler, el K-BIT mide habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento cristalizado), fundamentales para el adecuado desarrollo de las habilidades del pensamiento.

De este modo, la *segunda fase* tiene un corte mixto, con una combinación de herramientas cualitativas (DRP, entrevistas a docentes y grupo focal con estudiantes, en el segundo semestre de 2006) y cuantitativas (encuesta a estudiantes del SAC en el primer semestre de 2006 y aplicación de prueba en el segundo semestre de 2006).

**1.4.2. Población:** La población seleccionada para realizar el presente trabajo de grado, abarcó en su primera fase los estudiantes con bajo rendimiento académico (estudiantes con un promedio académico ponderado inferior a 2.7 o por la pérdida consecutiva de una misma asignatura por tres periodos académicos) que realizaron el Curso de Herramientas entre el primer semestre de 2001 hasta el primer periodo académico de 2006 y aquellos que ingresaron al Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC) entre el primer semestre de 2004 hasta el primer periodo académico de 2006.

En la segunda fase (estudio de corte cualitativo y cuantitativo), el grupo poblacional se reduce a los estudiantes que ingresaron al SAC, debido a pérdida de continuidad académica en el segundo periodo de 2005 y el primer periodo académico de 2006.

### 1.4.3. Herramientas utilizadas:

**1.4.3.1. K-BIT:** Con el propósito de obtener información sobre aspectos cognitivos, se acudió a la aplicación del Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT) (Ver Anexo D), prueba psicométrica que es utilizada para medir el coeficiente intelectual. Dichos datos se hicieron pertinentes para una adecuada observación con los estudiantes del Semestre de Afianzamiento de la IUE, los cuales son tildados o estigmatizados en el ambiente universitario como personas con posibles dificultades cognitivas, denotación que puede ser desmitificada, después de haber analizado los resultados de dicha prueba (Ver numeral 4.6. “Resultados de Coeficiente Intelectual Mediante el Test Breve de Inteligencia de Kaufman - K-Bit, Aplicado a 16 Estudiantes del SAC, Matriculados en el Segundo Semestre de 2006, en la I.U.E.).

- ¿Qué es el K-BIT?

El Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT) “está diseñado para la medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos, puesto que abarca un amplio ámbito de edades que se extiende desde los 4 hasta los 90 año, consta de dos subtest: Vocabulario y matrices. Vocabulario (que incluye 2 partes: A, Vocabulario expresivo y B, definiciones), mide habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento cristalizado), apoyándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales. Matrices, aprecia habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas (pensamiento fluido), a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Todos los ítems de Matrices están construidas con dibujos o figuras abstractas y no con palabras”<sup>5</sup>.

Las ventajas que nos ofrece el K-BIT, bajo la estructuración y medición anteriormente mencionada, permiten un mejor análisis sobre las habilidades cognitivas mínimas, para una adecuada formación profesional en pre-grado y un pertinente desempeño profesional. En el caso de las ingenierías y las ciencias

---

<sup>5</sup> KAUFMAN, Alan y Andeen. Manual Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT). Capítulo I, P. 1. 1. Traducción español por Agustín Cordero e Isabel Calongue. Madrid: TEA Ediciones S.A., publicaciones de psicología aplicada Nro. 254, 1997. Facilitado y adaptado por el Laboratorio de Psicología de La Universidad San Buenaventura - Sede Medellín.

empresariales, el desarrollo de las habilidades, medidas a través de la prueba no verbal, permitió una aproximación a un posible diagnóstico sobre las competencias mínimas lógico matemáticas que se acompañan de las habilidades sobre resolución de problemas. Para el caso de los programas de Derecho y de Psicología, las competencias lectoras y el vocabulario expresivo fueron observadas y relacionadas a través de la prueba de tipo verbal denominada vocabulario, y las competencias a nivel de abstracción fueron develadas mediante la prueba de tipo no verbal.

Para baremar esta prueba, el K-BIT, en concordancia con la escala Wechsler, ofrece una media de 100 y una desviación típica de 15, “para cada uno de los subtest, Vocabulario y Matrices, así como un global de Coeficiente Intelectual CI compuesto K-BIT”<sup>6</sup>.

- Antecedentes del K-BIT:

Antes de crear el K-BIT, sus autores tuvieron un amplio bagaje por la psicología aplicada, la filosofía y la pedagogía, trabajando de la mano con D. Wechsler, D. McCarthy, R. Thorndike, entre muchos otros. “Alan S. Kaufman, Dr. En filosofía y Nadeen L. Kaufman, Dra. En ciencias de la educación, son bien conocidos por sus trabajos sobre evaluación educativa y clínica, particularmente en el área de los Tests de inteligencia para niños, adolescentes y adultos. Son coautores de las baterías de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC), del *Kaufman Test of Educational achievement* (K-TEA) y del AGS Early Screening Profiles: *Cognitive/language profile*. Alan colaboró expresamente con David Wechsler en la revisión de la escala de Wechsler para niños (WISC) y supervisó la tipificación de la versión Revisada (WISC-R). Trabajó también con Dorotea McCarthy en el desarrollo y tipificación de la escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. Nadeen participó activamente en los proyectos de WISC y McCarthy y, junto con Alan, escribió la obra “*Evaluación Clínica de los niños con las escalas McCarthy*” posteriormente publicaron el *Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test* (KAIT)”<sup>7</sup>.

- Implementación de la prueba en el contexto local:

La prueba del Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), ha sido ampliamente aplicada y/o trabajada en el Centro de Neuropsicología Infantil<sup>8</sup> con

---

<sup>6</sup> Ibíd. P. 1.

<sup>7</sup> Ibíd. P. 3.

<sup>8</sup> El “Centro de Neuropsicología Infantil” (C.N.I.), se especializa en la atención, promoción, prevención y capacitación, sobre diferentes trastornos o problemáticas a nivel neurológico, neuropsicológico, psicológico, pedagógico, neuropedagógico y fisioterapéutico, mediante un grupo transdisciplinario de profesionales, coordinado por el doctor Henry Castillo. Está ubicado en el barrio

población de diversas edades en el departamento de Antioquia, entre otras ciudades del país, y en la Universidad San Buenaventura de Medellín, con el fin de medir el coeficiente intelectual en niños, niñas, jóvenes y adultos<sup>9</sup>.

Igualmente, el proyecto “TALENTOS” fase I, de la Secretaria de Educación de Medellín, aplicó dicha prueba, para medir la efectividad en programas enfocados al desarrollo de habilidades cognitivas, obteniendo resultados satisfactorios. Posteriormente, en la fase II, se implementó la aplicación de esta misma prueba a la población candidatizada para ingresar al programa antes mencionado, tras conocer sobre un entrenamiento en la Escala Wechsler (la escala más utilizada y conocida en el contexto local), realizado a algunos de sus aspirantes en la Fase I, con este test de inteligencia, hecho que altera e invalida los resultados de cualquier prueba psicométrica.

**1.4.3.2. Entrevistas:** Entrevista semi-estructurada a docentes, guiada mediante un protocolo de entrevista (Ver Anexo C), dirigido a recopilar las percepciones de los docentes que han trabajado con los estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias, SAC, sobre sus estudiantes y los factores incidentes en la pérdida de la continuidad académica.

**1.4.3.3. Encuestas:** Encuesta aplicada a estudiantes del semestre de afianzamiento del primer semestre de 2006, con preguntas orientadas sobre las variables planteadas en el marco teórico, como posibles causas o factores que inciden en el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil (Ver Anexo A).

**1.4.3.4. Grupo focal:** El grupo focal, como su nombre lo indica, está basado en una muestra o foco del grupo universal de estudiantes del SAC, representado por los estudiantes activos dentro del semestre de afianzamiento de competencias para el segundo periodo académico de 2006. Con esta muestra poblacional se observaron las interacciones que se producen entre los miembros del grupo y diferentes factores de orden interno y externo a la universidad, utilizando estrategias como el DRP o Diagnóstico Rápido Participativo en un periodo de la segunda fase, facilitando el sondeo inicial y primer contacto con la población, posteriormente se realizó una serie de actividades lúdico-participativas enfocadas a obtener respuesta, según las percepciones de los estudiantes, sobre los factores

---

La Aguacatala número 2, frente a la avenida regional, en la carrera 48 C Nro. 10 Sur 58 Medellín - Colombia. PBX: (4) 2 66 35 76. Email: cneuropsinf@epm.net.co.

<sup>9</sup> Los Baremos actuales, utilizados en el presente trabajo de grado, fueron contextualizados en la Universidad San Buenaventura- sede Medellín y facilitados por el Centro de Neuropsicología Infantil.

planteados en el marco teórico, asociados al bajo rendimiento académico. Con ello se pretende hallar claridad sobre el modo como perciben la actuación de dichos factores en su vida académica.

## 1.5. PRESUPUESTO

| PRESUPUESTO GLOBAL DEL PROYECTO |                        |              |                    |         |                    |
|---------------------------------|------------------------|--------------|--------------------|---------|--------------------|
| Fases                           | RUBROS                 | FUENTES      |                    |         | TOTAL              |
|                                 |                        | Convocatoria | Estudiantes        | Externa |                    |
| I- II                           | Personal               |              | 100.000            |         | 100.000            |
| I- II                           | Material y suministros |              | 333.400            |         | 333.400            |
| I- II                           | Salidas de campo       |              | 100.000            |         | 100.000            |
| I- II                           | Equipos                |              | 1'885.000          |         | 1'885.000          |
|                                 | <b>TOTAL</b>           |              | <b>\$2'418.400</b> |         | <b>\$2'418.400</b> |

| DESCRIPCIÓN DE LAS SALIDAS DE CAMPO |                                     |              |                  |         |                  |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------|------------------|---------|------------------|
| Fase                                | Descripción de las salidas de campo | FUENTES      |                  |         | TOTAL            |
|                                     |                                     | Convocatoria | Estudiantes      | Externa |                  |
| I                                   | Visitas Otras Universidades         |              | 50.000           |         | 50.000           |
| I                                   | Rastreo Bibliográfico               |              | 50.000           |         | 50.000           |
|                                     | <b>TOTAL</b>                        |              | <b>\$100.000</b> |         | <b>\$100.000</b> |

| DESCRIPCIÓN DE LOS GASTOS DE PERSONAL |                                    |                         |                   |              |                  |         |                  |
|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------|------------------|---------|------------------|
| Fase                                  | NOMBRE DEL ASESOR                  | FUNCIÓN EN EL PROYECTO  | DEDICACIÓN        | COSTO        |                  |         | TOTAL            |
|                                       |                                    |                         |                   | Convocatoria | Estudiantes      | Externa |                  |
| I- II                                 | Luis Felipe Henao                  | Asesor                  | 3 horas semanales |              |                  |         |                  |
| I                                     | Centro de Neuropsicología Infantil | Capacitación test K-BIT | 5 horas           |              | 100.000          |         | 100.000          |
|                                       | <b>TOTAL</b>                       |                         |                   |              | <b>\$100.000</b> |         | <b>\$100.000</b> |

| Fase  | DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL Y SUMINISTROS |              |                  |         |                  |
|-------|--|--------------|------------------|---------|------------------|
|       | Material                               | FUENTES      |                  |         | TOTAL            |
|       |  | Convocatoria | Estudiantes      | Externa |                  |
| I- II | Fichas Bibliográficas (3 Paquetes)     |              | 2.100            |         | 2.100            |
| I- II | Lápices #2 (1 Caja)                    |              | 6.000            |         | 6.000            |
| I- II | Lapiceros (1 Caja)                     |              | 6.000            |         | 6.000            |
| I- II | Portaminas (5 Unidades)                |              | 5.000            |         | 5.000            |
| I- II | Resaltadotes (1 Caja)                  |              | 26.000           |         | 26.000           |
| I- II | Borradores (1 Caja)                    |              | 9.600            |         | 9.600            |
| I- II | Papel Tamaño Carta (4 Resmas)          |              | 40.000           |         | 40.000           |
| I- II | CD RW (5 Unidades)                     |              | 15.000           |         | 15.000           |
| I- II | Tablas Pinzas (6 Unidades)             |              | 18.000           |         | 18.000           |
| I- II | Correctores (6 Unidades)               |              | 9.000            |         | 9.000            |
| I- II | Minas 0.5 (6 Paquetes)                 |              | 6.000            |         | 6.000            |
| I     | Casetes (25 Unidades)                  |              | 27.500           |         | 27.500           |
| I     | Pilas (12 Pares)                       |              | 42.000           |         | 42.000           |
| I- II | Cuadernos (6 Unidades)                 |              | 7.200            |         | 7.200            |
| I- II | Archivador Grande (2 Unidades)         |              | 18.000           |         | 18.000           |
| II    | Pruebas Psicotécnicas (16)             |              | 96.000           |         | 96.000           |
| II    | Cuadernillos pruebas psicotécnicas (5) |              | 150.000          |         | 150.000          |
|       | <b>TOTAL</b>                           |              | <b>\$483.400</b> |         | <b>\$483.400</b> |

| Fase  | DESCRIPCIÓN EQUIPOS   |              |                   |         |                   |
|-------|---|--------------|-------------------|---------|-------------------|
|       | Descripción Equipos   | FUENTES      |                   |         | TOTAL             |
|       |   | Convocatoria | Estudiantes       | Externa |                   |
| II    | Grabadoras Periodísticas (2 Unidades)   |              | 170.000           |         |                   |
| I- II | Computador (Procesador Pentium IV de 3 Gigas, Memoria RAM de 502, Disco Duro de 80 Gigas, Driver de 3.5, Quemador de CD, Chasis ATX, Teclado Multimedia, Mouse Óptico, Parlantes, Monitor Samsung de 17", Regulador y Forros. |              | 1'500.000         |         |                   |
| I- II | Impresora Lexmark Z503  |              | 140.000           |         |                   |
| I- II | Escáner Genius 1200 XE  |              | 160.000           |         |                   |
|       | <b>TOTAL</b>  |              | <b>\$1870.000</b> |         | <b>\$1870.000</b> |

## 1.6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

| ACTIVIDAD   | 02- 2005 |       |       |      |      | 01-2006 |      |      |      | 02-2006 |       |      |      | 01-2007 | RESPONSABLES                             |
|---|----------|-------|-------|------|------|---------|------|------|------|---------|-------|------|------|---------|--|
|   | FASE     | Agos. | Sept. | Oct. | Nov. | Feb.    | Mar. | Abr. | May. | Agos.   | Sept. | Oct. | Nov. | Mar.    |  |
| Revisión bibliográfica y estado del arte                      | I        | X     | X     | X    | X    |         |      |      |      |         |       |      |      |         | Diana, Ricardo y María E.                |
| Recolección de datos  | I        | X     | X     | X    | X    |         |      |      |      |         |       |      |      |         | Gertrudis y Leonardo                     |
| Elaboración de encuesta (SAC 01-2006)                         | I        |       |       |      | X    |         |      |      |      |         |       |      |      |         | Todos                                    |
| Aplicación y tabulación de la encuesta                        | II       |       |       |      |      |         | X    | X    | X    |         |       |      |      |         | Todos                                    |
| Tabulación de datos (fase I)                                  | II       |       |       |      |      |         |      | X    |      |         |       |      |      |         | Todos                                    |
| Capacitación test K-BIT                                       | II       |       |       |      |      |         |      |      | X    |         |       |      |      |         | Diana, Ricardo, Gertrudis y María E.     |
| Aplicación test K-BIT   | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Diana, Gertrudis y Ricardo               |
| Tabulación y devolución K-BIT                                 | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Diana y María E.                         |
| DRP con el SAC 02-2006  | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         | X     |      |      |         | Diana, Gertrudis y María E.              |
| Construcción protocolo grupo focal                            | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         | X     | X    |      |         | Todos                                    |
| Aplicación protocolo grupo focal SAC 02-2006                  | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Leonardo y María E.                      |
| Informe grupo focal   | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Leonardo y María E.                      |
| Análisis de datos y confrontación bibliográfica               | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       | X    | X    |         | Todos                                    |
| Análisis de resultados  | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         | X     |      |      |         | Todos                                    |
| Conclusiones y recomendaciones                                | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Todos                                    |
| Informe final   | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Todos                                    |
| Elaboración protocolo entrevista docentes                     | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | x    |         | Todos                                    |
| Aplicación protocolo entrevista docentes                      | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Diana, Leonardo, Ricardo y María Eugenia |
| Informe protocolo entrevista docentes                         | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Leonardo y María E.                      |
| Revisión, análisis y documento de informe de docentes del SAC | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      | X    |         | Todos                                    |
| Socialización   | II       |       |       |      |      |         |      |      |      |         |       |      |      | X       | Todos                                    |

## 1.7. ESTADO DEL ARTE

El bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil en la educación superior es un tema que ya ha sido abordado por diferentes universidades del mundo, Colombia no es ajena a esta temática que afecta los niveles de desarrollo cultural, científico, tecnológico y económico del país, por tanto, el Ministerio de Educación Nacional, hace referencia a algunas experiencias exitosas frente al bajo rendimiento académico de los estudiantes que evitan la deserción. Entre ellas, se puede mencionar el programa de becas de la Universidad EAFIT (Becas por dificultades económicas, por estímulo académico, por estímulo en actividades co-curriculares, becas para empleados y familiares, becas complementarias y programa de monitorías); y otros como, cátedras sobre metodología del aprendizaje (una asignatura obligatoria para estudiantes con bajo rendimiento académico en término de matrícula condicional, la cual les facilita la autoevaluación, el análisis de su situación académica, asumir las causas de su bajo rendimiento, cambiar de actitud, replantear su elección vocacional y desarrollar alternativas de solución).

Otro programa sobresaliente, es el “Programa de Acompañamiento Académico” (PAC) de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Bucaramanga. En éste se ofrece, orientación académica y psicológica a los estudiantes: Formación cognitiva a los educandos, orientación psicológica, asesoría académica y familiar, intervención grupal, apoyo en alimentos, formación en la participación y en la convivencia.

En esta misma línea, la Universidad de Ibagué, desarrolla un “Semestre Especial” estableciendo apuntes para la evaluación de la misma institución, donde se abre un espacio de reflexión para el alumno, acerca de sus aptitudes y actitudes profesionales, así como refuerzo de las competencias básicas, tanto en lo cognoscitivo como en lo actitudinal; cada estudiante puede matricular máximo dos asignaturas de su plan regular de estudios.

De igual manera, la Universidad del Norte, desarrolla un programa de “Seguimiento Académico y Recuperación”, apunta a mejorar el rendimiento académico, facilitar la integración del estudiante a su vida académica y favorecer su perfil de compromiso académico, a través de seguimiento personalizado, talleres de liderazgo, cursos, talleres de técnicas de estudio y de relajación.

La Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, a través del programa “Prevención y acción sobre la deserción de estudiantes de pregrado”, busca hacer obligatorios los cursos de conocimientos básicos, y que los mismos lleguen a toda la población de estudiantes nuevos que ingresen con bajos promedios de la educación secundaria.

También, la Universidad Libre (Bogotá), plantea el programa “Mejoramiento de los Procesos de Selección y Admisión”; en éste se hace del proceso de selección y admisión un mecanismo de orientación vocacional/profesional para el aspirante, mediante entrevistas de profesores y psicólogos, contando con instrumentos para ello y con base en un trabajo de análisis multidisciplinar.

En investigaciones como “La relación secundaria - universidad: Mitos y realidades”,<sup>10</sup> se ha demostrado que el modelo pedagógico empleado entre las universidades y los colegios no son diferentes y por el contrario utilizan para ambos el modelo memorístico sobre el significativo, además, hay una separación entre investigación y docencia.

Por otro lado, en un estudio llamado “Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía Pontificia Universidad Javeriana de Cali”, se encontró que el rendimiento académico bajo, en ocasiones, se convierte en un factor causante de deserción, ya sea voluntaria o involuntaria<sup>11</sup>. Así mismo, “el entorno familiar influye en la decisión del estudiante de culminar sus estudios, principalmente, el nivel educativo de los padres”. Por último, la forma en como es escogida la carrera, interviene en el nivel de desempeño que se tiene en ésta.

---

<sup>10</sup> GIL, Daniel y VILCHES, Amparo: La relación secundaria – universidad: Mitos y realidades. En la Universidad De Valencia. Referenciado por: MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005. P. 7.

<sup>11</sup> GIRÓN C., Luis Eduardo; GONZÁLEZ G., Daniel Enrique. Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En: Revista Economía, Gestión y Desarrollo. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Octubre de 2005). P. 175.

## 2. REFERENTE CONCEPTUAL

Toda institución educativa, incluida una universidad, posee estudiantes con dificultades académicas, algunos de los cuales pueden llegar a experimentar la deserción o pérdida de la continuidad académica. La Institución Universitaria de Envigado no es la excepción; por tal razón, en el año de 2003, el Consejo Directivo de la IUE, reglamentó mediante el Acuerdo 186, las oportunidades que se le brindarán a esta población estudiantil, estableciendo “habilidades requeridas para el desarrollo del proyecto de vida de cada estudiante, sin afectar la excelencia académica”<sup>12</sup>. Se defiende la flexibilidad como un concepto que no se opone a la calidad del trabajo académico ni al desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Posteriormente, en el artículo tercero del acuerdo antes mencionado (186/2003), se estableció un semestre especial para los estudiantes que no logran una continuidad académica, debido a la pérdida consecutiva de una misma asignatura, durante tres periodos académicos, o para aquellos que obtienen un promedio académico ponderado inferior a 2.7 por segunda vez, es decir, aquellos que presentan bajo rendimiento académico; dicho período se denominó Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC).

Luego, mediante el Acuerdo 195 de 2004 en su artículo segundo, se estableció que los módulos por competencias, brindados en el SAC<sup>13</sup>, serían en su respectivo orden:

- **Primer Módulo. Competencias socio afectivas.** Su propósito es trabajar las dificultades que presenta el estudiante en aspectos afectivos, la relación con otros; así como otros de orden social, los valores y las normas.
- **Segundo Módulo. Competencias cognitivas.** Se abordan las competencias de comprensión lectora y el razonamiento abstracto.
- **Tercer Módulo. Competencias comunicativas.** Brinda herramientas de apoyo en escritura y técnicas de estudio.

---

<sup>12</sup> MUNICIPIO DE ENVIGADO. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO. Acuerdo 186 de 2003. Envigado: Consejo Directivo de la IUE, 2003.

<sup>13</sup> Semestre de Afianzamiento de Competencias.

Las diferentes competencias están directamente relacionadas con el modelo pedagógico institucional (Dialógico comunicativo). El tratamiento de los contenidos se basa en los intereses y necesidades de los educandos para relacionarlos con aspectos significativos de su vida, a través, del proceso enseñanza - aprendizaje. Éste implica una transformación de los estudiantes en seres críticamente comunicativos y con sentido “de responsabilidad social, que reconozcan en sí mismos y en los demás, los valores fundamentales para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia”, tal como lo establece la Misión Institucional de la IUE.

Para el segundo semestre de 2006, se replanteó la estructuración y población participante en cada uno de los módulos que se desarrollan en el Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), según manifestó de forma oral, la psicóloga y actual coordinadora del SAC, Adriana Orozco.

De igual forma, la coordinadora del SAC, comentó que todos los estudiantes matriculados en el Semestre de Afianzamiento de Competencias, deben asistir de carácter obligatorio a todas las sesiones planteadas para cada uno de los módulos, sin importar el programa de pregrado al cual pertenecen. La nueva metodología a implementar está enfocada a estrategias lúdico-prácticas e interactivas, donde la clase magistral no será de gran relevancia.

Los módulos del SAC, para el segundo semestre de 2.006 son:

- **Módulo Socio afectivo:** Enfocado a la evaluación de rasgos de personalidad y aptitudes vocacionales.
- **Competencias cognitivas:** Este se divide en:
  - Lecto-Escritura:** Se brindan herramientas básicas para la elaboración de trabajos y técnicas de estudio.
  - Lógico matemática:** dirigido a estimular las habilidades lógico deductivas, formulación de hipótesis y pensamiento abstracto.
- **Competencias comunicativas:** dirigidas a favorecer las estrategias argumentativas, para sustentaciones orales y escritas en los diferentes ámbitos y actividades del estudiante, a nivel personal, académico y profesional.

Como se mencionó en la justificación del proyecto, el Grupo REDES IUE, surgió gracias a la experiencia directa a nivel investigativo, teórico y observacional, de diferentes autores que han dado aportes desde su experiencia en varias universidades colombianas, latinoamericanas y europeas. Estos factores claves en

la deserción académica o bajo rendimiento en la educación superior, darán la pauta para desarrollar la fundamentación teórica que se presenta a continuación:

## **2.2. PROBLEMAS EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD:**

**2.1.1. Sistema educativo de los colegios:** Según Pelmutter “cada día es más evidente que no es posible enseñar a los alumnos todo lo que deberían aprender. Consecuentemente, un nuevo abordaje, se impone: la enseñanza debe mostrar a los alumnos cómo aprender, cómo ser independientes, auto - orientados e instrumentalizados para enfrentar un ambiente en constante cambio”<sup>14</sup>.

En este sentido, el bajo rendimiento en estudiantes universitarios, según lo demuestran varias investigaciones que se mencionarán a continuación, parece estar muy ligado a los sistemas educativos de los colegios. Para ilustrar mejor lo anterior, una investigación, como la realizada en Chile por Bravo en 2001, “Incidencia De La Educación Básica En La Educación Superior”, muestra, que “no todos los estudiantes alcanzan los objetivos y contenidos que se deberían alcanzar en un año escolar, los cuales están contemplados dentro del currículo y que se suponen deben ser alcanzables”<sup>15</sup>.

Así mismo, Daniel Gil y Amparo Vilches<sup>16</sup>, comentan sobre la existencia de un ambiente generalizado de desconfianza y rechazo, que generan actitudes negativas entre profesores y estudiantes, planteando así el fracaso académico como una consecuencia *natural*, que proviene de la carencia de bases en el bachillerato y la falta de una cultura pedagógica que sea formativa e investigativa, dispuesta a contemplar las nuevas propuestas educativas innovadoras.

Las investigadoras Laura Horn y Kojaku Lawrence<sup>17</sup> por su parte, hacen referencia al papel de los colegios y su formación, como causa de algunos casos de

---

<sup>14</sup> PELMUTTER, M.: Dynamique d' un groupe d' apprentissage. Referenciado por: MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005.

<sup>15</sup> Citado por MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005; p. 18.

<sup>16</sup> GIL, Daniel y VILCHES, Amparo: La relación secundaria – universidad: Mitos y realidades. En la Universidad De Valencia. Referenciado por: MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005; p. 17

<sup>17</sup> HORN, Laura y LAWRENCE, Kojaku: La calidad viene desde la secundaria. Referenciado por: HIMMEL K., Erika. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. Revista Calidad en la Educación Nro. 17. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2002; p 18

deserción o pérdida de continuidad académica, donde el grado de exigencia curricular del bachillerato y de los programas vocacionales o profesionales en Estados Unidos, se relaciona con las probabilidades de adherencia y éxito académico en estudios superiores como la universidad. La población observada por estas investigadoras tubo un seguimiento constante desde la “High School” o media vocacional en nuestro contexto, hasta un periodo posterior de tres años luego del ingreso a la universidad, encontrando una variable independiente de adherencia o permanencia a un mismo plantel educativo, para la finalización de los estudios universitarios, donde un 87% de los estudiantes que habían cursado un currículo riguroso universitario, continuaban su carrera (periodo promedio de 4 años para formarse profesionalmente en los Estados Unidos) hacia la obtención del título profesional universitario. Para el caso de los estudios tecnológicos (College), sólo el 71% de los estudiantes terminaban su ciclo formativo; mientras que el 62% de los estudiantes que cursaron un currículo básico o técnico, lograron terminar su programa.

Según la experiencia chilena, los estudiantes provenientes de instituciones públicas, difícilmente lograban sostenerse en estudios superiores universitarios, debido a falta de preparación o lagunas académicas, como ellos lo definen, dado que, en este sistema escolar de contexto latinoamericano, los paros en el sector educativo, la falta de dotación o recursos para un adecuado aprendizaje, los bajos niveles de nutrición que sostenían los niños en los primeros años y como consecuencia procesos inadecuados de comprensión sobre contenidos básicos en las áreas fundamentales, dificultaban el adecuado desarrollo de cualquier programa de educación media o superior.

Estos estudiantes, provenientes de educación pública, que lograban ingresar a las universidades, requerían de mayores acompañamientos tutoriales, clases extra - académicas, y mayor dedicación en los procesos de formación para tratar de sostenerse en las instituciones de educación superior. Contrario a lo anterior, los estudiantes provenientes de las instituciones educativas privadas, en su mayoría de orden religioso, tendían a adquirir con facilidad títulos de educación superior, buscando acceder a becas universitarias en el exterior o continuar con estudios de postgrado.

**2.1.2. Diferencias Económicas:** Dentro de las dificultades económicas, se han identificado dos autores que han trabajado las mismas, desde la óptica de la deserción académica. Tanto Tinto como Gaviria<sup>18</sup>, han convergido en categorías tales como: Estrato, trabajo del estudiante, situación laboral de los padres,

---

<sup>18</sup>. TINTO y GAVIRIA. Citado por: VÁSQUEZ, Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

dependencia económica, número de personas a cargo, nivel educativo de los padres, entorno macroeconómico del país.

Mientras que Montoya<sup>19</sup>, dice que los estudiantes con menores ingresos a la hora de comenzar sus estudios, tienen mayores posibilidades de desertar. Por otra parte, Porto<sup>20</sup>, afirma que la permanencia o retención de los estudiantes con padres de menor nivel de educación es muy baja.

En el estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia<sup>21</sup>, determinan que la condición socioeconómica precaria no es el único factor que determina el acceso y la permanencia, también entran en juego aspectos como afinidad con la carrera elegida y capital cultural previo. Además, se presentan menores niveles de permanencia académica a medida que aumenta el número de personas que componen el hogar del estudiante. El ingreso del hogar medido en salarios mínimos, es un determinante fundamental de la permanencia y se asocia de manera positiva con ésta. Existe una tendencia a la sobre selección de los estudiantes con los mejores capitales culturales y económicos<sup>22</sup>.

En el mismo orden de ideas, Londoño<sup>23</sup>, examina variables como el rango de edad (entre 20 y 35 años), el ingreso familiar y personal medido en salarios mínimos (3 salarios mínimos), el nivel educativo de los padres, que en su estudio no superan el bachillerato y la ocupación de los mismos, que están entre el comercio y actividades independientes; y por último, se encuentra la inestabilidad económica y la incompatibilidad con el horario de trabajo. Álvarez<sup>24</sup>, determina como factores socioeconómicos relevantes en la deserción los bajos ingresos personales y familiares. En el ámbito local, la universidad de EAFIT ofrece un programa de becas a estudiantes con bajos recursos económicos.

---

<sup>19</sup> MONTOYA, 1999. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

<sup>20</sup> PORTO, 2001. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

<sup>21</sup> Universidad Nacional de Colombia, Sede principal Bogotá, 2002. Citado por: SÁNCHEZ, Fabio y Otros. Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y Factores Asociados. Bogotá: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, 2002.

<sup>22</sup> SÁNCHEZ, Fabio y Otros. Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y Factores Asociados. Bogotá: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, 2002; p. 2

<sup>23</sup> LONDOÑO, 2000. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

<sup>24</sup> ÁLVAREZ (1996). Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7-8.

A lo largo de la historia, se ha intentado mostrar a la sociedad como un todo homogéneo dejando a un lado, y enmascarando, los crecientes conflictos y luchas sociales que tienen lugar en toda sociedad de clases. Este hecho, no es exclusivo del área educativa, ni de ninguna otra, sino que ha permeado los diferentes campos de la actividad humana.

De acuerdo con Facundo Ángel<sup>25</sup>, Los estudios de E. Fraser en 1959, mostraron los efectos que tiene el medio ambiente hogareño en el aprovechamiento escolar. Bernstein (1958), mostró las influencias que tienen las subculturas sociales sobre los diferentes modos de pensar y hablar de los educandos. Las investigaciones de Wiseman (1964), determinaron la influencia de la clase social sobre el coeficiente intelectual<sup>26</sup>. Coleman (1966), mostró como en los Estados Unidos el rendimiento escolar promedio es inferior en los grupos étnicos marginales. El informe de Burkhead (1967), concluyó que las variables en rendimiento escolar, estaban casi totalmente determinadas o condicionadas por el nivel socio-económico del vecindario.

### **2.1.3. Dificultades Sociales:**

**a)** Proceso de socialización: Son las formas en que los miembros de una sociedad aprenden las pautas y los modelos normativos. Con la socialización se trata de conseguir tres objetivos: El primero, es adquisición de la cultura, que se introyecta desde el momento del nacimiento; el segundo, es la integración de la cultura en la personalidad y es donde se integran los elementos de la sociedad en la estructura psíquica de la personalidad; y por último, adaptación a la cultura que se hace a través de la socialización que permite compartir características en común<sup>27</sup>.

**b)** Socialización primaria y secundaria: La primaria es por la cual atraviesa el individuo en la niñez y se convierte en miembro de la sociedad; la socialización secundaria, es el conjunto de acciones que lleva al individuo a involucrarse en nuevos sectores de la sociedad, por ejemplo, la adquisición de nuevos roles<sup>28</sup>.

**c)** Los mecanismos de socialización más importantes son el aprendizaje y la interiorización de pautas y valores. El primero, consiste en adquisición de hábitos o conocimientos que se integran a la estructura psíquica de las personas como

---

<sup>25</sup> ÁNGEL, Facundo. Educación y estratificación social: Nueva mirada a un viejo problema. En: Revista Colombiana de Educación. Nro. 20 (1978); p. 77.

<sup>26</sup> MUSGRAVE, P.: Sociología de la educación. Barcelona: Editorial Herder, 1972; p. 82-102.

<sup>27</sup> UROZ, Jorge; GARCÍA, Juan; BENLLOCH, Pablo: Sociología, política, economía. Madrid: CCS; p. 33 - 34.

<sup>28</sup> *Ibíd.*; p. 33.

formas naturales de comportamiento, a través de la interiorización de los roles que desempeñan aquellos con los que se identifican: el niño, el joven, etc.<sup>29</sup>, se consigue una identificación propia, esto ha sido trabajado por, J. Piaget, G. H. Mead y por S, Freud.

**d)** Tipos de grupos sociales: podemos hacer una primera clasificación en grupos de pertenencia y grupos de referencia. Los primeros, son aquellos a los que uno pertenece (familia, raza, nación, etc.); los grupos de pertenencia y los de no pertenencia, son importantes porque influyen en el comportamiento. Los grupos de referencia, son aquellos de donde tomamos modelos de conducta, aunque no se pertenezca a los mismos<sup>30</sup>.

La repitencia y la deserción estudiantil en la educación superior, según las diferentes investigaciones chilenas, tienen implicaciones sociales, tales como las expectativas de los estudiantes y sus familias; así como emocionales, originadas entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales de permanecer. Pero también tienen importantes consecuencias económicas, tanto para las personas como para las familias; así quienes no concluyen sus estudios se encuentran con una situación de desempleo, con respecto a quienes sí terminan sus estudios<sup>31</sup>.

## **2.2. PROBLEMAS INTERNOS DE LA UNIVERSIDAD:**

**2.2.1. Profesores con poca pedagogía:** al respecto, Sarmiento y Giraldo<sup>32</sup>, mencionan la poca o inadecuada pedagogía docente como factor incidente dentro de los programas de pregrado en la universidad EAFIT de Medellín, principalmente en los primeros niveles. Pese a esto, la información consignada en este estudio, referente al factor mencionado, es limitada.

Frente a la metodología implementada por los docentes en la educación superior, las universidades chilenas como la Universidad Católica de Chile, la Universidad Nacional de Chile, la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Concepción, sugieren que se debe realizar o implementar una mayor flexibilidad y

---

<sup>29</sup> *Ibíd.*; p. 35-36.

<sup>30</sup> *Ibíd.*; p. 52-53.

<sup>31</sup> HIMMEL K., Erica. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. En: Revista Calidad en la Educación Nro. 17. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2002; p.35

<sup>32</sup> SARMIENTO, Doris; GIRALDO, Patricia: La deserción académica en EAFIT y sus causas. Medellín: Universidad EAFIT, 1989; p. 7.

apertura del currículo, con el objeto de desarrollar las competencias que exige la nueva era del conocimiento, no queriendo decir que esto implique bajar la calidad de la educación o la exigencia de la misma, se trata de implementar estrategias docentes dirigidas a la flexibilización de pensamiento, donde se acepten los procesos investigativos o de asociación a lo cotidiano como estrategia de trabajo y aprendizaje, dejando a un lado los mecanismos convencionales de memorización - retención - repetición.

La orientación a los resultados, dirigidos a identificar e intensificar los procesos de evaluación de alumnos, profesores y establecimientos educativos, es planteada como una medida para mejorar los procesos de calidad en la educación superior. De igual manera, el análisis chileno de la educación superior (Retención y movilidad estudiantil en la educación superior) declara que se requieren profesores dispuestos a cambiar los hábitos de instrucción tradicional, hecho que no es trivial, puesto que significa moverlos desde un lugar cómodo a un lugar de menor seguridad, haciéndose necesario una fuerte inversión inicial en términos de horas de dedicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes.

Con base en lo anterior, varias investigaciones han señalado, que en la educación superior el proceso enseñanza aprendizaje tiene poca relevancia por parte de algunos docentes, prueba de esto es lo que ilustra Francisco Javier Tejador<sup>33</sup>, "... las causas del bajo rendimiento académico determinándose entre otras la incapacidad docente y motivadora del profesor". De igual forma, Tejador también considera la exigencia académica y falta de flexibilidad curricular de algunos docentes, que inciden directamente en el fracaso académico, y lo demuestra citando una cifra estadística del 62% de los alumnos encuestados en la universidad de Salamanca, donde realizó el estudio.

Otro de los elementos que se evaluó en la investigación de Tejador, fue la forma de programar y realizar los exámenes, donde más de la mitad de los estudiantes que se encuestaron señalaron la desinformación o el no ajustarse a lo explicado o programado en el método de evaluación. En cuanto a la forma de corregir y evaluar los exámenes, los estudiantes manifestaron que la falta de criterio, objetivos de evaluación, la arbitrariedad y el rigor, inciden en el fracaso de manera significativa.

---

<sup>33</sup> TEJADOR, Francisco Javier: Características y rendimiento académico. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1998; p. 145

En esta misma línea, el Sistema Nacional de Acreditación<sup>34</sup>, refiere que: La labor del profesional docente corresponde estar guiada por un cambio en la concepción de la educación. Debe producirse un cambio en la educación clásica transmisora, en donde la exposición del docente no da paso a la opinión, intereses y necesidades de los estudiantes y el proceso comunicativo e interactivo es nulo, ya que la asignación de roles se divide en dos; el profesor único poseedor del conocimiento y el estudiante ignorante del mismo.

El nuevo enfoque de la pedagogía, pretende que la educación se dé por medio de la experimentación según la necesidad e intereses del estudiante. Además la evaluación debe tomarse como el motor de procesos para transformar la educación y la sociedad; como un proceso integral que debe ser principalmente participativo con el fin de conocer el estado del desarrollo de los implicados y tomar decisiones sobre los correctivos y ajustes que el proceso requiera respecto a las metas globales deseadas.

“La evaluación debe ser utilizada para el mejoramiento y optimización de los procesos, ésta ya no se considera como un instrumento para controlar y medir los resultados, el rendimiento académico y definir la promoción del estudiante, sino para orientar, guiar y favorecer el desarrollo del estudiante, del maestro, de la institución, de la sociedad, y de la calidad de todo el proceso educativo”<sup>35</sup>.

Sujeto a lo anterior, está lo que plantea la Ley General de Educación en su Art. 9 del Decreto 2566 de 2003, Título I, al definir el qué hacer del personal académico, como: “El número, dedicación y nivel de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores, así como las formas de organización e interacción de su trabajo académico deben ser los necesarios para desarrollar satisfactoriamente las actividades académicas, en correspondencia con la naturaleza, modalidad, metodología, estructura y complejidad del programa y con el número de estudiantes”<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> COLOMBIA. ICFES; Universidad Nacional de Colombia. Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Bogotá: 2002. P. 93.

<sup>35</sup> ABAD A.; Darío; DÍAZ P., Edgar; GIRALDO G.; Uriel. Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia, 2006; p. 105

Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/cont4/fomento/estudio/Volumen%201/v1\\_des\\_est\\_arte.pdf](http://www.icfes.gov.co/cont4/fomento/estudio/Volumen%201/v1_des_est_arte.pdf).

<sup>36</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Ley 115/94. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1994; p. 433.

**2.2.2. Carga académica:** Según Picon y Arboleda<sup>37</sup>, la carga académica se convierte en un factor nocivo para el buen rendimiento académico universitario, convirtiéndose en una causa de la deserción estudiantil, además agregan que la existencia de una carga excesiva de contenidos, documentos, lecturas y trabajos en general en las distintas asignaturas, es denominada de igual forma, carga académica, ya que este factor no se limita exclusivamente, al número de créditos o asignaturas tomados por el estudiante.

**2.2.3. Proceso de selección utilizado por la universidad<sup>38</sup>:** En un estudio realizado por COLCIENCIAS sobre la educación superior titulado “Colombia: Al filo de la oportunidad”<sup>39</sup>, el cual plantea que “más del 85% de los jóvenes de 18 a 25 años no se matricula en las universidades y todos los esfuerzos para convertir la educación media en puente hacia el trabajo han sido infructuosos... En lugar de ofrecer múltiples opciones, el sistema educativo pretende forzar a los jóvenes a la universidad, pero ésta sólo puede aceptar el 14% de la población”. De igual manera, la investigación concluye que “La baja calidad en la educación superior”, sumado al escaso proceso de investigación, además de un grupo profesional y una tendencia a la formación basada en “la transmisión de información y destreza” o metodologías pedagógicas tradicionales (aprendizaje memorístico), traen como consecuencia, debilidades en el proceso de coyuntura entre la universidad y el resto del sistema educativo Colombiano.

En el párrafo anterior, se hace énfasis en la incidencia de los procesos de selección estudiantil y docente, en la calidad de la educación superior; pero este no es el único factor que influye o surge como consecuencia en los procesos de selección. El factor socio-económico es otro de ellos, tal como se ve en la X Jornada de la Asociación de Economía de la Educación, en España, se presentó el estudio titulado “Desigualdades educativas en el acceso a la Universidad”<sup>40</sup>. De acuerdo con éste estudio, se confirma la hipótesis de algunos referentes esenciales de la sociología que muestra “cómo la clase social más beneficiada por la apertura de la Universidad, ha sido precisamente la más privilegiada, y que ésta pretendida democratización se caracteriza por ser segregativa.”<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> PICON A., César; ARBOLEDA P., Gonzalo: La mortalidad y la deserción estudiantil en EAFIT: Causas y posibles soluciones. Medellín: Universidad EAFIT, 1977; p. 7.

<sup>38</sup> SARMIENTO, Doris; GIRALDO, Patricia: La deserción académica en EAFIT y sus causas. Medellín: Universidad EAFIT, 1989; p. 7.

<sup>39</sup> LLINAS R., Rodolfo: Ciencia, educación y desarrollo. Colombia: Al filo de la oportunidad. Informe Conjunto Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Presidencia de la República, Consejería para la Modernización del Estado. Colciencias. Santafé de Bogotá, 1994.

<sup>40</sup> CÁRCELES, Gabriel; FRUTOS, Lola; SOLANO, Juan. Desigualdades educativas en el acceso a la universidad. En: X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (2001: Murcia, España); p. 213 – 228.

<sup>41</sup> *Ibíd.*; p. 213 – 228.

También el estudio “Camino a la Universidad, tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. El caso de Estados Unidos”<sup>42</sup>, muestra cómo existen grandes diferencias entre los grupos de estudiantes de bajo y alto estrato socioeconómico, pero argumenta que éste es sólo un factor de menor importancia que otros factores originados en el colegio o en la familia, que profundizan las diferencias para obtener las calificaciones necesarias para egresar de la secundaria, ser admitido en una universidad o solicitar la matrícula en la mismas.

Retomando el contexto nacional, en Colombia, se presentan estudios que tratan temas relacionados al acceso a la universidad como “Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad pública. Determinantes y factores asociados”<sup>43</sup>. Éste habla de una mirada integral, teniendo en cuenta dos polos, que son los factores que determinan la reproducción de las desigualdades sociales en los procesos educativos. Estos factores son los relacionados con el funcionamiento del sistema educativo, las políticas y programas de las distintas instituciones públicas de educación superior y también, las desigualdades sociales y económicas de la sociedad colombiana. De igual manera, resalta el crecimiento de la demanda por la educación superior y estuvo acompañado en Colombia por un aumento de la oferta educativa, tanto pública como privada, la cual cubre otros tipos de instituciones en las distintas regiones del país. No obstante, tal diversidad no obedeció a una orientación clara de política educativa ni a criterios de calidad, sino que por el contrario lo que se consolidó fue un sistema educativo segmentado jerárquicamente, según el nivel de ingresos y el origen social de los estudiantes.

Sobre el tema del acceso a la educación superior, se aclara el hecho que, adicional a los mecanismos y procesos de admisión, algunas universidades han desarrollado programas de acción afirmativa que facilitan o mejoran las condiciones de acceso a la educación superior a los estudiantes en las peores condiciones socioeconómicas. Estos programas, incluyen mecanismos de admisión especial, no exigencia de puntajes mínimos, admisión alternativa a través de cursos preuniversitarios, entre otros. Aunque gran parte de las universidades públicas cuentan con estos programas, tienen una baja cobertura y se encuentran poco diversificados y difundidos; además, en la mayoría de los casos no existen mecanismos de seguimiento y evaluación ni de los programas ni de los estudiantes cobijados por estos.

---

<sup>42</sup> CABRERA, Alberto; LA NASA, Steven: Camino a la Universidad: Tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. Nuevas miradas sobre la Universidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2002.; p. 111 – 158.

<sup>43</sup> SÁNCHEZ, Fabio y Otros. Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad pública: Determinantes y factores asociados. Bogotá: Universidad de Los Andes, 2002; p. 48.

**2.2.4. Ambientes educativos, pedagogía, horario, relación alumno-alumno, relación alumno-profesor y programas ofrecidos por la Institución<sup>44</sup>:** Este es entendido como un resultado de interacciones, entre los protagonistas escolares con el currículo, el conocimiento, el espacio físico, entre otros. Esto puede constituirse en un camino con múltiples posibilidades de transformación escolar en la convivencia, generando ambientes de confianza o en un único camino con pocas posibilidades de transformación, produciendo medidas de control permanentes.

### **2.3. PERSONALES:**

**2.3.1. Dificultades emocionales consigo mismo y con el entorno (o dificultades familiares, según lo define Picon y Arboleda, 1.977)<sup>45</sup>:** Es importante tener en cuenta esta variable como uno de los posibles factores asociados al bajo rendimiento académico, ya que el ser humano, de acuerdo a como se relacione consigo mismo y con el entorno que le rodea, responde a aspectos tan básicos como las responsabilidades adquiridas, las metas a alcanzar, los compromisos académicos y muchos aspectos más. Así, los problemas emocionales con el entorno, o dificultades en las relaciones interpersonales, tienden a repercutir de manera desfavorable en el estado anímico de las personas, en especial cuando no se posee adecuadas estrategias para la solución de esta clase de problemas<sup>46</sup>.

En base al párrafo anterior, la investigación de Antonio Valle Arias y Otros, se enfoca en la pregunta por la influencia del entorno y el concepto que el estudiante tiene de sí mismo, en el bajo rendimiento académico. Mencionan en su estudio el término de auto-concepto definiéndolo como el que "... designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables personales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control sobre la conducta, percepciones de

---

<sup>44</sup> PÁRAMO, Gabriel; CORREA, Carlos. Deserción estudiantil universitaria: Conceptualización. En: Revista Universidad EAFIT (Abril - Mayo - Junio, 1999); p. 17.

<sup>45</sup> PICON A., César; ARBOLEDA P., Gonzalo: La mortalidad y la deserción estudiantil en EAFIT: Causas y posibles soluciones. Medellín: Universidad EAFIT, 1977; p. 7.

<sup>46</sup> La inteligencia interpersonal es definida por Howard Gardner (1983 - 1998) y otros pocos, como la habilidad de entender e interactuar efectivamente con otros para resolver problemas, capacidad de percibir y comprender: Gestos, sentimientos y signos corporales que representan emociones de los demás.

competencia, pensamientos sobre las metas, etc.)”<sup>47</sup>. Referente a la motivación, en la investigación anteriormente mencionada, se concluye en que ésta tiene que ver con el nivel de compromiso que el estudiante adquiere para lograr todo lo propuesto en el p $\acute{e}$ nsum con el que cuenta el programa al cual se inscribe, adem $\acute{a}$ s de factores externos al mismo, como ambiente social y situaci $\acute{o}$ n econ $\acute{o}$ mica.

De igual modo, las experiencias previas de un sujeto, referente a la forma como entabla y sostiene las relaciones con los dem $\acute{a}$ s, en el transcurso previo al ingreso a la vida universitaria, pueden ir generando referentes mentales sobre las relaciones interpersonales. Por ello, el modo como transcurri $\acute{o}$  su relaci $\acute{o}$ n con el n $\acute{u}$ cleo familiar primario, el entorno escolar y social en su barrio o sector residencial, podr $\acute{a}$  favorecer o perjudicar las futuras relaciones en la vida universitaria, basado en patrones definidos para la generaci $\acute{o}$ n de v $\acute{i}$ nculos sociales, soluci $\acute{o}$ n de problemas con el entorno, etc.

En l $\acute{i}$ nea con lo anterior, la socializaci $\acute{o}$ n se divide en dos fases, primaria y secundaria, pero solo ondaremos en la primera, “La primaria, es por la cual atraviesa el individuo en la ni $\acute{n}$ ez y se convierte en miembro de la sociedad; la socializaci $\acute{o}$ n secundaria, es el conjunto de acciones que lleva al individuo a involucrarse en nuevos sectores de la sociedad, por ejemplo, la adquisici $\acute{o}$ n de nuevos roles”<sup>48</sup>.

Los mecanismos de socializaci $\acute{o}$ n m $\acute{a}$ s importantes son el aprendizaje y la interiorizaci $\acute{o}$ n de pautas y valores. El primero de ellos, consiste en la adquisici $\acute{o}$ n de h $\acute{a}$ bitos o conocimientos que se integran a la estructura ps $\acute{i}$ quica de las personas como formas naturales de comportamiento. A trav $\acute{e}$ s de la interiorizaci $\acute{o}$ n de los roles que desempe $\acute{n}$ an aquellos con los que se identifican, el ni $\acute{n}$ o, el joven, etc.<sup>49</sup>., se consigue una identificaci $\acute{o}$ n propia, esto ha sido trabajado por, J. Piaget, G. H. Mead y por S, Freud.

Por otro lado, pero no muy alejado de lo que se viene mencionando, Margarita Posada y Otros concluyen que “las relaciones interpersonales son importantes porque favorecen el vivir en comunidad, hacen que las relaciones laborales sean

---

<sup>47</sup> VALLE A., Antonio y Otros. Atribuciones causales, autoconcepto y motivaci $\acute{o}$ n en estudiantes con alto y bajo rendimiento acad $\acute{e}$ mico (*Causal Attributions, Self-Concept and Motivation in Students with High and Low Academic Achievement*). En: Revista Espa $\acute{n}$ ola de Pedagog $\acute{i}$ a, Nro. 214 (Sept. – Dic. de 1999.); p. 527-528.

<sup>48</sup> UROZ, Jorge; GARC $\acute{I}$ A, Juan; BENLLOCH, Pablo: Sociolog $\acute{i}$ a, pol $\acute{i}$ tica, econom $\acute{i}$ a. Madrid: CCS. P. 33.

<sup>49</sup> *Ib $\acute{i}$ d.*; p. 35 – 36.

positivas, crean un clima organizacional en pro del rendimiento, el desempeño y la productividad en los sitios de trabajo; además son el eje fundamental para una convivencia basada en la comunicación, la conciliación y la armonía”<sup>50</sup>. Así mismo, las relaciones interpersonales o la inclusión en algún grupo social es un factor importante que influye en el bajo rendimiento académico, ya que el ser humano por naturaleza y hasta cierto punto, busca filiarse y participar junto a otros individuos en una actividad específica y el hecho de no lograrlo suele producir en él sentimientos de aislamiento y de no pertenencia.

En conclusión, la universidad se convierte en un espacio donde se encuentran todas las condiciones económicas, psicológicas y sociales que pueden pertenecer a cualquier ser humano, y, dependiendo de la relación que éste tenga con su entorno, afronta todos los retos que se le presentan y elige correctamente a que tipo de actividad desea dedicarse, a la vez que se hace consciente de sus propias capacidades y limitaciones.

**2.3.2. Deserción forzosa y voluntaria** (La no identificación con la carrera, problemas familiares como la separación física o psicológica de los padres)<sup>51</sup>: La deserción, se conoce como la no culminación del programa académico en el cual un estudiante se ha matriculado. Para entender mejor ésta, un estudioso del tema, Vincent Tinto, ha propuesto tres áreas de cómo observar el fenómeno, así:

a) “La individual. El ser humano que llega a la universidad busca obtener un título que lo acredite ante la sociedad como alguien quien tiene idoneidad intelectual para ocupar en ella un lugar para el cual estudió y se prepara, considerándose entonces como alguien más útil para el mundo que lo rodea y al que desea entregarle su preparación y cualificación. Quien no logra alcanzar esa meta individual, es llamado desertor.

b) La institucional. Tiene que ver con una serie de conductas que se cruzan, entrecruzan equivocadamente y al final chocan con los preceptos institucionales que repelen al estudiante, llevándolo lentamente a comprender que debe retirarse, unas veces conscientemente, otras, de manera absurdamente irracionales y dolorosas.

---

<sup>50</sup> POSADA L., Margarita y Otros. Una mirada a las relaciones interpersonales en la comunidad educativa de la Fundación Universitaria Panamericana: Coloquios pedagógicos. En: Revista Dialéctica, Nro. 14 (2002); p. 23.

<sup>51</sup> SARMIENTO, Doris; GIRALDO, Patricia: La deserción académica en EAFIT y sus causas. Medellín: Universidad EAFIT, 1989; p. 7.

c) La estatal. En donde la deserción se define con base en la organización educativa del país<sup>52</sup>.

Referente a éste tema, un artículo de la revista Calidad en la Educación, denominado “Indecisión vocacional: Pérdidas y ‘perdidos’ en la educación superior”<sup>53</sup>, dice que una gran parte de los estudiantes nuevos que ingresan a las universidades, tienen poca información sobre sus carreras, generando cambios de carrera o deserción interna y retiros frecuentes de estudiantes.

Adicionalmente, según el “Estudio de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia”<sup>54</sup>, la permanencia en la Universidad puede verse influenciada por otra cantidad de factores adicionales a las características socioeconómicas, tales como afinidad del estudiante con la carrera en la que se matriculó, logro académico, oportunidades económicas del estudiante (tanto para el pago de la matrícula como para su sostenimiento personal), capital cultural previo y ambiente familiar de estudio, los cuales inciden en el rendimiento académico.

Así, factores internos y externos, producen una marcada deserción forzosa o voluntaria en los planteles de Educación Superior. “El modelo propuesto por Tinto considera que el fenómeno de la deserción depende, tanto del grado de integración del estudiante con el sistema académico y social de la institución, como de la evaluación costo – beneficio de permanecer en la universidad que haga el estudiante”<sup>55</sup>.

Por otro lado, en la edición número 43 de la Revista Debates de la Universidad de Antioquia<sup>56</sup>, se dice que las generaciones actuales llegan a la educación superior sin las competencias básicas que han debido adquirir para obtener un mejor rendimiento académico; así como su capacidad multiatencional, que logra que

---

<sup>52</sup> ÁLVAREZ M., José M. Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos. En: Colección de Ensayos. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones, 1997. P. 16.

<sup>53</sup> PRIETO, A. Indecisión vocacional: Pérdidas y ‘perdidos’ en la educación superior. En: Revista Calidad en la Educación, Nro. 17 (2002); p. 145-163.

<sup>54</sup> COLOMBIA. ICFES; Universidad Nacional de Colombia. Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Bogotá: 2002; p. 93.

<sup>55</sup> GIRÓN C., Luis Eduardo; GONZÁLEZ G., Daniel Enrique. Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En: Revista Economía, Gestión y Desarrollo. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Octubre de 2005); p. 179.

<sup>56</sup> ZULUAGA A., Fabio. Una recibe aplausos, la otra vierte llanto. En: Revista Debates. Medellín: Universidad de Antioquia, Nro. 43 (Enero – Abril de 2006); p. 37.

estos desempeñen múltiples funciones al mismo tiempo, pero obtengan resultados inferiores a quienes emplean una mayor atención en una sola actividad. Lo anterior, se visualiza en una mayor deserción de los programas académicos, de manera voluntaria, algunas veces, o forzosa, debido a pérdida de calidad de estudiante regular por bajo promedio académico.

Bean, en un importante aporte, determina que el bajo rendimiento académico del estudiante puede ser reflejo de fallas en el proceso de integración al sistema académico y social de la institución, más que resultado de deficiencias mentales de éste<sup>57</sup>.

Para finalizar, se ha encontrado que el entorno familiar, en especial el nivel educativo de los padres influye en la decisión de los estudiantes para no continuar matriculados a una institución de Educación Superior<sup>58</sup>.

**2.3.3. Malas técnicas de estudio:** Doris Sarmiento y Patricia Giraldo<sup>59</sup>, plantean que las malas técnicas de estudio son un factor causal determinante en la Deserción Académica, según un estudio sobre el tema en la universidad de EAFIT, donde este factor es considerado como externo a la universidad y propio del estudiante, puesto que no depende directamente de la universidad y proviene al mismo tiempo de “rezagos académicos” previos al ingreso a la universidad. Por tanto, las autoras de dicha investigación consideran pertinente una formación o entrenamiento en técnicas adecuadas de estudio durante los primeros niveles del programa académico, sin importar las competencias que posea el estudiante sobre las mismas.

Por otro lado, Henry Castillo<sup>60</sup>, en conferencias sobre el aprendizaje y los dispositivos básicos de aprendizaje (DBA), dictadas en la ciudad de Medellín para diferentes públicos, comenta que la Atención se puede ver como un elemento incidente dentro de las técnicas de estudio, ya que si un estudiante no tiene un ambiente adecuado para el desarrollo y estimulación de los DBA, como se menciona en otro de los factores incidentes dentro del presente referente conceptual, puede presentar grandes dificultades en el rendimiento académico. Por ello, podemos decir que la Atención, juega un papel importante dentro de los procesos de aprendizaje, y termina siendo uno de los componentes que pueden

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*; p. 180.

<sup>58</sup> *Ibíd.*; p. 181.

<sup>59</sup> SARMIENTO, Doris; GIRALDO, Patricia: La deserción académica en EAFIT y sus causas. Medellín: Universidad EAFIT, 1989.; p. 8.

<sup>60</sup> Director científico del “Centro de Neuropsicología Infantil” en Medellín y Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura – Sede Medellín.

afectar o beneficiar de gran manera éste. Sin importar el número de horas dedicadas a una tarea, un sujeto puede aprender y comprender un tema o proceso, según los niveles de atención y capacidad de concentración que tenga. Por tal razón, algunos estudiantes, que dedican varias horas a una tarea, pueden obtener malos resultados si no presentaron técnicas de estudio adecuadas; por el contrario, un estudiante que prestó atención sostenida durante una clase, utilizando por ejemplo una técnica de asociación, puede tener mejores resultados en un examen que el primer sujeto.

Es importante definir la atención y los factores que lo determinan, para favorecer la comprensión de los postulados anteriores. La atención es un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos y operaciones, gracias a los cuales el ser humano es más receptivo a los sucesos del ambiente y lleva a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz, donde los procesos implicados pueden ser de tres tipos: Los factores que determinan la atención, son los externos e internos; los externos están condicionados por las características del entorno; y, los últimos, se relacionan directamente con el estado de nuestro propio organismo. Los estados transitorios son la fatiga, el estrés y el sueño; y, los tipos de atención son la atención selectiva, la atención dividida y la atención sostenida.

Actualmente no existe un estudio amplio sobre la incidencia de las malas técnicas de estudio y la educación superior; en la mayoría de casos, las investigaciones concernientes se limitan a observar los niveles escolares primarios y eventualmente en el bachillerato.

**2.3.4. Problemas de salud:** Retomando el contexto latinoamericano, se puede encontrar que existe una preocupación sobre la relación entre el bajo rendimiento académico y la salud mental y/o física de un estudiante que cursa la educación superior. Al respecto, existen diferentes trabajos recopilados en la monografía “Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile”<sup>61</sup>, donde se afirma que “sucesivas declaraciones de organismos internacionales plantean la necesidad de adecuar los sistemas educacionales a sus usuarios y hacen necesario preguntarse acerca de las características de los alumnos universitarios”<sup>62</sup>; y continúan señalando que la diversidad es un factor universal no ajeno a la población universitaria, donde convergen diferentes manifestaciones culturales, sexuales, de estados emocionales, psíquicos y físicos.

---

<sup>61</sup> FLORENZANO, Ramón. Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile. En: Revista Calidad en la Educación, Nro. 23 (2005); p. 105 – 114.

<sup>62</sup> *Ibíd.*; p. 105 – 114.

**2.3.4.1. Problemas de salud mental:** Chile es uno de los países latinoamericanos que ha trabajado fuertemente en procesos de mejora de la educación básica, secundaria, media y profesional; por tal razón, es frecuente observar referentes bibliográficos de las diferentes universidades chilenas a lo largo del presente marco teórico. La variable o factor sobre el bajo rendimiento versus salud mental, no es la excepción, donde se encuentra como primer referente, la Investigación de Vicente y Otros<sup>63</sup>, enfocada al estudio de la proyección del número de estudiantes universitarios con problemas emocionales y la prevalencia de los trastornos mentales en Chile, bajo análisis de la población total y la comprendida entre los 15 y 24 años, edades más frecuentes en los escenarios de la educación técnica, tecnológica y profesional. En este estudio se encontró que el 13.86% (Proyección de 76.991 estudiantes chilenos) padecen algún trastorno afectivo, un 11.30% posee trastornos ansiosos (Proyección de 62.771) y otro 15.31% (Proyección de 85.046) un trastorno mental asociado o generado por el consumo excesivo de alcohol y/o drogas. Estos resultados hacen temer un problema de salud pública presente en este país latinoamericano, pero que no es ajeno a Colombia, ni a los posibles factores que se pudiesen encontrar en el contexto local en la misma población, teniendo en cuenta la situación política y económica actual de Colombia.

La institución Universitaria de Envigado, sin ser ajena a esta realidad, maneja en la división de Bienestar Universitario un programa de orientación psicológica, donde, para el año de 2004, y bajo tres profesionales del área de la salud mental, atendió un promedio de 490 personas, entre estudiantes, trabajadores de la institución y personas de la comunidad. Para el primer semestre de 2005, un Psicólogo y líder espiritual atendió un promedio de 167 personas, a la par de 107 personas atendidas por una profesional del área de la salud mental. En el primer periodo de 2006 un profesional de la salud, atendió un promedio de 191 estudiantes de diferentes programas de la IUE., sin contar con el número de asesorías al resto de la población, atendido en el consultorio psicológico<sup>64</sup>. Pese a esta información, no se conoce una estadística actual sobre estudiantes con diagnósticos o sintomatología de trastornos mentales, ni una correlación directa con estudiantes que presentan bajo rendimiento académico, dejando abierto un interrogante entre la posible relación de un fenómeno y otro, basado en las conclusiones de la monografía chilena antes mencionada, donde se resalta la influencia de la personalidad, los problemas de salud mental, características particulares (socioculturales, emocionales, físicas, nutricionales, estructuras de la personalidad, entre otros) de los estudiantes en el rendimiento académico.

---

<sup>63</sup> VICENTE, B. y Otros. Estudio chileno de prevalencia psiquiátrica (DSM III-R/CIDI) (ECP). En: Revista médica de Chile, Vol. 130, Nro. 5 (Mayo de 2002).

<sup>64</sup> Información suministrada por La jefe de Bienestar Universitario, Patricia Jaramillo, de la Institución Universitaria De Envigado, según los informes de gestión de dicha división.

**2.3.4.2. Problemas sensoriales o físicos:** Son una de las primeras causas del bajo rendimiento académico, generalmente son detectados en los primeros años escolares, es decir, en el preescolar o la primaria, pero cuando son leves, la detección es tardía o inexistente, convirtiéndose en un elemento que entorpece de sobre manera los procesos de aprendizaje y la motivación en la educación superior, al demandar más esfuerzo del sujeto y resultados menos efectivos. Estos pueden ser de tres tipos:

- I. Problemas de hipoacusia: Se trata de una leve disminución de la capacidad auditiva. Puede darse en personas con congestión, otitis u otras enfermedades que implican una disminución parcial y a veces temporal de la capacidad auditiva.
- II. Problemas de visión: En el caso de una deficiencia visual, suelen estar acompañados de cefaleas, disminuyendo la capacidad atencional. También pueden incluirse las personas invidentes debido a la falta de material bibliográfico en Sistema Braille<sup>65</sup>. Las áreas perceptuales, de igual forma, se encuentran relacionadas con los problemas de visión en lo concerniente al área visual, y dentro de ella a su vez, se encuentra la coordinación motriz, figura-fondo, constancia perceptual y relaciones espaciales<sup>66</sup>.
- III. Problemas Motores: Puede ser de coordinación o motricidad gruesa y/o fina; indica inmadurez o trastornos leves a nivel orgánico o pueden ser secuelas de alteraciones neuromusculares. Se convierten en una desventaja, especialmente para aquellos estudiantes que han de manipular objetos pequeños o realizar actividades de precisión manual, como el caso de la Ingeniería Electrónica.

**2.3.5. Desmotivación:** La desmotivación, como un factor altamente incidente en el rendimiento académico, fue expuesto en los primeros acercamientos

---

<sup>65</sup> Método de impresión de libros para invidentes basado en un sistema de puntos en relieve grabados en papel a mano o a máquina para ser leídos al tacto.

<sup>66</sup> La coordinación motriz está relacionada con las actividades que exigen coordinación de la vista y movimientos motores finos indispensables para la escritura y la lectura. Para adquirir una correcta **coordinación visomotriz** es necesario el desarrollo de habilidades básicas como la lateralidad, la imagen corporal y la direccionalidad (Colegio San Ignacio. Ximena Isabel Ochoa Zea, Asesora Pedagógica. Manual sobre los dispositivos básicos del aprendizaje. Medellín.). **Figura fondo:** Es la habilidad para diferenciar una o varias figuras dentro de un fondo (Colegio San Ignacio. Ximena Isabel Ochoa Zea, Asesora Pedagógica. Manual sobre los dispositivos básicos del aprendizaje. Medellín.). **Constancia perceptual:** Es la habilidad de percibir un objeto con sus características y propiedades (tamaño, color y forma.) intercambiables, independientemente de las impresiones sensoriales. (Colegio San Ignacio. Ximena Isabel Ochoa Zea, Asesora Pedagógica. Manual sobre los dispositivos básicos del aprendizaje. Medellín.).

latinoamericanos en la Educación Superior, por Graciarena en el año de 1.970<sup>67</sup>. Él manifestaba que existían dos tipos de deserción académica, el primero hacía referencia al fracaso en los estudios, que se hace presente cuando el estudiante abandona los estudios porque no puede superar las exigencias académicas, y es conciente de sus limitaciones intelectuales o motivacionales.

El segundo tipo de deserción académica, se presenta cuando el estudiante llega poco motivado y cada día baja aun más su nivel motivacional para continuar sus estudios. Osorio y Jaramillo (1999) lo denominan “deserción por desmotivación”, y al respecto, sustentan que “ésta situación se puede producir por un complejo muy diverso de causas: Los estudios preuniversitarios, la influencia familiar, otros intereses que lo atraen, desajustes vocacionales, etc., todas las cuales pueden operar conjuntamente”<sup>68</sup>.

En España, los estudios sobre el fracaso escolar o deserción estudiantil en los programas profesionales, exponen una idea similar, comparando los logros académicos de estudiantes con alta capacidad intelectual, que presentaron fracaso escolar, según lo cual “un alumno con alto nivel de conocimientos no tendrá éxito si los niveles motivacionales, son realmente tan bajos como para impedir que pueda realizarse ningún intento de alcanzar el éxito. De la misma forma, aún con la máxima motivación y esfuerzo, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes, hará imposible que se logre el éxito”<sup>69</sup>.

La motivación es un elemento ampliamente definido por diferentes áreas de las Ciencias Sociales y Humanas, entre otras. Las áreas que más la han trabajado, son la biología, la pedagogía, la psicología y la neurociencia.

Para entender la motivación, es importante comprender el concepto de Motivación, pero como se expone en el párrafo anterior, existen diferentes posturas, aun más cuando esta definición recibe aportes teóricos de diferentes ciencias. De acuerdo con Valle y Otros “la Motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”<sup>70</sup>, quien articula en las

---

<sup>67</sup> GRACIARENA, Jorge. La deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay. En: Revista América Latina, Vol. 1, Nro. 13 (1970).

<sup>68</sup> OSORIO G., Ana; JARAMILLO O., Catalina. Deserción estudiantil en los programas de pregrado 1.995 - 1.998. Medellín: Universidad EAFIT, Oficina de Planeación Integral, 1999; p. 22.

<sup>69</sup> ROGERS, C. Aprendizaje visor-mec. En: ----- . Psicología social de la enseñanza. Madrid: Visor distribuciones, 1987.

<sup>70</sup> VALLE A., Antonio y Otros. Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (*Causal Attributions, Self-Concept and Motivation in Students*

conclusiones de su investigación, una comparación entre los estudiantes que presentan un rendimiento académico alto y aquellos que poseen bajo rendimiento académico, afirmando que, el primer grupo, atribuye mayoritariamente sus logros y éxitos a la variable de auto-concepto académico bajo. En contraposición, los estudiantes que obtuvieron un bajo rendimiento académico, responsabilizan en mayor medida a la capacidad en situaciones de fracaso y, concluye Valle y Otros, “a pesar de que existen diferencias significativas en estas dos variables entre los dos grupos de rendimiento, en todos los casos parece observarse una tendencia a atribuir en mayor medida los fracasos a la falta de esfuerzo, que a la falta de capacidad”<sup>71</sup>; relacionando el concepto de esfuerzo con falta de interés, temor al fracaso o desmotivación por la tarea, representadas en factores consecuentes con la historia personal de cada uno de los sujetos dentro del contexto académico.

Basados en la teoría del aprendizaje significativo David P. Ausubel<sup>72</sup>, se puede comprender que la motivación juega un papel importante dentro los procesos de aprendizaje de un individuo; partiendo desde la forma en como se comprende y estructura el mundo circundante y sus vivencias. Por ello, la forma como se plantean las estrategias pedagógicas basadas en los elementos motivacionales de cada sujeto, sería un elemento interesante para contemplar como una posible solución a la desmotivación, desde una perspectiva pedagógica.

La capacidad para aprender, conduce al individuo desde las más simples hasta las más complejas áreas de la estructura cognitiva y lo hacen capaz de trascender su sistema básico de necesidades (sistema primitivo similar al animal), convirtiéndolo en un sistema en el que constantemente se están incrementando sus áreas de interés y motivación, obteniendo así un mayor desarrollo de su potencial cognoscitivo a través del adecuado manejo y aprovechamiento de la inteligencia<sup>73</sup>.

---

*with High and Low Academic Achievement*). En: Revista Española de Pedagogía, Nro. 214 (Sept. – Dic. de 1999.); p. 525-546.

<sup>71</sup> *Ibíd.*; p. 525-546.

<sup>72</sup> AUSUBEL, David P. Citado por: Enciclopedia de psicopedagogía, pedagogía y psicología. Barcelona: Grupo Editorial Océano, 2003.; p. 270-279.

<sup>73</sup> La Inteligencia se define según diversos autores (Howard Gardner, Daniel Goleman, Julián de Zubiría y otros mas), como la capacidad para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas para resolverlos y habilidad para crear productos o servicios de gran valor dentro de un ámbito cultural, y la relación de esta, con el desarrollo Psicoafectivo del ser humano a nivel intra e interpersonal, se ha dado a través de los conceptos de la inteligencia interpersonal. Basado en JARAMILLO, Luz Marina y Marta. Potencialidades, Talentos y Capacidades Excepcionales. Itagüi 1998-2005.; p. 4.

Retomando a Ausubel, se recuerda el postulado: “El aprendizaje parte de la motivación intrínseca del estudiante”<sup>74</sup> o Aprendizaje Autorregulado, que consiste en producir una necesidad interior para ajustar el funcionamiento cognitivo y que se diferencia de las motivaciones extrínsecas, las cuales se orientan hacia las tareas escolares y no hacia el cambio del sujeto. Aun así, es importante tener en cuenta que un estudiante con dificultades de aprendizaje, requiere de mayor estímulo y motivación en compañía de un grado de esfuerzo mayor para tratar de compensar sus dificultades.

En algunos apartes del presente marco teórico, se ha hablado sobre la motivación versus la capacidad cognitiva de un sujeto. Por tal razón, resulta importante aclarar este último elemento desde una perspectiva neuropsicopedagógica, debido a los posibles casos de dificultad cognitiva presentes en el Semestre de Afianzamiento de Competencias, SAC, de la Institución universitaria de Envigado.

Respecto a los posibles casos de dificultad cognitiva que se pueden encontrar en la educación superior, el doctor Miguel Ángel Verdugo, en su ponencia sobre la inclusión educativa en el marco de “XI Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Educación Especial”<sup>75</sup>, comentó que en la Universidad de Barcelona (España), entre otras, donde ha trabajado, las políticas de inclusión para integrar a los estudiantes con dificultades o limitaciones físicas o cognitivas leves han sido exitosas, debido a que estas mismas políticas de inclusión se han venido trabajando desde los niveles educativos primarios, favoreciendo el conocimiento y respeto sobre la diversidad. En Colombia, la Inclusión es un proceso que se inició hace pocos años, donde la Unidad de Atención Integral (UAI) de Envigado, se destacó como una de las pioneras en la aplicación a los niveles escolares básicos. Por tanto, es pertinente hacer referencia a los Problemas Específicos del Aprendizaje, Como posibles dificultades cognitivas leves que pueden hacer presencia en la educación superior. Éste es uno de los factores más determinantes en el Bajo Rendimiento Académico de una persona, sin importar el grado de escolaridad que posea, en tanto es factible que se alcancen los niveles educativos superiores.

En este sentido, se puede hablar de “trastorno o problemas específicos del aprendizaje, de niños y jóvenes con dificultades, deficiencias o discapacidades en el aprendizaje, pero debe tenerse en cuenta que las habilidades cognitivas no son homogéneas en una misma persona, puede presentarse una dispersión individual

---

<sup>74</sup> AUSUBEL, David P. Citado por: Enciclopedia de psicopedagogía, pedagogía y psicología. Barcelona: Grupo Editorial Océano, 2003.; p. 370-421.

<sup>75</sup> VERDUGO, Miguel Ángel. Ponencia sobre la inclusión educativa. En: XI Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Educación Especial. Manizales: Universidad de Manizales, 2002.; p. 15.

importante. Personas con grandes habilidades en un área específica o varias, pueden presentar dificultad en otra área específica, se puede presentar disincronías en el aprendizaje. Igualmente, personas con retardo mental o con un desarrollo cognitivo inferior, puede presentar habilidades que superen el promedio normal de desarrollo en una habilidad determinada”<sup>76</sup>.

Los trastornos específicos del aprendizaje o los problemas de aprendizaje, pueden asociarse eventualmente con problemas comportamentales, como la hiperactividad, la impulsividad y los desórdenes atencionales, entre otros, y estos problemas, a su vez, vistos como un trastorno que involucran usualmente problemas de aprendizaje.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Sociedad Americana de Psiquiatría (DSM-IV-TR)<sup>77</sup>, los trastornos específicos del aprendizaje se clasifican en los trastornos en el aprendizaje que incluyen los defectos en la adquisición del cálculo (Discalculia), la lectura (Dislexia del desarrollo) y la escritura (Disgrafía del desarrollo), además del trastorno del aprendizaje no especificado. Existen otros trastornos del desarrollo que se asocian a ellos, según el DSM-IV-TR, al hablar de los trastornos del inicio de la infancia, la niñez y la adolescencia, que se incluyen en los trastornos clínicos del Eje I:

- Los trastornos en las actividades motoras como las dispraxias.
- Los trastornos en la comunicación, que incluyen defectos expresivos en el lenguaje, los defectos mixtos de tipo receptivo – expresivo (Disfasia), los desórdenes fonológicos o dislalias y la disfemia.
- El DSM-IV-TR, sustenta que los trastornos de aprendizaje, antes llamados trastornos de habilidades académicas, se diagnostican cuando el rendimiento del individuo en la lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado para la edad, escolarización y nivel de inteligencia, según lo digan las pruebas aplicadas individualmente. Afectan el rendimiento académico y actividades de la vida cotidiana que involucran cálculo, lectura o escritura y comparado con el Coeficiente Intelectual (CI).

Según el DSM-IV-TR, el 40% de las causas de deserción escolar en niños y adolescentes, pueden estar asociados a desmoralización, baja autoestima, déficit en habilidades sociales, generando dificultades sociales y laborales.

---

<sup>76</sup> ROSSELLI, Mónica y Otros. Capítulo III. En: ----- . Neuropsicología Infantil. Segunda edición. Medellín: Prensa Creativa, 1997.; p. 155-236.

<sup>77</sup> DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona: MASSON, 1995.

Los trastornos de aprendizaje deben diferenciarse de variaciones normales del rendimiento académico y las dificultades escolares debido a la falta de oportunidad, enseñanza deficiente o factores culturales. Se debe descartar una posible alteración visual o auditiva, una afección de la capacidad general intelectual (retardo mental) y un trastorno generalizado del desarrollo, al igual que los trastornos de la comunicación<sup>78</sup>.

Como el ser humano es un cuerpo orgánico, las dificultades cognitivas y el bajo rendimiento académico, pueden estar relacionados con posibles factores neurológicos, “cuando las causas son múltiples, puede tratarse de un trastorno neurobiológico en el que ciertas ‘conexiones’ se han establecido de forma diferente, cierta inmadurez cerebral o malas prácticas pedagógicas”<sup>79</sup>.

La teoría del Aprendizaje Significativo, de la cual se ha hablado, es un concepto planteado por David Paúl Ausubel, con la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que surge de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento o exploración del entorno y el mismo conocimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos.

El impacto que han tenido los últimos avances tecnológicos, como los computadores y todas las ventajas que estos ofrecen, en especial para aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje, puede llegar a ser importante durante las próximas décadas en el campo de la pedagogía, si se implementa un uso adecuado de éstas herramientas tecnológicas, como una alternativa que esté enfocada a bajar la resistencia y apatía escolar en la educación básica, media y superior, sabiendo aprovechar los diferentes software que surgen en el mercado para un amenizado y motivante aprendizaje desde los cero (0) años hasta edades superiores, contenidos específicos universitarios, que pese a la apatía de algunos docentes, evidenciada en la formación profesional de los investigadores en su programa de pregrado, resultan bastante adecuados para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior.

Otra teoría psicopedagógica que aborda la motivación, es aquella que la plantea y estructura como elemento de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA), esta

---

<sup>78</sup> BELLOCH, Amparo. Manual de Psicopatología. Volumen I. Madrid: Mc Graw Hill, 1995; p. 613.

<sup>79</sup> ROSSELLI, Mónica y Otros. Capítulo III. En: ----- . Neuropsicología Infantil. Segunda edición. Medellín: Prensa Creativa, 1997; p. 155-236.

teoría se apoya mayoritariamente en la neuropsicopedagogía, especialmente a la hora de sugerir estrategias que faciliten o nivelen los procesos de aprendizaje, por tanto el neurodesarrollo juega un papel importante dentro de estos.

Teniendo en cuenta los estudios avanzados de la neuropsicología como disciplina madre de lo que es llamado neuropedagogía, en el campo del quehacer interdisciplinario “algunos (Obrzut, 1981 Gaddes, 1981, Manga, 1991) prefieren llamarla Neuropsicología escolar o Neuropsicología educativa”<sup>80</sup>; esta disciplina afirma que existen requisitos indispensables para que se dé el aprendizaje pedagógico normal, que hace referencia al buen desarrollo de los Dispositivos Básicos del Aprendizaje (DBA), la Actividad Nerviosa Superior (ANS), las Funciones Cerebrales superiores (FCS) y el Equilibrio Afectivo-Emocional (EAE).

En el periodo escolar primario, se pueden observar desequilibrios denominados "psicógenos", los cuales hacen referencia a alteraciones de procesos innatos al desarrollo del psiquismo infantil, como lo son la afectividad, la base emocional y la base del desarrollo de la personalidad. Estos trastornos inciden mayormente en el dispositivo "motivación", determinando trastornos generales del aprendizaje.

En las alteraciones y trastornos anteriormente mencionados, también están presentes otros factores llamados comúnmente "prerrequisitos" del aprendizaje o como ya se ha nombrado de manera científica “Dispositivos Básicos del Aprendizaje” (DBA) que, como su nombre lo indica, son aquellas condiciones del organismo que son necesarias para llevar a cabo cualquier aprendizaje, incluido el aprendizaje escolar, donde es importante tener en cuenta que si se produce una alteración en cualquiera de los elementos de los dispositivos básicos del aprendizaje, esta alteración quedará permanentemente en el sujeto a lo largo de todo su desarrollo escolar, generando vacíos cada vez más severos y perjudicando las competencias neuropsicopedagógicas posteriores al bachillerato.

Para comprender un poco los DBA, es importante mencionar a Azcoaga y Otros<sup>81</sup>, quienes plantean que estos dispositivos son cinco, el primero es uno ya mencionado, la motivación y posteriormente esta la atención, la memoria, la habituación y la sensorpercepción, de las cuales la biología opina que son funciones innatas que es posible estimular, por tanto la terapia psicologica y la

---

<sup>80</sup>, Salud y educación, articulación más que necesaria. Representaciones que marcan un lugar: herencia social, herencia natural. 1999-2006. Marzo de 2006.

Disponible en: <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2002rest/2002oct/noticias7/desnut3dos-12.htm>

<sup>81</sup> AZCOAGA y Otros: Alteraciones del aprendizaje escolar. Buenos Aires: Paidós, 1982; p. 109-144.

estimulación psicopedagógica para nivelar su desarrollo en el ser humano, presentan índices de éxito, además, se agrega que los DBA son comunes al hombre y a las especies zoológicas aún más simples, pues son indispensables en todo proceso de aprendizaje, no sólo el pedagógico para el caso de los seres humanos, si no también "para un sustrato anatómico/fisiológico específico en el sistema nervioso central (SNC), puesto que son procesos fisiológicos que actúan sobre los procesos de aprendizaje"<sup>82</sup>, y de un gran dinamismo, al ser aplicadas a cada una de las sensibilidades motricidades.

Retomando la motivación dentro de los DBA, es importante decir que ésta combina "factores de tipo fisiológico (por ejemplo, un adecuado estado nutricional y de vigilia)"<sup>83</sup> social y pedagógico, pues también influye el "medio social" y el medio referido al ambiente escolar o también llamado condiciones del contexto pedagógico, donde, de igual manera, está incluido el propio docente.

---

<sup>82</sup> Salud y educación, articulación más que necesaria. Representaciones que marcan un lugar: herencia social, herencia natural. 1999-2006. Marzo de 2006.  
Disponible en: <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2002rest/2002oct/noticias7/desnut3dos-12.htm>

<sup>83</sup> CENTRO DE NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL. Dispositivos Básicos del Aprendizaje. En: Recopilación de memorias sobre los Dispositivos Básicos del Aprendizaje (2006, Medellín).

### **3. PRIMERA FASE: DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LA POBLACIÓN CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO**

La Institución Universitaria de Envigado, cuenta con dos programas dedicados a los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico, llamados Curso de Herramientas (CH)<sup>84</sup> y Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC)<sup>85</sup>. Los datos expuestos en éste rastreo, se han encontrado gracias a la colaboración de la Vicerrectoría Académica y de la Oficina de Admisiones y Registro de la IUE.

A continuación, se describirán los datos estadísticos tanto del CH tanto como del SAC. La población con bajo rendimiento, se identificó, se clasificó y se determinaron variables gracias a la información facilitada por las dependencias de la IUE. Ésta población se compone de los estudiantes que matricularon el CH y el SAC, y no de toda la población que semestralmente presenta bajo rendimiento en la Institución Universitaria de Envigado.

#### **3.1. CURSO DE HERRAMIENTAS (CH)**

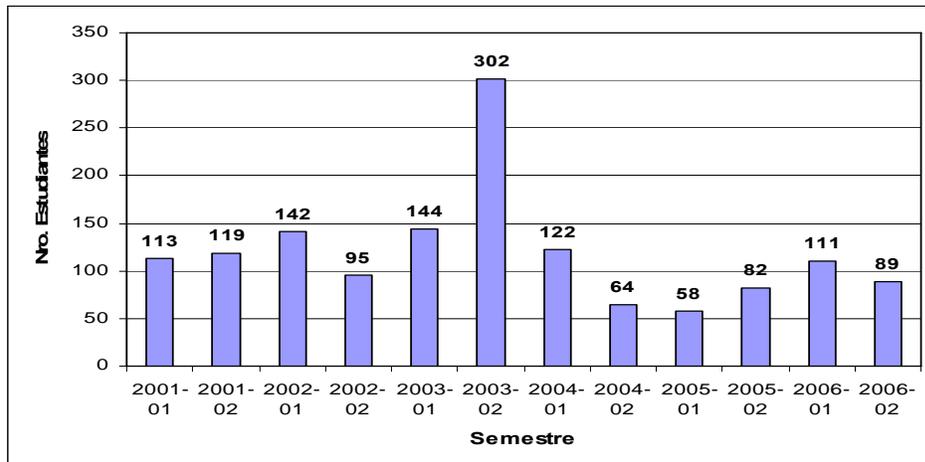
El primero de los programas anteriormente mencionados, se conoce con el nombre de Curso de Herramientas, funciona desde el primer semestre del año 2001, tiene una duración de una semana y lo deben cursar los estudiantes que presentan un promedio ponderado inferior a 2.7, por primera vez.

En la figura Nro. 1, se expone el número de estudiantes que han realizado el Curso de Herramientas desde el primer semestre de 2001 hasta el segundo semestre de 2006; es decir, que los datos corresponden a las personas que en el semestre inmediatamente anterior tuvieron por primera vez un promedio ponderado inferior a 2.7.

---

<sup>84</sup> CH: Curso de Herramientas

<sup>85</sup> SAC: Semestre de Afianzamiento de Competencias



**Figura 1.** Total estudiantes en el Curso de Herramientas por semestre.

La información contenida en la figura anterior, contiene datos que a continuación se describen:

En el semestre dos del año 2000, la población universitaria era de un total de 1.410 estudiantes, de los cuales 113, es decir, el 8.01%, obtuvo un bajo promedio académico; así, en el primer semestre del año 2001, estos estudiantes se matricularon y realizaron el Curso de Herramientas. Para el segundo semestre de 2001, fueron 119 personas las que realizaron el C.H., representando un 9.10% de la población total de la Universidad, que para el semestre uno de 2001 era de 1.307 estudiantes. La Universidad contaba con 1.484 estudiantes en el segundo periodo de 2001 y el 9.56% de ellos, al igual que en los semestres anteriormente reseñados, debieron realizar el Curso de Herramientas por tener bajo rendimiento académico. Ahora bien, para el primer semestre de 2002 el número de personas que ingresaron a la IUE fue de 1.704, del cual el 5.57% realizó el C.H.; en el segundo semestre del mismo año (02-2002), 1.723 estudiantes se matricularon en la universidad, y finalizando este periodo, el 8.23% de la población universitaria hizo curso de herramientas por bajo rendimiento. Dentro del primer periodo académico de 2.003, fueron 1.897 el total de los estudiantes de la universidad, de los cuales el 15.91% debió realizar el curso de herramientas como requisito para continuar en los programas académicos brindados por la IUE. Es posible que causas relacionadas con la universidad, tengan relación con el aumento considerable en el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento, sin embargo no hay suficiente información para asegurarlo. En el segundo periodo de 2003, el 6.45% de la población matriculada para ese semestre, hizo curso de herramientas por bajo rendimiento, el total de matriculados fue de 1.891 personas. En el primer semestre de 2004, la Universidad pasó a contar con 2.065 matriculados, pero el 3.09% cursó el curso objeto de este párrafo; mientras en el segundo periodo de 2004, el 2.84% de un total de 2.041 estudiantes hizo curso de herramientas por bajo rendimiento. El primer semestre de 2005 contó con un total de 2.365 estudiantes y al finalizar éste, un 3.46% obtuvieron un promedio inferior a 2.7. En

el segundo periodo de 2005, se matricularon para los diferentes programas de la IUE 2.405 personas y un 4.61% o 111 personas entraron a lo que se considera el Curso de Herramientas. Durante el primer semestre del año 2006, 2.686 estudiantes se inscribieron en la IUE y al finalizar éste periodo, 89 de ellos o el 3.31%, hicieron el llamado Curso de Herramientas.

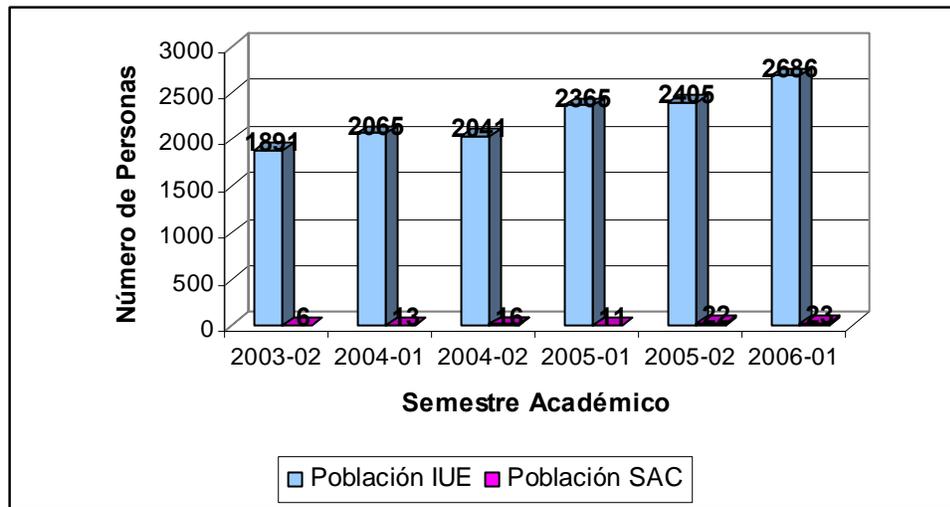
### **3.2. SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS (SAC)**

El segundo de los programas de la IUE, el cual es centro de esta investigación es denominado Semestre de Afianzamiento de Competencias, dicho curso se inició en el primer semestre del año 2004. En este semestre, se matriculan estudiantes que por segunda vez han tenido promedio inferior a 2.7 ó que han perdido una o varias materias por tercera vez.

Es importante tener en cuenta que la población de éste estudio, se limita, exclusivamente, a quienes realizaron el Semestre de Afianzamiento después de haber cumplido con alguna de las dos condiciones mencionadas en el párrafo anterior, es decir estudiantes que por segunda vez han tenido promedio inferior a 2.7 ó que han perdido una o varias materias por tercera vez; y no al número total de personas por cuya condición académica debían cursar el Semestre de Afianzamiento de Competencias para continuar en la Universidad. Esto se debe al hecho de que algunas de estas personas deciden retirarse de la IUE por diferentes motivos que podrían ser analizados en otra investigación sobre deserción universitaria.

Se hace necesario mencionar que dentro de la población de estudiantes que realizaron el Semestre de Afianzamiento, se encontró que algunas de las personas habían entrado en situación académica irregular en semestres diferentes al inmediatamente anterior, incluso por diferentes razones. Algunas de ellas habían desertado de la Universidad y para su reingreso a la institución, debieron matricular el semestre en mención. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que ha cursado éste semestre, provienen de perder el semestre inmediatamente anterior.

En la figura 2 se describirá el número de estudiantes matriculados en la IUE por semestre vs. matriculados en el SAC por período académico, desde el segundo semestre de 2003 hasta el primer semestre de 2006:



**Figura 2.** Estudiantes matriculados en la IUE por semestre vs. matriculados en el SAC por período académico.

Para el segundo semestre del año 2003, en la Universidad se matricularon 1.891 estudiantes, de los cuales 6 personas matricularon Afianzamiento para el año 2004 en el primer semestre, por haber perdido la continuidad académica; éste número de personas representa el 0.31% de dicha población. Del mismo modo, para el primer semestre de 2004, la Universidad contó con un total de 2.065 estudiantes matriculados y 13 personas, es decir, 0.62% se matricularon en SAC para el segundo semestre del mismo año. Pasando ahora, al segundo periodo del año 2004, la IUE contó 2.041 estudiantes matriculados, mientras que el 0.78% (16 de ellos) inscribieron el curso en mención. En el año 2005, 2.365 personas asentaron matrícula en el primer semestre, y en el segundo 11 estudiantes, es decir un 0.46%, realizaron el programa mencionado anteriormente; mientras que en el segundo periodo académico de este año (2005), fueron 2.405 las personas inscritas en la IUE, de los cuales el 0.91%, que equivale a 22 personas, se alistaron en el SAC al comienzo del siguiente año (2006). Para el segundo semestre del año 2006, 23 personas de las que entraron en situación académica irregular durante el primer periodo de este mismo año, matricularon el Semestre de Afianzamiento de Competencias, representando un 0.85% de la población de la IUE (2.686 estudiantes total de la IUE) en 2006-01 (Ver Figura 2).

Hay que recordar que un número mayor de personas pierden la continuidad académica y no todos matriculan el SAC. Además muchos de los estudiantes que comienzan semestre no lo terminan y cancelan matrícula (población desertora de la IUE). Por otro lado, cada semestre muchos estudiantes, presentan bajo rendimiento académico, pero deben realizar el Curso de Herramientas y no el Semestre de Afianzamiento de Competencias.

### **3.3. ESTUDIANTES EN SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS (SAC) POR PROGRAMA ACADÉMICO**

Durante la construcción de la base de datos, se encontraron dos o más veces los datos de las mismas personas, lo que probablemente indica que estos estudiantes repitieron el Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), ya sea porque lo perdieron o lo cancelaron. Se sistematizó la información de 91 personas, pertenecientes a los diferentes programas de la Institución Universitaria de Envigado.

Para tener idea sobre la proporción de estudiantes que han realizado el SAC por programa académico vs. el número de estudiantes matriculados en cada uno de los programas, se obtendrá el total de estudiantes matriculados en cada uno de los pregrados de la IUE en el primer semestre de 2006<sup>86</sup> y se comparará con el número total de estudiantes que han realizado el SAC por programa académico desde su existencia.

Para el primer semestre del año 2006, el programa de Derecho, contó con 1.013 estudiantes, de los cuales 36 (3,55%) han matriculado afianzamiento (V. Figura 3).

La Facultad de Ingenierías cuenta con tres programas. En Ingeniería de Sistemas, se matricularon 264 estudiantes para el primer semestre de 2006. En el SAC, se han matriculado 16 individuos (6,06%), de este programa. En el caso de Ingeniería Electrónica, se han alistado en Afianzamiento 16 personas, 6,93%, de 231 estudiantes matriculados en este pregrado para el primer periodo académico de 2006. Tecnología en Sistemas, el tercer programa de ésta Facultad, hasta el primer periodo de 2006 tenía matriculados 81 estudiantes, de los cuales 5 (6,17%), han matriculado el SAC (V. Figura 3).

---

<sup>86</sup> Se escoge el primer semestre de 2006, debido a que no es posible hacer una sumatoria de los matriculados semestre por semestre para tener una idea de la proporción de estudiantes por programa, pues cada semestre hay una población que permanece y otra que ingresa o sale de la IUE, por lo tanto, al sumar los totales de cada semestre, se obtendría una cifra irreal. Entonces, se decide tener en cuenta el primer semestre de 2006, en primer lugar, porque a esta fecha la mayoría de los programas de pregrado de la IUE tienen estudiantes en el último semestre de carrera y, en segundo lugar, porque los estudiantes matriculados en el SAC para el segundo semestre de 2006, deben ser comparados con la población matriculada en el primer semestre de 2006, porque perdieron la continuidad académica en este semestre.

En el programa de Psicología se matricularon para el primer semestre de 2006 un total de 337 estudiantes, de los cuales 1,19% (4), han realizado el SAC (V. Figura 3).

La facultad de Ciencias Empresariales tiene dos programas de pregrado. El primero, Administración y Negocios Internacionales, contó con 502 estudiantes en el primer semestre del año 2006, mientras que en el SAC se han matriculado un total de 9 personas, es decir el 1,79% del total de matriculados. Para el segundo programa, Contaduría Pública, se matricularon 258 personas, mientras que en el SAC, se han inscrito 5 de ellas (1,93%) (V. Figura 3).

A continuación, se determinará la dispersión<sup>87</sup> de los anteriores datos, para hacer un análisis que dé cuenta de la presencia de cada uno de los programas académicos de la IUE dentro del SAC, a partir de la media aritmética obtenida de las cifras anteriormente expuestas, además del límite inferior y límite superior.

Para efectos de lo anterior, **el primer paso**, consistió en encontrar la media aritmética ( $\bar{x}$ ), la cual “se define como la suma de todos los valores observados dividido por el número de observaciones (n)”<sup>88</sup>. La fórmula para datos no agrupados es:  $\bar{X} = \sum xi / n$

$$\begin{aligned}\text{Así: } \bar{X} &= (3.55+6.06+6.93+6.17+1.19+1.79+1.93) / 7 \\ \bar{X} &= 27.62 / 7 \\ \bar{X} &= \mathbf{3.94} \text{ (Media aritmética)}\end{aligned}$$

**El segundo paso**, consistió en hallar la varianza, la más importante de las medidas de dispersión. “Se define como la media aritmética de los cuadrados de las desviaciones, respecto a su media. Se simboliza por  $S^2$ ”<sup>89</sup>. Su fórmula para datos no agrupados es:  $S^2 = \sum (xi - media)^2 / n$

$$\begin{aligned}\text{Así: } S^2 &= (3.55-3.94)^2+(6.06-3.94)^2+(6.93-3.94)^2+(6.17-3.94)^2+(1.19-3.94)^2+(1.79-3.94)^2+(1.93-3.94)^2 / n \\ S^2 &= (0.1521+4.4944+8.9401+4.9729+7.5625+4.6225+4.0401) / 7 \\ S^2 &= 34.7837 / 7\end{aligned}$$

---

<sup>87</sup> Es aquella que determina como se agrupan o dispersan los datos alrededor de un promedio.

<sup>88</sup> GALLARDO, Yolanda; MORENO, Adonai: Aprender a investigar: Módulo 4, Análisis de la información. Tercera edición. Bogotá: Arfo Editores LTDA, 1999; p. 44.

<sup>89</sup> *Ibíd.*; p. 48.

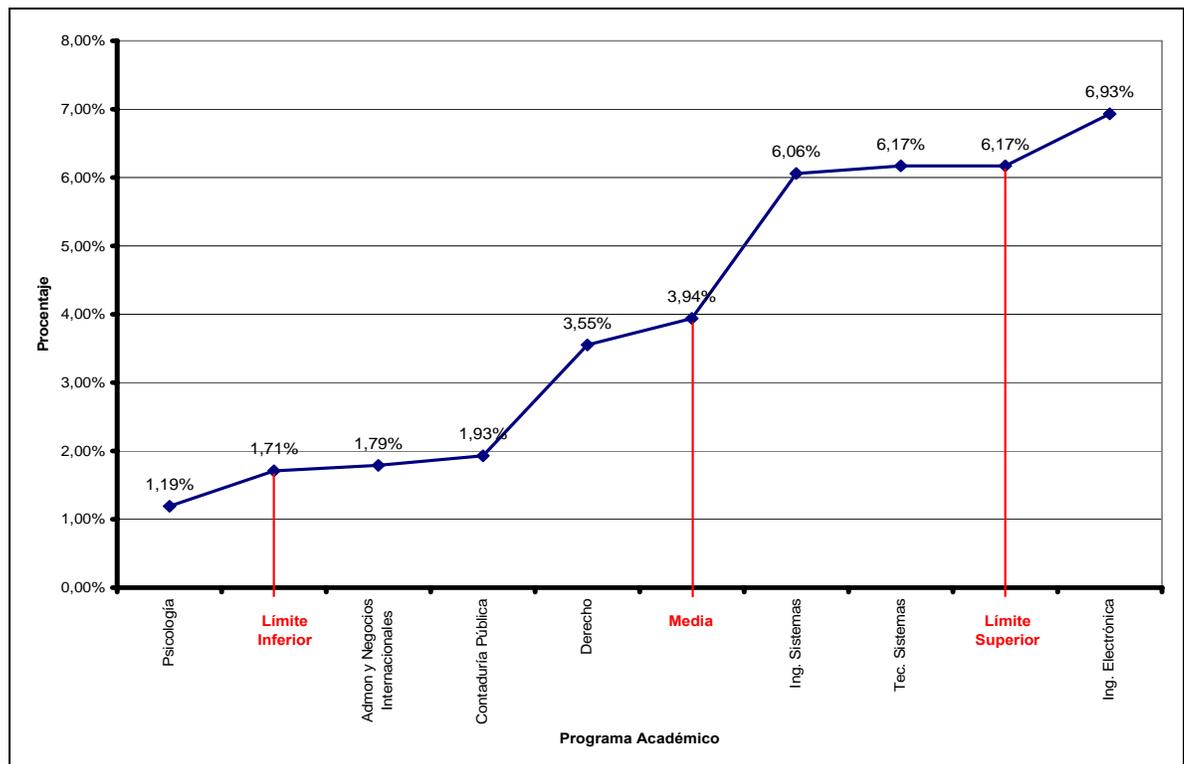
$$S^2 = 4.9692 \text{ (Varianza)}$$

**El tercer paso**, después de haber hallado la media aritmética y la varianza, fue hallar la desviación estándar que permitió encontrar el límite inferior y superior. “La desviación típica estándar es la raíz cuadrada de la varianza, considerada siempre con signo positivo”<sup>90</sup>. La fórmula de la desviación es:  $S = \sqrt{S^2}$

Así:  $S = \sqrt{4.9692}$   
 $S = 2.23$  (Desviación estándar)

Límite inferior:  $LI = \text{Media} - S$   
 $LI = 3.94 - 2.23$   
 $LI = 1.71$

Límite superior:  $LS = \text{Media} + S$   
 $LS = 3.94 + 2.23$   
 $LS = 6.17$



**Figura 3.** Proporción de estudiantes que han realizado el SAC por programa académico vs. media institucional.

<sup>90</sup> *Ibíd.*; p. 50.

En la figura 3, se muestra la proporción de estudiantes que han realizado el SAC por programa académico vs. la media Institucional, la cual, es el promedio de estudiantes que ingresan a la IUE por semestre. En dicha figura, podemos observar que el programa de Psicología es el único que se encuentra por debajo del límite inferior; mientras que los programas de Administración y Negocios Internacionales, Contaduría Pública y Derecho, se encuentran en orden ascendentes, por encima de del límite inferior y por debajo de la media institucional, teniendo en cuenta que el programa de Derecho, es el que tiene mayor número de estudiantes matriculados por semestre y su representación en el SAC no es tan numerosa como el programa de Ingeniería Electrónica, ya que éste último se encuentra por encima del límite superior y no tiene tantos estudiantes matriculados por semestre como el programa de Derecho. Los programas de Ingeniería de Sistemas y Tecnología de Sistemas se encuentran en orden ascendente por encima de la media institucional e igual al límite superior. Es de destacar que Ingeniería Electrónica y Tecnología en Sistemas no tienen tantos estudiantes como el Programa de Derecho, pero ambos programas tienen una representación mayor en el SAC, siendo igual y mayor al límite superior respectivamente. También es importante señalar que el programa de Tecnología en Sistemas es el más reciente de los programas de la IUE y por consiguiente es el de menor número de estudiantes matriculados, pero tiene una representación mayor en el SAC que el programa de Psicología, que es el segundo con menos estudiantes matriculados.

## 4. SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO

### 4.1. ANÁLISIS ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL SAC EN EL SEMESTRE 01 – 2006:

Basado en la información estadística anteriormente descrita, en el primer semestre del año 2006, el grupo REDES I.U.E. realizó una encuesta a 14 estudiantes matriculados en el Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), de la Institución Universitaria de Envigado, con el propósito de adquirir nociones básicas sobre factores sociodemográficos, cognitivos y emocionales que estuvieran relacionados en el bajo rendimiento académico (Ver Anexo A). Con esto se pretendía buscar posibles causales que conlleven a los estudiantes a la pérdida de la continuidad académica.

Una vez aplicada la encuesta a 14 estudiantes del SAC, equivalente al 60.8% de la población total del primer semestre de 2006, se mostrarán a continuación figuras estadísticas donde se evidencian algunos aspectos tenidos en cuenta durante la aplicación de la encuesta.

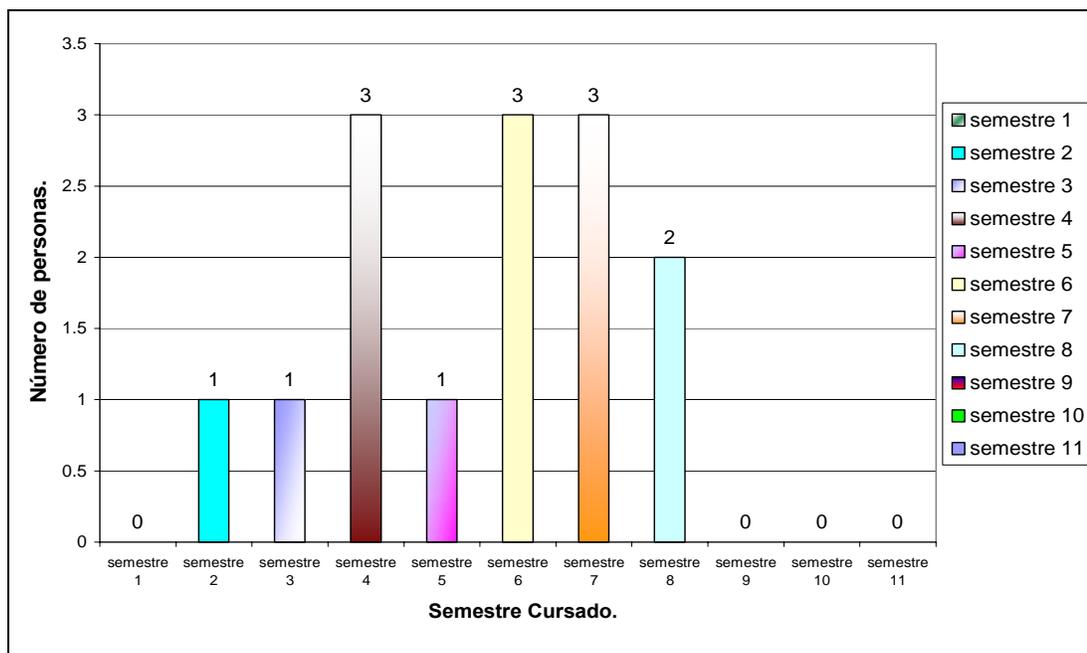


Figura 4. Población discriminada por semestre académico.

La figura 4, describe el semestre que cursaba cada uno de los estudiantes antes de ingresar al SAC, es decir, en el segundo semestre de 2005, es de anotar que en ella se contempla a los estudiantes de Derecho por semestre, y no por año, como lo contempla el calendario académico de la IUE, esto con el fin de facilitar la asociación con los demás programas de pregrado de la Institución Universitaria de Envigado. El 33.3% de los estudiantes pertenecientes al Programa de Derecho se encontraban cursando tercer año o sexto semestre según el calendario académico que maneja la I.U.E para dicho programa.

En la figura 5, se puede apreciar como el 21.4% (3 estudiantes) de la población encuestada se encontraba cursando el cuarto semestre; un 21.4% más (3 estudiantes), se ubica en el sexto semestre académico; otro 21.4% (3 estudiantes), se ubica en el séptimo semestre de pregrado; el 35.8% restante (5 estudiantes del SAC), está dividido entre los semestres tercero, quinto y octavo.

Dichas figuras, se pueden explicar si se tiene en cuenta que una de las razones para ingresar a Semestre de Afianzamiento de Competencias es la pérdida continua de una materia por tercera vez, fenómeno que sólo podría presentarse después del cuarto semestre académico, donde no es posible ver por cuarta vez la misma asignatura perdida.

Este fenómeno se asocia de igual manera al alto porcentaje de estudiantes ubicados en el sexto semestre, donde se encuentra el 33.3% de estudiantes del programa de Derecho, quienes según su calendario académico, presentan la mayoría de créditos en forma anual y no semestral, así, la condición mencionada en el párrafo anterior, perder por tercera vez una misma materia, se cumpliría a partir del séptimo semestre correspondiente al cuarto año de Derecho.

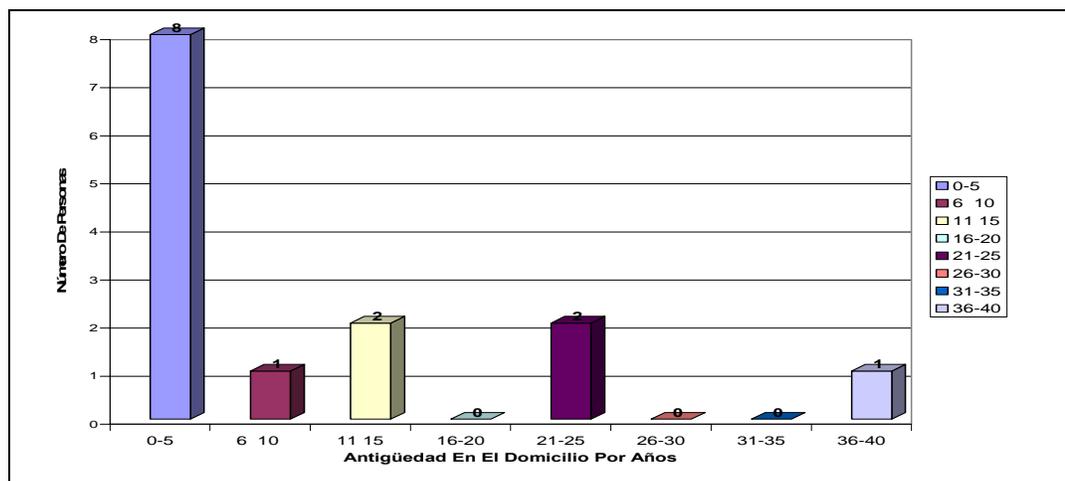
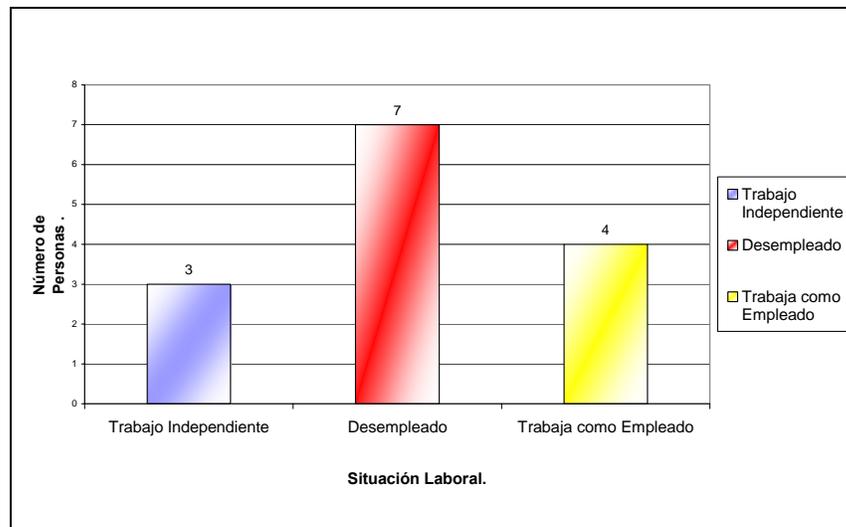


Figura 5. Antigüedad de domicilio por año.

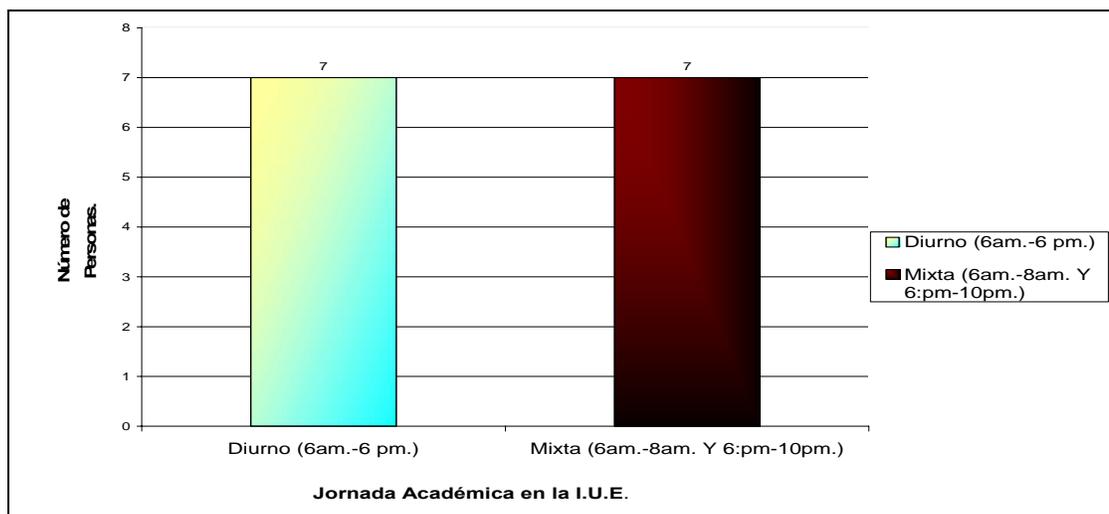
Los datos obtenidos sobre antigüedad en el domicilio (V. Figura 5) dejan apreciar que, en su mayoría, los encuestados, han tenido una estabilidad en el lugar de residencia, lo que permitiría corroborar el sentido de pertenencia que se posee sobre un lugar específico, favoreciendo la identidad personal y cultural del sujeto, contribuyendo así a una posible estabilidad en las variables de adaptación social, como se ha mencionado, cuando se argumenta que las experiencias previas de un sujeto, referentes a la forma como entabla y sostiene las relaciones con los demás, pueden influir en sus experiencias futuras, como en la universidad.

Lo anterior, podría ir generando esquemas mentales sobre las relaciones interpersonales, por ello, el modo como transcurrió su relación con el núcleo familiar primario, el entorno escolar y social en su barrio o sector residencial, favorecería o perjudicaría las futuras relaciones en la vida universitaria; esto, basado en patrones definidos para la generación de vínculos sociales y solución de problemas con el entorno.



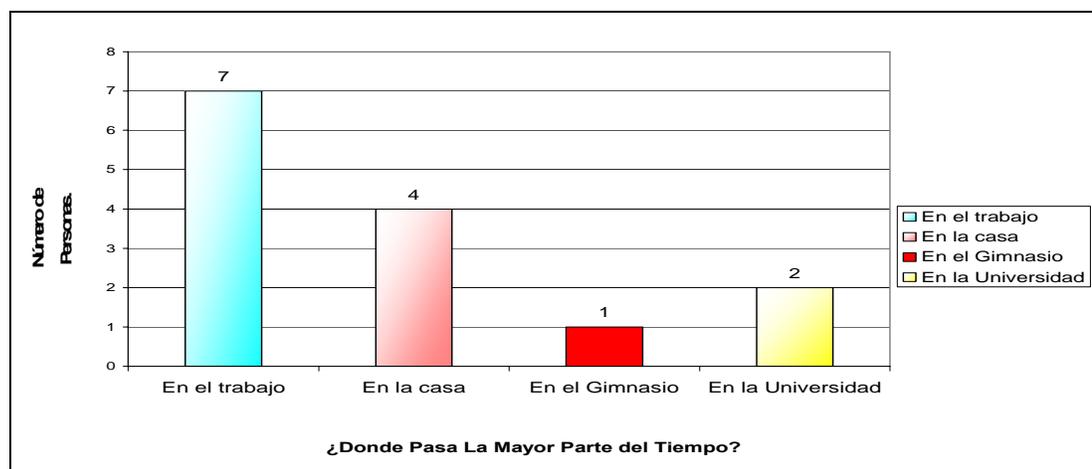
**Figura 6.** Situación laboral de los estudiantes.

La figura 6, referente a la situación laboral de los encuestados pertenecientes al SAC, pretende explicar la disponibilidad de tiempo que presentan los estudiantes para las actividades académicas como preparación de exámenes, posibilidad de reunirse para trabajar o estudiar en equipo, y en efecto, favorecer su rendimiento académico, como se ha referenciado en capítulos anteriores, relacionados con las diferencias y dificultades económicas de los estudiantes, quienes a razón de estas, deben destinar la mayor parte de su tiempo a las actividades laborales con todo lo que ellas implican.



**Figura 7.** Jornada académica en la I.U.E.

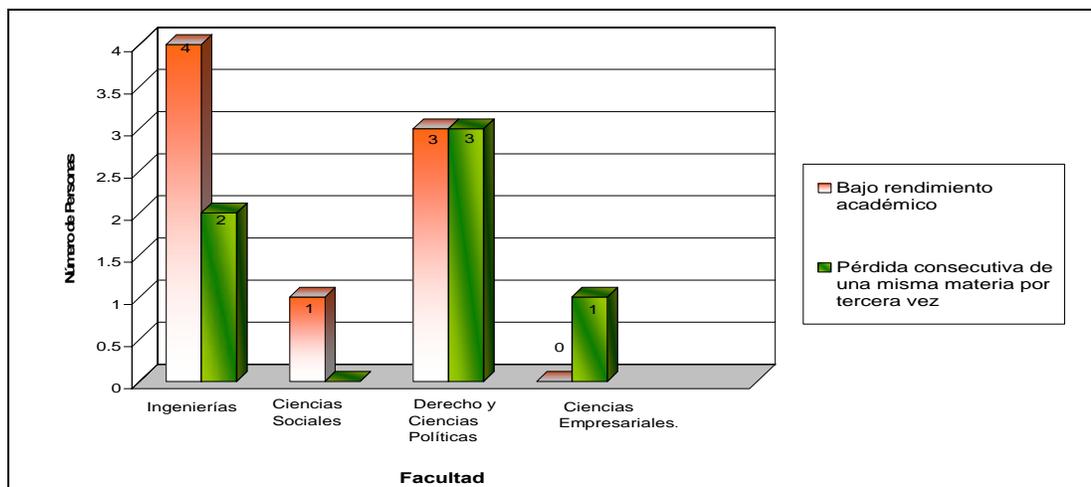
En la figura 8, se muestra que el 50% de los estudiantes encuestados y matriculados en el SAC, durante el primer periodo académico de 2006, tienen jornada académica diurna y el otro 50 % restante tienen jornada mixta (clases en la mañana y en la tarde).



**Figura 8.** ¿Dónde pasan la mayor parte del tiempo los estudiantes?

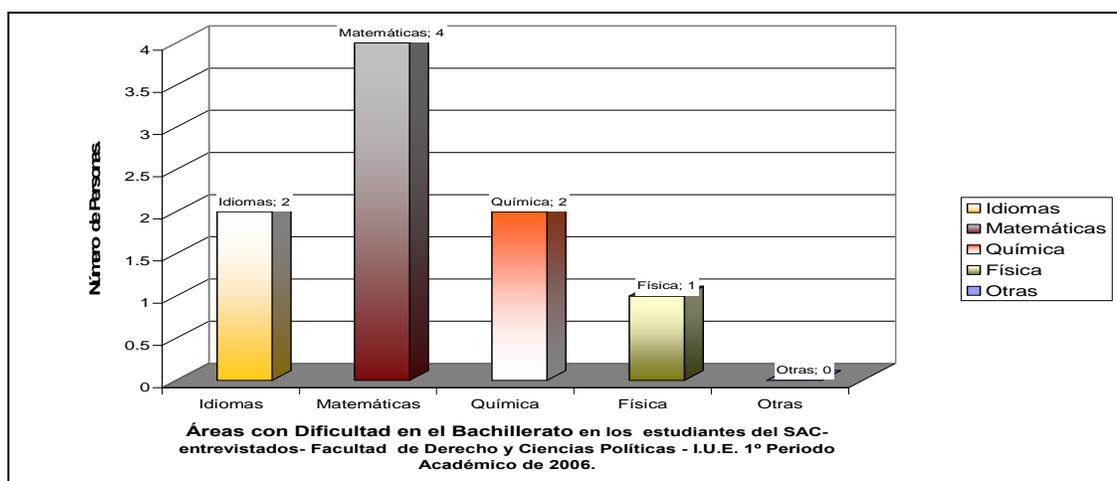
La figura 8, muestra que el 50% de los estudiantes encuestados del SAC, pasan la mayor parte del tiempo en los lugares de trabajo. La siguiente categoría que predomina en porcentaje (28.57%), revela que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en sus casas después de las jornadas académicas; mientras que el tercer rango en orden descendente, con un 14,28%, señala que los estudiantes

encuestados del SAC, pasan la mayor parte del día en la universidad; y, por último, se encuentra el gimnasio como lugar que escogen los estudiantes para permanecer después de la jornada académica.



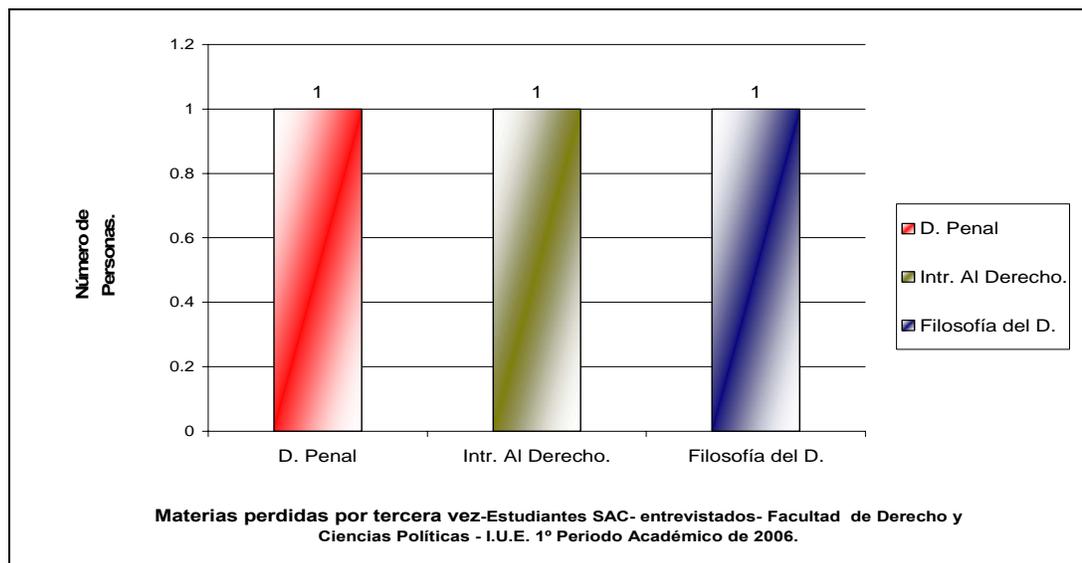
**Figura 9.** Facultad vs. número de personas y motivo en el Semestre de Afianzamiento.

Mediante la figura 9, se aprecia que fue predominante el bajo rendimiento académico como motivo en el SAC, por una cantidad de 8 estudiantes sobre 14 encuestados, dicha prevalencia se ve reflejada en la Facultad de Ingenierías; sin embargo, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, con el mismo número de estudiantes en esta encuesta, presenta un equilibrio entre los motivos para ingresar al SAC.



**Figura 10.** Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes semestre de afianzamiento Facultad de Derecho.

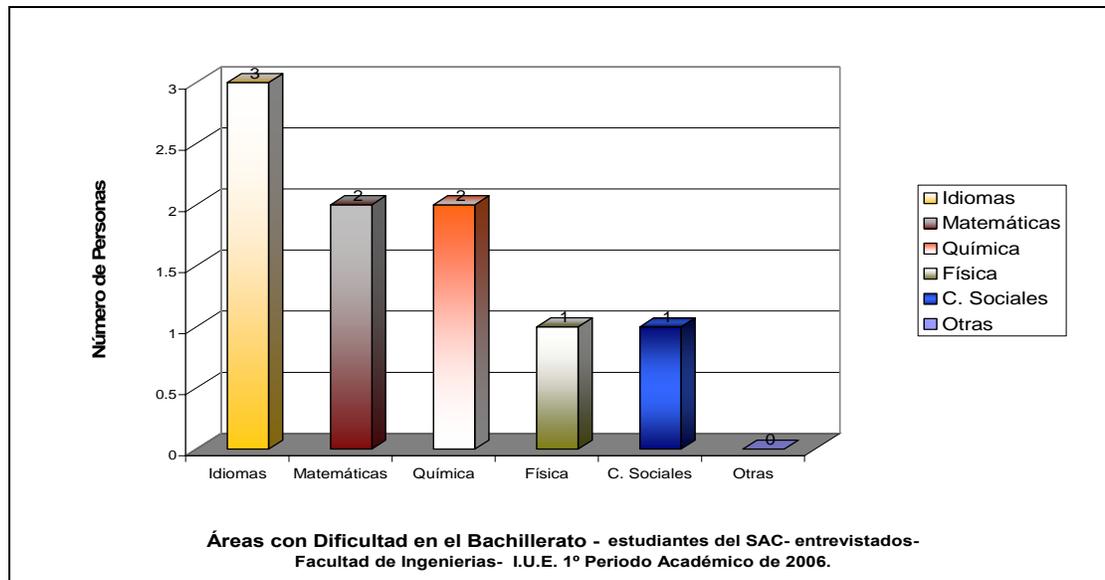
En la figura 10, se pretende observar si existe alguna relación entre las áreas de dificultad en el bachillerato y la carrera seleccionada por los estudiantes. Con base en lo anterior y al alto índice que presentan las áreas de matemáticas, química y física, las cuales tienen relación directa con el desarrollo cognitivo a nivel lógico-matemático, se hace pertinente recordar que existe una relación considerable entre los procesos lógico-matemáticos mencionados, las habilidades deductivas y el pensamiento abstracto, con la abducción y otras competencias necesarias para el buen desempeño profesional de un abogado en cualquiera de sus especialidades. La dificultad presente en las áreas de idiomas, es igualmente sobresaliente, en especial, si se tiene en cuenta que los procesos lecto-escriturales y verbales, son fundamentales en la formación del Derecho y las Ciencias Políticas. En relación con otros posibles idiomas, si bien no es un factor que pudiese incidir en la formación de la presente carrera, sería de gran utilidad para las áreas que se relacionan con la filosofía y la historia del Derecho.



**Figura 11.** Materias perdidas por tercera vez que condujeron a los estudiantes de la Facultad de Derecho al SAC 01-2006.

Los resultados de la figura 11, se convierten en una muestra de las manifestaciones orales de los estudiantes del SAC para el primer periodo de 2006 y pertenecientes a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la I.U.E., expresadas en contactos iniciales con la población, referentes a las tres asignaturas mencionadas en la figura 11. Dentro de las posibles causas de dificultad académica en dichas áreas, existen elementos que pueden estar asociados a la dificultad sobre los contenidos programáticos de las mismas, las cuales se encuentran vinculadas a los posibles vacíos académicos o dificultades en el bachillerato que generan falencias en las competencias cognitivas verbales y lecto-escriturales, además de una posible dificultad con el pensamiento abstracto.

Es importante tener en cuenta que el componente cognitivo no es el único factor que puede incidir dentro del bajo rendimiento académico referente a las materias mencionadas en la figura 11, pues el factor social que compone las relaciones con el docente y con los compañeros es determinante en algunos casos.



**Figura 12.** Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes Semestre de Afianzamiento de Competencias, Facultad de Ingenierías primer semestre de 2006.

Como se puede ver en la figura 12, las áreas de mayor dificultad en el bachillerato, de los estudiantes de Ingenierías de la IUE inscritos en el SAC en el primer semestre de 2006, son: Idiomas con un porcentaje de 21,42%, equivalente a tres estudiantes; matemáticas y química con un 14,28% en ambas, correspondiente a dos estudiantes, este porcentaje resulta importante si se tiene en cuenta que las ciencias exactas son fundamentales en las ingenierías; por otra parte el 7,14%, equivalente a un estudiante, manifestó que la materia de mayor dificultad en el bachillerato era física, pese a que este valor no sea muy alto no deja de tener relevancia, ya que es una de las áreas se relaciona con las ingenierías. Todas las áreas académicas básicas anteriormente mencionadas, como lo son las matemáticas, la química y la física, son fundamentales para el desarrollo cognitivo a nivel lógico-matemático e instruyen a un estudiante de la básica secundaria en las teorías elementales para comprender temas fundamentales que se desarrollarán en las ingenierías, por último, con un porcentaje de 7,14%, un estudiante manifestó haber tenido dificultad durante el bachillerato en las ciencias sociales, área de poca relevancia para dicha carrera.

|                               |   |                        |
|-------------------------------|---|------------------------|
| Áreas con dificultad          | Laboratorio de Acondicionamiento de Señales | Electrónica Industrial |
| Facultad Ingenierías - I.U.E. | 1   | 1                      |

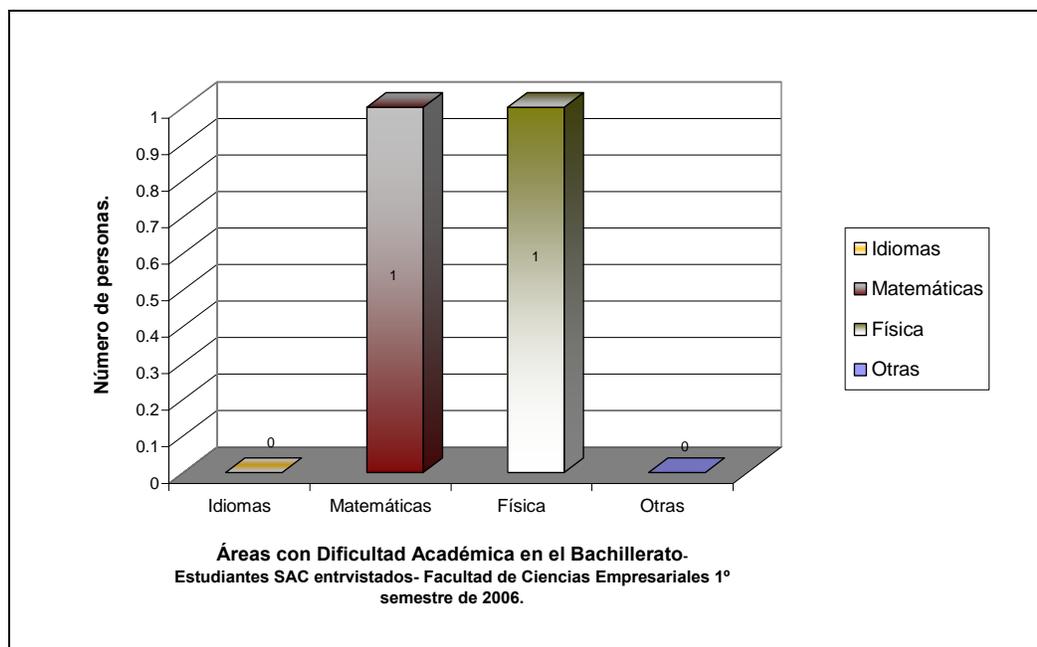
**Tabla 1.** Materias perdidas por tercera vez que condujeron a los estudiantes de la Facultad de Ingenierías al SAC primer semestre de 2006.

Los dos estudiantes de la facultad de ingenierías (V. Tabla 1) que perdieron la continuidad académica, correspondían al programa de Electrónica, en las áreas mostradas en la tabla. Materias que corresponden al sexto y séptimo semestre respectivamente.

|   |         |             |         |        |                   |       |
|---|---------|-------------|---------|--------|-------------------|-------|
| Áreas con dificultad en el bachillerato   | Idiomas | Matemáticas | Química | Física | Ciencias Sociales | Otras |
| Facultad de Ciencias Sociales - I.U.E.  |         |             |         |        |                   |       |
| Número de estudiantes del SAC por selección múltiple (Según encuesta, V. Anexo A) | 0       | 1           | 0       | 0      | 0                 | 0     |

**Tabla 2.** Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes SAC de la Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Psicología, primer semestre de 2006.

La única estudiante matriculada en el SAC, para este periodo académico, del Programa de Psicología (V. Tabla 2), manifestó que el área de mayor dificultad en el bachillerato fue matemáticas y, que el motivo por el cual ingresó al Semestre de Afianzamiento de Competencias, fue el bajo rendimiento académico, es decir que el área reprobada durante el bachillerato no afectó aparentemente su desempeño académico, pero es importante recordar que para el caso de Psicología y de Derecho, es importante desarrollar una buenas competencias lógico-matemáticas, dado que en su desempeño profesional, las habilidades deductivas, el pensamiento abstracto y la abducción son fundamentales.



**Figura 13.** Áreas con dificultad académica en el bachillerato, estudiantes semestre de afianzamiento Facultad de Ciencias Empresariales primer semestre de 2006.

La figura 13 deja ver que el 14,58% mostró haber tenido dificultades en áreas como matemáticas y física durante el bachillerato, materias que corresponden a un solo estudiante inscrito en el SAC durante este periodo académico; lo anterior se debe a que los encuestados tenían la posibilidad de escogencia múltiple en la misma respuesta. Para el caso de éste estudiante, las materias con dificultad en el bachillerato, tienen incidencia y están relacionadas con la carrera.

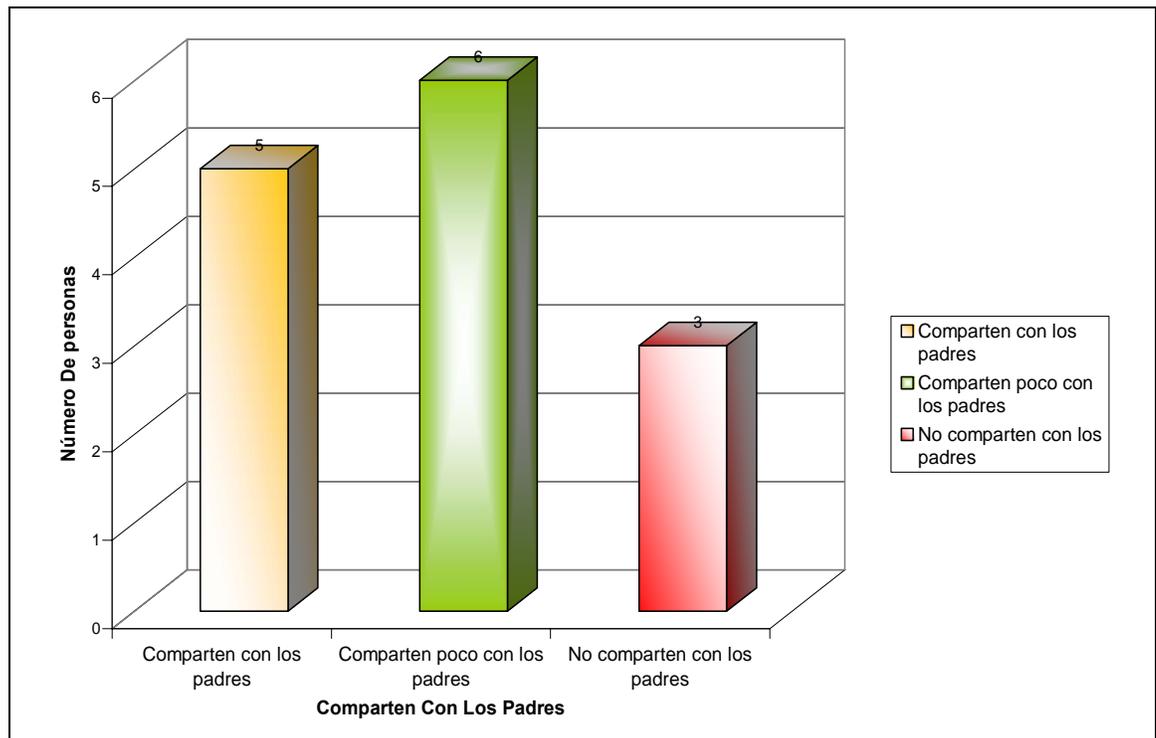
| Facultad                        | Áreas con dificultad | Estadística I |
|---------------------------------|----------------------|---------------|
| Ciencias Empresariales - I.U.E. |                      | 1             |

**Tabla 3.** Pérdida consecutiva por tercera vez de una misma asignatura, Facultad de Ciencias Empresariales.

En la tabla 3, se muestra el motivo de ingreso al SAC del único estudiante perteneciente a la Facultad de Ciencias Empresariales para el primer semestre de 2006, cuya razón fue la pérdida consecutiva por tercera vez de Estadística I, asignatura que requiere de una alta competencia a nivel de lógico-matemática.

Por otro lado, el objetivo de revisar las variables de tipo personal, es determinar si las relaciones interpersonales de un estudiante, influyen en su desempeño académico. Además de lo anterior, se observa en qué medida los factores

personales contribuyen o desfavorecen el rendimiento académico. En éste sentido, se indagó por el tiempo compartido con los padres, el cual se clasificó en categorías de quienes comparten con los padres, los que comparten poco y los que no comparten.



**Figura 14.** Tiempo que comparten con los padres.

En la figura 14, se aprecia que un total de 35,71%, equivalente a cinco estudiantes matriculados en el SAC, comparten con los padres; un 42,85%, correspondiente a seis encuestados, comparten poco con los padres; y, un 21,42%, tres estudiantes, no comparten con los padres. Para poder interpretar esto, es necesario ver la siguiente figura (V. Figura 15), la cual muestra aquellas actividades en las cuales estos estudiantes comparten con sus familias.

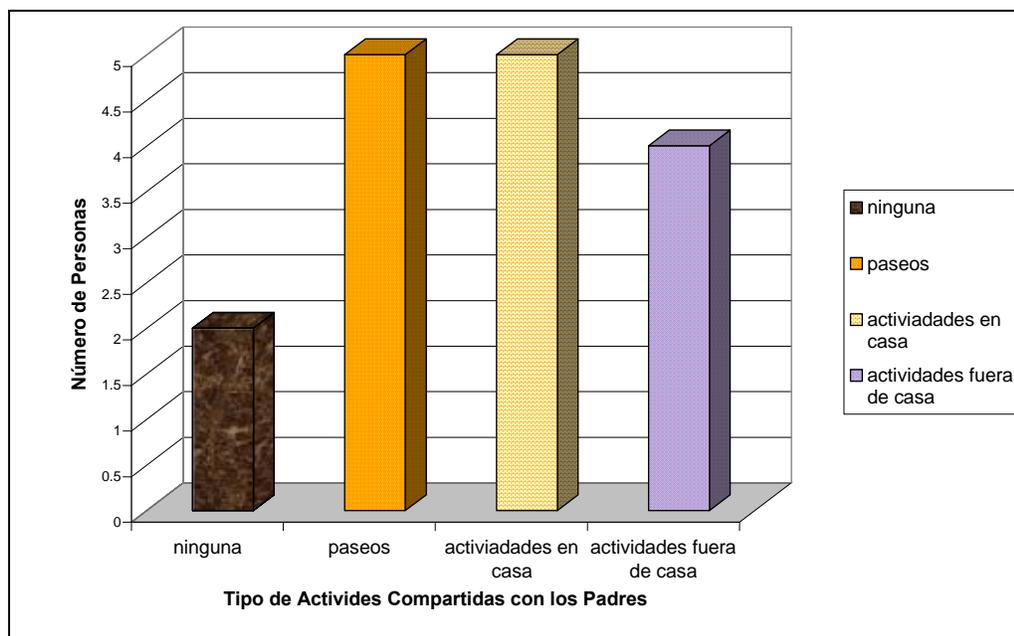


Figura 15. Tipo de actividades compartidas con los padres.

La figura 15, muestra que el mayor puntaje en las respuesta, está relacionado con ir de paseo y actividades en casa, cada una con un porcentaje de 31,71%, equivalente a cinco respuestas para cada una; actividades fuera de la casa, con un porcentaje de 28,57%, correspondiente a cuatro respuestas en esta actividad es la segunda categoría; finaliza la categoría de ninguna, con un valor equivalente 14,28%.

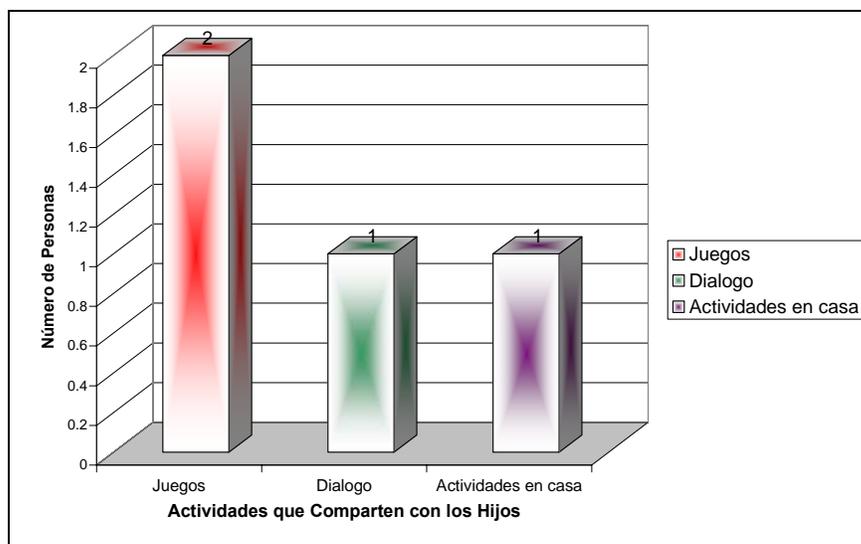
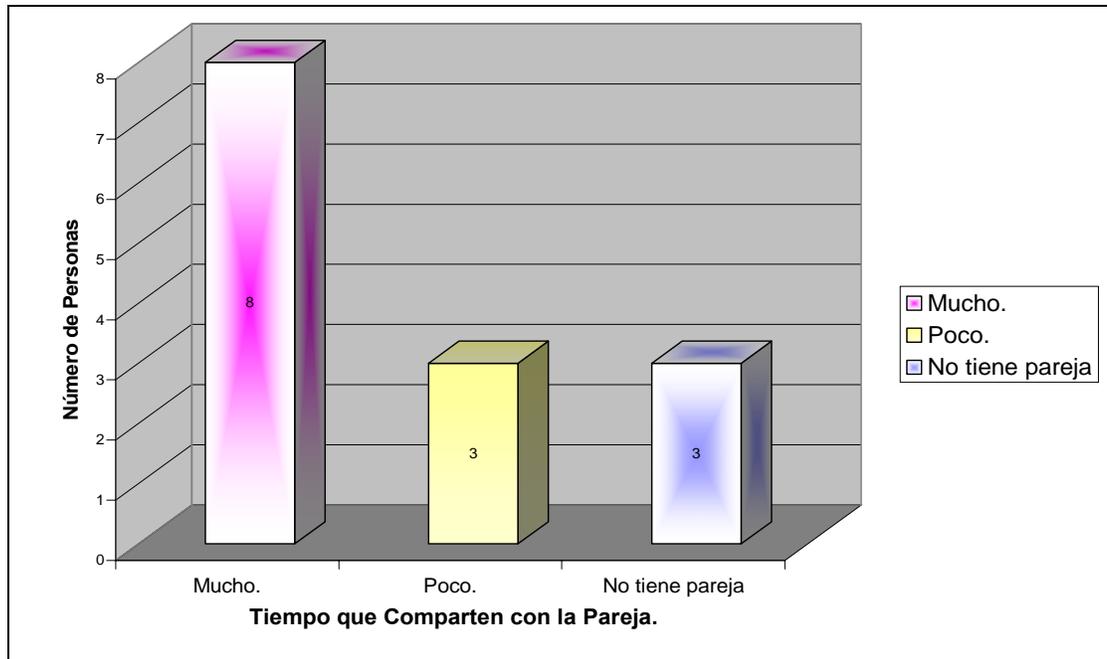


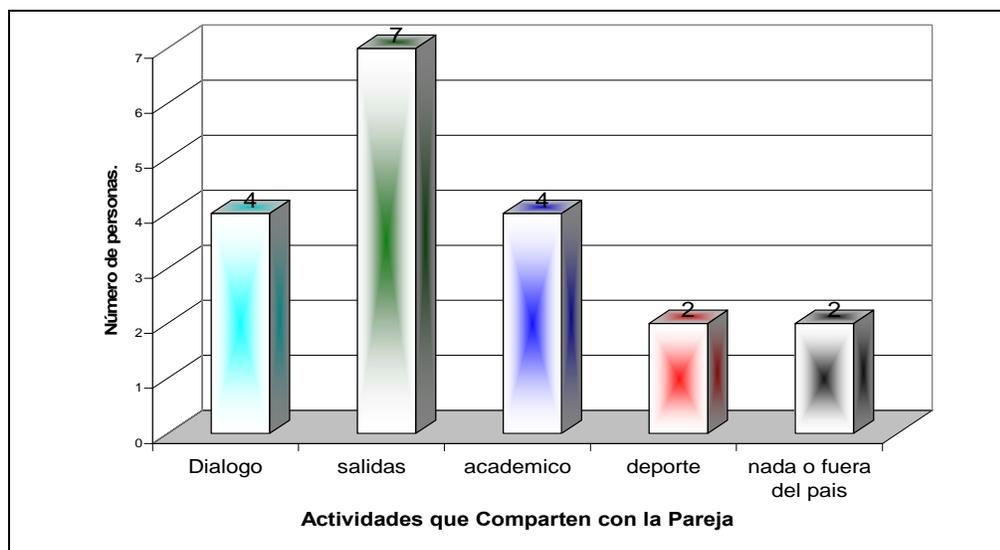
Figura 16. Actividades que comparten con los hijos.

La figura 16, muestra a las personas que tienen hijos y las actividades que comparten con estos. Para esto, se han creado tres variables a partir de las respuestas dadas por los encuestados, donde predominan las actividades del juego con un 14,28%, equivalente a dos personas; el diálogo y actividades en casa, ambas con un valor de 7,14%, correspondiente a una persona por actividad. Como se puede observar el 100% de la población entrevistada que afirma tener hijos, comparte algún tipo de actividades con ellos.



**Figura 17.** Tiempo que comparten con la pareja.

La figura 17, ejemplifica el tiempo que comparten aquellos estudiantes encuestados del SAC que afirmaron tener o no pareja. Las respuestas se enfocaron en: comparten mucho con la pareja, comparten poco con la pareja, y no tienen pareja. Los resultados obtenidos son: Comparten mucho con un puntaje de 57,14%, que corresponde a ocho de los encuestados; poco 21,42% correspondiente a tres de los encuestados, y no tienen pareja con 21,42% para tres.



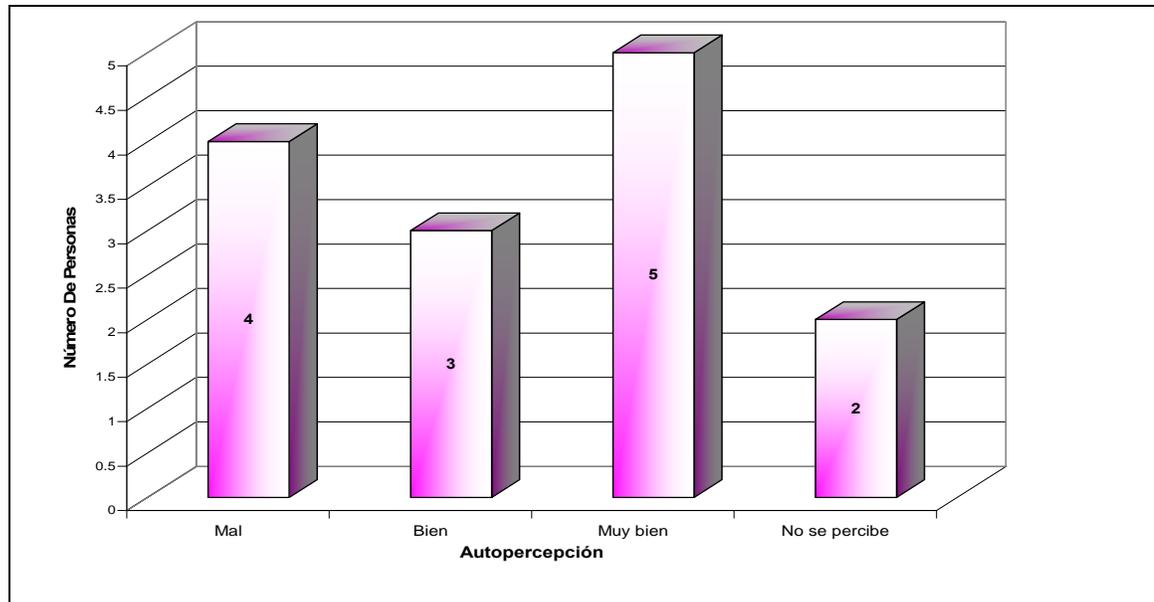
**Figura 18.** Actividades que comparten con la pareja.

En la figura 18, se dejan ver las actividades que comparten los estudiantes con sus parejas, según las respuestas obtenidas se clasificaron en: dialogo, salidas, estudio (académico) y deporte. Dando como resultado, salidas con un 50% correspondiente a siete de los encuestados, seguido de dialogo y académico con un 28,57 en ambas respuestas equivalente a cuatro personas por respuesta, finalizando con deporte y nada o fuera del país ambas con un 14,28 correspondiente a dos personas por respuesta.



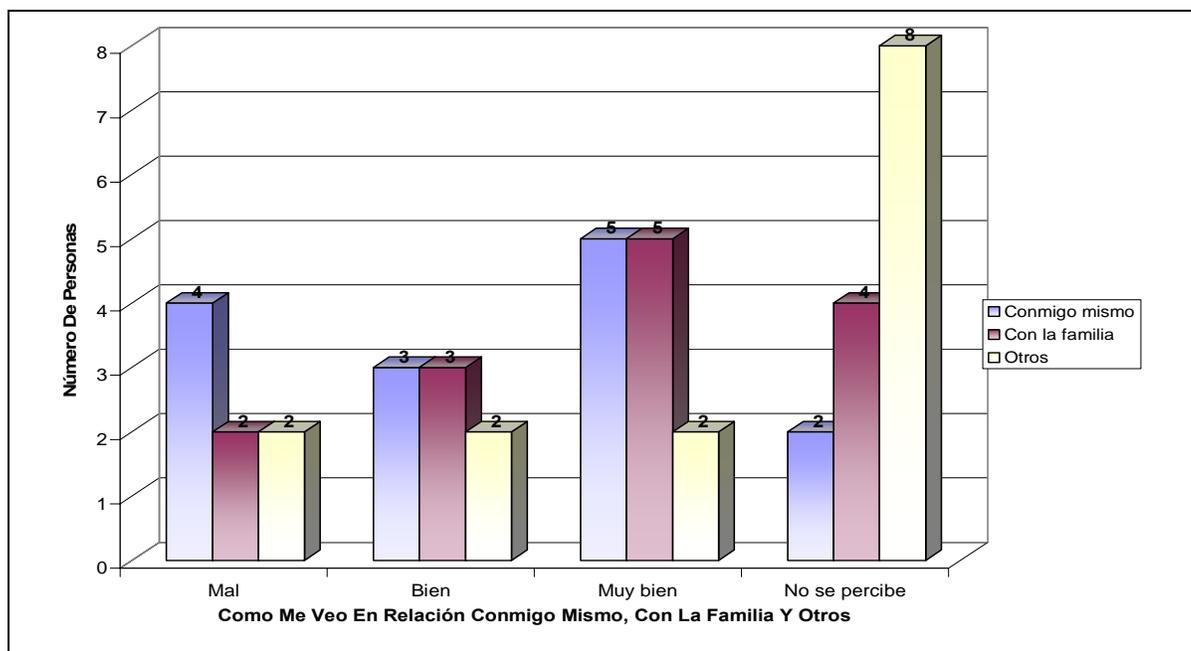
**Figura 19.** Nivel de comunicación con la pareja.

En la figura 19, se presenta el nivel de comunicación de los estudiantes del SAC con su pareja, para dicha figura se hicieron las siguientes clasificaciones: Mucho, poco y nada; dando como resultado: Mucho y poco con un total de 28,57%, correspondiente a cuatro respuestas; nada, con un promedio de 21,42%, correspondiente a tres respuestas.



**Figura 20.** Autopercepción.

En la figura 20, se aprecia la autopercepción que tienen los estudiantes del SAC del primer semestre de 2006 y, la cual se denominó en la encuesta: “Cómo me veo en relación conmigo mismo”. Los datos obtenidos después de revisar las respuestas y clasificarlas por categorías, son: Muy bien, con un 35,71%, respuesta dada por cinco personas; mal, con un total de 28,57%, equivalente a cuatro encuestados; bien, con 41,42%, correspondiente a tres personas; y, no se percibe, un 14,28%, es decir 2 personas, el cual obtuvo la menor calificación en los encuestados del SAC.



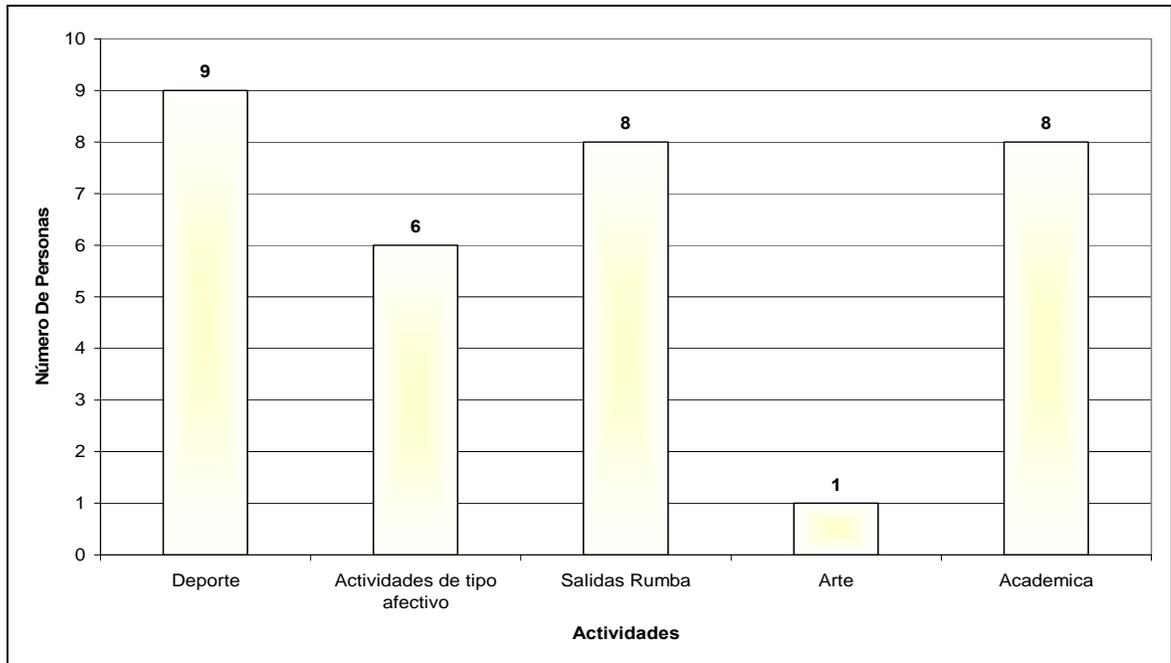
**Figura 21.** Percepción de los encuestados frente a la relación consigo mismo, con la familia y otros.

La figura 21, muestra la forma como se perciben los encuestados frente a la relación consigo mismo, con la familia y otros. Para esto, fue necesario tener un concepto para cada uno; en cuanto a cómo se perciben consigo mismo, los resultados fueron los siguientes: Cinco personas de las encuestadas respondieron sentirse muy bien con un porcentaje de 35,71%; seguido de mal, con un porcentaje 28,57%, respuesta dada por cuatro de los encuestados; en este mismo orden de respuestas, se sienten bien tres personas, equivalente a un 21,42%, terminando ésta categoría, con no se percibe, un 14,28% correspondiente a dos encuestados.

Por otra parte, la pregunta “Cómo se perciben con la familia”, las respuestas obtenidas por los encuestados del SAC fueron: Muy bien, con un porcentaje de 35,71%, equivalente a cinco respuestas; seguido de no se percibe con 28,57%, correspondiente a cuatro estudiantes inscritos en el Semestre de Afianzamiento de Competencias; la respuesta de bien obtuvo un 21,42%, equivalente a tres estudiantes; finaliza ésta categoría, mal con un 14,28%, referente a dos estudiantes.

En la forma como se perciben los estudiantes del SAC del primer semestre de 2006 con los otros (relaciones interpersonales), sus respuestas fueron: No se percibe, un 51,14%, correspondiente a ocho estudiantes, cifra que habla de más

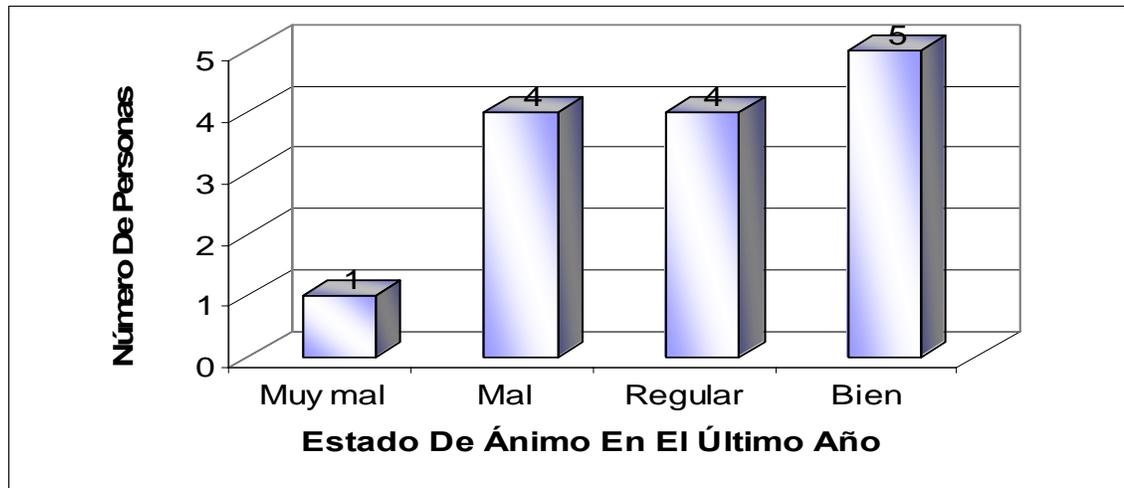
de la mitad de los encuestados para este periodo académico; continua mal, bien y muy bien, las tres con el mismo porcentaje de 14,28%, respuestas equivalentes cada una a dos encuestados.



**Figura 22.** Actividades que les gustan a los estudiantes del SAC.

En la figura 22, se representan las actividades que disfrutaron los encuestados. Las respuestas más relevantes para esta categoría fueron: Deporte, con el más alto puntaje de 64,28%, correspondiente a nueve respuestas; seguido de salidas rumba y académica ambas respuestas con el mismo porcentaje 57,14%, respuesta dada en ocho respuestas; también en esta categoría se hizo alusión a las actividades de tipo afectivo, con un valor de 42,85%, equivalente a seis respuestas. Finaliza esta categoría, el arte con un 7,14%, correspondiente a una respuesta.

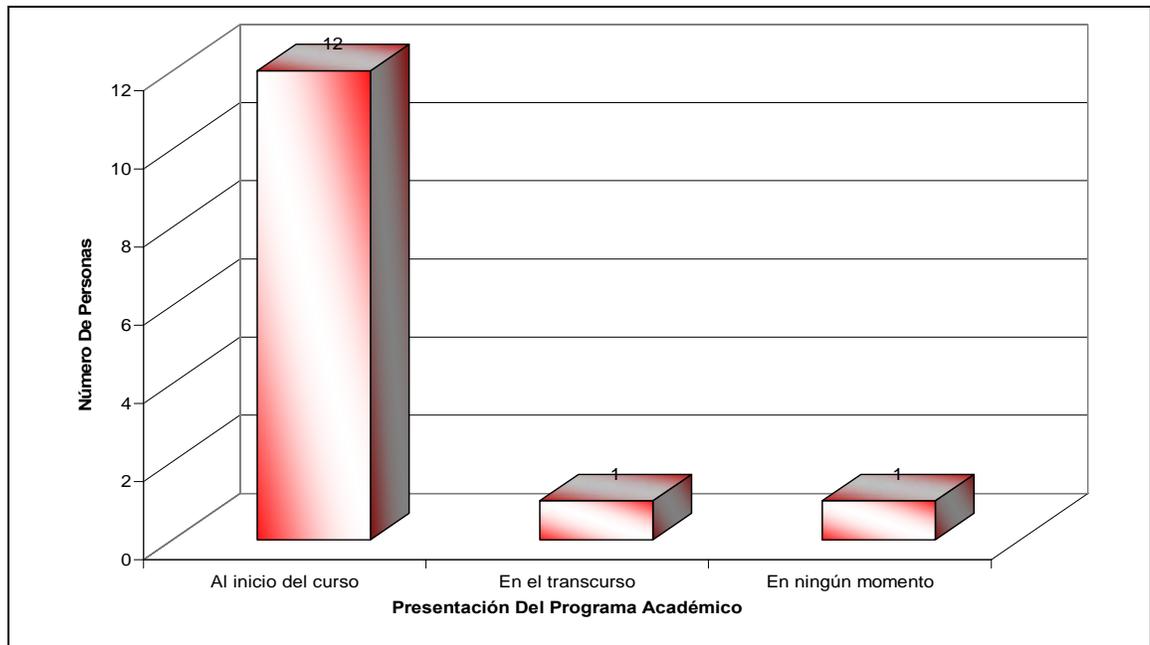
Cabe aclarar que en la figura 22, los porcentajes no están dados por persona, sino por el número de respuestas, pues una misma persona podía dar como respuesta varias actividades.



**Figura 23.** Estado de ánimo en el último año.

Durante la encuesta realizada para el primer semestre de 2006 a los estudiantes del SAC, se encontró que uno de los factores más significativos es el estado de ánimo (V. Figura 23), donde la mayoría de los encuestados de forma muy espontánea expuso su respuesta referente a cómo se había sentido durante el último año. Para esto, se hicieron las siguientes clasificaciones: Muy mal, mal, regular y bien. Estos rangos se representaron en la figura 23, (es importante anotar que aquellos estudiantes que respondieron “más o menos” fueron incluidos en el rango de “regular”).

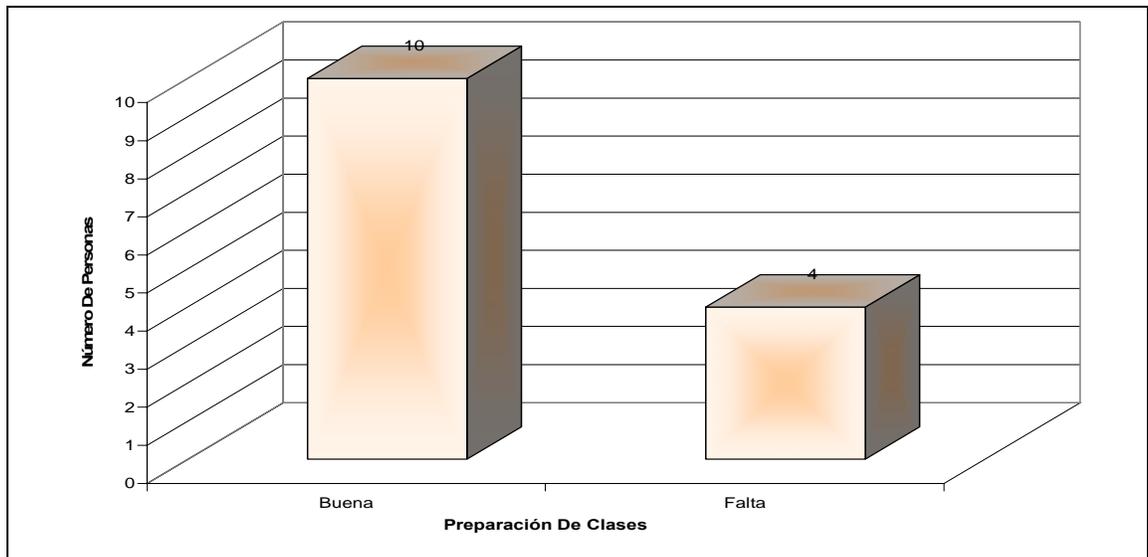
Los datos obtenidos después de categorizar las respuestas fueron en orden descendente: Bien, con el mayor porcentaje de 35,71%, correspondiente a cinco personas; mal y regular con la misma proporción de 28,57%, para un total de cuatro encuestados por pregunta. Finaliza ésta categoría un encuestado con el 7,14%, para la respuesta de muy mal.



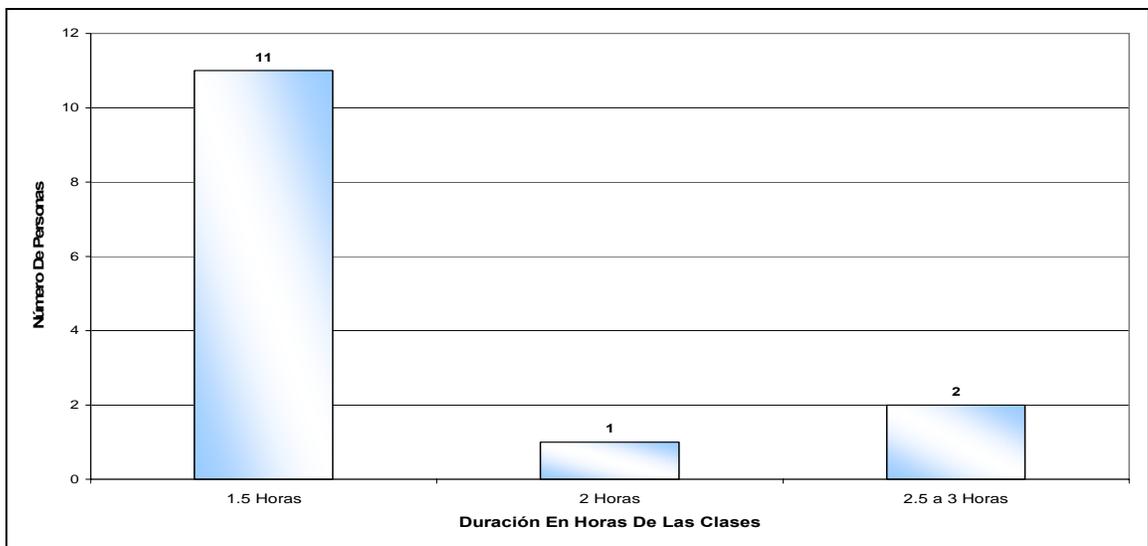
**Figura 24.** Metodología docente. Presentación del programa académico.

En la figura 24, se aprecian los resultados obtenidos en la variable de metodología docente presentación del programa académico, teniendo como base las respuestas dadas por lo estudiantes de SAC del primer semestre de 2006 de la Institución Universitaria de Envigado, donde las categorías que se tuvieron en cuenta fueron: al inicio del curso, en el transcurso y en ningún momento, para el primer caso el porcentaje equivale a un 85,71% ,es decir que ocho estudiantes dieron cuenta de que los docentes presentan el programa académico al iniciar el curso; seguido de, en el transcurso y en ningún momento, ambos con el mismo valor de 7,14% un estudiante por respuesta.

En cuanto a la metodología docente (V. Figura 25), se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: “Buena”, que hace referencia a lo que los estudiantes del SAC denominaron buena metodología docente; y, “Falta”, referente a aquellos docentes, que a su modo de ver, debían mejorar las estrategias o recursos metodológicos en pro del aprendizaje. Los estudiantes, en su mayoría, manifestaron que la metodología implementada por el docente en el aula de clase es buena con un total de 71,42%, correspondiente a 10 estudiantes de los catorce encuestados; y, el otro 28,57%, correspondiente a cuatro encuestados, manifestaron que falta metodología o se debe mejorar la ya implementada en las estrategias docentes.



**Figura 25.** Metodología docente. Preparación de clases.



**Figura 26.** Duración en tiempo de las clases.

En la figura 26, se representa el tiempo de duración de las clases. Para esto, fue necesario abrir unos rangos que englobaran las repuestas suministradas por los encuestados, donde 1.5 horas obtuvo el mayor porcentaje con un 78,51%, correspondiente a once encuestados; seguido de 2.5 horas, con 14,28%, equivalente a dos estudiantes. Finaliza 2 horas, con 7,14% con una respuesta.

#### **4.2. INFORME DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO (DRP), SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS, SEGUNDO SEMESTRE 2006:**

Durante un primer encuentro con el grupo del SAC segundo semestre de 2.006, se pudo obtener información relevante para la elaboración del protocolo entrevista, el cual fue aplicado a esta misma población a través de un grupo focal. Igualmente, se visualizaron algunas de las percepciones de los estudiantes referentes a los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica, donde muchos de ellos se hicieron responsables de la situación por la cual están pasando. Señalaban que factores como la falta de responsabilidad por parte del estudiante, la poca colaboración de los docentes, el desinterés por el estudio, la pereza y la desmotivación por las materias, además, de los problemas con la familia y la pareja, influyen en el bajo rendimiento académico.

Así mismo, algunos estudiantes manifestaron que las malas relaciones interpersonales y falta de apoyo por parte de los compañeros, entorpecían los procesos de aprendizaje, en especial para aquellas asignaturas que no eran de su agrado o que se les dificultaba comprender. Un estudiante habló sobre la “envidia” la cual afecta, de alguna forma el rendimiento académico. En este mismo sentido, la falta de un grupo de estudio y la pertenencia a un grupo social, es otro factor relevante en el bajo rendimiento académico, lo cual se presenta específicamente en el Programa de Derecho.

Otro elemento que se trajo a colación, fue la metodología docente, donde se habla de una pedagogía muy magistral, ya que algunos docentes se limitan a dictar la clase sin dar oportunidad de intervenciones por parte del estudiante, no hay espacios para preguntas, y en ocasiones, según los estudiantes, si se daban espacios no habían respuestas claras. Igualmente, manifestaron la falta de respeto de muchos docentes hacia los estudiantes, lo cual, crea barreras entre ellos, según algunos estudiantes del SAC, se trataba de relaciones “poco humanas”. Hay docentes muy magistrales, pero a la hora de exponer su tema, tienen muy buenos elementos, la dificultad es la forma de ser o relacionarse del docente.

Muchos de los integrantes del SAC, dicen que están allí no por dificultades cognitivas y/o dificultades graves de aprendizaje, sino que se trata más de factores de orden personal y emocional, siendo los más relevantes la desmotivación y las ganas de estudiar. Agregaron que en el Semestre de Afianzamiento de Competencias, sería importante que se les dieran técnicas de estudio.

### **4.3. ANÁLISIS GRUPO FOCAL:**

Después de realizar el grupo focal con estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias, SAC, del segundo semestre del año 2006 (Ver Anexo B), se pudieron observar las percepciones que tienen ellos respecto a los factores asociados al bajo rendimiento académico. En cuanto a la metodología, una parte del grupo, en su mayoría estudiantes de ingenierías, manifestaron poca relación entre la teoría y la práctica, en lo concerniente a los laboratorios. En el mismo orden de ideas, los estudiantes manifestaron que algunos docentes de las ciencias exactas, implementaban una única metodología para explicar las temáticas (explicaciones mecánicas, sin implementar procesos lógico-deductivos que favorezcan el aprendizaje), pese a existir diversas formas para aprender, ejecutar o resolver los ejercicios concernientes a las asignaturas. Sumado a lo anterior, los estudiantes consideran que otro factor asociado al bajo rendimiento, pudo ser el hecho que algunos docentes no abarcaban todos los temas propuestos para la asignatura.

Referente a los factores motivacionales, algunos estudiantes expresaban sentirse desmotivados por elementos propios de las relaciones interpersonales con los docentes y los propios compañeros, ya que algunos docentes, según los estudiantes, en algunos casos manifestaban abiertamente preferencias sobre algunos compañeros; en otros, el hecho de no establecer una empatía con el docente, generaba una atmósfera desmotivante. Otro elemento asociado a lo anterior, era el no comprender los temas, pues según ellos, la comprensión inadecuada o nula de los temas abordados durante las clases, no incentivaba el deseo para participar, asistir y trabajar en la asignatura, aun más, cuando estos temas no comprendidos, eran fundamentales para la comprensión de otros.

Con relación a los docentes, se presentaron tres factores desmotivantes que incidieron en el bajo rendimiento, según los estudiantes del SAC: El primero, está relacionado con la poca preparación de las clases por parte de algunos docentes, un ejemplo de ello era que, pese al excelente dominio temático por parte del docente, la distribución inadecuada del tiempo, en relación a los múltiples compromisos externos y los adquiridos con la cátedra asumida en la IUE, afectaban el desarrollo adecuado de las temáticas y objetivos de la clase. El segundo factor, la falta de compromiso que manifiestan algunos docentes con la Institución Universitaria de Envigado, hecho que afecta directamente al estudiante, pues eventos como el no pasar una nota a tiempo o la digitación incorrecta de la misma, incide en la pérdida de la asignatura, o en un promedio académico ponderado bajo, trayendo como consecuencia el bajo rendimiento académico. El tercero, es la inasistencia docente y lo que los estudiantes del SAC, consideran desorganización de la IUE, haciendo referencia al cambio del orden en los

elementos de la maya curricular de algunos programas, horarios impuestos para las asignaturas y cantidad de créditos asignados en un mismo periodo académico, eventos que llegan a generar apatía, desmotivación o un alto temor al fracaso que se convierte en realidad.

En cuanto a los conocimientos básicos adquiridos en el bachillerato, como un factor incidente en el bajo rendimiento académico, los aportes más sobresalientes hacían referencia a la no enseñanza de un método de estudio en los años escolares básicos, a la falta de conocimientos esenciales (teorías, referentes bibliográficos, formulas, procedimientos y conceptos) aprendidos durante la educación secundaria y media vocacional, que pueden entorpecer la comprensión de temas fundamentales para el desarrollo del programa académico al cual están adscritos. En la mayoría de los casos, el docente universitario partía de un supuesto aprendizaje en el bachillerato, por lo cual no abordaba esos elementos que debieron ser aprendidos en el mismo, para la adecuada comprensión de un tema. Otro elemento desfavorable para el rendimiento académico, presentado en el paso del colegio a la universidad, es el método de enseñanza y aprendizaje, ya que en años anteriores, el aprendizaje en la educación básica era mecanicista y memorístico; al llegar a la universidad, algunos estudiantes se encontraron con un método de aprendizaje diferente, que implicaba procesos de razonamiento lógico, posturas críticas y reflexivas, además de una ejecución (práctica) de los conocimientos teóricos.

El colegio de procedencia, se convierte en otro factor incidente en el bajo rendimiento académico, pues los conocimientos adquiridos en planteles educativos públicos y privados, tienen una marcada diferencia, poniendo en desventaja a los primeros, ya que en algunos casos el docente parte de los conceptos manejados por los segundos, avanzando el proceso de enseñanza a un ritmo difícil de alcanzar para el estudiante proveniente de planteles públicos.

Añadiendo a lo anterior, se reportaron diferentes percepciones acerca de la relación estudiante – profesor; donde las relaciones empáticas favorecían, en cierta medida, el proceso enseñanza - aprendizaje; mientras las relaciones “poco humanas” se presentaban como un factor desmotivador e influyente para el rendimiento académico.

Un último factor asociado al bajo rendimiento académico, según lo percibido por los estudiantes del grupo focal, es lo relacionado con el estado de ánimo, las afecciones físicas y los problemas en las relaciones interpersonales. Estos manifestaron, que generalmente lograban establecer un punto de equilibrio entre las dificultades emocionales y/o físicas, y las responsabilidades académicas; no

obstante, en algunas situaciones particulares, se traía a colación la memoria emotiva, la cual interfería en el desarrollo académico por breves períodos de tiempo.

#### **4.4. FACTORES COMUNES ENCONTRADOS EN INFORMES DE DOCENTES DEL SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS DURANTE LOS AÑOS 2005 Y 2006:**

De acuerdo a la información recolectada en los diferentes informes de los docentes encargados de los módulos del SAC, durante el año 2005, primer periodo de 2006 e informe parcial del segundo periodo del mismo año, se evidencia que los elementos más sobresalientes en dichos reportes, son acordes a los factores asociados al bajo rendimiento académico, como:

Bajos niveles de atención, frente a lo cual varios de los informes revisados dejan ver que los “conflictos de índole personal”, inestabilidad emocional, “roban, la atención y la concentración” llevando a los estudiantes a tener un bajo rendimiento académico o disminución en actividades académicas; sumado a esto, la carrera es vista en algunos casos como algo secundario, es decir, se le da prioridad a otras actividades como el trabajo, la familia, lo social, la lúdica, entre otras, dejando a un lado o “subvalorando el proceso académico”. Otro de los factores que aparece de manera muy reiterativa, es la “pereza” e “inmadurez”, frente a las actividades académicas; es decir, el estudiante no muestra ningún tipo de agrado frente al estudio; con respecto a la comprensión de lectura y escritura, se destaca que son estudiantes que en su mayoría no tienen competencias lectoras, ya que no resaltan las ideas principales y secundarias de los textos; además no hay un elaboración ágil y óptima de resúmenes. En cuanto a la actitud hacia el estudio, es una actitud pasiva, hecho que se ve reflejado en la poca dedicación a la academia, abulia a la materias que los estudiantes consideran de “relleno”, poco compromiso con la asistencia, exceso de actividades laborales, “mediocridad”, bajo niveles de responsabilidad en las tareas, poca disposición para los trabajos y dificultades para el trabajo en equipo. En cuanto a la concentración, como se mencionó anteriormente, el desempeño en otras actividades, las dificultades personales, familiares y sociales, son factores que inciden tanto en la concentración como en la atención, pues estas dificultades no permiten que el estudiante se concentre en sus actividades académicas, sino que por el contrario se le da más prioridad a estas problemáticas llevando a que baje el desempeño académico.

En cuanto a la motivación, se puede destacar que hay dificultades en la elección de carrera, las competencias y habilidades son enfocadas a otras áreas diferentes, la falta de metas propias, desmotivación para alcanzar logros, el hecho de no

tener un proyecto de vida claro, sobre todo en estudiantes más jóvenes; así mismo, las “metodologías inadecuadas” en la organización del tiempo, las actividades, tareas y prioridad tanto a nivel académico como en otras áreas de la vida; además, “inadecuados procesos de formación desde el bachillerato que generan desniveles en relación con las competencias exigidas por cada una de las carreras”. Todos estos son factores que hacen que un estudiante tenga fracaso académico, y por ende, se vea afectada tanto su motivación como la satisfacción personal.

Por otro lado, autopercepciones como los problemas de baja autoestima, concepción negativa y dificultades con figuras de autoridad, además de la no responsabilidad sobre la pérdida de la continuidad académica. En el entorno, se presentan dificultades como la poca integración con el grupo primario de apoyo (diferencia de edades), calamidades domésticas, pocas habilidades sociales, poco compromiso con las responsabilidades académicas, poca claridad o falta de planeación en el proyecto de vida. En cuanto a las habilidades adquiridas previamente, se resalta la formación en el bachillerato, que genera desnivel en las competencias exigidas por las carreras, poca concordancia entre las aptitudes y habilidades metacognitivas vs. el programa académico que se cursa. Adicional a ello, en algunos casos también se encuentran involucrados los factores actitudinales que difieren con el programa al cual están adscritos.

#### **4.5. ANÁLISIS ENTREVISTA A DOCENTES QUE HAN TRABAJADO CON LOS ESTUDIANTES DEL SEMESTRE DE AFIANZAMIENTO DE COMPETENCIAS DE LA IUE:**

Después de aplicar el protocolo de entrevista (V. Anexo C) a cinco docentes del SAC, se pudo observar la percepción que éstos tienen frente a los factores asociados al bajo rendimiento académico de estos estudiantes. En cuanto al sistema educativo de los colegios, mientras uno de los entrevistados afirmó que se trata de un sistema muy cerrado, donde el estudiante difícilmente logra desarrollar competencias, no se le permite el análisis, la argumentación y la proposición, es decir, se fomenta un perfil de estudiante que repite los contenidos memorísticamente; otros entrevistados manifestaron que los vacíos académicos que presenta un estudiante en la educación superior, son la consecuencia del actual sistema educativo de la promoción automática, donde se le permite a un educando pasar de un grado a otro, debiendo logros. Igualmente, señalan que en este sistema, no se aprende a aprender, el estudiante no desarrolla técnicas de estudio y no hay aprendizaje significativo. Así mismo, se señaló que los contenidos previos tienen dos finalidades; primero, le permite a un estudiante explorar las inteligencias que tiene; y, segundo, esos contenidos le permiten reconocer las habilidades e interés para la elección de la carrera.

Varios de los encuestados coincidieron, en afirmar que hay deficiencias en las áreas básicas, en lo que tiene que ver con los procesos escriturales y procesos de comunicación y habilidades de expresión oral; es decir, no hay elementos básicos, los cuales, se supone, deben manejarse en dichas áreas. Además, hay poca claridad en los contenidos, señalan que la poca pedagogía implementada por docentes, sobre todo aquellos próximos a la jubilación, contribuye a vacíos en dichas áreas. Así mismo, uno de los encuestados señala que no hay un acompañamiento por parte de la familia y, si lo hubiera, ésta les “soluciona todos los problemas” llevando al estudiante a la “pereza” y apatía por las actividades académicas. También se menciona, que en muchos de los estudiantes del SAC, se observa poca tolerancia a la pérdida y perciben la educación como un ascenso social; es decir, no se ven proyectados como profesionales, en el programa al cual están inscritos.

En cuanto a la metodología de los docentes, los entrevistados coincidieron en afirmar que no se trabaja por competencias, como lo señala el nuevo sistema educativo; además, no se sabe enseñar por competencias y es más una moda que un compromiso de los docentes. Sumado a lo anterior, a pesar de que el docente conoce los temas, no implementa una metodología adecuada para los estudiantes de hoy que aprenden de una manera diferente, por medio de herramientas mediáticas. Por otra parte, una mala metodología puede ocasionar deserción estudiantil.

Además de los problemas de cognición que algún estudiante del SAC podría presentar, se suma el aspecto motivacional, porque no se tiene un proyecto de vida definido ni estructurado, sumado a que los estudiante se sienten más motivados con los docentes que no exigen y tienen apariencia física agradable. Por otra parte, cabe señalar que los problemas familiares y económicos, son un factor incidente en la motivación. Así mismo, otro de los factores señalados por los docentes entrevistados, relacionados con la motivación, tenía que ver con la mala elección de la carrera, dejando ver que se hace una carrera por obtener un título y ascenso social.

De acuerdo con lo afirmado por algunos de los docentes del SAC, se reportó que dentro de los estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias, se encontraron con: Indicadores clínicos, crisis familiares, vacíos existenciales, rasgos depresivos, bajo control social, altos niveles de tensión, despreocupación, alta irritabilidad, trastornos de la alimentación, alcoholismo, dificultades en el aprendizaje e hiperactividad, conductas pasivo-agresivas y problemas de auto-referencia. Así mismo, reportaron que estos estudiantes no se adaptan a las

normas del sistema educativo, sino que el sistema se tiene que adaptar a ellos, lo que es virtualmente imposible. Además, hay pérdida de la identidad personal y baja autoestima. En cuanto a las relaciones interpersonales, no hay cultura de trabajo en equipo, hecho que se nota más en el programa de Derecho donde cada quien trabaja solo, estudia por su lado y hay un ambiente de competitividad.

Al no haber técnicas de estudio adecuadas, no hay un manejo de tiempo eficiente, es decir, no hay planeación y organización a la hora de matricular las materias. Sumado a esta, sobre la carga de créditos y la mala distribución del tiempo, también entran en juego las personas que debido a sus obligaciones laborales, tienen poco tiempo para dedicarle a las actividades académicas.

Mientras la mayor parte de los entrevistados sostiene que hay dificultades en la forma como se hace la selección de estudiantes en la IUE, uno ellos enfatiza más en las dificultades que se presentan por los vacíos previos. En general, hay quienes afirmaron que la prueba de admisión no está estructurada y no da cuenta de las habilidades y competencias; ingresa a la universidad quien tenga el poder adquisitivo para pagar el semestre académico y mantenerse en ella.

En cuanto a lo relacionado con el capital cultural y económico, hubo quienes afirmaron que dichas categorías, aunque estén relacionadas, con el bajo rendimiento académico, no son factores determinantes. Se señaló que los estudiantes de provincia pueden llegar a tener problemas en estas categorías, debido a que viven solos y el núcleo familiar se encuentra distante. Igualmente, se indicó cómo los estudiantes que trabajan lo hacen en un campo diferente al de estudio. El nivel educativo de los padres, tiene una alta influencia en la permanencia y el rendimiento académico del estudiante, debido a que desde su hogar introyectan el estudio como un hábito.

#### **4.6. RESULTADOS DE COEFICIENTE INTELECTUAL MEDIANTE EL TEST BREVE DE INTELIGENCIA DE KAUFMAN - K-BIT, APLICADO A 16 ESTUDIANTES DEL SAC, MATRICULADOS EN EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006, EN LA IUE:**

Se debe tener en cuenta que para la obtención estadística de resultados dirigidos a la valoración de habilidades del pensamiento, se hace fundamental tener en cuenta diversos factores como el emocional, el social y el físico, entre otras dimensiones del ser humano, que pueden afectar o favorecer la obtención de un buen o bajo rendimiento académico. Además, en el sentido de las múltiples inteligencias, es importante tener en cuenta que las pruebas psicométricas

dirigidas a la valoración del coeficiente intelectual (CI), no las contemplan todas. El coeficiente intelectual debe considerarse como una condición necesaria, pero no suficiente para valorar la inteligencia de un sujeto, según se comenta en las conclusiones del IV Encuentro Internacional de Superdotación y Talento<sup>91</sup>.

Es importante tener en cuenta que los tests de inteligencia pueden ver alterado su resultado, si las condiciones para la aplicación no son óptimas; es decir, factores de salud mental, física o emocional, por lo cual se sugirió a dos estudiantes que obtuvieron un coeficiente intelectual bajo en la escala descriptiva del K-BIT, realizar una nueva prueba de valoración sobre su CI en un periodo posterior a 6 meses, luego de la aplicación de la prueba.

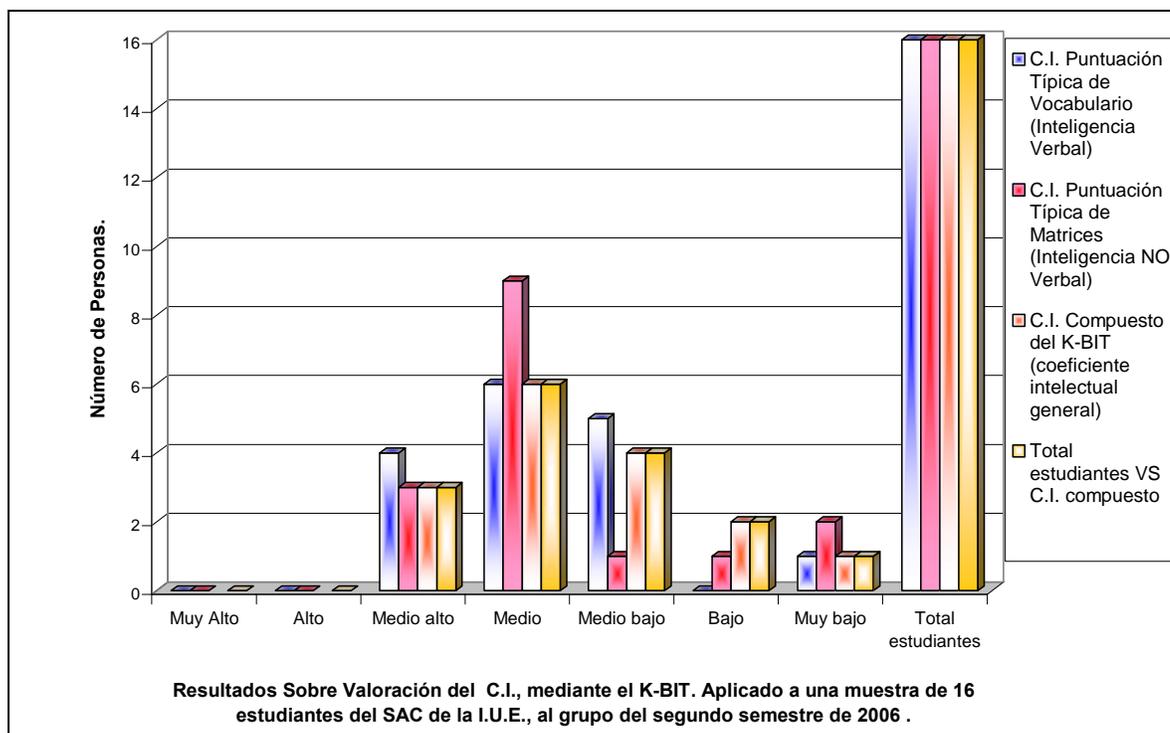
El K-BIT<sup>92</sup> es considerado como un prorrateo<sup>93</sup>, para valorar el coeficiente intelectual general de personas entre los 4 y 90 años; está dirigido a valorar algunas funciones superiores y aspectos como el vocabulario expresivo, definiciones, procesos lógico-matemáticos, procesos abstractos, procesos deductivos, entre otros. Estos aspectos favorecen el desarrollo de las funciones superiores, y en esta medida, desde un punto de vista cognoscitivo, el aprendizaje. El rango promedio es de 100 puntos, con una variación de 15 puntos, es decir que el margen adecuado se encuentra entre 85 y 115 puntos.

---

<sup>91</sup> Memorias IV Encuentro Internacional de Superdotación y Talento. Loja Ecuador, Noviembre de 2006.

<sup>92</sup> KAUFMAN, Alan y Andeen. Manual Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT). Traducción español por Agustín Cordero e Isabel Calongue. Madrid: TEA Ediciones S.A., publicaciones de psicología aplicada Nro. 254, 1997; p. 1.

<sup>93</sup> Prorrateo: Prueba psicométrica rápida, proporcional a un tiempo corto y a los objetivos de la prueba.



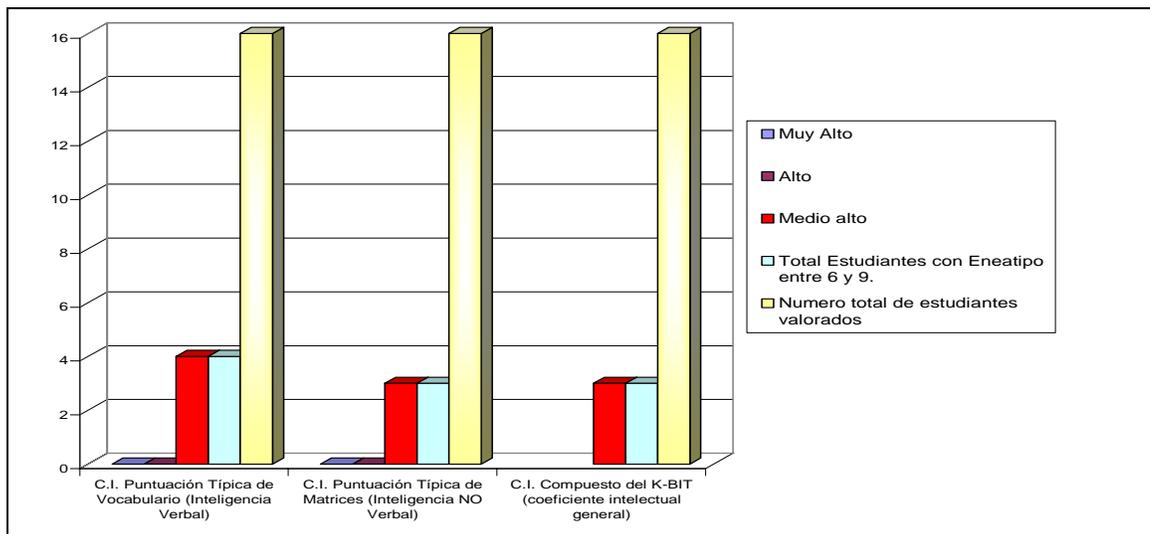
**Figura 27.** Resultados sobre valoración del CI mediante el K – BIT. Aplicado a una muestra de 16 estudiantes del SAC de la IUE, grupo del segundo semestre de 2006.

| Muestra Estudiantes SAC (2006-02) | CI Puntuación Típica de Vocabulario (Inteligencia Verbal) | CI Puntuación Típica de Matrices (Inteligencia NO Verbal) | CI Compuesto del K-BIT (Coeficiente intelectual general) | Eneatipo                        | Total estudiantes vs. CI compuesto |
|-----------------------------------|---|---|--|---------------------------------|------------------------------------|
| Muy Alto                          | 0   | 0   |  | 0                               | 0                                  |
| Alto                              | 0   | 0   |  | 0                               | 0                                  |
| Medio alto                        | 4   | 3   | 3  | 6, 7 y 8                        | 3                                  |
| Medio                             | 6   | 9   | 6  | 5 <sup>3</sup> y 4 <sup>3</sup> | 6                                  |
| Medio bajo                        | 5   | 1   | 4  | 3 <sup>3</sup> y 4              | 4                                  |
| Bajo                              | 0   | 1   | 2  | 1 y 2                           | 2                                  |
| Muy bajo                          | 1   | 2   | 1  | 1                               | 1                                  |
| <b>Total estudiantes</b>          | <b>16</b>   | <b>16</b>   | <b>16</b>  |                                 | <b>16</b>                          |

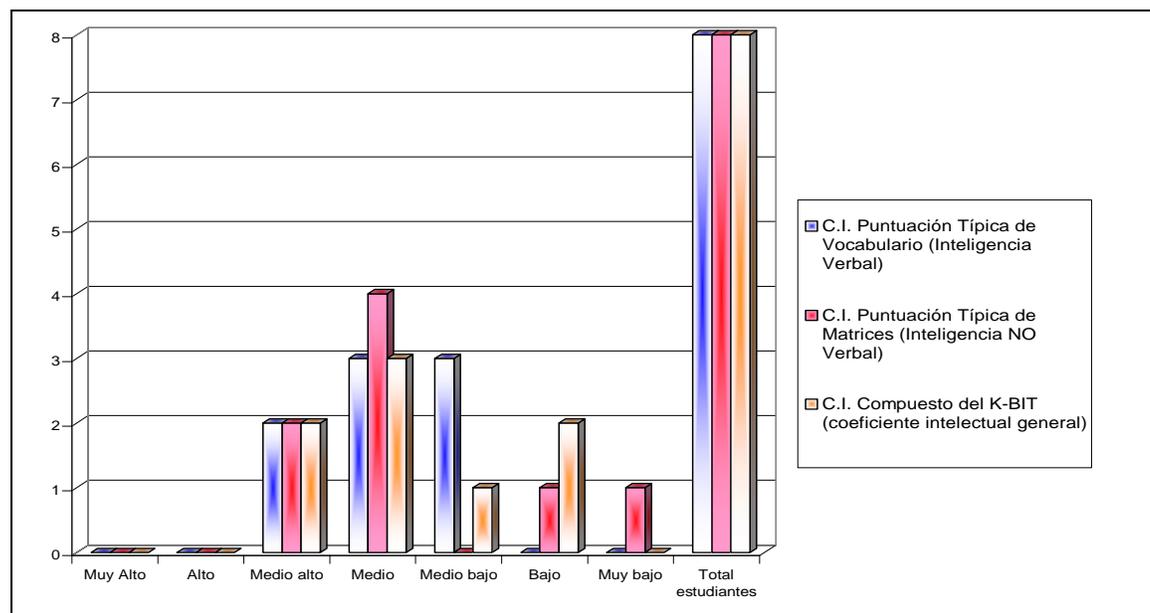
**Tabla 4.** Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a 16 estudiantes del SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006.

La tabla anterior (V. Tabla 4), nos permite observar los resultados de coeficiente intelectual, mediante el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), aplicado a 16 estudiantes (Ver Anexo E) del Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), matriculados en el segundo semestre de 2006, en la Institución Universitaria de Envigado. Se puede observar que solo 3 estudiantes poseen un

coeficiente intelectual general con dificultades, según la prueba, ubicándolos entre un resultado bajo y muy bajo. Diez estudiantes, correspondientes al 62.5% de la muestra total, por el contrario, se ubican con un coeficiente intelectual promedio y 3 obtuvieron un resultado significativamente alto, tal y como se puede apreciar en la figura 29.



**Figura 28.** Estudiantes SAC de la IUE, grupo del segundo semestre de 2006, con eneatis entre 6 y 9, según prueba de valoración sobre el CI.



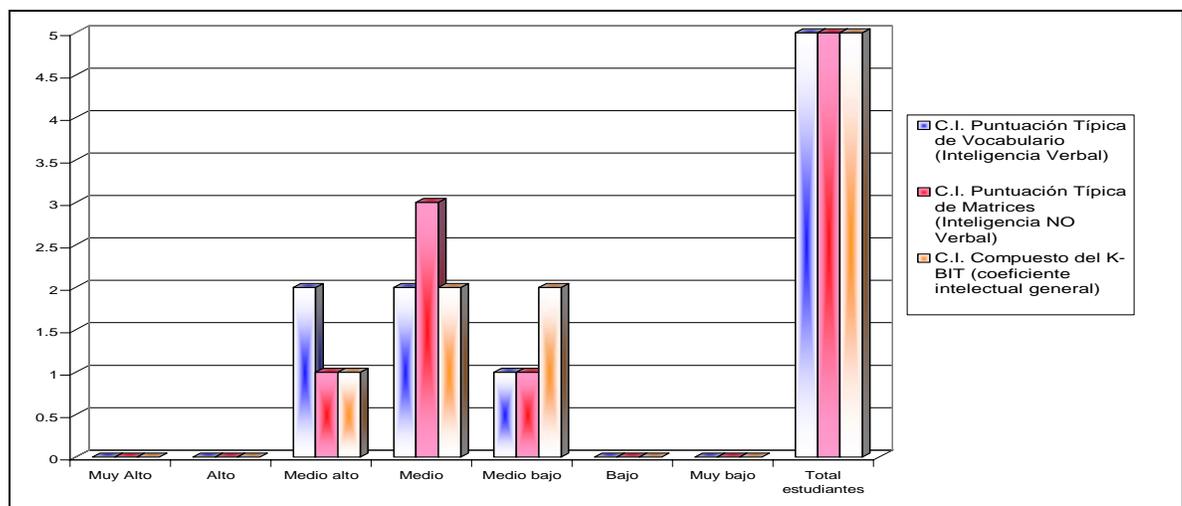
**Figura 29.** Resultados sobre valoración de CI, aplicado a una muestra de estudiantes SAC, segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ingenierías de la IUE.

| Muestra Estudiantes SAC segundo semestre de 2006. Facultad de Ingenierías | C.I. Puntuación Típica de Vocabulario (Inteligencia Verbal) | C.I. Puntuación Típica de Matrices (Inteligencia NO Verbal) | C.I. Compuesto del K-BIT (coeficiente intelectual general) | Rango de Eneatipo para categoría |
|---|---|---|--|----------------------------------|
| Muy Alto  | 0   | 0   | 0  |                                  |
| Alto  | 0   | 0   | 0  |                                  |
| <b>Medio alto</b>   | 2   | 2   | 2  | 8 y 7                            |
| <b>Medio</b>  | 3   | 4   | 3  | 5 y 4 <sup>2</sup>               |
| <b>Medio bajo</b>   | 3   | 0   | 1  | 3                                |
| <b>Bajo</b>   | 0   | 1   | 2  | 1 y 2                            |
| <b>Muy bajo</b>   | 0   | 1   | 0  |                                  |
| <b>Total estudiantes</b>  | 8   | 8   | 8  |                                  |

**Tabla 5.** Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a una muestra estudiantes SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ingenierías.

Según los resultados de la prueba para valoración de coeficiente intelectual, resulta preocupante que 2 estudiantes obtuvieron resultados deficientes en las sub pruebas dirigidas a valorar las competencias lógico-matemáticas, entre otras, que son ampliamente indispensables para el buen desempeño académico y proceso de aprendizaje en las Ingenierías o Tecnologías afines.

De igual manera, resulta significativo que dos estudiantes obtuvieron excelente desempeño en las áreas afines a las Ciencias Sociales. Dentro de ellos un estudiante presentó mayor rendimiento en las competencias afines a las Ciencias Sociales, que aquellas dirigidas a las Ciencias Exactas.



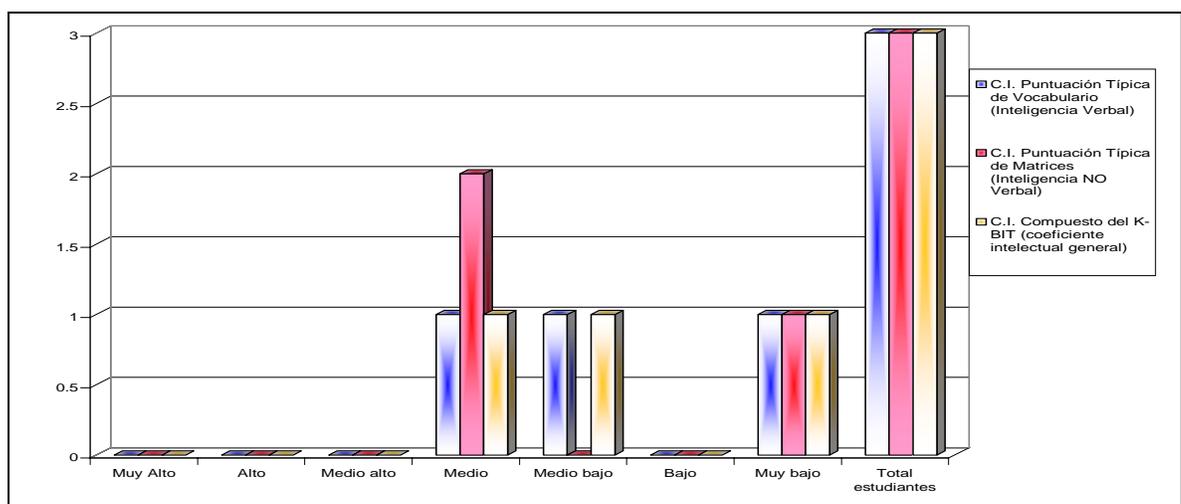
**Figura 30.** Resultados sobre valoración de CI, aplicado a una muestra de estudiantes SAC, segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la IUE.

| Muestra Estudiantes SAC segundo semestre de 2006. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas | C.I. Puntuación Típica de Vocabulario (Inteligencia Verbal) | C.I. Puntuación Típica de Matrices (Inteligencia NO Verbal) | C.I. Compuesto del K-BIT (coeficiente intelectual general) | Rango de Eneatipo para categoría |
|--|---|---|--|----------------------------------|
| Muy Alto   | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| Alto   | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| <b>Medio alto</b>  | 2   | 1   | 1  | 6                                |
| <b>Medio</b>   | 2   | 3   | 2  | 5 y 4                            |
| <b>Medio bajo</b>  | 1   | 1   | 2  | 3 y 4                            |
| <b>Bajo</b>  | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| <b>Muy bajo</b>  | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| <b>Total estudiantes</b>   | 5   | 5   | 5  |                                  |

**Tabla 6.** Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a una muestra estudiantes SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

Es de destacar que para el caso de la Facultad de Derecho, ningún estudiante reportó dificultad alguna en cualquiera de los aspectos evaluados mediante la prueba de coeficiente intelectual, lo cual es interesante en la medida que, para los procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias básicas en el Programa de Derecho, la lógico-matemática también juega un papel importante.

Para el caso de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, no existió ningún representante, dado que el único estudiante de esta Facultad no quiso participar en el proceso de valoración del Coeficiente Intelectual, para estudiantes del SAC.



**Figura 31.** Resultados sobre valoración de CI, aplicado a una muestra de estudiantes SAC, segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales de la IUE.

| Muestra Estudiantes SAC segundo semestre de 2006. Facultad de <b>Ciencias Empresariales</b> | C.I. Puntuación Típica de Vocabulario (Inteligencia Verbal) | C.I. Puntuación Típica de Matrices (Inteligencia NO Verbal) | C.I. Compuesto del K-BIT (coeficiente intelectual general) | Rango de Eneatipo para categoría |
|---|---|---|--|----------------------------------|
| Muy Alto  | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| Alto  | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| Medio alto  | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| Medio   | 1   | 2   | 1  | 5                                |
| Medio bajo  | 1   | 0   | 1  | 3                                |
| Bajo  | 0   | 0   | 0  | 0                                |
| Muy bajo  | 1   | 1   | 1  | 1                                |
| <b>Total estudiantes</b>  | 3   | 3   | 3  |                                  |

**Tabla 7.** Resultado de CI mediante el K-BIT. Aplicado a una muestra estudiantes SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales.

En el caso de la Facultad de Ciencias Empresariales, sus estudiantes obtuvieron un buen desempeño a excepción de un sujeto (V. Tabla 7), que pese a estimarse en buenas condiciones físicas, psicológicas y emocionales, para la ecuación de la prueba, todo su desempeño se ubicaba en un rango muy bajo.

## 5. CONCLUSIONES

Entre los datos relevantes encontrados en descripción estadística de la población del SAC se pudo observar que el programa de Psicología(1,19%) es el único que se encuentra por debajo del límite inferior(1,71%); mientras que los programas de Administración y Negocios Internacionales(1,79%), Contaduría Pública (1,93%) y Derecho (3,55%), se encuentran en orden ascendentes, por encima de del límite inferior (1,71%)y por debajo de la media institucional(3,94%). El programa de Derecho(3,55%), es el que tiene mayor número de estudiantes matriculados por semestre y su representación en el SAC no es tan numerosa como el programa de Ingeniería Electrónica(6,93%), éste último se encuentra por encima del límite superior (6,17%) y no tiene tantos estudiantes matriculados por semestre como el programa de Derecho(3,55%). Los programas de Ingeniería de Sistemas (6,06%) y Tecnología de Sistemas (6,17%) se encuentran en orden ascendente por encima de la media institucional (3,94%) e igual al límite superior. Ingeniería Electrónica (6,93%) y Tecnología en Sistemas (6,17%) no tienen tantos estudiantes como el Programa de Derecho (3,55%), pero ambos programas tienen una representación mayor en el SAC, siendo igual y mayor al límite superior (6,17%) respectivamente. También es importante señalar que el programa de Tecnología en Sistemas (6,17%) es el más reciente de los programas de la IUE y por consiguiente es el de menor número de estudiantes matriculados, pero tiene una representación mayor en el SAC que el programa de Psicología (1,19%), que es el segundo con menos estudiantes matriculados.

El proceso de selección para la admisión en la Institución Universitaria de Envigado, facilita el ingreso de estudiantes que aún no poseen las competencias básicas para el programa de pregrado al cual se postulan, y al no realizar un semestre especial que les permita nivelar sus competencias, antes de adquirir todos los créditos del primer nivel sobre la maya curricular, se les dificulta el adecuado aprendizaje de contenidos programáticos fundamentales para el programa de pregrado al que aspiran o cursan, aumentando así, la participación de estudiantes de cuarto y quinto semestre, o tercer y cuarto año para el caso de Derecho, que presentan dificultades en materias de primer y segundo nivel.

Relacionando las áreas de dificultad en la educación secundaria con el programa de pregrado escogido por el estudiante, según la muestra poblacional de 14 estudiantes pertenecientes al SAC, en el primer semestre de 2006,

correspondiente al 60,8% de la población total del grupo, para la aplicación de la encuesta; sobresale que de los 6 integrantes pertenecientes a la Facultad de Ingenierías, 5 presentaron dificultades significativas en el bachillerato, con áreas afines a las matemáticas, las cuales son fundamentales para el desarrollo cognitivo a nivel lógico-matemático e instruyen a un estudiante de la básica secundaria en las teorías elementales para comprender temas fundamentales que se desarrollarán en las ingenierías. La facultad de Ciencias Sociales, sólo contaba con un representante, que también presentó dificultades significativas en el área de matemática, lo cual no afectó aparentemente su desempeño académico, para el caso de Psicología, es importante desarrollar competencias lógico-matemáticas, dado que en el desempeño profesional, las habilidades deductivas, el pensamiento abstracto y la abducción son fundamentales.

En el caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, de sus 6 representantes, 2 tuvieron dificultades con las áreas de idiomas, estrechamente ligadas a las competencias lecto-escriturales y verbales; además de 7 estudiantes que presentan dificultades en las áreas de matemáticas, química y física, las cuales tienen relación directa con el desarrollo cognitivo a nivel lógico-matemático, se hace pertinente recordar que existe una relación considerable entre los procesos lógico-matemáticos mencionados, las habilidades deductivas y el pensamiento abstracto, con la abducción y otras competencias necesarias para el buen desempeño profesional de un abogado en cualquiera de sus especialidades y, en la Facultad de Ciencias Empresariales, su único representante tuvo dificultades significativas en el bachillerato con el área de matemática y su motivo en el SAC, es la pérdida consecutiva de una misma materia donde la base es la matemática.

Referente a los resultados sobre valoración del Coeficiente Intelectual (CI), mediante el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), se pudo observar que de 16 estudiantes evaluados (61,53% de la población total matriculada en el SAC, para el segundo semestre de 2006), sólo 3 estudiantes (18,75% de la muestra total) poseen CI con dificultades, o ubicado en una categoría cualitativa de “Bajo” y “Muy Bajo”, según la prueba. Diez estudiantes (62,5% de la muestra total), se ubican con CI promedio; y, 3 (18,75% de la muestra total), obtuvieron un resultado significativamente alto. Así mismo, discriminando los resultados por sub-pruebas, 3 personas (18,75% de la muestra total), presentaron dificultades a nivel de lógico-matemática (Inteligencia No Verbal); 2 de ellos pertenecían a la Facultad de Ingenierías y una persona a la Facultad de Ciencias Empresariales, dato significativo si se tiene en cuenta que ambas Facultades poseen programas que requieren un buen desarrollo de las competencias lógico-matemáticas. En relación con la Inteligencia Verbal, sólo una persona de la Facultad de Ciencias Empresariales presentó dificultades; aspecto de mayor relevancia para los estudiantes de Programas como Derecho y Psicología.

Mediante la implementación y análisis de las actividades de corte cualitativo, como el Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) y entrevista a Grupo Focal, aplicada a los estudiantes del SAC, en el segundo semestre de 2006, sumado a las entrevistas realizadas a docentes de diferentes periodos del SAC, se pudo observar *factores motivacionales internos* como: Desmotivación académica, escogencia del programa académico por deseo de terceros, pérdida del interés por la carrera frente a las expectativas, entre otros.

En línea con lo anterior, *los vacíos académicos previos o del bachillerato*, en especial aquellos estrechamente indispensables para una adecuada comprensión de los elementos pilares dentro de los contenidos programáticos básicos de la maya curricular, influían notablemente en el rendimiento académico de la población estudiada. Igualmente, *la disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio*, es otro factor marcado, en especial, para el caso de estudiantes con jornadas laborales extenuantes, que en ocasiones les impide asistir a clases, y en otras tantas, no permite mayor tiempo para la preparación de exámenes y trabajos propios de las asignaturas registradas. De la misma manera, *las relaciones interpersonales* dentro y fuera de la universidad, juegan un papel clave para algunos estudiantes, teniendo en cuenta que el apoyo del núcleo familiar y de los compañeros de clase, puede beneficiar o entorpecer los procesos de aprendizaje de las asignaturas que generan un alto grado de comprensión. Además de esto, en el caso de los *aspectos emocionales particulares de cada estudiante*, sobresalen los eventos específicos a nivel familiar, de pareja, o cualquier otro vínculo, que alteran la estabilidad emocional, conduciendo incluso a sintomatologías o diagnósticos clínicos sobre alteraciones del estado del ánimo. Por último, en otros casos el bajo rendimiento académico es reflejo de *un proyecto de vida con poca claridad* o, en ocasiones, inexistente, dificultando el trazo de metas y objetivos claros, definidos, tras no visualizar un futuro, más allá del presente inmediato y los deseos de diversión como supremacía del ser.

## 6. RECOMENDACIONES

El proceso de indagación sobre el estado del arte, referente al tema del bajo rendimiento académico en la educación superior, permite sugerir a futuros investigadores del tema, sumergirse en otros elementos similares como “causas de la deserción estudiantil” o “mortalidad académica” que amplíen el rango de opciones para una complementación de éste, además de incluir y ampliar el marco legal sobre la temática.

Con el propósito de reducir los índices de deserción y bajo rendimiento académico de las universidades, teniendo en cuenta que, tras periodos de abandono y deserción, la mayoría de estudiantes optan por ingresar a otras universidades, incluso, a un mismo programa académico, se considera interesante y pertinente, un cruce de información sobre las bases de datos de estudiantes con deserción y bajo rendimiento académico, en las universidades del Valle de Aburrá. De igual modo, lo anterior permitiría compartir experiencias sobre deserción y bajo rendimiento académico. Para favorecer estos intercambios de información entre Instituciones de Educación Superior, sería importante si al momento del retiro de un estudiante se indaga sobre las causas de deserción, para esclarecer si se debe a motivos de deserción forzosa o voluntaria con cada una de sus categorías, facilitando así, un proceso de acompañamiento del estudiante, en la nueva institución a la cual ingresa, para evitar un nuevo episodio de deserción académica.

Referente a los Programas o Facultades de Psicología a nivel nacional, se sugiere contemplar la posibilidad de vincular los consultorios psicológicos como mecanismo de acompañamiento emocional, para aquellos estudiantes que presentan riesgo de deserción o presentan un bajo rendimiento académico a causas de factores personales, en relación a la forma cómo el estudiante asume sus experiencias particulares.

En relación a las Instituciones de Educación Superior, se sugiere que, desde sus programas de Pregrado y Postgrado, además de las divisiones o departamentos de investigación, se aborde la presente temática, bajo miradas transdisciplinarias, con el propósito de favorecer el rendimiento académico y éxito laboral de sus educandos.

A los programas de pregrado se les recomienda establecer sondeos y estrategias con los estudiantes que presentan bajos promedios o repitencia en las diferentes asignaturas propias de sus programas de pregrado, entre la población con dificultad académica (estudiantes que deben acudir a docentes o monitores que pueden ser particulares o de la misma institución, para tratar de sostener su rendimiento).

Para los futuros investigadores se sugiere tener en cuenta que actualmente no existe un estudio amplio sobre la incidencia de las malas técnicas de estudio en la educación superior; puesto que la mayoría de las investigaciones que abordan el tema, se limitan a observar los niveles escolares primarios y eventualmente en el bachillerato, por tanto, podría considerarse como una investigación original.

## BIBLIOGRAFÍA

ABAD A.; Darío; DÍAZ P., Edgar; GIRALDO G.; Uriel. Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia, 2006.

Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/cont4/fomento/estudio/Volumen%201/v1\\_des\\_est\\_arte.pdf](http://www.icfes.gov.co/cont4/fomento/estudio/Volumen%201/v1_des_est_arte.pdf)

AHUMADA G., Waldo. Mapas conceptuales como instrumento para investigar la estructura cognitiva en física: Disertación de maestría inédita. Sao Paulo: Universidad Federal de Río Grande Do Su, 1983; p. 7-8.

ÁLVAREZ (1996). Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7-8.

ÁLVAREZ M., José M. Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos. En: Colección de Ensayos. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones, 1997; p. 16.

ÁLVAREZ P., Pedro R. La función tutorial en la universidad una. Propuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza.: Universidad de la Laguna. Ed EOS, Madrid España 2002; p. 230

ÁNGEL, Facundo. Educación y estratificación social: Nueva mirada a un viejo problema. En: Revista Colombiana de Educación. Nro. 20 (1978); p. 77.

AUSUBEL, David P. Citado por: Enciclopedia de psicopedagogía, pedagogía y psicología. Barcelona: Grupo Editorial Océano, 2003; p. 270-279 y 370-421.

AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2ª Edición. México D.F.: Trillas, 1983.

AZCOAGA y Otros: Alteraciones del aprendizaje escolar. Buenos Aires: Paidós, 1982; p. 109-144.

BARRIGA A., Frida. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Bogotá: Mc Graw Hill, 2001.

BELLOCH, Amparo. Manual de Psicopatología. Volumen I. Madrid: Mc Graw Hill, 1995; p. 613.

CABRERA, Alberto; LA NASA, Steven: Camino a la Universidad: Tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. Nuevas miradas sobre la Universidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2002; p. 111 – 158.

CÁRCELES, Gabriel; FRUTOS, Lola; SOLANO, Juan. Desigualdades educativas en el acceso a la universidad. En: X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (2001: Murcia, España); p. 213 – 228.

CENTRO DE NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL. Dispositivos Básicos del Aprendizaje. En: Recopilación de memorias sobre los Dispositivos Básicos del Aprendizaje (2006: Medellín, Antioquia).

COLL; PALACIOS; MARCHESI. Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza, 1992.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30/92, Para reglamentar la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Congreso de la República de Colombia, 1992.

COLOMBIA. ICFES; Universidad Nacional de Colombia. Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Bogotá: 2002; p. 93.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Ley 115/94. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1994; p. 433.

CORREA A., Iván; SALDARRIAGA G., Marta L. Integración escolar en Antioquia: Un reto hacia la inclusión. Medellín: Instituto Tecnológico de Antioquia, Gobernación de Antioquia, 2005.

COVEY, Stephen; MERRILL, Roger; MERRILL, Rebecca. Primero, lo primero: Vivir, amar, aprender, dejar un legado. Buenos Aires: Paidós SAICF, Ibérica S.A. y Paidós Mexicana S.A., 1995.

DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona: MASSON, 1995.

FELDMAN, Robert. Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana. 4ª Edición. México: Mc Graw Hill; p. 759.

FLORENZANO, Ramón. Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile. En: Revista Calidad en la Educación, Nro. 23 (2005); p. 105-114.

FREIRE. Citado por MAGRO A. y Otros. La praxis como fundamento de la concientización en Paulo Freire. En: Revista de Educación. Vol. 8 Nro. 1 y 2. (1984).

GALEANO A., Luz Elena. El abandono de una ruta de oportunidades de vida. Trabajo de Clase; Proyecto de Investigación II, 2003.

GALEANO A. Luz Inés. La Deserción estudiantil en la Institución Universitaria de Envigado. Trabajo de Clase; Proyecto de Investigación II, 2003.

GIL, Daniel y VILCHES, Amparo: La relación secundaria – universidad: Mitos y realidades. En la Universidad De Valencia. Referenciado por: MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005; p. 17

GIRÓN C., Luis Eduardo; GONZÁLEZ G., Daniel Enrique. Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de

la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En: Revista Economía, Gestión y Desarrollo. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Octubre de 2005).

GOLEMAN, Daniel. La salud emocional. Barcelona: Kairós S.A., 1997.

GRACIARENA, Jorge. La deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay. En: Revista América Latina, Vol. 1, Nro. 13 (1970).

HIMMEL K., Erica. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. En: Revista Calidad en la Educación Nro. 17. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2002.

HORN, Laura y LAWRENCE, Kojaku: La calidad viene desde la secundaria. Referenciado por: HIMMEL K., Erika. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. Revista Calidad en la Educación Nro. 17. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2002; p. 10 -12.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. Tesis y otros trabajos de grado. Bogotá: ICONTEC, 2002; p. 132. NTC 1486.

INSTITUTO SUPERIOR SAN PÍO. Documento: Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid: Instituto Superior San Pío.

KAUFMAN, Alan y Andeen. Manual Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT). Traducción español por Agustín Cordero e Isabel Calongue. Madrid: TEA Ediciones S.A., publicaciones de psicología aplicada Nro. 254, 1997. Facilitado y adaptado por el Laboratorio de Psicología de La Universidad San Buenaventura - Sede Medellín; p. 100.

LONDOÑO, 2000. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

LLINÁS R., Rodolfo. Ciencia, educación y desarrollo. Colombia: Al filo de la oportunidad. Informe Conjunto Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Presidencia de la República, Consejería para la Modernización del Estado. Colciencias. Santafé de Bogotá, 1994; p. 184.

MALAGÓN E., Luz Mery y Otros. Estudio de la deserción estudiantil de los programas de pregrado de la Universidad de los Llanos (1998 - 2004). Villavicencio, 2006; p. 126. Tesis. Universidad de los Llanos.

Memorias IV Encuentro Internacional de Superdotación y Talento. Loja Ecuador, Noviembre de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Deserción en Colombia: Factores determinantes de la retención y programas de apoyo para el acompañamiento de estudiantes, 2006.

Disponible en: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

MONTOYA, 1999. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

MOREIRA, M.A. La teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel: Fascículos de CIEF. Sao Paulo: Universidad de Río Grande do Sul, 1993.

MUNICIPIO DE ENVIGADO. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO. Acuerdo 186 de 2003. Envigado: Consejo Directivo de la IUE, 2003.

MUNICIPIO DE ENVIGADO. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO. Reglamento estudiantil y académico. Envigado: Aires, 2002.

MUSGRAVE, P.: Sociología de la educación. Barcelona: Editorial Herder, 1972; p. 82-102.

NOVAK, J; GOWIN, B. Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

OSORIO G., Ana; JARAMILLO O., Catalina. Deserción estudiantil en los programas de pregrado 1.995 - 1.998. Medellín: Universidad EAFIT, Oficina de Planeación Integral, 1999; p. 22.

PÁRAMO, Gabriel; CORREA, Carlos. Deserción estudiantil universitaria: Conceptualización. En: Revista Universidad EAFIT (Abril - Mayo – Junio, 1999); p. 17.

PELMUTTER, M.: Dynamique d' un groupe d' apprentissage. Referenciado por: MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005; p. 18.

PICON A., César; ARBOLEDA P., Gonzalo: La mortalidad y la deserción estudiantil en EAFIT: Causas y posibles soluciones. Medellín: Universidad EAFIT, 1977; p. 7.

PORTO, 2001. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

POSADA L., Margarita y Otros. Una mirada a las relaciones interpersonales en la comunidad educativa de la Fundación Universitaria Panamericana: Coloquios pedagógicos. En: Revista Dialéctica, Nro. 14 (2002); p. 16 - 23.

PRIETO, A. Indecisión vocacional: Pérdidas y 'perdidos' en la educación superior. En: Revista Calidad en la Educación, Nro. 17 (2002); p. 145-163.

RODRÍGUEZ G., Álvaro. Memorias. En: Primer Congreso Internacional sobre Calidad en la Educación. Repitencia, deserción y bajo rendimiento académico, un escenario para analizar las causas y proponer soluciones. Bogotá. 2005.

ROGERS, C. Aprendizaje visor-mec. En: ----- . Psicología social de la enseñanza. Madrid: Visor distribuciones, 1987.

ROSSELLI, Mónica y Otros. Neuropsicología infantil. 2ª Edición. Medellín: Mónica Rosselli y Prensa Creativa, 1997; p. 400.

Salud y educación, articulación más que necesaria. Representaciones que marcan un lugar: herencia social, herencia natural. 1999-2006. Marzo de 2006.

Disponible en: <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2002rest/2002oct/noticias7/desnut3dos-12.htm>

SÁNCHEZ C., Juan Francisco y Otros. Supuestos prácticos de educación especial, modificado UAI Itagüí. Itagüí; p. 180.

SÁNCHEZ, Fabio y Otros. Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y Factores Asociados. Bogotá: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, 2002.

SARMIENTO, Doris; GIRALDO, Patricia: La deserción académica en EAFIT y sus causas. Medellín: Universidad EAFIT, 1989.

TEJADOR, Francisco Javier: Características y rendimiento académico. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1998; p. 96 – 161.

TINTO y GAVIRIA. Citado por: VÁSQUEZ, Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003; p. 7.

TYLSTONE, Christina y Otros. Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Traducido por: María Cristina Cardona. España: EOS, 2003; p. 360.

Universidad Nacional de Colombia, Sede principal Bogotá, 2002. Citado por: SÁNCHEZ, Fabio y Otros. Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y Factores Asociados. Bogotá: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, 2002.

UROZ, Jorge; GARCÍA, Juan; BENLLOCH, Pablo: Sociología, política, economía. Madrid: CCS; p. 33 - 70.

UNESCO, IESALC. Memorias. En: Seminario Internacional “Rezago y Deserción en la Educación Superior” (Talca, 2005). UNESCO.

VALLE A., Antonio y Otros. Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (Causal Attributions, Self-Concept and Motivation in Students with High and Low Academic Achievement). En: Revista Española de Pedagogía, Nro. 214 (Sept. – Dic. de 1999.).

VERDUGO, Miguel Ángel. Ponencia sobre la inclusión educativa. En: XI Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Educación Especial. Manizales: Universidad de Manizales, 2002; p. 26.

-----, -----; F. B., Jordan. Investigación innovación y cambio. V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad física, cognitiva y emocional. Amar'u, 2003.

VICENTE, B. y Otros. Estudio chileno de prevalencia psiquiátrica (DSM III-R/CIDI) (ECP). En: Revista médica de Chile, Vol. 130, Nro. 5 (Mayo de 2002).

ZULUAGA A., Fabio. Una recibe aplausos, la otra vierte llanto. En: Revista Debates. Medellín: Universidad de Antioquia, Nro. 43 (Enero – Abril de 2006); p. 37.

## Anexo A

### PROTOCOLO ENCUESTA ESTUDIANTES SAC PROGRAMA DE PSICOLOGÍA – GRUPO REDES IUE

#### 1. Datos sociodemográficos:

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_  
Programa académico: \_\_\_\_\_ Semestre o año que cursa: \_\_\_\_\_  
Calendario: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_ Barrio: \_\_\_\_\_  
Antigüedad en el domicilio: \_\_\_\_\_ Nro. Personas que residen en el domicilio \_\_\_\_\_  
Hijos: \_\_\_\_\_ Padres: \_\_\_\_\_ Hermanos: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_ Cuales: \_\_\_\_\_  
Situación Laboral: \_\_\_\_\_ Intensidad horaria: \_\_\_\_\_ Jornada. \_\_\_\_\_  
Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_  
¿Dónde pasas la mayor parte del tiempo?: \_\_\_\_\_  
¿Por qué estás en el SAC? Bajo rendimiento \_\_\_\_\_ Tercerear materia \_\_\_\_\_  
¿Cuál? \_\_\_\_\_  
(Indagar sobre la historia, qué cree que lo llevó al SAC).

#### 2. Metodología de estudio:

¿De los espacios de la Universidad, cuáles utilizas para estudiar?

\_\_\_\_\_

¿Cuentas con un sitio en el cual te sientas cómodo para realizar los trabajos de la Universidad? ¿Cuál? ¿Con qué frecuencia?

\_\_\_\_\_

¿Cómo preparas los exámenes y trabajos?

\_\_\_\_\_

¿Qué medios utilizas para la preparación de los mismos? ¿Otros?

\_\_\_\_\_

¿Cómo aclaras las dudas e inquietudes de los temas trabajados en clase? ¿A qué o a quiénes recurre y por qué?

\_\_\_\_\_

¿Prefieres preparar tus trabajos en grupo o individualmente? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

¿Tienes grupo de estudio? ¿Cómo estudian (qué, cuándo, con qué frecuencia)?

---

---

**3. Rendimiento académico en el bachillerato:**

¿Durante el bachillerato cuál fue o fueron las áreas que más se te dificultaron?  
¿Por qué?

---

¿Hubo alguna asignatura en la cual presentó logros pendientes o habilitó? ¿Cuál?  
y ¿Qué año cursaba? ¿Repitió algún grado? ¿Razones?

---

¿En qué año presento la pruebas ICFES? \_\_\_\_\_  
¿Qué resultados obtuvo? \_\_\_\_\_

**4. Metodología docentes:** (Preguntar por todas las asignaturas en general, cuando haya sido por tercerar materia hacer ambas preguntas, es decir, en general y con la materia que tercerió).

**4.1. Planeación del curso:**

¿Los docentes en qué momento daban a conocer el programa? ¿En el programa qué presentaban, daban a conocer los temas y objetivos del curso?

---

**4.2. Planeación de las clases:**

¿Cómo ves la preparación de las clases por parte de los docentes?

---

¿Cuánto duran las clases normalmente?

---

¿Dentro de las clases, el docente abría espacios para resolver preguntas e inquietudes? ¿El docente era claro al dar explicaciones y resolver dudas?

---

¿El docente daba espacios extras para asesorar a los estudiantes? ¿Dónde se hacían éstas? ¿Conocía este horario?

---

**4.3. Evaluación:**

¿Qué relación tenían los temas y actividades de clase con las evaluaciones?

---

¿Cómo consideras las instrucciones y las preguntas de las evaluaciones?

---

---

¿Qué relación tenían las evaluaciones con los objetivos propuestos para el curso?

---

---

**5. Factores emocionales:**

**5.1. Emocional familiar:**

¿Con qué frecuencia compartes tú vida personal con tus padres?

---

---

¿En qué momentos del día compartes con ellos?

---

---

¿Qué tipo de actividades compartes con tus padres?

---

---

¿Con qué frecuencia compartes tu vida personal con tus hijos?

---

---

¿En qué momentos dispones de tiempo para la comunicarte con tus hijos?

---

---

¿Qué tipo de actividades compartes con tus hijos?

---

---

¿Con qué frecuencia compartes tú vida personal con tus hermanos?

---

---

¿Cuánto tiempo dispones para la comunicación con tus hermanos?

---

---

¿Qué tipo de actividades compartes con tus hermanos?

---

---

**5.2. Emocional personal:**

¿Con qué frecuencia compartes tu vida personal con tú pareja?

---

---

¿Cuánto tiempo dispones para la comunicación con tú pareja?

---

---

¿Qué tipo de actividades compartes con tu pareja?

---

---

---

---

¿En términos generales cómo te ves?

---

---

¿Qué cosas te gustan?

---

---

¿Cómo ha sido tú estado de animo durante el último año?

---

---

## Anexo B

### PROTOCOLO GRUPO FOCAL ESTUDIANTES DEL SAC - SEGUNDO SEMESTRE DE 2006

#### 1. **Pedagogía:**

- **Clase:** ¿De qué manera la metodología utilizada por el docente deja claras las temáticas del curso?
- **Evaluación:** ¿Qué tan claro es el examen, permite que el estudiante aplique lo aprendido?

#### 2. **Motivación:**

- **Por la IUE:** ¿Cómo influyó la disponibilidad de los recursos técnicos, tecnológicos, físicos y humanos en el bajo rendimiento académico?
- **Por la carrera:** ¿Cómo influyó el contraste de expectativas antes y después de iniciar el programa académico, en el rendimiento?
- **Por la asignatura:** ¿Qué elementos pueden generar apatía hacia una asignatura y cómo incide esa actitud en el rendimiento académico de esa asignatura?

#### 3. **Colegio:**

- **Áreas de dificultad (Vacíos):** En el momento de escoger su carrera, ¿tuvo en cuenta las áreas con fortalezas y dificultades en el bachillerato? ¿Cómo incidió esto en el rendimiento académico?
- **Calidad de la formación:** ¿Cuáles eran las áreas de dificultad?

#### 4. **Carga académica:**

- **Responsabilidad (Tiempo disponible):** La calidad o el posible incumplimiento en las responsabilidades académica, ¿Cómo se ve afectada por el factor tiempo?
- **Compromisos:** ¿En qué medida los compromisos extra académicos afectaron la planeación, ejecución y calidad de las actividades académicas?

#### 5. **Ambiente educativo:**

- **Profesor- estudiantes:** Según lo hablado previamente, ¿De qué manera las expectativas a priori, el manejo del lenguaje, la humanidad y metodología utilizada por parte del docente, contribuyó o afectó el rendimiento académico?
- **Estudiante- estudiante:** ¿Hasta qué punto y en qué medida los subgrupos de pertenencia afectan o contribuyen en el rendimiento académico en las asignaturas?

**6. Emociones:**

- **-Auto concepto:** ¿En qué medida el ser como soy (auto imagen, tipo de personalidad, prejuicios, aspectos físicos) ha contribuido o desfavorecido el desempeño académico?
- **Pareja – familia:** ¿En qué medida las relaciones familiares y de pareja tiene efectos sobre el rendimiento académico?

## Anexo C

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA DOCENTES QUE HAN TRABAJADO CON LOS ESTUDIANTES DEL SAC DE LA IUE**

#### **Sistema educativo en los colegios:**

- Dentro de lo que se ha investigado se ha encontrado, que los contenidos previos de parte de un estudiante pueden tener incidencia en la educación superior, desde su experiencia, ¿qué importancia tienen los contenidos previos para un estudiante universitario? Explíquela.

#### **Pedagogía docente:**

- Algunas investigaciones dicen que: “Las estrategias de enseñanza de la Universidad no son diferentes a la del secundario, en ambas hay un fuerte predominio del modelo memorístico sobre el significativo”. Partiendo de lo anterior, ¿qué importancia tiene para usted la metodología en el proceso enseñanza- aprendizaje?
- Si se tiene en cuenta que el sistema educativo actual plantea que la educación se debe dar por competencias como: Argumentativas, competitivas y propositivas; desde su experiencia, ¿cómo cree que se aplica éste planteamiento en el sistema enseñanza aprendizaje en las universidades? ¿cómo influye en el bajo rendimiento?

#### **Motivación:**

- Estudios chilenos sobre motivación y bajo rendimiento académico, afirman que: “Un alumno con alto nivel de conocimientos no tendrá éxito si la motivación es baja, de la misma forma aún con máxima motivación y esfuerzo, la carencia de capacidades y conocimientos hará imposible el éxito académico”. Según su experiencia en el SAC, ¿cómo ha visto reflejado este postulado sobre motivación vs conocimiento en ésta población estudiantil?
- La relación entre salud mental y rendimiento académico en otros países latinoamericanos se asocia a trastornos mentales, en su mayoría, trastorno del estado de ánimo y la conducta. Referente a lo anterior, ¿ha observado en los estudiantes del SAC una incidencia de rasgos o posibles trastornos que hayan afectado su rendimiento académico? ¿de qué manera considera se manifiestan esas dificultades?

#### **Dificultades emocionales consigo mismo y con el entorno:**

- En múltiples investigaciones se han preguntado por la influencia del entorno y el auto concepto que el estudiante tiene de sí mismo, en el bajo rendimiento académico. ¿De que manera considera usted que el concepto que un estudiante tiene sobre su forma de ser y su apariencia (auto esquemas, tipo de personalidad, prejuicios, aspectos físicos), contribuyó o desfavoreció en el desempeño académico de los estudiantes matriculados en el SAC?
- ¿Qué percepción tiene usted sobre las relaciones interpersonales o la manera de relacionarse con otros (familia, pareja, compañeros de estudio), en las personas matriculadas en el SAC?. Según su percepción, ¿cuál puede ser la manera como influye esto?

#### **Carga académica pesada**

- ¿De qué manera el número de materias y créditos, pueden influir en el bajo rendimiento académico?
- Desde su experiencia, ¿cómo ve usted la distribución de créditos de los programas en la IUE por materia, y en qué medida estos pueden llegar a ser un factor que incida en el bajo rendimiento académico?

#### **Procesos de selección:**

- ¿Cómo ve usted el proceso de selección en la IUE y de qué manera influye éste en el rendimiento académico?

#### **Socio económico:**

- En algunos estudios de deserción, se afirma que los estudiantes con mayor capital cultural y económico, tienen mayor posibilidad de permanencia académica. Desde su experiencia ¿cómo cree usted que se vivencia esta afirmación en la población del SAC?
- Algunas investigaciones señalan que la permanencia de los estudiantes cuyos padres tuvieron un nivel educativo bajo, es menor que en aquellos casos donde los padres tuvieron una educación promedio. ¿Cómo se evidencia lo anterior en los estudiantes del SAC?
- Según Coleman, “Los grupos étnicos específicos tienen un rendimiento académico menor a la población promedio”. Desde su experiencia como docente, ¿cómo se evidencia este postulado?

## Anexo D

**Institución Universitaria de Envigado  
Facultad de Ciencias Sociales  
Programa de Psicología  
Grupo REDES IUE**

### **FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

YO \_\_\_\_\_, identificado(a) con c.c número \_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_, en calidad de \_\_\_\_\_ autorizo hacer parte de una investigación sobre los **“Factores Asociados a la Pérdida de la Continuidad Académica de los Estudiantes de la IUE desde el Primer Semestre de 2001 hasta el Segundo Semestre de 2006”** adelantada por las estudiantes del programa de psicología de la Institución Universitaria de Envigado.

Para la constancia firman en la ciudad de Envigado a los \_\_\_ días del mes \_\_\_ de 2006.

Firma:

\_\_\_\_\_

c.c

# Anexo E

**K-BIT Test Breve de Inteligencia de Kaufman**  
Alan B. Kaufman y Nelson L. Kaufman

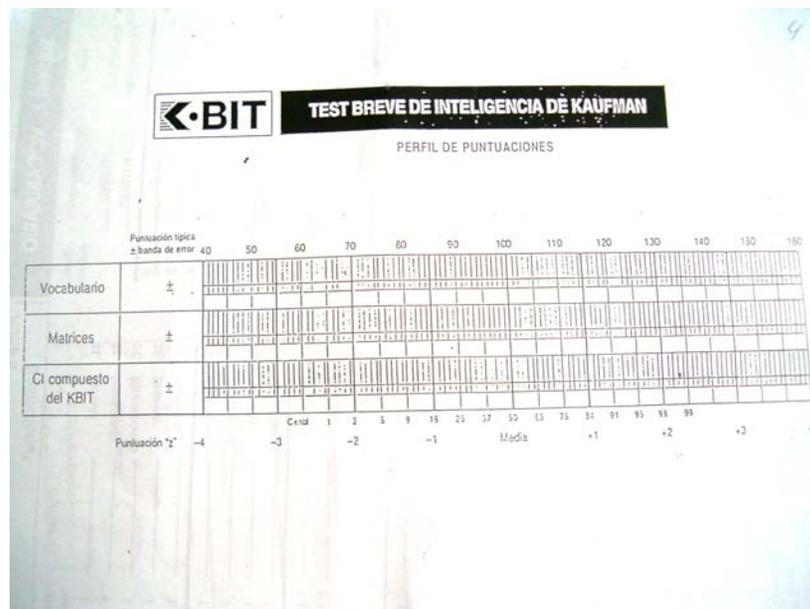
Apellido: \_\_\_\_\_ Sexo: V M  
 Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha de examen: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_ Día: \_\_\_\_\_  
 Lugar de residencia: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_  
 Estudios: \_\_\_\_\_ Edad cronológica: \_\_\_\_\_  
 Ocupación: \_\_\_\_\_  
 De los padres: \_\_\_\_\_  
 Examinador: \_\_\_\_\_

| SUBTESTS   | Punt. directa | Punt. típica ± banda de error % intervalo de confianza | Coef. G | Categoría descriptiva | Otros datos  |
|--|---------------|--|---------|-----------------------|--|
| Vocabulario expresivo                            | ○             |  |         |                       |  |
| Definiciones                                     | ○             |  |         |                       |  |
| <b>VOCABULARIO</b>                               |               | ±  |         |                       |  |
| <b>MATRICES</b>                                  |               | ±  |         |                       |  |
| Suma de las puntuaciones típicas de los subtests | ○             |  |         |                       | Transferir la suma a la casilla del CI compuesto del K-BIT |

| RESULTADO COMPUUESTO           | Suma de p. típicas de los subtests | Punt. típica ± banda de error % intervalo de confianza | Coef. G | Categoría descriptiva | Otros datos |
|--------------------------------|------------------------------------|--|---------|-----------------------|-------------|
| <b>CI COMPUUESTO DEL K-BIT</b> | ○                                  | ±  |         |                       |             |

| Comparación de las puntuaciones típicas de los subtests | Puntuación típica de Vocabulario | Puntuación típica de Matrices | Diferencia de puntuaciones típicas | Nivel de confianza (interval) |
|---|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
|   |                                  |                               |                                    | 95 90 85                      |

© Kaufman, Alan B. Kaufman y Nelson L. Kaufman. Copyright © 1987 by KBIT Associates, Inc. Todos los derechos reservados. Publicado por KBIT Associates, Inc. Este documento es propiedad de KBIT Associates, Inc. y no debe ser reproducido sin el consentimiento escrito de KBIT Associates, Inc.



## Anexo F

### **FACTORES ASOCIADOS A LA PÉRDIDA DE LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IUE DESDE EL PRIMER SEMESTRE DE 2001 HASTA EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2006**

DIANA ARROYAVE J.  
Psicóloga IUE - dianita2013@hotmail.com  
LEONARDO CHAVES P.  
Psicólogo IUE - wu\_leojo@hotmail.com  
RICARDO MESA M.  
Psicólogo IUE - ramesam@une.net.co

GERTRUDIS RAMÍREZ N.  
Psicólogo IUE - gramireznoena@gmail.com  
MARÍA TABORDA M.  
Psicólogo IUE - mariaetaborda@gmail.com

**Resumen:** El objetivo del trabajo es identificar los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica de los estudiantes de la IUE entre los años 2001 y 2006. Para lograr lo anterior, se cuenta con dos fases: En la primera, estudio exploratorio retrospectivo y cuantitativo, se encontró que en el SAC se ha matriculado el 0,46% de la población IUE del primer periodo académico de 2005; frente al 0,91% de los estudiantes para el segundo semestre del mismo año; igualmente, el 0,85% de los matriculados en el primer semestre del año 2006, matricularon el SAC. En la segunda fase, estudio cualitativo y cuantitativo, población SAC 2006, se empleó una evaluación psicológica para valoración del Coeficiente Intelectual (CI), mostrando que del 61,53% de la población total matriculada en el SAC, sólo 18,75% poseen CI con dificultades; 62,5% de la muestra, se ubican con CI promedio y 18,75% obtuvieron resultado alto. Otros métodos empleados, como encuesta, DRP, Grupo Focal y entrevistas a docentes del SAC, mostraron que factores motivacionales internos, vacíos académicos previos, disponibilidad de tiempo para estudiar, relaciones interpersonales, aspectos emocionales particulares y algunos proyectos de vida poco definidos, fueron los factores más influyentes para el bajo rendimiento académico en la población estudiada.

**Palabras Claves:** Causas del bajo rendimiento académico, Investigación en la educación superior, Pérdida de continuidad académica, psicología educativa.

**Abstract:** the purpose of this document is to identify the factors associated with the loss of academic continuity of the students from IUE between the years 2001 and 2006. To achieve the previous goal, there are two stages: In the first, an exploratory retrospective and quantitative study, it was found that in the SAC there has been a 0,46% of the IUE population in the first academic period on the year 2005; compared to the 0,91% of the students for the second semester of the same year; also, the 0,85% of the registered students in the first semester of the year 2006, were registered to SAC. In the second stage, the qualitative and quantitative study, population SAC 2006, a psychological evaluation was employed to grade the IQ level, showing that from a 61,53% of the total population registered to SAC, only 18,75% have a IQ with difficulty; 62,5% of the sample, have an average IQ and 18,75% obtained a high result. Other methods employed, like surveys, DRP, focal Groups and interviews with teachers from SAC, showed the internal motivational factors, previous academic voids, available time to study, interpersonal relationships, particular emotional aspects and some life projects poorly defined, were some of the most influential factors for the low academic performance in the studied population.

**Keywords:** Causes of low academic performance, Investigation in the superior education, Loss of the academic continuity, Educational psychology.

## INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico es un fenómeno presente en las instituciones educativas de cualquier índole. Para el caso de la educación superior, se convierte en un factor altamente incidente en la decisión de abandonar los estudios, dado que la mayoría de estos planteles, tiende a suspender la normalidad académica de los estudiantes con bajo rendimiento académico, o en su defecto, inscribirlos dentro de un programa especial, que ofrezca estrategias para el mejoramiento del rendimiento académico del educando, alternativa que para algunos estudiantes, puede resultar poco atractiva, según las tasas de deserción en las universidades del país.

La mayoría de investigaciones sobre el tema, a nivel nacional, se concentran en las causas o posibles factores incidentes de la deserción estudiantil en los programas de Pregrado, pero pocos se concentran en el Bajo Rendimiento Académico como eje central de una investigación. La presente investigación, está contemplada desde el ámbito de la psicología educativa; por tal motivo, pretende contemplar de un modo especial, aquellos factores incidentes en el bajo rendimiento académico, relacionados con los estudios y procesos de aprendizaje en los niveles de la educación básica, así como los factores cognitivos y emocionales, entre otros que pudiesen ser incidentes sobre el bajo rendimiento académico y han sido contemplados por diferentes autores.

La idea original de ésta investigación, surge de una inquietud generada en el proceso de práctica formativa investigativa de los investigadores, al observar los vacíos académicos y desarrollo emocional que presentaban los estudiantes de escolaridad básica secundaria en una institución pública del Municipio de Envigado.

En el Valle de Aburrá, la Universidad EAFIT, ha sido pionera en investigación sobre la deserción estudiantil y actualmente desarrolla un Programa Especial que ayuda a reducir los índices de deserción internos; éste programa es conocido como un sistema de becas, monitorías y cátedras obligatorias para estudiantes con bajo rendimiento académico en término de matrícula condicional.

Igualmente, en otras universidades del país, como la Universidad Pontificia Bolivariana (Bucaramanga) y la Universidad de Ibagué, se desarrollan programas especiales, enfocados al mejoramiento académico de los estudiantes con dificultades.

La presente investigación, apunta a indagar por las percepciones, creencias y vivencias frente al bajo rendimiento y la pérdida de continuidad académica en estudiantes del Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC), de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), mediante una descripción estadística de la población que ha perdido la continuidad académica entre los años 2001 y 2006, además de explorar los factores asociados a la pérdida de la continuidad académica en estudiantes matriculados en el SAC, para el año 2006.

Con lo anterior, se pretende lograr una descripción del problema y los factores incidentes en el mismo, que pueden ser contemplados para una posible creación de estrategias a nivel de prevención sobre el bajo rendimiento académico, los vacíos académicos del bachillerato y asignaturas previas dentro de una maya curricular de educación superior, entre otras posibles aplicaciones que se pueden generar, con la información obtenida.

## 1. REFERENTE CONCEPTUAL

Toda institución educativa o universidad, posee estudiantes con dificultades académicas, algunos de los cuales pueden llegar a experimentar la deserción o pérdida de la continuidad académica. En el año 2003, el Consejo Directivo de la IUE, reglamentó mediante el Acuerdo 186, las oportunidades que se le brindarán a la población estudiantil con bajo rendimiento académico, estableciendo “habilidades requeridas para el desarrollo del proyecto de vida de cada estudiante, sin afectar la excelencia académica” [IUE 03]. Se defiende la flexibilidad como un concepto que no se opone a la calidad del trabajo académico ni al desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Posteriormente, en el artículo tercero del acuerdo antes mencionado (186/2003), se

estableció un semestre especial para los estudiantes que no logran una continuidad académica, debido a la pérdida consecutiva de una misma asignatura, durante tres periodos académicos, o para aquellos que obtienen un promedio académico ponderado inferior a 2.7 por segunda vez, es decir, aquellos que presentan bajo rendimiento académico; dicho período se denominó Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC).

Luego, mediante el Acuerdo 195 de 2004 en su artículo segundo, se estableció que los módulos por competencias, brindados en el SAC, serían: Módulo de competencias socio afectivas, módulo de competencias cognitivas y módulo de competencias comunicativas.

Las diferentes competencias están directamente relacionadas con el modelo pedagógico institucional (Dialógico comunicativo). El tratamiento de los contenidos se basa en los intereses y necesidades de los educandos para relacionarlos con aspectos significativos de su vida, a través, del proceso enseñanza - aprendizaje. Éste implica una transformación de los estudiantes en seres críticamente comunicativos y con sentido “de responsabilidad social, que reconozcan en sí mismos y en los demás, los valores fundamentales para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia”, tal como lo establece la Misión Institucional de la IUE.

Para el segundo semestre de 2006, se replanteó la estructuración y población participante en cada uno de los módulos que se desarrollan en el SAC, así: Módulo socio afectivo, módulo de competencias cognitivas (Se divide en lecto-escritura y lógico-matemática) y módulo de competencias comunicativas.

### **1.1. Problemas externos a la universidad:**

**1.1.1. Sistema educativo de los colegios:** El bajo rendimiento en estudiantes universitarios, parece estar muy ligado a los sistemas educativos de los colegios. Para ilustrar mejor lo anterior, una investigación, como la realizada en Chile por Bravo, “Incidencia De La Educación Básica En La Educación Superior”, muestra, que “no todos los

estudiantes alcanzan los objetivos y contenidos que se deberían alcanzar en un año escolar, los cuales están contemplados dentro del currículo y que se suponen deben ser alcanzables”.

Así mismo, Daniel Gil y Amparo Vilches[GIL 05], comentan sobre la existencia de un ambiente generalizado de desconfianza y rechazo, que generan actitudes negativas entre profesores y estudiantes, planteando así el fracaso académico como una consecuencia *natural*, que proviene de la carencia de bases en el bachillerato y la falta de una cultura pedagógica que sea formativa e investigativa, dispuesta a contemplar las nuevas propuestas educativas innovadoras.

Las investigadoras Laura Horn y Kojaku Lawrence [HOR 02] por su parte, hacen referencia al papel de los colegios y su formación, como causa de algunos casos de deserción o pérdida de continuidad académica, donde el grado de exigencia curricular del bachillerato y de los programas vocacionales o profesionales en Estados Unidos, se relaciona con las probabilidades de adherencia y éxito académico en estudios superiores como la universidad.

Según la experiencia chilena, los estudiantes provenientes de instituciones públicas, difícilmente lograban sostenerse en estudios superiores universitarios, debido a falta de preparación o lagunas académicas.

**1.1.2. Diferencias económicas:** Dentro de las dificultades económicas, se han identificado dos autores que han trabajado las mismas, desde la óptica de la deserción académica. Tanto Tinto como Gaviria [TIN 03], han convergido en categorías tales como: Estrato, trabajo del estudiante, situación laboral de los padres, dependencia económica, número de personas a cargo, nivel educativo de los padres, entorno macroeconómico del país.

Mientras que Montoya [MON 03], dice que los estudiantes con menores ingresos a la hora de comenzar sus estudios, tienen mayores posibilidades de desertar. Por otra parte, Porto [POR 03], afirma que la permanencia o retención de los estudiantes con padres de menor nivel de educación es muy baja.

En el estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia [POR 03], determinan que la condición socioeconómica precaria no es el único factor que determina el acceso y la permanencia, también entran en juego aspectos como afinidad con la carrera elegida y capital cultural previo. Además, se presentan menores niveles de permanencia académica a medida que aumenta el número de personas que componen el hogar del estudiante [POR 03].

En el mismo orden de ideas, Londoño [LON 03], examina variables como el rango de edad (entre 20 y 35 años), el ingreso familiar y personal medido en salarios mínimos (3 salarios mínimos), el nivel educativo de los padres, que en su estudio no superan el bachillerato y la ocupación de los mismos, que están entre el comercio y actividades independientes; y por último, se encuentra la inestabilidad económica y la incompatibilidad con el horario de trabajo. En el ámbito local, la universidad de EAFIT ofrece un programa de becas a estudiantes con bajos recursos económicos.

### **1.1.3. Dificultades sociales:**

*a)* Proceso de socialización: Son las formas en que los miembros de una sociedad aprenden las pautas y los modelos normativos. Con la socialización se trata de conseguir tres objetivos: El primero, es adquisición de la cultura; el segundo, es la integración de la cultura en la personalidad y es donde se integran los elementos de la sociedad en la estructura psíquica de la personalidad; y por último, adaptación a la cultura que se hace a través de la socialización.

*b)* Socialización primaria y secundaria: La primaria es por la cual atraviesa el individuo en la niñez y se convierte en miembro de la sociedad; la socialización secundaria, es el conjunto de acciones que lleva al individuo a involucrarse en nuevos sectores de la sociedad.

*c)* Los mecanismos de socialización más importantes son el aprendizaje y la interiorización de pautas y valores.

*d)* Tipos de grupos sociales: Se puede hacer una clasificación en grupos de pertenencia y grupos de referencia. Los primeros, son aquellos a los que uno pertenece (familia, raza, nación, etc.). Los grupos de referencia, son aquellos de donde se

toma modelos de conducta, aunque no se pertenezca a los mismos.

## **1.2. Problemas internos de la universidad:**

**1.2.1. Profesores con poca pedagogía:** Sarmiento y Giraldo [SAR 89], mencionan la poca o inadecuada pedagogía docente como factor incidente dentro de los programas de pregrado en la universidad EAFIT de Medellín, principalmente en los primeros niveles.

Frente a la metodología implementada por los docentes en la educación superior, universidades chilenas como la Universidad Católica de Chile, la Universidad Nacional de Chile y la Universidad Católica de Valparaíso, sugieren que se debe implementar una mayor flexibilidad y apertura del currículo, con el objeto de desarrollar las competencias que exige la nueva era del conocimiento; se trata de implementar estrategias docentes dirigidas a la flexibilización de pensamiento, donde se acepten los procesos investigativos o de asociación a lo cotidiano como estrategia de trabajo y aprendizaje.

En investigaciones como “La relación secundaria - universidad: Mitos y realidades” [GIL 05], se ha demostrado que el modelo pedagógico empleado en las universidades y los colegios no son diferentes y por el contrario utilizan para ambos el modelo memorístico sobre el significativo, además, hay una separación entre investigación y docencia.

**1.2.2. Carga académica:** Según Picon y Arboleda [PIC 77], la carga académica se transforma en un factor nocivo para el buen rendimiento académico universitario, convirtiéndose en una causa de la deserción estudiantil, además se agrega que la existencia de una carga excesiva de contenidos, documentos, lecturas y trabajos en general en las distintas asignaturas, es denominada de igual forma, carga académica, ya que este factor no se limita exclusivamente, al número de créditos o asignaturas tomados por el estudiante.

**1.2.3. Proceso de selección utilizado por la universidad** [SAR 89]: La incidencia de los procesos de selección estudiantil y docente en la

deserción estudiantil y el bajo rendimiento académico se reflejan en un estudio titulado “Colombia: Al filo de la oportunidad” [MES 95]. Por otro lado, el factor socio-económico, se convierte en un factor de selección, como se puede ver en un estudio titulado “Desigualdades educativas en el acceso a la Universidad” [CAR 01], que confirma la hipótesis de algunos referentes esenciales de la sociología sobre como “la clase social más beneficiada por la apertura de la Universidad, ha sido precisamente la más privilegiada, y que ésta pretendida democratización se caracteriza por ser segregativa” [CAR 01].

**1.2.4. Ambientes educativos, pedagogía, horario, relación alumno-alumno, relación alumno-profesor y programas ofrecidos por la Institución** [CAR 01]: Este es entendido como un resultado de interacciones, entre los protagonistas escolares con el currículo, el conocimiento, el espacio físico, entre otros. Esto puede constituirse en un camino con múltiples posibilidades de transformación escolar en la convivencia, generando ambientes de confianza o en un único camino con pocas posibilidades de transformación, produciendo medidas de control permanentes.

### **1.3. Personales:**

**1.3.1. Dificultades emocionales consigo mismo y con el entorno** [PIC 77]: La investigación de Antonio Valle Arias y Otros, se enfoca en la pregunta por la influencia del entorno y el concepto que el estudiante tiene de sí mismo, en el bajo rendimiento académico. Mencionan en su estudio el término de auto-concepto definiéndolo como el que “... designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables personales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones” [VAL 99].

De igual modo, las experiencias previas de un sujeto, referente a la forma como entabla y sostiene las relaciones con los demás, en el transcurso previo al ingreso a la vida universitaria,

pueden ir generando referentes mentales sobre las relaciones interpersonales. Igualmente, Margarita Posada, concluye que “las relaciones interpersonales son importantes porque favorecen el vivir en comunidad, hacen que las relaciones laborales sean positivas, crean un clima organizacional en pro del rendimiento, el desempeño y la productividad en los sitios de trabajo; además son el eje fundamental para una convivencia basada en la comunicación, la conciliación y la armonía” [POS 02]. Así mismo, las relaciones interpersonales o la inclusión en algún grupo social es un factor importante que influye en el bajo rendimiento académico, ya que el ser humano por naturaleza y hasta cierto punto, busca filiarse y participar junto a otros individuos en una actividad específica.

**1.3.2. Deserción forzosa y voluntaria** [SAR 89]: La deserción, se conoce como la no culminación del programa académico en el cual un estudiante se ha matriculado. Para entender mejor ésta, un estudioso del tema, Vincent Tinto, ha propuesto tres áreas de cómo observar el fenómeno, así:

d) “La individual; b) La institucional; c) La estatal” [ALV 97].

Referente a éste tema, un artículo de la revista Calidad en la Educación, denominado “Indecisión vocacional: Pérdidas y ‘perdidos’ en la educación superior” [PRI 02], dice que una gran parte de los estudiantes nuevos que ingresan a las universidades, tienen poca información sobre sus carreras, generando cambios de carrera o deserción interna y retiros frecuentes de estudiantes.

Adicionalmente, según el “Estudio de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia” [ICF 02], la permanencia en la Universidad puede verse influenciada por otra cantidad de factores adicionales a las características socioeconómicas, tales como afinidad del estudiante con la carrera en la que se matriculó, logro académico, oportunidades económicas del estudiante (tanto para el pago de la matrícula como para su sostenimiento personal), capital cultural previo y ambiente

familiar de estudio, los cuales inciden en el rendimiento académico.

**1.3.3. Malas técnicas de estudio:** Doris Sarmiento y Patricia Giraldo [SAR 89], plantean que las malas técnicas de estudio son un factor causal determinante en la Deserción Académica, según un estudio sobre el tema en la universidad de EAFIT, donde este factor es considerado como externo a la universidad y propio del estudiante, puesto que no depende directamente de la universidad y proviene de “rezagos académicos” previos al ingreso a la misma.

Por otro lado, c.v. Henry Castillo<sup>94</sup>, en conferencias sobre el aprendizaje y los dispositivos básicos de aprendizaje (DBA), comenta que la Atención se puede ver como un elemento incidente dentro de las técnicas de estudio, ya que si un estudiante no tiene un ambiente adecuado para el desarrollo y estimulación de los DBA, puede presentar grandes dificultades en el rendimiento académico.

**2.3.4. Problemas de salud:** En el contexto latinoamericano, se puede encontrar una preocupación sobre la relación entre el bajo rendimiento académico y la salud mental y/o física de un estudiante que cursa la educación superior. Los problemas sensoriales o físicos: son causas del bajo rendimiento académico, aunque generalmente son detectados en los primeros años escolares, cuando son leves, la detección es tardía o inexistente, convirtiéndose en un elemento que entorpece los procesos de aprendizaje y la motivación, al demandar más esfuerzo del sujeto y resultados menos efectivos.

Por otro lado, existen diferentes trabajos recopilados en la monografía “Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile” [FLO 05], aquí se encuentra como primer referente, la Investigación de Vicente y Otros, enfocada al estudio de la proyección del número de estudiantes universitarios con problemas emocionales y la prevalencia de los trastornos mentales en Chile, bajo

análisis de la población total y la comprendida entre los 15 y 24 años, edades más frecuentes en los escenarios de la educación técnica, tecnológica y profesional.

La IUE, sin ser ajena a esta realidad, maneja en la división de Bienestar Universitario un programa de orientación psicológica, donde, para el año de 2004, y bajo tres profesionales del área de la salud mental, atendió un promedio de 490 personas, entre estudiantes, trabajadores de la institución y personas de la comunidad. Para 2005, contaba con un Psicólogo y líder espiritual; para 2006 contó con un psicólogo y, externo a esta dependencia, el consultorio psicológico prestó también sus servicios. Pese a esta información, no se conoce una estadística o correlación actual sobre estudiantes que presentan bajo rendimiento académico y quienes buscan asesoría psicológica.

**2.3.5. Desmotivación:** Fue expuesto en los primeros acercamientos latinoamericanos con la Educación Superior, por Graciarena [GRA 70], quien manifestaba la existencia de dos tipos de deserción: El fracaso en los estudios por abandono, dado que no pueden superar las exigencias académicas, y son concientes de sus limitaciones intelectuales o motivacionales. El segundo tipo, se presenta cuando el estudiante llega poco motivado y cada día baja aun más su nivel motivacional para continuar sus estudios. Osorio y Jaramillo (1999) lo denominan “deserción por desmotivación”, y al respecto, sustentan que “ésta situación se puede producir por un complejo muy diverso de causas: Los estudios preuniversitarios, la influencia familiar, entre otros” [OSO 99].

Basados en la teoría del aprendizaje significativo David P. Ausubel [AUS 03], se puede comprender que la motivación juega un papel importante dentro los procesos de aprendizaje de un individuo; partiendo desde la forma en como comprende y estructura el mundo circundante y sus vivencias. Por ello, la forma como se plantean las estrategias pedagógicas basadas en los elementos motivacionales de cada sujeto, sería un elemento interesante para contemplar como una posible solución a la desmotivación, desde una perspectiva pedagógica.

---

<sup>94</sup> Psicólogo, Magíster en Neurociencias, Director científico del “Centro de Neuropsicología Infantil” en Medellín y Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura – Sede Medellín.

Otra teoría psicopedagógica que aborda la motivación, es aquella que la plantea y estructura como elemento de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje, apoyada en mayor medida por la neuropsicología a la hora de sugerir estrategias que faciliten o nivelen los procesos de aprendizaje.

## **2. DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LA POBLACIÓN CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL SAC EN LA IUE**

La IUE, cuenta con dos programas dedicados a los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico, llamados Curso de Herramientas (CH) y Semestre de Afianzamiento de Competencias (SAC).

La población con bajo rendimiento, se identificó, se clasificó y se determinaron variables gracias a la información facilitada por las dependencias de la IUE. Ésta población se compone de los estudiantes que matricularon el CH y el SAC, y no de toda la población que semestralmente presenta bajo rendimiento en la IUE.

### **2.1 Curso de Herramientas:**

El primero de los programas anteriormente mencionados, se conoce con el nombre de Curso de Herramientas, su intensidad horaria es diferente a la del SAC y lo deben cursar los estudiantes que presentan un promedio ponderado inferior a 2.7, por primera vez.

### **2.2. Semestre de Afianzamiento de Competencias:**

El segundo de los programas de la IUE, el cual es centro de esta investigación es denominado Semestre de Afianzamiento de Competencias, dicho curso se inició en el primer semestre del año 2004. En este semestre, se matriculan estudiantes que por segunda vez han tenido promedio inferior a 2.7 ó que han perdido una o varias materias por tercera vez consecutiva.

Es importante tener en cuenta que la población de éste estudio, se limita, exclusivamente, a quienes realizaron el SAC después de haber cumplido con alguna de las dos condiciones

mencionadas en el párrafo anterior y no al número total de personas por cuya condición académica debían cursar el SAC para continuar en la IUE. Esto se debe al hecho de que algunas de estas personas deciden retirarse de la universidad por diferentes motivos que podrían ser analizados en otra investigación sobre deserción universitaria.

### **2.3 Estudiantes en el SAC por programa académico:**

Durante la construcción de la base de datos, se encontraron dos o más veces los datos de las mismas personas, lo que probablemente indica que estos estudiantes repitieron el SAC, ya sea porque lo perdieron o lo cancelaron. Se sistematizó la información de 91 personas, pertenecientes a los diferentes programas de la Institución Universitaria de Envigado.

Para el primer semestre del año 2006, el programa de Derecho, el de mayor número de matriculados, contó con 1.013 estudiantes, de los cuales 36 (3,55%) han matriculado afianzamiento.

La Facultad de Ingenierías cuenta con tres programas. En Ingeniería de Sistemas, se matricularon 264 estudiantes para el primer semestre de 2006. En el SAC, se han matriculado 16 individuos (6,06%), de este programa. En el caso de Ingeniería Electrónica, se han alistado en Afianzamiento 16 personas, 6,93%, de 231 estudiantes matriculados en este pregrado para el primer periodo académico de 2006. Tecnología en Sistemas, el tercer programa de ésta Facultad, hasta el primer periodo de 2006 tenía matriculados 81 estudiantes, de los cuales 5 (6,17%), han matriculado el SAC.

En el programa de Psicología se matricularon para el primer semestre de 2006 un total de 337 estudiantes, de los cuales 1,19% (4), han realizado el SAC..

La facultad de Ciencias Empresariales tiene dos programas de pregrado. El primero, Administración y Negocios Internacionales, contó con 502 estudiantes en el primer semestre del año 2006, mientras que en el SAC se han matriculado un total de 9 personas, es decir el 1,79% del total de matriculados. Para el segundo programa,

Contaduría Pública, se matricularon 258 personas, mientras que en el SAC, se han inscrito 5 de ellas.

### 3. TRABAJO DE CAMPO

#### 3.1 Análisis encuesta a estudiantes del SAC en el semestre 01 – 2006:

Esta herramienta se implementó con el propósito de adquirir nociones básicas sobre factores sociodemográficos, cognitivos y emocionales que estuvieran relacionados en el bajo rendimiento académico. Con esto se pretendía buscar posibles causales que conlleven a los estudiantes a la pérdida de la continuidad académica.

Una vez aplicada la encuesta a 14 estudiantes del SAC, equivalente al 60.8% de la población total del primer semestre de 2006, se evidenciaron aspectos como:

- El 33.3% de los estudiantes pertenecientes al Programa de Derecho se encontraban cursando tercer año o sexto semestre según el calendario académico que maneja la IUE para dicho programa. El 21.4% de la población encuestada se encontraba cursando el cuarto semestre; un 21.4% más, se ubica en el sexto semestre académico; otro 21.4%, se ubica en el séptimo semestre de pregrado; el 35.8% restante, está dividido entre los semestres tercero, quinto y octavo.

- En su mayoría, los encuestados, han tenido una estabilidad en el lugar de residencia, lo que permitiría corroborar el sentido de pertenencia que se posee sobre un lugar específico, favoreciendo la identidad personal y cultural del sujeto, contribuyendo así a una posible estabilidad en las variables de adaptación social.

- El lugar donde se pasan la mayor parte del tiempo el 50% de los estudiantes encuestados del SAC, son los lugares de trabajo. La siguiente categoría que predomina en porcentaje (28.57%), revela que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en sus casas después de las jornadas académicas; mientras que el tercer rango en orden descendente, con un 14,28%, señala que los estudiantes encuestados del SAC, pasan la mayor parte del día en la universidad; y, por último, se

encuentra el gimnasio como lugar que escogen los estudiantes para permanecer después de la jornada académica.

- El motivo por el cual se ingresó al SAC 8 de los 14 encuestados, fue bajo rendimiento académico.

- Las relaciones interpersonales de un estudiante, influyen en su desempeño académico. Así, se apreció que un total de 35,71% de los encuestados, comparten con los padres; un 42,85%, comparten poco con los padres; y, un 21,42%, no comparten con los padres. Igualmente, en cuanto al tiempo que comparten aquellos estudiantes encuestados del SAC con sus parejas, dicen que: 57,14% comparten mucho; 21,42% poco, y un 21,42% no tienen pareja.

- La autopercepción que tienen los encuestados, se indagó con la pregunta “Cómo me veo en relación conmigo mismo”. Los datos obtenidos después de revisar las respuestas y clasificarlas por categorías, son: Muy bien, con un 35,71%; mal, con un total de 28,57%; bien, con 41,42%; y, no se percibe, un 14,28%.

- Uno de los factores más significativos es el estado de ánimo, donde la mayoría de los encuestados de forma muy espontánea expuso su respuesta referente a cómo se había sentido durante el último año. Los datos obtenidos después de categorizar las respuestas fueron en orden descendente: Bien, con el mayor porcentaje de 35,71% de los encuestados; mal y regular con la misma proporción de 28,57% de las personas. Finaliza ésta categoría un encuestado con el 7,14%, para la respuesta de muy mal.

- La metodología docente, después de ser categorizada, arrojó lo siguiente: Los estudiantes, en su mayoría, manifestaron que la metodología implementada por el docente en el aula de clase es buena con un total de 71,42%; y, el otro 28,57%, manifestó que falta metodología o se debe mejorar la ya implementada en las estrategias docentes.

#### 3.2. Informe DRP, Semestre de Afianzamiento de Competencias, segundo semestre 2006:

Los elementos identificados en el DRP con el grupo del SAC segundo semestre de 2.006, se

sintetizan, según expresiones de los integrantes del grupo, en factores como la falta de responsabilidad por parte del estudiante, la poca colaboración de los docentes, el desinterés por el estudio, la pereza y la desmotivación por las materias, además, de los problemas con la familia y la pareja, los cuales influyen en el bajo rendimiento académico. Así mismo, algunos estudiantes manifestaron que las malas relaciones interpersonales y falta de apoyo por parte de los compañeros, entorpecían los procesos de aprendizaje, en especial para aquellas asignaturas que no eran de su agrado o que se les dificultaba comprender.

Muchos de los integrantes del SAC, señalaron no estar allí por dificultades cognitivas y/o dificultades graves de aprendizaje, sino por factores de orden personal y emocional, siendo los más relevantes la desmotivación y las ganas de estudiar.

### **3.3. Análisis Grupo Focal:**

Después de realizar el grupo focal con estudiantes del SAC, del segundo semestre del año 2006, se observaron las percepciones que tienen ellos respecto a los factores asociados al bajo rendimiento académico. En cuanto a la metodología, los estudiantes manifestaron que algunos docentes de las ciencias exactas, implementaban explicaciones mecánicas para enseñar las temáticas y la falta de comprensión de temas fundamentales para la comprensión de otros temas fue otro elemento tenido en cuenta.

Sumado a lo anterior, los estudiantes consideran que algunos docentes no abarcaban todos los temas propuestos para la asignatura igualmente se presentaron tres factores desmotivantes que incidieron en el bajo rendimiento como: poca preparación de las clases por parte de algunos docentes, la falta de compromiso de algunos docentes con la IUE, y la inasistencia y desorganización de algunos docentes con los horarios impuestos para las asignaturas y cantidad de créditos asignados en un mismo periodo académico.

En cuanto a los conocimientos básicos adquiridos en el bachillerato, como un factor incidente en el bajo rendimiento académico, los

aportes más sobresalientes fueron, la no enseñanza de un método de estudio en los años escolares básicos, la falta de conocimientos esenciales aprendidos durante la educación secundaria y media vocacional. Igualmente el colegio de procedencia, se convierte en otro factor incidente en el bajo rendimiento académico, pues los conocimientos adquiridos en planteles educativos públicos y privados, tienen una marcada diferencia, poniendo en desventaja a los primeros, ya que en algunos casos el docente parte de los conceptos manejados por los segundos.

Añadiendo a lo anterior, se reportaron diferentes percepciones acerca de la relación estudiante – profesor; donde las relaciones empáticas favorecían, en cierta medida, el proceso enseñanza - aprendizaje; mientras las relaciones “poco humanas” se presentaban como un factor desmotivador e influyente para el rendimiento académico.

Un último factor asociado al bajo rendimiento académico, según lo percibido por los estudiantes del grupo focal, es lo relacionado con el estado de ánimo, las afecciones físicas y los problemas en las relaciones interpersonales.

### **3.4. Factores comunes encontrados en informes de docentes del SAC durante los años 2005 y 2006:**

De acuerdo a la información recolectada en los diferentes informes de los docentes encargados de los módulos del SAC, durante el año 2005, primer periodo de 2006 e informe parcial del segundo periodo del mismo año, se evidencia que los elementos más sobresalientes en dichos reportes, son acordes a los factores asociados al bajo rendimiento académico, como:

- Bajos niveles de atención.
- Motivación, de la cual se puede destacar que hay dificultades en la elección de carrera, las competencias y habilidades son enfocadas a otras áreas diferentes, hay falta de metas propias y desmotivación para alcanzar logros.
- Auto percepciones como los problemas de baja autoestima, concepción negativa y dificultades con figuras de autoridad, además de la no responsabilidad sobre la pérdida de la continuidad académica.

### **3.5. Análisis entrevista a docentes que han trabajado con los estudiantes del SAC:**

Después de aplicar el protocolo de entrevista a cinco docentes del SAC, se pudo observar la percepción que éstos tienen frente a los factores asociados al bajo rendimiento académico de estos estudiantes. Se encontraron los siguientes elementos: Sistema educativo de los colegios muy cerrado, el estudiante difícilmente logra desarrollar competencias, no se le permite el análisis, la argumentación y la proposición, vacíos académicos en la educación superior, consecuencia del actual sistema educativo de promoción automática. Así mismo, se señaló que hay deficiencias en las áreas básicas, como las relacionadas con procesos escriturales y procesos de comunicación y habilidades de expresión oral; se le sumó la poca claridad en los contenidos y la poca pedagogía implementada por docentes.

Se destacó, que en muchos de los estudiantes del SAC, se observa poca tolerancia a la pérdida y perciben la educación como un ascenso social, no se ven proyectados como profesionales en el área relacionada con el programa al cual están inscritos. Además de los problemas de cognición, hay dificultades motivacionales por la falta de un proyecto de vida definido y la mala elección de la carrera. En cuanto a las técnicas de estudio, se encontró que no las hay y, por lo tanto no hay manejo de tiempo eficiente, igualmente otras obligaciones como las laborales dejan poco tiempo para dedicarle tiempo a las actividades académicas.

Mientras la mayor parte de los entrevistados sostiene que hay dificultades en la forma como se hace la selección de estudiantes en la IUE, uno ellos enfatiza más en las dificultades que se presentan por los vacíos previos. En general, hay quienes afirmaron que la prueba de admisión no está estructurada y no da cuenta de las habilidades y competencias; ingresa a la universidad quien tenga el poder adquisitivo para pagar el semestre académico y mantenerse en ella.

### **3.6. Resultados de CI mediante el K-BIT, aplicado a 16 estudiantes del SAC, matriculados en el segundo semestre de 2006, en la IUE:**

Se debe tener en cuenta que para la obtención estadística de resultados dirigidos a la valoración de habilidades del pensamiento, se hace fundamental tener en cuenta diversos factores como el emocional, el social y el físico, entre otras dimensiones del ser humano, que pueden afectar o favorecer la obtención de un buen o bajo rendimiento académico. Además, en el sentido de las múltiples inteligencias, es importante tener en cuenta que las pruebas psicométricas dirigidas a la valoración del coeficiente intelectual (CI), no las contemplan todas. El coeficiente intelectual debe considerarse como una condición necesaria, pero no suficiente para valorar la inteligencia de un sujeto.

Es importante tener en cuenta que los tests de inteligencia pueden ver alterado su resultado, si las condiciones para la aplicación no son óptimas; es decir, factores de salud mental, física o emocional, por lo cual se sugirió a dos estudiantes que obtuvieron un coeficiente intelectual bajo en la escala descriptiva del K-BIT, realizar una nueva prueba de valoración sobre su CI en un periodo posterior a 6 meses, luego de la aplicación de la prueba.

Mediante el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), se puede observar que sólo 3 estudiantes poseen un coeficiente intelectual general con dificultades, según la prueba, ubicándolos entre un resultado bajo y muy bajo. Diez estudiantes, correspondientes al 62.5% de la muestra total, por el contrario, se ubican con un coeficiente intelectual promedio y 3 obtuvieron un resultado significativamente alto.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En lo concerniente a la descripción estadística de la población, resalta como hecho significativo que en el SAC, para la Facultad de Ingenierías, se tiene un porcentaje más alto que el resto de la universidad; en contraste con programas como Psicología, Administración de Negocios Internacionales y el Programa de Contaduría Pública, los cuales poseen porcentajes de participación más bajos.

El proceso de selección para la admisión en la IUE, facilita el ingreso de estudiantes que aún no poseen las competencias básicas para el programa de pregrado al cual se postulan, y al no realizar un semestre especial que les permita nivelar sus competencias, se dificulta el adecuado aprendizaje de contenidos programáticos fundamentales para el programa de pregrado, aumentando la participación de estudiantes en el SAC, debido a dificultades en materias de primer y segundo nivel.

Mediante la implementación y análisis de las actividades de corte cualitativo, como el DRP y entrevista a Grupo Focal, aplicada a los estudiantes del SAC, sumado a las entrevistas realizadas a docentes de diferentes periodos del SAC, se pudo observar *factores internos y externos* como: Desmotivación académica, escogencia del programa académico por deseo de terceros, pérdida del interés por la carrera frente a las expectativas, *vacíos académicos previos o del bachillerato, poca disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio*, entre otros.

El proceso de indagación sobre el estado del arte, referente al tema del bajo rendimiento académico en la educación superior, permite sugerir a futuros investigadores del tema, sumergirse en otros elementos similares como “causas de la deserción estudiantil” o “mortalidad académica” que amplíen el rango de opciones para una complementación de éste, además de incluir y ampliar el marco legal sobre la temática.

Con el propósito de reducir los índices de deserción y bajo rendimiento académico de las universidades, teniendo en cuenta que, tras periodos de abandono y deserción, la mayoría de estudiantes optan por ingresar a otras universidades, incluso, a un mismo programa académico, se considera interesante y pertinente, un cruce de información sobre las bases de datos de estudiantes con deserción y bajo rendimiento académico, en las universidades del Valle de Aburrá, para facilitar un proceso de acompañamiento del estudiante, en la nueva institución a la cual ingresa y evitar, así, un nuevo episodio de deserción académica.

Referente a los Programas o Facultades de Psicología a nivel nacional, se sugiere contemplar la posibilidad de vincular los consultorios psicológicos como mecanismo de acompañamiento emocional, para aquellos estudiantes que presentan riesgo de deserción o presentan un bajo rendimiento académico a causas de factores personales, en relación a la forma cómo el estudiante asume sus experiencias particulares.

## REFERENCIAS

- [ALV 97] ÁLVAREZ M., José M. Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos. En: Colección de Ensayos. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones, 1997.
- [AUS 03] AUSUBEL, David P. Citado por: Enciclopedia de psicopedagogía, pedagogía y psicología. Barcelona: Grupo Editorial Océano, 2003.
- [CAR 01] CÁRCELES, Gabriel; FRUTOS, Lola; SOLANO, Juan. Desigualdades educativas en el acceso a la universidad. En: X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (2001: Murcia, España). Págs. 213 – 228.
- [FLO 05] FLORENZANO, Ramón. Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile. En: Revista Calidad en la Educación, Nro. 23 (2005).
- [GIL 05] GIL, Daniel y VILCHES, Amparo: La relación secundaria – universidad: Mitos y realidades. En la Universidad De Valencia. Referenciado por: MIRANDA, Martín. Revista Calidad de la Educación Nro. 23. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2005.
- [GRA 70] GRACIARENA, Jorge. La deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay. En: Revista América Latina, Vol. 1, Nro. 13 (1970).
- [IUE 03] MUNICIPIO DE ENVIGADO. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO. Acuerdo 186 de 2003.

- Envigado: Consejo Directivo de la IUE, 2003.
- [HOR 02] HORN, Laura y LAWRENCE, Kojaku: La calidad viene desde la secundaria. Referenciado por: HIMMEL K., Erika. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. Revista Calidad en la Educación Nro. 17. Santiago de Chile: Educación Superior y Mundo Escolar, 2002.
- [ICF 02] COLOMBIA. ICFES; Universidad Nacional de Colombia. Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Bogotá: 2002.
- [LON 03] LONDOÑO, 2000. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003.
- [MES 95] MESA PEDAGÓGICA MAGISTERIO; CONACED. Manual de ciencia educación y desarrollo: Colombia, al filo de la oportunidad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda, 1995.
- [MON 03] MONTOYA, 1999. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003.
- [OSO 99] OSORIO G., Ana; JARAMILLO O., Catalina. Deserción estudiantil en los programas de pregrado 1.995 - 1.998. Medellín: Universidad EAFIT, Oficina de Planeación Integral, 1999.
- [PIC 77] PICON; ARBOLEDA: Deserción estudiantil en la Universidad EAFIT. Medellín: Universidad EAFIT, 1977.
- [PRI 02] PRIETO, A. Indecisión vocacional: Pérdidas y 'perdidos' en la educación superior. En: Revista Calidad en la Educación, Nro. 17 (2002).
- [POR 03] PORTO, 2001. Citado por: VÁSQUEZ Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003.
- [POS 02] POSADA L., Margarita y Otros. Una mirada a las relaciones interpersonales en la comunidad educativa de la Fundación Universitaria Panamericana: Coloquios pedagógicos. En: Revista Dialéctica, Nro. 14 (2002).
- [SAR 89] SARMIENTO, Doris; GIRALDO, Patricia: La deserción académica en EAFIT y sus causas. Medellín: Universidad EAFIT, 1989.
- [TIN 03] TINTO y GAVIRIA. Citado por: VÁSQUEZ, Johana y Otros. Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Julio de 2003.
- [VAL 99] VALLE A., Antonio y Otros. Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (*Causal Attributions, Self-Concept and Motivation in Students with High and Low Academic Achievement*). En: Revista Española de Pedagogía, Nro. 214 (Sept. – Dic. de 1999).