

FACTORES PSICOSOCIALES DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RIESGO
ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga en la línea Género, diversidad en
inclusión social

YEIMI PAOLA SÁNCHEZ LÓPEZ

Directora: María Elvia Domínguez Blanco

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Psicología
Bogotá, D.C., Junio de 2011

RESUMEN

En el año 2010 la oficina de Acompañamiento de la Facultad de Ciencias Humanas aplicó un protocolo de atención a 49 personas en situación de riesgo académico por Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA) inferior a 3.4, indagando por las dimensiones individual (bienestar psicológico, factores socioeconómicos y factores académicos), familiar y comunitaria. Se aplicaron 24 entrevistas en su totalidad, con enfoque diferencial por género los resultados señalan un número mayor de hombres en situación de riesgo, con problemáticas disímiles a las señaladas por las mujeres.

Palabras clave: riesgo académico, estudiantes universitarios, salud mental positiva, enfoque diferencial.

ABSTRACT

In 2010 from Accompaniment Office of the Faculty of Human Sciences applied a protocol of care for 49 people at risk for academic Cumulative Weighted Average Arithmetic (PAPA, acronym in Spanish) lower to 3.4, probing for individual dimensions (psychological, socio-economic factors and academic factors), family and community. 24 interviews were applied in full, with differential approach by gender the results indicate a greater number of men at risk, with dissimilar problematic to those identified by the women.

Keywords: academic risk, college students, positive mental health, differential approach.

INTRODUCCIÓN

La Oficina de Acompañamiento, Convivencia e Inclusión Social forma parte de la iniciativa de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia que tiene su fundamento en el Acuerdo 028 de 2010 del Consejo Académico "Por el cual se reglamenta el Sistema de Acompañamiento Estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia". De esta manera se plantea que el SAE tiene como fin posibilitar las condiciones necesarias para la culminación exitosa de la formación profesional de las y los estudiantes de la Universidad a través de la articulación oportuna entre el componente académico y de bienestar universitario.

La reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia introdujo como medida del rendimiento estudiantil el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (en adelante P.A.P.A). De acuerdo con el artículo 44 del Acuerdo 008 de 2008 del Consejo Superior Universitario, presentar un P.A.P.A inferior a tres punto cero (3.0) es indicador de pérdida de la calidad de estudiante, lo cual genera deserción en la Universidad. El grupo a intervenir desde la Oficina de Acompañamiento, Convivencia e Inclusión Social de la Dirección de Bienestar de la Facultad de Ciencias Humanas comprendió estudiantes en situación de riesgo académico por P.A.P.A inferior a 3.4 en el período 2010-I. De esta manera, se observan los principales factores que inciden en la deserción, un fenómeno que afecta diferentes áreas desde el punto de vista de la psicología comunitaria: individual, grupal, comunitario, institucional (Sánchez, Zambrano, & Palacín, 2005).

El análisis realizado respecto a los motivos de la situación de las y los estudiantes con PAPA inferior a 3,4 reportados por el Sistema de Acompañamiento de la Sede Bogotá se puede comparar con el modelo propuesto por Pinto (2007, p. 55) quien toma tres condiciones o variables predictoras que son: condiciones de entrada psicológicas, económicas, sociales y académicas; las condiciones de la institución en cuanto al programa curricular, los procesos pedagógicos y el soporte institucional; por último, los mecanismos de interacción entre pares, con los programas de la universidad, la integración académica y las actividades extracurriculares.

A partir de este trabajo, se busca evidenciar que la situación de riesgo por PAPA inferior a 3,4 no sólo acude al plano académico sino que involucra otros niveles de interacción de la persona: el nivel institucional, familiar, sociocultural, económico, entre otros. Lo anterior se abordó a través de una entrevista semi-estructurada, que en primer lugar adoptó las categorías del modelo de salud mental positiva de Jahoda y luego, mediante triangulación inter jueces a partir de aplicaciones piloto, se modificó substancialmente.

El análisis se hace desde una perspectiva de género e inclusión social, de esta manera se busca evidenciar la necesidad de este enfoque en investigaciones que aborden el riesgo académico y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios. Así mismo, se abordará a grandes rasgos si el modelo de salud mental positiva adoptado en las entrevistas sugiere un camino acorde a las necesidades de estudio del riesgo académico en universidades o requiere nuevos –quizá diferentes- elementos teóricos para su análisis. Se hace una pequeña revisión de estudios de bienestar psicológico en tanto en la investigación realizada por Marie Jahoda, las definiciones de salud mental positiva aludían a este término (Jahoda, 1958). Además,

según Lluch (2002) el único intento de realizar un modelo de salud mental positiva, no basado en la enfermedad, es el de Jahoda.

OBJETIVOS

Objetivo general

El objetivo central de la investigación fue analizar los factores psicológicos y sociales presentes en 24 estudiantes en situación de riesgo académico por presentar un promedio aritmético ponderado acumulado (PAPA) menor a 3.4 a partir del protocolo de atención de la Oficina de Acompañamiento Estudiantil de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, teniendo en cuenta los factores de la teoría de Salud Mental Positiva de Jahoda y otros elementos que influyen en el desempeño académico de universitarias y universitarios.

Objetivos específicos

Caracterizar la población reportada por Acompañamiento de la Sede Bogotá como estudiantes en situación de riesgo académico por PAPA inferior a 3.4.

Caracterizar y analizar los datos obtenidos a partir de 49 entrevistas realizadas a las y los estudiantes en situación de riesgo académico.

Evidenciar los elementos de salud mental positiva y factores psicosociales de 24 entrevistas realizadas en su totalidad a partir de análisis de contenido.

MARCO TEÓRICO

El Ministerio de Educación Nacional –en adelante MEN- (2008a, p. 10) define la deserción como “el fracaso individual en completar un determinado curso de acción para alcanzar una meta deseada, la cual fue el objetivo por el que el sujeto ingresó a una determinada institución de educación superior”. De esta manera, en términos del MEN (2008a, p. 12), un desertor “es aquel estudiante que abandona la institución educativa durante dos o más períodos consecutivos, como resultado de la interacción o del efecto individual y combinado de diferentes categorías de variables: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas”.

El MEN (2006) sostiene que la deserción estudiantil conlleva altos costos sociales y económicos que afectan a las familias, estudiantes, las instituciones y el Estado. Las causas y factores que conducen a la deserción son complejos y cambiantes, y cobra importancia en las agendas de las instituciones universitarias y de la política educativa (MEN, 2006). La deserción es pues uno de los fenómenos que más está afectando los sistemas de educación, donde Colombia no es la excepción (Hernández, Rama, Jiminián, & Cruz, 2009). En América Latina y el Caribe la deserción afecta el 50% de la población universitaria, porcentaje inferior cerca de veinte puntos en Norteamérica y Europa, simultáneamente en Colombia se sitúa entre el 45% y el 50% (Universidad Nacional de Colombia, 2009).

Según el MEN (2006), durante los años 2002 a 2006 se dio un incremento significativo en el porcentaje de estudiantes que habiendo presentado el examen de

estado ICSES ingresaron a la educación superior, pasando del 45% en 2001-2002 al 67% en 2005-2006, cobertura que a la vez fue impactada por las altas tasas de deserción (MEN, 2006).

En un estudio del Ministerio de Educación Nacional para analizar los determinantes de la deserción en la educación superior en Colombia, se encontró que de la población estudiada los hombres enfrentan un riesgo mayor de desertar en un 21% que las mujeres (MEN, 2008a). En datos similares, un estudio de la Universidad Nacional de Colombia (2009) en el año 2006, buscó caracterizar el fenómeno de la deserción y su impacto en la comunidad académica de pregrado, encontrando que -en el período de análisis- la deserción alcanzó el 29%, la graduación el 45% y el rezago el 26% de la población (Universidad Nacional de Colombia, 2009). Adicionalmente, el estudio muestra un índice de mayor graduación en mujeres lo que indica menor riesgo de deserción, mientras que los hombres abandonan más prematuramente los compromisos académicos. Este mismo estudio analiza dos tipos de perfiles donde la permanencia está asociada a ser mujer joven, con buen puntaje de admisión, buenas capacidades académicas y altos ingresos económicos, mientras la deserción está demarcada por aspectos contrarios (Universidad Nacional de Colombia, 2009). Así pues, el ingresar a la Universidad Nacional de Colombia implica un privilegio frente a quienes no acceden, sin embargo, no implica que el objetivo académico sea exitoso en tanto depende de diferentes recursos académicos, sociales, económicos, entre otros, propios del estudiante como de la institución (Pinto, 2007).

El MEN (2008b) sostiene que los apoyos psicológicos, de bienestar universitario, gestión universitaria, la gestión de inserción, el mercado laboral y la orientación

vocacional tienen un alto impacto en la permanencia en la educación superior, junto a los apoyos económicos. En especial, se resalta que “el apoyo psicológico, o de otro tipo diferente a los ya mencionados, impacta a los estudiantes una vez que lo reciben durante toda su carrera influyendo de manera importante en su permanencia en la institución de educación superior” (MEN, 2008b, p. 44).

Teniendo en cuenta lo anterior, merece resaltar el estudio de Hernández (2007), que consistió en un diagnóstico de las necesidades en cuanto a salud mental en una muestra de 27 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá, concluyendo que las problemáticas percibidas por estudiantes y profesionales de la División de Salud son: depresión, estrés y ansiedad, además de síndrome desadaptativo, trastorno obsesivo de la conducta, duelo y consumo de sustancias psicoactivas. Las principales causas de las problemáticas de salud mental se asociaban a: área personal en relación al ciclo vital, orientación vocacional y enfermedad mental previa; área social en cuanto a las relaciones interpersonales, dificultades socioeconómicas e inclusión a la Universidad; área familiar sobre el manejo de la autoridad y el maltrato, así como cambios en la estructura familiar; el área académica referente a las altas expectativas de logro frente al desempeño académico versus la alta demanda por parte de la Universidad (Hernández, 2007).

Por otro lado, en un documento de la Dirección de Bienestar Universitario - sede Bogotá, la tendencia de las y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia en la solicitud de servicios de acompañamiento estudiantil se da en dos componentes: habilidades sociales (especialmente orientación vocacional, temor a hablar en público y dificultad para hacer amigos) y trámites académicos administrativos (desconocimiento de la normatividad, la reforma

del Acuerdo 008 de 2008 que genera inconvenientes de adaptación al medio universitario). En este documento se plantea que el número de estudiantes en riesgo según Acompañamiento Integral para el período 2010 II, era de 679, de cuyo total, el 31% (n=210) se encontraba en riesgo por bajo promedio (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

Según Tinto (1982, como se cita en Pinto & cols., 2007) para evaluar la deserción y el rezago estudiantil es necesario evaluar tres niveles: el macro social, el institucional y el individual. A nivel macro social encontramos que para el Plan de Desarrollo 2002-2006, el Ministerio de Educación Nacional planteó un proyecto llamado “Estrategias para disminuir la deserción” en tanto se ha vuelto un tema de trabajo en políticas públicas e institucionales (Pinto & cols., 2007, p. 19). Muñoz (1996, citado en Pinto & cols., 2007, 25) plantea que en América Latina se han realizado investigaciones frente al desempeño académico encontrando que las variables socioeconómicas y socioculturales influyen notoriamente. Conforme a Salcedo (2010) quien realiza un análisis de diferentes estudios realizados en Colombia frente al rendimiento de los programas académicos al interior de las universidades, el éxito académico estaría sujeto a factores internos y externos a la universidad así como problemas intrínsecos del estudiante, entre otras causas.

La deserción, fenómeno multicausal

El riesgo académico suscita un amplio tema de estudio que ha generado interés en diversas disciplinas, en tanto atañe a varios factores según estudios realizados. Desde la sociología, Spady (1970) examina el proceso de la interacción entre los atributos del estudiante (disposiciones, intereses, actitudes y habilidades) y las

influencias, expectativas y demandas impuestas por diversas fuentes en el entorno universitario, desde la teoría sobre el suicidio de Durkheim, que plantea el suicidio como la ruptura del individuo con el sistema social en tanto le es imposible integrarse en la sociedad. Así, Spady asegura que tanto el sistema académico como el social de la universidad constituyen marcos de análisis importantes para examinar el proceso de abandono, donde la deserción sería el resultado de la dificultad de integración del estudiante con el entorno universitario, ya que el individuo no da respuestas efectivas a las exigencias sociales y académicas del entorno (Spady, 1970).

Para Tinto (1975) las y los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio para integrarse en el ambiente social y académico en tanto, si los beneficios que brinda la institución son percibidos como mayores a los costes personales, no habrá deserción. Sin embargo, cuando actividades fuera de la vida académica generan mayores recompensas, se genera la decisión de desertar (Tinto, 1975). Este proceso de adaptación es longitudinal y se ve reforzado por diversas variables que generan –o no- el compromiso con la obtención del título universitario, es decir, a mayor integración con el ambiente universitario, menor riesgo de deserción (Tinto, 1975).

Según Himmel (2002), la deserción se refiere al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Esta autora expone que la investigación sobre deserción 25 años antes a su trabajo se enfocaron en modelos de factores sociológicos, psicológicos, económicos, organizacionales e institucionales; no obstante, plantea que las

aproximaciones recientes integran variables pertenecientes a diferentes ámbitos pero que a la vez son susceptibles de ser abordadas por las instituciones a fin de reducir los niveles de deserción (Himmel, 2002).

Montes, Almonacid, Gómez y Zuluaga (2010) plantean la deserción como la interrupción o desvinculación del proceso académico-institucional que lleva a cabo un estudiante. Otros estudios sugieren la existencia de dos tipos de deserción: permanente y temporal, cuyos patrones explicativos son distintos: la deserción temporal se explica principalmente por razones vocacionales, socioculturales y motivacionales; la permanente se explica principalmente por razones socioeconómicas (Canales & Ríos, 2007).

Tinto (1975) indica que diversas características como los antecedentes familiares, el nivel socioeconómico de la familia, atributos del individuo y experiencias previas a la vida universitaria influyen en el proceso de adaptación a la vida universitaria. Díaz (2008) propone un modelo conceptual que explica la deserción/permanencia como el resultado de la motivación (positiva o negativa), que es afectada por la integración académica y social. Estas integraciones están mediadas por las características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales (Díaz, 2008). La propuesta de Díaz (2008) consiste en un modelo de equilibrio dinámico donde la adaptación del estudiante a las diferentes tensiones producidas por los factores que le afectan desde lo académico, lo social e institucional garantizarán -o no- su permanencia en la universidad. Pinto plantea que el resultado académico no se explica únicamente desde las aptitudes y el mérito individual, se deben incluir las variables socio-económicas, las variables institucionales, del

contexto social y de la relación del individuo con los anteriores contextos (Pinto, 2007).

Algunos autores plantean que la deserción se debe hacer desde cinco enfoques de análisis de acuerdo a la perspectiva de las variables explicativas –individuales, familiares, institucionales-: psicológico, económico, sociológico, organizacional, de interacciones (Braxton, Johnson, & Shaw-Sullivan, 1997). Conjuntamente, Coleman (1988, citado en Mingo, 2006, p. 123-124) habla del capital financiero, humano y social. El capital financiero hace referencia a la obtención de los recursos físicos para su sostenimiento en las labores académicas y en su manutención diaria. El capital humano se refiere a lo que el autor denomina el “ambiente cognitivo” en donde crece la persona y que facilita o limita el proceso de aprendizaje. Finalmente, el capital social está mediado por el tiempo y esfuerzo implícitos en el desarrollo intelectual (Coleman, 1988; como se cita en Mingo, 2006).

Canales & Ríos (2007) entrevistaron a setenta y siete personas catalogadas como desertores permanentes y desertores temporales, encontrando la multiplicidad de factores que explican la deserción universitaria de tipo no académico, por ejemplo, como la vocación, las motivaciones y el aspecto socioeconómico. De esta manera la deserción se debería abordar como un problema social significativo (Canales & Ríos, 2007).

Factores que influyen en el rendimiento académico

Factores institucionales y académicos

Brea de Cabral (2005) aplicó doce entrevistas a desertores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, encontrando que la deserción se debe tanto a factores

exógenos (externos) como endógenos (internos) especialmente el presupuesto universitario, condiciones económicas y sociopolíticas del país y su influencia en el sistema universitario, características económicas de la comunidad universitaria; deficiencias educativas de las y los estudiantes y la abrumación de los procesos administrativos.

Un estudio frente a estos factores comparó la deserción universitaria en Finlandia (donde es casi inexistente) frente a Puerto Rico, encontrando que en el primer país hay servicios de apoyo al estudiante, los docentes cuentan con mayor libertad de cátedra, hay menor desigualdad social, hay buenos servicios escolares y universitarios, el servicio de salud es gratuito y la preparación de docentes es rigurosa (Viana & Rullán, 2010).

Sánchez, Navarro & García (2009) abordaron los factores de deserción de la Universidad Surcolombiana (Neiva) en el período 2002-2005 encontrando que es un fenómeno inherente a la vida estudiantil, a situaciones económicas y socio-culturales del entorno. Sánchez *et al.* (2009) recomiendan la detección temprana de las y los posibles desertores desde el ingreso de estudiantes a la Universidad, a fin de instaurar políticas de apoyo social, económico y emocional.

En cuanto a la modalidad de las instituciones, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional puso en funcionamiento desde el 2006 el Sistema SPADIES - Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior-, desde el cual buscaron obtener datos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UN AD, encontrando que no hay diferencias significativas entre la deserción en la modalidad a distancia y virtual versus la modalidad presencial (Hernández, Rama, Jiminián, & Cruz, 2009).

Los procesos vocacionales han generado incógnitas frente a su influencia en la decisión de desertar de las y los estudiantes. Por ejemplo, en un estudio del programa del Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se señaló que las razones de las y los estudiantes para desertar estuvieron dadas por: un factor motivacional en tanto los programas universitarios no eran acordes con las expectativas; el problema del rendimiento y problemas de aprendizaje al interior de la carrera; y, por último, el sentimiento de desigualdad frente a otros compañeros del programa (González, 2005).

Montes *et al.* (2010) realizaron una aproximación conceptual y metodológica de la deserción en 14 programas de pregrado de la Universidad EAFIT en los cohortes 2001-1, 2002-1 y 2003-1, caracterizando la población y luego aplicando una entrevista semiestructurada. Los resultados apuntaron a la deserción en los primeros semestres asociada a variables académicas y falta de asertividad en la elección del programa académico (Montes, Almonacid, Gómez, & Zuluaga, 2010). Por otro lado, Aparicio & Garzuzi (2006) realizaron un estudio explicativo – comprensivo con población desertora ingresante durante 4 años en 6 facultades de una Universidad privada de Mendoza (Argentina), encontrando que los procesos vocacionales al momento de elegir una carrera están marcados por la falta de madurez e integración, influyendo en las tasas de deserción.

Abarca & Sánchez (2005) analizaron en la Universidad de Costa Rica desde el Centro de Evaluación Académica los cohortes desde 1993 hasta 1998, para ver el fenómeno de la deserción, ejecutando entrevistas a profundidad mediante un cuestionario construido y validado en 450 personas, así como 30 entrevistas a expertos académicos y administrativos de la Universidad, encontrando que el no

ingresar a la carrera deseada aumenta la deserción, el factor económico no es un determinante, y que las y los estudiantes abandonan la institución más no el sistema universitario (Abarca & Sánchez, 2005).

Factores socioeconómicos¹

Morales (1999, citado en Armenta, Pacheco y Pineda, 2008) manifiesta que el rendimiento académico es el resultado de varios aspectos cotidianos que afectan directamente al estudiante, donde el entorno familiar como influencia externa desempeña un papel considerable al hacer parte del medio relacional del mismo. Similarmente, Rodríguez & Hernández (2008) estudiaron en las tres divisiones académicas de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztalapa las causas de la deserción de estudiantes aplicando una encuesta en dos tiempos, grupos focales y entrevistas a profundidad, encontrando que la deserción es un fenómeno compuesto por varios factores mutuamente influyentes como la condición socioeconómica de las familias, la integración del estudiante al ambiente universitario y el desempeño académico.

Adicionalmente, Orjuela & Ravelo (1999, citados en Armenta y cols. 2008) consideran que las características socio-demográficas influyen en el desempeño de las y los estudiantes. Así mismo, Rodríguez, Viegas, Abreu y Tavares (2002, citados en Armenta y cols. 2008) plantean que factores no cognitivos como los recursos económicos, el transporte, la cultura, la comodidad, influyen en el proceso de inmersión a la vida universitaria.

¹ Adaptado de Sánchez, C. (2010). Informe Final de práctica profesional en Psicología, en la Oficina de Acompañamiento Estudiantil de Bienestar Universitario de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia (Documento sin publicar).

Lynch & O’Riordan (1998, citados en Mingo, 2006, p. 273) encontraron que las y los estudiantes de clase social media-baja manifestaban barreras en su progreso académico dada la falta de un lugar adecuado para estudiar, presión familiar para la obtención de un empleo, necesidad de apoyar parcialmente con los gastos familiares, dificultades económicas, problemas de inclusión educativa y un apoyo familiar deficiente. Un dato relevante es la influencia de los padres en las identidades sociales de las y los estudiantes y su impacto en el apoyo a su formación profesional de sus hijos (Óp. Cit. p. 122), sin embargo, el desempeño académico varía cuando padres y madres ven en las y los estudiantes una fuente de ingresos y no de egresos.

Es entonces cuando el aspecto económico emerge y determina la adquisición de logros en la educación superior ya que, según Mingo (2006), el origen social influye en los alcances del plan académico cuando hay una diferencia amplia entre las exigencias académicas y los recursos económicos familiares. Astin (1993, citado en Mingo, 2006, p. 127) expone que un nivel socioeconómico alto y un rendimiento académico bueno –independiente de las habilidades- se correlacionan fuertemente en tanto el individuo cuenta con competencias adquiridas previamente a su ingreso a la educación superior así como certeza frente a su seguridad económica. Anexamente, un estudio de Stanton-Salazar (1997, como se cita en Mingo, 2006, p. 273), muestra que en algunos casos donde el origen social afecta los resultados académicos se crean tensiones y conflictos personales.

Brea de Cabral (2005) encontró que factores de tipo laboral influían así como de carácter familiar en la decisión de desertar, resaltando la importancia del apoyo familiar para no desertar. Así mismo, dos entrevistados manifestaron que hubiesen

preferido recibir ayuda psicológica frente a su situación de inestabilidad en la universidad (Brea de Cabral, 2005). Florenzano (2005) examinó estudiantes universitarios chilenos, concluyendo en la importancia de un servicio de salud mental en las universidades dado el riesgo de estudiantes de presentar alteraciones emocionales durante su paso por la universidad -en la población más vulnerable- desde una perspectiva socioeconómica y de disfuncionalidad familiar (Florenzano, 2005).

Factores individuales

Collins, Kenway & McLeod (citados en Mingo, 2006, p. 31) exponen que existe una estrecha relación entre el género y el rendimiento educativo teniendo en cuenta las identidades que se dan en la dinámica escolar. Según Willis (1988, citado en Mingo, 2006, p. 94), se destaca la identidad de género cuando las concepciones y actividades en función de éste se ven afectadas al determinar ciertos comportamientos no como fracasos sino como logros para el desarrollo personal, relegando la labor académica como en el caso de los hombres que trabajan para autosostenerse.

Jorgensen, Ferraro, Fichten & Havel (2009) evaluaron los factores demográficos y variables psicosociales de 40682 estudiantes del Dawson College, donde los hombres puntuaron más bajo que las mujeres en un cuestionario que evaluaba las habilidades de comunicación académica, el tiempo de estudio fuera de la clase, la motivación, la disciplina, responsabilidad con los compromisos y obligaciones, así como la participación en la comunidad universitaria. Además, según Jorgensen *et al.* (2009), es más probable que los estudiantes con discapacidad sientan que la carrera

que estudian requiere más estudio, así mismo, obtienen calificaciones más bajas en las medidas de auto confianza a nivel académico y conexión social, son más proclives a sentirse aislados, además de una mayor propensión a abandonar los estudios universitarios por un problema de discapacidad o salud (Jorgensen, Ferraro, Fitchen, & Havel, 2009).

Factores como la resiliencia, las respuestas al estrés, la ansiedad, entre otros, han sido estudiados y en la literatura científica se encuentran elementos convergentes. Román & Hernández (2005) señalan que en la literatura científica hay evidencias de la influencia de factores psicopedagógicos y sociales; así que puntualmente aplicaron a cien estudiantes de la Escuela Latinoamericana de Medicina ELAM de primer año un cuestionario de vulnerabilidad psicosocial, asertividad y fobia social. Los resultados sugieren un riesgo elevado de resultados académicos no satisfactorios en estudiantes vulnerables al estrés, con percepción de pobre apoyo social, y habilidades comunicativas y asertividad deficientes (Román & Hernández, 2005). De esta manera las variables como las habilidades comunicativas, asertividad, vulnerabilidad al estrés y apoyo social influyen en el rendimiento académico, constituyéndose como factor de riesgo elevado (Román & Hernández, 2005).

Cabrera, Bethancourt, González & Álvarez (2006) estudiaron la prolongación y abandono de los estudios universitarios en estudiantes de trabajo social (n=82), matemáticas (n=10) y pedagogía (n=222), encontrando que las variables más influyentes eran las características psicológicas y las estrategias y actividades de estudio. Cabrera y cols. (2006), sostienen que aquellos estudiantes universitarios que saben manejar mejor las situaciones de estrés tienen una mayor probabilidad de culminar su carrera. Hernández, Coronado, Araujo & Cerezo (2008) estudiaron en 22

estudiantes de una universidad pública colombiana la relación entre desempeño académico y ansiedad escolar medida conductualmente, a quienes sometieron a 25 evaluaciones semestrales y tres de auto reporte, encontrando -mediante una tarea de discriminación basada en el paradigma de Stroop modificado- que aquellos estudiantes con promedios más bajos presentaron los indicadores más elevados en ansiedad conductual. Tanto el estudio de Cabrera *et al.* (2006) como el de Hernández *et al.* (2008) sugieren elementos similares frente al manejo de las situaciones estresantes y los niveles de ansiedad en relación al rendimiento académico.

Peralta, Ramírez & Casraño (2006) investigaron en 345 estudiantes de alto y bajo rendimiento de la Universidad de Sucre entre 16 y 38 años, los factores resilientes asociados al rendimiento académico a través del cuestionario de resiliencia para estudiantes universitarios (cre-u), encontrando que los estudiantes con bajo rendimiento cuentan con menos factores de resiliencia.

En un estudio de asertividad, Garrido, Ortega, Escobar & García (2010) determinaron que el rendimiento académico es una variable multicausal que puede ser influida por aptitudes mentales, autoconcepto, autoestima, salud mental, autoeficacia, asertividad. Garrido *et al.* (2010) exploraron a través de la aplicación de la Escala Multidimensional de Asertividad –EMA- de Flores y Díaz-Loving (2004, citado en Garrido *et al.*, 2010) en una muestra de 35 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México), que la asertividad puede ser una variable asociada al bajo rendimiento académico, es decir, a mayor asertividad, mejor rendimiento académico y viceversa (Garrido *et al.* 2010).

Lumbreras, Moctezuma, Ossamontes, Medina, Cervantes, López & Méndez (2009) estudiaron en 2659 universitarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el 2004 el estilo de vida y riesgos para la salud mediante un cuestionario autoaplicable, encontrando frente a las adicciones que el 20,1% fuma cotidianamente, el 22,6% consume alcohol con frecuencia y el 1,2% consume drogas ilícitas. Adicionalmente, Lumbreras *et al.* (2009), refirieron daños a la salud por el uso de la computadora como los trastornos visuales (11%), músculos esqueléticos (8%) y psicológicos (18%). Acorde a Florenzano (2005), los problemas emocionales y las características de personalidad de los estudiantes deben tomarse en cuenta para planear servicios de apoyo a su salud mental y para evitar conductas de riesgo que pueden llevar a deserción y bajo rendimiento académico.

Bienestar Psicológico

Para Jahoda (1958) la salud mental es de tipo individual y personal, involucra la condición de una mente individual humana y, aunque el medio ambiente y la cultura pueden influir en la salud o la enfermedad, es una característica de una persona, en tanto no se puede hablar de “sociedad o comunidad enferma” (Jahoda, 1958). A partir de varias investigaciones frente a la salud mental positiva y revisando sus contribuciones al campo, Jahoda señala seis aspectos: las actitudes del individuo hacia sí mismo, el grado en que la persona se da cuenta de sus potencialidades a través de la acción, la unificación de la función en la personalidad del individuo, grado de independencia frente a las influencias sociales, cómo el individuo ve el mundo que le rodea, la capacidad de afrontar la vida (Jahoda, 1958).

Lluch (2002) sostiene que el único intento de desarrollar un modelo teórico de salud mental positiva es el de Jahoda (Lluch, 2002), el cual elabora seis categorías generales que se desglosan en un total de 16 dimensiones específicas: Actitudes hacia sí mismo (accesibilidad del yo a la conciencia, concordancia Yo real-Yo ideal, autoestima, sentido de identidad); crecimiento y actualización (motivación por la vida, implicación en la vida); integración (resistencia al estrés); autonomía (conducta independiente); percepción de la realidad (percepción objetiva, empatía o sensibilidad social); dominio del entorno (satisfacción sexual; adecuación en el amor, el trabajo y el tiempo libre; adecuación en las relaciones interpersonales; habilidad para satisfacer las demandas del entorno; adaptación y ajuste) (Lluch, M, 1999).

En palabras de Sánchez (2002), la propuesta incluye tres tipos de criterios: “*estructurales*, ligados a la estructura interna del individuo (actitud positiva hacia uno mismo e integración); *adaptativos*, de relación con el entorno (autonomía, percepción correcta del entorno y dominio de éste) y *evolutivos* (actualización)” (Sánchez, A., 2002, pág. 126). Además, para Jahoda un solo criterio o concepto no es suficiente para determinar la salud positiva o bienestar de una persona, se requiere la combinación de estos de manera multidimensional (Sánchez, A., 2002).

En un estudio de Chow (2010) sobre bienestar psicológico y logro académico en estudiantes universitarios canadienses, se encontró que los ingresos económicos, la salud física, una relación significativa y la relación con la familia, las amistades, la autoimagen y el estrés académico son elementos relacionados con el bienestar psicológico. Finalmente, Chow (2010) señala que de las y los estudiantes encuestados que señalaban un ingreso familiar superior, reportaron buenas condiciones de salud física, un alto grado de satisfacción con sus relaciones (pareja,

amigos, familia), mayor nivel de autoimagen positiva y menor estrés académico, presentaban un nivel significativamente más alto de bienestar psicológico.

Safree y Adawiah (2009) aplicaron a 120 estudiantes de pregrado de la Universidad Islámica Internacional de Malasia (IIUM) la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS), encontrando diferencias significativas entre el bienestar psicológico de las y los estudiantes con altas y bajas académicas. Safree y Adawiah (2009) sugieren el desarrollo de estrategias desde psicólogos, educadores, consejeros e investigadores en pro de incrementar los niveles de bienestar psicológico de los estudiantes universitarios.

Negovan (2010) validó en 49 estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de Bucharest, Rumania el inventario de Bienestar Psicosocial (PSWB) (siglas en inglés), donde el bienestar psicosocial se divide en cuatro dimensiones: bienestar subjetivo relacionado a eventos diarios, bienestar subjetivo relacionado a eventos en la facultad, bienestar psicológico y bienestar social. El instrumento fue diseñado bajo los modelos de bienestar psicológico y social de Ryff (1995) y Keyes (1998) y de bienestar subjetivo de Diener (1985) y Seligman (2002).

Salami (2010) aplicó una serie de cuestionarios para medir inteligencia emocional, auto eficacia y bienestar psicológico (p. e. felicidad, satisfacción con la vida, depresión) en una muestra de 242 estudiantes en una universidad de Kwara - Nigeria encontrando que estos elementos predicen comportamientos y actitudes de los estudiantes. La investigación de Salami (2010) indica la necesidad de enfatizar en la psicología positiva involucrando elementos proactivos maximizando los elementos que serán de ayuda para la resolución de problemas que están involucrados con la mejora de la calidad de educación superior.

Según Lluch, desde el modelo de Jahoda la adaptación a las condiciones ambientales, especialmente cuando son desfavorables, impulsan a que los diferentes criterios interactúen dialécticamente y se configuren en un funcionamiento psicológico unificado (Lluch, M, 1999). Para Lluch (1999, p. 65), Jahoda apuntó desde su modelo a proponer la acción de los criterios que configuran el modelo, determinando sus interrelaciones o el estudio de sus posibles diferencias en función de la cultura, la clase social, la edad, el sexo, entre otros, lo cual es aplicable al contexto universitario por su diversidad en la población.

METODOLOGÍA

En este apartado expongo las principales características de la población estudiada, los elementos teóricos que sustentan la perspectiva metodológica optada, así como los procedimientos empleados en la recolección de la información considerada pertinente para la investigación.

Contexto

La Oficina de Acompañamiento, Convivencia e Inclusión Social tiene su fundamento en el Acuerdo 028 de 2010 del Consejo Académico "Por el cual se reglamenta el Sistema de Acompañamiento Estudiantil –SAE- en la Universidad Nacional de Colombia". De esta manera se plantea que el SAE tiene como fin posibilitar las condiciones necesarias para la culminación de estudios de las y los estudiantes de la Universidad a través de la articulación oportuna entre el componente académico y de bienestar. Bajo este lineamiento se tiene como objetivo fortalecer desde el Sistema de Acompañamiento las redes de apoyo entre estudiantes y la Universidad, suscitando el desarrollo de recursos emocionales y materiales.

A continuación se describe el grupo a intervenir desde la Oficina de Acompañamiento, Convivencia e Inclusión Social de la Dirección de Bienestar de la Facultad de Ciencias Humanas, que comprendió a estudiantes en situación de riesgo académico por PAPA (Promedio Aritmético Ponderado Acumulado) inferior a 3.4

teniendo en cuenta que el Artículo 44 del Acuerdo 008 de 2008 indica que presentar un PAPA inferior a tres punto cero (3.0) es indicador de pérdida de la calidad de estudiante.

Procedimiento

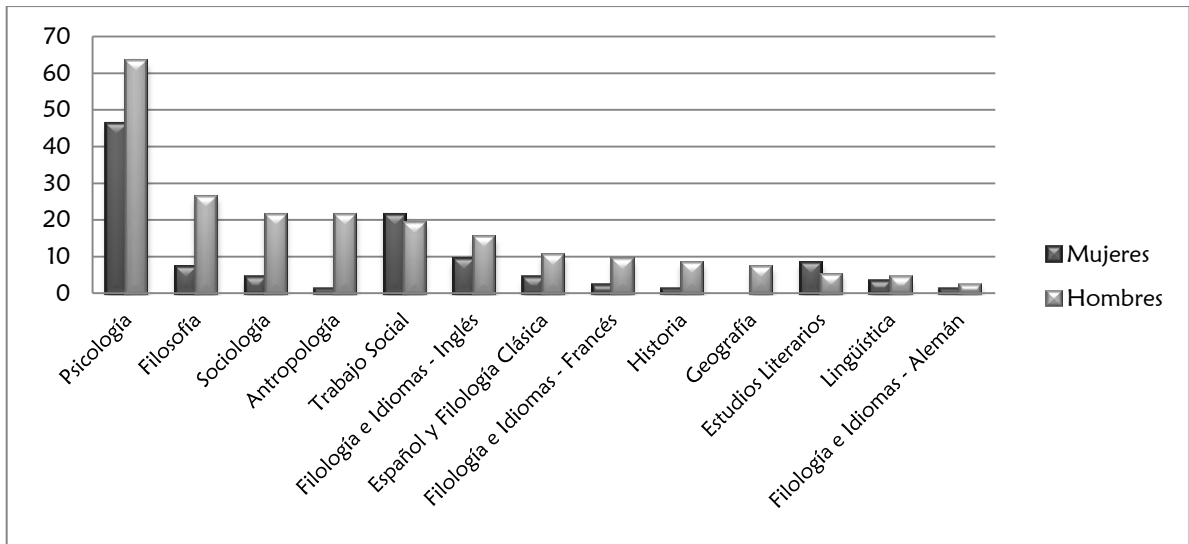
Semestralmente se obtiene el PAPA de las y los estudiantes de la Universidad, datos segmentados por Facultad fueron enviados la Dirección de Bienestar Universitario de la Facultad de Ciencias Humanas, y de allí filtrados en la Oficina de Acompañamiento Estudiantil. La base de datos tenía señalados 317 estudiantes por PAPA inferior a 3,4, como estudiantes en situación de riesgo académico según el Sistema de Acompañamiento de la Sede-Bogotá. Se realizaron tres citaciones vía correo electrónico a todas las personas caracterizadas por el Sistema de Acompañamiento de la Sede como población en riesgo. Asistieron 49 personas (Anexo 1), de las cuales 24 respondieron en su totalidad el Protocolo de atención de la Oficina de Acompañamiento de la Facultad de Ciencias Humanas (Anexo 2). La caracterización tiene en cuenta el enfoque diferencial que implica hacer evidentes situaciones específicas de vulnerabilidad en razón de la edad, etnia, género y orientación sexual por generar desventajas para la permanencia académica desde la situación base de un PAPA inferior a 3,4.

Población

Estudiantes en situación de riesgo académico de la Facultad de Ciencias Humanas

En total se encontraban 317 estudiantes en situación de riesgo por PAPA inferior a 3,4 de los cuales el 34% (n=107) son mujeres y el 66% (n=210) hombres. En la

gráfica 1 se observa la distribución por género de las y los estudiantes en situación de riesgo por PAPA inferior a 3,4 según el programa curricular. En orden de mayor a menor cantidad de mujeres encontramos a: Psicología (n= 46); Trabajo Social (n=21); Filología e Idiomas – Inglés (n=9); Estudios Literarios (n=8); Filosofía (n=7); Español y Filología Clásica y Sociología (n=4 respectivamente); Lingüística (n=3); Filología e Idiomas – Francés (n=2); Filología e Idiomas – Alemán, Historia y Antropología (n=1, en cada programa); Geografía no tiene mujeres en riesgo. En cuanto a los hombres encontramos: Psicología (n=63); Filosofía (n=26); Sociología y Antropología (n=21 respectivamente); Trabajo Social (n=19); Filología e Idiomas – Inglés (n=15); Español y Filología Clásica (n=10); Filología e Idiomas – Francés (n=9); Historia (n=8); Geografía (n=7); Estudios Literarios (n=5); Lingüística (n=4); Filología e Idiomas – Alemán (n=2). De esta manera, el porcentaje que ocupa cada programa curricular dentro de la población total de estudiantes en situación de riesgo por PAPA inferior a 3,4 es: Psicología, 34,38%; Filosofía, 10,41%; Sociología, 7,89%; Antropología, 6,94%; Trabajo Social, 12,62%; Filología e Idiomas – Inglés, 7,57%; Español y Filología Clásica, 4,42%; Filología e Idiomas - Francés, 3,47%; Historia al 2,84%, Geografía, 2,21% Estudios Literarios el 4,10%; Lingüística, 2,21%; por último, Filología e Idiomas - Alemán el 0,95%.

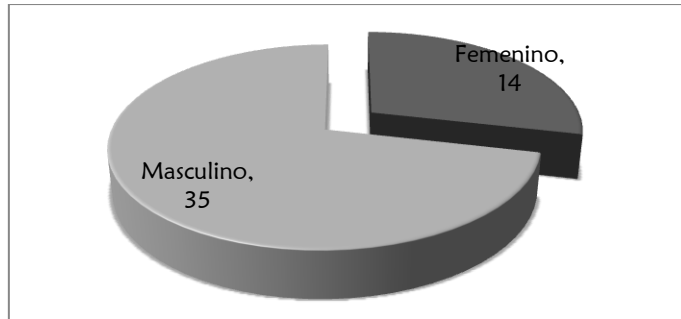


Gráfica 1. Distribución por género de estudiantes según programa curricular en situación de riesgo por PAPA inferior a 3,4

Fuente: Sistema de Información Académica (SIA)

Estudiantes entrevistados en la Oficina de Acompañamiento Estudiantil

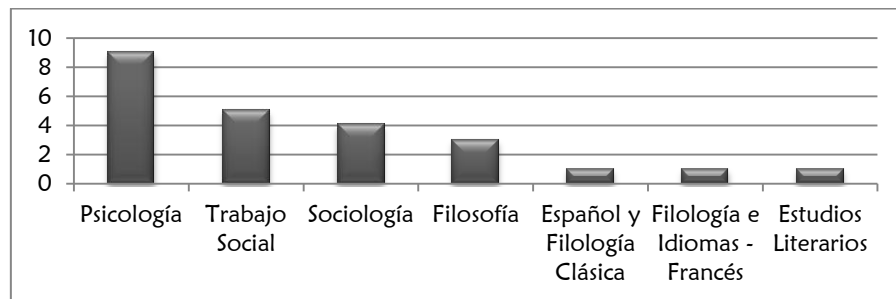
La distribución de estudiantes según el programa curricular con mayor a menor asistencia a la citación de la Oficina de Acompañamiento fue: Psicología (n=20), Trabajo Social (n=7), Sociología (n=6), Filosofía (n=6), Español y Filología Clásica (n=3), Lingüística (n=2), Geografía (n=2), Filología e Idiomas – Inglés (n=1), Filología e Idiomas – Francés (n=1) y Estudios Literarios (n=1). No asistieron estudiantes de Antropología, Historia, Filología e Idiomas - Alemán. En la gráfica 2 se observa la distribución por género de las personas asistentes a la citación realizada por la Oficina de Acompañamiento de la Facultad, donde el 29% (n=14) son mujeres mientras el 71% (n=35) son hombres. De estas 49 personas, se realizó la caracterización correspondiente a la percepción de causas de bajo rendimiento académico.



Gráfica 2. Distribución por género de estudiantes atendidos en situación de riesgo por PAPA inferior a 3,4

Estudiantes en situación de riesgo académico y sus factores psicosociales

A partir de las y los estudiantes entrevistados, sólo a 24 personas se les aplicó en totalidad el protocolo, para abordar así los marcos teóricos de los factores psicosociales que influyen en el rendimiento académico. De las 24 personas, seis (n=6) son mujeres y diecisiete (n=18) son hombres. De mayor a menor asistencia se encuentran los programas curriculares: Psicología (n=9); Trabajo Social (n=5); Sociología (n=4); Filosofía (n=3); Español y Filología Clásica, Filología e Idiomas – Francés y Estudios Literarios (n=1 cada uno).



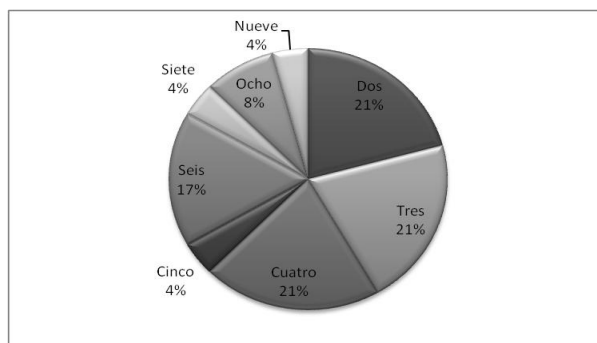
Gráfica 3. Distribución de estudiantes según programa curricular a quienes se les aplicó el protocolo en su totalidad por PAPA inferior a 3,4

En cuanto a la edad de las 24 personas, el rango de las mujeres está entre los 17 y 22 años con una media de 19.6 años y la mediana en los 19 años. Mientras en los

hombres las edades están en el rango de los 18 y 35 años con la media en los 23.4 años y la mediana se ubica en los 21 años. Además, el 29.2% (n=7) son personas que provienen de fuera de Bogotá, mientras el 70.8% (n=17) son de Bogotá.

Adicionalmente, ninguna mujer manifestó trabajar mientras cinco (5) hombres dijeron que sí lo hacen. Entre las situaciones académicas especiales, tres (3) mujeres y dos (2) hombres señalaron ser de reingreso².

En cuanto al número de matrículas de las y los estudiantes en orden descendente: cinco (5) personas cursan segunda, tercera y cuarta matrícula; cuatro (4) personas están en sexta matrícula; dos (2) estudiantes están en su octava matrícula; por último una (1) persona está en quinta, séptima o novena matrícula.



Gráfica 4. Distribución de estudiantes a quienes se les aplicó la entrevista por número de matrículas

Instrumento

El segundo semestre del año 2009 junto con la profesora María Elvia Domínguez³ se desarrolló un protocolo de atención a estudiantes dada la necesidad de caracterizar el perfil de riesgo psicosocial de las y los estudiantes en tres categorías

² Personas que pierden la calidad de estudiantes y solicitan de nuevo vinculación con la Universidad, lo que implica estar uno o más semestres sin estudiar.

³ Docente titular Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Directora de Bienestar Universitario Facultad de Ciencias Humanas 2009 II – actualmente.

de análisis: riesgo psicosocial por condición de vulnerabilidad y diversidad; situaciones de riesgo académico, y; riesgo psicosocial por asuntos disciplinarios (Labouré, 2010). Según Sánchez (2009; adaptado en Sánchez, 2010)

Los factores psicosociales así como socio-económicos fueron tomados y modificados de las teorías acerca del bienestar psicológico de Jahoda y Caplan, (1958, 1964; citados en Sánchez, 2002). Según el modelo de salud mental positiva de Jahoda (1958, citado en Sánchez, 2002), el entorno tanto social como cultural tienen la posibilidad de mejorar o dificultar el alcance de la salud del individuo como atributo personal. Este análisis del perfil de riesgo psicosocial en cierta medida explica los factores psicológicos de cada estudiante según seis criterios positivos: Actitud positiva hacia uno mismo; crecimiento/actualización personal; integración/equilibrio interior; autonomía razonable; percepción correcta de la realidad; dominio/maestría razonable del entorno. A los seis factores expuestos por Jahoda, se suman la participación colectiva así como las metas trascendentes modificados de los factores psicosociales del Modelo de desarrollo humano (DH) y suministros externos de Caplan (1964, citado en Sánchez, 2002). Así mismo, se evalúa la percepción de cada estudiante sobre su rendimiento académico teniendo en cuenta que generalmente las situaciones de riesgo psicosocial influyen en el ámbito académico. Los factores socioeconómicos fueron adaptados de los suministros físicos y socioculturales del modelo de Caplan (1964, citado en Sánchez, 2002).

En el período 2010 I se le realizaron diversos ajustes al protocolo, donde participaron la profesora María Elvia Domínguez, el psicólogo Diego Romero, psicólogo Daniel Verástegui, psicopedagoga Adriana Zamora y las practicantes de

psicología Adriana León y Catalina Sánchez. Así pues, tras varias aplicaciones piloto y buscando ajustar el protocolo a las necesidades de atención de la Oficina de Acompañamiento, Convivencia e Inclusión Social, se definió así (ver Anexo 3):

1. Datos personales y demográficos.

2. Datos académicos: código estudiantil, tipo de ingreso a la Universidad⁴, programa curricular, número de matrículas, PAPA (Promedio Aritmético Ponderado Acumulado), situaciones académicas especiales (especificar) y nombre del tutor(a).

3. Contacto con el Sistema de Acompañamiento: Motivo de acompañamiento (PAPA inferior a 3,4)

4. Situaciones que determinan el perfil de riesgo

4.1 Dimensiones individuales

- Bienestar psicológico. Se desarrollaron tres (3) categorías teóricas divididas en seis (6) categorías analíticas: Actitudes hacia sí mismo (aceptación y yo relacional); autonomía (empoderamiento – independencia); dominio del entorno (relaciones interpersonales, adaptación al cambio, conflicto).

Hay en total once (11) categorías descriptivas para cada sub categoría. Aceptación: Valoración imagen de sí mismo/a (cuerpo, cualidades y defectos, autoejecución) y evaluación pasado/presente. Yo relacional: Incidencia de la percepción de otros u otras e incidencia espiritualidad, trascendencia. Empoderamiento e Independencia: Influencia de otros u otras en toma de decisiones y comportamientos; estar solo/sola (experiencias, cotidianidad, subjetividad,

⁴ Consultar la reglamentación al respecto: Acuerdo 022 de 1986 del C.S.U "Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas"; Acuerdo 093 de 1989 del C.S.U "Por el cual se crea el programa para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres"; Acuerdo 030 de 1990 del C.S.U "Por el cual se crea el programa Mejores Bachilleres"; Acuerdo 013 de 2009 del C.S.U "Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal".

emociones); criterios distribución del tiempo libre; propósitos, ideales y metas (aspiraciones, deseos de superación). Relaciones interpersonales: Calidad de las relaciones. Adaptación al cambio: manejo del cambio e inclusión cultural (vivienda, ciudad, rutina, universidad y otros). Conflicto: manejo de conflictos (frustraciones, estrés, recursos de afrontamiento).

- Factores socioeconómicos: Alojamiento (tipo de alojamiento), seguridad alimentaria (Comidas diarias: cantidad y calidad de las comidas diarias); seguridad económica (ingresos –fuente- y egresos –objeto-)

- Factores académicos

Vida universitaria. Desempeño académico: Satisfacción con el programa curricular y la universidad, orientación vocacional, debilidades y fortalezas en el desempeño académico. Motivación universitaria: de tipo académico, personal, sociocultural.

Bienestar universitario (beneficios, satisfacción programas y conocimiento de éstos).

4.2 Dimensiones familiares

Se indaga por la integración familiar en cuanto a las relaciones existentes, sus debilidades y fortalezas.

4.3 Dimensiones comunitarias

- Redes: Red social inmediata (red-es de apoyo); grupos (académicos, deportivos, culturales, laborales, espirituales, otros).

5. Ruta de atención psicosocial

6. Intervención y perfil de riesgo

6.1 Perfiles de riesgo (riesgo académico, situación de vulnerabilidad y caso disciplinario).

6.2 Intervención desde el Sistema de Acompañamiento Estudiantil - SAE (Orientación, llamadas telefónicas, redireccionamiento).

6.3 Clasificación Vulnerabilidad (Tipo 1 – elementos propios de la persona antes de la situación de riesgo; Tipo 2 – elementos que se dan por consecuencia de la situación de riesgo).

7. Registro de seguimiento

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Motivo acompañamiento

A la pregunta por el motivo de la citación de la Oficina de Acompañamiento, se dieron diversas respuestas que se enmarcan dentro de los factores señalados en el marco teórico tanto en hombres como en mujeres. Un (1) estudiante es de reingreso con PAPA de 2.7 ya que el semestre en el cual perdió la calidad de estudiante se encontraba trabajando teniendo incompatibilidad entre horarios laborales y académicos, además en las fechas de los parciales finales su padre falleció lo cual afectó su rendimiento académico.

Tres (3) mujeres tienen PAPA inferior a 3.0, de las cuales dos (2) son de reingreso y de Población de Admisión Especial – Población Indígena (PAES). Una (1) mujer tiene PAPA de 3.1 y es de PAES MBMP (Mejor Bachiller Municipio Pobre) y tres (3) mujeres tienen PAPA entre 3.2 y 3.4, una (1) de ellas es de reingreso. En los motivos de la entrevista plantean: haber perdido dos asignaturas el semestre anterior a la entrevista lo cual afectó el PAPA y conflictos con el padre; solicitud de un cupo temporal en residencias universitarias pues la estudiante vive sola; inconvenientes de tipo económico; inconvenientes con una asignatura por vacíos académicos previos a

su ingreso a la Universidad y antecedentes de situaciones académicas especiales (una cancelación de semestre y reingreso); inasistencia a clase porque le hurtaron un portátil ajeno; por último, inconformismo con la carrera que estudia pues el programa curricular que le interesa es de oferta anual.

Tres (3) hombres tienen PAPA de 3.0 de los cuales uno (1) es de PAES población indígena y uno (1) señala que su situación económica es difícil afectando su desempeño. Dos (2) hombres tienen PAPA de 3.1 y cuatro (4) de 3.2: un (1) hombre señaló que quiere hacer traslado y atribuyó su bajo PAPA a inconvenientes con dos asignaturas por inconvenientes para la cancelación de una de ellas e inasistencia en la otra; un (1) estudiante estuvo en ventas ambulantes al interior del campus el semestre anterior a la entrevista por lo que acudió a ayudas de Bienestar Universitario de la Facultad.

Siete (7) hombres tienen un PAPA entre 3.3 y 3.4. Tres (3) estudiantes señalaron inconvenientes con materias el semestre anterior de los cuales: un (1) estudiante cursa a la vez un tecnólogo en mecatrónica en otra institución; un (1) hombre inscribió “bastantes créditos y los parciales fueron simultáneamente” lo cual afectó su rendimiento académico; un (1) hombre señaló que un semestre perdió todas las materias “porque estaba cansado”.

Un (1) estudiante dijo tener inconvenientes con dos asignaturas en el semestre cursante y su interés por cancelarlo; un (1) estudiante dice que es consciente de su situación académica y que en caso de perder la calidad de estudiante piensa solicitar reingreso; un (1) estudiante señala “síntomas de depresión” que han afectado su desempeño estudiantil.

Dimensiones personales

Bienestar psicológico

Actitudes hacia si mismo

Aceptación.

Para evaluar la aceptación como categoría analítica de las actitudes hacia sí mismo/a, se indagó a las personas frente a su valoración de la imagen en cuanto al cuerpo, cualidades, defectos y autoejecución. Las personas no respondieron de la misma manera a esta categoría, señalando uno o varios elementos.

Sólo un (1) hombre se refiere a cualidades, defectos y autoejecución, a la vez que hace valoración de la imagen de sí mismo señalando elementos del cuerpo (p. e. "... no me hallo de la cabeza para arriba y ahora no me hallo de la cabeza para abajo, está la esencia pero no el cuerpo... procuraré no mirarme en el espejo...").

Sólo tres (3) hombres señalaron estar satisfechos consigo mismos. Uno (1) de ellos señala cualidades como "ser buen amigo". Dos (2) hacen referencia a capacidad de autoejecución: uno (1) dice "con mi novia me he sabido manejar, yo me la he dado de buena gente"; un (1) hombre manifiesta que fue por voluntad que dejó de consumir psicoactivos. Un (1) hombre señala estar insatisfecho consigo mismo, en el registro de la entrevistadora aparece "no mira a los ojos, dice que se siente deprimido jugando con un papel sobre la mesa y la mirada al techo", dice además que antes era muy alegre pero en la U las cosas cambiaron "porque la gente aquí es muy seria".

En la categoría de aceptación frente a la valoración de la imagen de sí misma, tres (3) mujeres señalaron cualidades y defectos, una (1) mujer señaló sólo cualidades, una (1) señaló cualidades y autoejecución, una (1) sólo nombro autoejecución y una

(1) mujer señaló tanto cualidades como defectos y autoejecución. Ninguna mujer nombró sólo defectos. Algunas de las cualidades que nombran son: amabilidad, sinceridad, compromiso, extroversión, paciencia, alegría. Entre los defectos señalan: el mal genio, el egoísmo, conformismo, ser solitaria, desorganización del tiempo. En cuanto a la autoejecución algunos ejemplos son: el ser calmada, reflexiva, independiente.

Tres (3) hombres señalan cualidades (p. e. seguridad, inteligencia, puntualidad, constancia), defectos (p. e. pereza, “frio, manipulador”, otro dice tenerlos en actitud y personalidad) y autoejecución (p. e. autonomía, seguridad de sí mismo, buen nivel de autocontrol). Dos (2) hombres señalan cualidades (p. e. inteligencia, “ser una persona capaz”, solidaridad) y autoejecución (p. e. “autogestionador”, autonomía, “absolutamente independiente”). Un (1) hombre sólo señala cualidades (p. e. dinámico, alegre) y defectos (p. e. perezoso). Un (1) hombre señala solo una cualidad, tener excelente memoria. Un (1) hombre señala un defecto (ser descuidado) y elementos de autoejecución (“cuando algo no me motiva, no le presto atención”).

Tres (3) hombres sólo señalan elementos de autoejecución (p. e. “muy aterrizado, muy centrado en no cometer tantos errores y cultivar lo que he logrado conmigo mismo”).

En los elementos de aceptación, se incluyó una sub categoría en la que se indagaba por la evaluación de las personas de su pasado en relación con el presente encontrando que cuatro (4) mujeres hacen una valoración positiva: una (1) de ellas dice estar orgullosa de su origen; una (1) afirma que ha sido de gran influencia para ella el haber participado en grupos de música y danza y a la vez indica cambios de

vivienda durante su vida en tres ciudades del país; otra mujer (1) dice “el pasado no influye, todo se supera”.

Tres (3) hombres dicen que están satisfechos con su historia personal, uno (1) de ellos dice que ve su pasado como “exitoso”. Cuatro (4) hombres hacen una valoración positiva de su pasado en relación con el presente (p. e. “trato de no dejar atrás lo que he logrado y retomar lo que he vivido”). Un (1) hombre hace relación a su pasado diciendo que evalúa mejor su presente.

Siete (7) hombres sólo aluden a su pasado de los cuales: dos (2) aluden a consumo de sustancias psicoactivas (p. e. “he tenido dos sobredosis”); dos señalan situaciones que aluden a experiencias en el colegio (p. e. “...hace cuatro años perdí décimo aunque era el mejor estudiante del colegio... es como si mi vida fuera un eterno retorno...”; “...en sexto [bachillerato] le estrellaron una silla en la espalda porque había entrado una rata al salón [él]”); dos (2) señalan que su pasado “es normal”, “con altibajos”; por último, dos (2) estudiantes –uno de los cuales también aludió al colegio-, señalaron ideación suicida previa (p. e. “una vez pensó en suicidarse o irse de la casa por la dinámica familiar”; muchas crisis, tuvo tres intentos de suicidio en otra carrera y uno en la que cursa actualmente).

Una mujer señala inconformidad con su preparación académica previa al ingreso a la Universidad porque trabajaba en su casa en vez de ir a estudiar, razón por la cual tuvo que validar primaria y bachillerato. En cuatro casos no hay registro por parte de quien entrevistó.

Yo relacional.

La segunda categoría analítica de las actitudes hacia sí mismo, es el yo relacional, cuestionando a las y los entrevistados frente a la incidencia de la percepción de otras personas sobre sí mismos. Frente a esta categoría sólo dos (2) mujeres se refieren a si incide o no la percepción de otras personas, una (1) de ellas dice que le afecta que vean sus defectos, mientras la otra (1) joven señala que tiene poco interés por lo que proyecta.

Cuatro (4) mujeres hacen alusión a cómo las ven las otras personas: (1) “yo creo bien”; (1) la ven como “resentida de la vida y en parte estoy de acuerdo”; (1) complaciente, juiciosa; (1) hace comparación entre cómo la veían en el colegio (callada, solitaria) y cómo la ven en la universidad (seria, honesta).

En cuanto a los hombres, cinco (5) señalan cualidades de cómo otros los ven (p. e. buen amigo, alegre, compañerista, tierno). Cuatro (4) hombres señalan que la percepción de otros es negativa (p. e. serio, muy egocéntrico, su familia lo ve como “alguien diferente”, “un poco vago”).

Tres (3) hombres dicen que no hay incidencia de la percepción de otros /otras sobre sí mismos con frases como “me vale” o “me afecta poco”.

Dos (2) hombres no indican la percepción de otros, uno de ellos responde “no he pensado en eso”. Dos (2) sujetos señalan que si hay incidencia, para uno de ellos dependiendo de la importancia de la persona y el otro respondió “los juicios de valor que los otros hacen de mi me hacen evaluar mis paradigmas”. No hay registro en dos (2) casos por parte del entrevistador/a.

Adicionalmente, en el yo relacional se considero pertinente cuestionar a las personas frente a la incidencia de la espiritualidad, trascendencia en sus vidas. De

acuerdo con las respuestas, se observó que cuatro (4) hombres señalan ser católicos de los cuales dos (2) se definen como “católicos practicantes” y uno (1) de ellos por tradición familiar. De igual manera, dos (2) mujeres se asumen como católicas y una (1) de ellas señala que esto no influye en su vida.

Tres (3) sujetos dicen creer en Dios sin ninguna filiación religiosa, y uno de ellos dice tener gusto por la filosofía oriental; por otro lado, dos (2) mujeres dicen que no tienen creencias espirituales o religiosas, pero una de ellas va a misa porque su familia es católica.

Un (1) estudiante se declara “laico” sin ninguna filiación religiosa. Un (1) estudiante dice tener creencias propias de su cultura indígena (Murai) al igual que una (1) mujer que señala influencia de las creencias de su cultura indígena en sus decisiones y estilo de vida.

Dos (2) estudiantes señalan no creer en el Dios religioso, uno (1) de ellos dice que cree en la espiritualidad y el otro señala que cree en la existencia de “un principio unificante”. Así mismo, una (1) mujer señala creer en Dios como una experiencia personal. Cuatro (4) estudiantes no manifiestan ningún tipo de incidencia espiritual trascendental, uno (1) de ellos dice “no creo en nada”. En dos (2) casos no hay registro por parte de la entrevistadora.

Autonomía

Empoderamiento, independencia.

En la categoría descriptiva de la autonomía, se situó la categoría analítica del empoderamiento e independencia que comprende: la influencia de otras personas, el

manejo del estar solo/a, los criterios de distribución de tiempo libre y los propósitos, ideales y metas.

Sobre la influencia de otras personas en las decisiones y comportamientos, seis (6) hombres dicen que si hay influencia de los cuales dos (2) dicen que dependiendo de la cercanía de la persona y nombran a su familia (1), padres y novia (1), novia y mamá (1), novia (1). Uno (1) de ellos señala “que relacionarse con personas distintas modifica sus paciones para tomar decisiones y comportarse”. Dos (2) mujeres señalan que otras personas influyen en sus decisiones y comportamientos, en un (1) caso se señala específicamente a los padres.

Cuatro (4) mujeres señalan que no hay influencia de otras personas. Siete (7) hombres dicen que no son influenciables en la toma de decisiones y comportamientos, uno (1) de ellos dice que a veces toma en cuenta lo que opina su mamá. Una (1) mujer señala que a veces otras personas si influyen. Dos (2) hombres dicen que poco influyen otras personas en sus decisiones y comportamientos. Un (1) estudiante habla del pasado, dice que su tío “fue una influencia muy fuerte en una época muy fuerte (...) mi tío estaba llevado”. No hay registro en un caso.

En cuanto al estar solo y de allí las experiencias, cotidianidad, subjetividad y emociones, cuatro (4) hombres disfrutan o prefieren estar solos, de los cuales tres (3) señalan leer y uno (1) a la vez dice que le gusta ver computadores estáticos (prender el computador y ver el protector de pantalla). Tres (3) mujeres señalan que disfrutan estar solas, una (1) de ellas expresa que se entretiene. Seis (6) hombres asumen el estar solos (p. e. “una oportunidad para conocerse”, “algo bien”), de los cuales uno (1) de ellos dice que a veces siente nostalgia y uno (1) señala que “prefiere estar solo

que compartir con personas en las que no confía”. Una (1) mujer dice que en algunas ocasiones le gusta estar sola.

Dos (2) mujeres señalan que le temen a estar solas, una (1) de ellas porque tiene una enfermedad y la otra señala “no me gusta estar sola... le tengo miedo a estar sola, como que no puedo vivir sola, siento que dependo de otras personas para sobrevivir”. Cuatro (4) hombres señalan que no les gusta o le temen a estar solos, de los cuales dos (2) señalan que leen y uno (1) dice que evita el estar solo. Un (1) hombre dice que le teme a la “soledad obligada” aludiendo a la muerte repentina de personas cercanas. Un (1) hombre no manifiesta agrado o desagrado por estar solo e indica las actividades que realiza en ese tiempo al igual que una (1) mujer que señala experiencias cuando esta sola como bailar, cantar, entre otras. En un protocolo no hay registro.

Se indagó por los criterios de distribución del tiempo libre, donde cuatro (4) mujeres señalan en qué invierten su tiempo de libre: tres (3) de ellas señalan actividades extraacadémicas (p. e. tejer, pintar, dormir), mientras que una (1) señala actividades propias de la academia como congresos y reuniones.

Dos (2) hombres señalan buenos criterios de administración del tiempo libre, uno (1) de ellos dice que trabaja. Dos (2) hombres dicen que no tienen buena administración de su tiempo libre. Un (1) hombre dice que no tiene criterios específicos para la distribución del tiempo libre “cuando se vayan dando las cosas”.

Nueve (9) hombres señalaron las actividades que suelen hacer en su tiempo libre (p. e. prácticas de la Iglesia Católica, tocar guitarra, compartir con la novia, fumar marihuana, leer, campeonato de fútbol, actividades de organización social). Tres (3) hombres señalan que no tienen tiempo libre aunque luego señalan actividades que

realizan (p. e. escuchar música, leer, jugar Xbox). Una (1) mujer dice que no tiene tiempo libre y otra señala que no lo maneja bien. No se reportó información en un protocolo.

El último factor de la categoría de empoderamiento e independencia, se centró en preguntar por propósitos, ideales y metas, en cuanto a aspiraciones o deseos de superación de las y los estudiantes. Según los reportes de los protocolos, se observa que cinco (5) mujeres hacen alusión a propósitos y metas desde una carrera: dos (2) mujeres señalan el graduarse, una (1) de ellas como meta y la otra (1) como ideal porque “lo ve difícil”; dos (2) mujeres señalan servicio desde su carrera a otras personas, una (1) de ellas lo señala como “estabilidad”; una (1) mujer señala que quiere ser editora y escritora de guiones. Una (1) estudiante señala el logro de la estabilidad económica y a la vez el ideal de tener familia.

Cinco (5) hombres señalan como meta finalizar la carrera, de los cuales dos (2) señalan que quieren viajar y dos (2) indican un propósito de tipo social (p. e. sacar adelante la organización social a la que pertenece; desarrollar proyectos en su comunidad). Dos (2) varones quieren hacer traslado a Buenos Aires – Argentina, uno (1) de ellos a otra carrera. Dos (2) hombres indican estudiar otra carrera. Dos (2) estudiantes señalan que quieren viajar, uno (1) de ellos plantea que quiere mejorar su rendimiento académico y su estado de ánimo, el otro (1) dice que quiere aprovechar su carrera. Un (1) hombre señala como meta trabajar como docente en el distrito. Dos (2) hombres señalan ideales (p. e. “conocer de manera constante”, “no desaprovechar ni un poco de la inteligencia que tengo”). Un (1) estudiante sólo señala interés por la música. No hay registro en tres (3) protocolos.

Dominio del entorno

Relaciones interpersonales

Se preguntó por la calidad de las relaciones interpersonales, encontrando que seis (6) mujeres señalaron que eran buenas: tres (3) lo hicieron en general; una (1) señaló a su pareja, “hermanitas” y amigos; una (1) sólo se refirió a su padre; una (1) señaló que tiene dificultades en la relación con su hermano.

Seis (6) hombres dicen que en general tienen buenas relaciones interpersonales aunque uno de ellos dice que a veces presenta conflictos familiares. Dos (2) hombres dicen que tienen buenas relaciones con su familia, pareja y amigos. Tres (3) hombres hacen alusión a su familia y pareja, de los cuales dos (2) dicen tener buena relación con su pareja y dificultades en su relación familiar (p. e. uno de ellos dice que su familia lo ve como “alguien diferente”). Un (1) hombre sólo señala tener una buena relación familiar. Dos (2) estudiantes señalan específicamente a su mamá (relación estable y relación difícil) y a su novia. Dos (2) hombres señalan dificultades en sus relaciones interpersonales, uno (1) de ellos dice que tiene relaciones poco duraderas y el otro señala “trato de encajar y no puedo hacerlo. Me veo como un mico con platillos”. En total, dos (2) casos no cuentan con registro en esta categoría.

Adaptación al cambio

Se consideró pertinente cuestionar a las y los estudiantes por el manejo del cambio e inclusión cultural frente a la vivienda, la ciudad, la rutina, la universidad, entre otros elementos, como parte de la categoría analítica de la adaptación al cambio en relación al dominio del entorno. Se encontró que, según el reporte en los protocolos, en siete (7) casos de hombres no hay inconvenientes en el manejo del

cambio e inclusión cultural, de los cuales tres (3) individuos señalan buen manejo de éste. Dos (2) mujeres dicen que no tienen ningún tipo de inconveniente frente al manejo del cambio e inclusión cultural (p. e. “se ha adaptado fácilmente”).

Cuatro (4) mujeres señalan inconvenientes con la adaptación a un nuevo contexto, de las cuales tres (3) hacen referencia específica a la ciudad (p. e. “las personas en Bogotá son muy mala gente, no son dadas a otros”, “me atracaron dos veces”) y dos (2) de ellas dicen extrañar su familia (p. e. “me ha tocado muy difícil porque nunca me he separado de mis papás”). Seis (6) hombres señalan inconvenientes por diferentes motivos: dos (2) con los docentes; uno (1) en la inclusión cultural a Bogotá y la Universidad; uno (1) con las personas del programa curricular; uno (1) por su trabajo; uno (1) señala que ha sido difícil su proceso de inclusión porque es “caótico” relacionarse con otros. Un (1) estudiante comenta que ha estado detenido varias veces en este tópico. Una (1) mujer señala un cambio positivo frente a la relación con su hermano. No hay registro en tres (3) protocolos.

Conflicto

Se indagó por el manejo de las situaciones conflicto para evaluar las frustraciones, estrés y recursos de afrontamiento frente a éstas. Cinco (5) mujeres señalaron sus reacciones ante los conflictos: una (1) “les huye”, una (1) llora; una (1) se aísla un momento; una (1) reacciona con mal genio y pasividad; una (1) se entristece. Una (1) mujer señaló que recurre a su familia ante los conflictos. Una (1) mujer señala una frustración (p. e. “lo que más me duele es no haber tenido la oportunidad de estudiar bien”).

Seis (6) hombres indican lo que hacen ante situaciones conflicto: pensar (3), leer (1), distraerse (1) llorar o reír (1). Cuatro (4) hombres indican cómo manejan los conflictos, uno de ellos dice que antes “se bloqueaba”. En cinco (5) casos no hay manejo adecuado de las situaciones conflictivas (p. e. “se deprime”, mal genio, afectación del sueño o de la concentración). Dos (2) estudiantes dicen que evitan los conflictos, las situaciones estresantes.

Situación socioeconómica

Alojamiento

Frente al tipo de alojamiento, en la validación inter jueces se determinó que era importante preguntar si las y los estudiantes cuentan con un espacio propio encontrando que cinco (5) mujeres señalan tener un espacio propio, de las cuales tres (3) viven en casa propia y dos (2) en casa arrendada. Dos (2) mujeres comparten su habitación, una (1) de ellas con una prima en casa de una familiar y una (1) con una compañera en lugar arrendado. En cuanto a los hombres, once (11) cuentan con espacio propio en: casa propia (3), familiar (3) y arrendada (5). Cuatro (4) hombres señalan que comparten su habitación, dos (2) con su hermano, uno (1) con un primo, de los cuales dos (2) indican vivir en arriendo. Dos (2) hombres señalan únicamente que viven en casa arrendada.

Seguridad alimentaria

Comidas diarias

Se preguntó por la seguridad alimentaria en cuanto a la cantidad y la calidad de la alimentación, donde cuatro (4) mujeres dijeron que consumen entre una y dos

comidas diarias, una (1) de ellas en estado de embarazo. Una (1) estudiante dice que come entre dos y tres comidas, señalando que su peso es adecuado. Dos (2) mujeres señalan que comen entre tres y cuatro comidas diarias.

Seis (6) hombres consumen entre una y dos comidas diarias. Un (1) estudiante dice que come entre dos y tres comidas diarias. Seis (6) hombres dicen consumir tres comidas diarias. Dos (2) hombres señalan que comen entre cuatro y cinco comidas diarias. Un (1) sujeto dice que la cantidad de comidas es variable. No hay registro de esta categoría en un protocolo.

Según los anteriores datos, frente a si la alimentación es balanceada y nutritiva en la percepción de las y los estudiantes, tan solo tres (3) mujeres señalan una alimentación adecuada. Una (1) mujer sólo hace alusión a la buena calidad del almuerzo. Una (1) mujer dice que su alimentación no es balanceada ni adecuada. Doce (12) hombres indican una buena calidad en su alimentación, de los cuales uno (1) dice que sólo es así en su casa “por fuera no, mucha chatarra”. Cuatro (4) hombres afirman que su alimentación no es de buena calidad. En un (1) caso, el estudiante señala que “el cuerpo se acostumbra a este ritmo” (sólo desayuna y come). En dos (2) casos no hay información al respecto.

Seguridad económica

En la dimensión de la seguridad económica, se indagó por la fuente de ingresos de las personas entrevistadas. Dos (2) mujeres señalan a su padre y madre como fuente de ingresos. Dos (2) mujeres sólo señalan a su madre y dos (2) sólo señalan a su padre como fuente de ingresos. Una (1) mujer dice no tener fuente de ingresos

por lo que debe dinero a muchas personas, así mismo dice que a veces trabaja en una chaza⁵.

Diez (10) estudiantes varones cuentan con ingresos propios por auto sostenimiento: nueve (9) trabajan y dos (2) de ellos cuentan –además- con apoyo económico de su familia y uno (1) de su pareja; un (1) estudiante cuenta con ahorros propios. Siete (7) hombres señalan recibir sólo apoyo de su familia: tres (3) de su mamá; dos (2) de su papá; dos (2) de papá y mamá. Un (1) hombre es beneficiario de un apoyo económico de la universidad y recibe ayuda esporádica de su papá. Un (1) estudiante dice que se auto sostiene pero no tiene fuente de ingresos y a veces su mamá le ayuda.

Para complementar la información, se preguntó por el concepto de los egresos, donde dos (2) mujeres comentan elementos de manutención (p. e. arriendo, alimentación) y una (1) de ellas no alude a gastos propios del quehacer universitario. Cuatro (4) mujeres indican elementos propios del quehacer universitario y una (1) de ellas alude específicamente a la compra de medicamentos para el control de su salud. Una (1) mujer sólo señala gastos de transporte. Siete (7) hombres señalan gastos propios del quehacer universitario. Seis (6) hombres señalan gastos por auto sostenimiento (p. e. servicios, arriendo, recibos, alimentación, cuota alimentaria de hijos). Tres (3) hombres no indican gastos referentes a la vida universitaria: uno (1) señala que le gusta “comprar cosas”, otro dice “la plata se va de una forma rebrutal”, por último, un (1) estudiante señala transportes y sustancias psicoactivas. En un (1) caso no hay registro.

⁵ Chaza, negocio o punto de ventas ambulantes al interior del campus universitario.

Situación académica

Vida universitaria

Desempeño académico

Satisfacción con el programa curricular/universidad

En la categoría analítica de desempeño académico, inmersa en la vida universitaria, se cuestionó a las y los estudiantes por la satisfacción con el programa curricular y/o la universidad, la orientación vocacional, fortalezas y debilidades.

Así pues, tres (3) mujeres dicen estar insatisfechas con el programa curricular y una (1) estudiante dice que no está satisfecha con el pensum. Dos (2) mujeres dicen estar satisfechas con su carrera, una de ellas alude además a la universidad. Mientras tanto, ocho (8) hombres dicen estar satisfechos con: la universidad y el programa curricular (2), con la carrera que cursan (4) y en general (2). Cuatro (4) hombres no están completamente satisfechos con la carrera. Un (1) hombre dice estar “nada satisfecho”. Un (1) estudiante manifiesta que el semestre cursante no se encuentra satisfecho con el programa. En la respuesta de un (1) estudiante no se hace referencia al nivel de satisfacción. En total, en tres (3) protocolos no hay registro.

Cuando se preguntó por la orientación vocacional, cuatro (4) mujeres hacen alusión a otras carreras o actividades hacia las cuales sienten vocación, por ejemplo: una (1) de ellas no le veía trayectoria profesional a la carrera que quería estudiar, una (1) no se presentó a la carrera que le gusta porque es anual y una (1) dice que le escogieron la carrera y le gustaría hacer traslado. Dos (2) mujeres dicen tener vocación para la carrera que estudian y por último, una (1) mujer dice que escogió la carrera que cursa porque su municipio la necesita.

Doce (12) estudiantes hombres consideran que tienen orientación vocacional para la carrera que estudian. Dos (2) estudiantes dicen que les gusta la carrera que estudian pero quisieran estudiar otra carrera. Un (1) estudiante dice que ya no le agrada su carrera, por lo que quisiera trasladarse a otra. En dos (2) casos no hay información.

Al indagar por las debilidades que las y los estudiantes consideraban que afectaban su desempeño académico, tres (3) mujeres señalan inconvenientes con actividades académicas (p. e. comprensión de textos, trabajo en grupo) o materias (p. e. matemáticas). Una (1) mujer dice específicamente que “la adaptación al ritmo académico ha sido difícil”. Una (1) mujer dice que ingresó a esa carrera para pedir traslado a otra que si le gusta. Una (1) estudiante dice que no tiene dinero para adquirir las fotocopias de las clases por lo que sus amigas las leen y se las prestan. Una (1) mujer dice específicamente como debilidad “lo que no me apasiona lo dejo ahí”.

Siete (7) hombres aluden a debilidades en su desempeño académico de tipo personal (p. e. estado de ánimo, pereza, temor a hablar en público, falta de organización y manejo del tiempo). Seis (6) estudiantes indican debilidad de tipo académico (p. e. dificultad en la comprensión de elementos teóricos, falta de preparación para exámenes, vacíos académicos previos, estudiante de rezago y reintegro). Un (1) estudiante señala incompatibilidad con su horario laboral. Un (1) hombre dice que “sus principios religiosos son pisoteados”. Un (1) estudiante señala como debilidad tener inscritos sólo 9 créditos, porque tuvo que cancelar una asignatura. En un (1) caso no hay registro.

Contrariamente, en relación a las fortalezas que contribuyen al desempeño académico, cuatro (4) mujeres señalan cualidades de sí mismas (p. e. compromiso, disciplina, orden). Una (1) mujer dice que es una fortaleza el estar cursando dos asignaturas de la carrera que en verdad quiere estudiar para facilitar el traslado a ésta. Dos (2) mujeres no señalan fortalezas que contribuyan a su rendimiento académico.

Por otro lado, ocho (8) hombres aluden a fortalezas de tipo personal, por ejemplo: buena memoria, disciplina, atención en las clases, buena producción escrita, capacidad intelectual para la discusión, puntualidad. Dos (2) estudiantes señalan como fortaleza el agrado por líneas de trabajo de su carrera. Dos (2) hombres hacen hincapié en que este semestre les va a ir mejor, uno de ellos por las materias que está cursando. No hay registro de fortalezas en cinco (5) entrevistas.

Motivación universitaria

En la vida universitaria se preguntó por las motivaciones de tipo académico, personal y sociocultural. Cuatro (4) mujeres señalan la motivación de terminar su carrera de las cuales: dos (2) aluden a elementos socioculturales (p. e. terminar la carrera porque su municipio lo necesita, trabajar el tema de la educación en comunidades indígenas); dos (2) hacen referencia a elementos personales (p. e. ayudar a otros, ser la primera profesional de su familia). Una (1) mujer dice tener la motivación académica de aprender. Una (1) estudiante dice tener gusto por la danza, la música, la cultura. No hay registro en este ítem en un protocolo.

Ocho (8) hombres señalan motivaciones de tipo académico, tres (3) de ellos en líneas específicas de su carrera. Tres (3) estudiantes enuncian motivaciones de tipo

académico (p. e. ser profesional, enseñar) y personal (p. e. viajar, irse de la casa). Dos (2) estudiantes hacen referencia a graduarse, uno de ellos como motivación cultural “por tener un título” y otro para desarrollar proyectos en su comunidad. Un (1) estudiante manifiesta motivación sociocultural por la música. Un (1) hombre dice al respecto “es más fácil luchar cuando no se tiene nada, empezar de cero”. En dos (2) protocolos no hay registro.

Bienestar universitario

Al preguntar por los programas de Bienestar universitario en relación a ser o no beneficiarios de éstos, su satisfacción y conocimiento de los mismos, sólo dos (2) mujeres son beneficiarias del bono de transporte y señalan estar satisfechas. Una (1) joven dice pertenecer al programa PAES y piensa que no aprovecha los programas de Bienestar. En el caso de los hombres, once (11) dicen no ser beneficiarios de ningún programa de Bienestar Universitario, aunque uno (1) de ellos antes estuvo en bono alimentario. Un (1) estudiante es beneficiario de bono alimentario y préstamo beca, quien los ve como una ayuda.

Dos (2) mujeres y cuatro (4) hombres dicen tener conocimiento frente a los programas de Bienestar Universitario pero no los señalan. Cuatro (4) mujeres y seis (6) hombres señalan máximo dos programas de Bienestar (p. e. préstamo beca, bono alimentario, bono de transporte, residencias universitarias). Dos (2) estudiantes dicen que no conocen los programas. En seis (6) casos no hay registro para esta categoría.

Dimensión familiar

Integración familiar

Tres (3) mujeres dicen tener una buena relación familiar señalando –en dos casos- a personas específicas y una (1) de ellas señala que ha sido difícil el distanciamiento con sus padres. Una (1) mujer dice que la relación con sus hermanos está mejorando al igual que con su mamá. Una (1) mujer dice que la relación familiar es “ambivalente” porque es el motivo de unión de sus padres. Dos (2) estudiantes señalan tácitamente que su familia vive fuera de Bogotá, una de ellas cataloga su relación familiar como “distante”.

Seis (6) hombres dicen tener una buena relación familiar. Un (1) estudiante dice tener buena relación con su padre específicamente y uno (1) señala “yo quiero a mi mamá pero a veces es un poco intensa, posesiva”. Dos (2) hombres señalan una relación distante. Dos (2) hombres dicen que permanecen poco tiempo en la casa. Un (1) hombre dice que su relación familiar es variable “hay épocas” y señala con quienes convive. Dos (2) hombres solo indican las personas con las que conviven. Un (1) estudiante dice que a veces no comprende a su familia sin que ello genere problemas. Un (1) hombre dice que su familia no lo tiene en cuenta, lo consideran “diferente”.

En cuanto a las debilidades en la integración familiar y de allí en la relación como tal, cuatro (4) mujeres sólo nombran a su padre: una (1) de ellas dice que él no la apoya, una (1) mujer dice que hace varios años no tiene relación con él, una (1) dice que él tiene pareja y una (1) dice que él está atravesando una crisis económica (además señala poca comunicación por la distancia). Una (1) mujer dice que es “despistada” y lo ve como debilidad en su dinámica familiar. Una (1) estudiante dice

que en su familia no se aceptan los errores. Una (1) mujer señala la distancia familiar como una debilidad. Cabe resaltar que en dos (2) casos se hizo explícito que los padres de las jóvenes están separados.

En los hombres, cinco (5) señalan como debilidad la distancia con personas de su familia (p. e. con los padres, hijos, hermano), dos (2) de los cuales señalan abandono por parte del padre. Un (1) estudiante sólo indica que la relación es difícil. Ocho (8) estudiantes señalan causas variadas, por ejemplo, falta de espacios familiares, falta de comunicación, conflictos con el padre o la madre. No hay registro en un protocolo.

Respecto a las fortalezas de la relación familiar en las mujeres, tres (3) señalan elementos positivos (p. e. unión, buena comunicación); tres (3) aluden a personas específicas (p. e. mamá, papá, "hermanitas"); y una (1) dice que su familia ha depositado mucha confianza en ella.

Para los hombres, tres (3) varones señalan que su familia es unida; cuatro (4) hombres señalan la confianza como una fortaleza; cuatro (4) hombres aluden a la buena comunicación y/o el amor; un (1) hombre señala una cualidad de su padre y una de su madre; un (1) estudiante señala como fortaleza hablar continuamente por celular con sus padres; un (1) estudiante señala que la relación con su padre es buena; por último, un (1) hombre no señala fortalezas en su relación familiar. En un caso no hay registro.

Dimensión comunitaria

Redes

Red social inmediata

Se indagó por las redes de apoyo, enfatizando en la red inmediata de las y los estudiantes, observando que: tres (3) mujeres señalan como red de apoyo inmediata a compañeros o amigos; dos (2) mujeres señalan a su novio y personas de su familia, una (1) de ellas también nombra a sus amigos; una (1) mujer dice que su familia y amigos son su red de apoyo inmediata; una (1) mujer dice que no cuenta con una red de apoyo.

Los tipos de red social inmediata que señalan los hombres son: familia y novia (3); amigos (3); novia (2); familia y amigos (1); familia (1); mamá y papá (1); novia y mamá (1); solo la mamá (1). Adicionalmente, tres (3) hombres dicen no tener red de apoyo y en un (1) caso no hay registro.

Grupos

Se preguntó por la pertenencia o deseo de vinculación a grupos de tipo académico, deportivo, laboral, espiritual, entre otros y sólo una (1) mujer indica que pertenece a un grupo académico. Tres (3) mujeres dicen que no pertenecen a ningún grupo, de las cuales dos manifiestan interés por grupos culturales (p. e. manualidades y danza).

Frente a los hombres, siete (7) de ellos señalan pertenecer a un grupo ya sea deportivo (2), académico (2), social (1) o de tipo espiritual (2). Dos (2) hombres señalan pertenecer a dos o más grupos (laboral-cultural-académico y social-artístico). Tres (3) hombres no están vinculados a ningún grupo pero señalan gusto

por el fútbol (2) o interés por un colectivo artístico (1). Dos (2) hombres no tienen filiación con ningún tipo de grupo y no manifiestan interés por alguno. En total, no hay reporte en seis (6) casos.

DISCUSIÓN

A nivel general, de acuerdo con Pinto (2007), el protocolo de registro de la Oficina de Acompañamiento cumple con los tres tipos de variables predictoras. Como condiciones de entrada de tipo psicológico, económico, social y académico en los registros de las personas se señala el factor económico como situación de riesgo, así como el lugar de procedencia, mala orientación vocacional y vacíos académicos previos, entre otros. En cuanto a la institución, hay inconformidades frente a los programas curriculares en algunos casos así como inconvenientes en trámites académico-administrativos que afectaron su PAPA. Además, se indagó por los mecanismos de interacción entre pares y actividades extracurriculares (Pinto, 2007).

Desde el enfoque diferencial por género es conveniente señalar que en la totalidad de estudiantes reportados por Acompañamiento de Sede, el 66% (n=210) son hombres frente al 34% (n=107) de mujeres. De la misma manera, de las 49 personas que acudieron a la oficina el 71% (n=35) corresponde a hombres y tan solo el 29% a mujeres. Teniendo en cuenta que el total de personas matriculadas en la Facultad para el periodo 2010 I corresponde 3723, donde 54.3% (n=2021) son hombres y el 45.7% (n=1702) son mujeres, el porcentaje de riesgo en cada género es de 10.4% para el primer caso y 6.3% para el segundo. Lo anterior sugiere mayor riesgo académico en hombres que en mujeres sobre la población total además, el rango de edad de ellos es más amplio lo cual se corresponde con estudios que señalan mayor

riesgo de deserción en hombres de Colombia y específicamente en la Universidad Nacional (MEN, 2008a; Universidad Nacional de Colombia, 2009).

No se encontraron diferencias significativas frente a la orientación sexual, en tanto sólo un (1) hombre de las 24 entrevistas manifestó ser bisexual pero no hizo ninguna alusión a este aspecto a lo largo de la entrevista; por ende, las 23 personas restantes se definieron como heterosexuales. Frente a la etnia, de acuerdo con la información suministrada por las y los estudiantes, tres (3) son de comunidades indígenas y una (1) mujer es afrodescendiente, por lo que el 16,7% (n=4) personas son de ingreso PAES, tres de Comunidad Indígena y una mujer de Mejor Bachiller Municipio Pobre.

Según el MEN (2006), las causas y factores que conducen a la deserción son complejos y cambiantes lo cual se evidenció en la diversidad de elementos señalados por las personas entrevistadas en su percepción del motivo de la citación de acompañamiento estudiantil: variables individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas (MEN, 2008a). De esta manera señalaron cansancio y dificultades en el estado de ánimo, conflictos familiares, calamidades domésticas, incompatibilidad con el horario laboral, vacíos académicos previos a su ingreso a la universidad, inconvenientes con trámites académicos-administrativos, distancia con su familia por provenir de fuera de Bogotá, dificultades económicas.

En la deserción como fenómeno multicausal, fueron abordadas las dimensiones individual, familiar y comunitaria en la entrevista. En la dimensión individual, en la categoría teórica de actitudes positivas hacia sí mismo, cabe resaltar que en el caso de la valoración de la imagen de sí mismo en relación al cuerpo, sólo un hombre aludió a éste con palabras negativas. Además, ninguna mujer se refirió sólo a defectos, mientras en el caso de los hombres hubo mayor señalamiento de éstos, y

hubo un caso de un hombre que dijo estar insatisfecho consigo mismo. En la misma categoría, se preguntó por la evaluación del pasado en relación al presente, solo una mujer hizo una valoración negativa de éste en relación a su formación académica previa al ingreso a la Universidad. Por el contrario, en el caso de los hombres hubo señalamientos de consumo de psicoactivos –uno de ellos con antecedentes de sobredosis-, ideaciones suicidas y bullying en el colegio.

Frente al yo relacional y el cómo incide la percepción de otras personas sobre sí mismos, en una (1) mujer y dos (2) hombres si hay incidencia. Conforme a la forma de indagar en esta pregunta, las personas señalaron cómo los veían otros, donde sólo una (1) mujer alude a elementos negativos (“resentida de la vida”) mientras cuatro (4) hombres señalan defectos. Respecto a la espiritualidad hay una amplia tendencia a la religión católica, seguido por la creencia en Dios sin ninguna filiación religiosa y quienes manifestaron creencias propias de su comunidad indígena, sin embargo, frente a la incidencia sólo dos hombres católicos se autodefinieron como “católicos practicantes” y una mujer dijo que las creencias de su cultura indígena si influyen.

Lo anterior sugiere menor aceptación de sí mismos en los hombres que en las mujeres entrevistadas, con mayor presencia de factores de riesgo. Esto se corresponde con que a mayor nivel de autoimagen positiva y menor estrés académico hay un nivel más alto de bienestar psicológico, y viceversa (Chow, 2010), lo anterior implica mejor bienestar psicológico en cuanto a la autoimagen en las mujeres que en los hombres.

Referente a la categoría de autonomía y del empoderamiento e independencia, una tercera parte tanto de hombres como de mujeres señalan que otras personas

influyen en sus decisiones y comportamientos, una mujer dice que influyen sus padres mientras en los hombres las respuestas son más variadas en especial señalan a su madre y su novia. Un alto número de personas (11) indican ser autónomos al indagar en esta categoría, lo cual sugiere un nivel medio de conducta independiente como elemento adaptativo en relación al entorno de la salud mental positiva (Jahoda, 1958; Sánchez, 2002; Salami, 2010).

Una cuarta parte de las personas indica desagrado al estar solas, lo cual sugiere que no hay manejo de este estado. Al indagar por los criterios de distribución del tiempo libre, sólo tres (3) personas indicaron que no hay un buen manejo, sin embargo, quienes respondieron lo contrario no señalaron si hay repercusión negativa en la academia y por ende en el desempeño, lo cual es importante para estudios posteriores. Finalmente, frente al empoderamiento e independencia, todas las personas señalaron metas, ideales, propósitos. Considero importante incluir preguntas frente a la asertividad en esta categoría (Garrido *et al.* 2010).

En cuanto al dominio del entorno y las relaciones interpersonales, tres personas señalaron conflictos familiares. Frente al manejo del cambio, en diez casos (4 mujeres y 6 hombres) se evaluó negativamente dados diversos factores: inclusión a la ciudad, distancia familiar e inconvenientes con docentes en la universidad. Además, se evidencia manejo inadecuado de las situaciones conflictivas en cinco hombres y cinco mujeres.

Lo anterior se corresponde con la literatura donde un pobre apoyo social, baja resiliencia (Román y Hernández, 2005), manejo inadecuado de las situaciones estresantes (Cabrera y cols., 2005), son factores de riesgo para el desempeño académico desde la dimensión individual.

En cuanto a los factores socioeconómicos, en la alimentación es preocupante que cuatro (4) mujeres y seis (6) hombres indiquen consumir entre una y dos comidas diarias.

Al indagar por los ingresos económicos, entre los datos relevantes se puede decir que hay mayor riesgo en los hombres donde diez (10) dicen que se auto sostienen de los cuales nueve (9) trabajan y uno de ellos no cuenta con ninguna fuente de ingresos. En el caso de las mujeres, una (1) de ellas dice no tener ninguna fuente de ingresos, con pobre apoyo social por la distancia con su familia. Lo anterior se respalda con el Puntaje Básico de Matrícula (PBM) de las personas entrevistadas, donde 17 personas tienen un puntaje entre 1 y 20. Estas condiciones socio demográficas y económicas constituyen un factor de riesgo alto en la población estudiada en su proceso de inmersión a la vida universitaria según los planteamientos de Rodríguez y cols. (2002, citados en Armenta y cols. 2008). De esta manera, la situación económica si constituye un factor de riesgo en el desempeño académico (Astin, 1993 y Lynch & O'Riordan, 1998; citados en Mingo, 2006).

En los factores académicos se encontró que en nueve (9) casos hay insatisfacción con el programa curricular (6 hombres y 3 mujeres), sin embargo, cinco (5) personas no manifestaron orientación vocacional en las carreras que cursan, lo cual constituye un factor de riesgo alto (González, 2005; Abarca y Sánchez, 2005; Aparicio & Garzuzi, 2006; Montes *et al.*, 2010). Entre las debilidades académicas señalaron dificultades de adaptación al ritmo académico de la universidad, incompatibilidad con los horarios de trabajo y vacíos académicos previos lo cual genera sentimientos de

desigualdad con otros compañeros (González, 2005). Además, en cinco (5) casos no hubo reporte de fortalezas que contribuyeran a la mejora del PAPA.

Frente a los servicios de bienestar universitario, sólo tres (3) personas son beneficiarias de algún programa. Desde Sánchez *et al.* (2009) es importante señalar que la detección temprana de las y los posibles desertores por riesgo académico, debe generar herramientas en la Universidad de instauración de políticas de apoyo social y económico a esta población específica. Además, el área de bienestar universitario es de gran importancia en la permanencia en la educación superior (MEN, 2008b).

En la dimensión familiar es importante señalar que nueve personas dicen tener una buena relación familiar. En cinco (5) casos se señala una relación familiar distante geográficamente hablando como una debilidad, lo cual sugiere un posible factor de riesgo teniendo en cuenta la importancia del entorno familiar (Morales, 1999; citado en Armenta y Cols., 2008). Además, un dato relevante es que cuatro (4) mujeres señalaron situaciones con su padre al indagarse por las debilidades en la integración familiar. Sin embargo, cuando se preguntó por las fortalezas, todas las mujeres respondieron positivamente mientras que de los hombres sólo uno señala que no hay ningún tipo de fortaleza y en dos casos no hay registro.

Por último, en la dimensión comunitaria en relación a la red de apoyo inmediata, una (1) mujer y tres (3) hombres dijeron no contar con ninguna, lo cual constituye un factor de riesgo elevado dada la percepción de pobre apoyo social y habilidades comunicativas deficientes (Román & Hernández, 2005). Además, al indagar por la pertenencia a grupos de tipo académico, deportivo, laboral, espiritual, entre otros, sólo una (1) mujer y siete (7) hombres dijeron estar vinculados a alguno.

De esta manera, como señala Pinto (2007), ingresar a la Universidad Nacional de Colombia implica un privilegio cuya meta sólo se alcanza efectivamente a partir de los diferentes recursos académicos, sociales, económicos, entre otros, propios del estudiante como de la institución (Pinto, 2007).

Desde la dimensión individual y de bienestar psicológico, se observó mayor riesgo en hombres no sólo por la cantidad de estudiantes, sino por las problemáticas reportadas (consumo de psicoactivos, ideaciones suicidas) en especial en las categorías de actitudes positivas hacia sí mismo. En cuanto a la categoría de autonomía no hubo diferencias significativas por género. Sin embargo, frente al dominio del entorno tanto en hombres como en mujeres se evidenció dificultades en su manejo. El factor socioeconómico es difícil tanto en hombres como en mujeres, aunque en el primer caso hay mayor tendencia al auto sostenimiento, lo cual genera inconvenientes en tiempo y dedicación a la carrera.

Al mismo tiempo, desde la dimensión familiar y comunitaria, es notorio que un pobre apoyo social si está presente en las y los estudiantes con bajo PAPA.

Teniendo en cuenta las dificultades en bienestar psicológico, así como la influencia negativa de otros factores, programas como los diseñados para la atención de la salud mental en estudiantes universitarios pueden llevar a disminuir la deserción en la educación superior (Florenzano, 2005; MEN, 2008b).

Frente al instrumento de evaluación es importante señalar que, al no haber una aplicación análoga en las personas que lo administraron, algunas categorías se abordaron de manera diferente creando inconsistencias en la información lo cual dificultó su análisis. Es conveniente diseñar este tipo de entrevistas semi-estructuradas con guías de aplicación y preguntas orientadoras para cada categoría

de manera que no sean variables a la subjetividad del profesional. Así mismo se sugiere diseñar tablas de análisis donde se pueda puntuar los factores que afectan el desempeño académico desde las diferentes dimensiones, a fin de consolidar perfiles de riesgo psicosocial.

BIBLIOGRAFÍA

Abarca, A., & Sánchez, M. (2005). Deserción Estudiantil en la Educación Superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* , 5, 1-22.

Aparicio, M., & Garzuzi, V. (2006). Dinámicas identitarias, procesos vocacionales y su relación con el abandono en los estudios, un análisis en alumnos ingresantes a la universidad. *Revista de Educación Orientacional* , 20 (37), 15-36.

Armenta, N., Pacheco, C., & Pineda, E. (2008). 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. *Revista IIPSI* , 11 (1), 153-165.

Braxton, J. M., Johnson, R. M., & Shaw-Sullivan, A. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of theory and research*. 12, págs. 107-164. New York: Agathon Press.

Brea de Cabral, M. (2005). *Deserción en la educación superior pública en República Dominicana*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-218-desercion-en-la-educacion-superior-publica-en-republica-dominicana.pdf>

Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* , 12 (1), 105-127.

Canales, A., & Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación* (26), 173-201.

Chow, H. (2010). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian Prairie City. *Socyal Psychology of Education* , 10 (4), 483-493.

Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos* , XXXIV (2), 65-86.

Fernández, O., Martínez, M., & Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos* , XXXV (1), 27-45.

Florenzano, R. (2005). *Salud Mental y Características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/41/cse_articulo279.pdf

Garrido, E., Ortega, N., Escobar, J., & García, R. (2010). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH* (9), 53-69.

González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de IESALC/UNESCO, Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001400/140087s.pdf>

Hernández, Á., Rama, J. C., Jiminián, Y., & Cruz, M. (2009). *Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. República Dominicana: Ediciones UAPA.

Hernández, E. (2007). *Informe Final del diagnóstico de necesidades que en materia de Salud Mental presenta la Comunidad Universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, M., Coronado, O., Araujo, V., & Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología* , 11 (1), 13-23.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. (C. S. Educación, Ed.) *Revista Calidad de la educación* (17), 91-108.

Hombrados, M. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books.

Jorgensen, S., Ferraro, V., Fitchen, C., & Havel, A. (2009). *Predicting College Retention and Dropout: Sex and Disability*. Recuperado el 28 de Febrero de 2011, de Education Resources Information Center : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505873.pdf>

Sánchez, Y. (2010). Acompañamiento Integral con Enfoque Diferencial. *Bien-estar Integral* (2). Sistema de Información Bienestar Universitario, ISSN 2027-6249

Lluch, M. (1999). *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Evaluación en Ciencias del Comportamiento: Metodología y aplicaciones.

Lluch, M. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de salud mental positiva. *Salud Mental* , 25 (4), 42-55.

Lumbreras, I., Moctezuma, G., Dosamantes, L., Medina, M., Cervantes, M., López, M., y otros. (2009). Estilo de vida y riesgos para la salud en estudiantes universitarios: hallazgos para la prevención. *Revista Digital Universitaria* , 10 (2), 1-13.

MEN. (2008). *Análisis de determinantes de deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES - Parte 2*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Las Instituciones de

Educación Superior (SPADIES):
<http://spadies.uniandes.edu.co/spadies2/recursos/DeterminantesDesercion2.pdf>

MEN. (2008). *Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES - Parte 1*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Las Instituciones de Educación Superior (SPADIES):
<http://spadies.uniandes.edu.co/spadies2/recursos/DeterminantesDesercion1.pdf>

MEN. (2006). *Deserción estudiantil: prioridad en la agenda*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: Fondo Cultura Económica.

Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., & Zuluaga, F. (2010). *Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la universidad EAFIT*. Recuperado el 01 de Marzo de 2011, de Cuaderno de investigación: www.eafit.edu.co/investigacion

Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: Validation of a students' Psychosocial Well Being Inventory. *Europe's Journal of Psychology* , 2, 85-104.

Peralta, S., Ramírez, A., & Casraño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe* (17), 196-219.

Pinto, M. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. (D. d. Universitario, Ed.) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ribero, L. (2008). *Guía práctica para la presentación de documentos escritos según normas APA*. División de investigaciones y posgrados. Medellín: Corporación Universitaria Adventista.

Rodríguez, J., & Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* , 8 (1), 1-30.

Román, C., & Hernández, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación* , 37 (2), 1-8.

Romero, M., Martínez, L., Ortega, A., & García, R. (2010). Evaluación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con riesgo de baja académica. *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH* (9), 8-26.

Safree, A., & Adawiah, M. (2009). Differences in Psychological Problems between Low and High Achieving Students. *The Journal of Behavioral Science* , 4 (1), 49-58.

Salami, S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality education. *European Journal of Educational Studies* , 2 (3), 247-257.

Salcedo, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad* , 3 (1), 50-60.

Sánchez, A. (2002). *Psicología social aplicada*. Madrid: Pearson Education S.A.

Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (Mayo de 2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana Sede Neiva 2002-2005. *PAIDEIA* , 97-103.

Sánchez, S., Zambrano, A., & Palacín, M. (. (2005). *Psicología comunitaria Europa: Comunidad, poder, ética y valores*. España: Universidad de Barcelona.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* , 1 (1), 64-85.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* , 45 (1), 89-125.

Universidad Nacional de Colombia. (22 al 24 de Febrero de 2011). Cobertura de Servicio de Bienestar en la Facultad de Ciencias Humanas. *Presentación para Bienestar Itinerante, Documento sin publicar* . Bogotá, Colombia.

Universidad Nacional de Colombia. (2009). Deserción Universitaria Un flagelo para la educación superior. *CLAVES* (27).

Viana, N., & Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en India y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* , 18 (4), 1-33.

ANEXOS

Anexo 1

N	Género	E. Civil	Estrato	Edad	PBM	TIPO DE INGRESO	PAPA	CARRERA	PROCEDENCIA	No. Mat
1	Masculino	Soltero	2	35	14	Regular	2,7	Psicología	Bogotá	2
2	Femenino	Soltero	1	17	14	PAES	2,8	Psicología	Ortega- Tolima	2
3	Femenino	Soltero	0	22	9	PAES	2,832	Sociología	cali- valle del cauca	7
4	Masculino	Soltero	3	28	41	Regular	2,85	Sociología	Bogotá	8
5	Masculino	Soltero	2	19	19	Regular	2,9	Español	Bogotá	2
6	Femenino	Soltero	4	18	17	Regular	2,96	Filosofía	Pereira-Risaralda	2
7	Masculino	Soltero	3	21	29	Regular	3	Sociología	Bogotá	4
8	Masculino	Soltero	4	28	12	Regular	3	Psicología	Bogotá	2
9	Femenino	Soltero	3	22	45	Regular	3	Psicología	Bogotá	7
10	Masculino	Soltero	3	21	10	PAES	3	Sociología	Puerto Leguizamo- Put	3
11	Masculino	Soltero	2	18	7	Regular	3	Filosofía	Bogotá	2
12	Masculino	Soltero	3	21	39	PAES	3	Filosofía	Nariño	2
13	Masculino	Unión Libre	2	27	8	Regular	3	Geografía	Bogotá	5
14	Masculino	Soltero	3	21	29	Regular	3	Psicología	Bogotá	4
15	Femenino	Soltero	2	19	14	Regular	3	Psicología	Bogotá	6
16	Masculino	Soltero	2	21	37	Regular	3	Psicología	Bogotá	4
17	Masculino	Soltero	2	20	8	Regular	3,0583	Sociología	Bogotá	4
18	Masculino	Soltero	4	21	87	Regular	3,1	Filosofía	Bogotá	4
19	Masculino	Soltero	5	19	26	Regular	3,1	Español y Filología C	Bogotá	5
20	Masculino	Soltero	3	22	18	Regular	3,1	Psicología	Bogotá	3
21	Masculino	Soltero	2	32	38	Regular	3,1	Sociología	Sibaté	8
22	Femenino	Soltero	2	18	48	MPMP	3,1	Trabajo Social	Barbacoa (Nariño)	
23	Femenino	Soltero	3	22	14	Regular	3,1	Trabajo Social	Boyacá	6
24	Femenino	Soltero	3	24	15	Regular	3,1	lingüística	Bogotá	3
25	Femenino	Soltero	3	22	7	Regular	3,2	Psicología	umbita- Boyacá	3
26	Femenino	Soltero	2	20	17	Regular	3,2	Psicología	Bogotá	4
27	Masculino	Soltero	2	18	5	Regular	3,2	Trabajo Social	Facatativá	2
28	Masculino	Soltero	3	18	14	Regular	3,2	Psicología	Bogotá	3
29	Masculino	Soltero	3	19	35	Regular	3,2	Filosofía	Bogotá	4
30	Masculino	Soltero	2	18	6	Regular	3,2	Psicología	Chocontá	2
31	Femenino	Soltero	3	21	15	Regular	3,2	Psicología	Bogotá	6
32	Masculino	soltero	3	20	17	Regular	3,22	Trabajo Social	Bogotá	4
33	Masculino	separado	3	35	23	Regular	3,24	Filología - Francés	Bogotá	5
34	Masculino	Soltero	2	28	8	Regular	3,3	Filosofía	Bogotá	6
35	Masculino	Soltero	3	19	34	Regular	3,3	Estudios Literarios	Bogotá	3
36	Masculino	Soltero	3	28	47	Regular	3,3	Geografía	Bogotá	8
37	Masculino	Soltero	3	18	50	Regular	3,3	Psicología	Bogotá	3
38	Masculino	Soltero	3	20	12	Regular	3,3	Psicología	Bogotá	3
39	Masculino	Soltero	5	23	52	Regular	3,3	Lingüística	Bogotá	5
40	Masculino	Soltero	4	20	9	Regular	3,3	Psicología	Bogotá	4
41	Femenino	Soltero	2	21	9	Regular	3,3	Trabajo Social	Bogotá	6
42	Masculino	Soltero	2	26	11	Regular	3,3	Trabajo Social	Bogotá	9
43	Masculino	Soltero	3	22	12	Regular	3,3	trabajo social	Sesquilé	8
44	Masculino	Soltero	5	20	52	Regular	3,4	Psicología	Bogotá	5
45	Masculino	Soltero	2	20	14	Regular	3,4	Psicología	Bogotá	6
46	Femenino	Soltero	3	17	49	Regular	3,4	Psicología	Bogotá	3
47	Femenino	Soltero	3	21	13	Regular	3,4	Filología - Inglés	Boyacá	7
48	Masculino	Soltero	3	23	15	Regular	3,4	licenciatura en español	Bogotá	8
49	Femenino	Soltero	2	28	25	Regular	3,4	Psicología	Bogotá	5

Anexo 2

N	Género	E. Civil	Estrato	Edad	PBM	TIPO DE INGRESO	PAPA	CARRERA	PROCEDENCIA	Trabaja	No. Mat	Situaciones Académicas Especiales
1	Masculino	Soltero	2	35	14	Regular	2,7	Psicología	Bogotá	No	2	Reingreso
2	Femenino	Soltero	1	17	14	PAES	2,8	Psicología	Ortega- Tolima	No	2	reingreso
3	Femenino	Soltero	0	22	9	PAES	2,832	Sociología	cali- valle del caud	No	7	cancelacion semestre/reingreso
4	Femenino	Soltero	4	18	17	Regular	2,96	Filosofía	Pereira-Risaraldá	No	2	No
5	Femenino	Soltero	2	19	14	Regular	3	Psicología	Bogotá	No	6	reingreso
6	Masculino	Soltero	3	21	10	PAES	3	Sociología	Puerto Leguizamón	No	3	aplazamiento 2 semestres
7	Masculino	Soltero	4	28	12	Regular	3	Psicología	Bogotá	No	2	No
8	Masculino	Soltero	3	21	29	Regular	3	Sociología	Bogotá	No	4	aplazó semestre
9	Masculino	Soltero	2	20	8	Regular	3,0583	Sociología	Bogotá	Si	4	Reingreso
10	Femenino	Soltero	2	18	48	MPMP	3,1	Trabajo Social	Barbacoa (Nariño)	No		No
11	Masculino	Soltero	3	22	18	Regular	3,1	Psicología	Bogotá	No	3	No
12	Masculino	Soltero	2	21	80	Regular	3,2	Psicología	Bogotá	No	6	No
13	Masculino	Soltero	3	19	35	Regular	3,2	Filosofía	Bogotá	Si	4	No
14	Femenino	Soltero	3	22	7	Regular	3,2	Psicología	umbita- Boyacá	No	3	2 semestres de terapia ocupacional
15	Masculino	soltero	3	20	17	Regular	3,22	Trabajo Social	Bogotá	Si	4	traslado (solicitud)
16	Masculino	separado	3	35	23	Regular	3,24	Filología - Francia	Bogotá	Si	5	No
17	Masculino	Soltero	3	22	12	Regular	3,3	trabajo social	Sesquité	No	8	No
18	Masculino	Soltero	2	26	11	Regular	3,3	Trabajo Social	Bogotá	No	9	cancelacion semestre
19	Femenino	Soltero	2	21	9	Regular	3,3	Trabajo Social	Bogotá	No	6	No
20	Masculino	Soltero	4	20	9	Regular	3,3	Psicología	Bogotá	No	4	Reserva de cupo
21	Masculino	Soltero	3	18	50	Regular	3,3	Psicología	Bogotá	No	3	No
22	Masculino	Soltero	3	19	34	Regular	3,3	Estudios Literarios	Bogotá	No	3	Solicitud carga minima
23	Masculino	Soltero	2	28	8	Regular	3,3	Filosofía	Bogotá	No	6	No
24	Masculino	Soltero	3	23	15	Regular	3,4	licenciatura en es	Bogotá	Si	8	No

Anexo 3



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DIRECCIÓN DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

AREA ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL

DIN: _____

Fecha: ____, ____, 201__

1. Datos personales

Apellidos: _____

Nombres: _____

Edad: _____ PBM: _____

Estado Civil: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____

Lengua: _____

Etnia: _____

Tiene Pareja: SI NO Tiempo de la relación _____

Convive con el (ella): SI NO

Orientación Sexual e identidad de género: _____

Seguridad Social: SI NO ¿Cuál? _____

Estrato Socioeconómico: ____ Localidad: _____

Trabaja: Si No Actividad: _____

Dirección residencia: _____

Teléfonos contacto: _____

Vive actualmente con: _____

Correo institucional: _____ Correo personal: _____

2. Datos académicos

Código: _____ Número Matrículas: _____

Programa Curricular: _____

Tipo de ingreso _____ P.A.P.A.: _____

Situaciones Académicas Especiales: Si No

¿Cuál(es)? _____

Tutor(es): _____

3. Contacto con el Sistema de Acompañamiento

3.1. Motivo de Acompañamiento:

4. Situaciones que determinan el perfil de riesgo psicosocial como hombre o mujer.

4.1 IDENTIDAD PERSONAL			
<i>Bienestar Personal</i>			Observaciones
ACTITUDES HACIA SI MISMO	Aceptación	Valoración imagen de si mismo/a (cuerpo, cualidades y defectos, auto-ejecución)	
		Evaluación pasado/presente	
		Incidencia percepción de otros/otras	
		Incidencia espiritualidad, trascendencia	
AUTONOMIA	Empoderamiento Independencia	Influencia de otros/otras (decisiones, comportamientos)	
		Estar solo/sola (experiencias, cotidianidad, subjetividad, emociones)	
		Criterios distribución tiempo libre	
		Propósitos, ideales y metas (aspiraciones, deseos de superación)	
DOMINIO DEL ENTORNO	Relaciones interpersonales	Calidad de las relaciones	
	Adaptación al cambio	Manejo del cambio e inclusión cultural (vivienda, ciudad, rutina, universidad y otros)	
	Conflicto	Manejo de conflictos (frustraciones, estrés, recursos de afrontamiento)	
<i>Situación Socioeconómica</i>			Observaciones
ALOJAMIENTO	Tipo de alojamiento (espacio propio)		
SEGURIDAD ALIMENTARIA	Comidas diarias	Cantidad de comidas diarias	
		Calidad de las comidas (balanceada, nutritiva)	

SEGURIDAD ECONÓMICA	Ingresos	Fuente de ingresos	
	Egresos	Concepto	
Situación Académica			Observaciones
VIDA UNIVERSITARIA	Desempeño Académico	Satisfacción con el programa curricular/ universidad	
		Orientación Vocacional	
		Debilidades	
		Fortalezas	
	Motivación Universitaria	Académicas, personales, socioculturales.	
BIENESTAR UNIVERSITARIO	Programas	Beneficiario	
		Satisfacción con los programas	
		Conocimiento de los programas	

4.2 DIMENSIÓN FAMILIAR			Observaciones
INTEGRACIÓN FAMILIAR	Relación familiar	Relaciones	
		Debilidades	
		Fortalezas	
4.3 DIMENSIÓN COMUNITARIA			Observaciones
REDES	Red social inmediata	Redes de apoyo	
	Grupos	Académicos, deportivos, culturales, laborales, espirituales, otros (En los que está y/o en los que le gustaría estar)	

1. Ruta de Atención Psicosocial

a. Área de Gestión y Fomento Socioeconómico

- I. Bono alimentario
- II. Bono transporte estudiantil
- III. Préstamo Beca
- IV. Reubicación socioeconómica
- V. Fraccionamiento pago de matrícula
- VI. Alojamiento Universitario
- VII. Apoyos económicos

b. Coordinación Curricular Departamentos

- I. Reingreso
- II. Traslado interfacultad
- III. Traslado intersede
- IV. Cancelación asignatura
- V. Cancelación semestre
- VI. Otro(s) ¿Cuál(es)? _____

c. Servicios de Salud

- I. *Programas de Promoción y Prevención (DSE)*
 - 1. Salud sexual y reproductiva
 - 2. Salud visual
 - 3. Salud oral
 - 4. Alimentación y nutrición
 - 5. Atención Psicosocial

2. Intervención y perfil de riesgo

6.1 Perfiles de riesgo

- a. Riesgo Académico
- b. Situación de vulnerabilidad
- c. Caso disciplinario

6.3 Vulnerabilidad 1 2

7. Registro de seguimiento

Dirreccionamiento: Ruta 2: ___ ___ ___ Solicitó CITA: Si No Sesiones: ___ DD MM AAAA

Observaciones: _____

II. Urgencias Atención Básica Inicial (DSE)

- 1. Medicina
- 2. Odontología
- 3. Optometría
- 4. Psicología
- 5. Psiquiatría
- 6. Trabajo Social

III. Programas educativos

- 1. Salud Visual
- 2. Nutrición
- 3. Consumo de SPA
- 4. Manejo de la sexualidad
- 5. Factores de riesgo

d. Sistema de Inclusión Educativa

- I. Talleres de inducción y empoderamiento
- II. Asignación de monitores e intérpretes
- III. Apoyo tecnológico
- IV. Atención Situación Académica Apremiante

e. Tutorías

f. Monitorías

g. Oficina de Derechos Estudiantiles ODDE

h. Otro ¿Cuál? _____

6.2 Intervención desde el SAE

- a. Orientación
- b. Llamadas telefónicas
- c. Redireccionamiento