

PERCEPCIONES QUE TIENEN ESTUDIANTES EN BAJO RENDIMIENTO
ACADÉMICO DEL PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA, SOBRE SU SITUACIÓN ACADEMICA, 2015.

PROYECTO DOCENTE INSCRITO EN LA VICERRECTORÍA DE
INVESTIGACIONES ID 4320

Mg. ANGELA EUGENIA ZUÑIGA PINO

DIRECTORA

Mg. AMPARO LÓPEZ HIGUERA

ASESORA

ESTUDIANTES

LINA MARCELA CHARÁ

JOHANA FERNANDEZ

MARIA ALEJANDRA GALVIS

ANGELA RUÍZ BENÍTEZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
POPAYÁN

2016

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. PROBLEMA	
1.1 Área problemática	4
1.2 Formulación del problema	6
2. ANTECEDENTES	7
3. JUSTIFICACION	22
4. OBJETIVOS	
4.1 Objetivo general	24
4.2 Objetivos específicos	24
5. REFERENTE CONCEPTUAL	25
6. REFERENTE COTEXTUAL	35
7. METODOLOGÍA	
7.1 Tipo de investigación	38
7.2 Informantes	38
7.3 Criterios de inclusión y exclusión	39
7.4 Técnica de recolección de la información	39
7.5 Procedimiento	40
8. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	43
8.1 Las características sociodemográficas de los informantes	49
8.2 Análisis de los hallazgos desde las categorías	50
8.2.1 Las razones: percepción sobre el porqué	50
8.2.2 La realidad de la clase: percepción sobre la metodología	62
8.2.3 El tiempo y mi tiempo	65
8.2.4 La fundamentación: percepción sobre los contenidos	67
8.2.5 Cómo me evalúas: percepción de las formas de evaluación	70
8.2.6 Cómo me tratas: percepción sobre las relaciones con otros	73
8.2.7 Lo que la universidad me ofrece: la relación entre lo que conozco, desconozco y utilizo	82
8.2.8 Mi decisión ¿estoy en el lugar correcto?	86
8.2.9 ¿Habilidad o debilidad?	90
9. DISCUSIÓN	99
10. CONCLUSIONES	109
11. RECOMENDACIONES	112
12. BIBLIOGRAFÍA	114

LISTA DE TABLAS

	Pág.
TABLA 1 Sistema de convenciones Sinner	39
TABLA 2 Codificación inicial	41
TABLA 3 Codificación abierta	46

ANEXO

	Pág.
ANEXO 1 Consentimiento Informado	121
ANEXO 2 Entrevista semiestructurada	127

1. PROBLEMA

1.1 ÁREA PROBLEMÁTICA

Gonzales Fiegehen, en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, define la repitencia como “la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico”¹. Por su parte Delia Jara, et al, refiere que el bajo rendimiento corresponde al momento de la formación en el que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos necesarios, para responder adecuadamente a los objetivos que contempla un curso o asignatura².

En el caso colombiano autores como Murillo Gómez y Botero Zuluaga, expresan que el bajo rendimiento sucede cuando no hay relación entre el desempeño del educando y lo prescrito en su plan de estudios, a lo que agregan que esta condición acarrea pérdidas económicas, de tiempo y recurso humano, no solo para la familia y el estudiante, sino para la sociedad³.

En contextos universitarios, cada institución define el bajo rendimiento según los aspectos académicos que regulan el que hacer de los estudiantes, para tal caso se cita el ejemplo de la Universidad del Cauca, el Reglamento Estudiantil (Acuerdo 1002 de 1988) en su artículo N°6 considera que un estudiante está en situación de bajo rendimiento académico “cuando haya perdido alguna asignatura que curse en calidad de repitente por primera vez”⁴. De acuerdo a lo anterior, en el primer

¹ GONZÁLEZ FIEGEHEN, Luis Eduardo. Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Presentado en el Seminario de Educación Superior de América Latina y el Caribe. [En línea], vol 11. 2005 [Citado el 06 de marzo de 2015]. Disponible en internet: http://164.73.2.147/alfaguia/files/1319033299_01.pdf

² JARA, Delia et al. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. En: Anales de la Facultad de Medicina. [En línea], vol.69. No.3. Septiembre - 2008 [Citado el 10 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci_arttext

³ GÓMEZ MURILLO, Bibiana y BOTERO ZULUAGA, Omar. Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico. En: Revista Médica de Risaralda. [En línea], vol 11. No.2. Septiembre - 2015. [Citado el 06 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/1181>

⁴ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Reglamento estudiantil. Acuerdo 002 de 1988, capítulo VIII de la cancelación, bajo rendimiento, de la matrícula condicional y de la pérdida del derecho a continuar los estudios; Artículo

periodo académico del año 2015, 362 estudiantes se encontraban en bajo rendimiento en todos los programa de pregrado de la Universidad, de los cuales 98 eran del Programa de Fonoaudiología, 86 repitiendo asignaturas por primera vez (R1), 9 estudiantes repitiendo asignaturas por segunda vez (R2) y 3 repitiendo asignaturas por tercera ocasión (R3).

El bajo rendimiento como fenómeno educativo, no sólo en la Universidad del Cauca sino en todas las instituciones tiene implicaciones económicas, afecta la eficiencia de la calidad académica y limita el cumplimiento de la visión y misión que la sociedad a delegado en la educación superior, especialmente en países en vías de desarrollo. También, tiene implicaciones personales en los estudiantes, quienes pueden experimentar fracaso personal, problemas en la inserción y adaptación a los sistemas ocupacionales, afectando a la persona en una forma emocional⁵.

Con este panorama trazado, se considera que todas las universidades y específicamente los programas académicos, deben impulsar programas de seguimiento a sus estudiantes en bajo rendimiento. En el caso de la Universidad del Cauca, existen programas de seguimiento para la deserción académica, desde los que se han identificado factores implicados en dicho fenómeno, sin embargo, no hay programas específicos para el seguimiento al bajo rendimiento, que puede desencadenar en deserción. En el caso del Programa de Fonoaudiología, grupos de docentes con el apoyo de estudiantes han realizado investigaciones sobre deserción, y caracterización de la población que está en repitencia, que han permitido acercarse a datos cuantitativos sobre estos dos fenómenos, pero no hay estudios cualitativos que complementen las conclusiones de estos estudios que se

6. [En línea]. [Citado el 10 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-no-002-de-1988>

⁵ CALDERÓN DÍAZ, José Humberto. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. Programa "Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. [Citado el 6 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf

acerquen a la comprensión de las percepciones del estudiante y del docente sobre el bajo rendimiento, como una recopilación subjetiva de información, retomada del ambiente que facilite la formación de abstracciones, juicios, categorías, conceptos, etc.,⁶ que serían un insumo valioso para formular un programa de seguimiento a este fenómeno educativo.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes en bajo rendimiento del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca tienen sobre su situación académica?

⁶ OVIEDO, Gilberto Leonardo. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. Revista de Estudios Sociales, [En línea]. No. 18, agosto de 2004, 89-96. [Citado el 8 de Diciembre de 2014] Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/375/view.php>

2. ANTECEDENTES

A continuación, se presenta la revisión de investigaciones que corresponden a antecedentes para este estudio.

En el orden internacional, en el año 2015 Calderón Díaz José Humberto, realizó una investigación titulada “Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala”. Utilizó un diseño mixto, cuyo objetivo fue “dimensionar la magnitud de la repitencia y deserción a nivel del sistema de educación superior”, tomó en cuenta los factores que inciden en ella y sus posibles implicaciones con el fin de proponer soluciones. En el análisis cuantitativo se utilizó datos estadísticos nacionales, poblacionales y datos de las propias universidades consultadas, para estimar la eficiencia de titulación de los últimos 5 años (en los casos en que se pudo obtener dicho dato). El estudio incluyó a la única Universidad Estatal del país y dos Universidades privadas, las cuales proporcionaron los datos requeridos de programas como: Derecho, Ingeniería Civil y Medicina. En cuanto al análisis cualitativo, los factores investigados sobre repitencia y deserción fueron: las implicaciones personales, institucionales y sociales; para obtener dicha información, se entrevistó a seis desertores de las carreras bajo estudio, autoridades universitarias, especialistas e investigadores nacionales.

El autor establece, que las razones principales que determinaron e incidieron en la deserción y la repitencia, tienen dos ámbitos, el del estudiante y el de las autoridades universitarias. Por parte de los estudiantes el factor motivacional es el más importante, luego el desempleo que provoca limitaciones económicas para poder seguir los estudios universitarios, el rendimiento relacionado con limitaciones en el aprendizaje como problema interno de las carreras y la presión familiar para que siga estudios en una carrera que no llena la expectativa del estudiante. En el ámbito de las autoridades universitarias la preparación deficiente del estudiante de nuevo ingreso, como un problema que se hereda del sistema

educativo nacional, la parte vocacional también afecta debido que no existe un criterio de punteos que ubique a los mejores estudiantes en áreas o carreras seleccionadas como primera instancia, dificultad de adaptarse al nuevo ambiente universitario debido a que las condiciones son bien diferentes respecto al sistema secundario, deficiencias en la actualización docente, especialmente en el uso de tecnologías que permitan enfrentar la masificación estudiantil y finalmente los factores económicos.

Concluyó, que la situación actual es poco alentadora para la educación superior en Guatemala; por lo anterior, propuso adoptar políticas y estrategias con el fin de superar dicha situación. Estas estrategias incluyen mecanismos que permitan la articulación entre la educación secundaria y superior; establecer sistemas de salida intermedia de cada carrera; reducir el proceso burocrático para la titulación; tener mayor flexibilidad curricular; propiciar el mejoramiento continuo a nivel docente, administrativo y a nivel económico incrementar el apoyo para ayuda financiera estudiantil con becas y créditos⁷.

Santander Arturo; Martínez Jorge y Valladares Caridad, realizaron un estudio titulado “Caracterización del rendimiento académico de los estudiantes del plan de estudios “D” de Enfermería” en el año 2013, en la ciudad de la Habana. El objetivo de esta investigación, fue caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes en la Facultad 10 de Octubre de la Universidad de Ciencias Médicas, en el período comprendido entre los cursos 2006-2007 y 2012-2013, a partir de un diseño mixto. Tomaron cuantitativamente variables sociodemográficas como: edad, sexo y estado civil y cualitativamente utilizaron técnicas de triangulación de fuentes o recolección de información, teniendo en cuenta categorías como: conocimientos e

⁷ CALDERÓN DÍAZ, José Humberto. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. Programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. [Citado el 6 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf

intereses en la selección de la carrera, métodos de estudio que utilizaron y tiempo que emplearon, percepción del apoyo familiar y social, cualidades profesionales y propias de la personalidad.

La población estuvo constituida por 391 estudiantes matriculados en el Plan "D", denominado así por su propuesta educativa que consolidaba lo científico y lo técnico, 297 estudiantes del "Nuevo Modelo Pedagógico" y 212 del "Modelo Complementario"; dos programas antecesores del Plan D, de los cuales no se usaron criterios de exclusión. Los resultados mostraron que en 29 de las 58 asignaturas cursadas (50 %), presentaron diferencias significativas en relación al rendimiento entre los estudiantes egresados de los anteriores modelos mencionados, los cuales son provenientes de Planes Emergentes (grupo de estudio) y los de Institutos Politécnicos (grupo de control), este resultado fue más favorable para el grupo de Institutos Politécnicos; en el cual predominó el rendimiento académico medio, a diferencia del grupo de Planes Emergentes que fue más frecuente el rendimiento académico bajo. Las variables cuantitativas no influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los autores concluyeron que, los recursos personales se tornaron factores protectores que influyeron positivamente en los resultados docentes de los estudiantes; en tanto, la falta de apoyo familiar e intereses cognoscitivos y las relaciones interpersonales deficientes, influyeron negativamente en el rendimiento académico. A su vez, determinaron que de forma global, el rendimiento académico de los estudiantes del Plan de Estudios "D", varió significativamente según su formación como politécnico o emergente. Las causas que incidieron en este comportamiento son de origen multifactorial, destacándose fundamentalmente los aspectos personales y de vocación a la profesión⁸.

⁸ SANTANDER MONTES, Arturo J.; MARTINEZ ISAAC, Jorge A. y VALLADARES OLIVA, Caridad. Caracterización del rendimiento académico de los estudiantes del plan de estudios "D" de Enfermería. *RCIM* [En línea]. 2013, vol.5, n.2 [Citado el 8 de diciembre de 2014], pp. 210-228. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592013000200011

García Ortiz Yaritza y Cruz Pacheco Yileny⁹, realizaron un estudio titulado “Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico” en el año 2014 en Cuba, con el objetivo de caracterizar la percepción de un grupo de profesores sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico, en la sede central de la Facultad de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, con un diseño mixto. Aplicaron dos cuestionarios a una muestra representativa de 66 profesores seleccionados aleatoriamente, y entrevistas a profundidad a 11 informantes claves.

Los cuestionarios los aplicaron de forma auto-administrada y se analizaron cuantitativamente; a través del paquete estadístico SPSS versión 18.0 y se tuvo en cuenta variables motivacionales, sociopsicológicas, habilidades para aprender, coeficiente intelectual, administración del tiempo de estudio y el desarrollo de procesos cognitivos. En la parte cualitativa, emplearon categorías de análisis como: percepción de los profesores de los estudiantes con bajo rendimiento académico, creencias y opiniones respecto a los estudiantes, factores que inciden en el bajo rendimiento académico, carácter de las relaciones entre profesor/estudiante y habilidades pedagógicas que poseen los docentes para el trabajo con los estudiantes de bajo rendimiento académico.

Como resultado obtuvieron que para estos docentes, los aspectos que inciden con mayor fuerza en el rendimiento académico de un estudiante fueron los motivacionales, tanto por el estudio (89.4 %) como por la carrera (81.8 %); las habilidades para aprender (84,8 %), el coeficiente intelectual (83,3 %), la administración del tiempo de estudio (75.8 %) y el desarrollo de procesos cognitivos tales como: memoria (72.7 %) y atención (71.2 %). Los factores que

⁹ GARCIA ORTIZ, Yaritza y CRUZ PACHECO, Yileny. Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. Rev EDUMECENTRO [En línea]. 2014, vol.6, n.3 [Citado el 20 de febrero de 2015], pp. 111-127. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742014000300009&script=sci_arttext

tienen un componente más sociopsicológico: manejo del estrés y la ansiedad ante exámenes, relación profesor-alumno, rendimiento anterior, inteligencia emocional, problemas familiares y personales, suelen valorarse por un porcentaje muy bajo por parte de los docentes. Además, en el análisis de las categorías, los docentes percibieron que hay insuficiencias en la labor desempeñada por sus colegas, para el trabajo con estos estudiantes por numerosos factores: tiempo insuficiente, poca motivación para la labor docente y dificultades en algunas habilidades pedagógicas.

De los profesores encuestados, 41 docentes consideran que el mayor grado de responsabilidad en los resultados es de los estudiantes, porque el estudiante es quien tiene que aprender la materia. En cuanto al establecimiento de relaciones distantes entre profesores y estudiantes con bajo rendimiento académico, encontraron que 47 docentes, consideraban que estas no son aisladas y limitadas por prejuicios, sin embargo cerca de un 30 % de ellos consideraron lo contrario. De este último grupo, 10 lo atribuyeron a su labor y 9 al hecho de que el estudiante no se acerca al profesor para aclarar dudas o solicitar ayuda. Los que lo atribuyen al rol del docente, plantearon la existencia de creencias inadecuadas sobre estos alumnos, escasez de tiempo para el trabajo con ellos, pobres habilidades pedagógicas y desinterés ante el avance o retroceso de sus estudiantes. Al respecto señalan: “porque generalmente el profesor no brinda mucho interés a estos estudiantes”, “porque no le dan atención diferenciada y no planifican actividades diversas y variadas”, “porque asumen que es despreocupación del alumno”.

Según el criterio de los informantes, una de las razones por las que se produce este “distanciamiento”, puede deberse al hecho de que resulta más fácil trabajar con los estudiantes de buen rendimiento académico, porque brindan su ayuda en el trabajo pedagógico, se interesan más por el estudio, por la carrera y demandan de mayor reconocimiento y atención por parte del docente.

Armenta Nereyda; Pacheco Claudia y Pineda Erika¹⁰, realizaron una investigación titulada “Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes Universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California” en el año 2008, con un diseño cuantitativo, cuyo objetivo fue explicar cómo determinan los factores socioeconómicos de los estudiantes en el bajo desempeño académico.

Tomaron una muestra de 60 estudiantes, a quienes les realizaron una encuesta de 21 preguntas de opción múltiple, con el fin de comprobar cinco hipótesis: la primera fue que a mayor nivel escolar de los padres, es mayor el aprovechamiento escolar del estudiante universitario; en segundo lugar, a mayor nivel económico, mejor es el desempeño académico del estudiante universitario; en tercer lugar, si un estudiante trabaja es menor su rendimiento académico; en cuarto lugar, el tener pareja, implica menor inversión de tiempo en el estudio y por último si tiene mayor tiempo libre, es menor el tiempo que dedica al estudio. Las variables de estudio fueron nivel escolar de los padres, nivel económico, trabajo del alumno, estado civil, noviazgo o pareja, amigos, tiempo libre.

Los resultados mostraron que de las hipótesis que se plantearon, algunas son nulas; el promedio de los estudiantes cuyos padres estudiaron hasta la secundaria-preparatoria, se encuentran dentro del rango promedio del rendimiento escolar el cual es de 8.1 a 9 dentro de la universidad; es mayor el desempeño académico en los estudiantes, que sus padres ganan un promedio de 501 a 800 pesos mexicanos a la semana, a diferencia de los padres de los estudiantes que ganan más de 2500 pesos mexicanos a la semana, su promedio está dentro de la

¹⁰ ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008 [Citado el 27 de marzo del 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

media; hubo más estudiantes que aceptaron que el trabajar y estudiar al mismo tiempo afectaba sus desempeño académico, siendo 14 personas de 30 que afirmaron tal situación; las últimas dos hipótesis se comprobaron, ya que la mayoría de las personas afirman que su desempeño académico se ve afectado cuando tienen pareja y solo una persona dijo que le favorecía tenerla. Por último, concluyeron que se puede ver claramente que los estudiantes en su tiempo libre prefieren hacer otras actividades, tales como salir a pasear (que fue la preferente), ver televisión, hacer ejercicio, tal vez leer algo, que no fuera precisamente un libro de estudio.

En el ámbito nacional, Gómez Murillo Viviana y Botero Zuluaga Omar¹¹, realizaron un estudio titulado “Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico”, en el año 2005. Se propusieron como objetivo indagar sobre los factores internos que influían en el bajo rendimiento, y plantearon como medio para lograrlo el uso de un enfoque cualitativo. Los informantes fueron estudiantes del Programa de Medicina que ingresaron entre los años 2000-2003, a quienes aplicaron una entrevista semiestructurada diseñada en dos partes: la primera, indagó sobre aspectos socio – económicos, familiares y culturales; la segunda, se dirigió a la emotividad del estudiante y por último el desarrollo cognitivo.

Tras la recolección de los datos, las categorías representativas fueron: autopercepción- control, motivación, estrategias de aprendizaje y planeación. La información obtenida fue analizada e interpretada con el software para investigación cualitativa Atlas/Ti versión 4.2.

¹¹ GÓMEZ MURILLO, Bibiana y BOTERO ZULUAGA, Omar. Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico. [En línea]. Revista Médica de Risaralda, Vol. 11, núm. 2 (2005) [Citado el 8 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/1181>

Los resultados de este trabajo se presentaron en dos fases: la primera fase fue descriptiva: en la que los estudiantes exponen sus atribuciones a su fracaso académico por dos ámbitos; el ámbito cognitivo, relacionado con la inhabilidad de controlar el tiempo y estrategias de aprendizaje no eficaces y en segundo lugar, el ámbito emocional relacionado con el poco compromiso con el estudio.

La segunda fase fue la interpretativa, en la que encontraron como resultados que el compromiso del estudiante era poco y se preocupaba solo por pasar; había poca empatía con el profesor, falta de estudio, desorganización, extensión de la materia, falta de tiempo, falta de gusto por el tema y dificultades económicas. Además, los estudiantes reconocieron que no estudiaban o que lo hacen muy poco, que no tomaban apuntes o lo hacían de forma desorganizada, mala administración del tiempo y estrategias de aprendizaje inadecuadas. También, percibieron que los estudiantes son conscientes de su bajo rendimiento, pero no hacen un cambio en su actitud para remediarlo.

Pineda Báez Clelia y Pedraza Ortiz Alexandra¹², realizaron un estudio titulado “Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes” en la ciudad de Bogotá, Colombia en el año 2009, proveniente de un macro proyectó denominado “Estudio sobre Retención Estudiantil en la Universidad de la Sabana”. El objetivo que se plantearon fue describir e interpretar las vivencias de los estudiantes en algunos programas, enmarcados en una política de retención en esta Universidad en los años 2006-I y 2007-II; usaron un diseño cualitativo fenomenológico.

El instrumento de recolección de datos fue una entrevista semi-estructurada divididas en cuatro categorías: primero, confrontación de la realidad; segundo, interés, apoyo y fomento de todas las dimensiones que conforman la vida de un

¹² PINEDA BÁEZ, Clelia y PEDRAZA ORTIZ, Alexandra. Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. [En línea]. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (28) [Citado el 8 de diciembre de 2014]. Disponible en internet: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/88/182>

estudiante; tercero, fortalecimiento académico y social con su efecto y cuarto, la incertidumbre y el temor. Los participantes fueron diecinueve estudiantes de pregrado, seleccionados mediante criterios específicos: a) haber estado en semestre de prueba en el año 2006 o haber presentado algún tipo de vulnerabilidad (económica, académica, de bienestar, etc.) que hubiera puesto en riesgo su permanencia en la universidad, b) haber participado en alguno de los 30 programas de retención de la Universidad de La Sabana en el mismo año, c) haber seguido vinculado y activo en su programa académico en el primer semestre de 2007, y d) disponer de tiempo y voluntad para llevar a cabo las entrevistas.

A su vez, el instrumento que utilizaron indagó a profundidad por las perspectivas, experiencias, emociones, opiniones de los estudiantes durante su participación en los programas y la interacción generada con los agentes encargados de éstos.

Algunos autores, determinaron que la situación de vulnerabilidad de los estudiantes conllevó a diversas reacciones y estados de tensión. Sin embargo, los estudiantes percibieron que los programas de retención que les beneficiaron fueron aquellos que los impulsaron a hacerse conscientes de sus dificultades, a confrontar su realidad y a canalizar esfuerzos para superar los obstáculos detectados, posibilitando las transformaciones al interior del individuo, además fortalecieron sus posibilidades de integración académica y social. A partir de ello, recalcaron la importancia de asumir una mirada integral en los programas para que los estudiantes resignifiquen su imagen, se vinculen con el entorno institucional generando un sentido de compromiso y responsabilidad, que se extienda más allá del contexto universitario.

Finalmente, en las categorías que mencionan anteriormente, de acuerdo con los programas de retención obtuvieron los siguientes resultados: en la primera, los estudiantes indican vivir en un estado de malestar e incertidumbre frente al futuro,

lo cual los llevaba a dudar sobre sus capacidades. Se desencadena tristeza y frustración por la posibilidad de renunciar tanto a sus aspiraciones profesionales como al hecho de pertenecer a una institución de educación superior. En la segunda categoría, atribuyeron las dificultades a la preparación y metodología empleada por el docente, mientras para algunos estudiantes fue significativo el aporte en conocimientos, formas de aprendizaje y enseñanza en las sesiones con asesores; para otros, estos espacios representaban manifestaciones de falta de interés genuino en ellos, desconocimiento de sus formas y estilos de vida. Sin embargo, algunos docentes muestran confianza para abrir canales de comunicación en los que fluya la interacción y está fuertemente determinado por la continuidad en la relación. En la tercera, las vivencias de los estudiantes en los programas de retención que fueron percibidos como beneficiosos, muestran que se genera en ellos un fuerte sentido de compromiso personal y que éste se extiende a otros contextos: el familiar, el institucional y el social. Además, los estudiantes manifiestan que después de participar en un programa de retención experimentaron cambios en cuatro aspectos: la utilización del tiempo libre, la distribución de horarios, la aplicación de estrategias de estudio y el desarrollo de competencias básicas. En la cuarta categoría, a medida que se avanzó en el programa los temores tendieron a desaparecer, pues el estudiante comienza un proceso de adaptación o refuerza su selección vocacional y toma conciencia sobre lo que su profesión involucra. Otro temor asociado con los programas de retención, fue la preocupación por la inversión económica que algunos de ellos demandan, generando mayor preocupación cuando el endeudamiento es mediante financiación económica.

Contreras Katherine; Caballero Carmen; Palacio Jorge y Pérez Ana María¹³, realizaron un estudio titulado “Factores asociados al fracaso académico en

¹³ CONTRERAS, Katherine; CABALLERO, Carmen; PALACIO, Jorge and PEREZ, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol. caribe* [En línea]. 2008, n.22 [Citado el 8 de diciembre de 2014], pp.110-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008

estudiantes universitarios de Barranquilla” en el año 2008, con un diseño cualitativo; con el objetivo de indagar sobre los factores asociados a este fenómeno. Participaron 38 estudiantes de Psicología en una Universidad de carácter privado, que asistían a un programa exclusivo para atender la situación de bajo rendimiento académico y que estaban en riesgo de salir del programa o habían sido remitidos por los profesores.

Las categorías analizadas fueron los procesos cognitivos, respuestas comportamentales, factores motivacionales y características de personalidad. Se encontró que, en relación a los procesos cognitivos, el 55% de los estudiantes manifestaron tener problemas de atención y concentración; seguido, con un 45%, que dijeron haber presentado dificultad en el manejo de los números durante el bachillerato. En las respuestas comportamentales: aludieron la no utilización de técnicas de estudio eficaces, particularmente inadecuada distribución de su tiempo (28%), falta de dedicación al estudio (17%), el ser desordenados (6%) y la inasistencia a clases (4%); para las características de personalidad de acuerdo con la percepción de los jóvenes, predominaron las dificultades para hablar en público (27%), la pereza (32%), las ganas de salir adelante (16%), la falta de carácter (6%) y ser desordenado (6%), en menor porcentaje señalaron elementos depresivos (5,2%), mientras que otros se auto caracterizaron como ansiosos y desesperados (2,6%); de igual manera, un 35% manifestó ser amigable.

Los autores concluyeron que la diversidad de estos factores y en particular los cognitivos, dificultan las distintas estrategias académicas que se podrían utilizar para potenciar sus capacidades, y lograr un apoyo efectivo para cumplir con los objetivos curriculares establecidos por la universidad. Por ende, las acciones para reducir el fracaso deben ser emprendidas desde antes del ingreso a la universidad, con estrategias de estudio que les brinden a los jóvenes las mejores opciones entre sus intereses y capacidades con las oportunidades que les ofrece

la sociedad, es decir, que antes de ingresar a la universidad se debe realizar un estudio de orientación vocacional.

Escobar Jaime Humberto; Pérez Carlos Andrés y Largo Edwin¹⁴, realizaron una investigación titulada “Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil” en el año 2008, cuyo objetivo fue establecer los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes, prestando especial atención al papel que jugaron las características personales de los docentes y, los aspectos curriculares de los diferentes programas académicos de pregrado de las ocho Facultades de la Universidad del Valle.

La información fue suministrada por las Oficinas de Planeación y Desarrollo Institucional, Registro Académico, Matrícula Financiera y la Vicerrectoría de Investigaciones, con la cual construyeron una base de datos que relacionaba las características socioeconómicas de los estudiantes que ingresaron a los diferentes programas académicos durante el año 2001; las calificaciones que estos estudiantes obtuvieron en los diferentes cursos que matricularon hasta el segundo semestre de 2006 y, la información socioeconómica de los docentes a cargo de dichas materias. Se realizaron análisis cuantitativos, teniendo en cuenta dos especificaciones: el Modelo Log Log y el modelo Logit, tanto para el ciclo básico de formación (primeros cuatro semestres) como para el ciclo completo de formación (ciclo básico y profesional) en todos los programas académicos de la Universidad.

Los autores concluyeron mediante el modelo Log Log, que variables como ser hombre, trabajar en el momento de ingresar a la Universidad, provenir de colegios

¹⁴ESCOBAR, Jaime Humberto; PÉREZ, Carlos Andrés y LARGO, Edwin. Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil. [En línea]. Vicerrectoría Académica - CIDSE [Citado el 27 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://uniculturas.univalle.edu.co/Pdfs/SISTEMA%20PERMANENCIA/DESERCIÓN%20JAIME%20ESCOBAR/Rendimiento%20academico%20-%20causas%20y%20relación%20con%20la%20deserción.pdf>

públicos ó de privados de bajo costo, ser indígena, ingresar a un plan de estudios en el primer semestre del año y recibir materias con grupos cuyo tamaño de curso es superior al tamaño promedio, incide de manera negativa en el rendimiento académico en el ciclo completo de formación. En cambio, variables como ser soltero, provenir de Cali, convivir con ambos padres, recibir subsidios por parte de la Universidad, repetir la materia y estar en un curso cuyo rendimiento promedio sea alto, favorecieron el rendimiento académico de los estudiantes.

Analizaron de manera aislada el ciclo básico de formación, entrando a ser determinantes de manera negativa variables como vivir en el Distrito de Aguablanca, Ladera o Siloé, y el tiempo transcurrido desde la graduación del colegio hasta el ingreso a la Universidad. Dentro de las variables relacionadas con el profesor, observaron que el nivel educativo es importante e incidió positivamente en el rendimiento académico, cuando el docente tiene título de Doctorado o de Especialización. En cuanto a los resultados por facultades, apreciaron efectos diferenciados en cada una, por ejemplo el mayor nivel educativo del profesor incidió de manera negativa en facultades como Humanidades y Salud.

Mediante el modelo Logit, estimaron la probabilidad de que un estudiante pierda una materia; en general, pudieron observar que provenir de Cali, convivir con ambos padres, haber terminado los estudios secundarios en la jornada de la mañana o completa, repetir un curso, recibir subsidios por parte de la Universidad y estar en un grupo con alto rendimiento, disminuye la probabilidad de perder una materia, y cuando analizaron esta situación por facultades encontraron que en el ciclo completo de formación ser menor de edad, convivir con ambos padres, tener resultado del ICFES anterior a la reforma disminuyen la probabilidad de perder alguna materia; en cambio ver materias en grupos con alto número de estudiantes, aumenta significativamente en todas las facultades la probabilidad de perder la materia cursada.

A nivel local, Erazo Alejandra, Valencia Ana, Rojas Víctor, Avellaneda Paola, Viveros Betty, con la asesoría de las docentes Pérez Liliana, Muñoz Isabel y López Amparo ¹⁵, realizaron un estudio titulado “Características determinantes de la alta permanencia en los estudiantes matriculados en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, año 2013”, se realizó con el objetivo de establecer las características determinantes de la alta permanencia de los estudiantes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Se usó una metodología de tipo cuantitativo, descriptivo de corte transversal; la población a estudio estuvo constituida inicialmente por 107 estudiantes. Estos fueron seleccionados mediante muestreo no aleatorio, y debían cumplir con la condición de alta permanencia (estudiantes que permanecían matriculados más allá del tiempo dispuesto para su egreso). De los 107, 47 estudiantes no participaron según criterios de exclusión, por lo que la muestra final quedó constituida por 60 estudiantes, a quienes se aplicó una encuesta estructurada que contemplo determinantes sociodemográficos de origen social y familiar, variables atribuibles al rendimiento escolar, institucionales y pedagógicas, socioeconómicas, laborales y personales. Se encontró que el 90% de los estudiantes encuestados, demoraron aproximadamente 8 años para culminar los estudios correspondientes al Programa de Fonoaudiología, que tiene una duración de 5 años, la edad promedio de los estudiantes en condición de rezago fue de 24 años, y el rango promedio de edad, fue de 25-29 años. Se encontró además, que quienes más prolongaron la graduación fueron las mujeres, lo que se explica porque estas predominan en la matrícula del programa. La procedencia del grupo con alta permanencia fue en su totalidad del área urbana y el estado civil en su mayoría soltero.

¹⁵ ERAZO Alejandra, VALENCIA Ana, ROJAS Víctor, AVELLANEDA Paola, VIVEROS Betty. “Características determinantes de la alta permanencia en los estudiantes matriculados en el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca”. Popayán – Colombia, 2013.

El análisis bivariado permitió identificar entre la alta permanencia de los estudiantes del programa de Fonoaudiología y la relación docente – estudiante desde la perspectiva personal, ya que el 41,7% de los encuestados la consideraron como regular y 36,7% mala. En relación al rendimiento académico, se observó que la reprobación de materias aparece en semestres con cursos básicos y el inicio de la formación disciplinar entre I y VI semestre.

En los determinantes institucionales y pedagógicos, se identificó que la ausencia de orientación profesional previa al ingreso a la universidad, influyó directamente en la condición de alta permanencia de la población a estudio. No se identificó la influencia de los determinantes socioeconómicos y laborales en los estudiantes en condición de rezago estudiantil.

Dados los hallazgos, se recomendó implementar estrategias como el fortalecimiento de actividades de tutoría y acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico, así como, ofertar cursos complementarios extracurriculares para aquellas asignaturas donde los estudiantes presentan mayor dificultad. Adicionalmente, se sugirió dar paso a investigaciones cualitativas a fin de comprender desde otras perspectivas, el tema de estudio.

3. JUSTIFICACIÓN

El bajo rendimiento académico, es un problema que enfrentan estudiantes y profesores en todo el mundo, presentes en todos los niveles educativos¹⁶, en el que confluyen factores que se encuentran en el mismo estudiante (endógenos), y otros que pertenecen en el mundo circundante (exógenos)¹⁷, los cuales llevan a fenómenos como la deserción, desmotivación, baja autoestima, alta retención, entre otras.

Colombia no es ajena a esta problemática, Contreras, Katherine, et al., afirman que el bajo rendimiento académico conlleva a situaciones de fracaso y puede que en poco tiempo un estudiante deserte o sea expulsado de su unidad académica. Agregan, que el bajo rendimiento es un problema multicausal, y para afrontarlo se debe indagar los factores relacionados con este¹⁸; por lo tanto es necesario que cada programa académico, facultad y Universidad comprometida con la formación integral de sus estudiantes, conforme programas de seguimiento estudiantil que permitan a través de la caracterización inicial, dar los apoyos para favorecer su rendimiento académico.

Para el primer periodo académico de 2015, las estadísticas del Sistema de Información y Control Académico SIMCA de la Universidad del Cauca, mostraron que 362 estudiantes cursaron por cuarta vez una de las asignaturas de su plan de estudios, de los cuales 18 pertenecieron a la Facultad de Ciencias de la Salud y 3 al programa de Fonoaudiología en las asignaturas: Biología Celular y Molecular, Desarrollo del Lenguaje y Practica Inductiva I, respectivamente. Sumado a esto

¹⁶ GARCIA ORTIZ, Yaritza; LOPEZ DE CASTRO MACHADO, Daimaris y RIVERO FRUTOS, Orestes. Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? Rev EDUMECENTRO [En línea]. 2014, vol.6, n.2 [citado 2015-03-12], pp. 272-278. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2077-2874

¹⁷ PORCEL, Eduardo; DAPOZO, Gladys y LÓPEZ, María Victoria. Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. Revista virtual Redie, Vol. 12, Núm. 2 (2010) [Citado 3 Feb 2013]; 12(2): [aprox. 21 p.]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/264/730>

¹⁸ CONTRERAS, Katherine; CABALLERO, Carmen; PALACIO, Jorge and PEREZ, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). Psicol. caribe [En línea]. 2008, n.22 [Citado el 13 de marzo de 2015], pp.110-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008

86 estudiantes del mismo programa se encontraron repitiendo una asignatura por primera vez (R1), y el mayor porcentaje de repeticiones se mostraron en las asignaturas de primer semestre: Biología Celular y Molecular y Física; 9 estudiantes cursaron asignaturas de Biología Celular y Molecular, Psicomotricidad y Sensopercepción. Patología Comunicativa en Adultos, Desarrollo del Lenguaje y Psicopatología por tercera vez (R2).

Las anteriores estadísticas dieron por sentado que el programa de Fonoaudiología cuenta con datos de carácter cuantitativo del fenómeno de bajo rendimiento; sin embargo, describir las percepciones que tienen los estudiantes sobre dicha situación, permitió comprender desde el punto de vista del sujeto si factores que se han identificado como influyentes en el bajo rendimiento, son realmente determinantes.

Dicha información, sumada a la segunda fase del presente proyecto, en la que se buscaran las percepciones de los docentes del programa de Fonoaudiología, permitirá formular un programa de seguimiento académico que se ajuste a los sentires de los estudiantes, generar planes de mejoramiento para los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan a la formación integral y contribuir así al cumplimiento de la misión institucional.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender las percepciones que estudiantes en bajo rendimiento del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, tienen sobre esta situación académica.

4.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS

Describir la percepción que los estudiantes del Programa de Fonoaudiología en bajo rendimiento tienen sobre su situación académica.

Identificar los juicios que surgen de las percepciones descritas por estudiantes sobre el bajo rendimiento.

5. REFERENTE CONCEPTUAL

Alves y Acevedo¹⁹ refieren que el rendimiento académico es “el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por este último. Por su parte Morales, define el rendimiento académico como resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, el cual está determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos²⁰.

Ahora bien, para los autores Tejedor y García²¹ lo habitual es identificar el rendimiento con resultados, que se distingue en dos categorías: inmediatos y diferidos. Los primeros, estarían determinados por las calificaciones que obtienen los estudiantes durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente, definidos en términos de éxito/fracaso con relación a un período determinado. Cabe mencionar que existe otro tipo de rendimiento como es el inmediato, del cual se debe precisar más y diferenciar a su vez entre dos tipos de rendimiento; por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a

¹⁹ ALVES, Elizabeth y ACEVEDO, Rosa (1999). La evaluación cuantitativa, Citado por ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008, p, 156 [Citado el 27 de marzo del 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

²⁰ MORALES A.L. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Citado por ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008, p, 155 [Citado el 27 de marzo del 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

²¹ TEJEDOR, Francisco Javier. Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. [En línea] Universidad de Salamanca, Revista española de pedagogía. Año LXI, n ° 224. [Citado el 27 de marzo de 2015] Disponible en: http://gite213.usal.es/ampliar_publicacion/poder_explicativo_de_algunos_determinantes_del_rendimiento_en_los_estudios_universitarios

exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), se traduce en unas determinadas tasas de promoción (superación de una asignatura o semestre), repetición (permanencia en la mismo asignatura o semestre en periodos consecutivos) y abandono (cuando no se matriculan); por otra, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual en un semestre académico) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios). También se habla de regularidad académica, cuando el concepto de rendimiento académico se da mediante las tasas de presentación o no, a las fechas de exámenes parciales.

De igual forma, el concepto de rendimiento en sentido amplio debe incluir la referencia al tratamiento de las actitudes de los estudiantes hacia los estudios y la institución. Además, las condiciones institucionales que pueden contribuir a producir un determinado rendimiento y conduce directamente a la necesidad de valorar la satisfacción de los estudiantes con dichas condiciones. Por otro lado, el rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia, productividad y se vincula sobre todo con criterios de calidad de la institución

En un sin número de investigaciones referidas por Francisco Tejedor y Ana García, el concepto de rendimiento académico apuntan a resultados de calificaciones o a la titulación; sin embargo, factores internos y externos del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes son determinantes no solo en su conceptualización, sino en los factores que la permean. Ya que un notable o deficiente nivel académico, parte de conductas individuales, conocimientos previos, dedicación, eficacia, eficiencia, motivación, expectativas personales, familiares y las relaciones que entre estudiantes, pares y docentes se presenten dentro y fuera de las aulas de clase²².

²² TEJEDOR, Francisco y GARCÍA, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación [En línea] 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. [Citado el 1 de mayo del 2015]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

El rendimiento académico definido como aptitud o desempeño académico, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es un factor relevante para la evaluación cualitativa o cuantitativa de un estudiante. Al respecto Jiménez, refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes; sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado”²³, lo cual implicaría que pese a un gran esfuerzo y dedicación, estos no garantizan la obtención de las mejores calificaciones, pero tampoco se puede afirmar que si no existen buenos hábitos de estudio, cumplimiento de actividades y objetivos, se puedan alcanzar los mejores promedios académicos.

Con relación a los factores que inciden en el rendimiento académico, Cominetti y Ruiz²⁴ en su estudio “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” afirman, que es necesario reconocer las variables que inciden en el nivel de distribución de los aprendizajes, ya que prejuicios, actitudes y conductas pueden resultar beneficiosos o desventajosos en el rendimiento y resultados esperados en los estudiantes. Así mismo, refieren que el rendimiento es mejor cuando a juicio de profesores, el nivel de desempeño general y de comportamiento del grupo es adecuado.

Para Francisco Tejedor y Ana García, existen determinantes del rendimiento académico, los cuales se clasifican de acuerdo al tipo de investigación utilizada en algunos estudios, los factores son de tipo: psicológico, social y pedagógico; en otros trabajos se tienen en cuenta los rasgos de personalidad e inteligencia, rasgos aptitudinales, características personales y de origen social, trayectorias

²³ JIMÉNEZ, Manuel. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Fundación Dialnet [En línea] Infancia y Sociedad: Revista de estudios, ISSN 1131-5954, N°. 24, 1994, págs. 21-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>

²⁴ COMINETTI, Rossella; RUIZ, Gonzalo y TULIC, María. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office [En línea] No 18832, Vol 1. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/14/000094946_99052608145864/Rendered/PDF/multi_page.pdf

académicas, estilos de aprendizaje, aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos y condiciones en que se desarrolla la docencia, etcétera²⁵.

De acuerdo con esta conceptualización, los autores españoles refieren cinco tipos de variables: de identificación (género, edad); psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje); académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.); pedagógicas (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc), las socio-familiares (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etcétera).

Teniendo claro el concepto de rendimiento académico y sus factores relacionados, es importante considerar que de acuerdo a la institución educativa, existen diversas clasificaciones del mismo para su sistema evaluativo: sobresaliente, bueno, aceptable, deficiente; aprobado y no aprobado; escala de 0 a 5.0 en el cual la calificación de aprobación puede ser 3.0 o 3.5 y el estudiante puede ser considerado con promedio académico superior, reconocido con exoneración de pagos, y estudiante promedio o en bajo rendimiento.

Por lo tanto y como aspecto clave en esta investigación, es importante considerar la clasificación del bajo rendimiento académico, que para Delia Jara, et al.²⁶ ocurre cuando el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos esperados para la asignatura o semestre en curso, además de no utilizar acertadamente las habilidades necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio. Lo cual, no solo desencadena en bajo promedio y rendimiento académico, sino en el fracaso y deserción del educando que afecta a toda la comunidad educativa: estudiantes, padres, profesores y por ende, al

²⁵ TEJEDOR, Francisco y GARCÍA, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación [En línea] 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. [Citado el 1 de mayo del 2015]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

²⁶ JARA, Delia et al. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. An. Fac. med. [En línea]. 2008, vol.69, n.3 [Citado el 1 de mayo de 2015], pp. 193-197. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci_arttext

conjunto de la sociedad. Así mismo, Barry Bricklin²⁷, afirma que el bajo rendimiento conlleva al desinterés para aprender y trae como consecuencia la repitencia o deserción.

Para el caso específico de la Universidad del Cauca, y de acuerdo con el reglamento estudiantil: Acuerdo 1002 de 1988, Capítulo VIII artículos del 6 al 10, se considera que un estudiante está en situación de bajo rendimiento académico “cuando haya perdido alguna asignatura que curse en calidad de repitente por primera vez”. Así mismo, establece que un estudiante en esta situación y que pierda en forma definitiva alguna de las asignaturas que esté cursando en calidad de repitente por segunda vez, sólo podrá continuar en el programa en el periodo académico siguiente con matrícula condicional, siempre y cuando no haya sido sancionado disciplinariamente. Para casos en los que un estudiante con matrícula condicional no apruebe la asignatura que cursa en calidad de repitente por tercera vez, perdería definitivamente el derecho a continuar estudios en el programa y solo podría ingresar de nuevo a él mediante el proceso de admisión vigente.²⁸

Otro aspecto a tener en cuenta en el bajo rendimiento académico, son sus causales; Lucy Gonzales y Diana Daza²⁹, mencionan la existencia de múltiples fuentes divididas en 6 categorías: académicas, afectivas, personales, familiares, económicas y salud. Las académicas pueden deberse a una matrícula tardía, falta de estudio, dificultad para adaptarse a la universidad, dificultad para memorizar, falta de motivación o gusto por la materia, metodología del estudio, dificultades con la lectura o escritura, elevada exigencia académica, falta de conocimientos

²⁷BARRY, Bricklin. Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar México: Centro Regional de Ayuda Técnica, citado por REYES MURILLO, Jazmín Adriana, et al. Factores psicosociales asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del grado 7º de la institución educativa técnica ciudad Ibagué, comuna trece, 2012. [en línea]. Citado el 1 de mayo del 2015. Disponible en:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S2j445DQBkUJ:repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2211/1/Proyecto.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>.

²⁸ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Reglamento estudiantil. Acuerdo 002 de 1988, capítulo VIII de la cancelación, bajo rendimiento, de la matrícula condicional y de la pérdida del derecho a continuar los estudios; Artículo 6. [En línea] [Citado el 1 de mayo de 2015] Disponible en: <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-no-002-de-1988>

²⁹GONZÁLEZ ORTIZ, Lucy y DAZA DE RAMOS, Diana. Repitencia en estudiantes de medicina caracterización y causas, 2010. [En línea]. Revista del instituto de estudios en educación Universidad del Norte, nº 13 julio - diciembre, 2010 [Citado el 1 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tUz0l75CxFWj:rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/604/789+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

previos, ambiente poco apropiado para estudiar, baja motivación y/o claridad por parte del profesor. Las causas afectivas se pueden deber a conflictos emocionales (soledad, disgustos con la pareja), el estrés en el momento de las evaluaciones, la no satisfacción con la carrera, la falta de empatía con el profesor y noviazgo.

Por su parte, las causas personales que podrían influir están relacionadas con la introversión y la ausencia a clases. Entre las causas familiares fueron categorizadas la separación de padres, disgustos con familiares (no pareja) y ruptura de la estructura familiar. Además, fueron categorizadas como causas económicas la falta de recursos diarios y trabajo.

Así mismo, Delia Jara³⁰ agrega otros factores relacionados con el bajo rendimiento, como lo son los sociales y los culturales, refiere que si estos permanecen por un largo periodo sin ser resueltos terminan afectando la integridad del estudiante, que se manifiesta con déficit de su atención, dificultades en la memoria, concentración, rendimiento académico bajo y una escasa productividad.

Francisco Tejedor y Ana García³¹, mencionaron qué los factores influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes son: rasgos de personalidad e inteligencia, rasgos aptitudinales, trayectorias académicas, estilos de aprendizaje, aspiraciones, expectativas y condiciones en que se desarrolla la docencia. Así mismo, algunas de las influencias psicológicas y pedagógicas pueden determinar o afectar el rendimiento académico.

³⁰ JARA, Delia et al. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. An. Fac. med. [En línea]. 2008, vol.69, n.3 [Citado el 1 de mayo de 2015], pp. 193-197. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-558320080003000009&script=sci_arttext

³¹ TEJEDOR, Francisco y GARCÍA, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación [En línea] 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. [Citado el 1 de mayo del 2015]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Consolidando la afirmación anterior, los investigadores clasificaron los factores asociados al rendimiento académico en tres grandes grupos: los relacionados al estudiante, al profesor y a la institución.

En las asociadas al docente se debe considerar el nivel de exigencia, tipo de exámenes, adecuación de las pruebas de evaluación, subjetividad en la corrección de los exámenes, criterios de evaluación, estrategias de motivación y comunicación profesor-alumno. Para los estudiantes se asocian: elección de carrera, orientación recibida hacia los estudios, aptitud, técnicas de estudio, responsabilidad y nivel de exigencia, motivación, participación en clase, asistencia, interés y esfuerzo. Para las causas asociadas a la Institución, se consideran el número de asignaturas, extensión de los programas, dificultad de las materias, coordinación entre los programas de las materias, número de estudiantes por curso y profesor, recursos para la docencia, horarios, asignaturas prácticas, número de exámenes, trabajos y clima institucional.

Para Guiselle Garbanzo Vargas³², retomando la clasificación de Francisco Tejedor y Ana García, existen también tres determinantes para el rendimiento académico: sociales, personales e institucionales; en el primer grupo se concentran en características de género, edad y demás variables demográficas, sumada a la competencia cognitiva, definida como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales. De la misma manera, la influencia ejercida en el entorno familiar, la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas del individuo y la motivación se asocian a un destacable rendimiento académico.

³²GARBANZO VARGAS, Guiselle María. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Universidad de Costa Rica.[En línea] Revista educación vol. 31, núm. 1, 2007, pp. 43-63, Disponible en: www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

De igual forma, se afirma que los determinantes sociales se asocian al rendimiento académico, puesto que interactúan entre sí y entre variables personales e institucionales; es así como las desigualdades sociales, culturales, lugar de procedencia, nivel socioeconómico y educativo de padres o responsables, pueden ser condicionantes de los resultados educativos.

En el último grupo de determinantes institucionales, se consideran las pruebas internas de ingreso, el plan de estudio, número de asignaturas matriculadas, metodología, formación docente, horarios, cantidad de estudiantes en un mismo grupo, infraestructura, recursos bibliográficos, apoyo pedagógico interdisciplinario y relación docente estudiante, como variables a tener en cuenta en la calidad y rendimiento académico de los estudiantes.

Retomando las conclusiones del estudio de la Universidad de Salamanca³³, las causas del bajo rendimiento en opinión de los alumnos que se relacionan con la Institución, tiene que ver principalmente con: dificultad intrínseca de algunas materias, excesivo número de asignaturas y extensión desproporcionada de los programas; otras en menor relación como: elevado número de exámenes y trabajos, horarios de mañana y tarde, clima poco motivador de la institución, escaso número de clases prácticas y la falta de coordinación entre los programas.

Con respecto a los factores relacionadas con el estudiante, se destacan principalmente: la falta de autocontrol, responsabilidad y el bajo esfuerzo; así mismo, la falta de orientación al elegir los estudios, motivación y el insuficiente dominio de las técnicas de estudio.

³³ TEJEDOR, Francisco y GARCÍA, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación [En línea] 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. [Citado el 1 de mayo del 2015]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Finalmente, los estudiantes que participaron en el estudio, explicaron las posibles causas del bajo rendimiento académico, otorgaron mayor responsabilidad sobre el mismo a factores relacionados con el profesorado, destacando la falta de estrategias de motivación, poca comunicación con los alumnos, tipo de examen, excesiva exigencia, subjetividad para la corrección, adecuación de la evaluación y escasa orientación e información.

Una vez se ha descrito la conceptualización, sobre rendimiento académico es necesario abordar brevemente la noción de percepciones. Esta es necesaria, debido a que la comprensión del tema de estudio se verá desde la manera en que perciben los estudiantes una situación particular y la expresan a través de juicios orales.

Percepciones

La percepción compromete en el sentido más esencial, un significado orgánico en el que, según Gordon Allport, comprende tanto “la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos”³⁴. También, se presenta a la percepción como “la actividad general y total del organismo que sigue inmediatamente o acompaña a las impresiones energéticas que se producen en los órganos de los sentidos”³⁵. Estas definiciones marcan la participación de los sentidos como la fuente primaria de sensaciones como base del proceso perceptivo, razón por la que Luz Vargas³⁶ refiere a la percepción como una forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible.

³⁴ ALLPORT, Gordon. El problema de la percepción, Citado por VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 48 [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53 [Citado el 1 de Mayo de 2015]. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

³⁵ BARTLEY Howard. Principios de Percepción. México: Trillas S.A.; 1969

³⁶ VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 50. [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53 [Citado el 1 de Mayo de 2015]. Disponible en internet: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

Con esto, se enmarca a la sensación como el primer paso perceptivo, que según Guardiola³⁷, corresponde a la etapa de selección, en la que la percepción se basa en las características del objeto o situación a la que se enfrenta al individuo.

Sin embargo, Luz Vargas³⁸ también incluye en la percepción una limitación, las capacidades biológicas humanas, lo que significa que no todo puede ser explicado a través del proceso sensorial. En este sentido Maurice Merleau-Ponty³⁹, indica que la percepción en sí misma, no se presume verdadera, sino que se define “para nosotros como acceso a la verdad”.

Está es quizá la razón por la que entra el juego “la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos”, que permite al sujeto la atribución de características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno, tomando como referentes, elaboraciones culturales e ideológicas específicas construidas y reconstruidas por el grupo social⁴⁰. Este proceso de simbolización se relaciona con la que Plácido Guardiola⁴¹ menciona como una segunda etapa de la percepción. La organización permite que los estímulos seleccionados se organicen y se clasifican en la mente del individuo configurando un mensaje, que implica el reconocimiento de los objetos o fenómenos desde una reflexión que de acuerdo con Maurice Merleau-Ponty⁴², se encuentra con base en la experiencia.

Esta reflexión genera procesos de comprensión sobre la realidad y gracias al dinamismo de la percepción, no se tratan de un añadido de eventos a experiencias pasadas, sino a una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo; tienen a su vez cargas simbólicas dadas por los significados sociales. “En

³⁷ GUARDIOLA, Plácido. La percepción. Universidad de Mursia.2013. p. 5.

³⁸ VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 50. [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53 [Citado el 1 de Mayo de 2015]. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

³⁹ MERLEAU PONTY, Maurice. Fenomenología de la percepción, Citado por VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 49 [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53 [Citado el 1 de Mayo de 2015]. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

⁴⁰ VARGAS MELGAREJO, Luz María. Op. cit., p. 47

⁴¹ GUARDIOLA, Plácido. Op. cit., p.

⁴² MERLEAU, Maurice. Op. cit., p. 32.

la actualidad se piensa que existen dos tipos de influencia social: la primera, es la influencia de otras personas sobre la percepción del sujeto y la segunda, es la influencia de propiedades significativas que socialmente se encuentran en el origen [de la misma percepción]”⁴³.

La unión de estas influencias genera un juicio que dado lo complejo del proceso perceptivo, es según Maurice Merleau-Ponty⁴⁴ “una simple actividad lógica de conclusión”. A través de palabras, el sujeto toma una posición frente a lo que se percibe; posición que pueden conocer los demás gracias a la acción o el lenguaje como evidencia final de lo que se percibe. Este proceso, corresponde a la etapa de *interpretación*⁴⁵ gracias a la que se proporciona significación a los estímulos organizados, se interpretan con influencia de los factores internos de la persona y de su experiencia e interacción con el entorno.

⁴³ BARTLEY Howard. Principios de Percepción. México: Trillas S.A. 1969

⁴⁴ MERLEAU, Maurice. Op. cit., p. 55.

⁴⁵ GUARDIOLA, Placido. La percepción. En: universidad de Murcia. 2013. p. 13.

6. REFERENTE CONTEXTUAL

El Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca fue adscrito a la Facultad Ciencias de la Salud, con la aprobación del Consejo Superior con el Acuerdo 051 de Septiembre 9 de 1997, se presentó como una “respuesta a las necesidades de evaluación e intervención de la población con dificultades comunicativas derivadas de diversas condiciones en la región del sur occidente colombiano”⁴⁶.

Desde el 20 de enero de 1998, inició sus actividades como Programa académico, siendo su objetivo la formación integral del Fonoaudiólogo, en las áreas de Lenguaje, Habla y Audición, según lo establecido en la ley 376 de 1997⁴⁷ que reglamenta la profesión⁴⁸. Su visión es la búsqueda del reconocimiento por su excelencia académica y su trascendencia científica y humanística, en las áreas de desempeño profesional como la docencia, investigación y proyección social, orientados al desarrollo del saber, el ser y el quehacer en el ejercicio profesional.

Desde el I periodo de 2003 hasta la fecha, el Programa de Fonoaudiología ha graduado a 463 Fonoaudiólogos en 17 promociones. Esto ha supuesto la puesta en marcha de acciones académicas y administrativas del Programa así como de la misma Universidad, todo con el fin de mantener un índice de ingreso de estudiantes y una proyección de graduados que se ajuste a la duración proyectada de 10 semestres del programa en condiciones regulares. Al respecto y según el Informe de Gestión de la Administración Universitaria del año 2011, la tasa de deserción para el Programa de Fonoaudiología era solo del 4,96%, mientras que la tasa de retención era del 95,04%⁴⁹ El Sistema Integrado de

⁴⁶ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Informe final de Autoevaluación programa de Fonoaudiología. 2013.

⁴⁷ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 376 de 1997. Por la cual se reglamenta la Profesión de Fonoaudiología en Colombia. Santafé de Bogotá.

⁴⁸ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Informe final de Autoevaluación programa de Fonoaudiología. 2013.

⁴⁹ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Informe de Gestión de la Administración Universitaria del año 2011. Disponible en internet desde: http://ftp.unicauca.edu.co/Documentos_Publicos/Rectoria/informe-gestion-2012-v3.pdf

Matrícula y Control Académico, (SIMCA) que la mayoría de los estudiantes matriculados al Programa tardan entre diez y once semestres en obtener su grado.

Estos datos concuerdan con lo descrito por Campo y Chaves en el estudio “Factores de deserción estudiantil del Programa de Fonoaudiología” realizado en dos etapas entre 1999-2005 y 2006-2011. Sin embargo en el año 2013, un segundo estudio dedicado sólo al análisis de la alta permanencia en el Programa, realizado por Pérez, López y Muñoz reveló que la prevalencia de alta permanencia fue del 34%, porcentaje que corresponde a los estudiantes que retrasan su grado al menos un semestre.

Las causas de la deserción y de la alta permanencia han sido descritas en forma cuantitativa; sin embargo, conclusiones de los dos estudios, revelaron que hubo causas que debían ser revisadas desde perspectivas cualitativas; esto incluye al bajo rendimiento, ya que esta aumenta las estadísticas de deserción y alta permanencia. Los indicadores del programa en los últimos 4 periodos académicos, revelan que en promedio, 111 estudiantes se encontraban en condición de repetición por primera vez (R1) en las asignaturas básicas de Genética, Morfología, Física y disciplinas como Psicomotricidad y Sensopercepción. En condición de repetición por segunda vez (R2), se encuentra un promedio de 12 estudiantes por periodo académico y las asignaturas básicas de: Física, Morfología, Genética y Psicopatología, poseen mayor número de estudiantes en esta condición. Y en repetición por tercera vez (R3) aunque con un promedio más bajo por periodo académico, se encuentra un promedio de 4 estudiantes que matriculan por cuarta vez, principalmente las asignaturas de Morfología, Genética y Biología Celular y Molecular.

7. METODOLOGÍA

7.1. Tipo de investigación

Esta investigación se inscribe dentro de la investigación cualitativa, con diseño enmarcado en la etnografía educativa que surge como resultado de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía⁵⁰. La etnografía educativa “se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula”⁵¹.

María Paz⁵², afirma que los métodos etnográficos en la educación, tienen como fin comprender los fenómenos educativos “desde adentro”. En este sentido, la etnografía educativa permite explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significados y la opinión de los “actores” (informantes), razón por la que ha permitido descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos, uno de ellos el fracaso escolar y sus causas⁵³. Esto es importante pues el análisis de los fenómenos educativos, permite un conocimiento real y profundo de los mismos con el fin de crear reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones, que mejoren el acto educativo⁵⁴.

7.2. Informantes

⁵⁰ VELASCO y DÍAZ de Rada (1997) citado por SERRA, Carles. Etnografía escolar, etnografía de la educación.[En línea] Revista de Educación, núm. 334 (2004), pp. 165-176. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf

⁵¹ BARBOLLA DIZ, Cristina, et al. Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. [En línea] 3º Ed. Especial. 30/11/10. Pág. 7. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

⁵² PAZ, María (2003) citado por GOVEA RODRÍGUEZ, Violeta; VERA, George y VARGAS, Aura Marina. Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. Universidad del Zulia. Venezuela. Omnia, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 26-39.

⁵³ BARBOLLA DIZ, Cristina, et al. Op. cit., p. 8.

⁵⁴ PAZ, 2003 citado por GOVEA RODRÍGUEZ Violeta, VERA George, VARGAS Aura Marina. Op. cit., p. 29

Los informantes fueron todos los estudiantes del Programa de Fonoaudiología en situación de bajo rendimiento, con matrícula activa al segundo periodo académico del 2015. Este grupo de estudiantes fue inicialmente el reportado por el Sistema Integrado de Matrícula y Control Académico (SIMCA); además, se hizo una búsqueda uno a uno a fin de cumplir con los compromisos éticos de la investigación. En total fueron 65 estudiantes, de los cuales se entrevistó a 58, a su vez, 3 se excluyeron porque no consintieron su participación en el estudio y 4 más debido a que a la fecha del trabajo de campo, se habían retirado.

Las consideraciones éticas estuvieron enmarcadas por la firma del consentimiento informado (ANEXO 1). Este documento se formuló de acuerdo a la Resolución 8430 de 1993, artículos 14, 15 y 16, en el que se establece los acuerdos de participación en una investigación no experimental. El grupo de investigación se comprometió con los informantes a salvaguardar su confidencialidad, representada en sus datos personales o cualquier otra información que comprometiera su identificación, así como la garantía de la libre participación en el estudio.

7.3. Criterios de inclusión y exclusión

Participaron en el estudio aquellos estudiantes que manifestaron su decisión voluntaria de participar en el estudio, firmando el consentimiento informado.

No participaron estudiantes que no estén en ninguna de las categorías de repitencia al II periodo del 2015, aunque hayan estado en situación de bajo rendimiento.

7.4. Técnicas de recolección de la información

La técnica de recolección fue la entrevista abierta que se caracteriza por preguntas redactadas y ordenadas con antelación, pero que se realizaron por igual a todos los entrevistados⁵⁵. La elección de esta técnica obedeció a que esta es reconocida como una estrategia fundamental en los estudios etnográficos, dado que se basa en el diálogo y en la información que proporciona el discurso propio de los informantes⁵⁶.

La entrevista se diseñó considerando la revisión de antecedentes de investigación y los objetivos del estudio, finalmente se establecieron 47 preguntas, con las que se realizó previamente un ejercicio de aplicación. Luego de la prueba, se hicieron modificaciones teniendo en cuenta qué hubo preguntas que no resultaron formuladas de manera clara; preguntas que al ser respondidas no aportaron información sobre el fenómeno de estudio, preguntas que se respondían con preguntas previas y por tanto ofrecían información redundante. Así, el instrumento final quedó compuesto por 15 preguntas de información sociodemográfica y 32 preguntas abiertas (Anexo 2).

7.5. Procedimiento

El estudio guardó los pasos de los estudios etnográficos⁵⁷. El primero, fue la negociación y entrada al campo que corresponde a la acción concertada entre las instancias académicas y los estudiantes para permitir la entrevista. El segundo, correspondió al trabajo de campo en el que se realizaron las entrevistas; 58 en total y que fueron debidamente grabadas.

⁵⁵ PATTON, Citado por VALLES. Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. [En línea] Editorial: Síntesis. Madrid. 1999. p.180 Disponible en: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>

⁵⁶ VELASCO, H y DÍAZ de Rada, 2006 citado por ÁLVAREZ, Carmen. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII, [En línea] N° 2: 267-279, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>

⁵⁷ ÁLVAREZ, Carmen. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII, [En línea] N° 2: 267-279, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>

El tercer paso correspondió a la transcripción de las entrevistas, en la que se siguió el sistema de convenciones de Sinner⁵⁸.

Tabla 1. Sistema de convenciones de Sinner

¿Tú te crees?	entonación interrogativa desde ¿ hasta ?; en caso de que se indique un signo sólo, se entiende que la frase empieza o termina con entonación interrogativa
¡Encima!	entonación exclamativa desde ¡ hasta !; en caso de que se indique un signo sólo, se entiende que la frase empieza o termina con entonación interrogativa
Entonces yo la querí/ le quería ayudar	interrupción de un enunciado o una palabra, autocorrección
Mira, te digo una cosa.	pausas muy cortas, debidas a la entonación de la frase
<riendo>; <tose>, <apunta para el libro>	comentarios adicionales, explicaciones de acontecimientos que acompañan los enunciados o que sirven para indicar aspectos paralingüísticos, cinésicos, extralingüísticos , etc.
<ininteligible>; <frase ininteligible>	partes de las entrevistas incomprensibles
No me acabo [sic] de quedar muy muy claro.	para marcar las partes de la oración que podrían confundir al lector y hacer pensar en errores tipográficos
[...]; [habla de su último libro]; [nombre del	partes de la entrevista no transcritas, por ejemplo para no revelar la identidad de los entrevistados; para garantizar la comprensión de la entrevista, indicamos la razón o damos un

⁵⁸ SINNER, Carsten. Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie. Iberoromanische Sprach- und Übersetzungswissenschaft. Beethovenstr. 15. [En línea] Disponible en: <http://carstensinner.de/castellano/corpusorales/index.html>

padre]	resumen de las partes omitidas siempre que parecía necesario
Ah. Ih. Eh. vs. A. I. E.	'h' marca la diferencia entre vocales simples e interyecciones
Ssssí. Nooooo. Bueeeno.	repetición de letras marca la pronunciación alargada de consonantes o vocales
A	Entrevistador

Ejemplo:

“<...> Ah no se <riendo> pues es que como estudiante a veces, mucha pregunta abierta es duro, pues desde mi punto de vista a veces debería ser como más al análisis y a la aplicación de lo que nos dan, más que a la/ al memorizar términos fijos que podemos encontrar en cualquier lado

“Eeh, <riendo> no pues, por ejemplo [...] la profesora de audiología, es una persona que se preocupa mucho por sus repitentes, está pendiente de que estén aprendiendo, de que estén encima ahí pues, de que pasen la materia, y yo creo que es de la únicas profesoras que se preocupa, ¡a los demás les da los mismo si usted vuelve a perder o sigue en la materia! Es un estudiante más”.

Para finalizar, se estableció un plan de análisis de acuerdo a los objetivos y que obedeciera a la metodología del estudio.

8. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

El análisis siguió el método analítico propuesto por Glaser, et al⁵⁹., en el que el investigador hace una codificación de los datos a la espera de que en este proceso de inspección surjan nuevas “propiedades de sus categorías teóricas”, esto significa que la tarea de análisis no consiste en codificar y seguidamente analizar; sino, más bien en inducir teorías y explicaciones a medida que se revisan las codificaciones, a través de un método de comparación constante.

Los siguientes constituyen los pasos analíticos que se siguieron teniendo en cuenta lo que plantea Valles⁶⁰: en primer lugar se realizó una tarea de codificación inicial en la que se comparó la información obtenida tratando de dar una denominación común a grupos de ideas, en este caso extraídas de las entrevistas.

Tabla 2. Codificación inicial.

Ejemplo codificación inicial	
INSTITUCIONALES METODOLOGÍA 1. ¿Cuál crees que es la razón o razones, por las que perdiste estas asignaturas?	Descuido - falta de dedicación Vivir solo Falta de recursos académicos Malas compañías Por el profesor No tenía la metodología Distribución del tiempo Carga académica Problemas familiares y emocionales Falta de comprensión de las temáticas Contenido Cambio de ciudad Inasistencia Problemas de salud Exceso de confianza Por el trabajo

⁵⁹VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 1999. p. 347

⁶⁰VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 1999. p. 347

	<p>Falta de motivación Por otros estudios Carga familiar Se retiran</p>
<p>2. ¿Cuál es la metodología de enseñanza que utiliza el profesor en las asignaturas que perdiste?</p>	<p>Diapositivas Magistral Asesoría Ejercicios Guías Clase oral Clase integral</p>
<p>3. ¿Crees que la metodología influyo en la perdidas de las asignaturas?</p>	<p>Si influye No influye</p>
<p>4. ¿Cuál crees que es la metodología que los docentes de estas asignaturas deberían usar?</p>	<p>Metodología por medio de gráficos, mapas conceptuales y ensayos Está conforme con la metodología Explicación anticipada Uso de videos Participación Exposiciones Ejercicios Revisiones continuas de trabajos Acompañamiento del docente Relación teórico práctico Talleres</p>
<p>5. ¿Qué piensa sobre el tiempo asignado a la clase en la(s) asignaturas que perdió?</p>	<p>Adecuado No adecuado</p>
<p>6. ¿Qué piensa sobre el tiempo de estudio independiente de la(s) asignaturas que perdió?</p>	<p>Si lo utiliza No lo utiliza No lo utiliza por carga laboral No lo utiliza por problemas externos No lo utilizo por falta de motivación Falta de tiempo por carga familiar</p>
<p>CONTENIDO</p> <p>7. ¿Qué piensa sobre los contenidos en cuanto a la</p>	<p>Cumplimiento de contenido Desactualización del contenido Contenido extenso Contenido innecesario</p>

extensión, pertinencia, cumplimiento de objetivo y actualización de las asignaturas que perdiste?	Incumplimiento de contenido Falta de relación entre contenidos
8. ¿Qué piensa sobre las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes de la(s) asignatura(s) que perdiste?	Relación contenido – evaluación Inadecuada Adecuada No comprende la estrategia de evaluación Inconforme con la estrategia de evaluación Evaluación de memoria Evaluación inequitativa
RELACION DOCENTE – ESTUDIANTE 9. ¿Cómo describe su relación con los docentes que ha perdido asignaturas?	Relación indiferente entre docente – estudiante Relación limitada entre docente – estudiante Buena Mala
10. ¿Cómo percibe el trato que recibe del docente cuando fue o es repitente?	Indiferente Bueno Malo Discriminación
11. ¿Cómo fue el apoyo que le dio el docente cuando repite o repitió una asignatura?	Apoyo mediante sugerencia No hubo apoyo Apoyo adecuado
12. ¿Busco el apoyo del docente?	Si No
13. ¿Cree que el hecho de que su profesor sea hombre o mujer, influyo en la perdida de la o las asignaturas?	Si No
RELACION ENTRE PARES 14. ¿Cómo percibe el trato de sus compañeros de clase cuando ha estado en calidad de repitente?	Bueno Aislado Discriminación entre compañeros No se adapta Diferencia de edad Por interés
	No hay apoyo

<p>15. ¿Cómo fue el apoyo que le dio sus compañeros cuando repitió una asignatura?</p>	<p>Motivación Trabajo en grupo Autosuficiente Explicación externa</p>
<p>16. ¿Busco el apoyo de sus compañeros?</p>	<p>Si No</p>
<p>RELACION ENTRE ESTUDIANTE Y LOS RECURSOS UNIVERSITARIOS</p> <p>17. ¿Conoce los servicios que tiene la Universidad del Cauca para el apoyo a su rendimiento académico?</p>	<p>Si los conoce No los conoce</p>
<p>18. ¿Cuáles usa?</p>	<p>Biblioteca, sala de internet y centro de escritura Asesorías Por obligación Ninguno</p>
<p>19. ¿Qué recursos cree que falta?</p>	<p>Recursos suficientes Infraestructura Asesoría en base de datos Grupos de apoyo Monitorias Equipos audiovisuales Asesorías Recursos académicos Personales vs académicos</p>
<p>20. ¿Qué piensa sobre la decisión que tomaste de estudiar fonoaudiología? ¿Por qué?</p>	<p>Experiencias personales Segunda opción de estudio Mala decisión Conforme con la decisión Por obligación Decisión apresurada Por influencia Por las circunstancias</p>
<p>21. ¿Qué habilidades cree que tiene usted para enfrentar sus estudios?</p>	<p>Buena actitud Disciplina Perseveración</p>

	<p>Buena memoria Responsabilidad Dedicación Ser líder</p>
<p>22. ¿Qué debilidades cree que tiene usted para enfrentar sus estudios?</p>	<p>Falta de dedicación Falta de responsabilidad Falta de motivación Dificultad en comprensión Pereza Dificultad para memorizar Falta de atención Dispositivos electrónicos Frustración Manejo del tiempo Estrés Déficit cognitivo Aspectos personales No puede estudiar sin compañía</p>
<p>23. ¿Cuáles son las estrategias que usa para estudiar regularmente?</p>	<p>Videos, mapas conceptuales, resúmenes y apuntes Folletos Grabaciones Lectura Explicación a otras personas Pasar apuntes Estudiar en compañía Memorizar Práctica y ensayos</p>
<p>24. Crees que son efectivas?</p>	<p>Si son efectivas No son efectivas</p>
<p>25. ¿Cómo cree que influye o influyo su forma de estudiar en la perdida de las asignaturas?</p>	<p>No aplicaba estrategias Falta de organización Si influye Mala estrategia de estudio Falta de compañía</p>
<p>PERSONALES – EMOCIONALES</p>	<p>Si</p>
<p>26. ¿Tiene hijos? _____</p>	

Cuantos_____ convive con ellos_____	
27.¿Cómo interfiere el hecho de tener hijos en sus actividades académicas?	<p>Demandan mucho tiempo</p> <p>Si interfiere</p> <p>No interfiere</p>
28.¿Tiene algún empleo mientras estudia? Sí _ No_ ¿en que trabaja? horas diaria_____ Semanales_____ Diurno_ Nocturno_	Si
29.¿Cómo interfiere el hecho de tener un empleo en sus actividades académicas?	<p>Si interfiere: falta de tiempo</p> <p>Estrés</p> <p>No interfiere</p>
30. Algunos autores afirman que problemas económicos, familiares, emocionales, y de salud afectan el rendimiento académico e influyen directamente en la pérdida de la asignatura ¿Qué piensa usted al respecto?	Si influyen los problemas
31.¿Alguno de estos te afecto cuando perdió asignaturas?	<p>Problemas personales</p> <p>Problemas de salud</p> <p>Problemas económicos</p>
32.¿Cuál es la razón a la que usted atribuye la pérdida de la o las asignaturas?	<p>Desmotivación</p> <p>Problemas económicos</p> <p>Problemas de salud</p> <p>Problemas emocionales</p> <p>Estrés</p> <p>Inadecuada estrategia de estudio</p> <p>Metodología profesor</p> <p>Malas influencias</p> <p>Método de evaluación</p> <p>Mala distribución del tiempo</p> <p>Por trampa</p> <p>Falta de dedicación y vagancia</p>

Luego, se realizó un proceso de codificación abierta que consistió en la búsqueda de propiedades comunes y la búsqueda de una categorización final a partir de la que se pudieran expresar los hallazgos desde las interpretaciones de la realidad resultado de un proceso inductivo.

Tabla 3. Codificación abierta.

Ejemplo codificación abierta	
Las razones: percepción sobre el porqué	Falta de planificación de actividades Problemas personales Factores académicos Por el trabajo Por otros estudios
La realidad de la clase: percepción sobre la metodología	Clases teóricas Clase teórico practico
El tiempo y mi tiempo	Tiempo destinado a clase vs tiempo de estudio independiente
La fundamentación: percepción sobre los contenidos	Cumplimiento del contenido Pertinencia del contenido Falta de relación entre contenidos
Como me evalúas: percepción de las formas de evaluación	Relación contenido – evaluación Dificultades en la estrategia de evaluación Evaluación inequitativa
Como me tratas: percepción sobre las relaciones con otros	Relación interpersonal entre docente estudiante y apoyo oportuno en situación de bajo rendimiento Relaciones interpersonales entre pares
Lo que la universidad me ofrece: la relación entre lo que conozco, desconozco y utilizo	Conocimiento y uso de recursos académicos e implementación de otros

Mi desición ¿estoy en el lugar correcto?	Conformidad con la decisión y sentimientos desencadenados por la decisión
¿Habilidad o debilidad?	Agentes internos que afecten el rendimiento académico Son efectivos los métodos de estudio que son usados por los estudiantes

8.1. Las características sociodemográficas de los informantes

La información aportada por los participantes permitió ver que hay un mayor número de estudiantes en situación de bajo rendimiento, entre segundo y cuarto semestre. También, se identificó que de acuerdo al periodo de ingreso, muchos de ellos deberían estar dos o tres semestres por encima del que se encuentran matriculados, algunos manifestaron que a la fecha, ya debían haber recibido el grado. En cuanto a la edad se observó que los informantes se encontraron entre los 17 a 24 años, aunque algunos estuvieron entre los 25 a 38 años de edad.

Los informantes fueron en gran mayoría mujeres y solteros(as), algunos refirieron estar casados y en unión libre. Los hallazgos, permitieron evidenciar que la procedencia se dividió entre Popayán y otros municipios, por igual; aunque gran parte de ellos refirieron vivir en Popayán.

En cuanto al estrato socio económico, los informantes pertenecieron a los estratos 1, 2 y 3, con seguridad social en el régimen subsidiado y contributivo, pocos refirieron pertenecer al régimen especial o estar sin aseguramiento. Es importante indicar que hubo un mayor número de estudiantes que conviven con sus familiares, caso contrario a quienes viven solos, con estudiantes y en casas de familia. La información aportada también permitió identificar que los padres de estos estudiantes, han alcanzado título universitario.

Con relación a la situación de repitencia, los estudiantes perdieron entre una y dos materias por semestre, pero la repitieron sólo una vez, a lo largo de su formación; son pocos los casos en los que se repitieron una asignatura tres y cuatro veces. Las asignaturas en las que se presentaron mayor repitencia fueron Física y Biología Celular y Molecular de I semestre; Morfología y Genética de II semestre; Patología comunicativa en Adultos, Patología comunicativa en niños y Psicomotricidad y Sensopercepción de IV semestre.

8.2. Análisis de los hallazgos desde las categorías

8.2.1. Las razones: percepción sobre el porqué

Los hallazgos permitieron ver que para muchos estudiantes en bajo rendimiento, las razones de su situación, van desde la falta de planificación de sus actividades hasta la simultaneidad del trabajo con sus estudios.

Sobre el grupo que refirió la falta de planificación de actividades, se encontró que algunos participantes parecen darle mayor importancia a algunas asignaturas sobre otras, lo que termina afectando el rendimiento en una o varias, esto se corrobora en ejemplos como los siguientes:

12-08/24/15- R2: “Mm yo diría que no le puse mucho empeño a lo último sabes, es que eran tantas cosas y yo me estaba preocupando mucho por otras materias, le di prioridad a otras, en este caso serían las que dicta la profesora [...] que para mí era como él, el centro de todo y la deje a un lado y cuando ya, pues ya era demasiado tarde para recuperarla y ya”.

26-09/1/15- R1: “Pues la razón, eh la verdad yo creo que a veces uno o sea a mí me falta dedicación, dedicación o sea y lo del tiempo porque a veces, o se mete mucho en genética o sea no, no, no distribuye el tiempo muy bien para estudiar, todo porque, yo sé que si se puede lograr, pero a veces uno como que tiene un tiempito libre y uno dice no pues no estudio porque el parcial esta para el veinte, digámoslo así y entonces uno deja

todo para la hora y a veces se le acumula genética, morfo y semántica y todo ese tipo de cosas, entonces sí, es por eso”.

50-09/ 22/15- R2: “Falta de tiempo de estudio, no cuadrar bien el tiempo de uno, y ya al final ya querer estudiar todo, entonces, yo creo que es más eso”.

También se encontró que algunos estudiantes refirieron que los problemas personales influyeron en su rendimiento académico. Por ejemplo, se encontró en las entrevistas que sentimientos de tristeza, peleas familiares o dificultades de pareja parecen distraer la atención del estudiante, además de generar cierto grado de estrés, lo que hace que baje su rendimiento en el transcurso del semestre con las consecuencias ya conocidas, esto se puede evidenciar en los siguientes ejemplos:

40-09/15/15-R1: “Pues sí, también yo veo que es muy correcto, porque empecé a tener una serie de problemas a mitad de semestre y eran netamente personales, pienso que estar pensando tanto en los problemas a veces deja de poner atención o solo se enfoca en el problema y no ve que también tiene que responder con trabajo y estudio”.

30-09/02/15-R1: “Totalmente de acuerdo, especialmente las emocionales, porquee, comenzando sino hay plata uno se coloca triste, se preocupa, mejor dicho se vuelve un mar de emociones negativas, y igualmente con lo demás si tienes una relación que a veces uno comente el error de enfrascarse en ese también, para mí la parte emocional si es bastante <riendo>”.

29-09/01/15-R1: “Pues no se mi caso es que digamos yo soy una persona muy sentimental o muy entregada a mi familia y después de que mis papás

se separaron, yo si siento que hubo un cambio demasiado grande en mi vida, que mantengo pensando ¿Qué pasaría si ellos estuvieran juntos? ¿Cómo estaría yo si ellos estuvieran juntos?, entonces por perder el tiempo en eso, por estar chillando, estar pensando pendejadas entonces también”.

17-08/28/15-R1: “Si, si si si, yo le echo la culpa a un problema que tuve el semestre pasado haber perdido esas materias, porque cuando yo tenía los exámenes finales tuve un problema muy feo, entonces yo estudiaba y no me concentraba, entonces yo digo que eso afecta demasiado a veces, o sea el estrés, todo eso, a veces uno no tiene cabeza para estudiar y uno intenta, intenta, pero en realidad no puede”.

31-09/02/15-R1 “si, la verdad si, ehh hubo dos etapas de la carrera que fueron muy difíciles para mí y fueron problemas pues sentimental uno y pues también familiar, y claro no, por eso perdí la materia porque no me concentraba, a veces no venía a clases, ¡no! Si obvio eso afecta muchísimo”.

07 -08/ 20/15 R2: “Si a mí me ha pasado de todo, me ha pasado tanto económicos por mi divorcio, como de salud también porque del del estrés me enferme, y porque mis hijos han ido creciendo y han cambiado su manera de pensar entonces en este momento tengo una hija adolescente, que es muy difícil entonces esos problemas de ella me afectan a mi <...> si yo creo que todos esos factores han influido en que yo tenga bajo rendimiento académico”.

12-08/24/15- R2: “Mm yo creo que es, es un factor muy importante, porque si tu digamos emocionalmente no estás bien o tienes algún problema con tus padres o lo que sea, eso te va a afectar, yo soy de esas personas, que yo tengo un problema y a mí se me derrumba el mundo y no puedo hacer

nada más aparte de llorar y lamentarme me entiendes, pero, y me pasa seguido o sea se ve, pero si es un factor que influye”.

51-09/24/15- R1: “Eh si, fue falta de estudio, casi no le dedique y porque tenía mucha o sea mucha cosa, mucho problema, entonces no, uno no está pendiente de lo que está haciendo en ese momento, sino pensando en otras cosas”.

34-09/ 08/15 – R1: “Que me falto, me falto tener más tiempo, o sea, más planificación independiente, por las cuestiones que te digo, por la parte de trabajo y pues por la parte de situaciones personales, que influyen que uno no tenga el estado de ánimo adecuado para tomar la responsabilidad”.

Por otro lado, el tener hijos y atenderlos durante el proceso de formación universitaria, implica una demanda de responsabilidad y de tiempo muy alta; aunque no tenerlos cerca ocasiona una serie de preocupaciones que pueden influir de forma negativa en el rendimiento académico, según lo referido por los estudiantes.

25-08/31/15 – R1: “Emmmm sí, yo creo que, también fue porque, me hacía mucha falta mi hija, o sea yo el semestre pasado estaba que, me iba, realmente no tenía, no tenía muy poquitas ganas de estar acá, yo creo que eso influyó mucho”.

43 -09/15/15 R1: “Eh yo le dedico los fines de semana a él, el resto de la semana pues él está en la guardería y no pues cuando llego a mi casa de que tenga la oportunidad de que salga temprano voy y lo recojo a la guardería, si no ya me quedo/ pues me lo llevan y pues le ayudo hacer las tareas y ya me dedico hacer lo mío”.

3809/08/15-R1: *“Muy difícil, o sea se dificulta mucho, porque tener un niño implica que hay que estar pendiente de ellos, hay que ver su estado de salud, ellos no están siempre bien, o sea cualquier tipo de dificultad se presenta en salud en cualquier momento y en la distancia pues peor, porque uno no los puede atender con mayor/o sea no los puede atender y es muy difícil porque si ella estuviera acá conmigo sería peor, porque no tendría quien me la llevara, quien me la recogiera, entonces sería peor, entonces eso sí afecta emocionalmente porque los hijos lejos no es algo que sea bueno para uno, ni para ellos tampoco”.*

31-09/02/15-R1: *“Nooo, pues bastante, claro porque a veces uno tiene que dejar de hacer cosas por atenderlos, por darles de comer, por acostarlos o a veces uno falta a clases porque los tiene que recoger en el colegio o irlos a dejar, entonces sí, claro que le afecta a uno tener hijos”.*

36-09/08/15-R2 R1: *“Pues es muy complicado porque, ellos demandan mucho tiempo y por eso dure tanto tiempo en volver, hay personas que deciden como no yo tengo un hijo pero voy a seguir estudiando pero pues también hay personas que decidimos ser también mamás no y pues los dos primeros dos años son muy importante mi hija ya tiene dos años y medio y pues ya ella yo pudo entrar al jardín entonces ya yo decidí como soltarla y ya volver a la universidad”.*

32- 09/02/15 – R2: *“Porque ella está en el colegio, o sea en el colegio de le dejan muchas tareas, muchos trabajos, le dejan hartísimas cosas, entonces pues uno tiene que estar ahí pendiente entonces/, y como los trabajos de ellos son como, como, mmm no sé o sea son, cómo, ma/ cosas que quitan mucho tiempo, entonces, yo pensaba, por ejemplo bueno, primero hago las tareas con ella, cuando termine ya hago, estudio lo mío entonces, ya terminaba cansada, con sueño, entonces no”.*

31-09/02/15-R1: "Nooo, pues bastante, claro porque a veces uno tiene que dejar de hacer cosas por atenderlos, por darles de comer, por acostarlos o a veces uno falta a clases porque los tiene que recoger en el colegio o irlos a dejar, entonces sí, claro que le afecta a uno tener hijos".

Otro factor que atribuyen los estudiantes al bajo rendimiento académico, es la pérdida de un ser querido. La afectación emocional que subyace a la muerte de una persona cercana, se percibe como una causa de bajo rendimiento en el momento en que dicha situación aparece.

57-09/29/15-R1 "si, morfo, o sea aparte de haber perdido el tiempo salía bastante, no me gusta la rumba sino como ´vamos a tomar´ y porque no, se murió mi hermanito y si aparte de que me dio muy duro, perdí el tiempo como que haciendo cosas que no debía hacer".

Algunos estudiantes les resulta difícil la transición de la vida en familia a vivir solos en una nueva ciudad. La ausencia de la familia, el cambio cultural que implica moverse a una ciudad diferente les afecta, haciendo más difícil su proceso de adaptación a la vida universitaria. En ocasiones dicen haber tomado decisiones equivocadas, influenciados por personas que conocen en la universidad.

03-09/13/15-R1: "Eeh primero por biología ehh la primera vez que la perdí fue porque me vine a vivir solo acá".

03-09/13/15-R1: "Entonces yo estaba con unos amigos y no estudiaba, no me dedique y la segunda vez ehh fue porque no sé, me deje llevar por un compañero que llevo acá y pues deje a un lado la universidad y no me dedique a nada, ehh introducción ¡por la misma razón por que llegue a vivir solo!".

41-09/15/15 R1: "Porqueeee no me podía acoplar bien al/digamos al entorno porque era otra ciudad distinta porque era otro, digamos otro contexto al que yo pues del que yo estaba normalmente acostumbrada".

De igual forma, pueden aparecer episodios de estrés, preocupación y angustia a causa de problemas económicos en la familia, estos impactan en el rendimiento académico de forma negativa.

46-09/18/15-R1: "Umm, si influye mucho, pues sobre todo cuando te digo que uno es de lejos, eso a veces si hay problemas económicos y la preocupación de muchas cosas que le influyen, ¿eso si influye mucho, demasiado!.

46-09/18/15-R1: "Ummm, pues digamos que uno cuando está lejos, a veces que los papás no tienen como para mandarle y eso, entonces uno empieza a preocuparse, porque uno acá es copias, bueno cuando te toca pasar derecho acá ¡el almuerzo! entonces eso si influye mucho, problemas así externos de la familia y eso".

06 -08/ 19/15-R1: "Si es verdad, en realidad me paso dos semestres la primera fue porque termine con [...] fue así un problema súper feo que en realidad y me dio muy duro y no venía a la universidad y bueno y por eso fue que perdí una vez y la otra fue que mi mamá se quedó sin trabajo entonces como que en realidad estaba muy estresada, la situación fue como difícil entonces si tiene mucho que ver en realidad si".

36 -09/8/15-R2 R1: "Ah pues si por porque mi esposo tenía trabajo pero, pero no es que nos rindiera mucho en ese tiempo, entonces también el hecho de venir gastar transporte fotocopias gastar en internet gastar en tanta cosa pues fue un poquito difícil".

31-09/02/15-R1: “Claro, yo estoy totalmente de acuerdo, uno cuando tiene algún problema o alguna dificultad, pues si uno tiene una dificultad económica pues obvio que se afecta porque ¡qué tal que uno no tenga con que venir a la universidad! Con sacar algunas copias o algo, pues afecta totalmente, ehh eso en cuanto a lo económico y a lo emocional claro si uno no se siente bien, si uno tiene una depresión o algún problema familiar, pues uno se ve afectado psicológicamente, pues psicológicamente porque uno no va estar prestando atención a lo que están explicando y se la va pasar pensando en otras cosas, entonces claro, 100% que eso influye y muchísimo”.

Además, los informantes refieren que los problemas de salud en ellos o en sus familiares pueden ser un elemento que afecta el desempeño académico. Las condiciones de salud y bienestar son determinantes durante las jornadas académicas, un estudiante con dificultades de salud puede ausentarse con mayor asiduidad a las clases que uno que no tenga este tipo de inconvenientes.

17-08/28/15-R1: “Eeh cuando perdí morfo yo no presente finales porque me accidente, entonces me toco repetirla y esa vez si no sé porque perdí <riendo>”.

54-09/24/15- R1: “Porque el anterior semestre en el primer, en el primer corte y eso, pues falte mucho, porque tenía pues problemas de salud, entonces, por eso”.

38-09/08/15-R1: “O sea la dificultad yo veo aquí, es netamente emocional, en mi caso particular, porque en mi casa mis papás me han querido ayudar pero económicamente, pero emocionalmente siempre ha habido altibajos entonces no he podido establecerme en ese estadio, o sea poder terminar la carrera hace mucho tiempo, normalmente como una persona lo hace, pero no he podido, quizá por eso por problemas familiares y emocionales, y

además del de salud, que en una parte inicial yo no la sabía, pero yo sí pasaba muy malos ratos porque estaba en clase, jeso fue hace mucho tiempo!, mientras que estaba en clase con [...] yo no le entendía, ni le comprendía nada, porque tenía mucho dolor de cabeza, ehh a veces mucho sueño, pero no era por pereza, ni por otro tipo de situación, [...].

13-08/25/15 - R1: "Puesss, ya que no asistía a clases, por la citas médicas y todo, que me tocaba viajar, entonces más que todo por eso, por lo del problema que tengo, entonces me toca estar en constante viaje y no solamente antes ahora también y seguirá siendo así".

07 -08/ 20/15 R2: "Falta de motivación mía también, porque desde que uno quiera las cosas uno las/ pues uno logra el objetivo, pero a mí me ha faltado mucha motivación y también porque me he enfermado mucho entonces e somatizado todo mi estrés en enfermedades y eso ha influido en que yo tenga un bajo rendimiento académico".

43 -09/ 15/15 R1: "Mmm que si o sea si es cierto hay momentos de salud y por decirlo así familiares en los que uno pues no deja de tener sus inconvenientes y eso lo puede afectar a uno".

35-09/8/15- R1: "Eeeh para los segundos parciales, mi papá se enfermó y le hicieron una cirugía y eso fue el acabose total, entonces no, se me descuadro todo el estudio".

23 -08/ 31/15- R1: "De salud si porque yo estuve una semana en el hospital <...> y afecto porque inclusive en esa semana se vio el último tema inclusive en la habilitación se hizo un examen de ese tema y yo tenía la formula al revés y pues no".

10 -08/ 21/15- R1: *“Si la salud, que precisamente cuando, la segunda ocasión que llame a mi asesora fue porque, tengo un problema de migraña y cuando me ataca la migraña de hecho fui al médico y me incapacitaron por dos días y, y pues precisamente en ese momento fue cuando yo pues digamos que tuve el primer inconveniente o digamos que el segundo inconveniente con la asesora que pues por eso no volví a buscar la asesoría en ella”.*

Además, los informantes mencionan que factores académicos como: la falta de claridad por parte del docente al explicar, actitudes negativas de los docentes cuando los estudiantes buscan soporte y la falta de actividades complementarias que apoyen el aprendizaje, pueden hacer más difícil cursar y aprobar una asignatura.

15-08/ 26/15 – R1: *“Eeeeh la razón, porque, a la docente no, no le comprendía mucho, y no solo soy yo, son muchas personas que dicen lo mismo y pues de acuerdo a nuestro programa me parece que se ven muchos temas innecesarios, entonces eso es, y los de fono sabemos que física, las matemáticas para nada, nos gusta”.*

38-09/08/15-R1: *“Si, porque es muy textual, mucha memoria, básicamente eso”.*

13-08/25/15 - R1: *“Si, porque ella, explica unas cosas, luego dice otras y termina diciendo otras entonces se enreda todo completo, y uno no, capta bien las cosas y los videos es muy difícil es <ininteligible> más que todo”.*

23 -08/ 31/15- R1: *“Si porque por lo menos uno le iba/ muchos de mis compañeros inclusive yo lo hacía no le preguntaban por/ hasta por temor porque que pereza que lo estén a uno gritando y tratando de esa manera,*

aparte de que nunca también, solamente eran las notas parciales nunca dejo ni talleres acumulativos ni nada”.

22-08/31/15- R1: “Si, pues ella pudo habernos como <...> o sea no sé, implementar como más, talleres, más ejercicios que nos hiciera en el tablero, no explicar tan rápido porque ella explica muy rápido”.

Por otro lado, indican que los docentes dan por hecho que algunos temas ya han sido vistos o ya deberían ser de conocimiento del estudiante. La Universidad supone que existen competencias de estudio individual y búsqueda de bibliografía, que no necesariamente están presentes en los estudiantes.

26-09/1/15- R1: “Mmm si, si porque como te digo los profes casi a uno no lo llevan al anfiteatro, entonces a veces es complicado, yyy pues a veces hay unos profes que como que/ por lo menos en neuro, como hay bastantes profes, entonces los temas dicen no esto ya lo miraron, esto ya lo tienen que saber, esto ya y pasan temas así, muy rápido”.

07-08/20/15 R2: “Pues como explicarle a uno antes de que lo metan a uno en ese cuento, lo quieren como lanzar, a que uno mismo investigue y muchas veces uno ni sabe cómo se aplican esas cosas a mí me parece eso pues no se”.

Los estudiantes que por alguna razón deben distribuir su tiempo entre el trabajo y los estudios universitarios, refieren que el trabajo puede demandar de una gran cantidad de tiempo, lo que interfiere en el desarrollo de sus actividades académicas en su totalidad.

31-09/02/15-R1: “Jaaa, total, totalmente, porque no tengo tiempo, pues imagínate mi horario de 8 a 12 en el rote y de 3 a 10 de la noche trabajo,

entonces a mí me toca llegar a traspasar a hacer mis trabajos de la universidad, entonces claro que me afecta bastante porque es un trabajo de ocho horas, fuera medio tiempo hasta de pronto me quedaría otro poquito más de tiempo. Claro que influye bastante, con decirte que acabo de cancelar una materia porque no, pues no me queda tiempo para verla, entonces si el trabajo influye, los hijos, todo hasta el esposo”.

31-09/02/15-R1: “<riendo>, por vaga, no mentiras si obvio por no sé por falta de tiempo, porque trabajo y estudio entonces a veces es difícil, pues mantener las dos, y a veces le daba más prioridad al trabajo que al estudio, entonces por eso, por falta más que todo”.

26-09/1/15- R1: “Eh a veces, por ejemplo cuando nos dejaban trabajos grupales o ese tipo de cosas, a mí me tocaba hacerlo sola, porque yo no me podía reunir los fines de semana, entonces a veces uno tenía una duda y como que no encontraba pues a quien y el trabajo a veces era para el lunes, entonces era un poquito/ pues si es complicado porque a veces, esas horas uno las puede emplear para estudiar, los fines de semana, cuando se vienen los parciales pero pues no/ yo creo que si influye mucho la verdad”.

31-09/02/15-R1: “No, pues eso si depende de cada quien, de que lo utilice, la verdad yo poco tiempo independiente he utilizado para las materias, quizás por eso también las perdí, porque me la pasaba más ocupada en el trabajo que colocándome hacer los deberes de la universidad”.

31-09/02/15-R1: “Jaaa, total, totalmente, porque no tengo tiempo, pues imagínate mi horario de 8 a 12 en el rote y de 3 a 10 de la noche trabajo, entonces a mí me toca llegar a traspasar a hacer mis trabajos de la universidad, entonces claro que me afecta bastante porque es un trabajo de ocho horas, fuera medio tiempo hasta de pronto me quedaría otro poquito

más de tiempo. Claro que influye bastante, con decirte que acabo de cancelar una materia porque no, pues no me queda tiempo para verla, entonces si el trabajo influye, los hijos, todo hasta el esposo”.

En consecuencia con lo anterior, algunos informantes refirieron haber abandonado el trabajo, aunque contradictoriamente, algunos estudiantes manifestaron que el trabajo en ocasiones no es la causa directa de las dificultades académicas, sino más bien la escasa organización del tiempo.

07 -08/ 20/15 R2: “Actualmente no, tuve empleo pero ya no, hace un año trabajaba en patrimo los fines de semana de 9 de la mañana a 8 de la noche, pero no ese tiempo me hacía falta para estudiar entonces decidí no volver a trabajar”.

07 -08/ 20/15 R2: “Pues en mi caso que tengo dos hijos influye mucho, claro porque ese tiempo me sirve para dedicarle a la universidad entonces decidí no volver a trabajar por eso”.

43 -09/ 15/15 R1: “Sí” “trabajo en una óptica” “más o menos, trabajo en las tardes después del mediodía hasta las seis de la tarde pero como la óptica no es que sea un lugar que esté lleno todo el tiempo entonces me da el espacio para poder estudiar allá”.

40-09/15/15-R1: “Pienso que no interfieren porque pues igual uno tiempo para desempeñar ambas cosas y las capacidades también”.

43 -09/ 15/15 R1: “No no pues no interfiere de a mucho pues, yo de esa manera adquiero una responsabilidad más, que me ayuda en mi proceso de formación entonces mientras estoy laborando como te digo no tengo que todo el tiempo haya clientes ni pacientes entonces yo divido o sea los espacio que tengo y estudio lo que me hayan dejado”.

55 -09/ 28/15-R1: *“No en si no interfiere mucho porque pues uno tiene que saber eh, dividir el tiempo para cada cosa”.*

8.2.2 La realidad de la clase: percepción sobre la metodología

De acuerdo con lo referido por los informantes, es una realidad que en la mayoría de las asignaturas se privilegia la clase magistral, lo que consideran, no favorecer el aprendizaje. Al contrario, indican que las asignaturas con metodologías teórico-prácticas facilitan el aprendizaje y la apropiación de los contenidos. Esto se puede evidenciar en los siguientes ejemplos:

26-09/1/15- R1: *“Mmm pues, si es bien, pero creo que a veces debería ser como más práctico, que nos lleven más al anfiteatro y ese tipo de cosas, dan mucha teoría y al final cuando lo hacen el práctico dicen cosas que uno nunca miro porque nunca lo llevaron a mirarlas, dicen que no se ven y lo preguntan en el examen”.*

40-09/15/15-R1: *“Eeh, ellos hicieron a mitad de semestre trabajos muy buenos como hacer mapas conceptuales, eh presentar ensayos, o sea cosas que, que, sacaban de la monotonía, entonces creo que en ese corte me fue muy bien, en histología fue también el más alto con un 4,7 y era porque la profesora era muy gráfica al explicar”.*

08-08/21/15-R1: *“¡Pues yo considero que las que he perdido han sido adecuadas!, las metodologías, pues hay clase magistral, talleres, exposiciones, si, participación en general”.*

43 -09/ 15/15 R1: *“Pues metodología para mi sería, tal vez realizar yo considero que cuando uno realiza los mapas conceptuales uno aprende y*

también las exposiciones porque uno debe prepararse y pues ir listo para lo que debe decir”.

06 -08/ 19/15-R1: “Pues pienso que como que uno con la práctica aprende más, entonces como que me parece más chévere eso, o sea digamos que yo si enserio con los videos siento que aprendo y pues me parece bien entonces eso también se podría implementar con nosotros ya que nosotros vemos muchas cosas así con pacientes me parecería bien”.

30-09/02/15-R1: “Ummm, pues <...> como te digo en las otras ya no, en bioestadística como más didáctica y de mayor participación, porque cuando participamos todos como que ya hay una plenaria conjunta y todos como que ¡ay si entendí!, pero cuando solamente nos dedicamos a copiar lo que ella dice, entonces nos faltaría umm como masss, digamos ejercicios yy que ella los explique y que sea didáctico, que sea en conjunto tanto nosotros hacia ella y ella a nosotros, porque de ella a nosotros no nos está quedando nadaaa <riendo>”.

Aunado con los anteriores registros, algunos estudiantes son más específicos al indicar que tipo de estrategias metodológicas son las más comunes, y que a pesar de la frecuencia no se perciben como buenas para el aprendizaje. Un ejemplo de ellos es el solo uso de diapositivas:

58-10/02/15-R1: “Diapositivas, diapositivas y diapositivas <riendo>”.

21-08/28/15- R1: “Eeh es por lo general muestran diapositivas y ahí explican todo”.

38-09/08/15-R1: “<...> “La metodología pues es diapositivas, cátedra y nada más, o sea es muy textual, todo es muy textual”.

Muchos estudiantes perciben la clase magistral como metodología y la posición que adoptan los profesores frente al conocimiento previo, que se supone tienen los estudiantes, es una limitante para aprender:

29-09/01/15-R1: "Pues por lo menos en física era muy magistral, o sea dejaban un taller ¡hacélo!, o sea la profesora digamos uno le decía 'explíqueme' o te explicaba un ejercicio digámoslo así más fácil y después te entregaba uno más difícil y ¡no como que no eran las mismas cosas!, uno iba a las asesorías y siempre ¡haga! ¡haga! ¡haga!, y yo sé que la matemática es de eso, si uno le explica hace, pero sin explicar".

19-08/28/15- R1-R2: "La de física la verdad ella <....> pone ejercicios, solamente y lo que hace es como "háganlos".

30-09/02/15-R1: "No, no en bioestadística, o sea la profesora no parece que maneja el tema, entonces ella tiene una metodología de que llega da el tema pero no lo explica, sino que lo da, simplemente asume que ya tenemos esos conceptos del colegio y cada rato nos dice 'y como presentaron, como pasaron la prueba de admisión, si ustedes ya deben saber eso' entonces nos molesta mucho con esa premisa de que 'ustedes ya deben saber eso', entonces se supone que si debemos saberlo, ¡por lo menos me imagino yo que el docente al menos se cerciora de que esas bases cognitivas sean ciertas o no!, y parte de ahí, pero no ella ya asumió y ya lo dejó así, ¡entonces no!".

También, llama la atención que algunos estudiantes tienen percepciones de que el material que acompaña la metodología es poco efectivo, dado que no es utilizado por todos los estudiantes.

43-09/15/15 R1: “Mmm pues esa la forma la verdad y que yo no la veo muy factibles la de las guías, porque honestamente si de treinta personas que tenemos la guía, solamente cinco la leerán, el resto no”.

8.2.3 El tiempo y mi tiempo

Con respecto a la categoría relacionada con el tiempo de estudio. La percepción general es que el tiempo de estudio independiente de una determinada asignatura no es aprovechado como se esperaría, parece ser que los estudiantes lo utilizan en otras materias, o en actividades que parecen representarles mayor interés. Así lo manifiestan los estudiantes en los siguientes registros:

42-09/15/15 R2-R1: “El estudio independiente por parte de física, eh pues si fue, pues por mi parte no fue el adecuado, pues por lo que me dedique más a sacar las otras materias y la descuide y por parte de morfo pienso que el estudio independiente fue mmmmm, lo normal pero tampoco di mucho”.

53-09/24/15- R1: “Mm genética por, por descuido, por no estudiar, no ponerle atención y enfocarme más en morfo”.

57-09/29/15-R1: “<riendo>, creo que a ver, no son cosas familiares, sino como un descuido mío, eeh por no sé, creo que salí mucho en segundo”.

24-08/31/15 – R1: “Pues que es bien, pero pues igual a uno le dicen que, estudio independiente y uno no estudia <riendo>”.

38-09/08/15-R1: “Bueno, pues el estudio independiente es como reducido, en mi caso yo tengo mi hija y se me dificulta”.

Otro aspecto relacionado con el tiempo, tiene que ver con si lo perciben como suficiente o no, para la demanda de contenidos y tareas que deben realizar por

cada asignatura. En algunos registros, se hace evidente que la relación tiempo contenido y tiempo de estudio independiente y tiempo de acompañamiento del profesor no son equitativas:

38-09/08/15-R1: “Pues es muy poco, porque, uno no alcanza a ver todo o que tiene que aprender, en el caso particular ahorita salimos de clase y ni siquiera alcanzamos a ver unos ejercicios de unos casos clínicos de patología comunicativa en adultos, pero sí entran en el parcial, o sea que uno queda nulo ahí”.

54-09/24/15- R1: “El de psicopatología me parece que es como muy, muy poquito, solo son tres horas a la semana, pues como para tanto contenido que tiene”.

36-09/8/15-R2 R1: “Pues ahí está el meollo [sic] porque eh porque, por ejemplo hoy teníamos clase de 8 a 12 y el profesor dijo no a las 9:30 ya no mas no dio más clase pero te dice lea esto y ya, y después el parcial está bien duro”.

05-08/14/15 - R1: “Pues en genética, me parece el adecuado, pero en morfología me parece muy poco, son muchos temas para tan, poquito tiempo, me parece”.

Por otra parte, al menos un estudiante afirmó que la inasistencia es otra forma de no utilizar el tiempo para las actividades académicas, lo que ocasiona pérdida de asignaturas.

30-09/02/15-R1: “En cuanto psicomotricidad y sensopercepción pues esa la perdí por, yo diría que por vaga la primera vez, no asistía a ni una clase de [...], entonces la perdí por inasistencia, pese a que tenía buenas notas”.

8.2.4 La fundamentación: percepción sobre los contenidos

La percepción de los informantes es que los contenidos obedecen a lo programado. Algunos resaltan el hecho de que en su mayoría, los docentes cumplen con el contenido establecido para la asignatura. Sin embargo, en otras circunstancias el no cumplimiento con las horas de acompañamiento directo por parte del docente, dificulta el cumplimiento del programa, según lo perciben los informantes. Sumado a lo anterior, la extensión de los contenidos versus el tiempo establecido para el desarrollo de estos, impide que se den adecuadamente.

06 -08/ 19/15-R1: "Mmmmmm pues bien o sea, en realidad si, si me parece que todo está bien, en realidad como que son muyyyy cumplidos con eso, cumplen todo lo que está en el cronograma, las fechas y todo lo que está ahí bien".

21-08/28/15- R1: "Me parecen bien, siempre están actualizados y dan lo que está en el programa, establecido".

54-09/24/15- R1: "Eehh la de niños casi siempre falta, siempre quedan faltando temas por ver y psico, pues siempre vemos todo, pero es como muy rápido porque no hay tiempo".

58-10/02/15-R1: "Es mucho contenido, y el tiempo pues a veces yo creo que no les queda como mucho tiempo y dan los temas muy por encima".

Otros manifiestan percepciones sobre si el contenido es o no pertinente en algunas asignaturas, para muchos hay temas que son innecesarios. Además, mencionan que la gran extensión del contenido dificulta la asimilación de este, lo que podría ser una explicación del bajo rendimiento académico.

11-08/24/15- R1: "Pues, la profesora siempre trata de dar todos los contenidos no, que ella establece en el programa y por eso es que son tantos y tan extensos y a uno le queda muy complicado estudiar, pues aprenderse todo eso".

19 -08/ 28/15- R1-R2: *“La profesora no cambio su método, y se enfoca mucho en cosas que a nuestro parecer deberían ser más como para una carrera de civil, matemáticas y eso”.*

42-09/15/15 R2-R1: *“Eh pues pues por parte de física en el, pues cuando recién inicia la carrera el primer semestre la profesora no se daba a entender muy bien, nos enredaba mucho, y es que ella da en ingenierías y nos da la misma temática de ingenierías y lo de nosotros no se enfoca a lo mismo y no tenemos la capacidad para manejar los mismos temas de ellos”.*

19 -08/ 28/15- R1-R2: *“<....> Pues en cuanto a la extensión, mira lo que pasa en física es que se gasta un poco de tiempo dándonos unas cosas que a nuestro parecer no son importante y se deja para lo último el tema de ondas y acústica del cual es muy poco lo que se ve, es más el semestre pasado la profesora lo que hizo fue hacernos leer unas copias sobre ese tema y listo, no nos explicó y nosotros nos imaginamos que en el parcial final era lo que más iba a preguntar y no pregunto nada por eso más de uno se quedó <....> en las demás materias bien”.*

38-09/08/15-R1: *“En segundo lugar porque la metodología de las materias no me parece la más adecuada, me parece que es mucha cátedra y es mucho contenido y uno no alcanza a asimilar toda esa cantidad de información”.*

La actualización del material usado por el docente en clase, es relacionada por los estudiantes con la pertinencia del contenido. Perciben que si el material de ayuda de la clase es usado de manera repetida durante muchos semestres, el contenido pierde vigencia.

31-09/02/15-R1: “haber, actualizaciones <...>, pues de las materias que yo he visto, pues hay unas materias que uno ve lo mismo una y otra vez, o sea hay profesores que como que no renuevan lo que están dando, pero hay otros que si se actualizan y traen nuevo estudios acerca de eso, pero si hay uno que otrico [sic] que sigue dando lo mismo desde que empezó hasta ahorita que uno ve que los compañeros le piden información o algo, y les están dando exactamente los mismo que le daban a uno, entonces que si les hace falta actualización en ciertas materias”.

16-08/28/15- R3: “No esta tan actualizado, la verdad; estamos en el 2015, entre en el 2013 y tienen material del 2005, 2004, 2003”.

17-08/28/15-R1: “Pues actualización como tal, creo que no porque, creo que dan lo mismo exactamente todos los semestres y no le cambian nada, porque por lo menos hasta lo que he visto son exactamente las mismas diapositivas, todo como que no cambia en nada, siempre dan lo mismo, lo mismo y lo mismo, y pues eso sí sería bueno como que le metieran cosas nuevas y que cambiaran, porque para tener unas diapositivas eeeh de hace tres o cuatro años pues tiene que haber cambiado algo, tienen que mejorar, pues no se”.

38-09/08/15-R1: “Puess, o sea me parece que siempre es lo mismo, o sea los contenidos siempre son los mismos, yo me retire hace como unos 5 o 7 años y los contenidos siguen siendo los mismos, la misma rutina y eso es lo que sinceramente no deja abarcar bien a los estudiantes”.

El aprendizaje o la claridad en el desarrollo de los contenidos, no solo se puede ver afectado por la falta de relación entre contenidos, sino por la discordia de conceptos entre docentes, según lo que percibió al menos un informante.

56-09/ 28/15 – R1: “No, me parece que para audiología, eeh deberían no sé, los docentes, del área ponerse de acuerdo, porque unos dicen pues unas normativas otros otras entonces, uno se confunde hartísimo”

8.2.5 Cómo me evalúas: percepción de las formas de evaluación

Se puede inducir de acuerdo a lo que dejan ver los registros de las entrevistas que los estudiantes ven en la evaluación una forma de medir los conocimientos, muchos de ellos manifiestan que el resultado de una buena calificación depende de una buena relación entre contenido –metodología y evaluación.

05-08/ 14/15 - R1: “No pues la evaluación es muy buena, porque así uno se da cuenta si realmente, está estudiando bien, si realmente aprendiste y, pues aunque es duro, complicado, es una evaluación muy buena, como estudiantes”.

41-09/15/15 R1: “Puessss, pienso que son muy buenas porque, igual no le están preguntando algo diferente a lo que enseñan o sea no es ajeno a lo que uno debería aprender”.

21-08/28/15- R1: “También me parecen bien, eeh siempre son a base de talleres, eeh dicen que nos ponen con los talleres, también nos ponen un taller para luego dos días a base de ese taller nos califican nos hacen un quiz, entonces me parece bien”.

Sin embargo, las formas en que se presentan las evaluaciones son percibidas como difíciles de entender por algunos de los estudiantes entrevistados. Por ejemplo, algunos indican que la formulación de preguntas no es clara, lo que se traduce en malas notas.

27-09/1/15-R1: “Eh por ejemplo, pues en morfo, los exámenes teóricos a veces son/ no se no entienden mucho las preguntas, te pa/ o sea de lo que nos enseñan no mucho se entiende cuando lo preguntan en el examen”.

38-09/08/15-R1: “<...> Pues no me parecen la más adecuada, por eso hay muchos estudiantes que pierden, porque a la hora de un examen como que se pierde también en ese examen por la manera en que ellas hacen las preguntas, o sea lo confunden a uno en las preguntas”.

Para otros, el tipo de pregunta influye de manera importante en la resolución del examen, sobre todo si se suma a esto, que perciben como las evaluaciones parecen privilegiar la memoria, por encima de la aplicabilidad de los contenidos.

31-09/02/15-R1: “Bien, pues aunque a mí a veces me va súper mal en esas de que ¿cómo es que se llaman esas de que si la razón es cierta y la afirmación es falsa? Yo creo que esas deberían quitarlas <riendo>, que sean solamente cerradas o abiertas, pero esas no <riendo> yo soy terrible para esas preguntas de eso”.

35-09/8/15- R1: “<...> Ah no se <riendo> pues es que como estudiante a veces, mucha pregunta abierta es duro, pues desde mi punto de vista a veces debería ser como más al análisis y a la aplicación de lo que nos dan, más que a la/ al memorizar términos fijos que podemos encontrar en cualquier lado”.

17-08/28/15-R1: “Puess, a veces son como que digo yo, a veces me parecen que son como muy estrictas, como muy rígidas, porque a veces el contenido es mucho y por lo menos lo que es en psicomotricidad y desarrollo eeh la profe le gusta es como que todo se aprenda de memoria y ella lo pregunta todo, entonces a veces es como complicado para uno acordarse de todo, y el problema es que no admite ningún error por pequeño que sea, entonces a veces eso es un poquito complicado, debería de haber un poquito más de flexibilidad en eso”.

Por otro lado, algunos informantes perciben falta de equidad frente a la evaluación. Esto quizá se deba a las formas del seguimiento de asignaturas prácticas especialmente. De manera directa algunos estudiantes consideran que “los docentes involucran emociones”, lo que no permite tomar una posición neutra frente a la evaluación.

07-08/20/15 R2: “Pues en las prácticas me parece que no es equitativo <...> porque ellas más que todos muchas veces se van como a afectos y no a lo que uno realmente hace, muchas veces uno dedica hasta mas/ es como más creativo en sus cosas que los demás y pues por toda la, la parte de la historia de uno parece que uno se quedara allí eso me parece a mí por eso muchas veces he pensado en retirarme y no volver, he pensado en eso”.

23 -08/ 31/15- R1: “No me parece porque, en algunas ocasiones no era, no era igual no era igualitaria, ella algunas veces a un grupo calificaba más, como que si este me calificaba menos indirectamente pero ella lo hacía por lo menos a mí me dejó en dos noventa y cinco”.

Finalmente sobre la evaluación, para algunos la percepción de la designación de porcentajes en las estrategias evaluativas no es coherente, por ejemplo refieren que para tareas que implican mucho tiempo los docentes delimitan porcentajes muy bajos. También, en ocasiones la forma de preguntar en evaluaciones orales no es pertinente debido a que intimida al estudiante.

06 -08/ 19/15-R1: “Mmmmm, pues lo que te decía ahorita, me parece como que los parciales valen mucho y como que uno mata haciendo mucho tiempo esos videos y me parece injusto que valgan tan poquito”.

12-08/24/15- R2: “Pésimas <riendo> pésimas digamos, mm es por lo que te digo, yo no le temo a un parcial oral, porque el siempre hace orales, pero si como a la forma en la que el pregunta y lo que el espera del estudiante,

porque, siempre lo que uno pueda saber, no le gusta o está incompleto y eso te puede te puede, te puede perjudicar”.

24-08/ 31/15 – R1: “Pues, pues los parciales bien, pero pues ella no hace talleres, si no, o sea, deja talleres pero no los revisa, o no hace así algo que, que a uno le suba como más puntos”.

8.2.6. Cómo me tratas: percepción sobre las relaciones con otros

En esta categoría se presentará la percepción que los estudiantes en situación de bajo rendimiento, tienen sobre sus relaciones con los profesores y los estudiantes que los acompañan mientras repiten las asignaturas. En primer lugar y sobre la percepción de la relación con los profesores, refieren que algunos propician situaciones incómodas dada su situación.

30-09/02/15-R1: “Es incomodo, porquee, no sé porque pero tienden a aislar el estudiante repitente, como que ‘¡ay no! tu eres repitente’ entonces son así odiosos, entonces, o sea digamos que la persona se pueda aislar, sino que no, uno como sea tiene que integrarse, entonces al momento de tomar la decisión de ya uno integrarse, ahí es donde ellos se dan cuenta de que las expectativas que tenían esas personas son totalmente diferentes y ya empiezan a hacer como esa inclusión y ya, solo como en esos primeros días que son así de odiosos, después ya no”.

34-09/ 08/15 – R1: “Ella siente inconformismo con uno y uno inconformismo hacia ella”.

07-08/20/15 R2: “Distante <...> o sea no es una relación, así súper comooo de confianza no, o sea no”.

27-09/01/15-R1: "Pues a/ por ejemplo preguntar quiénes son los repitentes y así como hacerlo quedar en ridículo con los demás, pues eso no me parece bien".

12-08/24/15- R2: "Depende, si está enojado, porque él siempre, pues a veces es cordial, pero a veces ha tenido algún mal día y llega, bravo y llega a tratarlo a uno a las patadas, pues uno tiende como a cogerle miedo o alguna cosa, pues por ser así".

26-09/1/15- R1: "Mm pues como te digo a veces es/ los profes bien pero a veces si como que, como que, le tiran a uno como usted ya debe saber o usted porque pregunta eso si ya lo miro, y ese tipo de cosas".

Por el contrario, la percepción de algunos es que sus profesores mantienen una relación normal, parecida a la que sostienen con un estudiante en situación regular.

38-09/08/15-R1: "Normal, porque yo no tengo ningún tipo de, de, de o sea apatía, dificultad con ellos no, normal, lo que sí me parece es que ellos no buscan como esa cercanía con los estudiantes, por ejemplo en el caso de lenguaje con [...] ella simplemente da su clase y no le importa nada más, ni responde bien tampoco cuando le preguntan".

41-09/15/15 R1: "Pues yo pienso que buena, porque yo no he tenido ningún inconveniente con ellos y, de la forma de que yo haya perdido las asignaturas no ha sido de pronto problemas personales o problemas".

18 -08/ 28/15- R1: "Pues también es buena, o sea no influye nada no es que porque hayamos perdidos nos hagan así excluir y todo eso no normal".

El segundo aspecto en el que se indagaron percepciones, tiene que ver sobre el apoyo que reciben de los docentes de la o las asignaturas que repiten. Particularmente se encontraron dos hallazgos importantes:

El primero de ellos tiene que ver con el apoyo que el docente da o no de manera voluntaria. Sobre este asunto, aparecen registros en los que los estudiantes valoran el interés que los profesores demuestran por aquellos estudiantes que se encuentran repitiendo las asignaturas, estos apoyos pasan por cuestiones académicas, hasta la ayuda para sobrellevar algunas situaciones personales.

31-09/02/15-R1: “Eeh, <riendo> no pues, por ejemplo [...] la profesora de audiología, es una persona que se preocupa mucho por sus repitentes, está pendiente de que estén aprendiendo, de que estén encima hay pues, de que pasen la materia, y yo creo que es de la únicas profesoras que se preocupa, ¡a los demás les da los mismo si usted vuelve a perder o sigue en la materia! Es un estudiante más”.

05-08/ 14/15 - R1: “Pues es depende del docente no, porque hay docentes que si lo apoyan a uno, como, le dan apoyo moral, decirle no, si te va ir bien, mira, mira que hiciste mal y, para poder que todo, pues que todo ya salga bien o cualquier cosa que necesitas te avisan”.

17-08/28/15-R1: “Ummm, puess, la verdad, umm que digo yo, a mí me pareció bien la profe [...]; pues era súper buena gente conmigo, cuando yo repetí genética ella era muy pendiente, a mí la verdad yo pase genética en tres cerradito, pero entonces ella trataba de ayudarme pues para que no volviera repetir, entonces me pareció súper”.

02-08/13/15- R3: “Pues yo hable con la profesora y ella sabía lo que había pasado, es que a mí no es que era por pereza, sino porque, primero cuando la repetí estaba tuve una depresión post parto bueno por lo de mi hija por lo del papá etcétera, entonces ella supo eso, entonces, como que uno a veces tiene como la mente ocupada en otro lado y ella me brindo el apoyo, que cuando quisiera la buscara y habláramos”.

En segundo lugar, algunos estudiantes perciben que ciertos profesores no manifiestan interés por apoyarlos, una de las razones que exponen es que creen que el profesor da por hecho que el ser repitente implica tener ventajas sobre los otros estudiantes.

34-09/08/15 – R1: “Eeeh pues teniendo en cuenta que estamos en proceso de formación es muy importante que, que ellos estén al tanto de, de como uno interviene a los pacientes, e igualmente sugerencias, a pesar de que uno ya tiene que tener esos conceptos teóricos, es muy importante pues teniendo en cuenta que los/ la teoría es una cosa y la práctica es otra, y uno se encuentra unas cosas en situaciones un poco diferentes, entonces yo pienso que debería ser, de un acompañamiento constante en el que le estén explicando a uno, vea no está haciendo la parte correcta, en este ítem, y así”.

07-08/20/15 R2: “Como mal <...> pues porque las profes son como que ya saben que uno está repitiendo y piensan que se la sabe uno todas y entonces creen que uno está súper sobrado para las practicas, y muchas veces uno ha repetido pues porque esta flojo en muchas cosas, y no tiene como esa confianza de preguntar cómo no se”.

Ahora bien, dado que en el proceso de formación no todo es responsabilidad del docente, se preguntó a los estudiantes sobre si habían solicitado ayuda a sus profesores, encontrando que por supuesto algunos lo habían hecho, en tanto que otros informantes dijeron no haberlo hecho.

29-09/01/15-R1: “<...> Ahora estoy buscando ayuda de docentes, uno les mantiene preguntando, participando, que ellos vean que uno esta como interesado y entregado a no querer volver a perder”.

38-09/08/15-R1: “Pues, yo busque el apoyo de una de las profesoras y me fue bien, lo único que me dio ese apoyo para que yo volviera a seguir en la carrera y la sacara adelante”.

07-08/20/15 R2: “Si, si lo busque porque pues uno todas no se la sabe y hay pacientes que son bien difíciles, hay profesoras que si o sea pues para que la profe [...] está ahí como dispuesta a ampliarle el conocimiento pero hay otras profes que a usted le toca/o sea si usted se metió en esto mirar como busca estrategias para intervenir y ya repitiendo, pues obviamente ya me tome el riesgo de decir ¡si voy a comunicarme con ellos, pues más digamos más cerquita! Y mejoro bastante, o sea como que ya me sentí, uao [sic] ¡estoy entendiendo!”.

23-08/31/15- R1: “No la verdad no, busco cualquier busco cualquier otro método menos a ella”.

Llamó la atención que algunos informantes, perciben como el sexo del profesor frente al de los estudiantes, influye en las notas asignadas. Para algunos ser mujer u hombre puede llegar a interferir en los resultados finales en una asignatura, por supuesto hay estudiantes que no lo consideran importante.

07-08/20/15 R2: “Sí, porque más que todos las profes mujeres tiene preferencias hacia los hombres más que a nosotras las mujeres como que <...> me he dado cuenta de esa parte”.

27-09/01/15-R1: “Mas, no o sea de perder no yo siento que mi curso pasaron muchas mujeres en el sentido que calificaba un hombre, pues no voy a decir nombres ni nada no, pero sí se que muchas pasaron porque las ayudaron”.

42-09/15/15 R2-R1: “El sexo eh no no influye para nada”.

03-09/13/15-R1: "No, no tiene nada que ver eso" (sobre el sexo del estudiante y del docente).

Como se explicó en el párrafo de introducción de esta categoría, las relaciones interpersonales entre pares también fueron objeto de interés. Las percepciones al respecto, dejaron ver diversas posiciones de los estudiantes que repitiendo asignaturas se enfrentan a grupos nuevos.

Algunos perciben la relación entre pares como "buena" o "normal", en tanto no les presenta problemas de adaptación o de rendimiento en actividades en el marco de la asignatura.

28-09/01/15-R1: "Bien, con todos me las he llevado bien".

41-09/15/15 R1: "¿Los nuevos? No pues ellos son muy acogedores, pues uno tampoco pues toca, dejarlos a un lado o por lo menos no integrarse porque esa no es la idea, y pues hay que estar bien, porque igual es un curso y toca llevar las cosas".

42-09/15/15 R2-R1: "El tratoooooo pues, pues en la gran mayoría ha sido muy bueno pues porque me la llevo con la mayoría bien, eh pero pues hay ciertas cosas o inconveniente pues como en todo no todo se puede llevar bien".

29-09/01/15-R1: "<...> Pues no sé yo soy de muy, como te explico, soy una persona muy sociable, entonces no sé yo como donde llevo hago amistades, o empatizo [sic] bien, entonces no, es bien".

12-08/24/15- R2: "Pues a mí me da igual, o sea como el este de llegar a un nuevo salón, me da igual, obviamente hay veces que hay salones que son como, ah el repitente, pero yo siempre me hago amigo de toda la gente, entonces no he tenido ese problema".

26-09/01/15- R1: "Puess, eh que te dijera, pues normal pues ellos son en su grupo, ya vienen, ya se conocen desde primero y ese tipo de cosas, pero pues no nunca eh sentido así pues, inclusive cuando hubo la primera, la primera practica pues ellos le preguntaban a uno y ese tipo de cosas".

Quizá de esto se deriva el hecho de que los estudiantes indagados perciben que ellos en su situación pueden ser un apoyo para quienes están cursando por primera vez la asignatura, al tiempo que ven en sus nuevos compañeros apoyo para superar la dificultad académica que supone repetir.

03-09/13/15-R1: "Pues la verdad muy bien, porque o sea uno está en clase y los que vienen le preguntan si necesita algo para ayudar".

11-08/24/15- R1: "No pues lo compañeras se acercan a uno buscando, como que uno les cuente como son los parciales o como son los trabajos, que uno les colabore con esas cosas".

20-08/28/15- R1: "Mmm bien, porque la o sea la mayoría de las personas, mmm buscan a los repitentes como para buscar una enseñanza o una guía".

27-09/01/15-R1: "Pues primero lo miran raro, como bicho raro pero luego necesitan de nosotros pues porque sabemos pues, como son las cosas".

12-08/24/15- R2: "Los nuevos, pues así como apoyo no porque ellos no saben nada, o sea ellos no saben que están viendo, entonces buscan es apoyo en mí para ver que, qué hacer, qué preguntan".

40-09/15/15-R1: "Pues, motivarme a no seguirme quedando porque igual ya era un semestre que me atrasaba, entonces no era justo que sabiendo que yo era/ehh uno de los que les explicaba, entonces no era justo".

38- 09/08/15-R1: *“No pues, algunos compañeros si me dice ´no muy bueno que volviste a estudiar´ de todas maneras si se siente ese apoyo de algunos que de pronto han mejorado en esa parte”.*

13-08/25/15 - R1: *“Pues ellos, lo único es aliento para que sigaaa, sacando esa materia adelante”.*

29-09/01/15-R1: *“De mis compañeros, si porque nosotros no sé si somos el único grupo o no sé qué somos muy unidos, digamos mantenemos ´vení yo te explico´ si hay otra persona que sabe lo que uno no sabe, o nos mandamos, digamos en morfo nos mandamos videos del anfiteatro, que grabamos, que uno este explicando para que todos entiendan o así”.*

28-09/01/15-R1: *“Si digamos que en el anterior semestre habían compañeras que entendía ciertos temas un poquito más, entonces me ayudo”.*

03-09/timbre13/15-R1: *“Si, pues no se les decía que me explicaran dependiendo el tema, me explicaran la forma o la mejor manera de estudiarlo y aprender”.*

Por el contrario, algunos les resulta difícil ingresar al nuevo grupo y adaptarse al mismo. Esto puede no favorecer una participación activa en actividades del desarrollo de las asignaturas.

30-09/02/15-R1: *“Es incomodo, porquee, no sé porque pero tienden a aislar el estudiante repitente, como que ´ay no tu eres repitente´ entonces son así odiosos, entonnces, o sea digamos que la persona se pueda aislar, sino que no, uno como sea tiene que integrarse, entonces al momento de tomar la decisión de ya uno integrarse, ahí es donde ellos se dan cuenta de que las expectativas que tenían esas personas son totalmente diferentes y ya*

empiezan a hacer como esa inclusión y ya, solo como en esos primeros días que son así de odiosos, después ya no”.

43 -09/ 15/15 R1: “Ay no con los nuevos, no pues la verdad, no pues yo hasta ahora con ninguno no eh tratado más allá de un hola”.

06 -08/ 19/15-R1: “Mmmm pues como, no es que lo rechacen a uno pero pues igual uno como que si tiene cierta distancia porque pues uno no los conoce, entonces”.

05-08/ 14/15 - R1: “Mmmm pues, como son como odiosos no, porque, pues uno no sabe que le vaya a pasar, entonces de pronto vayan a repetir y no, es harto que lo estén mirando como de manera, ¡ay! No estos son repitentes, como que, no, es inadecuado me parece”.

36-09/08/15-R2 R1: “¡Ay¡ horrible pues sí, tu llegas y si nadie te determina o trabajos en grupo y nadie se quiere hacer contigo entonces si he sufrido mucho por eso porque e incluso para los grupos para cualquier decisión para cualquier cosas ósea tu no vales absolutamente nada”.

40-09/15/15-R1: “Pues no falta el grosero, pues uno siempre entiende más fácil entonces ‘a no como es repitente, como no va a entender’ entonces pues a veces hay cosas difíciles que ni siquiera repitiendo entiende pero pues ellos piensan que porque uno es repitente lo va a entender todo, entonces es cansoncito a veces”.

17-08/28/15-R1: “Pues la verdad los compañeros son a veces un poco excluyentes, pues porque como no lo conocen a uno y uno no ha estudiado todo el tiempo con ellos, la verdad yo soy como muyy, a mí no me gusta, no me la paso hablando casi con nadie, yo voy a clase y ya normal, solamente

como cuando uno tiene que hacer trabajos en grupo, la verdad yo no le presto mucha atención a eso”

Quizá de lo anterior, se desprende que algunos perciben que la compañía de estudiantes de nuevos grupos no tiene que ver con su rendimiento en la asignatura que comparten, no constituyen un apoyo.

50-09/ 22/15- R2: “Apoyo, apoyo pues no veo así, apoyo no, pero pues, normal no, te trata como compañero y ya”.

15-08/ 26/15 – R1: “El apoyo de mis compañe/ no pues, no hay apoyo de compañeros, sino que el que se queda, pues suerte, se quedó repitiendo y ya <riendo>”.

14-08/25/15 R1: “No, la verdad no, de los nuevos no”.

15-08/26/15 – R1: “Puesss, la verdad no, porqueee, muchos estaban interesados en sus materias, uno ya pasa y el que se quedó pues, ve como se defiende por aparte, entonces ¡no!”.

34-09/ 08/15 – R1: “Cuando, paso lo del rote, no, no porque estábamos como en situación similar de, de cada uno con su estrés, realmente no”.

8.2.7 Lo que la universidad me ofrece: la relación entre lo que conozco, desconozco y utilizo

El uso de recursos universitarios puede ser un elemento que impacta en el rendimiento académico. Por eso, la Universidad dispone de algunos recursos que de ser usados por los estudiantes podrían favorecer el desempeño académico, en tanto se minimizan dificultades particulares. Sin embargo, muchos de los estudiantes desconocen este tipo de apoyos o bien no es claro el concepto de recursos, ya que piensan que este se refiere al uso de herramientas audiovisuales dentro del aula, evidenciándose en los siguientes ejemplos:

22-08/31/15- R1: *“Más video beam, mmm <...> eso, lo que uno más o sea más usa no, los video beam, solamente que como hay tan poquitos toca que pedirlos antes y todo eso”.*

54-09/24/15- R1: *“<...> Lo que es video beam o lo que uno usa para las exposiciones y eso”.*

Existen también estudiantes que aunque reconocen la existencia de recursos no les dan uso efectivo por varias razones; en el siguiente ejemplo se encuentra el registro de como para un estudiante no resulta efectiva la capacitación en el uso de bases de datos, y además como los trámites parecen entorpecer el uso de las mismas.

30-09/02/15-R1: *“pues, la verdad sí, por ejemplo yo sé que a todos nos dan la charla de capacitación en base de datos, pero pues uno, no sé, estamos jóvenes lo sé, la memoria nos falla y en el momento de ya ingresar como tal al sistema y empezar a buscar un artículo o una revista, es como complicadito y uno va a buscar la asesoría, ahora como ya no es la persona directa que te atiende, sino que hay que enviar un correo y fuera de eso hay que esperar tres días hábiles para que esa persona te responda, entonces yo creo que eso es muy complicado, es como mucho pereque [sic], entonces sería bueno que hubiese una persona constante, que uno llegara ‘ay mira no entiendo’ y que le den una respuesta inmediata no esperar tres días pues para que le den una respuesta y que tal sea ¡no lo encontré! Entonces sí, le falta como mejorar en eso”.*

Por otro lado, los estudiantes perciben que el recurso más visible es la biblioteca, en cambio desconocen o no utilizan adecuadamente otros como las salas de sistemas, el Centro de Escritura y las horas de asesoría docente. Ahora bien, los estudiantes no mencionan por ejemplo los recursos específicos de la división de Bibliotecas, las plataformas virtuales utilizadas por algunos profesores como el

Entorno virtual de Aprendizaje EVA, la comunidad virtual Moodle, así como tampoco los programas de la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar.

05-08/14/15 - R1: "Pues lo que es la biblioteca, sé que hay proyectos de investigación, pues las asesorías, si las uso cuando se puede, pues como te digo los docentes a veces no están, o no respetan esas [sic] espacios, yyy no lo que más he aprovechado es la biblioteca con respecto a libros que los prestan, los dejan llevar a casa, cosas así para estudiar".

15-08/ 26/15 – R1: "más que todo la biblioteca, o sea no, yo utilizo todo, todo lo utilizo la sala de internet, también, el Centro de Escritura, todo".

01-08/12/15 - R1: "Aaaah si, pues la biblioteca es una espacio puedes donde, te puedes/ tienes más concentración, ese sitio si lo he utilizado".

09-08/21/15-R1: "Si, el Centro de Escritura, umm, eeh pues la biblioteca que es donde yo voy a estudiar".

31-09/02/15-R1: "La biblioteca, la sala de sistemas, los profesores ¡todas!, el internet también <riendo>".

42-09/15/15 R2-R1: "Si Centro de escritura, la biblioteca y pues por, ¿por parte de los parte de los profesores también? asesorías y eso".

41-09/15/15 R1: "¿Los procesos es decir? Pues por ejemplo como lo de la clases extras que los profesores pueden dar, ¿cómo se llama eso? //asesorías// las asesorías".

Con respecto a las asesorías docentes, los estudiantes perciben dificultades para acceder a ellas; por ejemplo, indican que en ocasiones los docentes no están disponibles a las horas fijadas o el tiempo dedicado a esta actividad es insuficiente.

32-09/ 02/15 – R2: *“Uso, eeh todas, pues las asesorías casi no las uso, pero porque siempre, como que no hay tiempo, como que el profesor a veces está ocupado, como que no los encuentro”.*

13-08/25/15 - R1: *“A los servicios, deberían no sé, tener más tiempo los profesores, para explicar, como horas de asesorías y todo más que todo ella, para las dudas y todo eso”.*

A lo anterior, se suma que para ellos sería importante que las asignaturas además de asesoría pudieran contar con el acompañamiento de tutores y/o monitores académicos, para la solución de dudas o acompañamiento continuo.

29-09/01/15-R1: *“<...> no se sería como más grupos de trabajos, no sé, si como de pronto tenga uno como más a quien preguntarle”.*

11-08/24/15- R1: *“No sé, un monitor o alguien, un tutor <riendo> que le ayude a uno, cierto en la materia, no”.*

49-09/18/15 – R1: *“Pues no sé, yo diría que monitores, los monitores para morfo”.*

También, se percibe por parte de algunos estudiantes que los recursos no son suficientes, expresando inconformidad con el material, los recursos físicos, los espacios para la ejecución de las prácticas y la distribución de horarios en los laboratorios para cada programa.

26-09/1/15- R1: *“Pues el tiempo, a veces el anfiteatro es muy peleado y uno casi no puede ir, porque siempre o sea, así este el horario definido, siempre los de medicina van a estar allá, entonces es muy duro estudiar”.*

31-09/02/15-R1: *“No, pues eso, equipos para fono de pronto y que nos den pues, yo sé que tenemos la oportunidad de estar en muchos sitios de rote*

muy buenos, pero que también nos den como unos sitios que sean adecuados, por que digamos siempre uno ve los rotes de fisioterapia y tienen unos salones grandísimos y el de fono ahí un saloncito pequeñito, entonces yo creo que debería ser acorde pues como con todas las carreras y tener las mismas”.

06 -08/ 19/15-R1: “Mmmmmm Una biblioteca más grande que no huela feo, no más como así unos cositos de esos donde uno pueda estudiar solito”.

56-09/ 28/15 – R1: “Que recursos, pues la verdad si, si hacen falta más libros, más libros eeh de la carrera no, porque, eso no, o sea tenemos como uno dos y los otros los tienen guardados en el departamento y no los prestan, pues fácilmente”.

8.2.8 Mi decisión ¿estoy en el lugar correcto?

Algunos estudiantes manifiestan estar conformes con su elección, incluso después de reconocer que Fonoaudiología no fue su primera opción.

32-09/02/15 – R2: “Porque, mmm no sé, al principio como que no me gustaba fono, como no quería me daba pereza, ahorita ya estoy, ya le cogí como el gusto”.

18 -08/ 28/15- R1:”Pues al principio no, o sea yo me presente a enfermería pero no o sea ahora que ya estoy este ya, ya me gusto”.

23 -08/ 31/15- R1: “Es lo que me gusta era lo que yo siempre había querido si”.

37-09/08/15-R1 “Aah, yo si estoy contenta con lo que escogí y sí, yo creo que esto es lo mío.

11-08/24/15- R1: “Muy acertada, porque esta carrera que tiene muchas salidas y es muy bonito dedicarse, a ayudar a otras personas, sobre todo a los niños”.

Resulta importante indicar lo que se descubre como motivación para elegir el programa a cursar. Para algunos, las experiencias previas con la labor del Fonoaudiólogo fueron determinantes para su elección.

58-10/02/15-R1: “Pues, primero no sabía que era Fonoaudiología, pues yo más que todo o sea tome/ estudiar esta carrera por mi mamá, porque mi mamá sufrió un derrame cerebral y ella quedo mal en cuanto a la voz y todo eso, y yo miraba que me tocaba llevarla a las terapias y eso y me decían que la Fonoaudióloga influyo mucho en eso, entonces yo dije ´no yo voy a estudiar por eso”.

09-08/21/15-R1: “¿Por qué estudie fonoaudiología? Porque desde pequeña tuve Fonoaudióloga, yyy, porque yo tengo un tío que, él es sordo y mudo, pues a causa de la sordera es mudo, entonces yo de ver de cómo le hacían las terapias a él y como él como por las señas al menos lograba como interactuar con el entorno, a mí me gustó mucho eso, y ya, es más que todo por eso, y porque no quiero que nadie sufra como yo cuando era chiquita”.

31-09/02/15-R1 “Pues, yo estoy feliz con mi carrera, yo a mi carrera la amo y la aprendí a querer porque mi hermana es Fonoaudióloga y no, no me arrepiento, esta es la carrera que yo quería estudiar y pues así lento vamos, pero con fuerza <riendo>”.

55 -09/ 28/15-R1: *“Eh pues en si decidí estudiar Fonoaudiología porque mi prima es Fonoaudióloga ya es especializada, y pues no se ella me empezó hablar y me llamo mucho la atención aunque en si cuando entre a estudiar no tenia en si cierto conocimiento adecuado de que trataba la carrera, pero pues ya el primer semestre ya me di cuenta y si me di cuenta que si era lo que”.*

03-09/13/15-R1: *“Eeh la decisión la tome básicamente porque tengo una hermana que es especial, ella no puede hablar, eso como que me influyó mucho a que hacerlo”.*

En otros casos, las motivaciones parecen estar alejadas de sí mismos y responden a presiones familiares.

17-08/28/15-R1: *“Pues la verdad, a mi fono no me gustaba, yo no quería estudiar fono, no quería estudiar acá en Popayán, mi mamá le gustaba mucho esta universidad entonces me toco venirme a estudiar acá, pero pues en realidad a medida que va pasando el tiempo uno va tomando como amor a las cosas, a la carrera, pues yo todavía no sé, si exactamente esto es lo mío <riendo>; pero pues ya no hay nada que hacer, entonces pues a mí fono me parece una carrera bonita, me parece chévere pero pues ahí vamos a esperar a ver qué pasa”.*

53-09/24/15- R1: *“Mm no me gusta la carrera, pero es más por, por mis papas que tengo que hacerlo, entonces, pues no es que moleste estudiar, pero tampoco es lo que me apasiona”.*

38-09/08/15-R1 *“Bueno, en el tiempo que yo tome la decisión de estudiar Fonoaudiología fue muy prematura, muy acelerada, de no, no, no me gusta, pero lo hago porque debo tener una profesión por mí, por mi hija, por mi*

familia, pero no es que este tan a gusto, porque no es lo mío, básicamente no es lo mío, pero si mi deseo es terminar una carrera”.

12-08/24/15- R2: “Ah mmm pues, yo estudio Fonoaudiología porque mi mamá es Fonoaudióloga, o sea no hay más /haya como una razón, y que tenía que estudiar algo, pero no es/ me gusta y eso porque mi mamá es Fonoaudióloga, no más, no es que me mate”.

Resultó revelador encontrar en los relatos de los estudiantes la falta de relación entre la elección, la orientación profesional y su proyecto de vida. Las respuestas de los estudiantes son confusas, muestran la presencia de gustos por algunos aspectos relacionados con el programa, pero que no son definitivos para determinar si están satisfechos o no con su decisión.

04-08/13/15- R1: “Pues la carrera me gusta, mm me venía encaminada como en el campo de la salud y pues como no pase a medicina, pues me pase a fono y me quede aquí y no me voy a cambiar, me gusta”.

40-09/15/15-R1: “Eeh, pues la verdad había sido segunda opción, pero eeh en primer semestre me di cuenta que era una carrera muy bonita, entonces quería estudiar español y literatura pero resulta que ellos tienen un área de habla y de lenguaje, que me empezó a llamar la atención, y resulta que trabajar con niños y por el área de no sé, de la audiolología también me llama mucho la atención, soy músico, entonces pienso que la voz es importantísima y pues trato con la voz, así que no se, esta carrera le ayuda a complementar todas las áreas en la que uno se desempeña.

29-09/t01/15-R1: “La verdad yo inicie estudiando Fonoaudiología solo porque no pase a medicina, porque pues mi sueño cuando salí del colegio es ser médico y en primer semestre la profe [...] se encargó que yo me

enamorara de la Fonoaudiología y aquí estoy, o sea con los, con los, ¿cómo se dice? Las dificultades que he tenido y tales [sic], yo voy a salir Fonoaudiólogo de la Universidad de Cauca y me ha gustado bastante la carrera”.

57-09/29/15-R1: “<riendo> Pues la decisión no sé cómo que tengo ya establecido mi proyecto de vida, igual no creo que influya mucho, o sea la verdad no, o sea si me llama mucho la atención pero no sé si la vaya a ejercer, porque me quiero ir por otras ramas, igual me estoy preparando para volver a presentar el examen para medicina”.

06 -08/ 19/15-R1: “Pues en realidad como yo hice el auxiliar yo quería estudiar enfermería, entonces yo hice el auxiliar y yo en realidad no, esto no es lo mío pongamos fono a ver qué tal y pues como que más o menos sabía”.

39 -09/15/15-R1: “<...> Creo que me equivoque, porque no se <...> no pues no me gusta en sí, tampoco me fastidia del todo, no sé, creo que me equivoque”.

8.2.9. ¿Habilidad o debilidad?

La búsqueda de respuestas sobre cómo se perciben así mismos con relación a su rol de estudiantes, permitió identificar como consideran que sus habilidades y debilidades influyen en su rendimiento. Para empezar, ellos encuentran como una habilidad la presencia de valores y cualidades como la responsabilidad, la puntualidad, la capacidad de análisis, entre otras.

19 -08/ 28/15- R1-R2: “Creo que buenas, pues la verdad no soy de mucha memoria pero si de mucho análisis”.

43-09/15/15 R1: “¿Qué habilidades? Ah soy muy responsable, muy puntual ammmm me gusta entregar mis cosas a tiempo mmm porque yo creo que eso dice mucho de mí como persona”.

12-08/24/15- R2: “Mm <...> pues yo diría que, no sé, a mí me gusta ser muy como ordenada y ser estricta con mis compañeros y mis amigos en cuanto a los trabajos, exposiciones y todo eso, soy muy posesiva en ese sentido”.

37-09/08/15-R1: “<...> Pues como la disciplina, soy muy responsable”.

23 -08/31/15- R1: “<...> Soy una persona por lo menos muy responsable, en lo que me propongo lo consigo”.

La posibilidad de buscar alternativas, ser persistente y optimista, parece también ser percibido como una habilidad que pudiera influir positivamente en el rendimiento académico.

40-09/15/15-R1: “Eeh, no veo todo como un problema, pues, resulta que si pierdo algo, siempre trato de verle el lado positivo y de salir adelante pues”.

29-09/01/15-R1: “Que no me rindo fácil, digamos si yo no entiendo busco y busco, y lo que sea, si tengo que pagarle a un profesor para que me explique le pago o lo que sea pues”.

Sin embargo, los estudiantes también identifican como debilidades la falta de dedicación, la falta de responsabilidad y persistencia, la pereza, la inasistencia a clase y el dejarse influenciar por terceros. Asumen, que estas debilidades pueden ocasionar dificultades en su rendimiento académico

11-08/24/15- R1: “No soy una persona dedicada, poco estudio, no me gusta asistir mucho a clase”.

42 -09/15/15 R2-R1: *“Eh en ocasiones no soy muy responsable, y pues eso prácticamente creo que es lo que me ha llevado a perder estas dos materias”.*

06 -08/ 19/15-R1: *“Me dá mucha pereza madrugar”.*

28 -09/ 1/15-R1: *“¡Ay! La pereza si a veces no me pongo a estudiar juiciosa hago otras cosas, entonces no”.*

50-09/ 22/15- R2: *“De pronto la pereza que uno a veces le da de coger el cuaderno y colocarse a estudiar <riendo>”.*

15-08/ 26/15 – R1: *“Mmm, pues, en un principio si me esforcé por, pues le daba y le daba hasta que, a ver si de pronto la pasaba y ya luego la verdad me descuide totalmente, vi que no entendía, y me descuide”.*

09-08/21/15-R1 *“Eeeh, debilidades de pronto, no sé, pues, que mee a veces me frustró muy rápido y entonces como que no logro como manejar la ansiedad, es como eso”.*

15-08/ 26/15 – R1: *“Debilidades, eeeeh de pronto que al no entender algo como tan rápido, mmm como que me desanimo, esa es como la debilidad”.*

La falta de organización del tiempo es percibida también como una debilidad, esto dado que no permite una adecuada planificación en las actividades académicas.

48-09/ 18/15- R1: *“Ah debilidades, mm pues debilidades serían que no organizo muy bien mi tiempo, esa sería la única”.*

43 -09/ 15/15 R1: “¿Qué debilidad? Ah bueno si yo lo miro desde una parte digamos eh por ejemplo de hacer una análisis de debilidades, eh yo diría que en este momento lo que me afecta a mi es el tiempo, es decir porque es que yo viajo todos los días entonces considero que hay un espacio en el que yo no lo aprovecho porque en realidad pues ir estudiando en el bus es muy incómodo, y para mi ese sería mi gran debilidad tal vez y verlo como una forma si debilidad en mi tiempo”.

27 -09/ 1/15-R1: “Mmm <...> Tal vez el manejo de mi tiempo libre, por factores externos <...> yo creo que me falta organizar mi horario”.

Según los informantes, esta carencia en la organización del tiempo puede afectar la proyección de sus esfuerzos en el semestre, al punto que tratan de reponer tiempo al finalizar cada periodo académico, sin los resultados esperados.

17-08/28/15-R1: “A mí me da mucha pereza ponerme a leer, yo soy re mala para leer, entonces me da como mucha hartera, pero en realidad cuando yo me pongo a estudiar como tal, a mí se me facilita mucho comprender las cosas con leer alguna vez ya o sea se me queda la idea, entonces lo que pasa es que necesito como más constancia de, de la cosas, entonces por lo menos yo me quede mucho en el semestre pero cuando me toca presentar finales es ahí cuando me pongo juiciosa y por eso es que muchas veces he perdido, porque yo saco buenas notas en los finales, pero como antes he sacado malas notas pues no me alcanza”.

La dificultad para mantener la atención a la labor académica es percibida por los informantes como una debilidad. De manera particular, aparece el uso inadecuado de la tecnología como un elemento distractor.

30-09/02/15-R1: "Mi debilidad, es, mi celular <riendo>, total, total, mi celular y pues dependiendo de la persona que escriba, ¡toma esa pausa! Activa y a veces se engoma, entonces mi debilidad es esa falta de constancia, porque me propongo metas y las hago, pero no con el rigor que me lo propuse sino como que la voy a cumplir pero por cumplirla, y no con el rigor que ya me había propuesto, entonces si es mi debilidad".

52-09/24/15- R1: "Mm el celular me distrae mucho".

53-09/24/15- R1: "<...> Mm me desconcentro mucho, con cualquier cosita es como que, no le doy prioridad".

Tras la búsqueda de los hallazgos, surgió una subcategoría a la que se denominó la efectividad de mis métodos: en esta se agruparon los registros que dieron cuenta de las estrategias que usan los estudiantes a la hora de estudiar y su percepción sobre si estas son o no efectivas:

En primera instancia se encontró que son de uso común métodos y estrategias como el uso de grabaciones en audio o video (propias y de terceros), la lectura, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y resúmenes:

03Septiembre13/15-R1: "Videos, mapas conceptuales, los apuntes que uno tiene".

33Septiembre 08/15 R1: "Mmmm primero leer, luego sacar un resumen, y por ultimo hacer un cuadro sinóptico, ha sido como, lo último que he hecho y me ha resultado bastante".

46Sep18/15-R1: "Ummm, las estrategias, pues yo saco resúmenes en hojas de todo, siempre hago eso porque ese es mi método, yo saco

resúmenes y resúmenes, mis propias resúmenes con mis propias cosas y esos resúmenes leo y eso es lo que yo hago”.

58Octu02/15-R1: “Eeh, mapas conceptuales, hacer resúmenes, grabarme y escuchar mis grabaciones ¡y ya!”.

44 Septiembre 15/15 - R1: “No leer bastante leer bastante y tratar de entender los temas y lo que no entiendo preguntar”.

56Septiembre 28/15 – R1: “Mmm lectura, la verdad, pues, cuando me gusta un tema en particular, eehh me gusta leer mucho sobre eso pero temas que no me gusten, pues no, no le pongo el empeño”.

48Septiembre 18/15- R1: “Eh pues mm me, me/ o sea estudio de apuntes que tomo en la clase y de las diapositivas que los profesores nos envían y también eh busco, si no entiendo algo de lo que he tomado nota o en la en la clase, eh tomo el apoyo de, de siempre de internet, en asesorías de internet”

38Sep08/15-R1: “La estrategias son leer, transcribir, sacar mapas, umm repetir, muchas veces me funciona pero otras no, por ejemplo con [...] no me funciona”.

Por otra parte, parece ser que la compañía de otros es percibida como valiosa, en el caso de algunos estudiantes; estudiar junto a sus pares puede ser una estrategia que facilita la comprensión de los temas de estudio.

57Sep29/15-R1: “<...> Sentarme a leer y a leer o con un compañero se me facilita”.

40Sep15/15-R1 “Ummm, para eso pues explicarle a otras personas y sino tratar de imaginar que estoy exponiendo a otras personas, que estoy haciendo otra exposición”.

17Agos28/15-R1: “A mí me sirve mucho estudiar con alguien, se me queda más fácil si yo estudio con alguien, en cambio sí me pongo a estudiar sola me distraigo más fácil, me da pereza, me da sueño, entonces no, a mi casi no me sirve estudiar sola, yo siempre tengo que estudiar con alguien para que me esté hablando”.

54Septiembre24/15- R1: “Mm a mí me gusta estudiar en grupo, con alguien más”.

22Agosto31/15- R1: “Eeh con resúmenes y con una compañera, hacernos preguntas o compartir los resúmenes”.

Resultó interesante encontrar que el uso de métodos que permitan memorizar, aun es percibido por los estudiantes como un recurso para estudiar. Algunas estrategias como pasar de nuevo todos los apuntes, parecen estar relacionados con la preocupación de memorizar los contenidos.

19 Agosto 28/15- R1-R2: “Intente memorizar mucho, pero realmente no no no era mi fuerte”.

14Agosto25/15 R1: “Yo por lo regular siempree utili/, o sea yo siempre estudio es de memoria, no utilizo otra cosa, hago diagramas de flujo y utilizo muchos dibujos, pero casi siempre me voy por la memoria”.

24Agosto 31/15 – R1: *“Eeeh la lectura, yyy ¿Cómo se llama eso, pues? O sea lo que leo lo escribo, y vuelvo lo leo así pues, hasta memorizarlo”.*

12Agosto24/15- R2: *“Repetir, repetir y repetir y repetir por lo mismo que te digo, para poder entender más fácil y hacer mapas conceptuales y pegarlos en la pared”.*

31Sep/02/15-R1: *“No pues, yo paso todo, yo cuando estudio paso absolutamente todo y trato de entender las cosas más que de memorizarlas”.*

41 Sep/15/15 R1: *“Pues las estrategias pues por ejemplo, cuando un tema como tal entonces lo paso, al pasarlo pues uno, uno digamos así repite eh repasa”.*

Ahora bien, la efectividad de los métodos usados para estudiar, parece estar supeditada a varios elementos, mientras que algunos aseguran que son efectivas o que no lo son, otros refieren que las estrategias sumadas al ser “juicioso” y al compromiso podrían facilitar resultados positivos.

46Sep18/15-R1 *“si, para mí sí” (refiriéndose a los métodos que usa).*

40Sep15/15-R1: *“si, ahora que pues uno vuelve y retoma eso y ¡si son muy buenas!”.*

38Sep08/15-R1: *“No, no creo que sean efectivas”.*

14Agosto25/15 R1: *“Pues, no me funciona muy bien que digamos <riendo>”.*

31Sep02/15-R1: "pues cuando estoy juiciosa sí, porque como te digo realmente he perdido porque no he estudiado, por falta de tiempo, pero cuando me pongo a estudiar juiciosa si paso las materias y con buenas notas".

06 Agosto 19/15-R1: "Pues en realidad cuando lo hago con compromiso y como que juiciosa sí, pero me dejo coger el día entonces como que ya cuando veo todo encima es como que ya paila <riendo> nada que hacer"

Finalmente, ciertos registros indicaron que ciertos estudiantes enfrentan el curso de las asignaturas sin estrategias de estudio; algunos ejemplos ponen de manifiesto que muchos de ellos sólo se limitan a recibir contenidos en clase o a leer con poca antelación los temas.

21Agosto28/15- R1: "Mi forma de estudiar, pues fue porque no hubo ninguna, en ese semestre anterior no yo, o sea me lo pase porque me quedo así porque enserio no, no estudie para nada".

32Septiembre 02/15 – R2: "Pues bastante, porque yo no estudiaba, o sea yo no/ pues lo que veía acá, cuando venía a clase, y ya, pero así que yo me siento a estudiar, y que le dedique tiempo, no".

03Septiembre13/15-R1: "Pues, cuando perdí el semestre en biología y las demás no tuve esa influencia de estudiar en los video y mapas conceptuales, no lo hacía yo solo medio leía un cuaderno un día antes, entonces esos métodos no los utilice cuando perdí".

9. DISCUSIÓN

La investigación mostró que los estudiantes del programa de Fonoaudiología en bajo rendimiento, tienen diferentes percepciones sobre las razones de su situación. Los hallazgos mostraron que los problemas emocionales, personales, económicos y académicos son considerados como importantes para comprenderlo. Esta conclusión general coincide con lo que menciona Lucy Gonzales y Diana Daza⁶¹, quienes afirmaron que el bajo rendimiento obedece a la existencia de múltiples fuentes, entre ellas las académicas, afectivas, personales, familiares, económicas y salud.

Sobre la primera categoría, el porqué de la situación de bajo rendimiento, algunos de los estudiantes perciben que la falta de planificación y las dificultades para distribuir el tiempo, se relacionaron con sus problemas académicos. En este sentido, Viviana Gómez y Omar Botero⁶², encontraron que los estudiantes de su estudio atribuyeron su fracaso académico a la inhabilidad de controlar el tiempo. A igual conclusión llegaron Katherine Contreras, et al⁶³., cuando refieren que los estudiantes que ingresan a la universidad, no utilizan técnicas eficaces para enfrentar las nuevas formas de estudio.

Los problemas personales, también fueron percibidos como un desencadenante del bajo rendimiento, al respecto Lucy Gózales y Diana Daza⁶⁴ establecieron que

⁶¹ GONZÁLEZ ORTIZ, Lucy y DAZA DE RAMOS, Diana. Repitencia en estudiantes de medicina caracterización y causas, 2010. [En línea]. Revista del instituto de estudios en educación Universidad del Norte, n° 13 julio - diciembre, 2010 [Citado el 1 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tUz0l75CxFwJ:rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/604/789+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

⁶² GÓMEZ MURILLO, Bibiana y BOTERO ZULUAGA, Omar. Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico. [En línea]. Revista Medica de Risaralda, Vol. 11, núm. 2 (2005) [Citado el 8 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/1181>

⁶³ CONTRERAS, Katherine; CABALLERO, Carmen; PALACIO, Jorge and PEREZ, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). Psicol. caribe [En línea]. 2008, n.22 [Citado el 8 de diciembre de 2014], pp.110-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008

⁶⁴ GONZÁLEZ ORTIZ, Lucy y DAZA DE RAMOS, Diana. Repitencia en estudiantes de medicina caracterización y causas, 2010. [En línea]. Revista del instituto de estudios en educación Universidad del Norte, n° 13 julio - diciembre, 2010 [Citado el 1 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tUz0l75CxFwJ:rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/604/789+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

las principales causas de esta situación, pueden encontrarse en conflictos tales como: sentirse solo, disgustos con la pareja, el estrés en el momento de las evaluaciones, la no satisfacción con la carrera y el noviazgo. Estas afirmaciones concuerdan con la presente investigación, en la que los informantes afirmaron que sentimientos de tristeza, peleas familiares o dificultades de pareja, parecen distraer su atención de las actividades académicas.

Por otro lado, Jaime Humberto Escobar, Carlos Pérez y Edwin Largo⁶⁵, mencionaron que provenir de la misma ciudad donde se estudia, favorece el rendimiento académico. Una situación contraria a la mencionada por estos autores, fue la que se encontró en el presente estudio, la cual es percibida como poco favorecedora del rendimiento; al parecer, para algunos estudiantes es difícil hacer la transición de la vida en familia a la vida solos en una nueva ciudad, haciendo menos sencillo su proceso de adaptación a la vida universitaria.

También, los problemas económicos fueron mencionados como uno de los aspectos influyentes en el bajo rendimiento, en este sentido José Humberto Calderón⁶⁶ refirió en su estudio que el desempleo de sus familiares y la falta de financiamiento provocan limitaciones económicas, dificultando la continuidad de los estudios universitarios. Lo anterior, se pudo evidenciar en la presente investigación, ya que algunos informantes mencionaron que los problemas económicos en la familia impactaban en el rendimiento académico de forma negativa, particularmente porque genera en el estudiante sentimientos de estrés y angustia.

⁶⁵ ESCOBAR, Jaime Humberto; PÉREZ, Carlos Andrés y LARGO, Edwin. Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil. [En línea]. Vicerrectoría Académica - CIDSE [Citado el 27 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://uniculturas.univalle.edu.co/Pdfs/SISTEMA%20PERMANENCIA/DESERCION%20JAIME%20ESCOBAR/Rendimiento%20academico%20-%20causas%20y%20relacion%20con%20la%20desercion.pdf>

⁶⁶ CALDERÓN DÍAZ, José Humberto. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. Programa "Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. [Citado el 18 de Abril de 2016]. Disponible en: http://www.alfaquia.org/alfaquia/files/1320941990_9453.pdf

En el porqué de la situación, además aparecen los problemas de salud como un elemento que afecta el desempeño académico. Estos pueden afectar al estudiante directamente o a sus familiares, en caso de que la dificultad de salud esté en el estudiante, esta condición puede ser determinante para atender durante las jornadas académicas. Sobre este particular, Lucy Gónzales y Diana Daza⁶⁷, mencionan que las causas relacionadas con la salud en muchas ocasiones no son detectadas por los docentes, pues el estudiante se reserva esta condición, permitiendo que sus problemas de salud los afecten durante bastante tiempo. Según las autoras, cuando los problemas de salud son realmente importantes, los estudiantes no toman oportunamente la decisión de cancelar la matrícula o la cancelación de algunos cursos o asignaturas, para aminorar la carga académica.

Con relación a algunas consideraciones académicas, una percepción pareció resaltar entre varias. Esta corresponde a la percepción de los estudiantes de que los docentes dan por hecho que ellos cuentan con aprendizajes previos desde la secundaria, sobre todo los que se relacionan con asignaturas básicas, sin que esto sea necesariamente cierto. Al respecto, Delia Jara et al⁶⁸., menciona que cuando el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos esperados en una asignatura, los resultados no son los esperados y por lo general se desencadena bajo promedio y rendimiento académico.

Finalmente en la primera categoría, aparece la percepción con relación a la dificultad para distribuir el tiempo entre el trabajo y el estudio. Para algunos informantes, trabajar puede demandar de una gran cantidad de tiempo, lo que interfiere en el desarrollo de las actividades académicas. Al respecto Nereyda

⁶⁷ GONZÁLEZ ORTIZ, Lucy y DAZA DE RAMOS, Diana. Repitencia en estudiantes de medicina caracterización y causas, 2010. [En línea]. Revista del instituto de estudios en educación Universidad del Norte, nº 13 julio - diciembre, 2010 [Citado el 30 de abril de 2016]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tUz0l75CxFwJ:rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/604/789+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

⁶⁸ JARA, Delia et al. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. En: Anales de la Facultad de Medicina. [En línea], vol.69. No.3. Septiembre - 2008 [Citado el 30 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci_arttext

Armenta, Claudia Pacheco y Erika Pineda⁶⁹, encontraron en un estudio similar que trabajar y estudiar al mismo tiempo, afectaba el desempeño académico, particularmente por que las responsabilidades laborales suelen desplazar las tareas académicas.

La siguiente categoría corresponde a la realidad percibida de la clase. En está, los estudiantes refirieron que en la mayoría de las asignaturas, la estrategia que se privilegia es la clase magistral, lo que consideran no favorecer el aprendizaje. Al contrario, indican que las asignaturas con metodologías teórico- prácticas facilitan el aprendizaje y la apropiación de los contenidos, lo que coincide con lo dicho por Guiselle Garbanzo Vargas⁷⁰, quien menciona que el escaso número de clases prácticas puede ser un causante del bajo rendimiento, particularmente si se consideran los estilos diversos de aprendizaje que tienen los estudiantes.

Algunos estudiantes mencionaron que la falta de claridad por parte del docente al explicar, actitudes negativas de los docentes cuando los estudiantes buscan soporte y la falta de actividades complementarias que apoyen el aprendizaje, pueden dificultar el este. En este sentido, Clelia Pineda y Alexandra Pedraza⁷¹, refirieron que la inadecuada preparación y metodología empleada por el docente, además de las formas de aprendizaje y enseñanza en las sesiones con asesores, pueden afectar el rendimiento del estudiante en los cursos o asignaturas.

En cuanto a la categoría referida al uso del tiempo y particularmente sobre el tiempo empleado por los estudiantes, la percepción general es que las horas para estudio independiente de una determinada asignatura, no es aprovechado como

⁶⁹ ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008 [Citado el 27 de marzo del 2015]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/rips/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

⁷⁰ GARBANZO VARGAS, Guiselle María. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Universidad de Costa Rica.[En línea] Revista educación vol. 31, núm. 1, 2007, pp. 43-63, Disponible en: www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

⁷¹ PINEDA BÁEZ, Clelia y PEDRAZA ORTIZ, Alexandra. Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. [En línea]. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (28) [Citado el 8 de diciembre de 2014]. Disponible en internet: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/88/182>

se esperaría. Esto parece obedecer a que los estudiantes lo utilizan realizando actividades de otras asignaturas, o en actividades que parecen representarles mayor interés. Sobre este asunto, Nereyda Armenta, Claudia Pacheco y Erika Pineda⁷², refieren que es común que los estudiantes en su tiempo libre prefieran hacer otras actividades tales como; salir a pasear, ver televisión, hacer ejercicio o hasta leer algo que no precisamente corresponde a un libro específico de estudio.

Otro aspecto relacionado con el tiempo, es la percepción que tienen algunos estudiantes de que este no es suficiente para el desarrollo de todas las actividades, contenidos y tareas que deben realizar por cada asignatura. Esto corresponde con lo dicho por Guiselle Garbanzo Vargas⁷³, quien concluye que el excesivo número de asignaturas y la extensión desproporcionada de los programas pueden generar situaciones de bajo rendimiento. Ella agrega que otros aspectos como el elevado número de exámenes y trabajos en horarios de mañana y tarde, pueden acrecentar esta problemática.

Es realmente interesante encontrar que para los estudiantes, la inasistencia es percibida como una manifestación de mal uso de tiempo. Según los hallazgos, el no uso del tiempo para asistir a las clases puede ser un detonante de dificultades en el rendimiento, tal y como lo refiere Katherine Contreras et al⁷⁴.

Otra categoría del estudio, corresponde a la percepción de los contenidos. Para algunos estudiantes los contenidos no son suficientes. Cabe aclarar que al revisar con detalle las entrevistas, esta percepción parece no atribuirse a la pertinencia en sí de los contenidos programáticos de los cursos. Más bien, se nota que la falta de

⁷² ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Op. cit., p. 154

⁷³ GARBANZO VARGAS, Guiselle María. Op. cit., p. 56.

⁷⁴ CONTRERAS, Katherine; CABALLERO, Carmen; PALACIO, Jorge and PEREZ, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol. caribe* [En línea]. 2008, n.22 [Citado el 8 de diciembre de 2014], pp.110-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008

actualización del material usado en clase, la pertinencia del mismo y la relación entre contenidos y el objeto de estudio, es lo que detona la percepción de no ser suficientes. Al respecto, el estudio de José Humberto Calderón Díaz⁷⁵, menciona al menos una de estas atribuciones, al indicar que las deficiencias en la actualización docente, especialmente en el uso de tecnologías para presentar los contenidos, pueden estar relacionadas con el bajo rendimiento.

Sobre los aspectos relacionados con la evaluación, otra de las categorías a estudio, los informantes la describen como difícil y que privilegia el uso de la memoria por encima de la aplicabilidad de los contenidos. En este sentido Francisco Tejedor y Ana García⁷⁶, consideran que el nivel de exigencia, tipo de exámenes, adecuación de las pruebas de evaluación, subjetividad en la corrección de los exámenes y criterios de evaluación incide en el bajo rendimiento. A esto se puede agregar que no todos los estudiantes responden igual a una misma evaluación, y las subjetividades y formas de interpretar del estudiante, no necesariamente corresponde a las del profesor.

Sobre la relación docente-estudiante, los informantes perciben que en ocasiones algunos docentes propician situaciones incómodas frente a su condición de repitencia, aparentemente porque el profesor da por hecho que el ser repitente implica tener ventajas sobre sus compañeros. Agregan que el apoyo que brinda el docente no es voluntario, lo que limita al estudiante a la hora de solicitar asesoría.

Sobre lo anterior, Yaritza García y Yileny Cruz⁷⁷, mencionaron que una de las razones para que se produzca el “distanciamiento” entre docente y estudiante,

⁷⁵ CALDERÓN DÍAZ, José Humberto. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. Programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. [Citado el 6 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf

⁷⁶ TEJEDOR, Francisco Javier. Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. [En línea] Universidad de Salamanca, Revista española de pedagogía. Año LXI, n.º 224. [Citado el 27 de marzo de 2015] Disponible en: http://gite213.usal.es/ampliar_publicacion/poder_explicativo_de_algunos_determinantes_del_rendimiento_en_los_estudios_universitarios

⁷⁷ GARCIA ORTIZ, Yaritza; LOPEZ DE CASTRO MACHADO, Daimaris y RIVERO FRUTOS, Orestes. Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? Rev EDUMECENTRO [En línea]. 2014, vol.6, n.2 [citado 12 de

puede ser el hecho de que resulta más fácil trabajar con los estudiantes de buen rendimiento académico, porque brindan su ayuda en el trabajo pedagógico, se interesan más por el estudio, por la carrera y demandan de mayor reconocimiento y atención por parte del docente. Aun así, es positivo indicar que algunos estudiantes, dicen que algunos de sus profesores suelen preocuparse por la situación del estudiante y ofrecen su apoyo sin que este se les solicite.

De igual forma, en esta categoría se indagó por las relaciones interpersonales entre pares. Algunos expresan con claridad que no siempre las relaciones con sus compañeros no repitentes son buenas, por tanto les es más difícil integrarse al nuevo grupo. Sin embargo, suele suceder que en ocasiones el estudiante que está en situación de repitencia, puede convertirse en un apoyo para el que está cursando por primera vez la asignatura. Al mismo tiempo perciben que el nuevo grupo de compañeros puede constituirse en un apoyo para superar la dificultad académica. Sobre lo anterior, Claudia María Vázquez et al⁷⁸., mencionaron que un ambiente estudiantil marcado por la solidaridad, el compañerismo y el apoyo social, son elementos que impactan de forma positiva en el rendimiento académico.

Como institución de educación superior, la Universidad del Cauca como muchas otras, ofrece diversos recursos de apoyo para sus estudiantes. Estos consisten en servicios universitarios que como las bibliotecas, las bases de datos, los programas de bienestar, son pensados para favorecer el desempeño académico. Sin embargo, este estudio dejó ver una percepción reducida de este tipo de apoyos, muchos de los estudiantes los desconocen o bien no tienen claro el concepto de recursos, y lo limitan al uso de herramientas audiovisuales dentro del aula.

marzo de 2015], pp. 272-278. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2077-2874

⁷⁸ VÁZQUEZ, Claudia M et al. Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. [En línea]. Noviembre-2012. [Citado el 25 de abril del 2016]. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qIBWhDcaf38J:www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u16/Decimocuartas/vazquez_c_factores_de_impacto_en_el_rendimiento_academico.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

También, hay estudiantes que aunque reconocen la existencia de recursos no les dan uso efectivo a estos o perciben que no son suficientes. En este sentido Claudia María Vázquez et al⁷⁹, refieren que los servicios institucionales de apoyo que la universidad ofrece a los estudiantes, como sistemas de becas, servicio de préstamos de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, pedagógico, entre otros, favorecen el rendimiento académico, en tanto sean usados efectivamente.

La categoría que buscó la percepción de la decisión de los estudiantes en relación a su elección, permitió descubrir que pese a la situación académica, la mayoría de los informantes refirieron estar conformes con su elección, incluso después de reconocer que Fonoaudiología no fue su primera opción. Sin embargo, en aquellos para los que aún la percepción de su decisión es difusa; existe un conjunto de situaciones que van desde experiencias personales, hasta la presión familiar y el afán del ingreso a la universidad; las que los impulsaron a matricularse en el programa.

Al respecto Calderón Díaz José Humberto⁸⁰, refiere que la presión familiar es un factor que incide en el bajo rendimiento, “debido a que los estudiantes deben continuar en una carrera que no llena sus expectativas”. Así las cosas, parece ser que la falta de orientación profesional, la falta de claridad en las motivaciones para elegir un programa académico e incluso, la decisión de cursarlo porque el estudiante no logró el ingreso al programa de su preferencia, son cuestiones con las que deben lidiar los programas académicos.

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes han podido evidenciar ciertas habilidades o debilidades que influyen en su rendimiento. Para muchos de ellos una habilidad es la presencia de valores y cualidades como la responsabilidad, la

⁷⁹ VÁZQUEZ, Claudia M et al. Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. [En línea]. Noviembre-2012. [Citado el 25 de abril del 2016]. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qIBWhDcaf38J:www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u16/Decimocuartas/vazquez_c_factores_de_impacto_en_el_rendimiento_academico.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

⁸⁰ CALDERÓN DÍAZ, José Humberto. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. Programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. [Citado el 6 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf

puntualidad, la capacidad de análisis, ser persistente y optimista. Aunque algunos estudiantes, también identifican como debilidades la falta de dedicación, la falta de responsabilidad y persistencia, la pereza, la inasistencia a clase y el dejarse influenciar por terceros, asumiendo estas debilidades como una causa de la dificultad en su rendimiento académico. Sobre estos aspectos, Katherine Contreras et al⁸¹., mencionaron que las características de personalidad en mayor porcentaje la pereza, las ganas de salir adelante, la falta de carácter, el ser desordenado y en menor porcentaje elementos depresivos y ansiosos, afectan el rendimiento académico.

A lo anterior se suma, que cada estudiante parece tener predilección por algunos métodos particulares de estudio, describen con claridad que les resulta más aceptable a la hora de estudiar, pero hay una percepción de que no siempre resultan efectivos; aunque, esto también puede relacionarse con la disparidad entre las formas de estudiar y las maneras de evaluar. En este sentido, Viviana Gómez Murillo y Omar Botero Zuluaga⁸², indicaron que los estudiantes reconocieron no estudiar o que lo hacían muy poco, no tomaban apuntes o lo hacían de forma desorganizada y usaban estrategias de aprendizaje inadecuadas.

La contrastación de los hallazgos con las referencias conceptuales, muestra consistencias en relación a lo que perciben los estudiantes, como expresiones de su comprensión sobre su situación académica. Sin embargo, es importante indicar que como toda investigación, hay limitaciones que pueden ser tomadas en cuenta para próximas investigaciones.

⁸¹ CONTRERAS, Katherine; CABALLERO, Carmen; PALACIO, Jorge and PEREZ, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol. caribe* [En línea]. 2008, n.22 [Citado el 8 de diciembre de 2014], pp.110-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008

⁸² GÓMEZ MURILLO, Bibiana y BOTERO ZULUAGA, Omar. Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico. [En línea]. *Revista Médica de Risaralda*, Vol. 11, núm. 2 (2005) [Citado el 8 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/1181>

Una de ellas corresponde a la necesidad de indagar las percepciones que al respecto del bajo rendimiento tienen los docentes del Programa de Fonoaudiología. Por otra parte, es importante proponer otras técnicas de recolección de información a fin de profundizar sobre aspectos, que por el tiempo de la investigación formativa, no fue posible abordar.

10. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos y a partir de los objetivos propuestos para esta investigación, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

La investigación cualitativa, permitió el cumplimiento de los objetivos. La entrevista como herramienta para la recolección de los datos facilitó el dialogo con los estudiantes de tal forma que se descubriera a través del mismo las percepciones sobre su situación. Por otro lado, el análisis que inicio con la demarcación de categorías iniciales, facilito centrar los hallazgos a modo de categorías más específicas a través de las que se pudo explicar la realidad.

Sobre los hallazgos puede concluirse que los participantes perciben que asuntos personales y familiares, afectan su rendimiento académico. Las respuestas emocionales generalmente representadas en estrés, ansiedad, angustia, le resta atención a las actividades académicas. Este es un hallazgo importante dado que permite visibilizar que si bien las dificultades están presentes en la vida de muchas personas, las herramientas para afrontarlas varían entre una y otra.

Otro aspecto sobre el que resulta necesario mencionar es que las situaciones generadas en el aula de clase, generan una serie de percepciones sobre la metodología usada por los profesores, los conocimientos previos de los estudiantes, el tiempo empleado para cada asignatura y el tiempo de estudio independiente.

Sobre estos aspectos, es posible que para los estudiantes las metodologías que favorecen la aplicación de la teoría facilitan el aprendizaje. Que si bien la educación secundaria provee de algunas bases, no debe presuponerse que estas son exactamente las que se necesitan para afrontar contenidos de asignaturas en educación superior y que con respecto al tiempo, hay un reconocimiento de que si bien este puede ser desaprovechado, también hay un exceso de actividades curriculares que exceden el tiempo designado para ellas.

Es interesante que la pertinencia de contenidos, según la percepción de los estudiantes, está directamente relacionada con la actualización de las formas de dictarlos y sobre la evaluación, la percepción de que aun las evaluaciones son subjetivas y priorizan las capacidades de memoria sobre la aplicabilidad de los contenidos enseñados.

Por otra parte, son interesantes los hallazgos sobre la relación entre docentes y estudiantes. Para el estudiante en bajo rendimiento, la relación que suscita su situación entre docentes y sus pares suele ser incómoda. Para ellos son pocos los docentes que parecen interesarse por su rendimiento y sus compañeros suelen distanciarse del estudiante nuevo. Pese a lo anterior, algunos ven en esta situación, la manera de apoyar y ser apoyado.

Si bien la Universidad se preocupa por ofrecer recursos a los estudiantes, el uso que dan a los mismos parece depender del como los reconocen. Los hallazgos permitieron inducir que los estudiantes no distinguen entre metodologías de clase, apoyos audiovisuales y los verdaderos recursos universitarios, por ejemplo los apoyos que ofrece bienestar para afrontar situaciones de salud o emocionales difíciles.

Tal parece indicar que la carencia de claridad con relación al proyecto de vida puede resultar en un inconveniente para rendir académicamente. Muchos ceden a presiones sociales o familiares para ingresar y permanecer en un programa académico. Aunque también están los estudiantes que pese a su situación desean continuar en el programa porque consideran que el problema no radica en su elección.

Con los hallazgos de la presente investigación y los que se recogerán en la segunda fase del proyecto docente inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones, el programa de Fonoaudiología espera contar con un programa de seguimiento, para estudiantes en calidad de bajo rendimiento.

Finalmente fue muy interesante encontrar en los hallazgos como los estudiantes se descubren con respecto a sus habilidades y debilidades. Es notable que muchos se sinceren con respecto a lo que consideran son problemas propios que no les permiten avanzar y refieren de ellos mismo algunas cualidades y formas de ser que de ser aprovechadas pueden generar mejores resultados académicos.

11.RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las conclusiones mencionadas anteriormente, se puede recomendar:

Dar continuidad a procesos de investigación que permitan formular a partir de la información recolectada, procesos de seguimiento a situaciones de bajo rendimiento. Estas acciones a su vez favorecen los criterios de calidad de los procesos académicos y el cumplimiento de planes de mejoramiento relacionados con los estudiantes, los docentes y los procesos de enseñanza.

La percepción de los estudiantes da cuenta de inquietudes en relación a los contenidos curriculares, las formas de evaluación y las metodologías, los cuales valdrían la pena que sean revisados por el Programa de Fonoaudiología, a fin de proponer acciones mejoradoras.

Teniendo en cuenta que la Universidad del Cauca, cuenta con recursos como los que ofrece Bienestar Universitario, que podrían ofrecer apoyo aquellos estudiantes que presenten dificultades familiares y personales, con el fin de reducir los casos de situación de bajo rendimiento, pero sobre todo que aprendan a conllevar sus problemas de forma positiva.

Es importante, revisar desde una nueva perspectiva teórica las relaciones docentes estudiantes. Esto debido a que los resultados de la investigación permiten identificar características en los estudiantes que los hacen más abiertos a la discusión de ideas dentro del salón de clases, propositivos en las formas de evaluación y metodologías a usar. Al parecer hay un cambio significativo en las formas de aprender.

Algunos profesores de la universidad, creen que los estudiantes llegan con conocimientos básicos sobre algunos temas; sin embargo, en ocasiones no es así. Por tal razón, se recomienda dar paso a la discusión y articulación de contenidos

en el inicio del semestre y plantear estrategias de refuerzo o abordaje de los mismos, con el fin de evitar casos de bajo rendimiento.

Se requiere el apoyo de instancias institucionales como Bienestar Universitario a fin de divulgar los recursos con los que cuenta la universidad y qué facilitan el tránsito de los estudiantes en su programa académico. Al tiempo, acciones como la implementación de programas de orientación profesional dirigidos a potenciales estudiantes y la inclusión de la formación en técnicas de estudio de quienes cursan los primeros semestres, incrementando así sus habilidades y rendimiento académico.

Es importante divulgar de los resultados en otros programas académicos, para establecer procesos investigativos conjuntos, y se consoliden acciones mejoradoras frente al fenómeno de bajo rendimiento en la Universidad del Cauca.

12. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Carmen. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII, [En línea] N° 2: 267-279, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>

ALVES, Elizabeth y ACEVEDO, Rosa (1999). La evaluación cuantitativa, citado por ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008, p, 156. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

ALLPORT, Gordon. El problema de la percepción, citado por VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 48 [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

BARBOLLA DIZ, Cristina, et al. Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. [En línea] 3º Ed. Especial. 30/11/10. Pág. 7. Disponible en:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

BARTLEY Howard. Principios de Percepción. México: Trillas S.A.; 1969

BARRY, Bricklin. Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar México: Centro Regional de Ayuda Técnica, citado por REYES MURILLO, Jazmín Adriana, et al. Factores psicosociales asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del grado 7º de la institución educativa técnica ciudad Ibagué, comuna trece, 2012. [en línea]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S2j445DQBkUJ:repositorio.unad.edu.co/bitstream/10596/2211/1/Proyecto.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>.

CALDERÓN DÍAZ, José Humberto. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. Programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf

CONTRERAS, Katherine; CABALLERO, Carmen; PALACIO, Jorge and PEREZ, Ana María. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol. caribe* [En línea]. 2008, n.22, pp.110-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008

COMINETTI, Rossella; RUIZ, Gonzalo y TULIC, María. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSDH Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office [En línea] No 18832, Vol 1. Disponible en: <http://www->

wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/14/000094946_99052608145864/Rendered/PDF/multi_page.pdf

ERAZO Alejandra, VALENCIA Ana, ROJAS Víctor, AVELLANEDA Paola, VIVEROS Betty. “Características determinantes de la alta permanencia en los estudiantes matriculados en el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca”. Popayán – Colombia, 2013.

ESCOBAR, Jaime Humberto; PÉREZ, Carlos Andrés y LARGO, Edwin. Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil. [En línea]. Vicerrectoría Académica - CIDSE. Disponible en: <http://uniculturas.univalle.edu.co/Pdfs/SISTEMA%20PERMANENCIA/DESERCION%20JAIME%20ESCOBAR/Rendimiento%20academico%20-%20causas%20y%20relacion%20con%20la%20desercion.pdf>

GARBANZO VARGAS, Guiselle María. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Universidad de Costa Rica.[En línea] Revista educación vol. 31, núm. 1, 2007, pp. 43-63, Disponible en: www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

GARCIA ORTIZ, Yaritza y CRUZ PACHECO, Yileny. Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. Rev EDUMECENTRO [En línea]. 2014, vol.6, n.3, pp. 111-127. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742014000300009&script=sci_arttext

GÓMEZ MURILLO, Bibiana y BOTERO ZULUAGA, Omar. Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina de la Universidad

Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico. En: Revista Médica de Risaralda. [En línea], vol 11. No.2. Septiembre - 2015. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/1181>

GONZÁLEZ FIEGEHEN, Luis Eduardo. Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Presentado en el Seminario de Educación Superior de América Latina y el Caribe. [En línea], vol 11. 2005. Disponible en internet: http://164.73.2.147/alfaguia/files/1319033299_01.pdf

GONZÁLEZ ORTIZ, Lucy y DAZA DE RAMOS, Diana. Repitencia en estudiantes de medicina caracterización y causas, 2010. [En línea]. Revista del instituto de estudios en educación Universidad del Norte, nº 13. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tUz0I75CxFwJ:rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/604/789+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

GUARDIOLA, Placido. La percepción. Universidad de Mursia.2013. p. 5.

JARA, Delia et al. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. En: Anales de la Facultad de Medicina. [En línea], vol.69. No.3. Septiembre - 2008. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci_arttext

JIMÉNEZ, Manuel. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Fundación Dialnet [En línea] Infancia y Sociedad: Revista de estudios, ISSN 1131-5954, Nº. 24, 1994, págs. 21-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>

MORALES A.L. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Andalucía:

Consejería de Educación y Ciencia. Citado por ARMENTA, Nereyda; PACHECO, Claudia y PINEDA, Erika. Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja California. [En línea]. Revista IIPSI, Vol 11- No 1-2008, p, 155. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cPBbCmJc0fUJ:pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a10.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

MERLEAU PONTY, Maurice. Fenomenología de la percepción, Citado por VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 49 [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

OVIEDO, Gilberto Leonardo. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. Revista de Estudios Sociales, [En línea]. No. 18, agosto de 2004, 89-96. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/375/view.php>

PATTON, Citado por VALLES. Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. [En línea] Editorial: Síntesis. Madrid. 1999. p.180 Disponible en: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>

PAZ, 2003 citado por GOVEA RODRÍGUEZ, Violeta; VERA, George y VARGAS, Aura Marina. Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. Universidad del Zulia. Venezuela. Omnia, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 26-39.

PINEDA BÁEZ, Clelia y PEDRAZA ORTIZ, Alexandra. Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. [En línea]. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (28). Disponible en internet: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/88/182>

PORCEL, Eduardo; DAPOZO, Gladys y LÓPEZ, María Victoria. Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. Revista virtual Redie, Vol. 12, Núm. 2 (2010). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/264/730>

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 376 de 1997. Por la cual se reglamenta la Profesión de Fonoaudiología en Colombia. Santafé de Bogotá.

SANTANDER MONTES, Arturo J.; MARTINEZ ISAAC, Jorge A. y VALLADARES OLIVA, Caridad. Caracterización del rendimiento académico de los estudiantes del plan de estudios "D" de Enfermería. *RCIM* [En línea]. 2013, vol.5, n.2, pp. 210-228. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592013000200011

SINNER, Carsten. Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie. Iberoromanische Sprach- und Übersetzungswissenschaft. Beethovenstr. 15. [En línea] Disponible en: <http://carstensinner.de/castellano/corpusorales/index.html>

TEJEDOR, Francisco Javier. Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. [En línea] Universidad de Salamanca, Revista española de pedagogía. Año LXI, n ° 224. Disponible en: http://gite213.usal.es/ampliar_publicacion/poder_explicativo_de_algunos_determinantes_del_rendimiento_en_los_estudios_universitarios

TEJEDOR, Francisco y GARCÍA, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación [En línea] 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Informe final de Autoevaluación programa de Fonoaudiología. 2013.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Informe de Gestión de la Administración Universitaria del año 201. Disponible en internet desde: http://ftp.unicauca.edu.co/Documentos_Publicos/Rectoria/informe-gestion-2012-v3.pdf

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Reglamento estudiantil. Acuerdo 002 de 1988, capítulo VIII de la cancelación, bajo rendimiento, de la matrícula condicional y de la pérdida del derecho a continuar los estudios; Artículo 6. [En línea]. Disponible en: <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-no-002-de-1988>

VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 1999. p. 347

VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. Pág. 50. [En línea] Red de Revistas Científicas Redalyc vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53. Disponible en internet: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

VÁZQUEZ, Claudia M et al. Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. [En línea]. Noviembre-2012. Disponible en:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qIBWhDcaf38J:www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u16/Decimocuartas/vazquez_c_factores_de_impacto_en_el_rendimiento_academico.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

VELASCO y DÍAZ de Rada (1997) citado por SERRA, Carles. Etnografía escolar, etnografía de la educación.[En línea] Revista de Educación, núm. 334 (2004), pp. 165-176. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf

VELASCO, H y DÍAZ de Rada, 2006 citado por ÁLVAREZ, Carmen. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII, [En línea] N° 2: 267-279, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 Artículos 14, 15 y 16, a continuación se establece el siguiente acuerdo de participación en una investigación no experimental:

Se me ha informado que la presente investigación consiste en un estudio académico, en el que no se realizarán experimentos, cuyo título es PERCEPCIONES SOBRE LA SITUACIÓN DE BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA 2015 y tiene como objetivo general describir las percepciones que estudiantes en bajo rendimiento y docentes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca tienen sobre esta situación académica. También se me ha dicho que los resultados de este estudio permitirán al Programa de Fonoaudiología diseñar un programa de seguimiento estudiantil que no sólo beneficiará al Programa, sino que pretende beneficiar a otros programas de pregrado de la Universidad del Cauca.

Se me ha informado que el tiempo de duración de mi participación en el presente estudio es de aproximadamente una hora y media, destinada a contestar una entrevista que será registrada en audio a fin de ser transcrita. Podré solicitar repetición de cada pregunta cuantas veces sea necesario para tenerla clara.

MOLESTIAS Y RIESGOS: certifico que se me ha informado que para la presente investigación no estaré expuesto a riesgo alguno que me pueda causar daño

físico, psicológico, social, legal o de otro tipo. Por el contrario, el beneficio es que podré conocer los resultados.

CONFIDENCIALIDAD: se me ha asegurado que la información que entregue a través de la entrevista cuenta con las garantías de total confidencialidad al no revelar nombres, características o situaciones comprometedoras que posibiliten mi identificación. Se me ha dado seguridad que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se hagan de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. La información recolectada en este estudio tendrá una finalidad académica y conoceré los resultados, que serán comunicados y publicados a toda la población participante.

BENEFICIOS: el beneficio es colectivo y mi participación no incluye compensación económica y no tendré que acarrear ningún tipo de gasto o costo.

LIBERTAD DE PARTICIPACIÓN: también se me ha informado que mi participación en la presente investigación es completamente voluntaria y tendré la libertad de retirarme en el momento en que desee y que se han comprometido a proporcionarme información actualizada que se obtenga durante el estudio, aunque pudiera cambiar de parecer respecto a mi permanencia en el mismo.

Por todo lo anterior, acepto participar voluntariamente en la presente investigación, firmando el cuadro que a continuación aparece.

FECHA	NOMBRE	FIRMA

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INFORMACION PERSONAL:

1. Semestre en el que se encuentra matriculado
2. Semestre en el que debería ir de acuerdo al período de ingreso
3. Edad
4. Sexo
5. Estado civil
6. Lugar de procedencia
7. Lugar de residencia
8. Estrato socioeconómico de lugar de procedencia
9. Tipo de seguridad social: contributivo_ subsidiado_ vinculado_
10. Con quien convive en su lugar de residencia
11. ¿Cuál es el nivel educativo de sus padres?
Madre
Padre
12. ¿Cuántas asignaturas perdió? ¿Cuántas veces?
13. ¿Cuáles?
14. En que semestre?
15. Actualmente cursa otros estudios simultáneamente

INSTITUCIONALES

Metodología

16. ¿Cuál crees que es la razón o razones, por las que perdiste estas asignaturas?
17. ¿Cuál es la metodología de enseñanza que utiliza el profesor en las asignaturas que perdiste?
18. ¿Crees que la metodología influyo en la perdidas de las asignaturas?
19. ¿Cuál crees que es la metodología que los docentes de estas asignaturas deberían usar?
20. ¿Qué piensa sobre el tiempo asignado a la clase en la(s) asignaturas que perdió? “
21. ¿Que piensa sobre el tiempo de estudio independiente de la(s) asignaturas que perdió?

CONTENIDO

22. ¿Qué piensas sobre los contenidos en cuanto a la extensión, pertinencia, cumplimiento de objetivos y actualización de la(s) asignaturas que perdiste?

EVALUACIÓN

23. ¿Qué piensas sobre las estrategias de evaluación usadas por los docentes de las asignaturas que perdiste?

RELACION DOCENTE ESTUDIANTE

24. ¿Cómo describe su relación con los docentes que ha perdido asignaturas?
25. ¿Cómo percibe el trato que recibe del docente cuando fue o es repitente?
26. ¿Cómo fue el apoyo que le dio el docente cuando repite o repitió una asignatura?
27. ¿Busco el apoyo del docente?
28. ¿Cree que el hecho de que su profesor sea hombre o mujer, influyo en la perdida de la o las asignaturas?

RELACION ENTRE PARES

29. ¿Cómo percibe el trato de sus compañeros de clase cuando ha estado en calidad de repitente?
30. ¿Cómo fue el apoyo que le dio sus compañeros cuando repitió una asignatura?
31. ¿Busco el apoyo de sus compañeros?

RELACION ENTRE ESTUDIANTE Y LOS RECURSOS UNIVERSITARIOS

32. ¿Conoce los servicios que tiene la Universidad del Cauca para el apoyo de su rendimiento académico?
33. ¿Cuáles usa?
34. ¿Cómo influyen los recursos que tiene la universidad en su rendimiento académico?
35. ¿Qué recursos cree que falta?

PERSONALES VS ACADEMICOS

36. ¿Qué piensa sobre la decisión que tomaste de estudiar fonoaudiología?
¿Por qué?
37. ¿Qué habilidades cree que tiene usted para enfrentar sus estudios?

- 38. ¿Qué debilidades cree que tiene usted para enfrentar sus estudios?
- 39. ¿Cuáles son las estrategias que usa para estudiar regularmente?
- 40. ¿Crees que son efectivas?
- 41. ¿Cómo cree que influye o influyó su forma de estudiar en la pérdida de las asignaturas?

PERSONALES - EMOCIONALES

- 42. ¿Tiene hijos? _____ Cuantos_____ convive con ellos_____
- 43. ¿Cómo interfiere el hecho de tener hijos en sus actividades académicas?
- 44. ¿Tiene algún empleo mientras estudia? Sí _ No_ ¿en que trabaja? horas diaria__ Semanales__ Diurno_ Nocturno_
- 45. ¿Cómo interfiere el hecho de tener un empleo en sus actividades académicas?
- 46. Algunos autores afirman que problemas económicos, familiares, emocionales, y de salud afectan el rendimiento académico e influyen directamente en la pérdida de la asignatura ¿Qué piensa usted al respecto?
- 47. ¿Alguno de estos te afecto cuando perdió asignaturas?
- 48. ¿Cuál es la razón a la que usted atribuye la pérdida de la o las asignaturas?