



Cuadernos de Investigación

Rendimiento Académico de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad EAFIT*

Investigadora principal:

Jeannette Lerner Matíz

Asesora:

Floralba Cano Rodríguez

Colaboradores:

Sara Moreno Osorio

Ana María Vargas Betancur

Eugenia Flórez Zapata

Gloria Elena Betancur Jiménez

Celina del Socorro Bolívar Gómez

Diego Alejandro Osorio Suárez

ISSN 1692-0694. Medellín. Abril de 2012

Documento 91-042012

* El enfoque cuantitativo de la investigación Rendimiento Académico de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad EAFIT, *-Tomo 1-* estuvo a cargo de Isabel Cristina Montes G. – Investigadora principal del Grupo de Investigación Estudios en Economía y Empresa, línea de investigación Economía de la Educación, mientras que el Estudio cualitativo *-Tomo 2-* estuvo a cargo de Jeannette Lerner como investigadora principal del Grupo de investigación del Departamento de Desarrollo Estudiantil, Dirección de Desarrollo Humano-Bienestar Universitario.

La Universidad EAFIT aspira a ser reconocida nacional e internacionalmente por sus logros académicos e investigativos. Para ello desarrolla la capacidad intelectual de sus alumnos y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico.

-De la visión institucional-

Edición

Dirección de Investigación y Docencia
Universidad EAFIT
Medellín, Colombia

Director

Félix Londoño González

Fotografías:

Róbinson Henao

Los contenidos de este documento son responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de este material para fines educativos siempre y cuando se cite la fuente.

SERIE CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

Carrera 49 7 sur 50
Teléfono + (574) 261 95 40
Medellín, Colombia
www.eafit.edu.co/investigacion

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN - ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. El rendimiento académico y sus factores	13
1.1. El concepto de rendimiento académico: Consideraciones para su definición	13
1.2. Dimensiones que inciden en el rendimiento académico y sus factores	15
CAPÍTULO II. El rendimiento académico en la perspectiva del desarrollo y bienestar estudiantil: una visión clínico psicoanalítica	24
2.1. Antecedentes de la investigación sobre Rendimiento Académico en la Universidad EAFIT	26
2.2. Teorización provisoria sobre el Rendimiento Académico y sus determinantes a luz de la clínica psicoanalítica	28
2.3. Entre Vista = Vista Entre 2: análisis de contenido y sus fases	31
2.4. Trabajo de campo: realización de las entrevistas	34
2.5. Caracterización de la muestra de estudiantes entrevistados	35
2.6. Trabajo de campo: transcripción y análisis de entrevistas	38
2.7. Ordenamiento, análisis e interpretación de las entrevistas	64
2.8. Análisis e interpretación de aspectos concientes retomados de los testimonios de las entrevistas clínicas	123
CAPÍTULO III. Conclusiones generales del estudio cualitativo	148
BIBLIOGRAFÍA	154
ANEXO. Estado del arte sobre rendimiento académico – reseña de estudios	157

RESUMEN

Con el fin de profundizar en los aspectos cognitivos y afectivos que inciden en el *Rendimiento Académico de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad EAFIT*, se realizó un estudio cualitativo desde el enfoque de la Psicología de Orientación Psicoanalítica en el cual se llevaron a cabo entrevistas clínicas, semi-estructuradas, a 17 estudiantes de la cohorte 2009-1, quienes dieron sus testimonios sobre su formación escolar y profesional. Con estas verdades subjetivas, expuestas por los estudiantes, se analizaron asuntos relacionados con el proceso de aprendizaje y con los resultados obtenidos durante el tiempo que llevan en la Universidad. Después del realizar el análisis comparativo de estos casos se dilucidaron aspectos conscientes e inconscientes que, como determinantes del Rendimiento Académico, permitieron explicar el problema y plantear sugerencias para contribuir al bienestar de los procesos académicos de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT.

ABSTRACT

A qualitative study, based on the psychoanalytic psychology approach, was carried out in order to study in depth the cognitive and affective aspects that affect the academic performance of the EAFIT University undergraduate students, in which clinical semi-structured interviews were conducted with 17 students from the 2009-1 cohort, who gave their testimonies about their school and university education. These subjective truths, expressed by students, enabled the analysis of issues related to the learning process and the results achieved during the time in the University. After carrying out the comparative analysis of these cases, conscious and unconscious aspects were elucidated as academic performance determining factors that made it possible to explain the problem and make suggestions in order to contribute to the well-being of academic processes of the EAFIT University undergraduates.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE DESARROLLO ESTUDIANTIL

Investigadora principal:

Jeannette Lerner Matíz

Asesora:

Floralba Cano Rodríguez

Colaboradores:

Sara Moreno Osorio

Ana María Vargas Betancur

Eugenia Flórez Zapata

Gloria Elena Betancur Jiménez

Celina del Socorro Bolívar Gómez

Diego Alejandro Osorio Suárez

La epistemología freudiana nos reporta una forma de producción cualitativa de conocimientos, en la que se destacan su carácter interpretativo, singular y en permanente desarrollo, así como el papel del sujeto como productor del conocimiento.

Fernando Luís González Rey

INTRODUCCIÓN



Un tema clave en el ámbito de la educación superior es el “rendimiento académico” debido a que constituye un indicador de aspectos relevantes para la institución educativa y para el estudiante. En lo institucional, la cuestión cobra relevancia en la medida en que se asocia directamente con los niveles y probabilidades de deserción universitaria, repitencia y rezago estudiantil¹ así como con los logros y reconocimientos académicos para la entidad educativa. En lo individual, el rendimiento académico afecta directamente e indirectamente aspiraciones y expectativas profesionales y también aspectos emocionales del estudiante. Por cuanto en el rendimiento académico influyen múltiples variables –situaciones y características– tanto del estudiante como del entorno institucional, académico, familiar y social dentro del cual éste recibe su formación como universitario, puede también pensarse como influyentes las condiciones previas que intervinieron al tomar la decisión de ingreso.

Visto lo anterior, cobra importancia identificar y analizar los factores –directos e indirectos– del rendimiento académico para plantear y desarrollar estrategias de solución en la vía de controlar los factores negativos y favorecer los positivos.

No son pocos los estudios que en el marco de la economía de la educación y la psicología han abordado el rendimiento, los factores que en él influyen y su interrelación con

aspectos institucionales y personales del estudiante. Aunque el objeto de estudio es el mismo, cada disciplina lo aborda en su “dominio explicativo” de acuerdo con su propio objeto y método: mientras la psicología busca relaciones entre diversos aspectos como la motivación, las habilidades sociales y las relaciones interpersonales con el rendimiento académico, la economía de la educación se interesa en analizar variables como los ingresos familiares, el nivel de escolaridad de los padres y su influencia en el dicho rendimiento.

Aunque no es propósito de análisis del presente estudio es prudente reconocer que, desde la economía de la educación la forma de analizar los beneficios que trae la educación, a nivel individual y social, se realiza a partir de la “tasa de retorno” posible de analizar con base en los ingresos económicos que se logran cuando se aumenta el nivel educativo –el individuo debe asumir unos costos o hacer una inversión, entre otros, para el pago de matrícula y útiles escolares– y también asumir un “costo de oportunidad”, dejando de hacer otras actividades para dedicarse al estudio.

En cuanto a los estudios que abordan el tema desde la psicología, el núcleo lo constituyen aspectos psicológicos del proceso de aprendizaje. Dichos aspectos, y por extensión el ser humano, se entienden desde tres teorías: la cognitiva, la sistémica y la de orientación psicoanalítica.

¹ Al respecto véase Castaño *et al.*, 2006, Oquendo, 2008, Montes *et al.*, 2009.

Desde las dos primeras, la personalidad es vista, para el caso de los estudios revisados, a través de rasgos donde imperan los aspectos concientes del individuo susceptibles de ser modificados conductualmente; desde la orientación psicoanalítica, se impone lo subjetivo y la identificación de aquellos aspectos inconscientes que interfieren en la expectativa social de lo que ha de ser la formación de los jóvenes universitarios.

Así las cosas, hay diferencias marcadas para explicar el rendimiento universitario en los estudios realizados con un enfoque psicológico y los realizados desde la óptica de la economía de la educación. Esta última, utiliza análisis cuantitativo, mientras que para el análisis realizado desde la psicología se utiliza el enfoque cualitativo. En este sentido, mientras la Economía considera el rendimiento académico exclusivamente como resultado manifiesto del desempeño del estudiante, aquellos estudios que incluyen lo psicológico lo perciben articulado con el proceso de aprendizaje, centrándose en el análisis de dicho proceso.

Con un abordaje cuantitativo se encuentran patrones similares en cuanto a las técnicas econométricas utilizadas, el tipo de análisis y la búsqueda de relaciones entre las variables elegidas para cada estudio; con un abordaje cualitativo se evidencia el interés de profundizar la problemática de las dificultades en el proceso de aprendizaje, atendiendo a aspectos psicológicos del individuo en situación pedagógica. Desde ambas perspectivas se evidencia la ausencia de criterios consensuales que justifiquen la inclusión de factores incidentes en el rendimiento académico.

Una somera, anticipada y provisoria agrupación de los estudios realizados² sobre el tema permite vislumbrar la forma como ha venido entendiéndose el rendimiento académico: bien como “resultado” expresado e interpretado cuantitativamente, como juicio evaluativo –cuantificado o nó– sobre la formación académica atendiendo al “proceso”

llevado a cabo por el estudiante o bien, de manera combinada asumiendo el rendimiento como “proceso y resultado”, evidenciando tanto en calificaciones numéricas como en juicios de valor sobre las capacidades y el “saber hacer” del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta el entorno institucional, los aspectos sociales, familiares y personales de los estudiantes; aspectos que afectan y son afectados por el rendimiento, todo lo cual se concreta en la dicotomía “éxito o fracaso académico”.

Un primer tipo de definiciones lo encontramos en Jiménez (2000), Tonconi Quispe (2009), Carrasco (1985), Heran y Villarroel (1987), Supper (1998) y Aranda (1998), estos dos últimos citados por Gómez Cumpa (2006). Para estos autores el rendimiento académico es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos --(resultados)-- usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, en el entendido que es un “grupo social calificado” el que fija los rangos de aprobación –para áreas de conocimiento determinadas o para contenidos específicos o para asignaturas– siendo la calificación del estudiante la que identifica su rendimiento (escolar) como la posición que ocupa en una escala arbitraria asumida como norma o patrón de medida.

Un segundo tipo de definiciones cobija los estudios de Carpio (1975) citado por Gómez Cumpa (2006), Reyes (2003), Novaéz (1986), Díaz y Rosas (1995) y Pizarro (1985) que tienen en cuenta el proceso que pone en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales pre-establecidos. Tal proceso “técnico-pedagógico” o de instrucción-formación” se objetiva en una calificación resultante expresada cualitativamente. Otros autores como Giraldi (2010), Bentacur (2000) y Romano (2007) abordan ciertos aspectos concientes e inconscientes que inciden en el desempeño del estudiante. Este tipo de estudios es

2 Ver Anexo: Estado del Arte sobre Rendimiento Académico -Reseña de estudios-

netamente cualitativo y se fundamenta en la psicología de orientación psicoanalítica.

Por otra parte y acordando con Navarro (2003: 2) en cuanto que “abordar el tema del rendimiento académico o su contraparte, el fracaso escolar, no puede concebirse desde una perspectiva unilateral”, en el tercer tipo de definiciones se articulan horizontalmente las dos caras de rendimiento: proceso y resultado. Es el caso de Requena, Romero, Enríquez y Rivero reseñados por Cerón (2006) y de Chadwick (1979) quienes consideran que el rendimiento académico debe concebirse tanto cuantitativamente, cuando mide lo que arrojan las pruebas, como en forma cualitativa, cuando se aprecian subjetivamente los resultados de la educación.

Respecto de la última y anterior perspectiva, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período que se expresa en una sola calificación global, en ella influyen diversos factores, psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada. El resultado se expresa no sólo en notas sino también en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido. Como lo diría Chadwick (1979): el rendimiento académico es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje.

En la interrelación dinámica de los anteriores tipos de definición parece emerger un concepto complejo

de rendimiento académico que excede lo meramente cuantificable y cualificable manifestándose en diversas formas, dimensiones y focalizaciones en coexistencia: como lo sugiere García y Palacios (1991: 17), el rendimiento académico es dinámico y estático pues responde al proceso de aprendizaje y se objetiva en un “producto” ligado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente. Según esta caracterización, se infiere que el rendimiento académico, entendido sólo como “resultado”, no siempre puede dar cuenta de los logros de aprendizaje y comprensión alcanzados en el proceso por un estudiante. El nivel de esfuerzo no es directamente proporcional con el resultado del mismo, así como la calidad del proceso llevado por él no puede verse reflejada en las notas obtenidas; ahí radica la importancia de concebir un concepto complejo que corresponda tanto a proceso como a resultado para lo cual cabe detenerse en su construcción y operacionalización, si además se considera que la presente investigación se propone aunar los abordajes cuantitativo y cualitativo en una visión que ocurre entre dos miradas que dialogan: la de la economía de la educación y la de la psicología de orientación psicoanalítica.

Con este trabajo se espera obtener una “zona común de sentido” interdisciplinar con resultados que posibiliten: la identificación de factores del rendimiento académico de los estudiantes; tener una visión más completa del objeto de estudio y la contrastación con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, las cuales se han centrado en el análisis de algunas causales del “bajo rendimiento”.

CAPÍTULO I

El Rendimiento Académico y sus factores¹



1.1. EL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONSIDERACIONES PARA SU DEFINICIÓN

Con el propósito de lograr una definición acorde con el contexto de la presente investigación se retoman, grosso modo, algunas acepciones propuestas por María Moliner en el *Diccionario de uso del Español*, así como las encontradas en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. En el primero encontramos el concepto **Rendimiento** del latín *relatio*, referido al “Producto o utilidad dado por una cosa en relación con lo que consume, cuesta, trabaja,...” (Moliner, 2002: 920); mientras que en el segundo, rendimiento es conceptualizado como “Proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados”.

Según Reyes (2003)² “El problema del rendimiento académico se entenderá de manera científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por los profesores y estudiantes y la educación (es decir la perfección intelectual y moral lograda por éstos)”. En este sentido se infiere un concepto unilateral, concebido solo como fruto del esfuerzo o como el camino mediante el cual se establece la meta de cumplir con los requisitos académicos que permiten optar por un título universitario.

Si se comparan las dos primeras definiciones se puede decir que mientras la primera sitúa el rendimiento como producto de una *relación* entre una “cosa” puesta a producir a partir de otra consumida, costeadada, trabajada, la segunda identifica *la clase de relación*—entre las dos cosas— como *proporcional*. Si además Corominas (2000: 503) documenta rendimiento como derivado del latín *render* con el sentido de devolver, entregar, y contrapuesto a *coger* (lat.), lo que podemos preguntar es si “lo devuelto” fue mejorado, disminuido o sin modificación visible (no eficiente). Es por la respuesta a esta pregunta que se torna importante la precisión dada a “rendimiento” por la Real Academia

¹ La formalización del capítulo I. Marco de referencia estuvo a cargo de Ana María Vargas B. —psicóloga del Departamento de Desarrollo Estudiantil— y Ramiro Andrés Adarve Paz —profesor del Departamento de Economía. Los insumos para este texto fueron proporcionados por el grupo de trabajo del Departamento de Desarrollo Estudiantil y el Grupo de Estudios de Economía y Empresa. El anexo 0, Estado del arte sobre rendimiento académico, se construyó como un derivado del capítulo I y su presentación fue sugerida por la asesora de la investigación, Floralba Cano R., dado el valor que representa como documento de consulta de fuentes bibliográficas sobre investigaciones realizadas sobre el problema del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

² http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2003/reyes_ty/html/index-frames.html

Española y, además, porque en ella subyace la cualidad intrínseca del proceso: si algo es proceso, entonces, lo que entra cambia, para “bien o para mal”, siendo coincidentes con la aclaración entre paréntesis de la definición de Reyes (2003), antes citada.

En la vía de la reflexión que viene haciéndose, el rendimiento como producto —del “aparato educativo”— representado con una nota cuantitativa, adquiere para el rendimiento un estatuto simbólico dentro de una escala de 0 a 5 con un rango aprobatorio entre 3 y 5 o “buen rendimiento”, y un rango no aprobatorio entre mayor o igual a 0 y menor que 3 o “mal rendimiento”. Para efecto de promoción durante el tránsito académico, la escala se aplica dicotómicamente: se pasa o no; se promociona o no.³

Se ha afirmado que la valoración cuantitativa para el rendimiento académico es simbólica (y no sólo en el contexto colombiano) y en este sentido se ofrece como una observación objetiva respecto del rendimiento, pero entendiendo —como diría Humberto Maturana (2002: 26)— que esa objetividad *es* entre paréntesis y **no** asumida como una realidad objetiva absoluta, como si fuera independiente del observador, del “mecanismo” mediante el cual se obtuvo y de las circunstancias en que se operó; es decir, no se toma como una observación objetiva *sin* paréntesis. La calificación que obtiene un estudiante al final de un curso o como producto total del semestre, sea ponderada o no, da cuenta del saber de un estudiante: informa sobre su rendimiento. Dadas unas reglas de “aceptabilidad”, una calificación para el rendimiento académico se asume con objetividad entre paréntesis dando espacio al desacuerdo, a la pregunta, y tanto al estudiante como a la institución educativa, la posibilidad de “reflexión responsable”.

Respecto de la línea explicativa de la objetividad y dentro de dominios también explicativos, Maturana dice:

El observador que sigue este camino explicativo [refiriéndose a la objetividad entre paréntesis], se da cuenta que él o ella vive en un multiverso, esto es en mundos distintos, igualmente legítimos, pero no igualmente deseables realidades explicativas, y que en éste, un desacuerdo explicativo es una invitación a una reflexión responsable en coexistencia, y no una negación irresponsable del otro. (2002: 26)

En este contexto, una conversación entre maestro y alumno compromete las responsabilidades adquiridas por maestro y alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, creando un vínculo de confianza más cercano a la realidad subjetiva del estudiante.

En cuanto al significado de **Proceso** Moliner (2002: 780) lo sitúa viniendo del latín *processus* y referido a “Desarrollo o marcha de una cosa” mientras que la Real Academia Española lo define como “Acción de seguir una serie de cosas que no tienen fin”. A manera de ilustración, vale recordar que el aprendizaje y la formación de un individuo es tarea que deviene de manera continua porque el conocimiento será siempre susceptible de ser ampliado, revisado, rebatido y de constituirse en objeto de nuevas interpretaciones.

Siguiendo el orden de las consideraciones, **Académico** según Moliner es un adjetivo que “se aplica a los estudios o títulos cursados u obtenidos en centros de enseñanza oficial superior” (2002: 22), y la Real Academia Española define *acad micus* como “perteneciente o relativo a los centros oficiales de enseñanza” relacionando lo académico, entre otras acepciones, a curso, diploma o título. En este contexto, las notas obtenidas por un estudiante en cada asignatura, representarían los peldaños que debería ascender para formarse como profesional. Dichos peldaños implican, en sí mismos, recorrer un camino o

3 Reglamento Estudiantil, Artículo 6: De las calificaciones. Artículo 74. Tipos de Calificaciones: El valor de las calificaciones parciales y definitivas está en la escala de cero a cinco, con una sola cifra decimal. El valor de las calificaciones será: 0.0, 0.1, 0.2 . . . 4.8, 4.9, 5.0. En el caso de haber centésimas se hará una aproximación por exceso o por defecto, a partir de 0.05.

llevar a cabo un proceso de aprendizaje que es avalado por la comunidad académica o los profesores que, como autoridad, consideran a un estudiante competente –o no– cuando se disponen a evaluar su rendimiento.

La concepción de **Rendimiento Académico** remitiría a pensar en la relación que existe entre un proceso – camino, trabajo– realizado por un estudiante y la meta que se propone alcanzar, por ejemplo: una nota obtenida en un curso, un cierto nivel de sus saberes, el promedio de las notas de un semestre académico y su sumatoria, que conllevarían a la obtención de un título profesional. Si el concepto de **relación**, del latín *relatio*, se refiere a la situación que se da entre dos cosas cuando hay alguna circunstancia que las une, en la realidad o en la mente (Moliner, 2001: 909), entonces el aprendizaje dejaría de ser considerado como un proceso lineal para constituirse en un asunto complejo que emerge de una red de relaciones entre variables –hechos y sucesos académicos y personales observables, “medibles”– que puedan identificarse para explicar el rendimiento académico de los estudiantes. Dadas unas “reglas de aceptabilidad” ese rendimiento se asume como una observación explicativa del proceso que ha seguido el estudiante y del cual él es responsable como actor, y el profesor y la institución educativa responsables como promotores: así el rendimiento académico es proceso y producto de un esfuerzo conjunto valorable según diversa finalidad.

Ahora bien: retomando las definiciones que apalancan el sentido y significado de “rendimiento” puede visualizarse que los diccionarios de Moliner y de la Real Academia Española coinciden explícitamente en verlo como un “producto = resultado de” y como “relación entre”, ésta con el sentido subyacente de “unión que vincula y compara”. En la de Reyes, para la relación es condición la verificación de una interrelación entre “más de dos” con el sobreentendido de “hacer el bien”, como un logro en conjunto, un hacer necesariamente vinculante.

En el inmediatamente anterior orden de ideas parece surgir **relación** como el término clave que abre a la explicación y comprensión de Rendimiento Académico como concepto complejo, y ello hace ver la necesidad de los abordajes cuantitativo y cualitativo llevados a cabo sinérgica y paralelamente y en la misma población de estudio: el cuantitativo necesitado de explicaciones verificables mediante relación causa-efecto (léase estudios correlacionales y factoriales, multirasgo-multimétodo, multivariados, multifactoriales,...) precisados en el marco de definiciones que establecen fronteras explícitas y conducen a verdades estadísticamente significativas: verdades objetivas que la “sociedad de discurso” legitima como “realidad verdadera” y precisada en cada campo de conocimiento; el cualitativo, necesitado de comprensiones que además de abarcadoras y contenedoras son certidumbres de los sujetos que por ello las incorporan; sí, son subjetivas, pero satisfacen momentáneamente para equilibrarse y cambiarse en certezas, “realidades verdaderas” que interiorizadas guían el camino individualizador y diferenciador de cada quien, como verdades significadas, actuantes y afirmantes.

Dadas las anteriores consideraciones, para la presente investigación se define Rendimiento Académico –RAC– como *la relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso.*

1.2. DIMENSIONES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SUS FACTORES

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada (ver Anexo 0), los factores del rendimiento académico se pueden considerar como pertenecientes a diferentes contextos que desde lo personal y de incidencia directa

se extienden hasta lo sociocultural de incidencia hasta cierto punto indirecta, puesto que tiene acción reguladora de lo individual. Son además contextos que se traslapan parcialmente en ciertas circunstancias, o que se contienen unos a otros, o que colindan en otras circunstancias del suceder de la vida individual y social. Es por lo anterior que en el presente estudio se habla de agrupación de factores en “dimensiones” y no de clasificación y también por ello se vienen considerando tipos de estudio, pues la tipología permite fronteras laxas entre las agrupaciones según lo dicte el propósito particular de una investigación.

En el marco bibliográfico revisado han circulado cinco dimensiones: **económica, familiar, académica, personal e institucional**. A partir de tener en cuenta los factores que provienen del individuo y dado que el tema alude a miembros en formación de la sociedad y en cuanto compete a la institución educativa como tal, tres de las dimensiones son contextos que hacen parte de la cuarta —la económica— en apariencia menos abarcadora que la sociocultural pero que las permea como organizaciones productivas y de servicio; es decir, organizaciones de doble rentabilidad: económica y socialmente responsables. Aunque pudiera argumentarse que la dimensión académica es básicamente de servicio, es necesario recabar que su rentabilidad se estima y se valora como productora de conocimiento.

Atendiendo al conjunto de factores que pueden evidenciarse como intervinientes en el rendimiento académico, se ve como necesario anticipar que las diferentes relaciones entre los contextos —dimensiones— crean, entre los posibles factores, redes de relación e interrelación de incidencia directa y evidenciable, pero que otros lo hacen “a distancia” sumando efectos a lo largo de una cadena de interacciones entre factores y no siempre son claramente detectables, aunque sí advertibles. Lo anterior permite comprender que los efectos demostrables y observables de “variables” que afectan el rendimiento o el desempeño de los estudiantes,

estén sujetas o mediadas por el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados para registrar la información y los procedimientos utilizados para “medir” el grado de su efecto; o el cuánto, o el cómo, o el porqué, o, en general, la magnitud de su incidencia. También la necesidad de no descuidar la atención sobre el contexto que cada investigación crea, al momento de abordar la interpretación y significación de sus alcances y limitaciones.

Dimensión económica

La Economía establece quién será marginado y quién no, distribuye los premios y castigos de riqueza y pobreza, de ventajas y desventajas.

Dado que esta internalización es incuestionable y universalmente aceptada, es en la Economía donde reside el inconsciente contemporáneo y donde la terapia psicológica es crucial.

(Hillman. 2000: 17)

La dimensión económica hace referencia al nivel de ingresos económicos del estudiante y su familia. La importancia de considerarla se sustenta en los factores abordados y los resultados de investigaciones como las de Granada, Monar, et al (2004), Mella y Ortiz (1999), Digresia, López, et al. (2004), Barrientos y Gaviria (2001), Valenzuela, Schiefelbein, et al. (1994), García y San Segundo (2001) y Tonconi Quispe (2010), algunas de las cuales señalan que las comodidades materiales y la capacidad de los padres para destinar más y mejores recursos para el desempeño escolar de los hijos, inciden significativamente en el rendimiento académico.

De acuerdo con la revisión de la literatura, la dimensión económica puede clasificarse en tres factores generales: el individual, el laboral y el del hogar. El factor económico individual comprende variables asociadas a los ingresos o recursos económicos relacionados directamente con el individuo, en este caso el estudiante, los cuales pueden venir de diferentes fuentes: auxilios o becas para estudio, mesadas o mensualidades que los padres o acudientes dan

a los alumnos, pensiones por fallecimiento de los padres e ingresos laborales.

Algunos autores han contemplado el hecho de ser beneficiario de beca —o no— para explicar el rendimiento académico. Así, consideran que la condición de becario tiene dos implicaciones directas en el rendimiento académico, que a su vez están relacionadas entre sí: primero, otorga mayor disponibilidad de recursos al estudiante para solventar gastos y, segundo, incentiva un mayor rendimiento académico cuando éste es requisito para mantener la condición de becario.

En el primer caso, el efecto puede ser más fuerte cuando la beca no solo incluye el pago de matrícula total o parcialmente, sino que provee al estudiante de un monto de dinero para sus gastos personales. La comodidad de contar con recursos económicos posibilita al becario, no solo una mayor disponibilidad de recursos para gastos asociados al estudio y a su sostenimiento, sino una mayor tranquilidad y tiempo para dedicarse a estudiar.

Los recursos económicos requeridos para contar con una cierta autonomía y solvencia para los gastos personales, es una de las condiciones que, aunque no ha sido considerada en los estudios revisados, es considerada para el presente estudio porque permite inferir las preocupaciones del estudiante becario cuando tiene que hacerse cargo de pagar, entre otros, materiales de estudio, transporte y recreación, asumiéndose como un adulto joven administrando su propio dinero, mientras que estudiantes foráneos, encargados de solventar gastos de vivienda, alimentación y vestuario, pueden ver afectado su rendimiento académico, cuando no cuentan con el apoyo familiar.

Un segundo factor a considerar es el laboral pues se considera que limita el tiempo y la capacidad —energía física e intelectual— para dedicarse al estudio y comprometerse con el cumplimiento de responsabilidades académicas. Este efecto puede ser mayor o menor dependiendo del

tipo de jornada laboral que tenga el individuo, según sea de tiempo parcial o completo. Algunas de las investigaciones rastreadas incluyen horas de trabajo del estudiante como variable explicativa de sus calificaciones, encontrando significancia en el análisis estadístico. Otras lo abordan como una variable binaria que indica si el estudiante trabaja y estudia. Para el caso de la presente investigación se propone incluirla, además de variables que den información acerca de las condiciones laborales del individuo, entre las cuales están la jornada laboral en la cual se encuentra comprometido y los motivos que tiene para trabajar mientras cursa su proyecto de formación profesional.

En el tercer factor, se considera dentro de la dimensión económica lo relacionado con las condiciones del hogar. Dada la distribución de rangos de edad del estudiante universitario promedio, puede suponerse que gran parte de ellos dependen económicamente de sus padres. Así, algunas de las variables asociadas a las condiciones económicas del hogar, abordadas por los distintos estudios reseñados, son: la ocupación de los padres, los ingresos del hogar, el estrato de la vivienda, quién costea los gastos de matrícula y sostenimiento, y si viven en casa propia o no. Se espera así que ingresos altos estén relacionados con tener vivienda propia y en estratos altos; además, cuando los estudios son costeados por una persona diferente a los padres se infiere que estos no tienen la capacidad económica de asumir los gastos de los estudiantes.

Los factores de la dimensión económica se relacionan con las condiciones que tienen los estudiantes para satisfacer las necesidades que plantea el sostenerse mientras estudia: vivienda, alimentación, vestuario, transporte, compra de útiles de escritorio, esparcimiento. Si estas son favorables se espera que desarrollen sus actividades académicas con solvencia, autonomía y los resultados sean satisfactorios. Al respecto, desde el texto de Karl Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, es posible entender cómo, al abordar los problemas sociales, entre ellos los referidos a la educación, se requieren condiciones materiales que

posibiliten resolverlos para contribuir al bienestar del individuo, la familia y la sociedad:

...en la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad [...] El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política e intelectual en general... (Marx, 1859. Contribución a la crítica de la economía política. Citado por Wilhem Reich en el texto *Psicoanálisis y educación* 2. 1980: 95)

Así visto, no se pueden desconocer las implicaciones que tiene la dimensión económica tanto para el individuo como para la institución educativa. Sin embargo, las variables incluidas en el presente estudio, buscan identificar aquellas características económicas particulares de cada estudiante y su familia, con el fin de apuntalar la interpretación del problema y acercarse a la comprensión de éste y los demás factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Además permite a EAFIT racionalizar, justificar y orientar sus inversiones en “capital humano”.

No obstante todo lo anterior, no sobra recabar en el pensamiento subyacente esencial de la dimensión económica, el cual subraya la finalidad complementaria del servicio —el mantenimiento— para toda actividad humana organizada que aspire a competir en productividad y responsabilidad social.

La palabra “economía” proviene del griego *oikos* (casa) y *nomos* (orden), manejo del hogar. Desde el ángulo etimológico, al menos, el mantenimiento es la inquietud primordial del pensamiento económico; si así es, su falta implica descuido, deterioro, desintegración y muerte. (Hillman 2000: 85)

Dimensión familiar

*Nuestros padres proyectan largas sombras
sobre nuestra vida.*

*Al crecer pensamos que podemos caminar de cara al
sol, libres de su influencia. No nos damos cuenta sino
hasta que es demasiado tarde, de que no tenemos
elección: ellos siempre van adelante.*

*Los llevamos con nosotros toda la vida: en las facciones
de nuestro rostro, en nuestro andar, en el cabello, las
manos y el corazón.*

*Toda la vida nos esforzamos por separarnos de ellos,
y sólo cuando ya se han ido nos damos cuenta de que
somos indivisibles.*

(Richard, Eyre. En *Utopía y otros lugares* –Bloomsbury)

Se entiende esta dimensión como el ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio, la formación académica y las expectativas con proyectos de educación superior. En la familia se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros que son registrados a nivel consciente e inconsciente, de tal forma que en la dinámica familiar se puede constatar que “la actitud del niño hacia sus padres, en forma positiva o negativa, puede transferirse, asimismo, a personas sustitutas. Estos representantes de los padres son principalmente maestros y educadores...”. (Schmidt, *Psicoanálisis y educación* 1. 1980: 44)

Al ser esta una investigación en la cual el enfoque cualitativo del problema se realiza desde la psicología de orientación psicoanalítica, es preciso recordar que en la vida psíquica nada es casualidad. Entonces, si en la labor educativa se tiene en cuenta la influencia de la familia resulta necesario recordar que en las manifestaciones conscientes, o en las explicaciones que los estudiantes construyen para explicar las causalidades de su rendimiento académico, se pueden

develar múltiples indicios de la relación con los padres y el lugar que otorgan a las figuras de autoridad y “conjeturar los procesos que se desarrollan en las profundidades de su inconsciente”. (Schmidt, 1980: 45)

Para muchos expertos ninguna dimensión es tan significativa para explicar el rendimiento académico, como lo es el clima familiar (Baeza, 1999, citado por: C, García. 2005: 2). Así lo plantea C. García:

A lo largo de la vida del ser humano, éste va adquiriendo una serie de habilidades que le permiten adaptarse a su medio, tanto físico como social, que en primera instancia es la familia; entre estas habilidades destacan aquellas que hacen posible interactuar con otras personas. La familia es un espacio de encuentro personal, de filiación, de donación en su significado más profundo y humano, llegando a la conclusión que la familia es un encuentro con la identidad (2005: 65).

Tanto en los estudios cuantitativos como cualitativos sobre el tema, es recurrente la referencia a factores familiares, entre ellos el nivel educativo de los padres, referido por autores como Valenzuela, Schiefelbein, et al (1994), Mella y Ortiz (1999), y DiGresia, López et al. (2004). Éste último resalta la importancia de la madre como transmisora de un nivel cultural que favorece o no el desempeño académico de sus hijos. En este sentido, autores como Tonconi Quispe (2010) y Díaz Rosas (1995), señalan la relación del capital cultural que la familia transmite a los hijos, lo cual implica la educación formal recibida por ambos padres. Por su parte, Navarro (2003) propone la incidencia de las expectativas del entorno familiar en el desempeño académico de los hijos, posiblemente porque funciona como control del grado de asunción de responsabilidad, sobre todo en los adolescentes entrando a la temprana juventud.

Otro factor incluido en esta dimensión es el referido por Barrientos y Gaviria (2001), quienes enfocan la importancia

de la interacción entre padres e hijos en relación con el desempeño escolar. Dicha interacción es el marco en el que se constituye el sujeto en su relación con la norma, la institución y los hábitos. En este sentido, Giraldi (2010) y Betancur (2000), señalan cómo la relación entre padres e hijos es el fundamento del devenir subjetivo en el ámbito escolar; propone, la primera autora, la existencia actual de una crisis del padre como referente de autoridad, que incide en el desempeño académico de los jóvenes, e indica, la segunda, cómo el deseo del joven se ve asfixiado por el de sus padres, lo cual puede determinar su devenir académico.

Desde el enfoque cuantitativo para la presente investigación, se incluyen en la dimensión familiar: el nivel educativo de padre y madre, representado en variables que abordan su nivel de educación formal, y la calidad de la interacción entre padres e hijos, traducida en el manejo intrafamiliar de los conflictos y la percepción del estudiante acerca de su grado de confianza, autonomía y libertad de expresión en el interior de su familia.

Además de estos factores, sustentados en los autores reseñados, se incluyen dos más que interesa a los investigadores comprometidos con este estudio; el primero hace referencia al impacto de la violencia social actual de nuestro país en la dinámica familiar. Si la interacción padres/hijos se elige como factor determinante para comprender el rendimiento académico, el entorno social actual, marcado por la violencia y la inseguridad, importa como condicionante que puede llegar a afectar sustancial y negativamente dicha interacción.

El segundo factor elegido para analizar la influencia familiar y el rendimiento académico es la relación previa que tiene un estudiante con la Universidad EAFIT, a partir de experiencias familiares, traducidas en variables como: hermanos que estudian en la misma Institución y padres o hermanos egresados de ella, lo cual supone la transmisión de expectativas familiares referidas a la calidad de la educación impartida en la Universidad y los resultados que

esperan de sus hijos. Desde el ángulo Institucional, permite sopesar la ampliación de la frontera cultural eafitense.

Dimensión académica

En el estudio de la verdad se pueden establecer tres objetivos: uno, descubrirla cuando se la busca (proceso); otro, demostrarla cuando se la posee, y el último, separarla de lo falso cuando se la examina.

Guedj, 2001: 396

Esta dimensión refiere al qué y al cómo del desenvolvimiento académico del sujeto en su proceso formativo, en la secundaria y en la universidad. En este sentido, se consideran tanto variables que afectan directamente la consecución del resultado de dicho proceso, como aquellas que lo evidencian.

En cuanto a la evidencia del resultado académico, en todas las investigaciones rastreadas que enfocan el rendimiento académico como resultado cuantitativo, es recurrente que los investigadores consideren que las notas obtenidas en la secundaria y/o en el examen de admisión a la universidad —es decir, el Rendimiento Académico previo—, sean consideradas como predictores del buen desempeño de los estudiantes en el proceso de profesionalización. Consideran así el aprendizaje obtenido en los niveles de educación básica y media como explicativo de los logros en educación superior. Es usual que estos factores se correlacionen con las calificaciones universitarias, dándose por consenso entre los autores la conjetura de que suelen ser mejores estudiantes universitarios aquellos que obtuvieron en su formación escolar buenas calificaciones, siendo la calidad de este tránsito, del colegio a la universidad, un precedente positivo.

Por otro lado, las investigaciones que incluyen aspectos cualitativos refieren a otra variedad de elementos. Por

ejemplo, respecto del estudiante, Hernández y Pozo (1999) y Contreras (2008) identifican en los hábitos de estudio (tiempo de dedicación, entre otros) y hábitos de conducta académica (asistencia a clases, uso de tutorías), un elemento fundamental a la hora de analizar el rendimiento académico. Este último autor señala la adecuada o inadecuada orientación vocacional como un aspecto a considerar.

En el aprendizaje de las ciencias básicas, en varias investigaciones consideran que el rendimiento académico tiene que ver con la actitud del estudiante frente a las mismas, así como los logros en el aprendizaje están determinados por la relación —positiva o negativa— que se establece entre maestros, alumnos y objeto de conocimiento, como se puede ver en tres de las investigaciones rastreadas: Lerner y Gil (2002), Aliaga Tovar (1998^a, citado por: Reyes 2003) y Barraza (2007). Además, el rendimiento académico se ve afectado por la calidad del vínculo que establece el estudiante con el aprendizaje mismo, teniendo en cuenta que el deseo de saber, la curiosidad, la duda y la pregunta, como elementos de una actitud investigativa, se constituyen en un estilo de vida que caracteriza a los estudiantes estudiosos, apasionados por la búsqueda del saber. Es decir, la relación afectiva —“pulsión epistemológica”— que establece con el objeto de estudio, se constituye en un elemento nuclear para entender el rendimiento académico, así como se ve en las investigaciones realizadas por Lerner, Vargas et al (2004), Gómez Cumpa (2006) y Gargallo López (2007).

Al respecto, algunas ideas sobre la formación en el ámbito académico expresadas por Lerner en su trabajo *Análisis interminable de vértices y discursos*:

Las causas inferidas para explicar el problema (del bajo rendimiento académico) son múltiples y se relacionan, en muchos casos, con la edad en que ingresan los estudiantes a la universidad, la falta de claridad sobre su identidad profesional, sus aptitudes e intereses.

Sin embargo, los jóvenes son poco conscientes de la responsabilidad que tienen en su “fracaso académico” y generalmente proyectan sus dificultades en el sistema educativo, en sus profesores, sobre todo en los de las asignaturas de matemática, áreas todas que para comprender implican: estudio, orden, rigurosidad, y un trabajo dedicado y continuo.

Si el estudiante no asume una actitud crítica frente a su método de estudio y su compromiso académico, las relaciones en el aula se ven afectadas y el fracaso reiterativo se revierte en apatía, temor y rechazo hacia el objeto de conocimiento y a quien lo detente. Asimismo, el problema permea al entorno –familia, sociedad– en un círculo vicioso que exige a las instituciones preguntarse por las fallas en los procesos pedagógicos y a invertir grandes esfuerzos en la búsqueda de soluciones, acordes a la calidad de la educación que se desea impartir (Lerner, 2006: 11-12).

Para el presente estudio y a partir de estas consideraciones, se pueden detectar dos momentos en la identificación del factor académico: uno referido a la secundaria y otro a la universidad. Del primero de ellos, interesan los resultados de las áreas de las ciencias básicas y el puntaje obtenido en el examen ICFCES; además, el proceso previo conducente a la elección profesional. Del segundo, las notas semestrales, la calificación promedio en asignaturas de diferente línea curricular, cancelación de asignaturas particularmente en las áreas de ciencias básicas, todo ello en cuanto a lo medido. Pero también, percepciones del estudiante respecto de su relación con los profesores, los métodos de enseñanza utilizados, percepción sobre su propio aprendizaje y sus hábitos de estudio, y sobre las ayudas y ambiente institucional, como informaciones auto-reportadas valoradas cualitativamente.

Dimensión personal

... en el inconsciente tenemos que diferenciar un estrato, por así decirlo, que podría designarse como el inconsciente personal. Los materiales contenidos en este estrato son de índole personal en cuanto se caracterizan por constituir, en un sentido, adquisiciones de la existencia individual, y en otro, factores psicológicos que podrían ser igualmente conscientes, [...] Reconocemos a este material el carácter de contenidos personales porque podemos señalar en nuestro pasado personal sus efectos, o sus manifestaciones parciales, o su origen.

Jung. 1990: 33-35

Los autores que involucran aspectos del ámbito de lo personal aluden a ellos como factores individuales o psicológicos del rendimiento. En cuanto tales aspectos pertenecen al contexto más íntimo y esencialmente subjetivo, constituyen lo que puede entenderse como dimensión personal. Esta dimensión atraviesa las otras cuatro dimensiones en cuanto dirige deseo, intención y acción –en gran parte inconscientemente– de cada sujeto como individualidad manifestándose en su singularidad. Tener en cuenta al individuo para realizar el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, implica recordar que el aprendizaje se construye en la experiencia de cada ser único, irrepetible, que tiene una historia personal, tanto en su forma de escuchar, percibir e interpretar el mundo, como en sus capacidades, aptitudes y el deseo que fundamenta sus búsquedas, dentro de un entramado de vínculos tejidos con “el otro y los otros” con los cuales se relaciona en la búsqueda del saber.

En la dimensión personal se contemplan también las habilidades sociales (Navarro, 2003) y la ansiedad o el estrés que producen los exámenes (Barraza 2007; Reyes, 2003 y Hernández y Pozo, 1999). Las habilidades sociales, como lo propone Michelson (1993), citado por S. Reyes (2001), se adquieren, principalmente, a través del

aprendizaje (por observación, ensayo-error, implicación, etc.), e incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos, suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecientan el reforzamiento social, son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada. Para Navarro (2003), existe una relación directa entre dichas habilidades y la fase adolescente propia del joven universitario.

Por su parte, la ansiedad ante exámenes se entiende como “aquella situación estresante que se va generando desde antes de rendir la prueba y que durante la misma ocasiona, cuando la ansiedad es elevada” (Reyes, 2003: 14). Según esta autora, citando a Bauermeister: “Para todos los estudiantes, los exámenes que más provocan nerviosismo y confusión fueron los de ciencias, los de matemáticas, los exámenes de ensayo y los orales” (1989: 28). Desde la óptica psicoanalítica, dicha ansiedad, expresada en parte como bloqueos ante el examen, son la emergencia de asuntos muchos más profundos inherentes a la “relación saber y norma” (Lerner, Vargas et al, 2004).

Desde la óptica de la psicología de orientación psicoanalítica, el “deseo de saber”, señalado por Romano (2007) y Betancur (2000), es fundamental para el éxito o no en el desempeño universitario. En este aspecto, se encuentra una diferenciación clave en la concepción de deseo o motivación; esto último hace referencia a estímulos conscientes, intrínsecos o extrínsecos al joven, referidos a la promesa de lucro tras la finalización de sus estudios, el reconocimiento social y familiar, el cumplimiento de metas personales o familiares explícitas para el individuo, entre otros. El deseo, por su parte, refiere a lo que llama Tonconi Qispe (2009) “motivaciones inconscientes”, que, como pudo observarse en los aportes psicoanalíticos, pueden ser sofocados por la expectativa de los padres en relación con el futuro de sus hijos. Escribe Lerner al respecto:

Construir una identidad propia, un sí mismo que tenga permanencia, un yo soy “a pesar de las circunstancias” familiares y culturales, es una tarea continua y compleja. [...] Es esta necesidad de construir una identidad propia y discriminada la que nos posibilita entretejer lazos con otros, construir un entramado de vínculos que nos ayuden a vivir. (2003: 11)

Así las cosas, para la presente investigación se tomarán en cuenta como parte de la dimensión personal, la motivación, consciente e inconsciente, las habilidades sociales y la habilidad para enfrentar la presión del examen o la situación de evaluación.

Dimensión institucional

La universidad constituye un escenario donde se continúa lo que empezó en la familia; allí se re-actualizan lugares, roles y modos de funcionamiento que tienen la impronta de los vínculos primigenios. [...] La institución universitaria es, a su vez, un espacio relacional, cuyo propósito fundamental es la educación y el despliegue de procesos centrados en la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes universitarios tienen el encargo social de continuar la importante labor de guiar a los jóvenes que acceden a la educación superior en la construcción de una sociedad ética, democrática y productiva –desde el punto de vista del bienestar individual y comunitario.

Lerner, 2006: 16

La elección de una institución educativa tiene una carga de valor excepcional, representado en un voto de confianza y en un compromiso social a realizarse entre los estudiantes y las personas encargadas de organizar y propiciar o gestionar experiencias de aprendizaje que faciliten el acceso del estudiante al conocimiento científico, tecnológico y técnico, ético y estético, que el ejercicio profesional futuro requerirá. Mirada en su proyección más amplia, la dimensión institucional (educativa) como

nivel formal “terminal” preparatorio del ingreso al mundo del trabajo se constituye en un llamado de la cultura a la adultez, entendida ésta como una etapa de la vida en la cual es indispensable contar con haberes y saberes cognitivos y afectivos que posibiliten hacerse responsable de la vida y desempeñarse con solvencia y autonomía en los diferentes ámbitos de la existencia.

En otras palabras, para crear un entorno social y una cultura en la cual prevalezca el respeto por las normas y los valores que instituyen a una universidad como tal, deben existir ideales compartidos y lazos de comunicación entre todos los miembros de la comunidad. Con tal objetivo, la institución educativa debe promover la heterogeneidad de pensamiento que, como diferencia excitadora, subjetiva y promotora de controversia, conlleve a la interlocución entre saberes, al debate y la contrastación de ideas, para promover de esta manera el desarrollo de la creatividad para solucionar los problemas que interesan a la sociedad.

Con respecto a la dimensión institucional, se han referenciado en la Reseña de estudios (Ver Anexo No. 0), algunos autores que relacionan de forma directa el rendimiento académico de los estudiantes con el ejercicio de los docentes; es el caso de Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (1994), Barrientos y Gaviria (2001) y Mella y Ortiz (1999), quienes consideran indispensable el nivel de capacitación y la formación de los docentes, así como su vocación como educadores y la calidad humana que detentan en su práctica. La experiencia y prácticas pedagógicas de los docentes son tenidas en cuenta, así como los recursos materiales que posee la institución para realizar los procesos de enseñanza

y aprendizaje, entre ellos, la infraestructura física, herramientas tecnológicas, laboratorios y, por supuesto, aquellas características particulares de la administración del plantel educativo.

Por su parte, el primero de estos autores, y también Lerner y Gil (2002) además de Gómez Cumpa (2006), enfatizan en la importancia del método de enseñanza, y en la calidad de la relación establecida entre los estudiantes, docentes y objeto de conocimiento. Por su lado, Díaz Rosas (1995) enfatiza en la percepción que tienen los estudiantes de la labor del docente para analizar el rendimiento académico de los mismos. Asimismo, para S. Reyes (2001) los profesores tienen un papel fundamental en el aprendizaje y son altamente responsables por lo bueno o lo malo que éste resulte, debido a que no detectan previamente los problemas de aprendizaje de sus alumnos ni orientan su labor a subsanarlos.

Con la dimensión institucional, incluida en este estudio, se busca indagar sobre los imaginarios de los estudiantes al elegir la Universidad EAFIT. Por tanto, en las preguntas planteadas en el cuestionario diseñado para el análisis cuantitativo, se contemplan aspectos relacionados con las “referencias” y la motivación que tenían al decidir su ingreso a la Institución. También se incluyen preguntas para saber el grado de conocimiento que tenían sobre los servicios complementarios disponibles para apoyar sus procesos académicos y promover su formación integral. Se indaga por la percepción sobre la infraestructura física y sobre los beneficios con que cuentan para formarse en un ambiente que vela por su bienestar.

CAPÍTULO II

El Rendimiento Académico en la perspectiva del desarrollo y bienestar estudiantil: Una visión clínico psicoanalítica



La epistemología freudiana nos reporta una forma de producción cualitativa de conocimientos, en la que se destacan su carácter interpretativo, singular y en permanente desarrollo, así como el papel del sujeto como productor del conocimiento.

Fernando Luis González Rey

El Departamento de Desarrollo Estudiantil, adscrito a la Dirección de Desarrollo Humano-Bienestar Universitario en la Universidad EAFIT, tiene a su cargo *Gestionar actividades de apoyo a los procesos formativos de los estudiantes de pregrado*, labor que realiza mediante el ofrecimiento de programas específicos y servicios extracurriculares. También, llevando a cabo proyectos de investigación mediante los cuales ha sido posible analizar y atender las problemáticas emocionales e intelectuales que se movilizan en los jóvenes con el paso del colegio a la Universidad y en ésta, durante el proceso de formación profesional.

La **metodología** utilizada en los servicios de Desarrollo Estudiantil está fundamentada en el enfoque clínico

propuesto por la Psicología de orientación psicoanalítica. Así, la intervención se realiza en el espacio de significación que se establece entre paciente y terapeuta, docente y estudiante, o docente y grupo, entendido este último como “otro” con el cual se interacciona dialécticamente para construir el conocimiento o develar el saber que se busca alcanzar en el proceso, según los objetivos propuestos en el “encuentro”, sean estos terapéuticos, formativos o investigativos. Se presta así atención a los estudiantes ofreciéndoles un espacio en donde les sea posible asumir sus problemáticas particulares y puedan abrirse a la comprensión de ellos mismos, develar causas (razones) y encontrar soluciones creativas para llevar a cabo satisfactoriamente su proceso formativo. Concretamente,

la metodología utilizada para atender a los estudiantes se caracteriza por la actitud analítica asumida durante el proceso dentro del cual se construyen las relaciones mediante el intercambio de ideas entre las subjetividades de los participantes; de tal forma que, en la interlocución surgen interpretaciones, se plantean dudas, se construyen preguntas y se expresan sentimientos y fantasías. Como lo expresa González Rey, citando a J. Ibáñez: "...los investigadores sociales, los sociólogos, los psicólogos, los lingüistas, los psicoanalistas, los semióticos, se encuentran con objetos que son sujetos con la misma capacidad distincional y objetivadota que ellos mismos". (2000: 17)

Para los sujetos involucrados en el análisis de un caso particular, sea con un objetivo terapéutico o investigativo, se tiene en cuenta múltiples y variadas circunstancias, entre éstas las relacionadas con el entorno familiar y social, las cuales permean la vida individual e inciden en el problema objeto de investigación. También se abordan y asumen los aspectos culturales en los cuales está inmersa su cotidianidad, incluyendo, en este caso la cultura Institucional, para atender como dice Jung, "las exigencias del mundo de adentro y al de afuera". (1990: 154)

La **modalidad** de las intervenciones profesionales, en cuanto genera y mantiene la interacción dialéctica entre práctica y teoría, ha hecho posible que los usuarios evalúen permanentemente los programas y servicios. La información obtenida en las evaluaciones se constituye en un insumo importante para decidir la mejor forma de apoyar a los estudiantes en sus procesos académicos, llevar a cabo procesos de auto-evaluación que permitan conocer la calidad de dichos programas y servicios, y verificar su impacto en la integración de los estudiantes a la vida universitaria.

En este contexto, las actividades realizadas con la comunidad de pregrado se han constituido en una fuente permanente de información sobre las "vicisitudes que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje¹" de los jóvenes universitarios, mientras que la información recogida en la experiencia cotidiana se convierte en materia prima para reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes y ofrecerles respuestas oportunas, por medio de servicios personalizados, en los que sea posible atender a sus particularidades.

No obstante lo dicho anteriormente, no sobra reiterar que la atmósfera en la que subyacen los servicios del Bienestar Universitario se crea gracias a la gestión de actividades enmarcadas, actitudinalmente en la visión que es propia de la clínica psicoanalítica. Las investigaciones formales e informales que en ese mismo marco se han realizado han posibilitado la dilucidación de aspectos de la fenomenología del Rendimiento Académico y permiten comprender cómo los espacios de atención y servicio legitiman la experiencia para el abordaje cualitativo del presente estudio.

A continuación se presentan algunas de las investigaciones realizadas que dan cuenta de la experiencia del Departamento de Desarrollo Estudiantil y del enfoque propuesto desde la Psicología de orientación psicoanalítica, y se describe la técnica de la entrevista semiestructurada llevada a cabo para obtener la información de cuyo análisis depende la significación cualitativa que emerge de su contenido.

¹ *Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes: reflexiones y aproximaciones*, es el título de la investigación realizada en el Departamento de desarrollo Estudiantil. (Lerner, otros 2004) Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Universidad EAFIT. Medellín.

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD EAFIT

(...) la teoría y la práctica consiste en un ir y venir de la primera a la segunda y viceversa, en un diálogo que las transforma a ambas y permite avanzar en la investigación. (...) el método psicoanalítico, a diferencia de otros métodos analíticos, tiene en cuenta la escucha de las formaciones de lo inconsciente, pues es precisamente esta actitud lo que lo caracteriza y especifica.

Lopera 2007: 100

Para contextualizar la referencia a los estudios realizados por el Departamento de Desarrollo Estudiantil es necesario precisar que el objetivo de los mismos se ha centrado en la intervención del “bajo” Rendimiento Académico como un problema que es de la competencia profesional del psicólogo. En esta perspectiva, quien acude al psicólogo se encuentra “emproblemado” y busca ayuda para resolver sus dificultades, pues no es usual que alguien consulte porque está bien o porque no tiene inquietudes ante las cuales sienta que necesita ayuda de un profesional para resolverlas. De igual manera en la labor investigativa realizada en el Departamento de Desarrollo Estudiantil, se abordan temas relacionados con los obstáculos que se presentan a los estudiantes durante su proceso de formación profesional.

En el quehacer profesional del Departamento dos han sido los pilares fundamentales para identificar causales del bajo Rendimiento Académico: la cátedra de Metodología del Aprendizaje, ofrecida a estudiantes con matrícula condicional², y el Consultorio de Psicología, espacios en

los cuales ha sido posible utilizar y desarrollar la discusión dialéctica con los estudiantes para identificar intenciones, motivaciones, condiciones, “pros” y “contras” de las situaciones que se viven como influyentes en los procesos de aprendizaje: entre ellas, la actitud que asumen frente a su proyecto de profesionalización, los valores éticos y morales que detentan, su disciplina y hábitos de estudio, las áreas de conocimiento en las que tiene mayor dificultad para el aprendizaje y la comprensión, la influencia familiar y del entorno sociocultural a que pertenecen. Estas problemáticas, al ser atendidas, promovieron el deseo de investigar para dilucidar los problemas, formalizar los hallazgos e invitar a la reflexión académica, dentro de espacios intra y extramurales, e innovar en ofertas extracurriculares que contribuyan al bienestar de los estudiantes.

Las variables relacionadas con el problema del “bajo Rendimiento Académico”, fueron identificadas como tales con base en la experiencia y verificadas con la población de estudiante que han pasado por la cátedra de Metodología del Aprendizaje o han acudido para pedir apoyo en el consultorio psicológico o en el consultorio Académico de Desarrollo Estudiantil. La teorización del problema se ha realizado con base en las voces de los estudiantes, profesores e investigadores, quienes explicitando sus percepciones y sentimientos frente a las dificultades académicas, posibilitaron interpretar e intervenir en varios de los proyectos de investigación realizados.

Con base en las percepciones de los estudiantes se formalizó en primer lugar, la experiencia llevada a cabo en la cátedra de Metodología del aprendizaje, trabajo que fue publicado en el 2006 por el Fondo Editorial de la Universidad

2 Reglamento Estudiantil. Artículo 55. Condiciones que debe cumplir todo Estudiante de Pregrado con Matrícula Condicional: Todo estudiante con matrícula condicional debe cumplir en el periodo siguiente a aquel en el que quedó en esta condición los requisitos que a continuación se establecen: 1) Repetir todas las asignaturas que tengas perdidas

durante el semestre en el que quedó sometido a matrícula condicional. 2) Cursar la asignatura de Metodología del Aprendizaje, excepto quienes ya la hayan aprobado o tenga 130 o más créditos aprobados. 3) Si cursa Metodología del Aprendizaje asistir a todas las actividades de apoyo programadas por el Departamento de Desarrollo Estudiantil. 4) Aprobar todas las asignaturas que esté repitiendo, el curso de Metodología del Aprendizaje, y obtener un promedio del periodo igual o superior que 3.4.

EAFIT. En el texto se conceptualiza el método analítico y se da cuenta de las técnicas utilizadas en el ámbito pedagógico, tanto para enseñarlo al ser transmitido en la práctica, como para ilustrar los efectos que producía en los estudiantes la reflexión realizada en el aula sobre las causas de su bajo rendimiento académico, apreciaciones que fueron formalizadas en viñetas que ilustran la concepción de los estudiantes sobre su propio “fracaso” en lo académico. De igual forma se ilustran sus concepciones sobre los efectos que tienen, a la hora de aprender, las relaciones que se establecen en el aula con los docentes y con el objeto de conocimiento e igualmente con las normas Institucionales relacionadas con los sistemas de evaluación. Otros muchos factores son descritos en el libro ya referenciado y en el resumen de la experiencia disponible para consulta en el artículo publicado en la Revista EAFIT, No. 123, julio-Septiembre, 2001, Medellín.

La segunda experiencia investigativa se denominó *Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones* (Lerner, Vargas, Betancur y otros, 2003-2004). El texto final de este estudio contiene las reflexiones realizadas entre docentes, estudiantes y psicólogos de orientación psicoanalítica que participaron en el proceso de investigación; también, la descripción de las técnicas de recolección de información utilizadas: entre otras, talleres mensuales realizados con docentes tanto de la Institución como de otras universidades de la ciudad; talleres realizados con grupos de estudiantes elegidos al azar, foros y seminarios realizados con expertos, invitados para reflexionar sobre el tema. Lo anterior constituyó materia prima para la teorización del texto final que se encuentra para su consulta en la Biblioteca Luis Echavarría Villegas de la Universidad EAFIT, y en el artículo: “*Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones*” Lerner M. Jeannette. Artículo publicado en la Revista Universidad EAFIT, No 139. julio, agosto y septiembre 2005. Medellín.

En perspectiva similar, se ha investigado con los docentes de cálculo la *Caracterización de las metodologías*

utilizadas para la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT (Lerner, Gil, Henao y Esteban, 2002). También en este trabajo se usó el método clínico de orientación psicoanalítica para construir con algunos docentes de la Universidad su *historia de formación docente*, mediante la técnica de entrevista semiestructurada. En estas entrevistas los docentes relataron cómo se fue perfilando su elección vocacional y la forma como sus profesores influyeron, de una u otra manera en su gusto por la matemáticas y por ejercicios de la docencia, y también describieron las técnicas aprendidas para “transmitir” el conocimiento y la construcción de su propio estilo para trabajar con los estudiantes. Esta información, recogida en las entrevistas, fue corroborada por lo docentes en una segunda sesión y constituyó el material que sirvió de insumo para teorizar los hallazgos y construir el texto final que fue entregado a cada uno de los profesores que aceptaron ser sujeto/objeto de investigación en calidad de coinvestigadores. La metodología utilizada en este proyecto puede ser consultada en el artículo publicado en la Revista EAFIT. No 133. enero, febrero y marzo de 2004. Medellín.

Otra investigación, combinó la mirada de profesores, estudiantes e investigadores y se realizó en los *Cursos experimentales dentro de la cátedra de Metodología del aprendizaje: Un caso de experimentación pedagógica en el ámbito universitario*. Esta experiencia se llevó a cabo para dilucidar las dificultades en el aprendizaje y la comprensión del cálculo en los primeros semestres de Universidad, de tal manera que en el aula intervenían, de forma sinérgica, una psicóloga, un matemático y un pedagogo con formación en lingüística: se identificaron problemas concernientes a las bases deficientes en álgebra, geometría, aritmética y trigonometría, la falta comprensión del lenguaje matemático y de los conceptos, así como la falta de disciplina y hábitos de estudio para el aprendizaje de una disciplina que exige orden y rigurosidad. (Vargas; Lerner, Henao, Esteban. 2006). Este ejercicio investigativo fue formalizado en el artículo de la Revista EAFIT. No 141, enero, febrero y marzo de 2006. Medellín.

Con estas investigaciones se buscó profundizar, de forma interdisciplinaria en el problema de la repitencia y cancelación de las asignaturas que problematizan a los estudiantes, repercuten y se reflejan en el Rendimiento Académico de estudiantes de los primeros semestres de Universidad.

En resumen, la visión metodológica de la clínica de orientación psicoanalítica, se ha utilizado tanto con fines terapéuticos como con fines pedagógicos e investigativos, de tal forma que es la actitud analítica, la experticia de quienes orientan y sostiene el proceso analítico teniendo en cuenta los objetivos propuestos, los que determinan y delimitan la forma de abordar los problemas y el nivel de profundización al cual se espera y se puede llegar. En el ir y venir dialéctico de la teoría a la práctica, la investigación cualitativa permite inferir, interpretar e intervenir en las problemáticas que presentan los jóvenes universitarios en su devenir académico y ofrecer servicios oportunos para atender las necesidades que ellos plantean.

De esta manera la metodología aplicada en contexto, ya sea con fines investigativos y psicoterapéuticos, hace posible ir un poco “más allá” de lo manifiesto, consciente y empírico, para dilucidar, en este caso, aspectos inconscientes del Rendimiento Académico de los estudiantes.

2.2. TEORIZACIÓN PROVISORIA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SUS DETERMINANTES A LUZ DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA

Siguiendo el hilo conductor de los hallazgos de las actividades investigativas y profesional propias del Departamento de Desarrollo Estudiantil respecto del “bajo rendimiento académico”, como problema que afecta el bienestar del estudiante, se ha visto que ha sido posible documentar certidumbres del mundo subjetivo y personal de los estudiantes que operan como explicaciones del “fracaso” y permiten comprender la fenomenología del Rendimiento Académico desde la perspectiva del sujeto

que requiere ser asistido psicológicamente para afrontar el problema y objetivarlo y, también en consonancia, desde la responsabilidad que le corresponde a la Institución, para atender dichas necesidades mediante el ofrecimiento de espacios de atención profesional psicopedagógica.

Ya sea en situación psicoterapéutica, en el aula o durante el curso de los proyectos de investigación realizados, los estudiantes han podido encontrar respuestas y develar verdades que les pertenecen y de las cuales no habían sido conscientes. Por ejemplo, en consulta un joven puede establecer relaciones entre algunas enfermedades o síntomas incapacitantes de origen emocional, inconsciente, que emergen de forma recurrente en épocas de exámenes, afectan su bienestar y ponen en riesgo su permanencia en la Universidad: es el caso de algunos estudiantes beneficiarios de becas con altos niveles de estrés producidos por las exigencias personales, familiares e Institucionales. También, un joven puede darse cuenta que tiene bajo rendimiento académico porque estudia una carrera impuesta por su padres –por valores culturales-, sin saber aún cuales son sus fortalezas, su vocación, o qué quiere para su vida lo cual conlleva vivir los procesos formativos con malestar e insatisfacción. Estos casos atendidos en consulta pueden facilitar a los estudiantes la asunción de responsabilidad respecto del afrontamiento del problema, pues tal como dice Jung, “los contenidos de lo inconsciente se comportan compensatoriamente respecto de la consciencia y por eso produce, si son percibidos y reconocidos un equilibrio que se comprueba favorable con la vida”. (2002: 277)

También, en un proceso analítico, un estudiante puede llegar a reconocer que su bajo rendimiento académico correspondía a situaciones conflictivas, no conscientes, frente a las cuales pareciera no percatarse como puede ser: matricularse para estudiar pero NO estudiar. Así entonces evade asistir a las clases de las materias que más se le dificultan, porque “no le gustan”, o cuestiona su aplicabilidad respecto de la carrera que está estudiando en lugar de asumir su responsabilidad ante el pensum –realidad- que no puede cambiar. Diversas razones tales como la falta

de disciplina y métodos de estudio, dedicación del tiempo académico a la práctica de un deporte y derroche de energía en el mismo, atención exclusiva a una actividad artística que sólo tiene valor curricular como actividad electiva o, “dejarse captar” por un estilo de vida cuyo principal valor es estar con amigos o rumbear, son también explicaciones que estudiantes emproblemados han identificado como causas de su bajo desempeño académico.

En el aula, ha sido posible identificar la incidencia de las relaciones establecidas entre docentes, estudiantes y objetos de conocimiento en el rendimiento del estudiante. Por ejemplo ante un profesor autoritario, que evoca la imagen de un padre igualmente autoritario, un estudiante puede establecer una transferencia negativa, obstaculizándose la capacidad de aprender. Al ser analizado el problema, los jóvenes pueden hacer consciente que el rechazo al docente tiene imágenes³ de su mundo interno, o con áreas de conocimiento con leyes rigurosas que exigen orden, atención y exactitud.

A diferencia de lo que sucede en consulta psicológica y en el aula, dentro de un proceso investigativo como es el caso del presente estudio, el enfoque de la Psicología de orientación psicoanalítica se utiliza sólo con el fin de abordar la subjetividad del estudiante en lo referente a cómo se percibe y se asume en su papel de estudiante y respecto de su rendimiento académico —bueno, regular, malo—, y la percepción que tiene de la responsabilidad individual y social para formarse como profesional. En investigación, el propósito del abordaje clínico no es terapéutico, pero el punto de atención es la subjetividad del estudiante como objeto, y tiene como mira entender y comprender qué hay detrás de las palabras con las cuales explica su actitud frente al estudio.

Para esta investigación, el análisis cualitativo es clínico desde el punto de vista metodológico pues la teorización

3 Imago: Prototipo inconsciente de personajes que orienta electivamente la forma que el sujeto aprehende a los demás, que puede objetivarse en sentimiento, conductas e imágenes.

del problema será construida mediante entrevistas personalizadas, entre “el tu y el yo”, es decir, entre el investigador clínico y el estudiante entrevistado (como “informante”), cuyas percepciones, sentimientos e intuiciones respecto de lo que puede afectar (positiva o negativamente) su desempeño académico interesa y puede significarse “entre- dos” que se plantean el problema para objetivarlo: tanto el investigador como el “informante” son activos en la dilucidación del problema tal como a la subjetividad (del informante) parece.

Teniendo en cuenta la experiencia que el “hacer” clínico psicoanalítico ha permitido respecto del Rendimiento Académico y su problematización conceptual, éste puede ser asumido como un fenómeno complejo cuando se vislumbra como un fenómeno grupal o como fenómeno individual en el flujo total de la cultura académica, ya que clínicamente, en el sentido de comprenderlo atado a las significaciones del sujeto, no es posible representarlo como “suceder promedio”, un referente parámetro que representa lo que es corriente y común encontrar, porque se aparta por igual en “más” y/o en “menos” de los extremos del curso de su variabilidad; viéndolo en la perspectiva psicológica cuyo objeto es la subjetividad, el Rendimiento Académico se constituye de sucesos singulares, muchas veces irrepetibles, cuando se acepta que cada estudiante es un mundo en su subjetividad. El establecimiento de las “regularidades psíquicas” comprometidas en el Rendimiento Académico de un grupo poblacional pueden, quizá, abstraerse como conjeturas que permiten comprender el alcance de las variaciones únicas y de las, quizás, de más posible ocurrencia, pero imprescindiblemente abordables y “solucionables” hasta dónde y cuándo las circunstancias individuales y las disposiciones normativas Institucionales lo permitan, humanamente consideradas.

El Rendimiento Académico puede verse como un fenómeno complejo porque su abordaje y “solución” no es susceptible de representarse mediante un único algoritmo y porque, en cuanto ofrece perspectivas múltiples y a veces de manera simultánea, las soluciones a los problemas que plantea

como “proceso y producto” han de ser creativas. Estas dependen de perspectivas subjetivas en las que puede haber errores de juicio, que dan paso a la verificación de lo más conveniente y deseable, dependiendo del “cómo, por qué, para qué, y de quiénes” trata la situación investigativa, académica o terapéutica. Esto quiere decir que siendo el Rendimiento Académico un fenómeno complejo, requiere y permite una cierta plasticidad de abordaje.

Además, el Rendimiento Académico puede verse como “constructo” en cuanto en él inciden de manera no predecible la interacción de la “dimensiones” económica, familiar, académica, personal, institucional, y de cada una de ellas, las de las variables que las constelan formando cadenas interactivas que lo afectan como “proceso y resultado”, entendido como logros en el aprendizaje.

Para el presente estudio, en el análisis de las dimensiones se tiene en cuenta que cada individuo se acerca al objeto de conocimiento de cada disciplina o al de la profesión en la que se está formando, dependiendo de sus intereses personales, del conocimiento que ha construido durante su escolaridad previa, de la representación del mundo que ha construido, de su gusto por el saber, de las actitudes personales, y de la actitud asumida frente a los contenidos del pensum de una carrera (dimensiones personal y académica).

También resulta fundamental tener en cuenta la influencia del entorno familiar y social para dilucidar el rendimiento académico (dimensiones económica y familiar) como incidentes en el objeto de estudio de la presente investigación. De interés especial es la dimensión Institucional particularmente en los aspectos relacionados con infraestructura, recursos materiales, prácticas pedagógicas y formación del personal docente.

Con la intención de profundizar en el sentido de las diferentes dimensiones que atraviesan la vida del sujeto conviene traer como referencia lo que plantea Jung en su texto *Los relaciones entre el yo y el inconsciente*:

“el individuo no es un ente solo singular y separado, sino también social, así la psique humana es un fenómeno no únicamente singular y totalmente individual sino también colectivo” (1990: 50). Desde esta realidad surgen ciertas preguntas de interés: ¿Cómo educar teniendo en cuenta las diferencias individuales, los logros y obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes y los niveles alcanzados en sus competencias para hacerse profesionales? Además, ¿Cómo pueden los docentes acercarse a la comprensión del Rendimiento Académico, a partir de las diferencias en valores, costumbres, prejuicios, condiciones socioculturales y económicas en las que están inmersos ellos mismos y el estudiante? Y, ¿Cómo puede un estudiante responsabilizarse por su rendimiento académico teniendo en cuenta que la historia de cada uno esta permeada —de forma consciente e inconsciente— por su familia, el entorno social y económico, las fortalezas, las dificultades, las preocupaciones, los deseos de realización personal?.

De lo anterior se puede resaltar la responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes, familia e Institución frente al Rendimiento Académico, puesto que las causas identificadas en el análisis del problema se revierten en asuntos para ser analizados por quienes se interrelacionan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que así mismo velan por el curso productivo y eficaz de los procesos académicos. Pensado en esta forma, el Rendimiento Académico debe ser un compromiso adquirido por todos y cada uno de los miembros de la comunidad, como fenómeno crucial del desarrollo y bienestar estudiantil.

Sobre la base de esta filosofía los espacios instituidos en el Departamento de Desarrollo Estudiantil, para atender y apoyar los procesos académicos de los estudiantes, han posibilitado realizar una reflexión psicopedagógica continua de tal forma que se hace posible analizar, interpretar, e intervenir *in situ* sobre las problemáticas particulares que inciden en el Rendimiento Académico.

En síntesis, con las formulaciones anteriores se detallan los aspectos, que la visión de la psicología psicoanalítica

propone para acercarse a la comprensión del Rendimiento Académico y dilucidar las causas que inciden tanto en el proceso como en el resultado obtenido por los estudiantes durante el curso de su formación. En el siguiente apartado se describe la técnica utilizada para intercambiar ideas entre investigadores y estudiantes y conocer las personales concepciones sobre el Rendimiento Académico en el contexto de las dimensiones que lo afectan.

2.3. ENTRE VISTA = VISTA ENTRE 2: ANÁLISIS DE CONTENIDO Y SUS FASES⁴

La diligencia en escuchar es el más breve camino hacia la ciencia

Juan Luis Vives

Cuando la palabra se constituyó como sistema de interacción humana, se abrió la puerta a un cambio fundamental: la comunicación se hizo simbólica y el hombre pudo hacerse a sistemas de representación-palabra, representación-cosa, representación-imagen, y luego al diálogo. Bien es sabido que dialogar implica el intercambio entre dos lógicas y en esta dinámica surge la duda, el mal entendido, la inquietud, la curiosidad, el deseo y la búsqueda de respuestas para entender y entenderse e incluso encontrar sentido a lo observado, intuido, sentido, fantaseado o soñado, para acercarse a la construcción del conocer subjetivo y de la representación del mundo que ese conocer provee en cada individuo y en el “entre dos” subjetividades comunicándose.

Además del lenguaje verbal a través del diálogo, como forma de comunicación humana, está el lenguaje no verbal, el gestual y emocional; lo silenciado y no expresado, pero hecho visible cuando emerge en silencios, lapsus, equívocos, síntomas como formas de expresión en las que resaltan aspectos de la vida emocional de los individuos que se comunican. Al respecto advierte Humberto Maturana:

⁴ La conceptualización de la Entrevista Clínica estuvo a cargo de: Sara Moreno y Gloria Elena Betancur, psicólogas del Departamento de Desarrollo Estudiantil.

Vivimos en una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en su deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales, en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción (...). De esto resulta que el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. Yo llamo a este entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. (2002: 107)

Precisando, la entrevista en el contexto de la investigación cualitativa del presente estudio se entiende como un encuentro formal de interacción entre el analista o investigador y los participantes como “sujetos” que representan y hacen parte de la “población” respecto de la cual se identificarán los “determinantes” o “condicionantes” del rendimiento académico.

Lo que interesa con la técnica es “conocer-saber”, abrir un camino al conocimiento que permita avanzar en el conocimiento y producirlo (Toro 2010:41). Por eso, la actitud “comprehensiva” supone una participación del investigador, su propósito es “familiarizarse” con la realidad definida por los actores mismos (*Dynamique de la recherche en Sciences Sociales*, 1974: 2), y de esta manera describir, interpretar, comprender y teorizar sobre el rendimiento académico.

La entrevista clínica tiene el propósito de indagar por las representaciones creadas por el sujeto en relación a un hecho particular. Al respecto, dicen Mejía y Ansermet (1999) que las entrevistas clínicas no se estructuran con base en unos a priori, como plantearía la investigación positivista sino “dejando siempre a los sujetos expresarse de manera espontánea sobre uno u otro de los temas abordados”.

Es de esta manera como la entrevista clínica permite a través de una conversación, profundizar sobre algunos aspectos latentes o poco claros sintonizándolos con la información

obtenida mediante “el cuestionario de auto-reporte”, con anterioridad aplicado a la “población blanco” del estudio, en lo referente a las dimensiones del Rendimiento Académico –DRA. La entrevista se ha diseñado de manera abierta y flexible para facilitar la interlocución entre dos sujetos y generar elementos significantes que surgen en la misma y ampliar la frontera explicativa, profundizando en la comprensión de los procesos subjetivos que subyacen en el cimiento de las respuestas a preguntas del anteriormente aludido cuestionario, que utiliza distintas formas de registro de la información, pero de manera cerrada y predeterminada por el investigador. La entrevista unida a la escucha analítica, observación y experiencia clínica, permite reconocer los efectos producidos por razones inconscientes, ampliar el espectro y profundizar sobre algunas de las dimensiones latentes subtendidas en los decires de los estudiantes, en su sentir, manifestados en una conversación con alguien quien lo escucha con atento cuidado, con postura objetiva, interesado en el contenido y la narrativa de cada respuesta y queriendo ahondar más, conocer sus ideas, sus vivencias con relación a su rendimiento académico.

El marco analítico aplicado en las entrevistas privilegia el vínculo y la empatía establecida con el entrevistado, por medio del consentimiento y previo conocimiento del propósito de la entrevista y su uso; en ella el entrevistador, por su formación como psicólogo, minimiza la influencia de sus propias creencias, fundamentos o experiencias de vida asociados con el tema de estudio (Grinnell, citado por Hernández Sampieri 1997). También, a través de una escucha aguda, y dada su experticia en el uso del método psicoanalítico, logra ser objetivo y reflexivo al momento de encontrarse con el entrevistado.

Una vez realizadas las entrevistas, el análisis de los contenidos se desarrolla teniendo la intención de descifrar lo latente que emerge de la entrevista. La actitud del entrevistado, la posición corporal, los gestos, son también formas de expresión inconscientes que dicen algo de ese sujeto que habla sobre un tema particular.

Así, el análisis se refiere a una manera especializada de transformar la información, en un proceso por medio del cual el investigador expande y extiende los datos más allá de la narración descriptiva. En la interlocución el investigador ofrece su propia interpretación de lo que sucede. Es en el umbral de pensar y redactar donde los investigadores trascienden los datos fácticos y se comienza a explorar lo que puede hacerse a partir de ellos.

Antes de la interpretación psicoanalítica se procede a preparar la información, para clasificarla y determinar las categorías nuevas que emergen ó para clasificar la información dentro de las categorías contempladas en la investigación (por ejemplo, contenidos relativos a las dimensiones previstas). En algunas ocasiones el material obtenido puede mostrar falencias y para subsanarlas se procede a realizar entrevistas adicionales. En otros casos, el material obtenido durante las entrevistas con algunos estudiantes puede ser tan rico en elementos nuevos que se realiza una adicional a la primera. Ésta revisión del material está en concordancia con el objetivo de la investigación, e implica organizarlo y releerlo para reflexionar sobre él, lo cual es propio del método psicoanalítico. Cada lectura, realizada rigurosamente puede abrir luces sobre nuevas situaciones, rasgos de personalidad, patrones sub-culturales que pueden contemplarse como elementos enriquecedores para el propósito de la investigación. Cuando ya está organizado se procede a recopilarlo con base en los criterios establecidos; este procedimiento se realiza de acuerdo a la concepción de cada estudiante sobre su rendimiento académico y la actitud que asume frente al estudio, teniendo en cuenta el contenido de las respuestas y su actitud frente a la entrevista.

El proceso de análisis del material recolectado se considera no sólo una etapa de la investigación sino una actividad reflexiva que influye en toda la organización de los datos, la redacción y la recolección adicional. Esta lectura no tiene una forma única y estereotipada pues la mirada de cada investigador tiene injerencia en el análisis.

En el caso particular de esta investigación, tanto el uso experto del método analítico y el previo conocimiento de las dimensiones y variables, como la objetividad propia del método, permiten unificar el acento en las dimensiones acordadas por parte de cada investigador y con ello tratar de concordar en la mirada y lectura de los hallazgos.

Es de anotar que existen un sinnúmero de criterios para el análisis de los datos. Coffey y Atkinson plantean, en su texto *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, que esta tarea se refiere a codificar, elaborar índices, agrupar, recuperar datos o cualquiera otra forma de manejo de los mismos. Otra visión del análisis de los datos hace referencia al trabajo creativo de la interpretación de los datos por medio de la reconstrucción imaginativa de mundos sociales, y la tarea de la categorización se relega al trabajo preliminar de organización y clasificación de los datos. El análisis para este grupo de investigadores mencionados y en esta etapa de la investigación, es lo fundamental.

El proceso cualitativo no es un hacer mecánico y estereotipado, el análisis, la interpretación y reflexión sobre el material suministrado por el estudiante es la piedra angular de esta metodología. Puede notarse entonces que las interpretaciones del análisis están inexorablemente fundamentadas en estilos y preferencias de trabajo más generales. (Coffey, 2003: 8)

Así, el tratamiento apunta a varias fases; en la primera se desarrolla un **proceso descriptivo**, luego de la transcripción de la entrevista, realizando una síntesis de lo recolectado con los informantes, seleccionando especialmente la información significativa. Después se da paso a la **codificación o categorización**, donde los fragmentos de los datos se reúnen relacionándolos para crear categorías analíticas conceptuales definidas con base en las propiedades o elementos en común. De esta forma, la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular, y los conceptos se relacionan unos con otros por medio de comparaciones, contrastes, establecimiento de metáforas e identificación de patrones.

Entonces, por medio de la codificación es posible determinar categorías adicionales, confirmar las que se obtuvieron e interrelacionarlas. Como los códigos son vínculos entre las localizaciones de los datos y el conjunto de conceptos e ideas, son en este sentido mecanismos heurísticos. La codificación refleja las ideas analíticas pero no es el desarrollo analítico de esquemas conceptuales.

Aquí vale la pena recordar que los códigos no se escogen definitivamente: los que han sido propuestos, se pueden abandonar, reinterpretar, cambiar, etc. Los datos e incidentes que no caben en el código se deben tener en cuenta porque abren nuevas vías para la reflexión sobre el problema investigado. Los códigos pueden representar otras categorías no contempladas con anterioridad, algunas de ellas implican marcos interpretativos y vinculan segmentos de datos con conceptos emergentes. Las decisiones que se tomen implican ideas analíticas que se producen en cada paso del proceso de codificación. Establecer relaciones entre los códigos y los conceptos constituye el punto de partida para la reflexión y para la construcción de conocimiento, a partir de los datos cualitativos.

Después, se desarrolla un proceso de **interpretación** que implica la transformación de los datos codificados en datos significativos que proporcionan una explicación del discurso. La interpretación requiere representación; una selección disciplinada basada en principios, sobre cómo representar y reconstruir los mundos y los actores sociales, las escenas y la acción social. El proceso analítico de escribir marcha paralelo al de leer; leer y escribir son actos positivos para encontrar sentido. (Coffey 2003: 130)

Como producto, la elaboración del informe final integra las diferentes interpretaciones realizadas sobre las categorías establecidas y las emergentes, teniendo en cuenta, como lo plantea González Rey que:

El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa. (...) Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a las expresiones del sujeto

estudiado, cuya significación para el problema (...) es un proceso en el que el investigador se integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales no tendrían ningún sentido si fueran tomados de forma aislada, como constataciones empíricas.

(...) La interpretación es un proceso constante de complejidad progresiva que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado. (2000: 20-21)

Al final la **formalización** del análisis de las entrevistas semiestructuradas, contiene las concepciones explicitadas por los estudiantes para explicar su propio Rendimiento Académico, teniendo en cuenta aspectos cognoscitivos y afectivos que identifican como determinantes de las calificaciones obtenidas durante el proceso de aprendizaje llevado a cabo durante los tres primeros semestres de Universidad. De esta manera, el texto se constituye en un entretrejo de ideas realizado por los investigadores cuando, en el diálogo e intercambio de conjeturas e interpretaciones, se disponen a dilucidar aspectos conscientes e inconscientes, inmersos en los discursos de los estudiantes, teniendo en cuenta aquellos asuntos subjetivos, familiares y socioculturales, identificados para explicar el problema investigado.

2.4. TRABAJO DE CAMPO: REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Para dar inicio a este apartado se retoman algunas ideas planteadas en el texto *Metodología y práctica de la investigación en ciencias sociales* (1974: 3), con el fin de precisar sobre la interacción entre el uso de la técnica de entrevista “como momento de la observación, del informe de los hechos”, y la interpretación de la información recopilada en el trabajo de campo, en tanto y en cuanto esta “corresponde al campo de la teorización del problema”, estando interrelacionados los dos momentos puesto que “ambos polos son indisociables”.

Así entendido, dentro de los aspectos técnicos contemplados para la realización de entrevistas se contó, en principio, con el suministro de la base de datos de los estudiantes de la cohorte 2009-1 y con la invitación formal que, por medio de una carta enviada por el Director de Planeación Institucional a los estudiantes, explicitaba que serían contactados, de manera aleatoria, por las psicólogas del Departamento de Desarrollo Estudiantil quienes coordinarían con ellos el día y hora en que serían entrevistados. En la carta se hacía referencia al estudio *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado en la Universidad EAFIT* realizado “dentro de las políticas Institucionales para evitar la deserción estudiantil” y se establecía por primera vez el compromiso de confidencialidad sobre su identidad.

En este contexto se dispuso de un tiempo aproximado de hora y media para la realización de las entrevistas pero en algunos casos estas se prolongaron por la “necesidad” expresa de los jóvenes para compartir sus experiencias y reflexionar sobre su historia en la Universidad. En el contexto de las entrevistas emergieron entonces situaciones de la vida personal de los entrevistados, razón por la cual se hizo necesario, por un lado implementar límites para centrarse en los objetivos planteados para la entrevista y por el otro sugerir, cuando fue del caso, acudir al servicio psicológico para trabajar de forma individual aspectos emocionales que hicieron presencia en el discurso.

Dentro de la logística organizada para llevar a cabo el trabajo de campo las psicólogas⁵ distribuyeron el número de entrevistas a realizar, disponiendo del tiempo necesario escuchar los testimonios de los estudiantes, transcribirlos, procesar la información y realizar un primer análisis para luego reflexionar sobre cada caso en grupo. De esta manera, cada entrevista era trabajada en reuniones grupales y se iban registrando las ideas que surgían en el diálogo; debatiendo, contrastando, argumentando y trayendo a colación conjeturas e interpretaciones consensuales, se

5 Sara Moreno, Gloria Elena Betancur, Eugenia Flórez y Jeannette Lerner.

fueron conceptualizando los aspectos más relevantes de la historia singular de cada estudiante, y desde ahí se construyeron categorías que agrupaban diferencias y semejanzas encontradas en los casos que hicieran posible teorizar sobre los hallazgos.

Por otro lado, se elaboró un protocolo⁶ para contactar a los estudiantes y un derrotero de temas nodales para tener en cuenta en la conversación con los entrevistados, con la claridad de que en una entrevista clínica realizada con fines investigativos, el norte está delimitado por los objetivos de la investigación. En esta misma vía se explicitaron acuerdos con cada estudiante antes de iniciar las entrevistas, pidiéndoles autorización para el uso de grabadora y la toma de notas durante el encuentro. Asimismo se reiteró el compromiso de confidencialidad sobre su identidad, retomando de su historia aquellos asuntos que contribuyeran a dilucidar los determinantes de su Rendimiento Académico. Así entendido, el trabajo realizado por medio de entrevistas buscó conocer de viva voz de los jóvenes entrevistados las explicaciones construidas por ellos para dar cuenta de cómo ha sido su proceso formativo y el porqué de los resultados obtenidos en el tiempo que llevan en la Universidad.

Es decir, mediante una conversación abierta, circunscrita a los objetivos del problema investigado, se logró desplegar la metodología analítica y realizar el trabajo de campo en un clima de confianza dada la disposición del ánimo del estudiante y la empatía transmitida por las psicólogas para escuchar sus puntos de vista que, como “verdades subjetivas”, debían ser comprendidas por el entrevistador.

6 Mi nombre es _____ psicóloga del Departamento de Desarrollo Estudiantil de la Universidad. En días pasados usted recibió una carta del Director de Planeación Institucional, _____, para informarle sobre una investigación que se está realizando sobre Rendimiento Académico de los estudiantes de pregrado de la cohorte 2009-1 en la Universidad EAFIT. Por tanto, deseo invitarlo a participar en una entrevista para conocer sus opiniones sobre el tema investigado, con el compromiso de que su identidad será absolutamente confidencial. La entrevista tendrá una duración aproximada de hora y media. (Si dice que sí, se acuerda día, hora y lugar para el encuentro.)

Pero, como dice Natalia Becerra C. en el texto *La dimensión estética del sujeto letrado, diferenciándose* (2010: 22): “la identificación del significado (comprensión) no requiere de la identificación previa de las palabras” puesto que “la comprensión no es un proceso exclusivamente intelectual: «es hallar lo que sólo se manifiesta escondiéndose»” (Ibíd.: 88). Finalmente, en el contexto de la entrevista los estudiantes verbalizaban sus historias mientras las psicólogas hacían uso de diferentes técnicas analíticas que posibilitaban escuchar e intervenir cuando era necesario ampliar la información o comprender lo dicho por el entrevistado, entre las técnicas más utilizadas están: preguntas, contra preguntas y comentarios; solicitud de argumentos para entender, esclarecer o confrontar lo dicho por el entrevistado con lo entendido por el entrevistador; interpretaciones y aproximaciones a los puntos de vista de los estudiantes.

2.5. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES ENTREVISTADOS⁷

Como fuente de información para caracterizar a la población de estudiantes entrevistados se contó con la base de datos suministrada por la Oficina de Planeación Institucional y se construyó una muestra incidental con 17 estudiantes que aceptaron participar en las entrevistas para dar información personal sobre el objeto de estudio. Los estudiantes se contactaron telefónicamente, de forma aleatoria, resultando la muestra conformada por 12 de los 17 programas académicos que ofrece la Universidad. Al analizar la composición de la muestra se encontró caracterizada de la siguiente manera:

Dimensión institucional

El 23.5% de los entrevistados corresponden a Administración de Negocios, lo cual es coherente con la proporción

7 Responsable de la caracterización de la muestra de estudiantes entrevistados: Diego Alejandro Osorio S., Analista Administrativo del Departamento de Desarrollo Estudiantil.

de estudiantes de este programa académico frente al total de estudiantes que ingresan a la Institución. El 23.5% de la muestra pertenecen a las carreras de Derecho e Ingeniería de Diseño de Producto, mientras el 52.9% de entrevistados, está compuesto por 9 estudiantes –uno por carrera- que cursan: Comunicación Social, Contaduría Pública, Ingeniería Civil, Ingeniería de Producción, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Física, Ingeniería Matemática, Música y Negocios Internacionales, cada uno de estos con un peso de 5.9% en el tamaño de la muestra. (Ver Tabla 1).

TABLA 1

Número de estudiantes entrevistados por programa académico

Programa académico	Número de estudiantes	%
Administración de Negocios	4	23,5
Derecho	2	11,8
Ingeniería de Diseño de Producto	2	11,8
Comunicación Social	1	5,9
Contaduría Pública	1	5,9
Ingeniería Civil	1	5,9
Ingeniería de Producción	1	5,9
Ingeniería de Sistemas	1	5,9
Ingeniería Física	1	5,9
Ingeniería Matemática	1	5,9
Música	1	5,9
Negocios Internacionales	1	5,9
Total	17	

Dimensión personal

Al analizar la muestra, se encuentra que el 76.5% de los entrevistados (13) tiene entre 17 y 19 años de edad, mientras el 23.5% (4) está en el rango de 20 a 29 años (Ver

Gráfico 1). Asimismo, el 47.1% de la muestra corresponde al género femenino y el 52.9% al masculino, lo cual significa que se entrevistaron proporciones similares de mujeres y de hombres (Ver Gráfico 2).

GRÁFICO 1

Edad de los estudiantes entrevistados

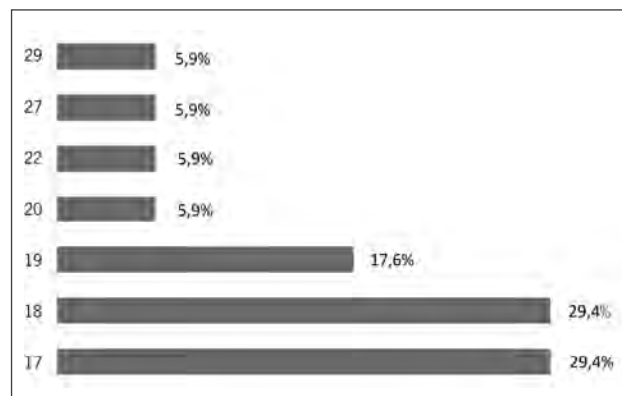
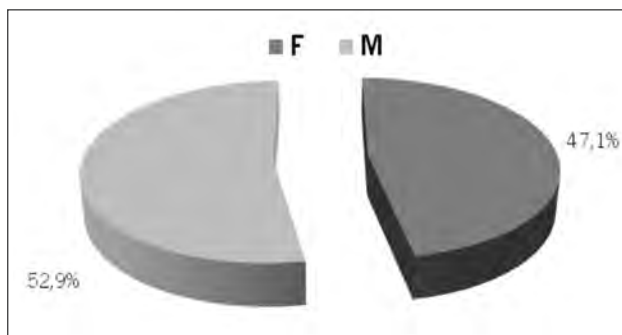


GRÁFICO 2

Clasificación, de acuerdo al género



Dimensión económica

El 47.1% de los acudientes de los entrevistados – normalmente se denomina como acudientes a los padres de familia- tienen ingresos superiores a \$5.200.000, y el 5.9% Ingresos entre \$2.601.000 y \$3.900.000. Así, alrededor del 53% de la muestra tienen acudientes con ingresos superiores a \$2.601.000 (Ver Gráfico 3), lo cual coincide con la proporción de estudiantes que viven en estrato 5

y 6 (Ver Gráfico 4). Además, el 82.4% de los estudiantes entrevistados tienen acudientes con vivienda propia (Ver Gráfico 5). Así visto, un alto porcentaje de los entrevistados tienen buen nivel de recursos económicos y la estabilidad que produce tener vivienda propia. Según el estrato, la mayor proporción corresponde a estudiantes de estrato 6 con 41.2%, mientras el 17.6% de estudiantes entrevistados pertenecen a estratos 4 y 5, y el 41.2% a estratos 2 y 3.

GRÁFICO 3

Nivel de ingresos del acudiente

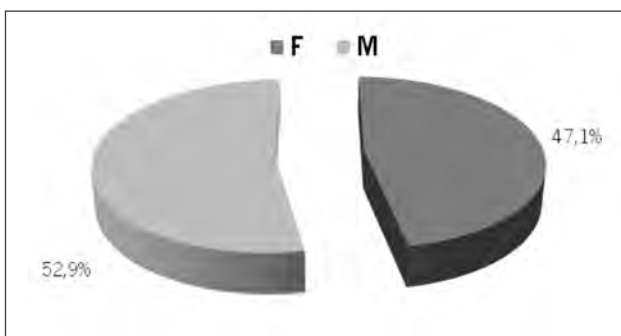
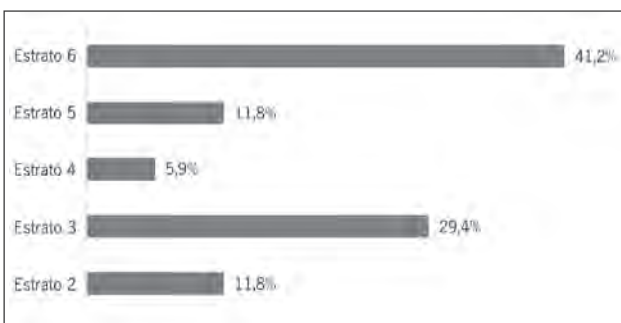


GRÁFICO 4

Clasificación de acuerdo al estrato



Dentro de la Dimensión económica se incluyó la población de estudiantes becados que fueron entrevistados. Como se puede observar, la proporción de la muestra de becarios (por dificultades económicas) corresponde al 29.4% –una tercera parte, aproximadamente– mientras el 70.6% –dos terceras partes– no son beneficiarios de beca (Ver Gráfico 6).

GRÁFICO 5

Acudientes con vivienda propia

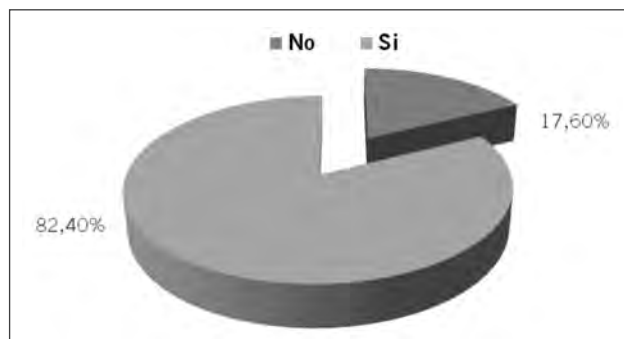
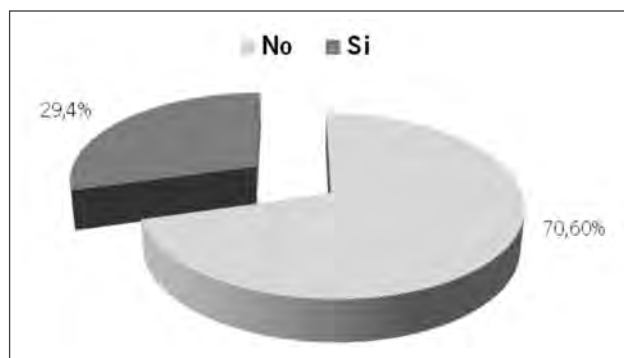


GRÁFICO 6

Proporción de estudiantes becados



Dimensión académica

De acuerdo con el nivel del colegio, según la clasificación que hace el ICFES, el 64.7% de los estudiantes entrevistados provienen de colegios calificados como Superior y Muy Superior, mientras en la clasificación de Medio y Alto están el 29.4%. No se cuenta con información sobre el nivel del colegio de un estudiante. (Ver Gráfico 7).

Al analizar el puntaje que los entrevistados obtuvieron en las pruebas del ICFES, encontramos que el 76.47% alcanzaron un resultado por encima de 350, mientras el 17.65% obtuvieron un puntaje entre 300 y 350. (Ver Gráfico 8). En la Tabla 2 se muestra el resultado de cada uno de los estudiantes entrevistados.

GRÁFICO 7

Nivel del colegio de acuerdo a la clasificación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-

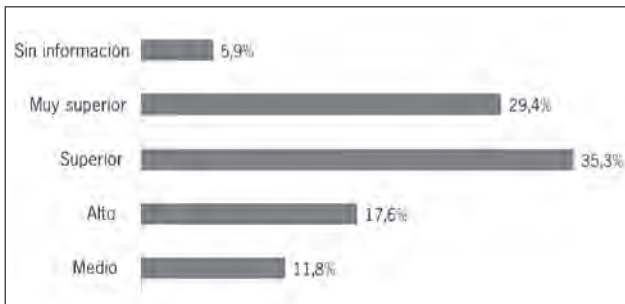


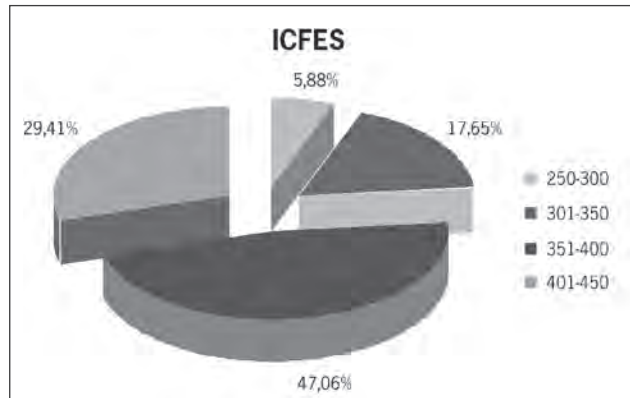
TABLA 2

Puntaje del ICFES de estudiantes entrevistados

Entrevista #	ICFES
15	256,00
8	315,00
4	333,10
3	334,60
12	354,16
7	359,28
1	364,18
13	370,84
11	372,10
2	377,40
10	389,00
9	398,33
5	403,89
14	422,20
16	427,28
6	429,06
17	434,73

GRÁFICO 8

Puntaje del ICFES de estudiantes entrevistados



2.6. Trabajo de campo: transcripción y análisis de entrevistas

Para procesar la información tomada de las 17 entrevistas clínicas se extractaron de sus historias los aspectos más relevantes para la realización del análisis y la teorización del problema, tal como se podrá apreciar en los anexos (Cuadros 1 y 2) en los que se transcriben literalmente los dichos --concientes e inconscientes-- de los estudiantes. En estos testimonios agrupados de tal manera que dio lugar a categorías en las cuales evidencian diferencias y semejanzas, encontradas en la información que suministraron sobre su Rendimiento Académico y su proceso formativo. El audio correspondiente a las entrevistas grabadas se encuentra resguardado en los archivos del Departamento de Desarrollo Estudiantil, igual que los datos registrados al tomar nota durante el proceso dialógico establecido entre entrevistador-entrevistado. En ellos, se podrá conocer, de viva voz, aquellos sucesos, hechos, situaciones y vivencias que han incidido y determinado los logros de aprendizaje de cada joven entrevistado y qué, según ellos, han determinado sus calificaciones para ubicarse en los rangos de alto, medio y bajo promedio académico. Para el enfoque psicológico se ha acordado referirse a estos sucesos, hechos y situaciones, como “atributos” de las personas, contextos, ambientes o situaciones.

Para ilustrar esta forma de trabajar se presenta en el siguiente apartado el discurrir “completo” de dos “estudios de caso” para los cuales se “borra” el dato de género y se usa el impersonal para denominarlos, esto con el fin de cumplir con el voto de confidencialidad y preservar la identidad de los estudiantes. Las historias de estos dos casos fueron registradas con notas tomadas por el entrevistador, con autorización expresa de los entrevistados.

CASO 1: Entrevista # 15*

“Mal Rendimiento Académico”
Estudiante de Comunicación Social
Beca 50%
ICFES: 256,00

CASO 2: Entrevista # 16*

“Buen Rendimiento Académico”
Estudiante de Ingeniería Matemática
Beca 100%
ICFES: 427,28

En los datos básicos de estos dos estudiantes se pueden establecer algunas semejanzas: los dos son becarios de la Universidad EAFIT por dificultades económicas; tienen clara su elección vocacional, los dos trabajan, el primero como empleado de tiempo completo y el segundo en una jornada de $\frac{1}{4}$ de tiempo. Los padres están vivos y su grupo familiar está compuesto en el primer caso por 2 hermanos que trabajan, y el segundo tiene 1 hermano menor de edad que estudia bachillerato.

Algunas diferencias en la historia del “Grupo familiar”: en el caso 1, los padres no son profesionales y en el caso 2, si. Mientras los padres –hombres- siguen activos laboralmente, las madres ya están retiradas de la vida laboral y reportan su actividad como “amas de casa”. En cuanto a experiencias que los han afectado de manera significativa pero de manera diferente son: en el caso 1, el asesinato de un cuñado; en el caso 2, la pensión por jubilación de la madre está en litigio legal.

Antes de realizar cada entrevista se formalizó nuevamente el objetivo propuesto para el encuentro, explicitando que la metodología a emplear se haría desde el enfoque de la *Psicología de orientación psicoanalítica*, por medio de una conversación libre, guiada por la técnica de entrevista abierta, en la cual el entrevistador dispuesto a escuchar intervendría cuando fuera necesario ampliar una información para comprenderla, interrogarla, corroborarlas o planteando nuevas preguntas con el fin de ser lo más fiel posible al relato del entrevistado. En este punto, es importante resaltar la buena disposición de los jóvenes para participar activamente en el proceso investigativo, de tal forma que casi el 100% de los estudiantes asistieron puntualmente a la cita, hablaron con tranquilidad y suministraron la información para el texto que se presenta a continuación.

De la recopilación de los datos a la conceptualización del problema⁸

*El método psicoanalítico es el análisis de un discurso mediante la contrastación dialéctica entre el discurso y la experiencia a partir de la escucha de las formaciones de lo inconsciente, y se sustenta en una apertura hacia el discurso inconsciente que permite su análisis y la posterior intervención del analítico.
[...] El conocimiento de teorías psicológicas, psicoanalíticas o de otro tipo, es algo secundario, que sirve de fondo para la apropiación del método, y que permite adquirir un bagaje cultural y psicológico que fundamente el análisis discursivo.*

KR-990429

⁸ En este apartado se transcriben los testimonios de dos estudiantes becados, uno con buen y otro con mal Rendimiento Académico. Responsable de la realización y el análisis de las entrevistas clínicas # 15 y 16: Jeannette Lerner. Psicóloga. Reg. 04960.

Para comenzar, se transcribe textualmente una entrevista clínica, con el fin de ilustrar las bondades del método psicoanalítico cuando es utilizado con fines investigativos, describiendo los fragmentos del discurso que permiten develar aspectos que hacen parte de la historia personal de un sujeto y permiten dilucidar, en este caso, determinantes de su Rendimiento Académico en la Universidad.

Sobre la base de un ejemplo paradigmático del *bajo* rendimiento académico se entretajan fragmentos de otras entrevistas e interpretaciones realizadas en los testimonios de los otros casos analizados, ampliando el espectro, de lo singular a lo plural, para teorizar sobre el problema investigado.

A título de aclaración, la identidad de los estudiantes será preservada, tal como corresponde al ejercicio del psicólogo clínico y, aunque ellos podrán identificar sus propias palabras, al “leerse” a sí mismos, podrán conocer y comprender aspectos de su propia historia que, de forma consciente o inconsciente, les han posibilitado realizar aprendizajes significativos o, por el contrario, han sido obstáculo para obtener los logros esperados en su proyecto de profesionalización. Así, reflexionar sobre las experiencias vividas por los jóvenes universitarios durante su proceso de formación, podrá contribuir a hacer consciencia sobre la responsabilidad indelegable que se tiene a la hora de aprender y de enseñar, y posibilitará a los diferentes entes institucionales repensar sus prácticas y emprender procesos de mejoramiento continuo en la tarea que funda el compromiso con la formación académica de las nuevas generaciones, encontrando la manera de llevar a la práctica las recomendaciones que se deriven del presente estudio.

Dicho esto, se describe el caso de un estudiante con *bajo* Rendimiento Académico. A título de aclaración, el estudiante explicitó –después de realizada y revisada su entrevista- el interés en conocer los resultados del análisis. En sus propias palabras y después de corroborar el

material de su entrevista, expresó por escrito, vía correo electrónico: “Deduzco que esta escucha genera un informe que me gustaría conocer o una interpretación por parte del departamento de bienestar universitario”.

Entrevista clínica # 15*

*No es sabio el que sabe muchas cosas
sino el que sabe cosas útiles.*

Esquilo.

En principio, se eligió al azar el nombre del entrevistado, se contactó telefónicamente y se contextualizó el pedido de colaboración para dar su concepto sobre el Rendimiento académico en la carrera de Comunicación Social. Aceptó gustoso asistir al encuentro porque quería “dar testimonio de su experiencia personal” durante el proceso académico llevado a cabo en la Universidad. Se concertó cita para dos días después y antes de empezar la entrevista se explicó nuevamente el objetivo del encuentro, el compromiso de la confidencialidad de su identidad en el contenido del texto de investigación y se formalizó el acuerdo de enviarle el material recogido en la entrevista y confrontar lo dicho por él con la escucha del investigador.

Una vez se realizó el encuentro se explicitó el encuadre de trabajo. Al preguntar sobre su rendimiento académico, el estudiante dijo que había ingresado a estudiar con una beca de un 50% otorgada para el primer semestre. Este beneficio lo perdió para el segundo semestre a raíz de varias materias en las cuales no pudo obtener los promedios estipulados en el Reglamento de la beca. Las causales de la pérdida de materias las relacionó con el hecho de no poder asistir a clase, dados sus compromisos laborales. Se explicó entonces que aunque el tema central era el asunto académico era indispensable conocer algunos datos básicos de él y su familia, y se dio comienzo a la entrevista.

Datos básicos del estudiante

El estudiante hace una carrera que atañe con su campo de trabajo.

Edad: 30 años.

Trabajo: Empresa de telecomunicaciones.

Lugar de residencia al ingresar: Corregimiento de Santa Elena, Antioquia.

Beca por dificultades económicas: 50 % de la matrícula.

Pareja estable. Trabaja.

Hija: 7 meses.

Grupo familiar

Padre: 60 años. Vive en Tumaco, Nariño.

Trabajo: Rebusque, independiente.

Madre: 60 años. Nacida en Pereira, Risaralda. Criada en Bogotá. Vive en Corregimiento de Santa Elena, Antioquia. Trabajó con títeres en empresa de recreación.

Hermana. 39 años. Viuda por hecho violento. Hijo de 8 años.

Hermano. 34 años.

Bogotanos de nacimiento.

(Nota: no se indagó por actividad laboral de los hermanos ni el grado de escolaridad)

Relatoría de la Entrevista # 15*

El estudiante vivía con padre, madre y hermanos hasta que sus padres se separaron cuando él tenía 5 años, aproximadamente. A raíz de la separación, realizada por falta de comprensión de la pareja (la madre tiene un temperamento fuerte, dice el estudiante) los hermanos mayores se fueron a vivir con el padre y él, por ser el menor, se quedó con la madre, viviendo en la casa familiar. Esta casa la perdieron cuando el padre dejó de pagarla y la madre no tenía recursos económicos para hacerse cargo de ese compromiso. “Nos hicieron desalojo y mis compañeros vieron todas las cosas de la casa en la calle porque el colegio quedaba a tres casas de la esquina”. El desalojo fue vivido como una experiencia traumática por

el estudiante; recuerda con dolor que llegaron sin avisar y sacaron todas sus pertenencias a la calle. Persiste aún el sentimiento de vergüenza que sintió con el hecho de “ser visto” por sus pares en una situación de pérdida económica y, en general, de inestabilidad en el entorno familiar. Explica luego cómo tuvieron que guardar todas sus cosas en las casas de los vecinos del barrio. “Generando que todo lo perdiéramos —pues no se pudieron recuperar muchas cosas—. De allí nos fuimos a vivir a una pieza alquilada al sur de Bogotá”.

Unos años después, la madre se enfermó de cáncer de mama, hace 15 años; le hicieron mastectomía, tratamiento y recuperó su salud, hasta la actualidad. Un tiempo después, él y su mamá se trasladaron a vivir a Medellín porque la madre consiguió trabajo en una empresa de recreación. Se radicaron en el Municipio aledaño. Más tarde, se fueron a vivir a un Corregimiento rural, en las afueras de la ciudad, hasta que él, por motivos laborales y familiares se tuvo que trasladar a vivir a Medellín. Ahora, la madre pasa tiempo viviendo entre el campo y el Municipio a donde, hace unos años, se vinieron a vivir sus otros dos hijos.

(Nota: el estudiante no sabe el motivo por el cual dejaron de vivir sus hermanos con su padre y se trasladaron al Departamento de Antioquia)

Entonces expresa: “Estudí en un colegio distrital y no soy disciplinado para el estudio porque por la situación económica a los 8 años empecé a trabajar. Estudiaba sólo en el colegio”. “Cuidaba carros en Carulla, después como repartidor de bocadillos y de índigo —tela para blue jeans)” “Soy excelente para trabajar, pero para estudiar no” “Me podían enviar a Oxford y no se si me iría bien. Soy un trabajador extraordinario” “Como dice Foucault, no soy cuerpo disciplinado del estudio”.

“Por descubrimiento de un amigo” tiene clara su vocación de comunicador social. Trabaja desde hace 8 años en un canal de televisión regional. Lo primero que realizó en el

canal fue un programa de títeres. Le dieron el libreto y realizó la presentación. Luego fue asistente de cámaras, trabajaba por horas. “Luego aprendí a manejar cámaras”. Ha sido autodidacta y ha aprendido en el proceso, “por el ocio bien aprovechado”. “Caminaba desde Envigado hasta la Piloto para ir a trabajar y a estudiar”. Tiene clara su vocación como comunicador.

Durante el tiempo que lleva en el trabajo ha recibido capacitaciones informales y le gusta asistir. Entre ellas: “este año realicé un diplomado en competencias para la realización de televisión, en la Universidad X; un taller de realización de documental –agosto de 2010 en una Escuela Internacional de Cine y Televisión–; y, la semana pasada, un taller sobre Liderazgo. He dirigido y realizado programas muy interesantes en el canal, por ejemplo, llevo la coordinación de los programas de salud”.

Por su trabajo asistió a un encuentro latinoamericano en Lima, Perú. En su labor cotidiana realiza entrevistas a personalidades: políticos, directores de periódicos, empresarios, académicos, entre otros. “Siempre he pensado que a la gente buena le pasan cosas buenas”. Dice que en su trabajo se relaciona con gente muy importante. “El canal de televisión donde trabajo tiene una buena tele audiencia porque hay buena escucha. La gente necesita ser escuchada”.

La beca la obtuvo por su deseo de complementar su práctica profesional con el estudio. Por ese tiempo consiguió vivienda en zona rural, “en una cultura de campesinos que no conocía”, a donde se fue a vivir con la madre.

Perdió entonces varias materias, así como parte de la beca, pero no tenía condiciones económicas para pagar el 50% que le correspondía de la matrícula, entonces ingresó a segundo semestre pagando con tarjeta de crédito “prestada” pero dice que se le presentaron muchas circunstancias que le impidieron terminar el semestre y dejó de asistir; poco a poco no volvió a clases.

Para este año –2010– se le presentaron muchas

situaciones que lo han afectado, razón por la cual dice que sintió alivio cuando lo invitaron a una entrevista en la Universidad porque podría contarle a alguien las razones que tuvo para no seguir estudiando este año. En primer lugar, iba en su moto, en camino para asistir a una reunión de trabajo, cuando tuvo un accidente, lo atropelló un carro. Hubo pérdida total de la moto y del carro. En el accidente quedó inconsciente. No hubo trauma cerebral, sólo fracturas en los huesos del pie. No le pasó nada grave porque usa muy buena protección cuando va a manejar la moto (hace referencias a una marca de implementos especializados). “Pero los exámenes médicos mostraron una lesión en la columna vertebral; un aplastamiento de disco cuyo origen parece que se remonta a la infancia porque trabajé cargando telas y cajas pesadas. Además tengo una cirugía, por causa de una hernia inguinal”.

Cuenta entonces que tiene una bebé de 7 meses y una relación estable con la madre de su hija aunque no se han casado. Vive desde el accidente en casa del suegro quien los apoya y lo quiere mucho. “Me adapté a los horarios de la casa pero soy una prótesis transparente. Me quiero independizar e irme a vivir con mi hija y con mi novia. Sustener un bebé es costoso pero lo disfruto mucho”.

(Nota: Le pido volver al tema que nos reúne)

“No conocía el entorno de la Universidad ni la cultura universitaria –disciplina, horarios, gente yendo a Miami a comprar la ropa, manejo del tiempo para viajar de casa a la Universidad– eso fue lo que pasó. La tecnología tan avanzada en EAFIT, la comunicación por Facebook, redes sociales que no tenía, la cantidad de materias que obligan a tomar semestralmente y el trabajo de tiempo completo. Esta es una Universidad muy avanzada (la amo) pero me asusta. Es un mundo desconocido. Cuando menos pensé empezó a oler a humo, perdía materias y no podía renunciar al trabajo. En el primer semestre creí que iba a tener el apoyo de los profesores. Ingenuamente pensaba que por ser pobre y trabajar me iban a calificar más benignamente”.

(Nota: pregunté si asistió a los servicios de apoyo que

ofrece la Universidad)

“Nunca me dijeron nada de eso”. Dice que únicamente habló con una persona de Bienestar para explicar su caso, “me escucharon y luego me escribieron para decirme que no contaba con la beca” “No pude con el cambio del colegio a la Universidad y con la vida laboral. Pero de eso quería hablar pues deberían incluir *la humanización de la sociedad en la educación*. Si lo hacen con los reinsertados porque no para comprender un caso” “Fui tratado como una cifra”. El propósito de hablar en la entrevista es dejar un camino y re-escribir un proceso para que se tengan en cuenta las dificultades del estudiante que trabaja. Quiero estudiar pero a otro ritmo y para eso quería dar esta propuesta a la Universidad”.

En el 2009-1 cursó Inducción y fotografía en la Asignatura Bienestar Universitario. Cree que perdió 2 materias: Taller de escritura, Teoría de la comunicación. No sabe cuál fue su promedio. “Si pudiera renunciar al trabajo vendría a EAFIT” porque le gusta y tiene conciencia de la importancia de la academia para su vida profesional. Para el 2009-2 no recuerda qué materias tomó y fue cuando desertó. Agregado al accidente en enero de 2010 nació su hija y “estuvo en cuidados intensivos por riesgo de infección – amnionitis– en el líquido amniótico”. Su suegro es médico y tanto él como la pareja no consideraron nunca el aborto como opción. Ahora viven juntos, suegro, cuñada, hija, nieta, él y la empleada doméstica. “Llevo 10 años reconociendo la vida en el evangelio”.

A raíz de la separación de los padres se estableció una relación muy profunda con la madre: “Fui como el marido, aportando, acompañando”. El noviazgo fue un problema con la madre “su expresión es de dolor con la vida”. Tiene reacciones muy agresivas”.

Hasta el momento ni la madre ni las personas de la Universidad que le recomendaron aspirar a la beca, saben que la perdió. Le da pena contarles. Sobre todo a la madre a quien “lo que más le importa es que estudie”. (Llora) “No

soy calculador ni quiero serlo. Ni pretendo –aprovechar– las relaciones que tengo en la institución”.

(Nota: Al despedirnos le di las gracias por su participación en la entrevista y le expliqué que como el encuentro se realizó con fines investigativos no podría hacer nada con su caso. Le recomiendo que si desea reingresar escriba una carta o hable con las personas de contacto que le ayudaron a ingresar a la Universidad. También le digo que no es bueno tener únicas opciones, que hay más universidades donde podría matricular una o dos materias e ir a un ritmo lento para no entorpecer su vida laboral. Entonces, me cuenta que se matriculó para empezar en el 2011-1 a cursar la misma carrera en el Politécnico, razón por la cual lo felicité. Por último, le recomendé atenderse con un psicólogo pues tenía asuntos de su historia que lo afectaban y debería trabajar. Me agradeció, muy afectuosamente, el haberlo escuchado. Reiteraré el compromiso de enviarle la transcripción de la entrevista para su aprobación y asimismo reiteraré el compromiso de confidencialidad, con respecto a su identidad.)

Datos relevantes de la entrevista # 15*

Toda interpretación, para producir comprensión, debe ya tener comprendido lo que va a interpretar.

Martin Heidegger

En las siguientes páginas se despliega el análisis hermenéutico del discurso del estudiante; infiriendo de su decir las intenciones de sus palabras, las asociaciones que realizaba, sus gestos y expresión de emociones, así como las concepciones construidas por él para explicar su devenir académico, en calidad de estudiante becario de la Universidad EAFIT. Este testimonio, como verdad del sujeto, construida en la dialéctica establecida entre el estudiante y el investigador –el tú y el yo– durante el proceso de la entrevista; el primero dispuesto a relatar su historia, el segundo dispuesto a escuchar e intervenir para ampliar la

información.

El material recopilado en este diálogo, agregado a la percepción y del material no verbal, expresado por ejemplo en el llanto y la imperiosa necesidad del estudiante por expresar sus sentimientos, requiriendo de límites del analista para centrarlo en el tema actual, y no sólo en su pasado, constituyen las bases para la interpretación y la teorización sobre este caso singular y único en lo concerniente a su historia personal y familiar.

Así, para iniciar el análisis se extraen algunos datos relevantes de la entrevista, de tal forma que el hilo conductor del análisis sea comprensible en su complejidad. Es importante recordar que, si bien la actitud y experticia del psicólogo resultan determinantes en el análisis de un caso particular, la subjetividad del mismo se cuele y se hace visible en el estilo y la forma de interpretar los hallazgos y teorizar sobre el caso, así como están implícitos los límites del analítico para lograr comprender todo en una entrevista que duró dos horas y media, y luego fue aprobada en su contenido por el propio estudiante. Como dice Auden (2002: 6): “Cuando hablamos realmente, no sabemos exactamente lo que vamos a decir sino hasta que lo hemos dicho, y decimos y escuchamos algo nuevo, que nunca se ha dicho antes”.

De igual modo y, aunque el objetivo de la entrevista es enfocarse en el objeto de investigación –Rendimiento Académico– se hace necesaria la actitud de “docta ignorancia” del psicólogo frente al problema abordado, con este fin de delimitar el discurso que emerge en la entrevista y soslayar en asuntos de gran importancia en la vida del sujeto que deben ser trabajados en un contexto psicoterapéutico.

Al mismo tiempo, las explicaciones construidas sobre este caso particular son escuchadas, para establecer relaciones y considerar diferencias, con lo “ya sabido” sobre el problema –por estar sobre diagnosticado en muchos aspectos–, así como para plantearse nuevos interrogantes

sobre el contenido de la historia del sujeto por ser, como él, única y particular, desconocida hasta que es verbalizada, siendo novedosa y originales en cada ser humano según lo vivido y experimentado en su ciclo vital.

En la formalización de los hallazgos se vislumbran entonces las singularidades de los estudiantes entrevistados y también las generalidades encontradas en este grupo de jóvenes respecto a los determinantes que han incidido, tanto en el proceso llevado a cabo para su formación profesional como en las notas que han obtenido, sumándose así las explicaciones particulares que dan cuenta, grosso modo, del fenómeno del Rendimiento Académico. Jung nos ayuda a comprender la tarea del psicólogo con formación psicoanalítica con las siguientes palabras:

Si yo fuese más terapeuta que investigador, naturalmente no podría abstenerme de cierto optimismo en el juicio, pues entonces dirigiría la mirada al número de curaciones. Pero mi conciencia de investigador no mira al número sino a las cualidades de las personas. (Jung, 1990: 56)

Con base en estas ideas, se da paso al análisis de la entrevista # 15, extractando en principio algunos de los aspectos más relevantes en la historia de este estudiante.

Aspectos relacionados con la formación académica del estudiante

- Educación básica y media: estudió en un colegio público en Bogotá –no construyó una metodología de estudio disciplinada pues, desde niño, debía trabajar después de clases, en diferentes oficios, dadas las dificultades económicas de la madre y la ausencia del apoyo paterno.
- Formación no institucionalizada: como autodidacta ha realizado un proceso de aprendizaje continuo que le ha permitido perfilarse y adquirir conocimientos, básicos y especializados, para desempeñarse como comunicador; camarógrafo, presentador, entrevistador, coordinador y

realizador de programas y documentales en un “canal televisivo, regional” en el cual labora desde hace ocho años; su perfil como comunicador es vocacional.

- Educación formal: ingresa como estudiante becado, con un porcentaje que le cubre el 50% de su matrícula para estudiar Comunicación Social en la Universidad EAFIT; se matriculó durante tres semestres consecutivos en esta carrera; según su Historia Académica se puede constatar su Rendimiento Académico de la siguiente manera: en primer semestre cursa seis materias de su ciclo de formación profesional y dos asignaturas de Bienestar Universitario (tiene *mal* rendimiento en dos materias con notas de 2.7 en *Taller de escritura* y 2.5 en *Teorías de la interacción comunicativa*; *regular* rendimiento en *Semiología de los medios*, calificada en 3.3, y *buen* rendimiento en tres materias: 3.6 en la asignatura *Contexto Político (núcleo de formación institucional)*, 4.4 en *Taller de oralidad* y 4.5 en *Teoría de la imagen*. Por Reglamento pierde la beca.

En el segundo semestre, matricula 4 materias (pierde 3 con las siguientes calificaciones: 1.3 en *Formaciones sociales*, 1.0 en *Colombia Siglo XX*, 2.8 en *Géneros periodísticos 1*. En *Fotografía* obtuvo una nota de 3.7) Es importante tener en cuenta que estas calificaciones corresponden al porcentaje que tenía en el momento en que dejó de asistir a clases sin finalizar el semestre académico.

Para el tercer semestre matricula dos materias y se retira en el curso del semestre (el porcentaje de las notas registradas por el tiempo que cursó este semestre son 1.3 en *Formaciones sociales* y 1.0 en *Teorías de la interacción comunicativa*). Como se puede apreciar en las calificaciones, en el número de materias repetidas y canceladas este estudiante se ubica en el rango de *mal* Rendimiento Académico⁹:

9 En el Reglamento Académico se definen las calificaciones de estudiantes de pregrado en los siguientes puntos del Capítulo 6: Artículo 73. Definición: Se entiende por calificación el valor cualitativo o cuantitativo que el profesor de una asignatura o el jurado de la misma asigna a un examen, trabajo práctico, o de investigación como resultado del

Promedio Crédito Acumulado (PC):	2.91
Promedio Crédito Semestre 20101 (PCS):	1.15
Último puntaje de Bilingüismo:	No registrado

Materias canceladas		
	Materia	Semestre
HL0009	TEORÍA DEL ACTO COMUNICATIVO	20092
HL0009	TEORÍA DEL ACTO COMUNICATIVO	20101

(Nota: La condición de estudiante becario exige por Reglamento de Becas, tener buen rendimiento académico, no perder ni cancelar materias, y cualquier excepción debe ser analizada y determinada por el Comité de Becas de la Universidad.)

Duelos tempranos y experiencias traumáticas

- En la niñez: separación de sus padres; separación de sus hermanos y del padre para quedarse viviendo con la madre; desalojo de la vivienda y pérdida de enseres; vergüenza con sus compañeros porque vieron la forma como los sacaron de la casa; traslado de la casa familiar a una habitación; se enferma la madre de cáncer: tratamiento –riesgo de muerte, deterioro, recuperación; cambio de ciudad– alejándose aún más de padre y hermanos.
- A raíz de la separación de los padres se estableció una relación muy profunda con la madre: “fui como el marido, aportando, acompañando”. El noviazgo fue un problema con la madre “su expresión es de dolor con la vida”. Tiene reacciones muy agresivas”.
- Separación de la madre; cambio de lugar de residencia

rendimiento académico de un estudiante en esa asignatura. Artículo 74. Tipos de Calificaciones: El valor de las calificaciones parciales y definitivas está en la escala de cero a cinco, con una sola cifra decimal. Parágrafo. Para todos los efectos académicos una materia se considera aprobada si al final del curso se obtuvo una nota definitiva cuantitativa de tres punto cero (3.0) o superior, o una nota cualitativa de A=Aprobada.

—de la casa en la cual vivía con la madre pasa a vivir en la casa del suegro con su pareja y su hijita—lugar en donde se tuvo que adaptar a su estilo de vida y se siente como “una prótesis transparente”.

- En edad más avanzada: pérdida de cuñado en hechos violentos; pérdida de materias y de la beca en la Universidad; pérdida de 3 semestres académicos; retiro de su programa de profesionalización —la pérdida de la beca es un secreto que, al parecer, pesa mucho—; accidente en moto —inconsciencia, fracturas en los huesos del pie, hallazgo de daños en columna que relaciona con el trabajo durante su niñez, proceso de recuperación—; embarazo no buscado —hija recién nacida en cuidados intensivos, recuperación.

Teorización sobre el caso # 15*

Nuestra psique personal es a la psique colectiva algo así como lo que el individuo es a la sociedad. [...] Pero del mismo modo que el individuo no es un ente sólo, singular y separado, sino también social, así la psique humana es un fenómeno no únicamente singular y totalmente individual sino también colectivo.

[...] Y de la misma manera que ciertas funciones o tendencias sociales están en contraste con los intereses del individuo singular, así también el espíritu humano tiene ciertas funciones o tendencias que, por su índole colectiva, están en contraste con los requerimientos individuales.

Jung, 1990: 53.

Con base en los datos suministrados en la entrevista y la síntesis realizada de algunos aspectos relevantes de la historia del estudiante, se retoman asuntos relacionados con su proceso de educación —formal e informal— que han determinado el devenir académico en la Universidad y explican los resultados, que como productos representados en notas, hacen de éste un caso paradigmático de *bajo*

Rendimiento Académico.

Como origen del problema se debe considerar la formación básica y media del estudiante. En principio, desde su temprana infancia —y hasta el momento de ingresar a la Universidad siendo ya adulto (29 años) — este joven ha “tenido” que estudiar y trabajar simultáneamente. Este hecho, puesto entre comillas, corresponde a la “realidad” del sujeto, es decir tanto a la situación económica y familiar, como a su “realidad interna”, al sentir como un “deber” trabajar y aportar dinero para la manutención desde la edad de 8 años, justificando su decisión en la historia familiar —separación de padres e hijos-, la falta de apoyo paterno para sostener la vivienda en donde permanecieron él —como hijo menor— con la madre hasta que fueron “desalojados por falta de pago”, así como por la enfermedad que desarrolló posteriormente la madre¹⁰.

Entonces, cuidando carros en un supermercado y luego trabajando como “repartidor” de “cargas pesadas” el tiempo de dedicación al estudio se reducía al horario de su permanencia en el colegio. En sus palabras: “estudiaba solo en el colegio”; “no soy disciplinado para el estudio”; “soy excelente para trabajar pero para estudiar no”; “me podían enviar a Oxford y no sé si me iría bien”. Y agrega: “Como dice Foucault, no soy cuerpo disciplinado del estudio”. Aquí, un reconocimiento consciente de no haber tenido una formación que le permitiera estructurar hábitos de estudio, disciplina y bases cognitivas suficientes para pasar del bachillerato al nivel de educación superior. Mucho más cuando dejó de estudiar durante muchos años para luego ingresar a la Universidad y cumplir con el reglamento establecido para los estudiantes becados, entre los cuales se exigen promedios académicos altos, y

¹⁰ Acerca del cáncer de mama, en una mujer que perdió el hogar —vivienda y enseres—, se tuvo que separar de sus hijos mayores para quedarse con el menor —estudiante de este caso-, vale la pena dejar planteada la conjetura del desarrollo de la enfermedad como una respuesta emocional —inconsciente— causadas por la experiencia traumática y los duelos, posiblemente no elaborados en ese momento. Es de suponerse durante esta época un ambiente de angustia y temores en el hogar y de tensión entre madre e hijo.

no perder ni cancelar materias. (Si estos requisitos no se cumplen se pierde la beca o en caso de excepción existe en la Institución un comité encargado de atender y analizar las problemáticas individuales de los estudiantes becados, en este caso la cantidad de asignaturas perdidas hacían insostenible el beneficio de la beca).

Sin embargo, la no disciplina adquirida en el colegio se puede contrastar con el “éxito” que ha tenido a nivel laboral, reconociéndose a sí mismo excelente para el trabajo, aprendido con base en la experiencia y en capacitaciones no formales. Su deseo de saber, su dedicación y compromiso para aprender a trabajar lo ha obtenido “por el ocio bien aprovechado”, el deseo de aprender y el esfuerzo invertido para profundizar en sus conocimientos, dentro del contexto laboral en el cual ha ascendido en cargos y responsabilidades dentro de la empresa en la que se ha formado y potencializando su vocación. Cuando plantea: “Soy un trabajador extraordinario”, reconoce en sus capacidades y la solvencia para lograr las metas que se ha propuesto dentro de su entorno laboral. (Resuena en estas palabras el epígrafe de Esquilo: “No es sabio el que sabe muchas cosas, sino el que sabe cosas útiles”, que tomado del Prólogo de José M. Prieto, en: *Gestión de las competencias*. Claude Lévy. 2001. Éste, el testimonio de alguien que sabe hacer más que pensar, mejor actuar que abstraer).

En este orden de ideas, vale preguntarse ¿el problema del bajo rendimiento académico en la Universidad corresponde al manejo inadecuado del tiempo para organizar su agenda de estudios y su compromiso laboral? ¿Son insuficientes las bases cognitivas adquiridas en la primaria y la secundaria para el nivel de educación superior? Las afirmaciones: “Soy excelente para trabajar, pero para estudiar no” “Me podían enviar a Oxford y no sé si me iría bien” “Como dice Foucault, no soy cuerpo disciplinado del estudio”, se constituyen en un obstáculo inconsciente que, como una verdad construida por él mismo, le impide lograr su deseo de complementar los conocimientos adquiridos en

la práctica con la formación académica que desea realizar.

Resuenan en los interrogantes planteados en el anterior párrafo, las palabras tomadas de Humberto Maturana en su texto *El sentido de lo humano*:

Si yo estoy en una relación conmigo diciéndome que soy torpe, soy torpe. Si estoy en una relación conmigo que me exige tener éxito, estoy ciego a todo lo demás. En el marco de la biología del *Homo sapiens sapiens* que somos, podemos ser de cualquier clase de ser humano según nuestro vivir y la historia de nuestro vivir. (1996: 232)

Este reconocimiento de sí mismo es lo que falta a este joven –o le sobra en demasía-. Entonces, se podría conjeturar que las vivencias dolorosas de inestabilidad y pérdidas recurrentes, “padecidas” por el estudiante durante su infancia y adolescencia, derivaron de una dinámica relacional, establecida con las figuras parentales, en la cual no sintió seguridad, confianza y protección. En este punto, la concepción sistémica de Maturana sobre la educación:

El niño se transformará en su convivencia conmigo según la legitimidad que yo le dé a su convivir conmigo. Si soy intransigente, el niño aprenderá a ser intransigente; si soy generoso, el niño aprenderá a ser generoso; si soy cuidadoso en lo que hago, el niño aprenderá a ser cuidadoso en su quehacer; si soy chabacano el niño aprenderá a ser chabacano. Y eso lo aprenderá no como algo externo sino como un modo de ser en el vivir. No es el ejemplo como un quehacer ajeno, lo que educa, sino que la participación en el quehacer que se aprende. El niño danza con el educador en el vivir. [...] En términos generales podemos decir que uno aprende el mundo que uno vive con el otro. (1996: 44)

Ahora, desde el punto de vista de la psicología de orientación psicoanalítica se podría plantear que este estudiante, de forma inconsciente, está repitiendo vivencias traumáticas y afrontando crisis como una oportunidad para pensar su

historia y re-escribirla de tal forma que pueda rescatar de ella toda su capacidad de lucha, superación y creatividad para resolver sus problemas, hacerse consciente y evitar funcionar circularmente dentro de la dinámica de la compulsión a la repetición. Como diría W. Baranger, citado por Kancyper: “El trauma no miente. El trauma protesta, exige repetición, manda que se lo explicite. El trauma tiene su memoria”. (1987: 3)

A la par de los hechos traumáticos de su infancia se suman las experiencias actuales: pérdida de materias en primer semestre y por tanto de la beca en la Universidad; pérdida consecutiva de tres semestres académicos; retiro de su proyecto de profesionalización. Agregado a esto, no pudo establecer lazos sociales con otros estudiantes de la carrera, reconociendo diferencias fundamentales en el estilo de vida, ellos viajando a “Miami a comprar la ropa” y él comprometido en su vida laboral y con obligaciones para el mantenimiento de su familia. En este orden de ideas, vale preguntarse sobre la actitud del estudiante frente a estudio y su forma de establecer un “principio de realidad” para implementar los cambios que sean necesarios, pensando-sé: Si no soy disciplinado para estudiar, soy adulto, trabajador, con pareja e hijita, con problemas —ahijado del suegro—, en un ambiente que no es el de mi origen familiar, tengo ½ beca, pierdo materias...¿qué me pasa, cómo cambio, cómo asumir las consecuencias de mis actos?

No es de olvidar en este contexto que, este estudiante, durante su infancia sufre el vejamen de ser visto por sus compañeros de estudio cuando los desalojaron de su casa y les sacaron todos los enseres a la calle, situación que hace eco en la experiencia vivida con las diferencias sociales entre él y muchos de sus pares en la Universidad. Por añadidura, durante el tercer semestre tiene el accidente en moto —con las consecuencias físicas y emocionales derivadas de este hecho—; se produce un embarazo no buscado con su pareja y debe dejar nuevamente su entorno familiar cuando, por el nacimiento de su hija, se traslada a vivir a casa de su suegro sintiéndose como “una prótesis

transparente”, sin un lugar propio ni autoridad.

En estas circunstancias, se puede percibir el resentimiento del estudiante y las proyecciones masivas que hace de su responsabilidad en lo que ha sido su devenir académico en la Universidad. Al principio de la entrevista es consciente al reconocer su falta de tiempo y de disciplina en el estudio para explicar su “fracaso académico”, pero luego, más adelante en la entrevista, entra claramente en contradicción, cuando se siente como una víctima del sistema, ignorado y maltratado por unas normas que deberían replantearse para darle, a casos como el suyo, un trato especial. Por eso el llamado a la justicia que espera se produzca con su testimonio en la entrevista, considerándolo como un aporte a la Universidad, ofreciéndole elementos para repensar su cultura y su normatividad. Pero ¿esperaba que fuese exitosa su conmiseración con él mismo?

De esta manera se pueden interpretar las ideas que plantea al respecto:

No conocía el entorno de la Universidad ni la cultura universitaria, eso fue lo que pasó. La tecnología tan avanzada en EAFIT, la comunicación por Facebook, red social que no tenía, la cantidad de materias que obligan a tomar y el trabajo de tiempo completo. Esta es una universidad muy avanzada (la amo) pero me asusta. [...] Cuando menos pensé empezó a oler a humo, perdía materias y no podía renunciar al trabajo. En el primer semestre creí que iba a tener el apoyo de los profesores. Ingenuamente pensaba que por ser pobre y trabajar me iban a calificar más benignamente.

Y luego agrega:

No pude con el cambio del colegio a la Universidad y con la vida laboral. Pero de eso quería hablar pues deberían incluir *la humanización de la sociedad en la educación*. Si lo hacen con los reinsertados porqué

no para comprender un caso". "Fui tratado como una cifra. El propósito de hablar en la entrevista es dejar un camino y re-escribir un proceso para que se tengan en cuenta las dificultades del estudiante que trabaja. Quiero estudiar pero a otro ritmo y para eso quería dar esta propuesta a la Universidad.

Para profundizar, con la mirada del clínico, en la dinámica inconsciente que se puede estar dando en este caso, vale parafrasear a Luis Kancyper cuando en su trabajo: *Resentimiento y Remordimiento. Estudio psicoanalítico* (1992), podemos entender que las experiencias traumáticas tempranas de este estudiante pueden haber derivado en una especie de resentimiento que, como "un amargo y enraizado recuerdo de humillaciones y maltratos múltiples" (Ibíd: 17), se resignifican en el presente y son vivenciadas como otrora. Es decir,

... la compulsión repetitiva y agresiva del resentimiento nos permite develar una nueva afrenta psicológica. [...] La inclusión de esta nueva herida narcisista deponen la posición de víctima pasiva onnisapiente. Esta se nutre de los maltratos provenientes de la realidad material y del pasado únicamente, y se constituye en un mismo movimiento como agente activo, responsable en gran medida del "destino" del propio presente y futuro. (Ibíd. 2002: 30-31)

Pero, en el círculo vicioso de la repetición es posible pensar que hay salida y formas de resolución, si se trabaja para ello. O sea,

Si en lo más hondo del inconsciente logramos superar los resentimientos contra nuestros padres y perdonarles las frustraciones que debimos sufrir, podemos entonces vivir en paz con nosotros mismos y amar a otros en el verdadero sentido de la palabra". (Melanie Klein, 1960:103. En: Las emociones básicas del hombre, Bs. As., Nova. 1960.)

En este punto vale traer a colación aspectos complejos

del vínculo del estudiante con la madre, en el cual asumió un lugar que no le correspondía a raíz de la separación de ella con su padre: "Fui como el marido, aportando, acompañando". Cuando se refiere al noviazgo con su actual pareja dice que esta relación se constituyó en un problema con la madre: "Su expresión es de dolor con la vida. Tiene reacciones muy agresivas". Esta actitud de la madre, y el vínculo inconsciente, no resuelto entre ellos, representan una carga adicional para el estudiante cuando debe guardar un secreto porque a ella: "Lo que más le importa es que estudie". Esta situación, más los celos suscitados por la relación afectiva con su pareja y su hija, lo hacen callar, tal vez para no desilusionarla —y no perder su amor, si sabe que perdió la beca y fue retirado de la Universidad. En este punto no es de olvidar que tampoco ha podido confiarle a las figuras de autoridad (¿representantes del padre?) que el apoyo que le ofrecieron para ingresar como becario a la Universidad fue "en vano". Acá, un asunto complejo si este joven no capta la realidad en la que está inmerso y lo que reconoce valioso en sí mismo, lo ignora en sus hechos de la vida académica.

Por supuesto, en un problema sobre diagnosticado tanto en la Universidad EAFIT, como en todos los estudios rastreados para construir el marco de referencia del presente trabajo y contextualizarlo, es posible dilucidar cómo afecta en el rendimiento académico universitario el hecho de ingresar con bases insuficientes, construidas durante la educación básica y media, para cursar una carrera profesional, así como es fácil inferir que en la historia de este sujeto no hubo formación en cuanto a disciplina y hábitos de estudio. De igual manera, dejar de estudiar durante muchos años para luego retomar procesos de aprendizaje en un entorno formal, instituido bajo principios, normas y parámetros establecidos, puede producir des-concierto, hasta que una persona pueda volver a integrarse a una tarea que exige dedicación, esfuerzo, pero sobre todo pasión por el saber, pasión de la cual no adolece el estudiante como se puede constatar en el aprendizaje logrado para su vida laboral de forma autodidacta y en capacitaciones no formales. Por

supuesto, haber sido “capacitado” es diferente a abordar el objeto de una disciplina profesional o científica.

Sin embargo, en la singularidad de este caso, es primordial observar que este joven pierde materias y por consiguiente la beca desde el primer semestre de Universidad, pero, aún así, persiste en su deseo de estudiar matriculándose por cuenta propia, con tarjeta de crédito, para el segundo y el tercer semestre, lo cual habla de su compromiso libidinal para cursar una carrera profesional que complemente los conocimientos adquiridos, también con esfuerzo, en su experiencia laboral.

En estas circunstancias específicas es donde se hace posible ver que el Rendimiento Académico es una variable dependiente de la “realidad psíquica” del estudiante y de su historia familiar. En este ámbito, el obstáculo para el logro de su deseo y la consecución de sus metas, está determinado por una tendencia inconsciente hacia el fracaso, como forma paradójica de repetir los hechos en los cuales se sintió agredido, confundido, asustado, con un sentimiento de “dolor con la vida”, en términos que adjudica a la actitud de la madre.

De igual modo, el sentirse “pobre” y merecedor de un trato diferencial en el estudio por ser alguien que “debe” trabajar para sostenerse, lo lleva a proyectar la responsabilidad de su fracaso académico en las normas institucionales, al no haber sido considerado como un caso “especial”.

En este contexto, a la pregunta sobre si pidió ayuda en los servicios de apoyo que presta la Universidad, primordialmente a la población de estudiantes becados, la respuesta que dio muestra la actitud “pasiva” que asumió cuando contestó: “Nunca me dijeron nada de eso”. Es importante recordar, como se dijo anteriormente, que estos servicios de apoyo psicológico, académico y de orientación vocacional se divulgan desde el momento que ingresan los estudiantes a la Universidad, en el programa de Inducción y Tutoría que se realiza durante todo el semestre académico, agregado a la tutoría personalizada de los estudiantes

tutores, las asesorías de los profesores como parámetro establecido en la Institución, así como en promoción de eventos, correos electrónicos, encuestas que se envían habitualmente a toda la comunidad universitaria.

Por último, quedando muchos aspectos en los cuales es posible reflexionar a profundidad en este sumario de datos, vale retomar nuevamente a Maturana en su conferencia *Biología del conocer y del aprendizaje*, en *El sentido de lo humano* (1996):

El aprender tiene que ser algo diferente a captar algo externo, puesto que no se puede dar el captar algo externo, ya que en la interacción, lo que a uno le pasa, depende de uno. [...] Todos nosotros como profesores o maestros, en algún momento determinado, decidimos si nuestros alumnos saben o no. O si alguien que habla acerca de algo, sabe o no sabe. Ustedes escuchan lo que digo y deciden si lo que digo es o no es válido, si sé o no sé. [...] Lo que uno hace es escuchar al otro y decidir si el otro sabe o no sabe sobre la base de que lo que uno escucha del otro satisfaga o no ciertas nociones que uno tiene respecto de lo que uno escucha. (Maturana, 1996: 227)

Así entendido...

Todo profesor sabe que un alumno puede aprender el escuchar del profesor y cada vez que un alumno se aprende el escuchar del profesor, lo que hace, en respuesta a las preguntas que el profesor hace, es satisfacer el criterio de aceptación que el profesor tiene en el dominio en que hace la pregunta, y recibe una buena nota. Pero, ¿cómo se da ese aprender el escuchar del profesor? ¿Se da en la convivencia! El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia. (Maturana, 1996: 229)

Entonces, es cierto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje existe una corresponsabilidad mutua, entre la Institución y quienes confían en ella, entre docentes y

estudiantes, para establecer, en el entorno social que se conforma en el aula, un sistema relacional caracterizado por la equidad, en el sentido de actitud o disposición del espíritu, para disponerse a dar lo mejor de sí en la búsqueda del saber, mediando para ello una actitud de escucha, apertura y curiosidad, pasión y búsqueda del saber aprender y saber enseñar, aprendiendo.

Entrevista clínica # 16*

Con el fin de brindar elementos para realizar un análisis comparativo de las historias construidas en las entrevistas realizadas a dos jóvenes universitarios, becados por dificultades económicas, se transcribe a continuación el material recopilado con el testimonio de un estudiante de Ingeniería Matemática que hace parte de la cohorte 2009-1 y quien se dispuso a colaborar en la presente investigación. En este caso, paradigmático del *buen Rendimiento Académico*, se ofrecen elementos para profundizar en la historia singular del joven, y comprender luego la forma como se agrupó en categorías las causas que explican el rendimiento académico de los demás estudiantes entrevistados para dilucidar y teorizar sobre el problema investigado. Al igual que en el anterior caso se realiza una síntesis de los aspectos más relevantes de esta historia en cuanto al proceso de formación del estudiante y los resultados obtenidos en el tiempo que lleva en la Universidad.

Las diferencias encontradas en las dos entrevistas clínicas permiten a su vez visualizar cómo una persona, dentro de un contexto específico y en un momento particular de su existencia, puede resolver, de una u otra manera, los problemas que se le presentan en su proceso vital, mientras que las decisiones que tome para resolverlos determinan, de una u otra manera, el rumbo de sus proyectos y el logro de sus metas. Con James Hillman, se ilustran estas ideas: "Jung considera el instinto creativo propiamente dicho como el impulso del Sí-mismo a realizarse. Afirma taxativamente que este impulso a la autorrealización actúa

con la compulsión de un instinto. Somos impelidos a ser nosotros mismos". (2000: 53)

(Nota: El proceso llevado a cabo para citar a la entrevista presentada a continuación, tuvo en cuenta los mismos parámetros establecidos para todos los estudiantes que se contactaron. En principio, se eligió al azar el nombre de la estudiante y se tuvo en cuenta que fuera becada por dificultades económicas y cursara la carrera de Ingeniería Matemática. Se contactó telefónicamente, se explicitó el objetivo de la entrevista y se acordó el día y la hora del encuentro. Aceptó gustosa. El día de la entrevista se explicó nuevamente el objeto de estudio, y se explicitó el compromiso de confidencialidad de su identidad, dentro del contenido del informe de investigación).

Datos básicos de la estudiante

Estudiante de 20 años
Trabajo: Monitoría académica - Universidad EAFIT.
Lugar de residencia: Barrio. Estrato 5.
Beca por dificultades económicas: 100%

Grupo familiar

Padre: 58 años.
Nivel de formación: Universitaria.
Título: Administrador de empresas.
Ocupación: Trabaja independiente.

Madre: 54 años
Nivel de formación: Universitaria.
Título: Economista. Jubilada. Trabajó para el Estado. Está en litigio legal por su pensión.
Ocupación actual: ama de casa.

Hermano: 17 años.
Actividad: estudia Diseño Gráfico en otra universidad, en calidad de becado.

Relatoría de la entrevista # 16*

No ha perdido ni cancelado materias. Disfruta estudiar y leer. Durante el 2010 trabajó como monitora en un programa de extensión de la Universidad, coordinando un presemillero de investigación titulado: *Impacto del arte en el entorno social*. Tiene a su cargo estudiantes de 15 y 16 años en esta actividad y dice que le gusta aprender en la experiencia con sus estudiantes. En el 2010 realizó 12 sesiones de taller con los estudiantes.

Recibe honorarios por cada taller que atiende y seguirá en este proyecto durante el 2011. Para esta labor debe asistir todos los viernes a asesorías para supervisar su trabajo y preparar los talleres. Al respecto dice: "Requiere tiempo aprender de educación y servicio".

(Nota: pregunto por su vocación por el estudio.)

"Mi papá es muy buen lector. Desde que era niña me recortaba artículos para que leyera, entonces me enseñó el gusto por leer y pintar, también me gusta escribir". (¿?) "Poesía y ensayo". Siente que también influyeron en su gusto por estudiar los profesores del colegio y una tía paterna que trabaja como bibliotecaria. "Estudié toda la primaria y bachillerato en la Normal. Por eso aprendí sobre docencia. El proyecto del colegio es *Aprender a Aprender*".

Por su lado, la tía considerada muy culta por la estudiante, le enseñó hábitos de lectura pues la llevaba a la biblioteca, así como a conciertos y a obras de teatro: "Me enseñó a disfrutar con elegancia pues cuando íbamos a ir a algo me asesoraba para elegir la ropa que me debería poner. Aun me apoya en muchas cosas".

"Creo que fui también a todos los cursos que daban en Comfama para aprender a hacer tareas, por eso soy disciplinada y muy organizada" "No me gusta decir *no tengo tiempo*, porque eso repercute en no hacer las cosas, como que predetermina no hacerlas, por eso prefiero decir:

sí lo puedo hacer".

La madre fue estudiante *Normalista*. "Trabajó desde muy joven para pagar sus estudios. Es muy organizada. Se propuso casarse, tener una hija, un hijo, y así lo logró".

(Nota: Pregunto sobre el clima familiar)

"Mi mamá es apacible, mi papá, mi hermano y yo somos muy fuertes. Nos gusta mucho pasear juntos".

La estudiante dice que ahora tiene novio: "por primera vez en mi vida". ¿? "Me sentía chiquita para tener novio" "Lo conocí en teatro".

(Nota: Pregunto por los exámenes, si le dan ansiedad por ser becada.)

"Antes me gustaba presentar exámenes, lo sentía parte normal del proceso de estudio". "Me encanta exponer. Tal vez porque he estudiado teatro".

Es actriz desde hace 6 años y ha trabajado en varios grupos de teatro. Ahora hace parte de un grupo reconocido en la ciudad y está haciendo parte de un reparto en la actualidad: "El actor de esta obra ha sido mi asesor literario" "Estas actividades me refrescan para poder estudiar Ingeniería Matemática" "Mi prioridad es la carrera, para lo demás me excuso si no puedo ir".

Este semestre, diferente a los otros, matriculó sólo 5 materias para no tener tanta presión, durante los primeros 3 semestres matriculó 6 materias. Le gustan las materias del énfasis *Ciclo de formación profesional*, porque contribuyen a su formación integral. La materia que más "le encanta" es *Modelación*.

Se considera autodidacta: "A veces dudo por la elección de la carrera y me pregunto si estoy disfrutando o no el estudio de esa carrera, pero me doy cuenta que me gustan todas

las materias que veo”. (¿?) “Me va bien por la formación que he tenido, porque soy afortunada con la familia que tengo y por el colegio en donde aprendí a aprender”.

Datos relevantes de la entrevista # 16*

*Una psicología que no parta de la estética
—de la misma manera que la fábula de Psique
parte de la belleza
y de la misma manera que Afrodita es
la psique tou kosmou
o alma de todas las cosas— no podrá aspirar a ser
verdadera psicología
porque omite ese rasgo esencial de la naturaleza del alma.*

James Hillman

Con el epígrafe elegido para el análisis de este caso se pretende resaltar las cualidades y atributos personales de esta estudiante y la gran influencia que tiene la familia y el entorno sociocultural en el estilo de vida de una persona, así como permite inferir las razones por las cuales se asume una actitud particular frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la forma como esta actitud se revierte en los logros obtenidos, en términos de resultados cuantificables.

A propósito, en la entrevista clínica antes presentada, se puede apreciar cómo esta estudiante ha recibido una formación integral, disciplinada, haciéndose evidente en su historia el disfrute por el quehacer académico, las artes y la estética, todos como ámbitos de la existencia y del desarrollo de la personalidad que dan cuenta de vivir en la cotidianidad, desde la temprana infancia hasta la actualidad.

Este testimonio, condensado y sintético, no presentó mayores inconvenientes durante la entrevista, dado que la conversación fluyó en un clima tranquilo, sin requerir de mayores intervenciones para recolectar la información e ir percibiendo elementos para dilucidar determinantes

de su rendimiento académico, relacionando el proceso de aprendizaje llevado a cabo en la Universidad con el realizado durante su formación básica y media. Aun así, se presenta una síntesis de datos relevantes del discurso de la entrevistada, al igual que se hizo en el anterior caso, para organizar las ideas y construir el hilo conductor en la teorización sobre el problema investigado.

Aspectos relacionados con la formación académica de la estudiante

- Educación básica y media: colegio con énfasis en docencia.
- Educación superior: cuarto semestre de Ingeniería Matemática.
- Educación no formal: Desde la niñez el padre le enseñó el gusto por la lectura, la escritura y la pintura; la tía paterna, como bibliotecaria, promovió hábitos de lectura, así como el disfrute por la música y la actuación, asistiendo habitualmente a conciertos y a teatro. Asimismo, y relacionado con la actuación, aprendió normas formales de comportamiento social, por ejemplo, usar ropa acorde al contexto del evento.
- En la infancia realizaba trabajo extracurricular en Comfama asistiendo a “todos” los cursos que pudo para aprender a estudiar.
- El colegio en que cursó primaria y bachillerato es tradicional en la formación de docentes y el proyecto que guía el logro de los objetivos de esta institución educativa se denomina *aprender a aprender*, según sus palabras.
- Ha llevado a cabo un proceso de formación como actriz de teatro, desde hace 6 años ha desarrollado esta actividad. En este contexto ha actuado en varias obras y participado en diferentes grupos teatrales, estando

ahora vinculada a un grupo cuyo director es a la vez el asesor literario de la estudiante.

- En la Universidad EAFIT es monitor académico y lleva a cabo un proceso de formación para dirigir a un grupo de adolescentes en el presemillero de investigación que trabaja sobre *El Impacto del arte en el entorno social*.
- Al revisar la Historia Académica de la estudiante se encuentra que no ha cancelado ni perdido materias y su Promedio Crédito Acumulado es de 4.14, ubicándolo en el rango de *buen* Rendimiento Académico.

Número de Créditos Matriculados

Semestre 20111:	18
Promedio Crédito Acumulado (PCA):	4.14
Promedio Crédito Semestre 20102 (PCS):	3.89
Último puntaje: TOEIC (Test of English for International Communications), INGLÉS:	510

Teorización sobre el caso # 16*

*El acercamiento de cada individuo al conocimiento
va a recibir la impronta
del vínculo con los objetos primarios y
su sucesor el maestro.
A partir de allí se desarrollarán la curiosidad,
la confianza en su capacidad
de pensar, o bien el temor, el sometimiento,
la renuncia a conocer.*

Sonia Abadi (1988: 616)

El análisis que se realiza a continuación muestra cómo las técnicas utilizadas en una entrevista clínica posibilitan identificar en las palabras, gestos, silencios y emociones aspectos conscientes e inconscientes que emergen en el intercambio discursivo, constituyéndose en la materia

prima para realizar la interpretación de la historia del sujeto entrevistado. Así, durante el proceso de la entrevista, el entrevistado verbaliza sus ideas y en el hilo conductor que va construyendo, el analítico escucha, interviene e interroga para ampliar el contenido de los acontecimientos que considere necesarios para acercarse a la comprensión del problema que los reúne.

A manera de ilustración, en este caso, se puede evidenciar en el relato de la estudiante una clara identificación con las figuras parentales y con familiares significativos de su entorno familiar: padre, madre, tía paterna, hermano, son valorados por el joven como personas estudiosas, disciplinadas, con intereses intelectuales y sensibilidad artística, con los cuales construyó un estilo de vida del cual ha disfrutado desde la infancia. A raíz del clima familiar y del reconocimiento que hace de los profesores y del colegio en el cual cursó su primaria y bachillerato es que la estudiante puede aseverar acerca de su rendimiento académico en la Universidad: "Me va bien por la formación que he tenido, porque soy afortunado con la familia que tengo y por el colegio en donde aprendí a aprender".

Como se puede ver en el decir de la estudiante, el gusto por el estudio fue transmitido por sus padres y por personas significativas dentro de su entorno familiar y sociocultural, aprehendiendo en estos vínculos una actitud que, como *pulsión epistemológica*, promueve en ella la búsqueda del conocimiento y el deseo de saber y aprender. Sobre esta actitud dicen Lerner y Gil:

Los términos *afecto* y *pulsión* tienen una significación que el psicoanálisis ha desarrollado ampliamente para dilucidar el funcionamiento del psiquismo. La pulsión es pensada por Freud como una carga energética o impulso que lleva al organismo hacia un fin, y el afecto se refiere a la resonancia emocional de una experiencia significativa, y es expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional –*quantum*– que se genera y se liga a un evento, por lo general intenso. (Lerner y Gil, 2006: 96) Mientras, la *Pulsión epistemológica* es definida como:

“deseo de saber, autonomía en el trabajo personal y en la búsqueda de respuestas, como forma ideal de acceder al ámbito de la comprensión” (Ibídem: 96) Esta actitud frente al conocimiento, en diversas formas de expresión, puede ser percibida claramente en la estudiante, mucho más cuando, a pesar de sus logros académicos dice: “A veces dudo por la elección de la carrera y me pregunto si estoy disfrutando o no el estudio de esa carrera, pero me doy cuenta que me gustan todas las materias que veo”. Esto, como un acto responsable en el que se interroga por las elecciones que realiza y el deseo que la habita para su formación profesional.

Del mismo modo, la elección y el disfrute por las artes y las letras, así como la estética en su vivir, fue adquirida por identificación con el espíritu sensible de una tía paterna y las enseñanzas que le transmitió al compartir un estilo de vida en el cual prevalecía el gusto por la lectura y la asistencia a eventos culturales; así se refiere a la relación con su tía: “Me enseñó a disfrutar con elegancia pues cuando íbamos a ir a algo me asesoraba para elegir la ropa que me debería poner. Aun me apoya en muchas cosas”.

Mientras tanto, de sus padres aprendió disciplina por la lectura, escritura, pintura, en actividades compartidas pudo construir una metodología de estudio y organización del tiempo y del trabajo. Así trae a colación las siguientes ideas: “Mi papá es muy buen lector. Desde que era niño me recortaba artículos para que leyera, entonces me enseñó el gusto por leer y pintar, también me gusta escribir”.

Añádase a esto la impronta dejada por la madre cuando eligen para su educación básica y media la misma institución educativa, en la cual aprendieron a organizarse y planear proyectos para desarrollar en diferentes contextos. Este reconocimiento emerge cuando dice respecto a la madre: “Trabajó desde muy joven para pagar sus estudios. Es muy organizada. Se propuso casarse, tener dos hijos, y así lo logró”. Sin embargo, se diferencia de ella en el carácter:

“Mi mamá es apacible, mi papá, mi hermano y yo somos muy fuertes. Nos gusta mucho pasear juntos”. En estas palabras se puede inferir una buena comunicación en el grupo familiar, así como una relación en la que prevalece la unión. A propósito, resuenan las palabras de James Hillman:

El arte, la misión y la transferencia hacen que el *eros* se manifieste; la educación produce ese mismo efecto. Para Sócrates, toda verdadera enseñanza –es decir, la enseñanza que no es sofística ni objeto de compraventa– es posible sólo merced al *daimon* del eros. Tan sólo el *daimon* determina si la asociación educativa entre dos personas es posible o no. Si la verdadera educación viene a través del amor, también es válida la proposición inversa: el amor demuestra su verdadera naturaleza cuando educa. (Hillman, 2000: 95)

En lo referente a la personalidad de la estudiante, es posible percibir un carácter fuerte, identificado con el del padre y el hermano. Esta “cualidad” se desplaza a sus labores académicas. Por ejemplo, al preguntarle si le produce estrés su condición de becaria, dadas las exigencias institucionales establecidas para esta población en cuanto al promedio crédito que deben obtener cada semestre para no perder el beneficio de beca, se evidencia su fortaleza y confianza en sus recursos internos cuando responde: “Antes me gustaba presentar exámenes, lo sentía parte normal del proceso de estudio” “Me encanta exponer” “Tal vez porque he estudiado teatro”. Además, declara el gusto por las materias que hacen parte del *Ciclo de formación profesional*. Le encanta *Modelación*, lo cual podría traducirse en solvencia intelectual, dedicación al trabajo y una actitud de compromiso con las diferentes actividades en las que se ha involucrado.

En esta misma vía, la creatividad puesta en juego a raíz del gusto por las artes y las letras se hace evidente cuando expresa: “Estas actividades me refrescan para poder estudiar Ingeniería Matemática” “Mi prioridad es la carrera,

para lo demás me excuso si no puedo ir”. A propósito de esta historia de vida se podría pensar con Maturana:

... cada niño será el ser humano que su historia configura en un proceso de epigénesis en el que lo que pasa surge en la transformación de la estructura inicial de manera contingente a la historia del vivir en la que niño y circunstancia cambian juntos de manera congruente. Es en el manejo de la circunstancia, del espacio de la convivencia en que el niño, el joven o el adulto crece, donde está la responsabilidad y la tarea del educar porque cada uno de nosotros es y será, de una u otra manera, según como vivamos. (Maturana, 2002: 232)

He aquí un ejemplo palpable de cómo el vivir está determinado por las elecciones que se realizan y por las relaciones y la calidad de las interacciones que se establecen en un entorno social caracterizado por el respeto y la confianza. Como diría Maturana, la armonía en el vivir depende de los vínculos que establecemos con los “otros”, y con la naturaleza: en otras palabras, “el mundo en que vivimos lo configuramos en la convivencia, incluso cuando hablamos de lo interno y lo externo”. (Maturana, 1996: 30)

Algunas ilustraciones de tres casos analizados¹¹

Con el fin de dar cierre a este apartado y complementar las interpretaciones y elaboraciones teóricas realizadas en los casos 1 y 2, se presentan a continuación algunos fragmentos relevantes de las historias de tres estudiantes, el primero con *bajo*, el segundo con *regular* y el tercero con *buen* Rendimiento Académico, ilustrándolos con el balance académico y los resultados obtenidos en las asignaturas que han cursado durante su proceso de formación profesional. Después del análisis de estos

¹¹ Es importante aclarar a partir de este punto los contenidos correspondientes a los datos relevantes de las entrevistas serán asumidos con el género “masculino” para intentar preservar la identidad del género real del entrevistado, a menos que algún testimonio lo impida por el sentido mismo de su contenido.

casos se integran las interpretaciones construidas sobre las historias de todos estudiantes que participaron en las entrevistas.

- Entrevista # 1 – caso 3

“Bajo Rendimiento Académico”

Estudiante de Ingeniería de Sistemas

ICFES: 364

Este caso presenta aspectos significativos para analizar causales del *bajo* Rendimiento Académico. Por un lado, a pesar de las dificultades académicas que ha tenido durante su historia de formación profesional—en dos universidades—este estudiante ha insistido en cursar la misma carrera pues considera que tiene clara su elección vocacional. El *bajo* rendimiento se remonta, según su testimonio, a la época en que estudió en el colegio, y en este contexto cuenta que estudió tres semestres en una universidad pública y luego hizo transferencia externa para estudiar Ingeniería de Sistemas en la Universidad EAFIT, subsidiando sus estudios con el apoyo de los abuelos maternos.

Como se puede constatar en su “historia”, el compromiso libidinal con la carrera ha sido contrario a lo esperado: en la primera universidad matriculó para el primer semestre 5 asignaturas y ganó 2; en el segundo semestre cursó sólo las 3 materias perdidas y ganó 1. Para el siguiente semestre se retiró y durante ese tiempo estudió inglés y se dedicó a “coser” —significante revelador del intento de reparar las pérdidas académicas y de índole personal, descritas de forma sucinta, más adelante—. Después de este tiempo reingresó a la misma universidad pero se retiró a los dos meses porque “no pudo hacerse al ambiente de la universidad” refiriéndose, para explicarlo, a las características de los docentes, considerados “prepotentes”, mientras a los compañeros los califica de “competitivos”. En este punto del relato dice “me empecé a sentir bruto”, al no obtener los logros académicos propuestos. Igual,

piensa que “tiene problemas psicológicos” y “merece un 3.0 como calificación”, por ser “distráido” cuando estudia y al estar en clase. En este material es posible identificar las proyecciones masivas que hace el estudiante en sus profesores y compañeros de clase –transferencia negativa– para justificar su *bajo* rendimiento académico en la primera universidad en que estudió; asimismo verbaliza la autopercepción que ha construido sobre sí mismo, la forma como se devalúa, desconociendo sus capacidades y recursos internos.

Por otra vía, identificado con la labor del abuelo materno –quien es profesor de francés e inglés–, cuenta sobre su vocación con la docencia y la creatividad con la que diseñó un curso de computadores para desarrollarlo como profesor en la biblioteca pública en donde trabaja desde el 2009. Gratificado en esta labor se hace a un sueldo con el cual puede solventar sus gastos personales y pagar los servicios de la casa, en donde vive con la madre (semejante al caso 1, parece ser que este estudiante cuenta con mayores fortalezas para *hacer* y aprender en forma práctica y no en ejercicio reflexivo que implica el estudio académico y científico).

Respecto al entorno familiar describe algunas circunstancias de inestabilidad y de pérdidas significativas, posiblemente no elaboradas: los padres se separan cuando él tenía un año de edad; desde la separación vivió con la madre y abuelos maternos hasta que, por la llegada de un tío a ese hogar, consideraron mejor hacerse a una vivienda para madre e hijo; la relación con el padre es “esporádica”.

Sobre la formación académica de sus padres cuenta que la mamá labora como secretaria y actualmente estudia un pregrado, mientras que el padre estudió una carrera que “no terminó”. Respecto a las relaciones interpersonales dice que siempre ha sido muy solitario; nunca ha tenido una relación de pareja. Valida su estilo de vida como “muy familiar” y justifica su vivir explicando que “entre el trabajo y el estudio no tiene tiempo para la vida social”. Cuando se presentan conflictos familiares prefiere “tirar la toalla” y se apega a la abuela y a la madre.

En estos breves fragmentos de la entrevista se hacen “visibles” algunos asuntos emocionales, de índole inconsciente, que parecen hacer obstáculo para obtener los logros en su carrera, tal como lo ha intentado con empeño al no retirarse del programa académico que ha elegido cursar. Grosso modo, este joven parece enajenado a un entorno familiar endogámico y no le es fácil salir de él para hacer lazo social. Para solucionar sus problemas considera necesario “reconciliarse con la figura paterna”. Parece ser que, sin ser consciente de ello, hay una tendencia a repetir la historia del padre quien “no terminó la carrera”. Su deseo de estudiar parece amarrado al círculo vicioso de la repetición, como si se regodease –inconscientemente– en el fracaso académico y su soledad. Utilizando el título del texto de Freud: *Los que fracasan al triunfar*, este joven parece “triunfar al fracasar”, tal como se puede visualizar tanto en la historia previa a su ingreso a la Universidad EAFIT y en los resultados obtenidos durante los cuatro semestres que ha cursado en la Institución, según se puede apreciar el siguiente balance académico:

Semestre	Cod.Mat.	Materia	Créditos	Nota Numérica
20091	BU0010	INDUCCIÓN	0	50.0
	BU0162	INICIACIÓN AL TENIS DE CAMPO	1	37.0
	CB0230	CÁLCULO I	3	13.0
	CB0260	LÓGICA	3	31.0
	HL0592	CONTEXTO POLÍTICO (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	47.0
	ST0260	SEMINARIO INGENIERÍA DE SISTEMAS	1	40.0
20092	CB0230	CÁLCULO I	3	33.0
	CB0234	ÁLGEBRA LINEAL	3	20.0
	OG0591	INICIATIVA Y CULTURA EMPRESARIAL (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	46.0
20102	CB0234	ÁLGEBRA LINEAL	3	25.0
	ST0242	FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN	4	32.0
	ST0243	PRINCIPIOS DE DESARROLLO DE SOFTWARE	2	24.0

MATERIAS CANCELADAS		
	Materia	Semestre
CB0246	ESTRUCTURAS DISCRETAS	20092
CB0231	CÁLCULO II	20101
CB0236	FÍSICA I	20101
ST0242	FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN	20101
ST0243	PRINCIPIOS DE DESARROLLO DE SOFTWARE	20101

Número de Créditos Matriculados	
Semestre 20111:	7
Promedio Crédito Acumulado (PCA):	3.48
Promedio Crédito Semestre 20102 (PCS):	2.79
Último puntaje de Bilingüismo:	No registrado

Nota: En el promedio crédito acumulado no se ve reflejado el efecto de cancelar 5 materias, durante el proceso llevado a cabo en la Universidad.

- Entrevista # 4 – caso 4

“Regular Rendimiento Académico”

Estudiante de Administración de Negocios

ICFES: 333,1

El *regular* Rendimiento Académico de este estudiante se puede apreciar en las dificultades que tuvo en su transición del colegio a la Universidad, durante los cuatros primeros semestres. Así da cuenta de su proceso: en el cuarto semestre no estaba cursando ninguna de las materias que le correspondían por el pensum de su carrera. En ese 2010-2 cursó una asignatura de primer semestre y una del segundo, en el tercer semestre “unos rellenos que hay... una electiva y dos del núcleo formación institucional”. (Algunos estudiantes denominan como “relleno” asignaturas que no corresponden a su ciclo de formación profesional, concepto que puede derivar en desinterés por sus contenidos). Reconoce dificultades con asignaturas relacionadas con el aprendizaje y la comprensión de las asignaturas de matemáticas y de forma consciente reconoce su falta de disciplina y el poco tiempo dedicado al estudio, agregado a la falta de métodos adecuados para organizar sus responsabilidades académicas.

Su educación básica y media la realizó en el mismo colegio en el que estudió su padre. En ese contexto, hace referencia a la relación con sus profesores y con las normas institucionales: “Como era un colegio tan pequeño, los profesores me conocían y eran muy papás conmigo, eran detrás de uno, y entonces se vuelve uno muy olvidadizo, ellos le decían: la tarea, la tarea para mañana, la tarea. Uno como que nunca caía en cuenta de que tenía que coger la responsabilidad... y si uno no la llevaba los profesores decían, ahhh, no importa, tráigala pues mañana”. Igual repite esta actitud en la Universidad: “Tengo mala memoria de por sí, tengo que estar anotando todo, ahora escribo en una libreta que tiene calendario y encontré una forma... les digo a los compañeros ¡me llaman!”. Dice que elige a los más “intensos” para que llamen a recordarle sus responsabilidades académicas.

Igual que sucedía con los profesores del colegio parece ocurrir en relación con las normas en el hogar y con sus padres: “En la casa no me han exigido que muestre las notas. Sí saben que he cancelado materias... unas sí, otras no. Mi papá si me pregunta al final de semestre cómo me fue... nunca le digo que perdí porque me dice: por qué no canceló. Nunca me han presionado”. Asimismo, considera la relación de dependencia que ha establecido con la madre: “ella no toma decisiones por sí sola”; “yo no puedo estudiar en mi casa, siempre me están pidiendo favores, me toca venirme para la universidad, de pronto son distracciones, yo llego a la casa y digo: tengo que estudiar, y mi mamá me dice acompáñame a comprar una sala, unas sábanas... y entonces son tentaciones”. Paradójicamente, considera que en su entorno familiar se tiene que hacer cargo de “todo” porque sus padres trabajan. Se siente como “la mano derecha” de sus padres y ayuda en el cuidado de sus hermanos menores —estudio, transporte—: “en mi casa yo soy todo”.

Hasta este punto unos aspectos fundamentales para comprender la falta de disciplina de este joven pues las figuras de autoridad —padres, maestros— han sido flexibles en la aplicación de las normas y en la transmisión de valores relacionados con el “deber ser”.

Por otro lado, al iniciar su vida universitaria se desconcierta con los cambios en el sistema educativo: así da testimonio: “En el primer semestre estaba como conociendo, me mantenía más en la casa y me daba pereza hacer las cosas [...] siempre es un cambio, muy diferente, a veces como que no tenía claro lo importante que era empezar bien desde el comienzo”; “En el primer semestre como uno tiene tanta libertad... cómo explicar eso... como en el colegio estaba acostumbrado y decía lo hago ahorita porque tenía el apoyo de otros compañeros; entonces entre todos lo hacíamos..., en cambio aquí nadie le decía a uno nada... ni nada”.

Con el paso del tiempo en la Universidad, se ha concientizado de la necesidad de implementar cambios en su actitud para estudiar: “Este semestre (2010-2) todas las

materias las llevo por encima de 4.0". Una de las motivaciones para no quedarse "rezagada", según sus palabras, es que sus compañeros van más adelante que ella en el estudio: "Ya no puedo coger materias con ninguna de las personas con las que empecé, unos van más adelante, pues No... Y dije, yo no me voy a quedar aquí toda la vida viendo las mismas materias, No... no puedo seguir ahí estancada en lo mismo tengo que tratar de *evacuar todo lo más rápido* y pues bien hecho". Este cambio se puede ver reflejado en el proceso de los 4 semestres y en el balance académico que se presenta a continuación:

Semestre	Cod.Mat.	Materia	Créditos	Nota Numérica
20091	BU0009	INDUCCIÓN	0	50.0
	BU0162	INICIACIÓN AL TENIS DE CAMPO	1	47.0
	CB0211	MATEMÁTICAS 1	3	37.0
	DE0119	DERECHO EMPRESARIAL COMERCIAL	3	26.0
	HL0595	EDICIÓN TEXTUAL	3	36.0
20092	CB0212	MATEMÁTICAS 2	3	26.0
	EC0101	INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	3	50.0
	ME0104	EL MERCADEO Y EL ENTORNO	3	37.0
	OG0123	ESTUDIOS EMPRESARIALES COLOMBIANOS	3	31.0
20101	DE0119	DERECHO EMPRESARIAL COMERCIAL	3	35.0
	ME0106	ADMINISTRACIÓN DE VENTAS	3	36.0
	ME0171	MEZCLA DE MERCADEO	3	30.0
	ME0212	COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR	3	46.0
20102	CB0212	MATEMÁTICAS 2	3	33.0
	CO0133	FUNDAMENTOS DE CONTABILIDAD	3	46.0
	DE0084	CONSTITUCIÓN Y SOCIEDAD (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	44.0
	DE0120	DERECHO EMPRESARIAL LABORAL	3	40.0
	HL0594	COLOMBIA, POLÍTICA Y DESARROLLO (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	41.0
	PR0312	ECOLOGÍA	3	47.0

MATERIAS CANCELADAS		
	Materia	Semestre
CO0133	FUNDAMENTOS DE CONTABILIDAD	20091
EC0101	INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	20091
CO0133	FUNDAMENTOS DE CONTABILIDAD	20101
CB0212	MATEMÁTICAS 2	20101
CO0133	FUNDAMENTOS DE CONTABILIDAD	20101

Número de Créditos Matriculados Semestre 20111:	18
Promedio Crédito Acumulado (PCA):	3.95
Promedio Crédito Semestre 20102 (PCS):	4.19
Último puntaje: Cursos de inglés programa adultos Centro de Idiomas, Universidad EAFIT, INGLÉS:	40

Nota: Aunque en este caso el Promedio Crédito Acumulado está en 3.95, se debe tener en cuenta las 5 materias que ha cancelado el estudiante durante el proceso formativo.

- Entrevista # 2 – caso 5

“Buen Rendimiento Académico”

Estudiante de Administración de Negocios

ICFES: 337,4

Este caso de *buen* Rendimiento Académico resulta muy rico en su contenido para apreciar la forma como las diferentes Dimensiones contempladas para este estudio influyen y determinan el devenir en la Universidad, reflejado tanto en el proceso como en los resultados obtenidos en las calificaciones de cada semestre académico. En este estudiante es claro el compromiso que tiene con su proceso de formación profesional y personal. Así, presta igual atención al estudio como al deporte, saca tiempo

para estar en familia y realizar actividades sociales los fines de semana. La disciplina que lo caracteriza hace que, en las materias que se le dificultan, se dedique de forma consagrada a estudiar hasta obtener logros en su aprendizaje y comprensión.

En esta perspectiva plantea:

Unas materias que me han dado duro, no quiere que decir que no estudie, estudio, pero la materia es muy difícil y hay que dedicarle más tiempo, por ejemplo Matemáticas Financieras, todos los temas fueron muy difíciles, había que dedicarle mucho tiempo, que a veces no estaba, sacarlo de donde no existía, porque uno tiene que tasar el tiempo para otras actividades, no solo las de acá. Por ejemplo, las actividades que uno realiza fuera de la universidad, como los deportes. Estaba en la liga de tenis, entrenaba dos horas, dos veces a la semana. También salir por ahí los fines de semana, los viernes, los sábados y los domingos. También salir con la familia y hacer otras actividades.

De su formación escolar recuerda que en 5° pasó de un colegio pequeño, en el cual tuvo buen rendimiento académico y se sentía en un entorno muy “familiar”, a un colegio grande y con mucha gente: “Fue un paso muy brusco” “El primer año fue complicada la adaptación, pero me adapté bien, en el rendimiento muy bien, y hasta al final de año me dieron un reconocimiento, un premio en las premiaciones que daba el colegio cada año. Me destacaba por ser de los buenos estudiantes”.

A diferencia del caso anterior, el colegio en que estudió este joven –según su testimonio– era riguroso y exigía altos niveles de rendimiento académico: “no solo en eso, también en otras dimensiones por eso da una educación integral”. Siente que esta forma de educar le permitió asumir sus responsabilidades y sentirse autónomo y solvente intelectualmente cuando ingresó a la Universidad: “En Matemáticas me fue muy bien, me quedó en 5.0 esa materia, yo les explicaba a los otros”. La disciplina que

implementa para estudiar la reconoce como un aprendizaje obtenido en su ciclo de formación básica y media: “el colegio es uno de los factores que ayuda, le genera a uno esa conciencia de estudiar y de no dejar todo para lo último, de ir estudiando gradualmente, para que no sea tan brusco el cambio del colegio a la universidad, porque son dos cosas muy diferentes”.

El gusto por el estudio lo hace ser selectivo con las técnicas que implementa en la Universidad. Dice, por ejemplo: “En las materias que son de números, pienso que es mejor estudiar en grupo porque lo vamos haciendo juntos, si alguien no entiende algo uno pregunta y van resolviendo las dudas juntos. Pero otras materias como humanidades o de mucha escritura, pienso que antes del examen uno debe estudiar solo para no confundirse y leer sus apuntes” [...] “Entre los compañeros hay de todo los tipos de personas. Uno debe saber como con quién estudia, dependiendo de si les gusta estudiar o si no estudian, o si estudian al final, una hora por la noche antes del examen”. Durante la entrevista da testimonio del interés y el gusto por el aprendizaje. También reconoce en sus logros la impronta dejada por el acompañamiento que en su infancia tuvo de la madre:

Mi mamá se sentaba conmigo, me cogía los cuadernos, me los revisaba para ver qué tenía de tareas. Cuando yo fui creciendo ya era como algo que yo tenía que hacer, era algo intuitivo, miraba lo que tenía que hacer, hacía las tareas y después, ahí sí, me iba, salía y hacía otras cosas, me ponía a ver TV o el computador. Así también lo hizo (la madre) con mi hermano.

En general, la dimensión familiar y económica es estable. La madre se hizo cargo de sus hijos pues nunca convivieron con el padre sino con un tío que detentó, en muchas formas, el rol paterno y fue muy representativo en la vida de la familia. El duelo por su muerte fue duro para todos, incluyendo al estudiante.

Los dos padres son profesionales y tienen negocio propio, cada uno por su lado. Al lugar que él ocupa en la familia

se refiere de la siguiente manera: “Mi rol en la familia es importante: como mi papá no ha estado ahí siempre las responsabilidades me tocan a mí... ayudar a mi mamá en todo lo que necesite, por ejemplo en el negocio me pregunta ideas, yo le ayudo”.

Cuando se proyecta hacia el futuro el estudiante dice: “Mis gustos son las grandes empresas, cómo se mueven al interior de la empresa, todas esas estrategias que implementan para crecer, expandirse, para desarrollar nuevos productos, cómo entender a las personas, por qué las personas son así, les gusta algo, compran esto, cómo se ven impulsadas para ciertas cosas”. Esta forma de proyectarse para su futuro como empresario no está exenta de un conflicto con el origen humilde de sus padres quienes han logrado ascender en su posición social y económica. Sin embargo, profundizar sobre este aspecto sobrepasa los objetivos de la presente investigación y se convierte en un asunto a tratar en un espacio psicoterapéutico. Lo cierto es que su deseo y motivación para estudiar y aprender está apuntado al estilo de vida que tienen actualmente y los gratifica.

Respecto a la Dimensión institucional el estudiante expresa: “Yo estoy muy feliz de estudiar acá, me gusta la universidad, es un ambiente muy bueno, sano, amistoso, cálido, relajado con los amigos, no es un ambiente pesado. Hay muchas cosas por hacer, muchas oportunidades, grupos a los que uno se puede meter. No hago parte de ninguno, pero no estoy inscrito en ninguno, sí me interesaría”.

Algunas conclusiones sobre las entrevistas relacionadas

El caso 5 se ajusta a los criterios asociados al *buen* Rendimiento Académico. En el proceso se puede apreciar aspectos relacionados con la formación escolar en la cual adquirió confianza en sí mismo, haciéndose a una disciplina de estudio, con hábitos de estudio estructurados y elegidos según los contenidos de las materias; sabe hacer uso de técnicas diversas con las cuales obtiene aprendizajes significativos y buenos resultados académicos.

Por otro lado, este joven tiene un buen soporte familiar (aunque los padres están separados se hacen cargo de sus hijos –en lo económico y lo afectivo–); padre y madre trabajan, tienen negocios propios, buena situación económica y son profesionales. Sin embargo, y aunque no se profundice en el tema este joven parece alienado al ideal social, al deber ser (títulos para ganar plata, ser empresario

exitoso), lo cual se puede revertir emocionalmente en un problema si llegase a “fracasar” por alguna vicisitud que se presente en su nivel de vida, dados los altos niveles de exigencia que le plantean sus propios ideales.

A continuación se presenta el balance académico del estudiante:

Semestre	Cod.Mat.	Materia	Créditos	Nota Numérica
20091	BU0009	INDUCCIÓN	0	50.0
	BU0162	INICIACIÓN AL TENIS DE CAMPO	1	45.0
	CB0211	MATEMÁTICAS 1	3	50.0
	CO0133	FUNDAMENTOS DE CONTABILIDAD	3	41.0
	DE0119	DERECHO EMPRESARIAL COMERCIAL	3	34.0
	EC0101	INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	3	39.0
	HL0595	EDICIÓN TEXTUAL	3	42.0
20092	CB0212	MATEMÁTICAS 2	3	37.0
	CO0135	COSTOS PARA TOMA DE DECISIONES	3	36.0
	DE0120	DERECHO EMPRESARIAL LABORAL	3	39.0
	HL0594	COLOMBIA, POLÍTICA Y DESARROLLO (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	45.0
	ME0104	EL MERCADEO Y EL ENTORNO	3	40.0
	OG0123	ESTUDIOS EMPRESARIALES COLOMBIANOS	3	45.0
20101	CB0218	MATEMÁTICAS 3	3	44.0
	EC0102	MICROECONOMÍA GENERAL	3	42.0
	FI0116	MATEMÁTICAS FINANCIERAS	3	31.0
	ME0106	ADMINISTRACIÓN DE VENTAS	3	40.0
	ME0171	MEZCLA DE MERCADEO	3	44.0
	OG0591	INICIATIVA Y CULTURA EMPRESARIAL (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	46.0
20102	DE0084	CONSTITUCIÓN Y SOCIEDAD (NÚCLEO DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL)	3	39.0
	EC0103	MACROECONOMÍA GENERAL	3	39.0
	FI0131	ANÁLISIS FINANCIERO	3	43.0
	FI0151	ANÁLISIS DE DATOS	3	45.0
	ME0212	COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR	3	39.0
	OG0122	PENSAMIENTO ADMINISTRATIVO	3	44.0

Número de Créditos Matriculados Semestre 20111:	18
Promedio Crédito Acumulado (PCA):	4.11
Promedio Crédito Semestre 20102 (PCS):	4.15
Último puntaje: Cursos de inglés programa adultos Centro de Idiomas, Universidad EAFIT, INGLÉS:	73

Nota: Como se puede apreciar, no ha cancelado materias durante el tiempo que lleva en la Universidad y sus promedios créditos, semestre y acumulado, están respectivamente en 4.11 y 4.15, logrados desde el 2009-1 y hasta el 2010-2.

2.7. ORDENAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS^{12*}

El psicoanálisis no es un sistema como los filosóficos, que parten de algunos conceptos básicos definidos con precisión y procuran apresar con ellos el universo todo, tras lo cual ya no resta espacio para nuevos descubrimientos y mejores intelecciones. Más bien adhiere a los hechos de su campo de trabajo, procura resolver los problemas inmediatos de la observación, sigue tanteando en la experiencia, siempre inacabado y siempre dispuesto a corregir o variar sus doctrinas.

Freud, 1923: 249.

Consideraciones preliminares

La posibilidad de investigar un fenómeno social desde la Psicología de orientación psicoanalítica e inscrita en un contexto como el académico, actualiza el esfuerzo freudiano por mantener el debate entre las ciencias y el psicoanálisis, por un lado. Por otro lado, aunque el investigador hace

uso de instrumentos asociados a las llamadas ciencias blandas, su propósito es hacer existir al sujeto allí donde las ciencias positivistas lo han excluido. Con ello no se insiste más en hacer del psicoanálisis una ciencia, pero sí en la demostración de su rigor, su método y sus resultados.

Siendo consecuentes con la enseñanza freudiana vale recordar que cuando él propone al psicoanálisis como un método de investigación, a su vez hace el énfasis en la necesidad de no confundir el método con el dispositivo (Freud, 1923:231), teniendo en cuenta que éste es una aplicación del método psicoanalítico, no la única. Precisión que se hace necesaria a esta altura ya que la entrevista clínica tiene que ser diferenciada, en su uso, de sus fines terapéuticos respecto a la investigación. Y, como afirma Lacan, “Insisto en el hecho de que Freud avanzaba en una investigación que no está marcada con el mismo estilo que otras investigaciones científicas. Su campo es la verdad del sujeto”. (Lacan, 1981: 39-40)

Verdad que, dicho sea de paso, escapa a todo intento de recubrimiento de la ciencia o la episteme. En otras palabras, esa verdad que se revela en los dichos de los estudiantes no es equivalente a la verdad de la ciencia, puesto que no es una verdad universal.

Ahora bien, los distintos énfasis teóricos que ha venido tomando el psicoanálisis a través de los tiempos han dejado ver una serie de aspectos que deben ser considerados tanto en el campo ético como en el acto clínico. No obstante, esta vez el énfasis que acá se quiere introducir, tiene que ver con una pregunta que se ha generado en el proceso mismo de análisis de las entrevistas (técnica utilizada para la recolección de la información, bajo la modalidad de entrevista semi estructurada) ¿qué estatuto dar al sujeto en la interpretación de los resultados? Es una pregunta que al parecer, debía no ser necesaria y que presupone que se tenga claridad sobre ¿Qué estatuto tiene el sujeto cuando se investiga, desde la psicología orientada por el psicoanálisis?

¹² El ordenamiento, análisis e interpretación de las entrevistas clínicas estuvo a cargo de la psicóloga Eugenia Florez Zapata, en calidad de colaboradora de la investigación, Departamento Desarrollo Estudiantil.

¿Cómo proceder entonces en el análisis de las entrevistas clínicas? La pista está dada en la ética del psicoanálisis: “si tan sólo les hubiera enseñado aquí este método implacable de comentario de significantes, esto no habría sido en vano, al menos así lo espero. Espero incluso que no les quede nada más”. (Lacan, 1988: 303). Lo que presupone un uso del método en el que se pueda hacer un desciframiento de los decires de los entrevistados, de forma abierta y desprejuiciada pero teniendo en cuenta que en un segundo momento del análisis entran a considerarse, por ejemplo, los conceptos relacionados con el rendimiento académico y las Dimensiones, establecidos en el marco de la presente investigación.

Es así que para el análisis de la muestra, hecha a partir de la entrevista clínica, no se apela estrictamente a la técnica de análisis de discurso que propone la investigación cualitativa, se procede a la manera de una extracción de los trozos del discurso del sujeto que llevan consigo una expresión del inconsciente que orienta sobre las coordenadas subjetivas de un asunto sintomático que hace pregunta en el medio académico, partiendo del presupuesto de que es en el discurso mismo de los entrevistados y a través de su historia singular, que se puede leer lo que se ha puesto en juego en relación con el saber y la academia.

En consecuencia, el método de análisis, del que se sirve un psicólogo de orientación psicoanalítica, se ajusta a lo que se conoce como psicoanálisis aplicado (Moreno, 2009: 74) a la investigación, por lo que se procede a la manera de una sesión clínica en la que se extraen los trozos que orientan sobre el síntoma, pero en este caso, las evidencias sintomáticas han cobrado la dimensión de una pregunta de investigación y de esta manera se aproximan respuestas frente a la pregunta esencial por los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT.

Principios éticos para el análisis y la interpretación de la entrevista clínica, aplicada a la investigación, desde la psicología de orientación psicoanalítica

Para el análisis de los resultados se ha tenido en cuenta una premisa fundamental: si bien el sujeto no es el objeto de investigación en sí, sí es la fuente de la cual se toma el material, por lo que es menester hacer claridad sobre varios puntos y producir con ello algunos amarres entre lo que se hace presente cuando el psicólogo de orientación psicoanalítica decide hacer uso de la entrevista clínica, como fuente principal para la recolección de la información, y los riesgos en el análisis de los resultados de las mismas. Se trata entonces, de una preocupación por un análisis riguroso, pero esencialmente ético a la hora de investigar.

En este orden de ideas, hay que decirlo, la dificultad de hallar una respuesta satisfactoria al concepto de rendimiento académico, ha sido uno de los puntos que ha generado discusión en el grupo de investigación, lo cual tiene que ver sin duda con el hecho mismo de no poder reducirlo a un proceso cronológico y sus resultados, pretensión de algunos teóricos. Un elemento se opone a este reduccionismo: hay un ser humano que se pone en juego allí, por lo que es ineludible el factor de la experiencia. Entiéndase este concepto no como sinónimo de experticia sino, como lo experimentado o vivido —sí ligado al tiempo pero no al tiempo lineal objetivo sino al tiempo subjetivo derivado de la diferenciación cualitativa— que afecta al estudiante de manera particular.

De ello se deriva un principio fundamental que ha de regir toda investigación desde la psicología de orientación psicoanalítica: el individuo no es su objeto de investigación, lo es el sujeto¹³. El sujeto aquí no es el de la unidad corporal, es decir, es un ser humano afectado por el lenguaje y los sentidos que ha hecho de su vida los cuales son efecto

13 Para la psicología de orientación psicoanalítica el individuo sí cuenta como ser indiviso, en su sentido primigenio, pero no se considera como elemento o cuenta.

además, de sus vínculos con otros; está movido por afectos y pasiones y sufre justamente a partir de lo que se ha producido a causa de ello.

En síntesis, y para fines de la interpretación de las entrevistas clínicas, el sujeto entrevistado es un ser hablante con sus efectos de lenguaje, efectos de sentido que han hecho huella y que hacen parte de su *novela familiar* (Freud, 1909: 213). Es por ello que no se puede eludir la relación subjetividad y rendimiento académico, debe mantenerse una tensión entre estos dos aspectos.

El segundo principio a considerar se apunta en los efectos que produjo el encuentro *Perspectivas de la Investigación Psicoanalítica en Colombia* (Hoyos, 2009), por lo que se proponen algunas puntualizaciones entre la entrevista de investigación y la sesión analítica.

Es así que para evitar confundir los propósitos terapéuticos de la entrevista clínica con su uso aplicado a la investigación, el psicólogo de orientación psicoanalítica debe tener en cuenta que:

- a) El material recolectado en una entrevista única no es suficiente para dar cuenta de todos los determinantes inconscientes en la vida de un ser humano.
- b) La entrevista clínica con fines investigativos, a diferencia de la sesión analítica, admite la presencia de un tercero bajo la forma de un segundo entrevistador u observador o el uso de herramientas técnicas como la filmación o la grabadora.
- c) La entrevista realizada por un psicólogo de orientación psicoanalítica, no será igual que en los casos que la realiza alguien que no ha hecho su propia experiencia de análisis, puesto que para tener cierto tipo de relación con el inconsciente, hay que pasar por ésta, de manera que difícilmente podrá acceder a cierta información que emerge en el decir de un sujeto y tampoco podrá evitar

enlazarse inconscientemente con algunas fantasías inconscientes del entrevistado.

- d) Esto supone además, estar avisado de los elementos transferenciales (en el vínculo que se establece) que se ponen en juego inconscientemente, en toda práctica de la palabra. Lo que enseña Freud es que no es raro que el entrevistado ponga prejuicios, sentimientos, creencias y expectativas en el entrevistador, y que quiera hacer valer un deseo de actuar sobre lo que puede aparecer por ejemplo, bajo la forma de una queja, una denuncia o un pedido (1917: 392).
- e) El investigador que no ha hecho su experiencia de análisis, es decir, no escucha desde su relación con el inconsciente en que se funda la transferencia que sirve de anudamiento entre el investigador y la persona que hace de fuente, tiene una gran limitante para diferenciar entre la verdad objetiva como argumento de exactitud y la verdad subjetiva como fundamento del rigor, así como al valor del material que se guarda en el pequeño detalle.

En conclusión, de lo que se trata es de poder abstenerse de actuar en la entrevista investigativa en nombre de creencias, prejuicios, ideologías que hacen parte de la particularidad del entrevistador, puesto que se pierde todo rigor y precisión sobre los datos localizados en el decir del entrevistado.

Análisis e interpretación de las entrevistas

Resumen e Hipótesis

Durante el ordenamiento de las entrevistas y el análisis por extracción de trozos de discurso, lo que ha emergido en principio, son tres grandes categorías:

- 1) **Transición:** Se hace presente en los dichos de los sujetos a tres niveles fundamentales: momento adolescente,

del colegio a la Universidad y en el interior mismo de la universidad; 2) **Lo heredado** y 3) **Relación saber y conocimiento**.

Otras dos subcategorías emergentes surgen de la entremezcla de las anteriores y se han marcado para subrayarlas como:

- **Transición y lo heredado**
- **Lo heredado y relación saber conocimiento.**

A su vez, cada categoría sugiere una serie de temas que cobran valor en la medida que orientan sobre las coordenadas subjetivas que han de considerarse en la interpretación de los datos.

Dar el estatuto de coordenadas subjetivas a los contenidos emergentes, abre la posibilidad de desprenderse de saberes preconcebidos. Uno de los principios éticos propuestos.

Fruto de este proceso de ordenamiento, análisis e interpretación surge un tema de trabajo en el que confluyen todos los demás y que se vuelve crucial para la investigación, puesto que sugiere un ordenamiento y apuntalamiento en un concepto teórico: el concepto de identificación.¹⁴

Luego, ¿Qué tiene que ver el tema de la identificación o las identificaciones en los estudiantes universitarios con su rendimiento académico?

Podría arriesgarse como resultado del análisis y la interpretación de las entrevistas que las vicisitudes particulares a cada sujeto respecto de sus procesos de identificación, modelan la manera como ellos se sitúan y asumen frente al saber y al conocimiento, e inciden los procesos de identificación en el rendimiento, sea de manera favorable o desfavorable.

14 Identificación: Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de indentificaciones. (Diccionario de psicoanálisis, 1974: 191)

Definición de las categorías y apuntalamientos teóricos para el análisis e interpretación de las entrevistas

Sin un examen exhaustivo sobre los conceptos y sus fundamentos, es menester indicar algunos trazos generales sobre los temas de mayor recurrencia en las entrevistas y que constituye lo que han sido las categorías emergentes, puesto que ellos sugieren el soporte a las distintas formas de relación entre los universitarios y su rendimiento académico.

Vale la pena precisar que en este sucinto recorrido, Sigmund Freud, como fuente primaria fundamental, es un referente obligado, puesto que la mayor parte de los investigadores del tema han tenido que recurrir a él en la extensión de su obra.

Ahora bien, ¿qué se entiende por identificación desde la psicología de orientación psicoanalítica?

Este es un tema nodal para los distintos enfoques teóricos de los que se alimenta la psicología. Freud, muy tempranamente en sus indagaciones, notó el valor de las identificaciones en diversas manifestaciones de la vida de los seres humanos, en sus vínculos afectivos y sociales. En sus primeros trabajos las identificaciones estaban más amarradas a un asunto imitativo (Freud, 1896-1900), pero posteriormente se da cuenta de que las identificaciones tienen que ver con serios complejos psíquicos que comprometen toda la constitución psíquica, desde la primera infancia (Ibidem 1905-1923) hasta los avatares de la vida de un adulto. De allí que afirme que una instancia como el yo no esté constituida desde un principio cuando un ser humano viene al mundo. “Tiene que constituirse a partir de un nuevo acto psíquico” (1914: 65).

En esencia, las identificaciones están y estarán presentes en todos los aspectos de la vida de un ser humano y por tanto, ha cobrado tal estatuto de eje central, al hacer el análisis

e interpretación de los testimonios de los estudiantes entrevistados respecto a los factores determinantes en su rendimiento académico.

Un ejemplo de esto lo podemos hallar en el decir del estudiante del programa de Derecho:

(¿Y cuál crees que es tu principal dificultad?) “Hablar en público, horrible. No sé, es como psicológico de pronto, porque no sé, se me olvida, o sea yo me siento en la silla del examen y ya se me olvida todo... todo, no soy capaz como, de razonar, o me preguntan en clase y se me olvida la pregunta que me hacen, pues cosas así, entonces yo no sé. En el colegio... tampoco... no entendía algo y le preguntaba mejor a mi compañera, o cosas así, no me gustaba hablar en público [...] No soy capaz como de desenvolverme hablando como con una persona normal, no, siento como que, es como..., la inferioridad del estudiante frente al profesor que sabe todo, como que no sé, no. Me da mucho susto” (Entrevista # 12)

En el relato se destaca una dificultad que viene desde antes y ha estado presente desde temprano en su vida, con un regular rendimiento académico, no le va mal, pero la inhibición producida desde la infancia está asociada a la dificultad de elevar su rendimiento académico, puesto que se siente “inferior”. Esta identificación en lugar de movilizar para avanzar, inhibe en el aprendizaje y para dar cuenta de “lo que sabe”, de manera verbal.

Transición: este es otro tema que por los riesgos de empantanarse en un proceso sólo de acomodación conductual, amerita unas palabras.

Durante toda la vida un ser humano tiene que pasar por distintos momentos subjetivos que exigen una transición, esto es un pasaje que supone una entrada y una salida. Generalmente ese momento está acompañado de una crisis, más o menos evidente de acuerdo al modo en que se dé en cada caso. Lo que cobra relevancia para la investigación

tiene que ver con la crisis de identificación que se da en la temprana infancia (Freud, 1905-1920) y que en un momento secundario, no de menos valor, se actualizarán en la pubertad (1905: 189) los conflictos psíquicos ligados a ellos y el valor determinante para la vida de un ser humano. A ese momento Freud le dará el nombre de pubertad, pero coincide con la llamada adolescencia.

Cobra relevancia aquí el hecho de que los estudiantes que ingresan a pregrado en la Universidad cada vez son más jóvenes, ingresan entre los 16, 17 o 18 años, es decir, ellos están viviendo aún ese momento de transición de su ser de niño a joven y es al interior de la misma que acaban por constituirse en su ser de adultos. Coincide con este hecho el que deban afrontar dos nuevos procesos de transición que, a partir de sus dichos se pueden identificar como **del colegio a la Universidad**. Así lo explicitan:

El primer semestre fue relativamente, pues como de adaptación más bien, me fue muy bien pues también porque venía con el ritmo de estudio del colegio, mi colegio siempre era exigente también. (¿En qué colegio estabas?) Del Montessori salí; venía con un ritmo de estudio relativamente bueno entonces no se me hizo tan difícil, lo único difícil fue adaptarme al estilo de estudio, porque es que en el colegio, vos vas al colegio y es muy poquito lo que tenés que estudiar en la casa. En el primer semestre al principio, me dio relativamente duro, porque era más lo que uno recibía aquí como unas cosas, bases y había que hacer mucho trabajo en la casa. Pero al final en materia de notas me fue muy bien el primer semestre también. El segundo semestre, ya fue mucho mejor porque uno conoce más los grupos de trabajo que hizo la gente en primer semestre, entonces se hace más fácil, eso es otra de las cosas duras del primer semestre porque uno no conoce a nadie, entonces los grupos de trabajo eso siempre es una parte muy importante. En el colegio, al principio, precisamente en la parte de transición, los primeros dos añitos, fue muy difícil porque es que el cambio era muy duro, las exigencias eran muy distintas. (Entrevista # 6)

El estudiante identifica una relación directa entre el paso del colegio a la Universidad y su rendimiento académico. Haber generado habilidades para asumir los cambios y enfrentarse a lo nuevo, es uno de los efectos que se producen tras un buen pasaje por los momentos fundamentales de transición. Así mismo, la adquisición de buenos hábitos de estudio puede ser un apuntalamiento útil, como en este caso. Sin embargo, es de notar, que aun así la crisis de la transición se dio, y de manera particular el estudiante logró mejorar su rendimiento académico.

Otro ejemplo notorio es este:

(Cuéntame: ¿qué motivó ese cambio? Cambio de carrera) No nada. Cuando yo estaba en el colegio no sabía bien qué estudiar. Me gustaban las matemáticas y yo siempre he sido bueno en las matemáticas, pero cuando empecé a estudiar y vi las materias, me di cuenta que no era donde quería estar [...] Entonces como yo ya tenía que decidir y a mí me iba bien en matemáticas, yo había sido de los buenos en el colegio, yo pensé que esa era, pero no, yo veo que a mí me gusta más como lo de estructuras. (Entrevista #14*)

De donde se puede deducir que el extravío en la elección de carrera tuvo que ver con una cierta desorientación que es común que se presente en la adolescencia y una elección de carrera que se hace desde elementos identificatorios que son muy imaginarios, "me gustaban las matemáticas". Haberse quedado en la carrera que eligió al principio seguramente hubiese comprometido definitivamente su Rendimiento Académico y con ello su beca. Gracias a haber asumido que se había equivocado y que era bueno para las matemáticas pero, lo que de ellas le gustaban tenía que ver con un campo aplicado, pudo así identificarse con un hacer desde la Ingeniería Civil. En este momento su Rendimiento Académico es meritorio, aunque no excelente. Reconoce que podría ser mejor, acorde con las capacidades personales. ¿Qué les impide ser mejores? (Al final se volverá sobre este punto).

Se comienza a vislumbrar en los testimonios anteriores que, **en el interior de la Universidad** también se da una transición, que compromete tanto la elección de carrera como los vínculos afectivos familiares y sociales (con los pares) y la relación con el ambiente universitario. Y, esencialmente, su ser en tanto sujeto universitario y en relación con la academia que le permita identificarse como profesional y proyectarse como tal. Un ejemplo:

Yo en general, me la llevo muy bien con todos. Pues obviamente cuando estaba en la etapa de transición fue maluquito porque me estaba yendo muy mal y todo, siempre había problemas, pues había peleas, pero normal, nunca nada grave pues [...] esa transición del colegio fue muy dura... entonces ahora estoy como más preocupado por aprender, pues por intentar como educar a la gente como la que está más a mi alrededor a esas partes, a hacer las cosas por ahí. (Entrevista # 6)

Luego se hace necesario un proceso en el que ocurren una serie de ajustes en los modos de hacer lazo social. Algunos estudiantes logran un buen paso por el momento de transición y redefinen su lugar en el nuevo contexto de su formación y logran situarse mejor como estudiantes universitarios. En ocasiones, como lo testimonia el relato, el rendimiento se afecta durante los primeros semestres y entre el tercero y el cuarto, se logran condiciones favorables con un aumento significativo del desempeño académico.

Sin embargo, hay ocasiones en que a los jóvenes les cuesta más este pasaje, con vacilaciones importantes no sólo en su elección de carrera sino en su identificación como estudiantes. Hay casos en los que definitivamente no lo logran y es cuando se dan las deserciones entre el tercero y cuarto semestre.

Aquellos que tienen mayores dificultades o no logran un pasaje más o menos tranquilo por esa transición, generalmente se quedan en ese momento y aparecen una serie de manifestaciones sintomáticas que entorpecen el rendimiento académico, dejando ver un fenómeno

que algunos teóricos han llamado una “adolescencia prolongada”. (Stevens, 2001: 10)

Hay que subrayar que en todo este proceso, de momento vital, se hacen presentes algunos elementos como son las prácticas de una actividad extracurricular, muchas de ellas ofrecidas por la Universidad en áreas como el deporte, el arte, la cultura, los idiomas, entre otras. Entre los decires de los entrevistados se halla:

(¿Tú haces algo además de estudiar?) Sí, hago deporte, practico Taekwondo, yo voy a entrenar por allá por Las Américas. Yo antes practicaba Artes Marciales y cambié. [...] (¿Qué representa para ti esta actividad?) Pues es un cambio de pronto en la monotonía, porque lo que uno más hace es estudiar y entonces para mí es como eso un cambio de monotonía porque acá estudiando ejercita uno mucho la mente y con el deporte ejercita uno el cuerpo y me parece importante. Y para mí el Taekwondo no es sólo un ejercicio de cuerpo, cuerpo, cuerpo..., es también la mente, me parece y entonces por eso también me gusta. Yo antes entrenaba Kung Fú y me salí, y entrenando Taekwondo llevo por ahí dos años. (¿Qué te ha aportado esta práctica?) Tranquilidad y seguridad también. (Entrevista # 5)

Las prácticas extracurriculares son actividades que comprometen una motivación particular de los estudiantes y coadyuvan para adaptarse a los cambios. Lo que queda ilustrado en esta entrevista (# 5) es que esta resignificación le resta peso a las primeras identificaciones asociadas a los ideales familiares heredados e introduce unos nuevos y más móviles.

Generalmente, estos estudiantes cuentan con un excelente recurso para la expresión de su singularidad, puesto que se constituyen en nuevos apuntalamientos que le facilitan la resignificación de sus ideales (se volverá en el apartado siguiente sobre este punto). Las actividades que comprometen el cuerpo y la creatividad tienen en ello una función privilegiada. Favorecen positivamente el proceso de transición y ajuste a la academia.

Un detalle de interés, además, tiene que ver con cierto privilegio que tienen las prácticas llamadas orientales puesto que traen con sí toda una filosofía de vida, disciplina, relación con el cuerpo y valores que aportan referentes identificatorios de gran valía, aspecto que podría estimarse entre las ofertas que hace la Universidad a los estudiantes en este sentido.

Otro de los elementos que aparecen, asociados a este proceso de transición, son las identificaciones con los pares. Se van dejando los amigos de la infancia y se hacen nuevos vínculos afectivos que favorecen además los métodos y hábitos de estudio, con incidencia directa en el rendimiento académico.

En ocasiones la cancelación de materias es uno de los hechos más comunes que se presentan en los primeros semestres, pues temen perder y prefieren cancelar. No es algo exclusivo de esta época. Así lo explica un estudiante:

[...] he cancelado materias: estadística una, un relleno que no la vi y me tocó cancelarla... No fui... No sé cómo se llama, contexto político, no fui... Dije que yo no voy a ver esa materia, y fui a cancelarla y no me devolvían la plata, fui a cancelarla a lo último, y cálculo uno [...] (Pero dices que te va bien en cálculo...) Pero en el primer semestre me fue mal, mal, mal. No sé si era la adaptación o no sé. Pero me fue súper mal, súper mal, me fue súper mal. Las que gané las gané en 3.

[...] (Miremos ¿por qué? Revisemos un poco el motivo, acuérdate de tu venida. ¿Dónde vivías?) No sé... vivía en un apartamento con otras dos compañeras. Ahh... eso tampoco me gustó mucho, nos fue súper mal... mal, mal, mal... la convivencia [...] Era horrible, mi [pareja] tampoco me ayudó mucho era tormentosa la relación, la ciudad sí me gustó, [mi grupo de amistades] vivían lejos y nos veíamos poco, no conocía acá para salir, me daba flojera, me hacía falta mi familia, lloraba. Y después me acostumbré. No sé que más pudo haber influido [...] Pero no me relacionaba con nadie, ese era el problema, vivía

solo, venía y no hablaba con compañeros yo solo, solo...
Solo. (Entrevista # 11)

En este emparentamiento que se da entre la transición de la adolescencia y el paso por la Universidad, se hace evidente la necesidad de una desidentificación respecto de los pares de la infancia, lo cual implica un duelo que permita nuevas identificaciones y la resignificación de otros, para el vínculo social. Esto toma tiempo, tiempo subjetivo, es decir, singular en cada caso, para que un estudiante halle nuevos referentes afectivos, nuevos objetos de amor asociados a la academia.

Lo heredado —lo dado y recibido—, un tercer tema que aparece y que ha emergido como una gran categoría en este análisis y en la que han aparecido con mayor recurrencia la identificación con los ideales, tanto familiares como sociales, que le sirven a los estudiantes para dar sentido a sus vidas. Sentido en sus modos de hacer vínculos afectivos; en su relación con el saber y el conocimiento; en su elección de carrera y de Universidad y en la manera de proyectarse en el futuro como profesionales y ciudadanos.

Lo cual quiere decir que la identificación con ciertas formas del ideal —ideal del yo (Freud, 1914, 1915, 1921, 1923)—, cuentan de manera significativa en los procesos de transición, pero además, tienen que ver con esas identificaciones de la temprana infancia, cuando las formas más antiguas del ideal del yo se fijaron para un ser humano, de las maneras más singulares, en cada caso, según la propia historia y las relaciones con los otros “significativos” que han hecho parte de la misma. En el decir de Freud: “Los efectos de las primeras identificaciones, las producidas a la edad más temprana serán universales y duraderos. Esto nos reconduce a la génesis del ideal del yo, pues tras este se esconde la identificación primera y de mayor valencia [...]” (Freud, 1923: 33).

Lo heredado aquí se entiende como aquello que en el discurso y la lengua familiar se transmite, y se hace determinante, de manera inconsciente, para un ser humano.

Metafóricamente hablando, de la misma manera que los rasgos faciales que permiten identificar a los miembros de una familia se fijan, también, a partir de los vínculos afectivos se han fijado a través de la historia singular, unos rasgos identificatorios que han hecho parte de la propia familia. Rasgos que se transmiten en los ideales, en las costumbres, en los dichos cotidianos, en el sistema de valores y creencias. Para efectos de lo concerniente al rendimiento académico: el valor de la educación, el hacerse profesional, la relación con el saber y el conocimiento, entre otros.

Antes de pasar a ilustrar los hallazgos a través de las entrevistas, de lo determinante para un ser humano de sus particulares referentes de identificación que dan soporte al ideal del yo y son transmitidas (heredadas) inicialmente en el seno del grupo familiar, pero actualizados o modificados en la relación con otros que, cobran la dimensión de “significativos”. Identificaciones que, como la figura del maestro, vienen a ser herederas de las primeras y su función es central en todo el proceso de transición que vive un estudiante adolescente en la Universidad.

Se propone un ejercicio práctico al lector para dar cuenta y comprender las identificaciones que un estudiante en particular ha construido como ideal del yo, así como reconocer la función determinante que tiene durante el periodo de transición —del colegio a la universidad, de la adolescencia a la adultez— y en la relación que establece con el saber y el conocimiento. Para este ejercicio sirve de fuente en la obra de Freud, a partir de un bello texto que permite además mayores esclarecimientos sobre por qué dar un valor tan significativo a la pubertad (entiéndase también, adolescencia) momento subjetivo vital en la constitución de un ser humano, un texto breve a propósito de una invitación al colegio de donde egresó. En ese contexto Freud escribe *Sobre la psicología del colegial* (1914), y del que hay que captar su profundo sentido, razón por la cual se propone retomar un apartado del artículo para hacer con él una lectura intra-texto y, con ello, una ruta que conduzca por otros conceptos cruciales para este análisis.

Luego de unos párrafos introductorios, Freud señala lo siguiente:

[...] No sé qué nos reclama con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponía o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en nosotros una corriente subterránea, nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros. Era grande el número de los que se atascaban en el camino, y algunos —¿por qué no confesarlo?— lo extraviaron así para siempre.

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compilaron a la más total sumisión; espiábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y de su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima, acaso de consecuencias incómodas para los afectados. De antemano nos inclinábamos por igual al amor o al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama “ambivalente” a ese apronte de opuesta conducta, y no le causa turbación alguna pesquisar la fuente de esa ambivalencia de sentimientos. (1914: 248)

A pesar de que los docentes no fueron inicialmente objeto de la investigación, los entrevistados aludieron reiteradamente al papel que han jugado sus profesores, tanto en la relación positiva y causante respecto a la academia y el acercamiento a las ciencias o, por el contrario, de manera negativa en la medida que se ofrecían como blanco de sus críticas metodológicas, hostilidades a veces inexplicables

a la consciencia, oposicionismos férreas que afectaban directamente el desempeño, cancelaciones o inhibiciones tales como: “A ese profesor no le estudio”, “Me va bien en todas las materias, pero a ese profesor no le gano un parcial”. Se trata, como dice Freud, de identificaciones “heredadas”, sustitutas de unas más tempranas. Identificaciones que vienen en el relevo del **ideal del yo**, a veces favoreciendo la transición o tantas veces, el extravío y la relación de los estudiantes con su carrera.

Algunos estudiantes de la muestra hacen el énfasis justamente en que entre los factores que ellos mismos identifican como influyentes en el desempeño académico, hay algo soportado en la figura del profesor como ideal, en lo que causa o no respecto al saber. Entre las expresiones más reiteradas se encuentran las siguientes:

(De todo lo que has hablado, ¿cuáles dirías que son los factores que influyen para que vos tengas tan buen rendimiento académico de 4,6?) Lo que te digo... como la responsabilidad, la disciplina con el tiempo, los buenos profesores que tengo... Casi todos son excelentes, y más porque yo escojo, pues, el horario por el profesor y no para que me cuadre todo y sin huecos; pues, no sé, son los profesores, la responsabilidad, la disciplina, el hábito de estudio, pues como la forma en la que estudio. (Entrevista # 9)

(¿Cuál materia te representa mayor dificultad?) De pronto Análisis financiero, pero yo creo que es más por el profesor... Porque es un profesor..., él empezó a dar clases el semestre pasado, entonces como que todavía no tiene mucha experiencia y le cuesta mucho explicar. Para el primer parcial digamos, nos tocó contratar un profesor aparte, porque no le entendíamos nada”. (Entrevista # 7)

Los profesores, porque un profesor malo pues no, puede que gane uno pero, puede que no entienda uno, sale incompleto [...] (¿Qué es malo?) Malo es que no sabe mucho y lo corchan fácil o que sabe mucho y es tirano, que no piensa que el estudiante vino a aprender sino que

cree que ya sabe. Hay dos tipos, uno que puede saber mucho pero que no es un profesor, no sabe expresar lo que sabe y otro que puede que sepa explicar más pero ya se enrede porque no sabe mucho o puede que sea que se enrede fácil o no domine bien el público [...] ¿Esos serían factores dentro de la Universidad? No, sí dentro de la universidad, [...]. (Entrevista # 5)

Otro estudiante alude a este aspecto así refiriéndose a un momento previo al ingreso a la Universidad, pero que aún afecta su rendimiento:

Solamente como en octavo hubo dos profesoras que se pusieron a apoyarme mucho y vieron que yo era más inteligente de lo que aparentaba. Entonces eso ya como que lo anima a uno un poquito y ya comencé como a sobresalir en el colegio [...] Entonces también uno como que hacía una cosa y siempre dizque ¿eso sí lo hiciste tú? entonces uno también como que dudaba de las capacidades de uno, pero a la vez como que... hay bueno voy demostrarles. Pues, yo hacía las cosas por mí, pero igual que voy a demostrarles. [...] Pero también hay profesores que le ayudan a uno y otros que lo desaniman mucho. Entró un profesor y, como a mí siempre me tenían en mal concepto..., y como los profesores hablan..., pero él me dijo que escogiera un libro, y como a mí siempre me ha gustado leer mucho... Y me dijo que hiciera un ensayo y me puso Sobresaliente. (Entrevista # 10)

Así, podemos continuar la reflexión con el texto de Freud:

[...] las actitudes afectivas hacia otras personas, tan relevantes para la posterior conducta de los individuos, quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana. Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo con personas del mismo sexo y del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos y transmutarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos. Las personas en quienes de esta manera se fija son sus padres y sus hermanos. Todas las que

luego conozcan devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (acaso junto a los padres las personas encargadas de la crianza, y se le ordenarán en series que arrancan de las “imago”, como decimos nosotros, del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc. Así esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y relaciones amorosas se produce sobre la base de huellas mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras de sí. (Ídem, 1914: 248-249)

Freud es muy explícito en afirmar que esa figura del maestro es el que sirve de apuntalamiento en la transición adolescente, no sólo para el “desasimiento” alienante de los vínculos parentales sino para la instalación de nuevas identificaciones menos alienantes (Kancyper, 2003:45), pero en los que hay un compromiso asociado al deseo de saber, es decir, a través de ese ideal del yo que se muda en la persona del maestro, puede devenir un nuevo lazo con los padres, con los otros y con la realidad. Lo esencial es el valor de nuevo referente que participa en el “neo brujulamiento” (Flórez y Gaviria, 2009) que le permita al estudiante hacerse cargo de su condición como un ser responsable y deseante y que favorezca además la transición del colegio a la Universidad y dentro de la Universidad misma.

Hay que insistir acá en el valor de mecanismo psíquico que va cobrando todo este proceso en un momento vital para todo ser humano como es la transición de la pubertad.

Un poco más adelante dirá el autor antes citado: “Entre las imagos de la infancia que por lo común ya no se conserva en la memoria, ninguna es más sustantiva para el adolescente y para el varón maduro que la de su padre”. (Ídem, 1914:249) Lo cual ratifica una estudiante brillante en su desempeño y con un buen uso del recurso del ideal paterno. Puede afirmarse que entre lo heredado hay una relación al saber

que hace causa en ella a partir del apuntalamiento en el padre como ideal, pero en el que participan otras figuras de identificación de la familia.

Al respecto las palabras de una estudiante: “Mi papá es muy buen lector. Desde que era niña me recortaba artículos para que leyera, entonces me enseñó el gusto por leer y pintar, también me gusta escribir. Poesía y ensayo”. Piensa que su tía que es muy culta, le enseñó mucho pues la llevaba a la biblioteca, a conciertos, a teatro: “me enseñó a disfrutar [...] Estudié toda la primaria y bachillerato en la Normal. Por eso aprendí sobre docencia y el proyecto del colegio es aprender a aprender [...] Me va bien por la formación que he tenido, porque soy afortunada con la familia que tengo y por el colegio en donde aprendí a aprender”. (Entrevista # 16*)

En este mecanismo psíquico que Freud prefigura en el texto hay un momento ineludible de hostilidad en el que dice que una ambivalencia se ha introducido y

[...] muy pronto entra en escena el otro lado de la relación de sentimiento. El padre es discernido como el hiperpotente perturbador de la propia vida pulsional, deviene el arquetipo al cual uno no sólo quiere imitar, sino eliminar para ocupar su lugar. Ahora coexisten, una junto a otra, la moción tierna y la hostil hacia el padre y ello a menudo durante toda la vida, sin que una pueda cancelar a la otra. En tal coexistencia de los opuestos reside el carácter de lo que llamamos “ambivalencia de sentimientos. (Ibidem, 1914: 249)

No es poco común escuchar entre los dichos de los jóvenes una relación aun muy hostil hacia el padre o la madre, porque aunque el énfasis de Freud es en el padre hay que decir que con ambas figuras, incluso figuras significativas, se da este conflicto que además de tener una función, debe hallar su solución para que el sujeto no quede especularmente congelado en esa relación fantasmática (fantasías inconscientes) que podría transferir a otras figuras de autoridad con las cuales el vínculo hostil

obstaculizaría la relación con el saber y el conocimiento. Al respecto, Freud agrega:

En la segunda mitad de la infancia se apronta una alteración de este vínculo con el padre, alteración cuyo grandioso significado apenas imaginamos. El varoncito empieza a salir de la casa y a mirar el mundo real, y ahí fuera hará los descubrimientos que enterrarán su originaria alta estima {Hochschätzung} por su padre y promoverán su desasimiento de este primer ideal. Halla que el padre no es el más poderoso, sabio, rico; empieza a descontentarle, aprende a criticarlo y a discernir cuál es su posición social; después por lo común le hace pagar caro el desengaño que le ha deparado. Todo lo promisorio, pero también lo chocante que distingue a la nueva generación reconoce por condición este desasimiento respecto del padre.

[...] Ahora comprendemos nuestra relación con los profesores de la escuela secundaria. Estos hombres que ni siquiera eran todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. Por eso se nos aparecieron, aun siendo muy jóvenes, tan maduros, tan inalcanzablemente adultos. Transferimos sobre ellos el respeto las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles y luego empezamos a tratarlo como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal (Ibidem, 1914: 249-250).

Se entiende que Freud está elevando al estatuto de lo necesario para la constitución del sujeto, el desasimiento de ese primer ideal, que pasa por criticar y cuestionar a quien lo representa. Figura que inicialmente suele ser el padre o la madre, pero que puede alcanzar a cualquier “otro significativo” de la primera infancia. El maestro, entonces, no hace más que servir de objeto transicional al cual deberá también, poder dejar y recordar con “cierta gratitud”. Es la experiencia conmovedora que vive Freud

ante el reencuentro de su maestro, antes inalcanzable y ahora sobrepasado.

De tal manera que los maestros, herederos de estas identificaciones, aunque ignoren con cada estudiante, de qué ideal se trate; de qué son portadores en cada caso, lo que no pueden ignorar es su función. Antes que ser transmisores de conocimiento (lo cual es también necesario) su función es servir de soporte para que los jóvenes resignifiquen su relación con el conocimiento (el que repiten ecolómicamente, a veces) y se ubiquen frente al deseo epistémico. Que hallen en la Universidad no sólo una fuente de conocimientos que pueden encontrar en la amplia red (Internet), de la cual son asiduos visitantes, sino que, esencialmente, tengan un buen encuentro que les sirva para encauzar nuevos ideales, ojalá menos alienantes que los primeros y vía el saber puedan servirse del conocimiento desde una profesión.

De donde se deduce que para los estudiantes hay malos encuentros y buenos encuentros. Un mal encuentro es aquel en el que el profesor se instala en una especularidad hostil (a partir de sus fantasías inconscientes) con el alumno. En el testimonio de un estudiante se puede apreciar el impacto de la relación maestro-alumno:

No sé lo que me pasó, pero me encontré con profesores que no les gustaba enseñar y me desmotivaban, entonces me iba mal en los parciales. Viendo eso comencé a cancelar y me quedé con dos materias. Todos los profesores eran de esos que tiran a corchar y no se preocupan por enseñar y que uno aprenda. Perder los parciales me bajó la moral y los profesores que me tocaron [...] Pienso que todo depende de la motivación, porque no motivan los profesores que no se preocupan por enseñar y que dizque si uno no leyó entonces no dan la clase. Hay profesores que son profesores porque quieren enseñar, en cambio hay otros que no les gusta y en cambio lo critican a uno o lo hacen quedar mal delante del grupo si uno no lee. (Entrevista # 3)

Entre tanto, un buen encuentro, es un encuentro con un maestro que tenga pasión por lo que hace. Viene bien a propósito la apreciación de uno de los estudiantes aludiendo a sus referentes. Mientras de su padre —hoy que puede ser crítico ante él—, dice:

Mi papá es una veleta al aire [...] Un padre alcohólico, machista, inteligente, no se le puede quitar, no fue una figura a seguir, un derrotero a seguir [...] Es una persona muy inteligente, y cómo decirlo..., definitivamente uno no tiene que excusar sus comportamiento por el entorno aunque el ser humano es un ser social pero no es una excusa. (Entrevista # 13*)

Es claro que pudo haberse identificado con el padre a partir de ideales poco favorables, pero no lo hizo. Hace elecciones justamente del lado contrario de los ideales descarrilados del padre ¿A qué obedece esto? No se puede generalizar para todos los casos, pero lo que sí es general en términos de lo que hace parte del mecanismo psíquico es que en lo heredado entran en juego otros referentes identificatorios que se pueden rastrear parcialmente, en esta misma entrevista. Sobre la madre dice:

Mi mamá ha sido la piedra angular de la casa, y afortunadamente, una excelente mamá. [...] Mi mamá es... una mujer brillante, trabajadora vino del campo [...] una mujer que nos enseñó a ser responsables y a aceptar las consecuencias de los actos cuando nos equivocamos. Es una mujer muy trabajadora. [...] Natura... no sé, obviamente también la formación que tuve en la casa, mi mamá nos inculcaba, de una manera subjetiva que uno no puede tragar entero, y que las cosas siempre tiene dos lados, y que el lado contrario no es precisamente el malo, que puede ser el bueno [...] (Entrevista # 13*)

¿Qué del deseo es lo que se transmite en el discurso materno y su relación con el saber? Es notorio que en lo heredado hay una identificación a los ideales maternos que se logran encauzar, aunque no es una mujer estudiada, hace de la formación un ideal. Distinto al padre, él ha

hallado como brújula a su deseo, la música. De allí su excelente rendimiento y su pensamiento crítico. Y ya desde su temprana infancia sitúa una experiencia singular que deja ver un ideal del yo direccionado al deseo epistémico, a través de la música:

Antes de los 14 años leía mucho, curiosamente me gustaba la música clásica pero no conocía... me fascinaba la cultura, leer pero aun estaba como en búsqueda de qué era. [...] pero cuando era pequeño escuchaba radio, llegaba y pasaba el dial... cuando había música clásica oía, una vez Cascanueces de Tchaikovski..., el ballet, estaban dando La danza China y yo le inventé una historia impresionante a mi mamá. Mamá imagínate que esto pasó por esto y esto... y después que se acabó le conté una historia a mi mamá y me dijo: X ¿usted por qué es tan mentiroso?... pero no eran mentiras, sino lo que me imaginé... Tenía 8 ó 9 años. (Entrevista # 13*)

He aquí la relevancia de algunos encuentros contingentes en la infancia que dejan ver aspectos definitorios de las elecciones de un sujeto y lo determinantes en su vida, aunque en ese momento no sean conscientes de ello. Muchos adolescentes se extravían en esa época y se orientan por otros elementos ligados a otros ideales de la inmediatez. Entre tanto, ésta es una decidida orientación vocacional y muestra el encuentro con la música a temprana edad, y cómo en el decir materno se transmite una relación con el saber que encauza el trabajo decidido. Un ideal que está más allá de las dificultades de un padre que no supo orientar, o de una condición económica precaria, incluso, de un ambiente social poco favorable.

Sin embargo, una de las dificultades que se encuentran a veces entre los jóvenes y adolescentes es que quieren muchas cosas pero no tienen un deseo claro, que los oriente realmente. Este estudiante dice que hay que soñar pero hay que ser realista, anhelar algo que es posible... que estas metas estén inscritas en el contexto de lo posible. Él sabe por ejemplo, que de acuerdo a su situación económica,

estudiar acá en EAFIT no es posible sino con la beca, pero ha sabido hacerse cargo de su deseo, con lo que responde a la misma.

A pesar de sus dificultades económicas y su contexto social y familiar, la relación con el saber se constituyó en un apuntalamiento mucho más importante al llegar a la adolescencia. Encontrarse en esa época (14 años) con un maestro que hizo las veces de un padre simbólico que le dijo sí a su deseo de hacerse músico y le transmitió su propia pasión frente a ello. En sus palabras:

Había profesores que eran muy conscientes y me decían... ¿qué estás leyendo ahora y qué pensás? No quedarse con la primera vista y definitivamente conocer la música, fue algo que también me cambió mucho. Otra persona muy importante en mi vida que formó la red de Escuela, Ocampo, me cambió mucho, un hombre brillante, visionario... con un sentido de la esperanza impresionante. Era una persona impresionante. Éramos como 800 estudiantes y se sabía el nombre de todos, a veces estábamos ahí y se sentaba con uno a hablar ese tipo de cosas... la sencillez. [...] “¿Vos confiás en mí? Dame un semestre y yo te voy a transformar totalmente; lo que vos tocás, es necesario reestructurarlo. Yo confié, [...]

La vuelta a empezar de cero tuvo costo, es negar el orgullo, es decidir otra vez confiar en alguien y volver a re-aprender. En este semestre estoy tocando un concierto con el que se gradúan las personas normalmente. Con esta exigencia tan alta decidí invertirle mucho tiempo por el mero gozo de tocar violín pero, igual la Universidad no es un conservatorio sino una universidad, las otras materias son importantes esa es una lección que aprendí un poquitico fuerte este semestre”. [...] En este semestre tuve que cancelar una materia, cuando comencé a trabajar... el tiempo... me desorganicé un poquito, tuve problema de salud o, todo se conjugó entonces, problemas académicos; decidí cancelar una materia porque tendría que sacar 4.8 en la materia y lo hubiera podido pasar pero lo sentía como mediocre,

arrastrado... dictado. De resto mi promedio ha sido muy bueno, en el primer semestre fue de 4.2, en el segundo 4.5 en el otro 4.3; éste, violín me quedó en 4.7 en el resto de las materias no me fue espectacular pero no mal.

Tras este recorrido, hace falta subrayar a esta altura del análisis ciertos elementos, a manera de conclusiones provisionales:

En primer lugar, esta es una entrevista que enseña mucho sobre lo que es verdaderamente determinante para un sujeto universitario en su relación con el saber y al conocimiento, por ende de lo posible en su rendimiento. Da cuenta de la firmeza del deseo. Lo más valioso de este caso es que él supo lo que se hizo su "causa" —el violín—, y con él ha logrado y seguramente logrará grandes cosas.

A la hora de interrogarse por los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad, es necesario detenerse en las particularidades de cada caso, pero una generalidad que ha emergido en este análisis es el valor de los referentes identificatorios que han contado para un sujeto, y los que les ofrece la Universidad misma a su ingreso.

Un elemento más para avanzar a través de esta entrevista es que sitúa otros referentes ligados directamente a la Universidad: "El maestro X, y el perfil de los de música de EAFIT", y en cuanto a su proyección profesional dice: "Ser profesor de música de cámara y reformar el pensum. Sí, Doctor en Austria, eso es lo que quiero hacer, Doctor en música de cámara".

Un segundo elemento a manera de conclusión provisional, es que nos muestra la vía más justa para entender esa idea de poder prescindir y trascender al padre (desasimiento del ideal del yo), contando con él. Es decir, en su valor de operador, en el mecanismo psíquico que se ha intentado explicitar y que se pone en juego justamente en los inicios de *las metamorfosis de la pubertad* (Freud, 1905: 189)

pero que pueden prolongarse, en algunos casos, hasta la época de la vida adulta, por lo que se ha propuesto una relación de ingreso a la Universidad en un redoblamiento de la transición. Redoblamiento porque de un lado, se vive el pasaje de la pubertad (adolescencia) al ser de adulto y simultáneamente el de la vida universitaria al hacerse un profesional.

Lo que se lee entre líneas aún es que esa operación de identificación, tan necesaria, pasa por un momento que es absolutamente alienante para el sujeto en su vínculo con las figuras parentales, pero ha de devenir un segundo momento de separación con un proceso de re significación de los referentes identificatorios, que posibiliten identificaciones menos alienantes y más móviles.

En tercer lugar, la relación saber/conocimiento: Si bien se entremezcla con las anteriores, se le ha dado el estatuto de categoría para abordar un problema que se hace evidente en la posición del joven frente a la academia, puesto que se hacía necesario una distinción entre saber (deseo epistémico) y conocimientos (acumulación de datos memorísticos y no aprehendidos o incorporados en la construcción del conocimiento). Lo más reiterativo es la opinión respecto al rendimiento, métodos y hábitos de estudio, la proyección con la carrera y por su puesto la relación con su condición como estudiantes.

Algunas de las proyecciones de los estudiantes a partir de su relación con la academia y el saber, dejan en evidencia que no hay un deseo propio y que su respuesta está demasiado atada a un ideal muy imaginario aún en el medio social. Podría decirse que se hace una respuesta estereotipada:

(¿Qué te hizo elegir la carrera?) Es una carrera muy completa, tiene muchos campos de acción y en este momento está muy posicionada, es lo que está mandando la parada. Pues con todo lo de la globalización y todo [...] (¿Cómo te proyectas en el campo profesional?) Pues

yo todavía... no se qué quiero... Pues yo quiero ser una excelente profesional, quiero, no quiero que me manden a mí sino que yo sea como jefe, también me gustaría, si tengo las posibilidades, tener mi propia empresa yyyyyy, hacer especialización. (Entrevista # 7)

En algunos casos los estudiantes logran mantener un rendimiento académico entre regular y bueno, pero en otros casos se produce una inhibición a la hora de ser evaluados o de tener que responder por lo que saben y se afecta su desempeño.

Una situación algo diversa, puede situarse en esta otra entrevista, donde el punto común es que no logran aún saber de su propio deseo. Es el caso de un “buen estudiante” que después de pasar la crisis del ingreso a la Universidad, gracias a sus métodos de estudio ha logrado mantener un alto rendimiento. Su dificultad radica es en proyectarse a nivel profesional más allá de los ideales paternos:

(¿Cómo te ves a futuro, tu mundo laboral?) La verdad no sé. Tengo una confusióncita en eso porque la verdad no me veo en un campo de acción muy definido [...] Pero sí veo, y no tanto solo en negocios, sino como nosotros nos mantenemos mucho con administración, y administración yo creo que..., no es por demeritar la carrera pero mucha gente estudia administración porque no sabe qué más va a estudiar, entonces son precisamente todos los hijitos de los que creen que le van a manejar la empresa al papáaaaa [...] Y mi papá. A mi papá lo veo como un modelo más bien, pues como, sí...me parece que tiene una filosofía de vida y pues aplica a todo, me gustaría ser así. Pero aparte he estudiado y me he metido en lo que hace mi papá y todo, y he visto como en él una buena forma, parte por eso es que me metí a estudiar [otra carrera]. (Entrevista # 6)

Muy similar al caso anterior se halla esta situación en la que el rendimiento académico ya está comprometido, y en el que la dificultad para despejar el propio deseo es mayor.

Siente como “destino” asumir la empresa de los padres, aunque reconoce que no le apasiona el campo ocupacional, ni su carrera. Existe un enorme conflicto psíquico entre su propio deseo, aun sin despejar y el deseo de los padres. Lo heredado acá es evidente. Así expresa:

Elegí [la carrera] primero por la fábrica, es una herencia muy grande [...] La fábrica es lo que la unión... han construido mi papá y mi mamá y me daría mucha tristeza que mis papas faltaran y la fábrica quedara en manos de quién sabe quién, entonces si yo no... y yo soy mayor, no estoy pendiente de lo que teníamos lo que nos ha dado todo para vivir y me parece una carrera que tiene muchos campos; no era lo que como hay... no es lo que a mí me apasiona, es lo que, no sé cómo decirlo, es lo yo veo para mi futuro, yo no voy a permitir que algo se caiga de la noche a la mañana, algo que a mis papás les costó tanto y nos ha costado tanto sostener. [...] Mi papá me dice que si no quiero estudiar póngase a producir, si no soy capaz con la carrera... Si cree que no es capaz con la carrera prefiero que se ponga a producir y no perder más plata en usted. Pues mi papá dice que es una inversión para el futuro, no me permitiría que me cambie de carrera... si es parecida no pone problema, como Negocios Internacionales. (Entrevista # 4)

Desde luego, existen otros estudiantes a los que ya se ha hecho referencia y que como el que se cita a continuación, están mejor orientado en su deseo, respecto a su elección de carrera y con una relación respecto del saber y del conocimiento, bastante tranquila y prometedora, de tal forma que va proyectándose a medida que avanza en su carrera:

(¿Cómo te estás pensando en el campo profesional?) Yo quiero hacer mi camino, pero todavía no sé bien, me gusta la rama de la docencia, si uno se mete por ese lado pues el trabajo nunca se va acabar, porque hay que enseñarle a todos los estudiantes, además me gusta por la parte de la investigación...entonces me gustaría más

por ese lado. Pero en el campo de la física me atraen la rama de la aeronáutica, la de la medicina... (Entrevista #17*)

En última instancia, lo que mejor revela este tema de la relación con el saber y el conocimiento tiene que ver con la evidencia de que las mayores dificultades de los estudiantes dejan ver la ausencia o vacilación en el deseo, respecto a su carrera o a la academia, lo cual queda justificado en los distintos recorridos que aquí han sido posibles a través de las entrevistas.

En consecuencia, lo que había emergido como categoría principal, relación saber/conocimiento a partir del ordenamiento y análisis de las entrevistas, ha quedado subsumido en las dos categorías esenciales: **Transición y Lo heredado**. Es por ello que carece de valor abordar de manera diferencial una interpretación que particularice las sub categorías de **Transición y lo heredado y Lo heredado y relación saber -conocimiento**, igualmente subsumidas. Subsumidas no significa que desaparecen, significa que han quedado incluidas en las dos principales, una vez se acude a esta síntesis de la interpretación.

La prueba de ello se encuentra en esta recomendación que alcanza a hacer uno de los estudiantes y que se ha convertido en una de las entrevistas paradigmáticas, por lo que aporta al análisis. Su experiencia como becado, desalienado de su historia por la manera como ha hecho su propio proceso de transición adolescente y como estudiante, le permite tener un uso crítico del pensamiento, con ideas tales como:

Que ustedes tuvieran en cuenta que en los énfasis de música la gente saca los promedios más altos, entonces es como algo curioso, como crear como faros para que ciertas materias generen un deseo gigantesco en los estudiantes y sean motivantes; cómo cautivar a alguien que quiera hacer algo; es buscar en las otras carreras cómo un faro los motive. (Entrevista # 13*)

En cuarto lugar, lo que acá se ha abordado a partir de la evidencia de las entrevistas, ilustra claramente sobre ese mecanismo psíquico, esencial a todo ser humano, **la identificación**. Un mecanismo que ha adquirido el valor de operación, puesto que supone en su interior un proceso necesario de alienación vía las identificaciones primordiales con la constitución de lo que será el soporte inconsciente de las figuras de identificación posteriores, pero que por llevar consigo el “peso” de lo heredado también supone que deba darse un proceso de separación en el que se puedan resignificar los referentes primeros y se produzcan nuevas identificaciones menos alienantes. Para algunos estudiantes esto se dificulta, en mayor o menor medida, por lo que aparecen diversas manifestaciones que en ocasiones adquieren un carácter adaptativo impropio.

De manera que comienza a vislumbrarse con el material compilado en las entrevistas un problema de investigación bien relevante: ¿Qué ocurre con los procesos de identificación cuando promueven dificultades para el logro de la autonomía e independencia de un estudiante? ¿Qué consecuencias puede tener para un sujeto esta aparente ausencia de “destete”? Luego ¿Qué incidencias puede tener en la relación de un sujeto universitario en relación con el saber y el conocimiento, por tanto, en su rendimiento académico?

Una mayor indagación en este sentido podría arrojar mejores luces para explicar diversas situaciones en las que algunos estudiantes que cuentan con todas las condiciones familiares, económicas, sociales y cognitivas no logren tener una relación con el saber y el conocimiento que les permita obtener mejores resultados, llevando a cabo mejores procesos de aprendizaje. Nuevas respuestas ante la paradoja de estudiantes con excelentes competencias cognitivas y en las áreas afines a su carrera y que aún así les cuesta dar cuenta de su saber. Un ejemplo más de esta serie de casos en los que el rendimiento académico, generalmente se ve afectado negativamente, son aquellos en los que aparece una alteración física o síntomas que

comprometen el estado de ánimo de manera recurrente y algunas veces, comportamientos que adquieren un tono adictivo: comportamientos en los que los jóvenes no saben parar: las “rumbas”; el uso de las pantallas, conectados todo el tiempo, incluido los video juegos o el moderno *blackberry*; también, consumos diversos en los que deben incluirse el uso de medicamentos y otras sustancias psicoactivas. Por supuesto que, estas problemáticas superan en mucho, los alcances iniciales de esta investigación pero, algo de lo dicho por los entrevistados iluminan sobre este hecho.

Hasta el momento podemos inferir que la Dimensión personal juega un papel determinante en el rendimiento académico, dados los procesos de identificación encontrados en los “pasajes de transición” y en “lo heredado”, tal como se mostró en categorización de este apartado. Hace falta entonces un segundo análisis en el que se aborden los factores determinantes del rendimiento académico a partir de los decires de los estudiantes entrevistados y respecto de las demás Dimensiones planteadas para el presente estudio.

TABLA 3

Cuadro de ordenamiento, análisis e interpretación de aspectos inconscientes extractados de las entrevistas clínicas

Marcadores categorías	
	Transición
	Lo heredado
	Relación saber /conocimiento
	Transición y lo heredado
	Lo heredado y relación saber/ conocimiento
*	Estudiantes becados

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber/ conocimiento</p>	<p>1</p>	<p>(Hable sobre su experiencia académica) Me gustaría ser docente como mis abuelos [...] No pasé a la universidad privada sino pública, tuve bajo rendimiento académico porque los docentes son prepotentes, igual que los estudiantes que son "competitivos". Eso me hizo empezar a sentir bruta. (Sobre el rendimiento académico en otra Universidad dice)... En el primer semestre tomé todas las materias (5), gané 2, en el segundo semestre pasé a semestre especial, tomando solo las que perdí. Gané 1 de las 3 materias, y estuve un semestre por fuera [del sistema educativo], en el cual me dediqué a coser como lo hace mi abuelita. (En este semestre que estuvo sin estudiar en la U, estudió inglés –el abuelito da clases de idiomas: francés e inglés). Reingresé a la [universidad pública] y sólo estuve 2 meses porque no pude hacerme al ambiente de la Universidad. Tampoco en el colegio tuve buen rendimiento académico. Siempre he tenido un rendimiento medio.</p>	<p>Existe una identificación a las figuras parentales que han sido los abuelos maternos, idealizados en su oficio de enseñar. Identificación que por ser bastante alienante le dificulta el vínculo social y la relación con los docentes lo cual parece incidir en su posición frente a la academia.</p>
		<p>(Se refiere a su familia) Mi madre es secretaria bilingüe, técnica en administración de empresas y estudia Administración del talento Humano en [nombra una institución de educación]. Mi papá estudió Química farmacéutica, pero no terminó la carrera. La relación con mi papá es esporádica, poco estrecha. Me gustaría cambiar eso. Yo pienso que esa relación tan distante con mi papá tiene que ver con lo que me pasa [...] Yo tengo problemas psicológicos pues pienso que saco 3.0 porque es la nota que merezco. Me distraigo fácilmente estudiando y en clase. ¿Qué hago para que me vaya mejor?</p>	<p>El estudiante alude a una verdad que tiene que ver con una inhibición subjetiva en la que identifica una relación directa entre su dificultad en los vínculos con los pares y la academia, y las relaciones distantes o conflictivas con las figuras parentales.</p>
<p>Transición y o heredado</p>	<p>2</p>	<p>Entré al colegio X en 5°, venía del Colegio de Y que era un colegio pequeño que solo tenía hasta 5° de primaria, uno se conocía con todo el mundo, el rendimiento allá era muy bueno. Me metí al X, fue un paso muy brusco, a un colegio como tan grande y con tanta gente. El primer año fue complicada la adaptación, pero me adapté bien, en el rendimiento muy bien, y hasta al final de año me dieron un reconocimiento, un premio, en las premiaciones que daba el Colegio cada año.</p>	<p>El estudiante identifica los referentes del Colegio como favorables a la transición a la Universidad.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición y lo heredado	2	<p>Me destacaba por ser de los buenos estudiantes. El colegio es un colegio que exige y que lo prepara a uno muy bien en lo académico, no solo en eso, también en otras dimensiones por eso da una educación integral, yo creo que en comparación a otras personas estoy por encima en el nivel de preparación. Cuando yo llegué aquí en Matemáticas eso era todo lo que había visto en el colegio, me fue muy bien, me quedó en 5.0 esa materia, yo les explicaba a los otros. Pienso que el colegio es uno de los factores que ayuda, le genera a uno esa conciencia de estudiar y de no dejar todo para lo último, de ir estudiando gradualmente. Para que no sea tan brusco el cambio del colegio a la universidad, porque son dos cosas muy diferentes, pero si uno tiene ya una base, cuando uno entra acá no va a estar tan desconocido a lo de acá.</p>	<p>Hay una acomodación en el ideal del “deber ser” – Ideal del yo. No obstante es una posición en la que todo el tiempo habla en tercera persona, lo que dice de una dificultad en la subjetivación que no es el caso abordar acá, pero la relación con el conocimiento le ha favorecido su transición y el vínculo con los pares.</p> <p>Otro elemento que se alcanza a inferir en lo dicho tiene que ver con la identificación con las figuras de autoridad en el maestro. Al punto que localiza el “gusto” de los profesores, lo que esperan de él, para cumplir con sus expectativas (muy alineado al ideal del deber ser del “otro”: institución, profesor, método de estudio)</p>
Relación saber/ conocimiento	2	<p>Una semana o varios días empiezo a estudiar para los exámenes. Tomo muy buena nota en clase, también del colegio le enseñaban a uno a tomar muy buena nota. Para estudiar vuelvo y leo, me lo vuelvo a aprender. No hago resúmenes ni nada, ya con lo que tengo en el cuaderno, como uno lo escribió y estuvo en clase y puso atención, uno tiene una idea de lo que es. Entonces simplemente lo vuelvo a leer y a repasar. Si hay algún documento como base, lo vuelvo a leer, a leer lo que he subrayado, porque eso sí es lo primero, leer todos los documentos y subrayar cosas. [...] En el primero quizá saqué 4.7, el profesor dijo que había sido la nota más alta; en este parcial saqué 4.8 y fue la segunda más alta; en esa materia también sacan 0.5, la materia es muy complicada porque hay que leer mucho y analizar mucho. Nosotros hacemos cada concepto y bien redactado. Porque el profesor evalúa mucho eso, la redacción, la ortografía, la escritura. Nosotros lo hacemos así nos demoremos, para estar más preparados y saber sobre la coherencia de las ideas y no llegar al examen como vacíos.</p>	<p>A pesar de que en el ámbito universitario se espera una relación con conocimiento que lo acerque al saber de manera crítica, adulta, responsable.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Relación saber/ conocimiento	2	<p>(Continúa refiriéndose a las razones de su buen rendimiento académico) Desde el colegio X en el que pasé ahí como mi infancia. Mi mamá se sentaba conmigo, me cogía los cuadernos, me los revisaba, y qué tenía de tarea. Cuando yo fui creciendo ya era como algo que yo tenía que hacer, era algo intuitivo, miraba lo que tenía que hacer, hacía las tareas y después ahí sí me iba, salía y hacía otras cosas, me ponía a ver TV o el computador. Lo veo así también como lo hizo con mi hermano, ese acompañamientos de las tareas, y él está en 6° ya no lo hace tanto, pero antes sí cuando estaba pequeño. [...] Uno debe estudiar porque le gusta; a veces hay cosas que uno dice no qué pereza, no quiero estudiar eso, pero me toca, entonces no hay esa motivación tan grande para estudiar. [...] Uno se cansa de las cosas, de estar yendo hasta tan lejos, hasta la Liga. Hasta el momento no me he cansado de nada más. De EAFIT y de la carrera no me he cansado. Si llegara a cansarme... creo que no puedo cansarme, ya tengo que seguir, en la mitad de la carrera es como ridículo decir ya no quiero más. No, uno tiene ya que terminarla. Uno hubiera dicho esto no es lo mío, esto no me gusta en el primer semestre o en el segundo que uno va viendo de qué se trata todo y si eso va con el estilo o con los gustos de uno, pero a esta alturas no.</p>	<p>Uno de los elementos que aporta este caso es que si bien el rendimiento académico es bueno, esta posición tan alienante al deber ser puede hacer que en determinado momento carezca de sentido el esfuerzo, o incluso estudiar. Es decir, es necesario que exista una relación con el saber que se vuelva causa, de manera que el deseo propio se vea comprometido; de otro modo puede aparecer la apatía, la pereza, la adinamia, entre otros.</p> <p>Es importante ver la constancia en el deseo de lograr sacar adelante su proyecto formativo. La voluntad y formalidad con que asume su responsabilidad de una decisión tomada: superar los obstáculos para terminar sus estudios lo mejor posible.</p>
Transición adolescencia	2	<p>La relación con mi mamá a veces es muy maluca, a veces es algo controladora, protectora. Haga esto, dónde estaba, porqué no contesta. A veces me da rabia. Controlarme la vida: ¿qué está haciendo, con quién está hablando, donde estaba, por que llegó tan tarde? No sé si es normal o qué... o es que yo no le cuento las cosas. A mí no me gusta eso. De chiquito la relación sí era muy buena, muy unidos, muy cercanos, muy cariñosa la relación. Ella siempre estaba en la casa con nosotros, de pronto es por eso que ella es como protectora. [...] Ella me decía que yo antes era muy cariñoso, pero creo que las edades van influyendo, a medida que uno crece se va volviendo más independiente, y ya no le gusta tantas bobadas, tantas zalamerías, un abrazo, un beso, no-sé-qué.</p>	<p>Suele ocurrir en la adolescencia este tipo de experiencias en las que tiene que comenzar a darse un cierto distanciamiento que en cada caso es diverso, para que con nuevas significaciones, el vínculo con las figuras parentales pueda ser más tranquilo.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado</p>	<p>2</p>	<p>Mamá estudió Administración y Finanzas en [nombra un instituto]. Mi papá estudió Administración, pero no sé dónde. No tienen posgrado. Mi mamá me dice que me pase para Negocios. [...] Mi papá es dueño de la [nombra una entidad comercial] se dedica a gerenciarla.</p> <p>Mi familia piensa que es muy importante estudiar una carrera. Mi mamá dice que ésta es la mejor universidad de Medellín, que es un privilegio, que le tengo que agradecer mucho a mi papá porque él es el que la paga, ¿no?</p> <p>[...] Mamá ha sido emprendedora, ambiciosa y le ha funcionado. No se limitó a que mi papá le daba y sostenía todo. Ella quiso empezar sus propios caminos, y sola, buscaba los contactos, empezó con la ropa, también tiene un almacén de sentimientos y una sala de Internet. [...] Ella se ha querido superar y salir adelante. Veo el ejemplo de ella, de que no hay que depender de nadie, que uno puede como solo, no solo, con la ayuda de mucha gente, pero no depender de alguien.</p> <p>[...] Cosas personales no he aprendido de mi papá, como no ha vivido con nosotros, no me ha enseñado cosas a mí como persona, es lo que he visto de él y lo que me cuentan. Yo sé que él es también muy emprendedor y visionario, él mismo creó la empresa.</p>	<p>Es notorio el efecto de las identificaciones a los ideales de los padres en la elección de carrera.</p> <p>Influencia además en el discurso y sus proyecciones. Lo cual es positivo, siempre que se haya producido un proceso de transición favorable, de otro modo podría instalarse una inhibición importante a la hora de ejercer como profesional.</p> <p>Logra identificarse en lo heredado una queja respecto al padre, del cual no se alcanza a identificar un referente de autoridad, pero sí un ideal a imitar.</p>
		<p>Me considero de la clase alta, de la media-alta. Los que están en la media-alta y alta, pienso que están de una cegados en su propia cultura y no conocen los demás escalones de la cadena jerárquica, porque a veces se relacionan solo con personas de su mismo estatus social... no miran hacia abajo o no les importa, o no tienen ninguna conexión con eso. Yo miré porque como allá vive la mamá de mi mamá, me toca mirar. Creo que no lo haría.</p>	<p>Existe en el decir un rechazo al origen, en la medida que prefiere no mirar hacia los barrios más deprimidos de la ciudad. No obstante reconoce que el deseo de superarse de los padres tiene su origen en haber vivido en medio de las necesidades y querer superarse.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Lo heredado y relación saber/ conocimiento Proyección profesional	3	<p>Me gusta lo que tiene que ver con los idiomas, también con la administración; crear empresa, el negocio propio de uno, administrar todos los recursos y hacerlo más grande. Además por la empresa de mi papá, esa era una idea que también tenía, cuando yo me graduara trabajar en la empresa de él, haciendo lo que él me ponga hasta llegar a un puesto alto.</p> <p>[...] La de cartera me pedía que le ayudara con unas cosas. Ya me da pereza ir, antes no tenía nada que hacer. Ya en la universidad no voy, porque uno acá tiene que estudiar mucho. Me da pereza ir a trabajar en vacaciones, en vacaciones yo quería levantarme tarde, salir, pero no ir a trabajar.</p>	<p>Un joven alienado al ideal social, al deber ser (títulos para ganar plata, ser empresario exitoso) Un yo estructurado en el “tener” más que en el “ser”. No se hace preguntas por “la pereza” y la refiere a todos aquellos asuntos que impliquen una exigencia que lo saque de su zona de confort (por Ej. estudiar materias difíciles, o asistir a muchas reuniones en grupos estudiantiles, etc.).</p>
Transición al interior de la Universidad	4	<p>(Explica la razón de su situación académica) No sé... descuido... Porque hay unas... contabilidad me dio muy duro entonces no la cogí un semestre. Cuando estuve en el 1er semestre cancelé Contabilidad me dio muy duro, en el 2do semestre no la vi y en el 3r semestre la perdí y este la llevo dizque en 5, ya... Porque este semestre me he dedicado. He mejorado los métodos de estudio y el tiempo que le he dedicado a las materias. [...] No me podía atrasar más, ¿a qué se debió ese cambio? No sé... pues como que ya ninguno con las personas que empecé, ya no puedo volver a coger materias con ellos, unos van más adelante, pues no y dije yo no me voy a quedar aquí toda la vida viendo las mismas materias no.. y pues ya como que uno piensa que cinco años es mucho tiempo y ya el cuarto semestre que falta nada; no puedo seguir ahí estancada en lo mismo tengo que tratar de evacuar todo lo más rápido y pues bien hecho. [...]</p>	<p>Da cuenta de un proceso en el que ha tenido que hacer una serie de modificaciones para poder ajustarse al contexto universitario y las exigencias del mismo.</p>
Transición y lo heredado	4	<p>¿Qué dicen en tu casa? En la casa no me han exigido que muestre las notas, si saben que he cancelado materias unas sí otras no, mi papá si me pregunta al final de semestre cómo me fue... nunca le digo que perdí porque me dice ¿por qué no canceló? Nunca me han presionado, también en el primer semestre como uno tiene tanta libertad... Cómo explicar eso, es como uno está acostumbrado a... como... en el colegio estaba acostumbrado y decía lo hago ahorita porque tenía el apoyo de otros compañeros; entonces entre todos lo hacía... en cambio aquí yo si lo hago ahorita y llegaba y nadie le decía a uno nada... ni nada</p>	<p>Es notoria la dificultad de asumir como propia la responsabilidad frente a la academia, dado que los referentes en el periodo básico de formación, no favorecieron este aspecto. El estudiante estudia aún por el deseo de otros, un momento transición hasta que logre asumirlo como su propio deseo.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición y lo heredado	4	<p>Y también pasó algo que como hacen en una materia- que lo hagan en grupo-, uno se confía como en el colegio y uno no conoce a nadie, entonces hay personas que le quedan mal... hay personas que no hacen nada, entonces aquí que hago... entonces ya uno como en cuarto semestre ya no me confío en nadie, yo hago lo mío y no me voy a someter a perder con ellos. [...] En el Colegio Instituto X [nombra el colegio] estudié toda la vida, y mi papá también estudió allá. Como era un colegio tan pequeño, los profesores me conocían y entonces los profesores eran muy papás conmigo, eran muy detrás de uno, y entonces se vuelve uno muy olvidadizo, ellos le decían la tarea la tarea para mañana, la tarea, uno como que nunca caía en cuenta de qué tenía que coger la responsabilidad... y si uno no la llevaba los profesores decían, a no importa "traígala pues mañana"; como ya me conocían tanto y sabían... entonces la hacía uno por la noche.</p> <p>(¿Olvidadizo o falta de responsabilidad? Era más falta de responsabilidad que olvidadizo, uno en ese momento no es consciente de las cosas; y a veces yo digo en matemáticas... uno aquí está viendo cosas del colegio pero uno no creía que le iba a servir...</p>	<p>Es notoria la dificultad de asumir como propia la responsabilidad frente a la academia, dado que los referentes en el periodo básico de formación, no favorecieron este aspecto. El estudiante estudia aún por el deseo de otros, un momento transición hasta que logre asumirlo como su propio deseo.</p>
Lo heredado	4	<p>(Continúa refiriéndose a su dificultad con la academia) Con los compañeros ellos me llaman así sean los más intensos, les digo que me llamen. Llego a mi casa, todo, todo se me olvida y me toca mirar en la libretica ya no me acuerdo y también la falta de responsabilidad. No es mala memoria sino mala retentiva; digamos yo estoy en el cuarto ahora no me gusta estudiar en la biblioteca, ahora estudio en una salita que mi mamá compró en el jardín porque hace mucho frío entonces estudio en el cuarto, subo a la biblioteca y digo a qué subí: es como falta de retentiva.</p>	<p>Es claro que se hacen lazos con los pares que contribuyen a mantener una relación sintomática en la que ella no termina por asumir su responsabilidad, no obstante lo intenta. Aporta un hecho notorio en el sentido que reconoce que no se trata de un problema cognitivo, sino de unos modos de apuntalamiento en las figuras identificatorias a partir de las cuales no se han instalado hábitos que favorezcan la relación con el saber.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado</p>	<p>4</p>	<p>Soy la mano derecha de mi mamá, mis papás están en la fábrica o viajando, ellos no le hacen caso a la empleada (se refiere a sus hermanos menores). K haga esto, yo les pido las citas hago las cosas, los recojo en el colegio; a M [nombra la hermana menor] yo soy la que estoy pendiente de hacerle las cosas. Como todo es por escrito con las profesoras yo le hago las notas..., tareas a mi hermana. Me desconcentro mucho, me quedaba por fuera de la casa; cuando tengo parciales me quedo acá para que no me llamen; en la casa le digo a mi mamá que no me moleste que voy a estudiar. [...] Desde que entré a la U soy la mano derecha de mi mamá en la casa, ha sido así desde que entre a la U desde que M. estaba chiquita y empezó a crecer, ahora estamos sin empleada y ella se queda en la casa, el tiempo no le alcanza, yo le ayudo.</p>	<p>La paradoja que se presenta en este caso es la asunción de otros roles en los que la responsabilidad se pone en juego, roles que debían haber asumido los padres y que al parecer desde muy temprano lo ha hecho el sujeto.</p>
		<p>(¿Por qué ese lugar?) Yo no sé... En mi casa yo soy todo, yo soy la que estoy pendiente [de todo]. Elegí Administración primero por la fábrica, es una herencia muy grande, porque no es que ahora sea difícil encontrar trabajo sino que ahora las oportunidades de empleo ya no hay tantas, en un mercado tan grande como es el de Colombia. [...] La fábrica es lo que la unión... han construido mi papá y mi mamá y me daría mucha tristeza que mis papás faltaran y la fábrica quedara en manos de quién sabe quién, entonces si yo no... y yo soy la mayor no estoy pendiente de lo que teníamos lo que nos ha dado todo para vivir y me parece una carrera que tiene muchos campos; no era lo que como hay... no es lo que a mí me apasiona, es lo que, no sé cómo decirlo..., es lo yo veo para mi futuro; yo no voy a permitir que algo se caiga de la noche a la mañana, algo que a mis papás les costó tanto y nos ha costado tanto sostener. [...] Yo creo que le falta una administración más firme. [...] Mi papá lo que dice que la fábrica industrialmente, técnicamente está bien, donde está fallando es en la parte administrativa. Entonces ví una oportunidad</p>	<p>Se trata de un sujeto que se ha ubicado en el lugar donde suple lo que le hace falta al otro. Las identificaciones alienantes con las figuras parentales obstaculizan el que asuma responsabilidades propias. No es un tema relacionado con la solidaridad. Se trata acá de una posición en la que se detiene frente a su propio deseo, aun sin esclarecer, pero incluso en lo tocante a su elección y proyección profesional se sitúa en ese lugar donde algo falla para venir a suplirlo.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición del Colegio a la Universidad	6	(Cuéntame un poco de tu rendimiento académico en cada semestre) El primer semestre fue relativamente, pues, como de adaptación más bien, me fue muy bien pues también porque venía con el ritmo de estudio del colegio, mi colegio siempre era exigente también. (¿En qué colegio estabas?) Del X (nombra un colegio privado) salí; venía con un ritmo de estudio relativamente bueno entonces no se me hizo tan difícil, lo único difícil fue adaptarme al estilo de estudio, porque es que en el colegio, vos vas al colegio y es muy poquito lo que tenés que estudiar en la casa. En el primer semestre al principio me dio relativamente duro porque era más lo que uno recibía aquí como unas cosas bases y había que hacer mucho trabajo en la casa. Pero al final en materia de notas me fue muy bien el primer semestre también. [...] El segundo semestre, ya fue mucho mejor porque uno conoce más los grupos de trabajo que hizo la gente en primer semestre, entonces se hace más fácil, eso es otra de las cosas duras del primer semestre porque uno no conoce a nadie , entonces los grupos de trabajo eso siempre es una parte muy importante. En el colegio, al principio, precisamente en la parte de transición, los primeros dos añitos, fue muy difícil porque es que el cambio era muy duro, las exigencias eran muy distintas.	El estudiante identifica una relación directa entre el paso del colegio a la Universidad y su rendimiento académico. Haber generado habilidades para asumir los cambios y enfrentarse a lo nuevo, es uno de los efectos que se producen tras un buen pasaje por los momentos estructurales de transición.
Transición adolescencia y los pares	6	Yo en general me la llevo muy bien con todos. Pues obviamente cuando estaba en la etapa de transición fue malquito porque me estaba yendo muy mal y todo, siempre había problemas, pues había peleas, pero normal, nunca nada grave pues.	Deben generarse nuevos vínculos con los pares. Se hace necesario un proceso de adaptación en el que ocurren una serie de ajustes en los modos de hacer lazo social.
Transición al interior de la Universidad	6	(Continúa su intervención)...esa transición del colegio fue muy dura... entonces ahora estoy como más preocupado por aprender, pues por intentar como educar a la gente como la que está más a mi alrededor, a esas partes, a hacer las cosas por ahí.	El proceso de transición se va superando a medida que avanza en sus estudios.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Transición (Función de las actividades extracurriculares en el proceso de transición)</p>	<p>5</p>	<p>(¿Haces algo además de estudiar?) Si hago deporte, practico taekwondo, yo voy a entrenar... Yo antes practicaba artes marciales y cambié.</p>	<p>Uno de los factores que contribuyen a los procesos de ajuste subjetivo a las situaciones nuevas son las actividades extracurriculares. Actividades que comprometen una motivación particular de los estudiantes y muchas veces coadyuvan para adaptarse a los cambios.</p>
		<p>(¿Qué representa para ti esta actividad?) Pues es un cambio de pronto en la monotonía, porque lo que uno más hace es estudiar y entonces para mí es como eso un cambio de monotonía porque acá estudiando ejercita uno mucho la mente y con el deporte ejercita uno el cuerpo y me parece importante. Y para mí el Taekwondo no es sólo un ejercicio de cuerpo, cuerpo, cuerpo, es también la mente me parece y entonces por eso también me gusta. Yo antes entrenaba Kun Fú y me salí y entrenando Taekwondo llevo por ahí dos años. (¿Qué te ha aportado esta práctica?) Tranquilidad y seguridad también.</p>	<p>Generalmente el estudiante requiere nuevos apuntalamientos que le faciliten la resignificación de sus ideales. Las actividades que comprometen el cuerpo y la creatividad tienen en ello una función privilegiada. Favorecen positivamente el proceso de transición de manera estructurante. Esta resignificación le resta peso a las primeras identificaciones asociadas a los ideales familiares heredados e introduce unos nuevos y más móviles, siendo que particularmente y de manera privilegiada, las prácticas llamadas orientales traen consigo toda una filosofía de vida, disciplina, relación con el cuerpo y valores.</p>
<p>Transición adolescencia y relación con los pares</p>	<p>11</p>	<p>Las que se graduaron conmigo tres de mis amiguitas se vinieron para acá, muchas para Bogotá, pero a mí me gusta más la ciudad. No, me voy para Medellín y sabía que no me iba a venir sola, que tenía por lo menos unas amiguitas. Porque al principio me dio muy duro la venida para acá... al principio pero ya no... porque son ciudades totalmente diferentes y la gente y mi familia, no es lo mismo estar con la familia allá y estar solo acá.</p>	<p>Transición desde la constitución subjetiva se puede desplegar al ámbito académico cuando se vuelve también una transición externa como acomodación a la transición interna. Los amigos se vuelven un referente fundamental en la transición de la adolescencia, favorecen el desasimiento de las figuras parentales.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición al interior de la Universidad	11	(¿Cómo te las arreglaste?) Cancelado materias: Estadística una, un relleno que no la vi y me tocó cancelarla... no fui... no sé cómo se llama, contexto político, no fui... dije que yo no voy a ver esa materia, y fui a cancelarla y no me devolvía la plata, fui a cancelarla a lo último, y Calculo I... [...] (Pero dices que te va bien en Cálculo...) Pero en el primer semestre me fue mal, mal, mal, no sé si era la adaptación o no sé. Pero me fue súper mal, súper mal, me fue súper mal las que gané las gane en 3...	El estudiante considera el proceso de adaptación a la Universidad durante el primer semestre como causal de sus dificultades académicas en Cálculo, a pesar de ser un área del conocimiento en la que reconoce fortalezas. Para preservarse recurre a la cancelación de la materia.
Transición identificación con pares	11	(Miremos ¿por qué? Revisemos un poco el motivo, acuérdate de tu venida. ¿Dónde vivías?) No sé... vivía en un apartamento con otras dos compañeras. Ah eso tampoco me gustó mucho, nos fue súper mal... mal, mal, mal la convivencia [...] Era horrible, mi pareja tampoco me ayudó mucho era tormentosa la relación, la ciudad si me gustó, mis amiguitas vivían lejos y nos veíamos poco, no conocía acá para salir, me daba flojera, me hacía falta mi familia, lloraba. Y después me acostumbré. No sé que más pudo haber influido [...] Pero no me relacionaba con nadie, ese era el problema, vivía sola, venía y no hablaba con compañeros yo sola, sola...Sola.	La desidentificación a los pares de la infancia implica un duelo que permite la resignificación y la creación de nuevas identificaciones, menos alienadas, pero toma tiempo, en tanto debe la libido ligarse a nuevos objetos de amor. Es esto lo que va a favorecer nuevos lazos sociales.
Transición adolescencia y lo heredado	12	Yo vivo con mi hermana mayor acá en Medellín, pues en X (nombra un lugar). Entonces eso también como que... fue un cambio muy grande, dejar donde había vivido toda mi vida, a mis papás, pues, adaptarme a una nueva ciudad, no sé, a todo [...] Pues en la casa uno estaba acostumbrado a que la mamá normalmente le hace todo.	Otro aspecto que se juega en la transición de la adolescencia y el desasimiento de los vínculos parentales es la asunción como sujeto responsable. Lo que se le dificulta es el hecho de la relación a la responsabilidad.
Transición al interior de la Universidad y lo heredado	12	(¿Y te sientes ya adaptada?) Pues sí. A la universidad es... es muy difícil , pero... a vivir sola, a cocinar, a... a valerme por mí misma sí... En la universidad ya te dan otra clase de responsabilidades que si uno no las, no las asume pierde, pierde las materias, pierde los parciales.... mm... No sé, no soy como tan dedicada a veces, que a veces ay quiero ver TV, o jugar... las clases empiezan a las 6 por ejemplo y uno está cansado a las 3 de la tarde entonces es muy, muy difícil, como que uno no, no, pues, no aguanto a veces.	Explicita que la responsabilidad en el colegio no es igual a la de la universidad. No le ha costado mucho hacer como de mamá; con las responsabilidades de la casa no tiene problemas. . ¿QUÉ ES LO QUE NO ASUME? Acá hay un aspecto que tiene que ver con lo heredado y que compromete su lugar respecto a los padres.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Transición al interior de la Universidad y lo heredado</p>	<p>12</p>	<p>(¿Cómo considerarías tu rendimiento académico?) Hm..., cómo... (¿En bueno, regular o malo?) No sé, diría la responsabilidad, el cansancio que a veces uno como que no puede rendir [...] Muy duro. Porque igual a mí en el colegio me iba bien... y eso un cambio muy, muy grande [...] como más bien, regular medio, porque en todos los semestres he perdido materias. [...] (¿Qué crees que ha pasado en ti para que hayas perdido materias en cada semestre?) No sé a veces es como la saturación de cosas que nos ponen, que no queda como mucho tiempo. Y a veces sí como... como [...] (Cuando dices que se puso súper bravo, ¿qué hizo, qué pasó?) No pues, no fue como un regaño, no, como que ah no X, pues como decepción más bien [...] (¿Y tu mamá?) Lo mismo, pues como que conversaban que, que como ellos veían que en el colegio era pues como más, más fácil todo. No sé, que me iba muy bien, pensaron que en la universidad iba a ser igual, y no (risa). [...] (¿Qué crees que pasa en ti para que te cueste asumir eso?) No sé, es, tal vez... más responsabilidad... no sé, a veces es como... el cansancio que... parece, es que es un cambio muy grande como en X (nombra un municipio) que todo es cerquita, que todo es fácil, a una ciudad pues que, que requiere más, más esfuerzo, más trabajo, o el calor, todo es más, más maluco, no me gusta [...] (¿Cómo te sentís frente a eso?) Mal, muy mal, lo peor. Igual si uno tiene esa enfermedad ya no puede hacer nada, cuidarse mucho, cuidarse mucho, comer todo el tiempo frutas, hacer ejercicio, no puedo hacer nada más.</p>	<p>Están presentes las identificaciones que un sujeto tiene respecto a los ideales parentales, particularmente en relación al padre y el temor a decepcionarlo. Esto cobra peso y adquiere un carácter sintomático. Es uno de los elementos que hace vacilar a los sujetos: el tema de la responsabilidad y el peso de algún elemento identificatorio ya sea con algo paterno o materno y las elecciones que han hecho como por ejemplo, la elección de una carrera, independizarse, entre otros. La dificultad radica en le necesidad de resignificar todos sus antiguos referentes, momento que coincide con la adolescencia. Este es un ejemplo del conflicto interno que vive un sujeto frente a sus identificaciones fantasmáticas* y la manera como el cuerpo mismo puede afectarse. Lo que realmente está comprometido es asumir un lugar de responsabilidad distinto, al que podía asumir con sus identificaciones infantiles. En ocasiones el compromiso del cuerpo es sólo psicosomático, pero otras veces se producen serias alteraciones metabólicas y funcionales. Esto suele hacer que la adolescencia se prolongue. Hay vacilación en su proceso de transición y se compromete además un encuentro con su propio deseo: un proceso de separación.</p>

* El concepto "fantasma-fantasmático" hace referencia a la relación afectiva establecida con los padres u otras figuras significativas de la infancia que perduran y se reactivan en la transferencia de forma inconsciente.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición Identificación con los pares	12	(¿Y cuál es tu percepción que tienes de ti misma?)... a veces dicen que soy fastidiosa, pero es porque soy tímida, me da pena digamos hablar en público [...] No pues, los amigos de acá no tanto, porque igual los conozco hace qué, dos años. Mi amigos son mis amiguitas del colegio, pues las de toda la vida.	Una de las dificultades en la transición de los primeros semestres es que los jóvenes construyan su propia identidad y establezcan lazo social en el entorno universitario.
Transición del colegio a la Universidad	14*	(Háblame de cómo fue eso de salir de tu tierra y venir acá.) "Pues no fue tan difícil en el colegio, fijate yo que viví en la zona rural, ni siquiera en la zona urbana y el colegio también era en el campo. Aunque yo pensé que aunque siempre fui el mejor hasta octavo, yo era de los destacados, yo pensé que iba a estar atrasado respecto al nivel acá y no, antes fue fácil porque yo ya había visto temas que ellos no habían visto en octavo y por eso fue más fácil. Fue más difícil lo de tener amigos porque yo había crecido allá y estudiaba con los mismos, entonces uno no tenía qué hacerse conocer, entonces los primeros meses sí fue muy difícil, pero en lo académico no, tal vez eso facilitó todo. [...]" (¿Cómo te fue con la llegada a la Universidad? ¿Te refieres a eso de que lo discriminan a uno porque es becado o que lo vean por debajo?) "Pues te digo que yo no he sentido eso... Pero es que como yo prácticamente ya conocía acá a muchos con los que hice el nivelatorio y ya conocía muchos de Civil".	El sujeto identifica los factores que han favorecido su transición al interior. Los referentes identificatorios (de sí mismo, familiares, culturales y en el contexto académico) que le permitían construir un lazo social y tener un buen RAC, pero también se evidencia esa relación necesaria entre la transición y la crisis, ante la des acomodación de estos referentes identificatorios. El nivelatorio de becas con aportes pareciera ser un soporte para la transición. Hay apuntalamiento en lo académico para el vínculo social que sirve a la transición misma, favoreciendo además la resignificación de los referentes identificatorios.
Transición y lo heredado	14*	(Se está refiriendo a la causa de su traslado a Medellín, debido a un problema alérgico desde niño)... es que en serio que yo soy muy alérgico y además a mí no me gusta el campo y más que después de octavo ya era que el énfasis en agricultura y no a mí todo eso me da alergia. Yo no quería seguir allá yo no veía mi futuro allá.	Hay un elemento particular en el que al parecer el cuerpo queda comprometido ante el rechazo sintomático de lo heredado. El propio origen.
Transición del colegio a la Universidad	17*	(¿Cómo fue el cambio del seminario a ese colegio?) "¿Cómo me sentí yo? Es que como yo venía del Seminario y allá uno casi que vivía en pos de...o estudiar, o rezar, o estudiar otras cosas. Entonces no es lo mismo uno pasar de estudiar 9hs diarias a estudiar 5hs. Además no es lo mismo uno estudiar en un colegio mixto que en uno masculino y donde los salones máximo eran de 20 personas, a pasar a un salón donde son 45, donde hay un montón de cosas que lo distraen a uno. Aparte que el ambiente del colegio era mucho más laxo... Entonces ese cambio y más el nivel académico también era distinto. Me parece complicado el cambio".	No señala un asunto demasiado explícito respecto a la transición, pero es claro que fueron una serie de cambios que califica como difíciles.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición al interior de la Universidad	17*	(¿Cómo fue tu llegada a la Universidad?) "A mi en general el ambiente no me parecía extraño porque yo ya había venido a la Universidad varias veces cuando mi hermano estudiaba. Entonces con el ambiente de la Universidad, normal".	Eso da cuenta del valor de una experiencia previa que facilite la transición. Particularmente porque los sujetos llegan en ese momento adolescente.
	15*	(Se refiere a su experiencia en la Universidad) "No conocía el entorno de la Universidad ni la cultura universitaria –disciplina, horarios, gente yendo a Miami a comprar la ropa, manejo del tiempo para viajar de casa a la Universidad- y eso fue lo que pasó". "La tecnología tan avanzada en EAFIT, la comunicación por Facebook, redes sociales que no tenía, la cantidad de materias que obligan a tomar y el trabajo de tiempo completo". "Esta es una Universidad muy avanzada (la amo) pero me asusta. Es un mundo desconocido. Cuando menos pensé empezó a oler a humo, perdía materias y no podía renunciar al trabajo".	Pueden producirse periodos de verdadero "desbrujamiento", ante el redoblamiento de la transición (adolescente y al medio universitario). Todos los referentes de la infancia se han modificado. Se pierden entre la fascinación de "todo" y la exigencia académica, sumado a ello asumir un rol laboral en el que las responsabilidades se duplican y las ofertas de distractores en la Universidad lo fascinan.
Transición del colegio a la Universidad y lo heredado	15*	"Estudí en un colegio distrital y no soy disciplinado para el estudio porque por la situación económica a los 8 años empecé a trabajar. Estudiaba sólo en el colegio". "Cuidaba carros en X" (nombra una firma comercial), "después como repartidor de bocadillos y de indigo –tela para blue jeans)" [...] "No pude con el cambio del colegio a la Universidad y con la vida laboral. Pero de eso quería hablar pues deberían incluir la humanización de la sociedad en la educación. Si lo hacen con los reinsertados porqué no para comprender un caso". "Fui tratado como una cifra".	En este caso se puede inferir que el paso del colegio a la universidad fue prolongado, y su compromiso laboral produjo obstáculos para adaptarse nuevamente a la disciplina de estudio. Sugiere tener en cuenta las particularidades de los estudiantes que trabajan.
Lo heredado	15*	"Por descubrimiento de un amigo", tiene clara su vocación de comunicador. La beca la obtuvo porque un amigo cercano, el padre X –un sacerdote-, escuchó su deseo de complementar su práctica profesional con el estudio y entonces por las conexiones entre X y X le dieron una beca para estudiar Comunicación Social [...] Hasta el momento ni la madre ni quienes le ayudaron a conseguir a ingresar saben que perdió la beca pues le da pena contarles. Sobre todo a la madre a quien lo que más le importa es que estudie. "No soy calculador ni quiero serlo. Ni pretendo –aprovechar- esa relación con X".	No hay elementos que den cuenta de una elección de carrera y por el estudio desde el punto de vista personal. Nombra su ubicación en la universidad a partir del deseo de un tercero. Pone en serie a las figuras representativas, hablando sobre lo que esperan de él, es decir las figuras que sostienen su ideal alienante.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado</p> <p>Identificación ideales</p>	<p>15*</p>	<p>(En su labor cotidiana realiza entrevistas a personalidades como: políticos, directores de periódicos, empresarios, académicos, entre otros. Siempre pensó que “a la gente buena le pasan cosas buenas”. Su trabajo le implica moverse con gente muy importante. El canal de televisión donde trabaja tiene una buena teleaudiencia “porque hay buena escucha y la gente necesita ser escuchada”).</p>	<p>Ha tenido grandes logros en el campo laboral, campo en el que se ha hecho siendo "la voz" que le falta a otros para hacerse escuchar. Esa identificación fantasmática, aunque alienante le ha resultado favorable, pero el inicio temprano de la vida laboral lo pone frente a la supervivencia como una prioridad y se hace un excelente trabajador, pero la inscripción a los referentes como universitario le cuesta.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p> <p>Elección de carrera</p>	<p>15*</p>	<p>(Trabaja desde hace 8 años en un canal de televisión regional. Lo primero que realizó en el canal fue un programa de títeres. Le dieron el libreto y realizó la presentación. Luego fue asistente de cámaras, trabajaba por horas. “Luego aprendí a manejar cámaras”. Ha sido autodidacta y ha aprendido en el proceso, “por el ocio bien aprovechado”. “Caminaba desde Envigado hasta la Piloto para ir a trabajar y a estudiar”. Tiene clara su vocación como comunicador. Durante el tiempo que lleva en el trabajo ha recibido capacitaciones informales y le gusta asistir. Entre ellas:) “este año realicé un diplomado en competencias para la realización de televisión, en la Universidad X; un taller de realización de documental –agosto de 2010 en una Escuela Internacional de Cine y Televisión; y, la semana pasada, un taller sobre Liderazgo. He dirigido y realizado programas muy interesantes en el canal, por ejemplo, llevo la coordinación de los programas de salud”. “Soy excelente para trabajar, pero para estudiar no”. “Me pueden enviar a Oxford y no sé si me iría bien”. “Soy un trabajador extraordinario”. “Como dice Foucault, no soy cuerpo disciplinado del estudio [...]</p>	<p>¿Cuál es el impase, para que en su relación con el saber se inscriba en un dispositivo como el de la universidad, es decir, en la academia?</p> <p>Su problema no es el conocimiento, es que ese saber este inscrito en una institución. ¿Qué lugar representa para él la institución? Probablemente para este caso no se pueda responder, pero se vuelve una pregunta importante a la hora de incidir en las identificaciones que hacen que un sujeto pueda o no justarse a la academia.</p> <p>Sin embargo, ser autodidacta, dice algo sobre la relación con el saber. Siendo autodidacta le va bien pero, rehúsa lo institucional.</p> <p>Hay que anotar que lo que ha estudiado hasta el inicio en la Universidad ha tenido que ver con las necesidades e intereses en su oficio.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado</p> <p>Identificación con los ideales</p>	<p>15*</p>	<p>[...] “El propósito de hablar en la entrevista es dejar un camino y re-escribir un proceso para que se tengan en cuenta las dificultades del estudiante que trabaja. Quiero estudiar pero a otro ritmo y para eso quería dar esta propuesta a la Universidad”. [...] En el primer semestre creí que iba a tener el apoyo de los profesores. Ingenuamente pensaba que por ser pobre y trabajar me iban a calificar más benignamente”.</p>	<p>Más allá de unos elementos clínicos que no es pertinente comentar en el contexto de la investigación, es importante tener en cuenta que hay casos en los que la identificación con el "ser pobre" y "merecer un trato especial", puede fijar a algunos sujetos a una posición de comodidad que deben resignificar, desalineándose de ella, para poder servirse realmente de las oportunidades y no quedar atado a una significación de la que no salen: "pobre". Se da una identificación problemática con el origen. Hay sujetos que aunque les envíen a Oxford, no se sirven bien del recurso, alienados desde una imposibilidad. Ya vimos que cobijado por la institución le cuesta rendir académicamente. Pero la institución le ha ofertado ser escuchado. ¿Qué estatuto tiene ser escuchado para él? Esto ya compete a un campo terapéutico.</p>
<p>Transición</p> <p>Función de las actividades extracurriculares en el proceso de transición</p>	<p>6</p>	<p>(¿Hace cuánto practicas deporte?) “Desde el colegio, como desde 6° o 7° he jugado en los equipos de la liga de Antioquia. En el colegio era mucho más fácil porque uno entrenaba por la tarde y el horario del colegio era siempre el mismo, y había mucha flexibilidad para todo. Ahora en la universidad es mucho más complicado, tengo la facilidad de que como voy completo puedo escoger horarios muy flexibles, entonces por eso es otra de las cosas que me exijo bastante en el estudio para poder tener esas libertades. (¿Cuándo entrenas?) Todos los días de dos a tres horas, los fines de semana casi siempre hay partido, y los entrenamientos son muy variables. Por eso es que le meto al estudio cuando es, precisamente para si necesito pedir un permiso, si necesito hablar con un profesor o algo, tener esas facilidades. Por eso es que muy poquitas son las veces que falto a clase, a no ser que sea algo muy importante o por el fútbol, y siempre me la repongo con otra cosa o procuro desatrasarme lo más pronto posible”.</p>	<p>En este caso siendo el deporte un elemento que favorece la transición adolescente, es claro que su vida está ordenada en torno a ser deportista antes que a la academia. ¿Qué estatuto tiene el programa académico que cursa? Ser buen estudiante ayuda a que pueda continuar con su pasión por el deporte. Aspecto que está en relación con lo heredado, hace oposición a los ideales del padre, sin embargo él ha logrado responderle al padre sin alejarse de lo que está más articulado a su propio deseo. Toda esa relación al ideal aún es de alienación, la pregunta es si eso le es útil o no: para él sí, tiene organizada la vida.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Transición</p> <p>Función de las actividades extracurriculares en el proceso de transición</p>	6		Es uno de los casos que sirve para demostrar cómo siendo parte de ese proceso de transición, el poder servir de un ideal orientador, puede hacer que los muchachos logren ajustarse y reordenar la vida; mientras que hay casos que no se sirven de un buen ideal o no lo encuentran y siguen desorientados. Aquí se trata no del mejor ideal sino de uno del que se pueda servir bien. Es una alienación necesaria. En todo caso este estudiante parece tener más pasión por hacerse deportista, en lo que además tiene grandes habilidades y competencias.
<p>Transición y lo heredado</p>	6	(¿Cuáles son tus prioridades?) "En este momento mis prioridades son estar bien en el estudio, obviamente sin descuidar mi deporte que es lo que más me gusta y espero que algo más pueda pasar con eso ".	El padre ha sostenido la relación con la educación, el padre como figura idealizada, si esta figura vacila el muchacho se puede volver futbolista, su pasión está en el fútbol. El padre como figura ideal. "Le mete todo al estudio" para poder jugar fútbol. Es una posición alienada a los deseos del padre, pero hay una vacilación respecto a su propio deseo en el fútbol. Muestra cómo alienarse le resulta útil, es decir, el ideal como un recurso útil en el proceso de identificación, y sirve para la transición, pero también es fundamental saber separarse.
<p>Lo heredado</p> <p>Ideales sociales</p>	6	(¿Por qué elegiste la Universidad?) "...escogí EAFIT precisamente porque tiene... de las mejores, por no decir de las mejores instalaciones de Colombia, he revisado en Internet como en los ranking que hay de universidades mundiales y EAFIT está relativamente bien posicionada, en Colombia creo que está solamente por debajo de los Andes, la Nacional, algunas partes de la Javeriana, y aquí en Medellín creo que es la mejor".	Identificaciones ligadas a los ideales sociales. La comparación siempre es el soporte al imaginario de todos iguales, que reafirma alguna condición de los estudiantes en la competencia. En tanto lo imaginario puede tener un efecto o que impulse por la carrera competitiva o que en su lugar, inhiba.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Transición al interior de la Universidad y lo heredado</p>	<p>8</p>	<p>(¿Cómo ha sido tu rendimiento académico?) “El rendimiento académico fue disminuyendo a medida que fueron avanzando los semestres, primero el promedio 4.15, el segundo 3.99 y el tercero 3.85. Ha disminuido bastante. A nivel personal creo que más que todo es porque tengo que trabajar y estudiar y preparar todas esas..., pues preparar estas materias lleva mucho tiempo [...] Este semestre estoy tratando de subir en el promedio, yo no he perdido y no he cancelado..., eso es lo que me pasa con respecto al rendimiento académico... es mucho el tiempo que se necesita libre para hacer el proyecto y terminar las tareas, cada clase requiere mucho, sinceramente creo que es eso, las materias difíciles y el poco tiempo para estudiarlas [...] Trato siempre de hacer las cosas bien y en esto los que trabajan bien les va bien, yo he aprendido que hay que trabajar bien y ser pulido y preciso con las medidas... es.. Vale, el trabajo vale, y con base en eso aprendí y es de acuerdo a eso es lo que yo cobro [...] Es a nivel personal, por lo que yo trabajo, se me dificulta el manejo del tiempo para estudiar materias tan complejas y tan teóricas, es por el tiempo, por lo que yo trabajo”.</p>	<p>A pesar de que su rendimiento académico es bueno, la valoración que él hace y que justifica en su trabajo deja ver una dificultad con su ideal de "ser bueno" y hacer las cosas bien, enfrentado a la alta valoración por haber podido estudiar en EAFIT, cambiando su historia. Eso en ocasiones, puede ser el soporte fantasmático de una inhibición que puede conducir a fracaso académico, en los casos en que detrás de ello hay un impedimento subjetivo para responder a un ideal sobre estimado.</p> <p>En los casos en que el proceso de separación no ha sido adecuado, un sujeto puede “querer volar”, pero enfrentar a la vez algo que lo detiene. En otras palabras, tiene las alas amarradas al conflicto con su origen y su historia personal.</p> <p>En este caso harían falta elementos para avanzar en ese punto.</p>
<p>Lo heredado Identificación ideales</p>	<p>8</p>	<p>(¿Cómo ha sido tu proceso académico?) “Es sencillo, salí del Pascual Bravo. Hice bachillerato industrial, Salí como mecánico industrial. Me dediqué a trabajar, me recibieron en una empresa que trabajaba con esto, empecé, entonces aprendí y ya, y empecé a volar será... digamos yo en la calle... tengo 27 años..., apenas me dediqué a estudiar por lo que... yo había querido estudiar acá, no había tenido los fondos para entrar acá. Trabajé un tiempo y ahorré y estoy aquí”.</p>	<p>Ubicado desde un lugar propio y a identificaciones externas, tiene metas propias que no solo dicen de la consistencia yoica sino también respecto a los ideales que pudieron servirle en su momento. Determinante el efecto de asumir un rol de adulto en pleno momento de transición. Este forzamiento deja ver de un lado una desalienación a identificaciones de la infancia, de la particularidad de la consistencia yoica que tiene, eso lo habilita en el uso del conocimiento, en el vínculo social y familiar.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Lo heredado Identificación ideales	8	(Interrogado por su permanencia en la Universidad responde) "No me afectaba eso" (que lo echaran) "A mí no me preocupaba, yo confío mucho en mí mismo, yo sé que hay gente más buena que uno...pero yo soy así sin... no me preocupo... Yo soy así, no me preocupo, sin prejuicios, sin límites trato de que nada me ate, estar... como... sentirme libre, hacer cualquier cosa, hoy estoy aquí mañana allí lo cierto del caso es ... yo soy así... porque los sueños y las metas que uno se propone lo van alineando... mi sueño era entrar aquí y esto aquí vale mucha plata".	Se verifica en los dichos que hay un aspecto positivo y necesario de la alienación. Permite la identificación con unos ideales que den cierto sentido a la vida y orienten sobre la misma, pero igualmente necesaria es la operación de separación. A pesar de decirse abierto a "volar" mantiene el temor de hacerse echar.
	5	(¿Por qué elegiste la carrera?) Me interesa en sí el tema [...] (¿Cómo te acercaste a economía?) Desde el colegio, por las materias que tienen relación con economía y política [...] (¿Por qué elegiste EAFIT?) No pues primero elegí la carrera, luego miré opciones y encontré que en EAFIT era muy bueno lo que ofrecían y en el campo de la Economía había muy buenas oportunidades [...] (¿Tus papás influyeron de alguna manera en tu elección?) Pues de cierta manera viendo a partir del ejemplo de ellos, lo que ellos son, me perfilaron, pero nunca me dijeron nada, no directamente, indirectamente [...] (¿Tampoco en la elección de la universidad?) De pronto sí, sí influyeron. Me recomendaron más esta. Descartamos más bien algunas, como la de Antioquia por los paros y eso, pero igual ellos no dicen nada, yo soy el que elijo [...] (¿Tus padres en qué medio se mueven?) No, ellos no son economistas pero se mueven en medios empresariales.	No se puede afirmar que sea el caso del entrevistado, a manera de ejemplo se puede pensar que hay casos en los que esa negación lleva consigo una formación inconsciente que además está sostenida en una alienación a los ideales parentales no realizados y que le impiden hallar la orientación a su propio deseo. "Ellos no son economistas", frente a que se hayan hecho empresarios y quieran de él que sea economista encierra allí una identificación alienante: "Llegar a ser lo que ellos no pudieron ser".
	5	(¿Qué hacen?) Pues mi mamá es ama de casa y mi papá es empresario. [...] (¿Tú qué tienes que ver con ese medio? ¿Con lo que ellos estudiaron?) Pues la parte de la administración me gusta bastante y he aprendido mucho de mi papá. La parte agropecuaria me interesa, pero me interesó mucho más la economía, entonces por eso elegí esta [...] (¿Fue el lado que tomó tu papá de la profesión?) No, sí, él cogió un lado más administrativo. Sí pero a mí me interesó profundizar un poco más y por eso prefería la economía, abarca de pronto un poco más [...] (¿Cómo te ves tú como profesional, cuál es tu proyección?) Esa está buena. Pues no sé, en una empresa pero trataría de montar mi propia empresa, así sea pues pequeña o trabajar en una empresa familiar pero la meta es llegar a montar mi propia empresa.	La pregunta no se refería a las carreras sino al medio empresarial. La respuesta podría confirmar que una de las figuras parentales no pudo estudiar la carrera que estaba ligada con sus ideales, estudió algo afín, pero no se dedicó propiamente a ello. Un campo más amplio que el del padre pero no piensa más allá del padre, no hace proyectos que lo supere. Estudia por el estatus de la universidad, supera al padre

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado</p> <p>Identificación ideales</p>	<p>7</p>	<p>(Mira, ahora te referías a que no te has pensado en el futuro como profesional pero, ¿tu familia dice algo al respecto?) “Sí pues mi papá. Él quiere que yo trabaje con él y pues a mí no me gusta. Él no me va obligar, pero eso es como un peso...pues es que no es lo que a mí me gusta. Porque yo no sé bien lo de la industria en que él se mueve”.</p>	<p>El deseo epistémico es un ordenador en el campo del conocimiento. Si estuviera orientada por el saber en la administración tendría curiosidad. La expresión importante es “como un peso” y se vislumbran aspectos de lo subjetivo. Hay casos en los que los jóvenes, aún muy alienados a las figuras parentales, no saben cómo orientarse más allá de esas identificaciones y el conflicto está entre la niña y la mujer profesional. Se teme perder el lugar de amor de los padres.</p>
<p>Transición y lo heredado</p>	<p>10</p>	<p>“Desde chiquita. Es que cuando mis papás tenían problemas yo no me podía concentrar. Pues desde chiquita, desde primaria y todo el bachillerato, pues muchos de los profesores pensaban que yo era bruta... Porque pues a mí me iba bien en los exámenes, pero ellos explicaban una cosa y preguntaban y yo no sabía, entonces pensaban que yo era bruta o no entendía. Pero hay algunos profesores que se preocupan y le preguntaban a uno que ¿qué le pasa? [...] (¿Decías que a tu mamá le pasaba lo mismo?) Ella dice que se la pasaban regañándola por distraída. Es que...Yo no sé cómo explicarlo. Es como si uno no estuviera ya aquí en el planeta tierra. Como si uno estuviera metido en la cabeza y ya.... Yo le digo a mi mamá y ella dice: ah no a mí me pasaba lo mismo. Entonces ella me entiende y es como normal [...] (¿Qué dice tu papá?) Que es que yo soy así. Por eso cuando él me está diciendo algo, siempre me lo anota. Todo lo que tengo que hacer me lo deja escrito y lo tengo ahí al frente del computador porque él dice que me llama y después no sé lo que tengo que hacer. Como mi papá tiene una oficina entonces yo le ayudo, pero es así, y uno tiene que buscar todas las maneras de brincar el problema. Igual él me conoce así [...] (¿Tu papá es abogado?) Sí, y mi mamá es enfermera. (Cuando trabajas con tu papá ¿qué te toca hacer?) Pues cosas como: hija me averiguas qué dice la nueva ley y me haces un resumen o me averiguas qué vueltas hay que hacer para sacar un papel. Así</p>	<p>En los dichos de la joven se podría ejemplificar un caso en el que la alienación es ya patológica en el sentido que ella está atrapada en la lengua familiar. Entre el discurso legal y el médico. Totalmente alienada e intentando “ser” lo que mantiene unidos a ambas figuras parentales (padres separados desde su infancia). Con su cuerpo medicalizado desde niña, por un lado, por distraída y su madre legítima ese síntoma en algo así como "eres como yo". Podría ilustrar una total especularización en la que sus identificaciones le impiden soltarse de esa una necesaria separación. También alienada al ideal paterno de ser una abogada, "como su padre", pero trata de introducir una diferencia que si lograra hacerlo tal vez favorezca, parcialmente la operación de "destete" que tiene con la madre específica la relación al ideal, pero a la vez nombra la</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición y lo heredado	10	cosas de la oficina [...] (¿Elegiste la misma carrera qué tu papá?) Sí. Pero la gente cree que yo voy a hacer lo mismo que mi papá, pero es que en el Derecho hay como tantas ramas... Obviamente que quiero ser como mi papá. Pues el papá y la mamá son figuras en las que uno siempre piensa que se quiere parecer a ellos. Pero no hacer lo mismo".	dificultad, que es diferenciarse. Existe una amalgama fantasmática en sus identificaciones, tan riesgosa que ella puede quedar atada, sobre la idea de "soy muy ansiosa" a estar medicalizada toda su vida".
	10	"No me gusta hacer ejercicio, ni salir. Yo salía a pasear, pero es que como tiene que ser o sin mi papá o sin mi mamá, entonces no, porque a cualquiera de los dos los voy a extrañar, entonces mejor no. Y es que yo sí mantengo papitis y mamitis".	En esta alienación patológica, diría Freud, la libido está detenida y es difícil que pueda encontrarse con su propio deseo sin ayuda profesional. Complacida en ese lugar, aunque enferma y congelado su deseo, sigue siendo la niña de sus padres con "papitis y mamitis". Demandando de ellos su amor en lugar de comenzar a hacer lazos identificatorios por fuera de casa, elegir una pareja, como lo hacen los adolescentes saliendo de esa transición estructural. El sujeto prefiere no tener que representar la ausencia de ninguno de los padres y rehuir al encuentro con toda dimensión de la falta.
Transición Identificación con pares	10	(¿Tienes amigos?) "Pocos. No son muchos".	A pesar de que la adolescencia es el momento de desasimilamiento de los vínculos alienantes parentales y la búsqueda de nuevos referentes identificatorios por fuera de casa; aún no ha iniciado su proceso.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición adolescente	12	(¿Cómo es la relación con ellos?) "Muy buena, pues cuando uno vive con ellos es diferente porque hay más conflictos [...] (¿Con tu mamá cómo es?) Con mi mamá si hay como más peleas (risa), pero igual es muy buena la relación. Ella es muy malgeniada y yo también (risa), entonces a ella le gustan que las cosas sean así y a mí también, de otra forma, entonces es como ¡ayy...! no, pero por qué no, y las peleas; o por mis hermanitas... no sé, porque mi hermana mayor es como más conflictiva, entonces mi mamá es como... uno dice que los papás no quieren a un hijo pues más, pero eso es obvio".	Su ideal está en una familia sin conflictos, antes que en una profesión, esa identificación primera la inhibe frente al saber y la elección de una carrera. Trata de hacer posible lo que ha sido imposible en su propio grupo familiar. Es una manera de ejemplificar cómo las identificaciones a los ideales imposibles pueden hacer obstáculo en sujetos que teniendo sus capacidades cognitivas y habilidades, no logran desalienarse de ellos para hacerse cargo de un deseo propio.
Lo heredado Identificación ideales	12	(Se refiere al modo como la nombran en su familia) "La peleadora de la casa, siempre me decían así, pero ellos igual dicen que he cambiado mucho... pues por lo mismo de venirme a vivir sola como que cogí más responsabilidades, soy más consciente de las cosas que pasan, digamos en la casa, con la plata..."	Es "la peleadora" de la casa, y se esperaba que al entrar en universidad pudiera asumir nuevas responsabilidades, y eso tiene un peso significativo... inhibición para poder definir qué quiere hacer. Eso le está costando, con lo académico no ha podido. Lo que cuesta asumir eso que se espera de ellos y asumir desde lo propio. Dificultad de inscribirse en ese ideal de la familia, con una identificación a la peleadora. Porta el rasgo identificatorio de lo familiar.
Transición al interior de la Universidad	13*	"El maestro X, y el perfil de los de música de EAFIT es bueno, y otra cosa que a mí me gusta es que esta es una universidad es privada y es por lo que yo quería estudiar acá. Comparada con la universidad [X] tiene un pensamiento más liberal. Es como una universidad privada-pública [...]. Tengo amigos que estudian en la universidad [Y] pero ellos dicen que hay veces su pensamiento está sesgado por la posición económica de los estudiantes, lo religioso. EAFIT no es así, y sobre todo en música es como si fuera un pequeño universo dentro de la universidad, en el pensamiento, el arte no es solo tocar un instrumento, sino la trascendencia que tiene el arte. Lo que en verdad significa el arte en una sociedad, pero con la responsabilidad de las cosas que se hace en serio no solo como a la ligera".	Figura identificatoria que favorece la desalienación al padre de la infancia.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado</p> <p>Identificación ideales</p>	<p>13*</p>	<p>“Entonces mi mamá me apoyaba, es una mujer muy trabajadora y ha tenido en cuenta que la vida de cada uno es de cada uno [...] Mi mamá ha sido la piedra angular de la casa, y afortunándome una excelente mamá [...] Mi mamá es... una mujer brillante, trabajadora vino del campo [...], una mujer que nos enseñó a ser responsables y aceptar las consecuencias de los actos cuando nos equivocamos, es una mujer muy trabajadora [...] Natura... no sé, obviamente también la formación que tuve en la casa, mi mamá nos inculcaba, de una manera subjetiva que uno no puede tragar entero, y que las cosas siempre tiene dos lados, y que el lado contrario no es precisamente el malo, que puede ser el bueno [...] Mi papá es una veleta al aire [...] Un padre alcohólico, machista, inteligente, no se le puede quitar, no fue una figura a seguir, un derrotero a seguir [...] Es una persona muy inteligente, y cómo decirlo... definitivamente uno no tiene que excusar su comportamiento por el entorno aunque el ser humano es un ser social pero no es una excusa”.</p>	<p>Qué del deseo es lo que se transmite en el discurso materno favorece la operación de separación. Lo heredado tiene que ver con una madre que sabe encausar, aunque “no es estudiada”.</p> <p>No ha seguido la identificación al padre, del que no ha hecho un ideal. Un padre al que se refiere como alguien desorientado. La manera de elegir con respecto a la figura paterna, eligió el lado opuesto a lo del padre.</p> <p>El estudiante se ha brujulado gracias a la música.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>17*</p>	<p>(Cuéntame ¿por qué elegiste esa carrera? -Ingeniería física-) Bueno, me considero que soy muy curioso y me gusta mucho saber del por qué de las cosas en general y la respuesta a esas preguntas. Dentro de eso el hombre ha dado muchas respuestas y ha desarrollado muchas carreras, pero me parece que en la física uno puede encontrar más resultados y mejores respuestas a eso. Entonces como por eso. [...] (¿Cómo ha sido ese acercamiento a la física?) El mío desde... Como niño eeh... mi papá tiene un montón de herramientas y muchas cosas y a mí me gustaba jugar con todo eso y ver cómo funcionan... que si muevo esto, que si aprieto esto... y ver cómo las cosas caen y a veces con los fluidos cómo reaccionan. Entonces comenzar a jugar con todas esas cosas... y a medida que uno va creciendo pues va tomando un poco más de consciencia y las va haciendo un poquito más conscientemente... pero igual todo ha sido por esa línea de ver cómo funcionan las cosas y encontrarles respuestas [...] Ah bueno, mi papá es electricista, él trabaja independiente, eeh... siempre, pues en la casa de nosotros el estudio ha sido una prioridad, más que pasear o comprar cosas, pues así como en otras familias. En sí mi papá se ha esforzado mucho en darnos estudio”.</p>	<p>Hay que tener en cuenta la argumentación respecto a la elección. Importante determinar desde dónde los jóvenes hacen su elección de carrera. Es el soporte a lo que orienta respecto a una elección que compromete el saber. Eso dice de un punto significativo que da cuenta de lo que causa en su posición frente al saber. Es un aspecto que debe diferenciarse del afán de poseer un título, amarrado a un “ser alguien”, representado en él mismo. Distinto de un sentido de vida a partir del hacer mismo y un saber hacer. Hace una transferencia al saber más que ceñirse a un mandato de “ser profesional”.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Transición</p> <p>Función de la Actividad extra curricular en la transición</p>	<p>17*</p>	<p>(¿Has practicado siempre? –deporte) Sí. Siempre, ahora como puedes ver juego (enseña una lesión en el rostro) [...] (¿Hace cuánto lo prácticas?) Hace un año. Pues a mí siempre me han gustado los deportes. Pues a mí me gusta el rugby fundamentalmente por los valores que tiene, por lo que significa, porque es que eso tiene muchas cosas de fondo. Es un deporte de mucho contacto... resistencia, fuerza y ganas. Yo creo que es fundamentalmente eso, muchas ganas. Es un deporte de pasión y como enseña tantos valores como por ejemplo, el sacrificio, eeeh... el trabajo en equipo. Hay gente que es mucho más corpulenta y la otra vez una jugada que venía de frente uno todo grande y se vino así de frente y yo, pues tengo que hacer algo. Y me le fui y casi que reboté y me aporreé. Pero yo me puse a pensar que bueno y es que en la vida ¿cuando uno tiene que enfrentar algo qué? Cuando es un problema, entonces es como un punto de vista”.</p>	<p>Su relación con el deporte "toda su vida" ha favorecido su transición adolescente, por lo demás dice de una posición frente a su vida: los problemas hay que asumílos de frente. Es de subrayar que ha sido deportista toda su vida, pero la relación con el saber ha sido su verdadera pasión. Es por ello que estudia orientado más por un deseo epistémico que por el saber académico.</p> <p>Subraya de nuevo lo favorables que son estas actividades a la operación desalienante y una resignificación de las identificaciones que lo orientan vía el saber.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>10</p>	<p>(¿En qué semestre estás?) Supuestamente en el cuarto, pero como he tenido bajo rendimiento, he perdido o cancelado y eso me ha atrasado, entonces estoy prácticamente todavía en el primero. [...] (Dices que has tenido bajo rendimiento. ¿Qué es bajo rendimiento para ti?) Pues en algunas materias, en general saco 3.0, la nota más alta que he sacado. Obviamente en materias de definición textual me va bien, pero siempre saco 3.0, pero en las materias de mi carrera siempre he obtenido un 3.1 ó 3.2 ya como nota final. Cuando ya he terminado de ver la materia. Y en algunas materias las he perdido con 2.8, 2.9 o he cancelado. Pues, pero tampoco es que haya perdido una materia con 1.5... o pues no ha sido mi caso. Las he perdido por así decirlo, altas, las he perdido o las he cancelado [...] (¿Tienes identificado a qué se debe tu rendimiento?) Yo pues, o sea... no es por dárme las de muy inteligente, pero a mí en el Colegio, a mí me iba muy bien, pues excepto por cosas de tareas que yo siempre he sido muy irresponsable en ese aspecto. A mí en el Colegio aunque era irresponsable, a mí, igual, en materias que a la mayoría de las personas les tomaba mucho tiempo, mucho para sacar un excelente, yo leía el cuaderno a las 6:00 de la mañana para un parcial a las 7:00 y sacaba excelente”.</p>	<p>Es claro que tiene grandes competencias, pero existe una inhibición al saber que la distrae y hace que su rendimiento académico no sea como se esperaría. Particularmente -dice- con "las materias de su carrera" Son muchos los casos en que una inhibición al saber, a partir de las identificaciones inconscientes, fantasmáticas, dificultan el acceso al conocimiento o como en este caso, un síntoma de distractibilidad que se cobija en su "irresponsabilidad" compromete su desempeño académico y su transición a la universidad, pero esencialmente la transición adolescente.</p> <p>Considera que el 3.0 es una nota que no la hacen ver "bruta". Reconoce en el "soy irresponsable" un compromiso de su subjetividad allí, aunque no sabe realmente de qué se trata, no sabe lo que hay detrás de esa "irresponsabilidad" que la inhabilita en la academia.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>11</p>	<p>(Me explicas.) Yo sinceramente me distraigo mucho, con cualquier cosa, y también faltó mucho a la clase, si me hablan me distraigo, si miro para otro lado...o sea, me distraigo con cualquier cosa... el celular, no sé, estoy pensando en otra cosa, muchas veces estoy en la clase y no estoy prestando atención... Estudiando también me distraigo mucho, yo entiendo rápido las cosas pero me distraigo mucho...que la bulla (comenta) [...] Y lo de entender: No soy difícil para entender, yo entiendo rápido afortunadamente. Y para estudiar yo no soy muy dedicada. Pero por lo menos para entender o para estudiar yo sé que hay personas que para un parcial necesitan que sentarse a estudiar 5 días antes..., yo para estudiar un parcial más de 4 horas no puedo estudiar, y en esas no soy capaz, y en esas 4 horas me levanto o algo así, pero si entiendo todo así, cuando estudio bastante me va bien, pero no soy muy dedicada y nunca lo he sido”.</p>	<p>Si bien en estos casos las identificaciones inconscientes están apuntaladas en elementos de sus historias singulares y vínculos parentales, se identifica un factor común: se nombran como inteligentes y con muchas capacidades, pero con una dificultad en el rendimiento académico que explican con unos aspectos sintomáticos, la distractibilidad. Aún así lo que las distrae es diverso y amerita quizás un proceso terapéutico. Aporta un elemento esencial a la investigación.</p>
	<p>11</p>	<p>(¿A qué le pones dedicación?) “A la familia, a las responsabilidades de la casa, ahora vivo con unas compañeras y yo soy la que llevo la casa, pago los servicios... estoy muy pendiente de todo, no sé a qué le tengo empeño, yo sé que a la universidad no le pongo mucho empeño, jajaja [...]” (¿Qué es lo que tanto te distrae...?) (¿Será que no te gusta estudiar mucho o qué?) “En serio No me gusta estudiar” [...] (¿Por qué estudias?) Porque sé que tengo que ser profesional, que tengo que tener una carrera pa’ mi vida, pa’ todo, no me puedo quedar sin estudiar nada, yo sé que a estas alturas de la vida si no estudio no soy nadie, no puedo sostener una familia, no puedo darle estudio a mis hijos, que pienso tenerlos, ni nada, aspiro tener un bien trabajo, para realizarme como persona [...] Mi mamá decía que si tu quieres estudiar y sabes que vas a estar dedicada a tu carrera sí, si no, no..., igual yo era buena para los números, mi papá me dijo que aprovechara eso, porque soy buena para eso [...] Nunca he pensado en no estudiar, mi proyecto de vida es estudiar, algunas veces si me gusta, pero en verdad no me gusta mucho estudiar. [...] Cuando estaba chiquita me gustaba. Me veía como doctora, no sé. Me gustaba la medicina, pero como no me gusta mucho leer ni estudiar, cómo me voy a meter a medicina yo tengo dos hermanos médicos y ellos me decían que no fuera a cometer el error, el error no, pero es una carrera muy pesada, tiene que estudiar toda la vida, ellos me decían que pensara muy bien las cosas. A mí me gustaban dos polos opuestos, o medicina o ingeniería, pero yo desde chiquita me veía como médica”.</p>	<p>Al parecer su mayor interés está en la familia, el empeño lo pone en la familia. No ha tenido una familia armónica, la que ha tenido ha vivido siempre en conflictos.</p> <p>En los dichos se pueden identificar una serie de ideales que en lugar de encausarla hacia su profesión, la inhiben. Sabe que debe hacerse profesional, pero allí no hay un deseo que la oriente en esa vía.</p> <p>Existe una particularidad de lo que imaginariamente hace elegir la carrera, pero no hay una relación al saber que la cause con la academia, en su lugar, si hay una profunda preocupación por tener una familia sin conflicto. Para hacerse una familia.</p> <p>El compromiso con lo familiar le dificulta asumir los compromisos como sujeto respecto a un deseo epistémico.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición al interior de la Universidad	13*	<p>“En este semestre tuve que cancelar una materia, cuando comencé a trabajar el tiempo me desorganicé un poquito, tuve problema de salud, o todo se conjugó entonces problemas académicos decidí cancelar una materia porque tendría que sacar 4.8 en la materia y lo hubiera podido pasar pero lo sentía como mediocre, arrastrado... dictado. De resto mi promedio ha sido muy bueno, en el primer semestre fue de 4.2, en el segundo 4.5 en el otro 4.3, este violín me quedo en 4.7 en el resto de las materias no me fue espectacular pero no mal”.</p>	<p>Entre las crisis en la identificación que viven los jóvenes, en ocasiones queda interrogado todo, incluida su relación a la Universidad o a la carrera. Esto suele general inhibiciones no sólo a nivel del afecto o ánimo, sino a nivel del acto. Su rendimiento académico, siendo muy bueno se vio alterado, sin embargo hubo un ajuste que le permitió continuar su proceso sin mayores dificultades.</p>
	13*	<p>“Hacer música es tan complejo, debería enfocarse todo el tiempo a eso, entonces era como... estas materias... pero también son materias muy importantes pero por la visión como imponen la carrera, no como muestran la carrera parece que esas materias fueran las más importantes, pero yo a veces pienso las cosas demasiado romántica, y las cosas deben ser así. A veces uno piensa que hay varios caminos son personas que tienen mucha trayectoria, entonces lo que debo hacer yo es confiar”.</p>	<p>Su relación con el saber le posibilita un pensamiento crítico, siendo que comienza a encontrarse en la necesidad de resignificar su relación a la academia, por lo que cuestiona algunos aspectos formales en torno a lo que se pone en juego en la academia respecto a su deseo de formarse como músico. Encuentra materias que no le motivan, aunque tiene clara su elección vocacional.</p>
Transición	14*	<p>(¿Cómo es tu rendimiento académico?) Depende... ¿si soy bueno o malo? Pues depende. Pues podría ser mejor, pero es como, excepto este semestre ha sido de 3.8 o 3.9, pero este semestre fue muy duro en todas y me quedó en 3.7, pero yo es que me relajo. Siempre en los primeros parciales me va mal y luego me va muy bien saco hasta 5.0, pero en los finales me va mal, pues pierdo así como en 2.9 o 2.7. Menos este semestre que en los finales, todos los gané, menos uno. Es que yo me relajo si sé cuánto necesito para pasar. Por eso mi promedio no ha sido por encima de cuatro. No sé qué me pasa, pero siempre digo que lo voy a subir y me relajo, pues pero yo nunca he perdido una materia. Yo no tengo que estudiar mucho, pero soy relajado, me podría ir mejor.</p>	<p>Relación con el saber en la que no se tiene que esforzar demasiado y le va bien. Estudiante que podría ser muy brillante, pero se queda detenido en “el relajado”, solo despega cuando se ve bajo presión. No sabe qué le pasa. Es un punto de detención. La lógica de él es el <i>calculismo</i>. Calcula cuánto necesita para ganar las materias. Tiene muchas competencias y capacidades, pero algo le dificulta un trabajo decidido respecto a su deseo.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Lo heredado Identificación ideales familiares	17*	<p>(¿Cómo evaluarías tu rendimiento académico en general?) "Pues yo pienso que es bueno, pero mediocre. [...] (¿Cómo es eso?) De que los resultados han sido buenos pero podrían ser mejores. Por... como por el método que he venido utilizando para el estudio, que ha sido un poco laxo. Me he puesto a pensar es una cosa que he tenido clara últimamente. Es que si me dedicara más enteramente, de una forma más dedicada. Si estudiara de una forma más dedicada los resultados podrían ser mejores [...] (¿Cómo ha sido tu promedio?) 3.8, 3.9 el primer semestre y así se ha mantenido más o menos. En el segundo como entre 3.8 y 3.9 y este semestre más o menos lo mismo".</p> <p>[...] Pues a mí la verdad las notas nunca me han preocupado mucho.</p>	<p>Qué hay de particular entre los becados con esa pregunta por ser mediocres", "laxos". ¿A partir de qué es ese podría ser mejor? ¿Dónde ubican la dificultad respecto a otros que tiene un bajo rendimiento? En ese juicio ellos se ponen en juego como sujetos. Hay un nivel de auto exigencia que a su vez los confronta con cierta laxitud con el compromiso del promedio, siendo que en algunos casos lo dicen: la nota no les preocupa mucho.</p> <p>Hay una relación tranquila con el saber que le faculta en el uso del mismo.</p>
	17*	<p>(Dime un poco más de esa idea de que eres mediocre.) "Muchas veces dejo las cosas para última hora y ya sobre el tiempo para responder a las cosas. Es algo que no me enorgullece, pero que no he podido cambiar, no es algo fácil, lo he intentado pero no he sido capaz. Pues es hacer eso mismo que hago... pues he descubierto que soy bueno para trabajar bajo presión, pero entonces si eso que hago en los últimos días yo lo repartiera como durante todo el semestre se podrían lograr muchos mejores resultados".</p>	<p>Existe un elemento, además, que aparece de manera reiterativa respecto a funcionar bajo presión y una dilación en la que ellos se sienten cuestionados, a pesar de tener buenos resultados académicos.</p>
Relación saber / conocimiento	5	<p>"Los profesores, porque un profesor malo pues no, puede que gane uno pero puede que no entienda uno, sale incompleto [...] (¿Qué es malo?) Malo es que no sabe mucho y lo corchan fácil o que sabe mucho y es tirano, que no piensa que el estudiante vino a aprender sino que cree que ya sabe. Hay dos tipos, uno que puede saber mucho pero que no es un profesor, no sabe expresar lo que sabe y otro que puede que sepa explicar más pero ya se enrede porque no sabe mucho o puede que sea que se enrede fácil o no domine bien el público [...] (¿Esos serían factores dentro de la Universidad?) No sí dentro de la universidad, pues fuera de la universidad sería más que todo lo familiar y factores de salud. Cómo esté uno de salud".</p>	<p>El énfasis está en los factores que él mismo identifica como influyentes en el rendimiento académico, soportado en la figura del profesor como ideal, en lo que causa o no respecto al deseo de saber.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Relación saber / conocimiento	7	(¿Cuál materia te representa mayor dificultad?) De pronto Análisis financiero, pero yo creo que es más por el profesor... Porque es un profesor, él empezó a dar clases el semestre pasado, entonces como que todavía no tiene mucha experiencia y le cuesta mucho explicar. Para el primer parcial digamos, nos tocó contratar un profesor aparte, porque no le entendíamos nada. Y no, otra materia no, es como esa".	El énfasis está en los factores que él mismo identifica como influyentes en el rendimiento académico, soportado en la figura del profesor como ideal, en lo que causa o no respecto al saber.
	3	(Se refiere a los factores que han afectado su rendimiento académico) "No sé lo que me pasó, pero me encontré con profesores que no les gustaba enseñar y me desmotivaban, entonces me iba mal en los parciales. Viendo eso comencé a cancelar y me quedé con dos materias. Todos los profesores eran de esos que tiran a corchar y no se preocupan por enseñar y que dizque si uno no leyó entonces no dan la clase. Hay profesores que son profesores porque quieren enseñar, en cambio hay otros que no les gusta y en cambio lo critican a uno o lo hacen quedar mal delante del grupo si uno no lee".	En este caso es notorio que al igual que hace el apuntalamiento en la figura del profesor, se ha instalado con algunos de ellos una relación hostil que suele llamarse especular, en el sentido de la manera como se ligan las fantasías inconscientes entre el estudiante y el profesor.
	9	(De todo lo que has hablado, ¿cuáles dirías que son los factores que influyen para que vos tengás un buen rendimiento académico de 4,6?) Lo que te digo, como la responsabilidad, la disciplina con el tiempo, los buenos profesores que tengo... casi todos son excelentes, y más porque yo escojo, pues, el horario por el profesor y no para que me cuadre todo y sin huecos, pues, no sé, son los profesores, la responsabilidad, la disciplina, el hábito de estudio, pues como la forma en la que estudio".	Él se reconoce como sujeto responsable, es decir subjetiva su participación en el rendimiento académico, pero además identifica como influyentes a los maestros, figura como ideal, en lo que causa o no respecto al saber.
Lo heredado y relación saber / conocimiento	10	(Se está refiriendo a su experiencia en la Institución Educativa) "Solamente como en octavo hubo dos profesoras que se pusieron a apoyarme mucho y vieron que yo era más inteligente de lo que aparentaba. Entonces eso ya como que lo anima a uno un poquito y ya comencé como a sobresalir en el colegio [...]"	Se pone en juego la función del profesor. Esto es importante en tanto que ella realmente estudia sólo para demostrar que no es bruta. Se rescata cuando el otro se interesa. Halla así otro sentido.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Lo heredado y relación saber / conocimiento	10	(Continúa con la argumentación anterior) "Entonces también uno como que hacía una cosa y siempre dizque ¿eso sí lo hiciste tú? entonces uno también como que dudaba de las capacidades de uno, pero a la vez como que ay bueno voy demostrarles. Pues, yo hacía las cosas por mí, pero igual que voy a demostrarles. [...] Pero también hay profesores que le ayudan a uno y otros que lo desaniman mucho. Entró un profesor y como a mí siempre me tenían en mal concepto, y como los profesores hablan, pero él me dijo que escogiera un libro, y como a mí siempre me ha gustado leer mucho. Y me dijo que hiciera un ensayo y me puso Sobresaliente. Y yo le dije que por qué me puso Sobresaliente si mi ensayo está muy bueno. Me preguntó -porque había tomado cosas que no eran del libro y los había citado. Me dijo dizque ¿eso lo copiaste tu? Yo le dije que sí. Y dijo: ¿en serio? Y me dijo dizque dime qué significa esta palabra. Y yo le decía, y luego y ¿Qué quiere decir esto? y así".	La entrevista nos aporta elementos para pensar en esa relación esencial que pone en juego al estudiante con el saber para poderse inscribir en un vínculo libidinal con el conocimiento y no es al contrario. (Freud. <i>La psicología del colegial</i>). Ahí hay una pregunta de la que ella se tiene que hacer cargo, lo que implicaría un abordaje clínico.
Relación saber / conocimiento	12	(Se refiere a los factores que afectan su rendimiento académico) "No porque a veces como que los profesores son muy rígidos, como solo centrados en la materia, como que uno es tensionado, en cambio el otro profesor era más alegre, a veces conversaba, contaba historias, pues cosas que no le dejen a uno como, ¿cómo digo? como tostado pues de lo que va a pasar, como que ¡ay...! no, es como más relajado, uno como que se siente a gusto con el profesor..."	Si bien en estos dos casos las identificaciones inconscientes están apuntaladas en elementos de sus historias singulares, las inhibiciones que aparecen relacionadas con la transición adolescente hacen ver, otra vez, el papel del maestro.
Transición adolescente	12	(¿Y cuál crees que es tu principal dificultad?) Hablar en público, horrible. No sé, es como psicológico de pronto, porque no sé, se me olvida, o sea yo me siento en la silla del examen y ya se me olvida todo, todo, no soy capaz como, de razonar, o me preguntan en clase y se me olvida la pregunta que me hacen, pues cosas así, entonces yo no sé. En el colegio... tampoco... no entendía algo y le preguntaba mejor a mi compañera, o cosas así, no me gustaba hablar en público [...] No soy capaz como de desenvolverme hablando como con una persona normal, no, siento como que, es como, la inferioridad del estudiante frente al profesor que sabe todo, como que no sé, no, me da mucho susto".	Todas las inhibiciones comprometen el resultado. La dificultad para el acto. No siendo un síntoma es una condición sintomática

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Relación saber / conocimiento	13*	(Se refiere al encuentro con algunos profesores y lo que han representado en tanto figuras identificatorias) "Había profesores que eran muy conscientes y me decían... ¿qué estás leyendo ahora? y ¿qué pensás? No quedarse con la primera vista y definitivamente conocer la música, fue algo que también me cambió mucho. Otra persona muy importante en mi vida que formó la red de Escuela Ocampo, me cambió mucho, un hombre brillante, visionario... con un sentido de la esperanza impresionante. Era una persona impresionante. Éramos como 800 estudiantes y se sabía el nombre de todos, a veces estábamos ahí y se sentaba con uno a hablar. Ese tipo de cosas... la sencillez".	Es un ejemplo paradigmático en el que se deja ver lo función del maestro -como insiste Freud- en su dimensión de causar el deseo del estudiante.
	13*	"¿Vos confías en mí? Dame un semestre y yo te voy a transformar totalmente; lo que vos tocás, es necesario reestructurarlo". "Yo confié, [...] La vuelta a empezar de cero tuvo costo, es negar el orgullo, es decidir otra vez confiar en alguien y volver a re-aprender. En este semestre estoy tocando un concierto con el que se gradúan las personas normalmente. Con esta exigencia tan alta decidí invertirle mucho tiempo por el mero gozo de tocar violín pero, igual la Universidad no es un conservatorio sino una universidad, las otra materias son importantes esa es una lección que aprendí un poquitico fuerte este semestre".	La presencia de este maestro posibilitó un proceso de desalienación de su propia historia, fundamental para su proyección profesional.
	14*	(Cuéntame ¿qué motivó ese cambio? -Cambio de carrera-) No, nada. Cuando yo estaba en el colegio no sabía bien qué estudiar. Me gustaban las matemáticas y yo siempre he sido bueno en las matemáticas, pero cuando empecé a estudiar y vi las materias, me di cuenta que no era donde quería estar [...] Entonces como yo ya tenía que decidir y a mí me iba bien en matemáticas, yo había sido de los buenos en el colegio, yo pensé que esa era, pero no yo veo que a mí me gusta más como lo de estructuras".	Los chicos eligen de manera muy imaginaria a partir de las competencias. Encontró ese campo aplicativo del saber en el que sí se siente encauzado.
	14*	(Cuenta una experiencia que ha modificado su relación a la academia) "Yo tuve un problema con mi física dos, porque yo iba a clase, y el profesor se ponía a contar historias del origen de algo y hacía pocos ejercicios; y en el parcial preguntó unas cosas que yo le dije que no estaba de acuerdo en que preguntara eso y no volví a clase. Estudié del libro y me saqué en dos parciales 5.0. Me di cuenta que eso que él preguntaba estaba en el libro, entonces sólo fui a los laboratorios, porque había que hacerlos, pero no volví a clase. Además todos le cancelaron la materia porque nadie ganaba. Quedamos de 35, 7, y de esos 7 ganamos 5".	Lo que representa la figura del docente respecto a la motivación para asistir a clase, es más que del orden de la metodología utilizada por el profesor.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Relación saber / conocimiento	5	(Se está refiriendo a su experiencia con la academia) "Ya en el tercer semestre ese sí fue bueno ese si cogí las que fueron y no pues en el momento de elegir pero una dificultad pues así no. Pues a veces desmotivación pasajera, cuando sale uno de un parcial y ve cosas que cree que no las va a entender nunca. Desmotiva lo complicado que pueden llegar a ser, algunos temas. Si es que la cosa es que uno entiende ya cuando va mal o cuando uno en este semestre entiende una cosa del semestre pasado apenas o que adquiera conocimientos que le hagan entender lo del semestre pasado. Pasa casi siempre, uno no entiende todo y pasa el semestre y uno entiende una cosa del semestre pasado [...] (¿Es un proceso?) Claro que uno tendería a pensar que uno en el semestre debe entender todo lo que vio en el semestre y no antes lo del semestre pasado. Pues uno va como atrasado. En el segundo entiende lo del primero y en el tercero entiende lo del segundo. Es como un conocimiento posterior. Pues el conocimiento posterior le hace entender lo que ha aprendido".	La relación con el conocimiento cae si la relación al saber no está orientada por el propio deseo. Él se percata de que en la relación al conocimiento sólo se acumula información, el acceso al saber tiene que estar orientado por el deseo epistémico. Hay aprendizajes en la transición al saber y de ello depende que se dé una relación tranquila frente a los logros de las materias. La relación al conocimiento es determinante si la elección vocacional coincide con los intereses propios o si es del orden de los ideales familiares.
	7	(¿Qué te hizo elegirla?) "Es una carrera muy completa, tiene muchos campos de acción y en este momento está muy posicionada, es lo que está mandando la parada. Pues con todo lo de la globalización y todo [...]" (¿Antes habías pensado en Administración?) "Pues yo vine a la presentación de las carreras y estaba antes pensando en Negocios, pero la esposa de mi primo estudia Administración y ella me contó de la carrera y por eso decidí mejor estudiar Administración. Pues me dijo de la universidad y todo y que en Administración se puede hacer todo como los de Negocios, pues que es una carrera muy completa, pues y entonces por eso".	Los apuntalamientos para responder la pregunta sobre la elección de carrera son valores culturales como la moda, la fama: lo que está mandando la parada, la universidad muy bien posicionada... nada del orden propio, todo desde los ideales socioculturales. No parte de motivación personal, sino de un ideal social, de las valoraciones sociales.
	7	"Pues yo todavía... no sé qué quiero... Pues yo quiero ser una excelente profesional, quiero..., no quiero que me manden a mí sino que yo sea como la jefe, también me gustaría, si tengo las posibilidades, tener mi propia empresa y..., hacer especialización".	El estudio para tener un lugar que le dé poder. Sin embargo parece un cliché estereotipado de los jóvenes.
	7	(¿Se viene de detrás de ti –hermana-?) "No, por la carrera [...]" (¿Qué va estudiar?) "Ella todavía no sabe si Negocios o Administración".	No hay aun una elección vocacional aún. Eso da cuenta de los imaginarios -falseados en muchos casos- a partir de los cuales, en ocasiones, los adolescentes eligen su carrera.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Lo heredado Los ideales familiares	7	(¿Quién se ocupaba de ustedes?) "Eh... pues siempre estaba la señora del servicio y...Igual siempre hemos sido personas muy responsables y no tienen que estar encima de nosotros diciéndonos lo que tenemos que hacer".	Aparece aún una posición muy infantilizada, alienado al ideal de la infancia. "La niña juiciosa"
	9	"Me gradué de la Sociedad de Honor, las niñas que mejor les va académicamente, tienen una formación íntegra, el perfil pues como de la alumna [nombra la Institución], la meten como en la Sociedad de Honor y nos graduamos, digamos con becas para la Universidad del Rosario, tenemos privilegios pues, en el colegio y por fuera también. Uno decir que se graduó de la Sociedad de Honor es mucho mejor que decir que es cualquier persona [...] Entonces, soy muy responsable, hago las tareas, todo eso me lleva a tener un buen rendimiento académico y buenas notas. La disciplina de hacer los trabajos, nunca me dejo coger de la noche, la responsabilidad, intento hacer todo lo que me ponen, de hecho, siempre lo hago [...] (¿Cómo podrías explicar que tengas esa responsabilidad y disciplina frente a esto?) No sé, pues, me da pena llegar sin un trabajo, me tocó, o sea, me gusta y me toca ser responsable, eeh, pues, faltar como a una tarea o así, o no estudiar para un parcial... no sé, me siento mal pues conmigo, entonces esa es otra de las razones. Pero explicar porqué tengo esa responsabilidad, no, no sé, soy yo, así he sido toda la vida".	Es de la sociedad de los elegidos, honores. Elige una carrera considerada –o imaginada- fácil, algunos piensan que Diseño es una bobada... ¿Cuál es su posición frente al saber?... hace la tarea que le ponen pero se mete a una carrera donde el Diseño y la creación son importantes. Aparece aun una posición muy infantilizada, con identificaciones alienantes al ideal de la infancia. El estatus que le da el ser buena estudiante. Hace referencia al deber ser.
Transición	7	(¿Te cuesta madrugar?) "Depende... porque por ejemplo, este semestre estoy viendo una materia que se llama Comportamiento del consumidor y es a las 6:00 de la mañana y no me da pereza madrugar porque lo que vemos es muy..., pues es como muy aplicable".	Es un ejemplo de una adolescente que a pesar de ya estar en cuarto semestre mantiene una posición muy infantil, sostenida en las identificaciones tempranas al ideal familiar y social. No se asume aún como estudiante universitaria ni como futura profesional.
	7	(¿Qué ha sido lo más difícil de haberte separado de tu familia?) "Lo más difícil son los fines de semana, porque en semana, normalmente yo vivo muy ocupada. Los fines de semana me siento muy sola, me hacen mucha falta mis papás, que me consientan..."	
	7	(¿Qué te distrae?) No sé qué, es como saber lo que están haciendo las otras personas..., ver fotos, pues como estar en contacto con todo el mundo y pues con el <i>blackberry</i> , que también es un distractor [...] (¿Te puedes concentrar con esos distractores?) Sí, pues porque yo me pongo a estudiar y si me llega un mensaje pues miro y respondo. Yo hablo y sigo estudiando. Eso depende de lo que se está hablando, pero cualquier bobadita, no [...] Pues...cuando estoy en la casa me distraigo mucho en el <i>Facebook</i> ".	

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>10</p>	<p>(Se está refiriendo a su experiencia académica) "Pero sin embargo perdí siempre, pero por irresponsable, porque no hacía las tareas, pero no porque no fuera capaz... y no a mí también es que, no es sólo lo de la responsabilidad sino que yo soy muy distraída, entonces yo me distraigo y ya no estoy en clase. Yo perdía, nunca pude sacar excelente en comportamiento, pero es que porque uno esté callado eso no quiere decir que uno esté prestando atención, porque a uno le preguntan algo y uno no sabe de qué está hablando el profesor, porque uno no está en clase, entonces por eso mi comportamiento nunca fue excelente y pues yo soy bien distraída y entrar a la Universidad, pues obviamente son cosas mucho más complicadas, más complejas y obviamente al no prestar atención me iba a afectar mucho. A mí me preguntaban cosas de lecturas... les podía hablar fácilmente, pero me preguntaban algo más y yo no sabía de qué estaban hablando [...] Entonces ese es uno de los factores que hizo que en algunas de las materias me fuera muy mal y que muchos de los profesores me han llamado la atención porque es que yo me distraigo muy fácil...y como soy...tengo un problema con la ansiedad que me pongo a arrancarme el cabello y me quedo distraída arrancándome el cabello o comiéndome las uñas o moviendo los pies o con cualquier cosa; pues no sé, a mí cualquier cosa me genera ansiedad. Y esa ansiedad también me afectaba a la hora de presentar el examen y entonces era eso más la depresión, más las pastillas que me mandaban para eso...entonces para controlar la ansiedad... y era todo eso, más los problemas en mi casa. Son muchas cosas que al entrar a la universidad, pues eso lo afecta a uno mucho".</p>	<p>El párrafo nos muestra la manera como se mueve en lo académico. Lógica que nos enseña lo que le impide en acto, asumir cualquier responsabilidad, eso es lo que le cuesta. El sujeto frente a la responsabilidad. Esto que parece un síntoma, ser distraída, va a tener mucha incidencia en toda su historia académica. Define ese "yo soy capaz" cuando se enfrenta a una situación de análisis, pero en un momento preciso, en el que no tiene que responder por ejemplo, en el nivel de las competencias. Es decir, puede ser fluida y escribir ensayos o temas de reflexión, gracias a su pasión por la lectura. (lo dice en otro fragmento) Nótese además que no es un problema en el que carezca de habilidades cognitivas, se trata de una inhibición sintomática que le obstaculiza "responder" académicamente. Dar cuenta de lo que sabe. Es una situación conflictiva respecto al ideal propio con el de los padres y los maestros, que la pensaban bruta.</p> <p>Es una duda que la ha acompañado todo el tiempo: la pregunta por si es bruta. La dificultad conduce a algunos a desertar. Pero en este caso, persevera mucho en superar los obstáculos.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>10</p>	<p>Por el momento yo estoy con psicólogo y con psiquiatra... pues tratando. Y las cosas en mi casa también han mejorado mucho, entonces ya este semestre las cosas han mejorado para mí ya este semestre pasé de ser una niña por debajo de tres o de tres a sacar de 4.0 para arriba, me saco fácilmente un 4.9. Tengo las mejores notas de mi clase fácilmente. Entonces pues es que cuando uno ve que no le está yendo bien y uno sintiéndose..., pues es que yo no me siento bruta. Yo entiendo muchas cosas...Yo si logran llamar mi atención yo cojo rápido las cosas. Entonces era muy maluco uno sentirse como... es que ¿yo no soy tan inteligente como creo? Eso es súper maluco y lo desanima a uno mucho. Yo porque mis papás me apoyan mucho y me dicen que si me va mal que no, que siga que en algún momento me va ir bien. Igual uno no puede, que porque le va mal entonces ya va renunciar. No [...] No, y más que todo en Derecho, uno ve que en Derecho y ya en el segundo semestre uno ve que ya no hay los que entraron. Uno ve que la gente se retira o se va para otra universidad. Pasa eso, como les comienza a ir mal, entonces dicen no, esto no era para mí. Se pasan de universidad o ya cambian de carrera [...] Entonces pues para mí pues, pasar dos materias por semestre... Porque el primero dos, el segundo dos y el tercero dos. Entonces yo pues ¿por qué no, si yo tengo capacidades? [...] (Ahora que ya has estado un tiempo estudiando Derecho ¿Qué crees que te mantiene en la carrera?) Pues yo soy de las que comienzo una cosa...No puedo... Hasta que la termine...soy feliz. A mí la psicóloga me hizo un cuadrito y yo no sabía y me quedaba y volvía y entonces ella me dijo que yo soy muy perseverante".</p>	<p>Lo que afecta el rendimiento académico son cosas muy subjetivas. La medicina le puso nombre a su dificultad y ha impedido que pueda salir de la captura alienante en la que se encuentra con las figuras parentales. De manera que son múltiples las causas por las que se afecta el rendimiento académico y vamos a encontrar motivos particulares en cada caso.</p> <p>En este caso, ante la dificultad de hacerse cargo de su propio deseo, se encuentra articulada al conocimiento por la vía de la demostración, para ser reconocida, pero debe "demostrar que no es bruta". Eso es lo que se puede nombrar como un imperativo superyoico.</p> <p>Está afectada por esa manera de nombrarla en el colegio, desde los profesores, como bruta, identificación que congela la libido e impide su desalienación. Se aliena al otro: mi papá dice..., mi mamá dice..., los profesores dicen... la psicóloga dice...</p> <p>No logra definirse a partir de una identidad propia.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>10</p>	<p>(¿Cómo supiste que esta era la carrera que querías?) “A ver, yo sí soy. Por mí, yo estudiaba de todo. Pues chiquita comencé que con medicina, arqueología, que filosofía. Yo de chiquita me gustaba de todo. Entonces yo me puse a pensar. ¿Qué es lo que es para mí? Y me hicieron unas pruebas y no, pues no. Pues entonces ¿qué quiero estudiar? Pues entonces mi papá me dijo que métase en Derecho si le gusta y si no te cambias. Y me metí, y me gustó. Bueno, igual si uno termina la carrera y quiere estudiar más cosa [...] Entonces ya entré a la Universidad y dije, no voy a demostrar que yo puedo, pero el problema de la distracción más los problemas de mi casa. Y pues, es que yo no sé. En las materias que no me esforcé las pasé y en las que más empeño le puse, me fue mal y yo esperaba más de mí. Ya este semestre me va bien en las difíciles y, este semestre sólo tengo una fácil, mi mamá dice que a ella le pasaba lo mismo, que como pongo tanto empeño en las difíciles, entonces me relajo con ésta que es fácil. No me está yendo mal porque la llevo en 3.3, pero las otras las llevo en 4.0 para arriba. Es en las que mejor me está yendo”.</p>	<p>El papá eligió. En un momento temprano se desorientó respecto a su deseo y realmente no sabía qué estudiar al ingresar. No se juega la apuesta de elegir, como si no tuviera recursos internos para elegir por sí misma. Todo el tiempo persiste en el obstáculo. Es en la elección donde la apuesta de cada uno se juega. Aporta además al tema del ideal del padre, puesto que hay casos en que la elección está orientada por ese ideal y quieren hacer lo mismo, pero en los casos en que se ha podido dar una cierta desalienación de esa identificación, obtienen grandes logros y se diferencian de alguna manera con la figura identificatoria. Lo intenta, pero al parecer, la medicina ha silenciado mucho su intento.</p>
<p>Relación saber / conocimiento</p>	<p>11</p>	<p>(Está argumentando sobre su distractibilidad y su rendimiento académico) “No soy difícil para entender pero sí me distraigo. [...] Depende de la clase, si la clase me interesa y me gusta no me distraigo, si no me gusta me distraigo, hablo con mis compañeros. Las clases de cálculo me gustan y también hay que prestarle bastante atención por ejemplo, pongamos un relleno por ejemplo, no me gustan las clases que, son solo... que no son de números [...] me gustan más las que tengo que explicar algo con números”.</p>	<p>A la hora de pensarse con relación al conocimiento hay una pregunta que no logra elaborar... hay ambigüedad: no soy difícil para entender... Ese “distraerse” deja una pregunta sobre su relación al conocimiento y los distractores que la ocupan.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Transición y lo heredado</p>	11	<p>(¿Por qué?) "No sé, soy como muy dejada... no sé. No sé porque soy como muy dejada pues sí..., no sé... [...] Pues por eso, como que a veces, digo no me interesa el tema, a veces como que digo que el tema no es importante y después me apuro, me toca buscar por otras lados para estudiar y eso, las clases me parecen a veces que no son importantes y entonces después, me parecen aburridas a veces no voy y dan cosas importantes y entonces me toca buscar por otros lados para ver...".</p>	<p>Es notable su ambivalencia en la relación al saber, puesto que no encuentra muy motivantes las clases o los temas y a pesar de que la afectan en el rendimiento académico, no logra asumir su condición como estudiante.</p> <p>Aún está detenida en el momento transicional respecto a las figuras parentales. Como una niña, se ubica respecto a sus padres y no asume responsabilidades de manera decidida. Sus respuestas son precisas.</p>
	11	<p>"Independizar no... yo soy muy apegada a ellos. Quería conocer mas gente, la Universidad que me parecía muy buena, y tenía mejor referencia que en la que estudiaba allá, entonces por eso y a mi papá le gustó la idea porque iba a salir de una universidad diferente que porque iba a coger más responsabilidad por eso me viene para acá".</p>	<p>Da cuenta de su dificultad de hacer la separación propia que se juega en este periodo, pero aunque hay dificultades en el rendimiento académico, es posible que haberse mudado de ciudad le favorezca.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	13*	<p>"Antes de los 14 años leía mucho, curiosamente me gustaba la música clásica pero no conocía... me fascinaba la cultura, leer pero aún estaba como en búsqueda de qué era. [...] pero cuando era pequeño escuchaba radio, llegaba y pasaba el dial... cuando había música clásica oía, una vez Cascanueces de Tchaikovski..., el ballet estaban dando la danza China y yo le inventé una historia impresionante a mi mamá, mamá imagínate que esto paso por esto y esto... y después que se acabó le conté una historia y mi mamá me dijo: X ¿usted por qué es tan mentiroso?... pero no eran mentiras, sino lo que me imaginé... tenía 8 ó 9 años".</p>	<p>Es notorio que los encuentros en la infancia con elementos definitorios en las elecciones de un sujeto son determinantes, aunque en ese momento no sean conscientes de ellos. Muchos adolescentes se extravían en esa época y se orientan por otros elementos ligados a la inmediatez.</p> <p>Ésta es una decidida orientación vocacional y muestra el encuentro con la música a temprana edad.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>13*</p>	<p>(¿Y esa persistencia?) Creo en la voluntad, de hecho no es que crea, creer puede parecer pequeño. Es total certeza. Cuando uno desea las cosas, las desea con fervor por muy duro que parezca uno se tiene que seguir esforzando y llegar, y más cuando uno se da cuenta que las cosas son posibles. Si vos sos paráltico y quieres caminar pero tu columna está rota hay pocas posibilidades pero si tenés el deseo de alcanzar algo una meta, y sabes que tus posibilidades están por encima o al mismo nivel de esta meta, ¿qué hacer? intentas y recorres el camino que tenés que recorrer hasta llegar al camino para logra lo que se quieres llegar".</p>	<p>El problema a veces con los jóvenes es que quieren muchas cosas pero no tienen un deseo... Este joven dice que hay que soñar pero hay que ser realista, anhela algo que es posible... que estas metas estén inscritas en el contexto de lo posible. El sabe que estudiar aquí no es posible sino con la beca, pero ha sabido hacerse cargo de su deseo, con lo que responde adecuadamente a su compromiso con la beca.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>13*</p>	<p>(Empezaste desde los 14 años...) Siempre he tenido una visión muy crítica, siempre he creído que el papel del arte es trascendente, cuando conocí el violín fue una emoción intelectual conocer cosas, saber que era difícil, estudiar para que pudiera ser y descubrí que podía hacer cosas, esa sensación me llenó de mucha felicidad, una emoción, es un reto que podía hacer algo que dentro de un medio en el que me crié no era muy corriente, y poder hacerlo bien [...] luego decidí que para mi desarrollo musical era mejor descubrir cosas por mi cuenta decidí estudiar solo[...] cada vez que me decían que no acá lo tomaba como un motivante, tengo que prepararme más y siempre pasaba a primer semestre. [...] Trabajo, si hay algo que vos deseás, si vos no te esforzás por eso por mucho talento que tengás no estará ni mal ni bien. Y eso no me interesa en el violín, uno debe enfocarse en unas cosas entre más me enseñen más me exigen, entre más me exigen más puedo dar, entre más puedo dar más me exigen es un círculo vicioso [...] Bueno cuando conocí el violín, no sé, me pareció que era mi causa".</p>	<p>A pesar de sus dificultades económicas y su contexto social y familiar, la relación al saber se constituyó en un apuntalamiento mucho más importante al llegar a la adolescencia. Encontrarse en esa época (14 años) con un maestro que hizo las veces de un padre simbólico que le dijo sí a su deseo de hacerse músico y le transmitió su propia pasión frente a ello. Es un caso que enseña que el determinante en el rendimiento académico no es lo económico, sino en la firmeza del deseo de saber, aprender y realizarse. Lo más valioso de este caso es que él supo lo que se hizo su "causa"- el violín, y con él ha logrado grandes cosas en la persistencia de satisfacer su deseo.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>13*</p>	<p>“Yo confío y quiero esta universidad, la estimo y respeto su posición, pero no por eso voy dejar de seguir reflexionando lo que son las carreras, sería negar lo que he dicho que soy, esas son las características de un ser pensante. Si uno no analiza su entorno sería como un lorito. [...] Definitivamente sí, podemos hablar de la violencia física, social, económica e intelectual cuando en un barrio un joven se gradúa y ahí mismo lo presionan la familia, o él mismo se presiona porque tiene una niña embarazada... o porque su mamá está aguantando hambre, entonces decide trabajar o estudiar una técnica, para trabajar aunque me paguen poquito: no es sólo una violencia intelectual sino también del mismo individuo que no decide y toma las cartas sobre el asunto. De eso me logré salir, de la violencia material también logré. [...] Yo vengo de un barrio donde la violencia es el pan de cada día y ver cómo muchos muchachos conocieron la música y al arte transformaron su vida, eso no tiene nombre, es sublime. Uno cómo hacer que dos personas con pensamientos opuestos decidan sentarse en un concierto a escuchar algo bello por ejemplo músicos israelitas y palestinos en el mismo punto. Si el arte puede hacer esto... yo creo que aún hay esperanzas para una sociedad que es un poquitico mediocre, que es mediática...”</p>	<p>Potencia del deseo. Es importante porque da cuenta de la proyección que él tiene con su carrera.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	<p>17*</p>	<p>(¿Qué te hizo entrar al Seminario?) “Curiosidad [...] A mí porque nos enseñaban latín, griego y había una materia que se llamaba composición española. Eso ayudaba como a saberse desenredar, saberse desenvolver. Entonces como la utilización del idioma y muchas otras cosas. Las bases matemáticas que yo tengo se las debo también a esa etapa [...] La historia también me ha gustado mucho y la psicología. Son cosas que me gustan pero que no son como para estudiar una carrera. La geografía que aprendí también me parece muy bacana, que también se la debo a ellos. Entonces fue una época en la que yo quería aprender muchas cosas y ahí me ofrecían muchas cosas que yo podía aprender. No fue precisamente lo que piensa la gente, no es que éste quiere ser cura. No”.</p>	<p>Su encuentro con la episteme a edad temprana orientó, en gran medida, su elección profesional. Se halla un discernimiento necesario respecto a la orientación vocacional. Es valioso que se orienten no tanto frente a las cosas que les gusta respecto al conocimiento o un hobby sino una vinculación con el saber que les permita proyectarse. El saber orientó su elección del Seminario, igual dice de su relación al saber en lo académico, lo cual va esclareciendo su posición ante el conocimiento. Una pulsión epistémica bien orientada favorece la relación con el conocimiento de manera versátil y aplicada.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Relación saber / conocimiento Proyección profesional	17*	(¿Cómo te estás pensando en el campo profesional?) "Yo quiero hacer mi camino, pero todavía no sé bien, me gusta la rama de la docencia, si uno se mete por ese lado pues el trabajo nunca se va a acabar, porque hay que enseñarle a todos los estudiantes, además me gusta por la parte de la investigación...entonces me gustaría más por ese lado. Pero en el campo de la física me atraen la rama de la aeronáutica, la de la medicina..."	Teniendo muy clara su elección profesional y el campo de la Física que le interesa, él quiere hacer su camino. Es en el proceso que va definiendo su hacer. Sin embargo, su deseo es claro respecto a la carrera.
Transición y lo heredado	9	(¿Por qué elegiste Ingeniería de Diseño?) Porque me iba muy bien en matemáticas, me gustan las matemáticas, me gustan las ingenierías, y me parece que la parte como del diseño y de la creatividad es muy importante también, traté de juntar... quería mecánica y no sé [...] Pues, primero pensé que era mucho más fácil, o sea, yo tengo mi novio, mis amigos, y muchos son de la Escuela, y te lo juro que yo estudio más que ellos. Pues uno piensa que es diseño, que es una bobada, pero absolutamente en nada me parece [...] La parte del diseño es lo que no me gusta, pues prefiero la parte de investigación, de mercadeo, de todo, o de la producción o pensar en la parte de ingeniería, pero en el diseño como parte formal no me anima mucho [...]".	<p>Elige ingeniería de Diseño como un comodín para ubicarse, no encuentra gusto en las otras ingenierías. Tal vez lo del Diseño confronta con algo que es menos fácil. Se tiene que confrontar con algo que no es de la sociedad de los privilegiados. Es un punto en el que también se muestra la transición.</p> <p>Eligen una carrera, no Administración que es, según sus palabras, la que eligen los estudiantes que no saben qué hacer.</p>
Transición y lo heredado	9	(¿Qué te desanima?) "No sé, a veces no me veo... de todas las conferencias, de todas las cosas que nos han mostrado, no me veo en el futuro como haciendo eso, pero tampoco me veo haciendo otras cosas, y la verdad no me pasa solo a mí, le pasa a mucha gente de mi semestre y de la carrera que ha estado aburrida, pues... en algún momento de la carrera ha estado aburrida, pues no conozco a nadie que haya dicho pues estoy completamente feliz. Y no sé, en este momento estoy como pasando por esa situación, pero no es eso, pues. No, no, yo no me voy a salir, ni nada, ni me voy a poner a pensar como... pues".	Ubicarse académicamente frente al conocimiento obtura la posibilidad de reconocer su propio deseo. No se proyectan en la carrera porque nada del deseo les concierne ahí. No hay nada del deseo, "hace la tarea"... se pueden visionar desde el ideal social o el deber ser... pero no desde el deseo. Se interroga respecto a la orientación vocacional pero no asume la búsqueda de respuestas, sólo tiene que hacer la tarea que se propuso. Está del lado del deber ser... su elección se da un poco para hacer parte de una sociedad selecta.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición y lo heredado	9	(¿Con alguna materia particular has sentido mayor dificultad?) "Pues sí, eh, con algunas, como en Mecanismos y Simulación... de hecho la materia es muy difícil porque son puros cálculos, es ingeniería, es saber si algo va a funcionar o no, cómo puede funcionar, entonces era muy difícil".	Algo engañoso al interior del nombre mismo de las carreras –Ingeniería de Diseño - para los que no saben qué hacer. Cree que los que no saben qué elegir, eligen Diseño para no elegir Administración que no es exigente, supuestamente: ahí no tienen que estudiar.
Transición y lo heredado	9	(¿Cómo percibes a tus compañeros de clases?) "Yo creo que esa es una de las razones por la que no me he salido de la carrera, pues si tú, pues no sé si sabes, pero en Ingeniería de Diseño todo se hace en equipos, pues en grupos. Entonces a mí me toca, me toca todo en equipos y somos un grupo de amigos demasiado establecido por todos, somos, jugamos amigo secreto la semana pasada y somos 25 pero somos demasiado unidos. Pues, los amigos son cero problema, me entiendo con todo el mundo, todo el mundo es demasiado querido, mucha gente veo como de mi nivel académico entonces no me importan como con quién hacerme, ¿me entiendes? Porque uno muchas veces dice ay no estos tan vagos o estos tan extremadamente responsables que qué pereza. Pero casi todo el mundo es como yo que es: responsable y le va bien en la parte académica, pero un fin de semana sí, pues si no, se pueden ir tranquilamente para una fiesta, tienen su vida social, sus amigos, y así soy yo, entonces me identifico mucho como con ellos".	Opera desde la certidumbre que el grupo mismo facilita, como en la época de colegial.
Transición y lo heredado	9	(Volviendo al tema de la crisis que tenías con respecto a tu carrera, ¿tu familia sabe de eso que piensas?) "Yo le he dicho a mis papás, de hecho les he llorado porque a veces no me hallo, no me aguanto, no quiero, me han dicho que hable con la decana, he venido a hablar con Marcela. .. que me dijeron, tienes esta semana, mi papá es como muy, pues como, no filósofo, pues él se sienta me conversa, pues te conversa, te ayuda, entonces conmigo es así, me dijo siéntate esta semana vas a pensar, vas a ver que te gusta, todo, y si no, y si algo vemos a ver como qué medidas podemos tomar, qué otra cosa puedes estudiar, pero no llegamos a ese punto porque en verdad después de la conversada con la decana he estado más tranquila".	Está silenciando la pregunta por su orientación vocacional, justamente en el momento en que una crisis le hubiese permitido hacer un buen pasaje transicional que le permita orientarse frente a su deseo.

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
Transición y lo heredado	9	<p>(¿Hoy qué piensas de esa crisis que tuviste?) "Ay..., no sé es muy preocupante, me preocupa, voy en cuarto semestre y listo, tengo pues como esa crisis, que ese va a ser mi futuro, pues como lo que haga yo hoy es lo que voy a hacer toda la vida, pues ¿me entiendes? Va a ser mi vida, de eso voy a vivir, entonces me parece a veces preocupante no sentirme completamente feliz de lo que estoy haciendo, pero, pero espero que, más adelante cuando se empiecen a abrir las ramas, los caminos de la medicina, de la parte de mercadeo, pues como acoplarme más a lo que quiero ahí [...] Pues yo pienso que lo que más, que lo más importante fue que de esa situación aprendimos demasiado, pues, no sé, como que todo no es fácil conseguirlo, que hay que cuidar pues como la plata, los ahorros, aprendimos, no sé, como a... vivíamos, antes vivíamos como en un mundo como de si lo... pues, no de si lo querés tenerlo, sino de... como... de, pues, un colegio bueno, un carro bueno, pues, como mi papá todo lo que quisiéramos nos daba gusto. En cambio mientras esa... pues, mientras ese momento no fue así, entonces [...] Entonces no es que yo diga "me tengo que esforzar por hacer algo", mis papás me dan una mensualidad".</p>	<p>No logra nombrar la pérdida. A pesar de que la crisis le hubiese permitido moverse de esas identificaciones tan alienantes a los ideales en que se encuentra, logran obturar la posibilidad. Se acomoda nuevamente a los ideales tras el encuentro con los padres y la directora de carrera.</p>
Transición y lo heredado	12	<p>(¿Por qué elegiste Derecho?) "No sé, me siento identificada, me gusta mucho leer, analizar cosas, y mirar los conflictos pues que están como pasando en este momento, pues, en la sociedad... no fue un proceso largo. Eh...vi como, vi en las universidades las carreras y me llamó mucho la atención [...] (¿Qué tenía la de acá que te gustó?) Tenía un enfoque más económico, como más financiero... estaba muy indeciso. Y me gustaba mucho la administración pero..., pero el derecho tiene como más ramas, más campos en los que me puedo desempeñar. Administradores hay muchos igual [...] desde que mi hermanita empezó a estudiar acá, a mí me gustaba mucho esta universidad [...] (¿Qué te gustaba de la Administración?) No pues es, como mi hermana es contadora entonces como que todo lo que ella hacía [...] (¿Qué te gusta o qué te gustó del Derecho para elegirlo?) No, todo lo que te dije. Todo, cómo se puede solucionar la problemática que está en este momento pues en la sociedad. Que uno es como, un abogado es como indispensable en muchos aspectos. No sé. [...] (¿Tu proyección profesional?) Me gustaría más como hacer un asesoramiento de empresas, pues en el, los aspectos jurídicos, o... me gusta también, no sé, el derecho administrativo, pues como lo público, el estado, todo eso".</p>	<p>Es ahí donde se ve que no tienen soporte adecuado para decir sobre su elección profesional. Entre menos soporte haya, más imaginaria ha sido su elección. Ese reiterativo "no sé", puede indicar algo: ¿desde qué lugar hace la elección de carrera?, tal vez desde el lugar en el cual puede resolver los conflictos, de ser "las problemáticas" y la identificación con la hermana.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Relación saber / conocimiento</p> <p>Proyección profesional</p>	10	<p>(Tienes claro entonces que tu campo de aplicación profesional sería distinto. A propósito ¿Cómo te ves como profesional en unos años?) Pues yo preferiría trabajar así en la UNICEF, por los Derechos de los Niños; por los derechos de las mujeres. Pues temas así. Solucionar conflictos. El derecho internacional también me interesa, los conflictos internacionales [...] A mí me interesan otras cosas, también me llama la atención la filosofía, la historia".</p>	<p>Es en este punto donde se verifica un intento de separarse de identificaciones alienantes.</p>
<p>Relación saber / conocimiento</p> <p>Proyección profesional</p>	13*	<p>"Ser profesor de música de Cámara y reformar el pensum. Sí doctor en Austria eso es lo que quiero hacer doctor en música de cámara [...] Que ustedes tuvieran en cuenta que en los énfasis de música la gente saca los promedios más altos, entonces es como algo curioso, como crear como faros para que ciertas materias generen un deseo gigantesco en los estudiantes y sean motivantes, como cautivar a alguien que quiera hacer algo, es buscar en las otras carreras como un faro que los motive".</p>	<p>Es la evidencia de que se ha podido dar un buen proceso de transición en el que no sólo se compromete un reconocimiento al saber causado por un "faro" que hace de causa, sino que ha podido cultivar una posición crítica frente a la vida y la institución educativa que ama.</p>
<p>Relación saber / conocimiento</p> <p>Métodos de estudio</p>	17*	<p>(¿Cómo es tu método de estudio?) Depende de las materias. Pues hay materias que para mí pues son más relevantes que otras, entonces nosotros por ejemplo, tenemos una materia que se llama proyecto, en general pues es desde el segundo semestre, toda la carrera. Entonces ahí hay que hacer un dispositivo que implemente una situación física y haga algo. Esa materia es muy de hacer, muy de manipulación, de hacer con las manos, aunque para el dispositivo tiene también la teoría detrás. Pero esa materia por ejemplo, es más de hacer. Pero por ejemplo materias más de cálculos, de... pues lo que son las Ciencias Básicas y eso, pues últimamente la que he hecho es que... antes iba a clase pues normal pero no pues no me encontraba como muy bien con ese método, y fue así que hice el inter-semestral. Entonces desde el tercer semestre lo que empecé haciendo es que cogía el libro y empecé a leer del libro, desarrollaba ejercicios del libro. [...] a mí me parece como más productivo este método, entonces yo voy más como por mi propia cuenta. A mí me parece más productivo estudiar del libro, que es lo que tiene el conocimiento encima. [...] Leía, claro que por ejemplo había un examen en sociales, mientras los otros hacían lo que decían los padres, que no que hagan un resumen.</p>	<p>¿Qué estatuto darle a esto de los métodos particulares de estudio y su relación con esta excelencia? Hay un análisis una construcción propia del método que tiene que ver no sólo con su posición frente al saber sino del efecto que él ha tenido en su inclusión en lo académico. Señala además que la asistencia a clase tiene que ver con la metodología del profesor. Si causa o no el deseo de saber. Una relación tranquila con el saber que le faculta en el uso del mismo.</p>

La Tabla 3 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 3

Categorías/Subtema	Entrevista #	Decires del estudiante	Interpretaciones
<p>Relación saber / conocimiento</p> <p>Métodos de estudio</p>	17*	<p>Yo leía y eso es como una historia, entonces uno como que la va contando, entonces yo leía y sí sacaba las ideas centrales, pues no resumen. [...] Y uno comienza a ir a clase y la metodología del profesor no es que me guste mucho, entonces se termina uno durmiendo en clase, entonces no las aprovecha...Pero si uno ve que la clase es entretenida, que es bacana, entonces uno ve que va a clase y se aprende...No es que yo diga no, no voy a clase. Depende el profesor y la metodología. [...] Pues a mí la verdad las notas nunca me han preocupado mucho".</p>	<p>Asume la responsabilidad de aprender y comienza a tener o a manejar más autónomamente su proceso de aprender.</p>
<p>Transición</p> <p>Función de Actividad extracurricular en transición</p>	16*	<p>"Me encanta exponer. (¿?) Tal vez porque he estudiado teatro. Es actriz desde hace 6 años y ha trabajado en varios grupos de teatro. Ahora hace parte del grupo Ateneo de Porfirio Barba Jacob [...] Estas actividades me refrescan para poder estudiar ingeniería matemática [...] Mi prioridad es la carrera, para lo demás me excuso si no puedo ir [...] a veces dudo por la elección de la carera y me pregunto si estoy disfrutando o no el estudio de esa carrera, pero me doy cuenta que me gustan todas las materias que veo [...] "Creo que fui también a todos los cursos que daban en Comfama para aprender a hacer tareas, por eso soy disciplinada y muy organizada". "No me gusta decir no tengo tiempo, porque eso repercute en no hacer las cosas, como que predetermina no hacerlas, por eso prefiero decir que sí lo puedo hacer".</p>	<p>En el campo universitario está encaminada del lado del conocimiento, pero en otros campos como en la docencia, el teatro, el trabajo social, está más situada del lado del saber. La profesión es un medio para hacerse docente.</p>
<p>Lo heredado y relación saber / conocimiento</p>	16*	<p>"Mi papá es muy buen lector. Desde que era niña me recortaba artículos para que leyera, entonces me enseñó el gusto por leer y pintar, también me gusta escribir. Poesía y ensayo [...] (Piensa que su tía que es muy culta, le enseñó mucho pues la llevaba a la biblioteca, a conciertos, a teatro,... "Me enseñó a disfrutar) [...] "Estudié toda la primaria y bachillerato en la Normal. Por eso aprendí sobre docencia y el proyecto del colegio es aprender a aprender". [...] "Me va bien por la formación que he tenido, porque soy afortunada con la familia que tengo y por el colegio en donde aprendí a aprender".</p>	<p>Permite identificar elecciones fuertemente sostenidas en las figuras de identificación alienantes, hasta el momento positivas en su proceso. Al parecer se ha servido de estas identificaciones, pero comienza a diferenciarse en su proyección profesional, lo cual es igualmente positivo en estos casos. En el campo universitario está encaminada del lado del conocimiento, pero en otros campos como es la docencia, el teatro, el trabajo social, está más situada del lado del saber.</p>

2.8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ASPECTOS CONCIENTES RETOMADOS DE LOS TESTIMONIOS DE LAS ENTREVISTAS CLÍNICAS

En el conversar construimos nuestra realidad con el otro.

No es una cosa abstracta.

El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso conversar es constructor de realidades. Al operar en el lenguaje cambia nuestra fisiología. Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros. O se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua.

Humberto Maturana

El epígrafe elegido para este apartado permite recordar que el aprendizaje se realiza mediante un proceso de construcción-deconstrucción en el cual se va reestructurando el saber adquirido mediante el intercambio de ideas que se realizan en las relaciones establecidas entre los maestros y alumnos —teorías, pares, búsquedas, material didáctico—, comprometidos con la educación superior. En el contexto institucional, estas relaciones están mediadas por los programas académicos de cada carrera y por las normas establecidas en los diferentes Reglamentos estipulados por la Universidad, haciendo del proceso formativo un devenir constante de saberes construidos dentro de un entorno social, claramente delimitado en sus funciones, límites y alcances. Visto de esta manera, la calidad de las interacciones que se producen entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria repercute, de una u otra manera, en los logros obtenidos por los estudiantes en términos de aprendizaje y comprensión de las diferentes áreas de conocimiento y formación profesional, mientras en las interacciones circulan los afectos que indefectiblemente se producen en esos vínculos.

Retomando a Humberto Maturana en su trabajo sobre teoría sistémica, invita a reflexionar sobre el papel que juegan las emociones y las conversaciones que se realizan entre maestros y alumnos para que la tarea que los reúne se desenvuelva en un clima de confianza y armonía cuando los roles están claramente delimitados. Así, el trabajo en el aula da espacio a las preguntas, las equivocaciones y el debate académico entre pares y maestros. Para el logro de un intercambio de conocimientos acorde a los objetivos propuestos Maturana propone pensar la educación desde dos ángulos distintos: el de la sociedad y el del maestro y sugiere plantearse dos preguntas: ¿cómo se da el proceso de aprendizaje? y ¿para qué sirve la educación? Con el fin de dar respuesta a estos interrogantes se refiere a la noción de servicio: “la noción de **servir** es una noción relacional; algo sirve para algo en relación a un deseo, nada sirve en sí”. (Maturana, 2002: 11,12)

En esta perspectiva, para teorizar sobre el problema investigado se han tenido en cuenta las voces de los estudiantes que participaron en el trabajo de campo cualitativo —*entre vista, vista entre dos*—, para dar cuenta de algunas causas que explican los resultados obtenidos en el proceso formativo previo al ingreso a la Universidad y durante el tiempo que llevan en la Institución. De esta forma, se fueron dilucidando aspectos inconscientes que emergieron en los relatos que fueron agrupados en tres categorías que posibilitan acercarse a la comprensión del problema. En primer lugar, el momento de la **Transición** —categoría 1— representado por el paso del colegio a la Universidad —de la adolescencia a la adultez—, y las vicisitudes particulares vividas por cada joven en el cambio de sistema de la educación básica y media al medio universitario; en segundo lugar se agruparon fragmentos de los relatos relacionados con asuntos concernientes al ámbito de **Lo heredado** —categoría 2— para explicar el rendimiento académico con base en las experiencias y las vivencias concernientes a la historia de formación personal y académica, incluyendo las relacionadas con las figuras parentales y la de las instituciones y maestros que tuvieron durante el ciclo de formación previo ingreso a la Universidad:

en tercer lugar se identificaron factores relacionados con **el deseo** de saber que fueron agrupados en la categoría denominada **Relación saber/conocimiento** –categoría 3 –y por último se retomaron fragmentos de los testimonios que permitieron develar **procesos de identificación** establecidos con los padres, maestros, valores culturales, sueños y proyectos relacionados con la elección de carrera y la forma de proyectarse para su vida laboral.

Para complementar el análisis realizado sobre el rendimiento académico de los estudiantes entrevistados, se retoman en este apartado algunos factores concientes extractados de los relatos teniendo en cuenta las dimensiones definidas para este estudio en el Marco de Referencia. Consecuentes con el enfoque psicológico se expondrán algunas reflexiones construidas sobre lo hallado en la **dimensión personal** y, en ésta, la **dimensión familiar y Económica** –intrínsecamente ligadas –, para continuar luego con la **dimensión académica** –referida a la historia de formación escolar y universitaria –, y por último, a la **dimensión institucional** en la cual se agrupan factores relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre las carreras que están cursando, los docentes y los recursos o herramientas pedagógicas de que disponen para su formación profesional; así como la infraestructura, el ambiente vivido en el campus y las opiniones que tienen sobre el nombre y el prestigio de la Institución que eligieron, ellos y sus familias, para cursar estudios superiores.

Dimensión personal

[...] persona significa originariamente máscara que llevaba el actor y que indicaba el papel desempeñado por él. En efecto, cuando nos arriesgamos a la empresa de diferenciar exactamente qué material psíquico ha de considerarse personal y qué otro impersonal, pronto nos encontramos en el mayor desconcierto, pues, en el fondo, de los contenidos de la persona debemos decir lo mismo que hemos dicho del inconsciente colectivo: que es de orden general.

*[...] En el fondo, la persona no es algo “real”.
Constituye un compromiso
entre individuo y sociedad acerca de “lo que uno parece”.
Uno asume un nombre, adquiere un título, representa una
función, es esto o aquello. Lo cual, naturalmente,
en cierto sentido es real, pero en relación con la
individualidad del sujeto
sólo como una realidad secundaria, una mera
configuración de compromiso
en que muchas veces participan aun más otros que uno.*

(Jung, 1990: 71-72)

En la Dimensión Personal se delimita el análisis a las explicaciones que dieron los estudiantes para elegir la carrera que están estudiando, los motivos que jalonan en ellos la búsqueda de saber y de aprender las diferentes asignaturas de su programa de formación profesional. En los testimonios que se transcriben a continuación, los estudiantes hablan de su disciplina y hábitos de estudio, así como se refieren a los vínculos que establecen para hacerse a un grupo de estudio y a un entorno social dentro de la Universidad.

Yo confío mucho en mí mismo, yo sé que hay gente más buena que uno... Yo soy así, no me preocupo, sin prejuicios, sin límites trato de que nada me ate, estar... como... sentirme libre, hacer cualquier cosa, porque los sueños y las metas que uno se propone lo van alineando... mi sueño era entrar aquí, esto aquí vale mucha plata. (Caso 8)

...porque sé que tengo que ser profesional, que tengo que tener una carrera pa´mi vida, pa´todo, no me puedo quedar sin estudiar nada, yo sé que a estas alturas de la vida si no estudio no soy nadie, no puedo sostener una familia, no puedo darle estudio a mis hijos, que pienso tenerlos, ni nada, aspiro tenerlos, un buen trabajo para realizarme como persona. Nunca he pensado en no estudiar, mi proyecto de vida es estudiar, algunas veces sí me gusta, pero en verdad no me gusta mucho estudiar. (Entrevista 11)

Por su lado, el rendimiento académico lo relacionan con la posibilidad de contar con un grupo de pares con los cuales sea posible avanzar en su formación académica. Esta “necesidad” se va resolviendo a medida que el estudiante se va integrando al medio universitario. En palabras de un estudiante: “El segundo semestre ya fue mucho mejor porque uno conoce más los grupos de trabajo que hizo la gente en primer semestre, entonces se hace más fácil, eso es otra de las cosas duras del primer semestre porque uno no conoce a nadie, entonces los grupos de trabajo eso siempre es una parte muy importante”. (Entrevista 6)

Respecto a la capacidad para afrontar los retos universitarios y aprender a manejar situaciones estresantes relacionadas con las exigencias académicas, los jóvenes buscan estrategias que les posibilite salir adelante de la mejor manera posible. Por ejemplo, frente a materias que hacen parte del pensum pero no son de su interés, un estudiante expone su situación:

... a veces hay cosas que uno dice: no qué pereza, no quiero estudiar eso, pero me toca, entonces no hay esa motivación tan grande para estudiar. Pero de todas formas a uno le toca hacerlo. Esas materias las dejo para lo último. (...) Toca estudiarlas como sea, estudio con otras personas, porque a veces no entiendo eso porque no me gusta, me desconcentro en clase. En esas materias me va un poquito menos bien. Las materias que mejor me va es porque me gustan. (Entrevista 2)

Un testimonio contrario y tal vez poco común es el del joven que expresa: “Antes me gustaba presentar exámenes, lo sentía parte normal del proceso de estudio”. “Me encanta exponer, tal vez porque he estudiado teatro”. (Entrevista 16) En cambio, a este otro joven le produce un gran impacto emocional el hecho de ser evaluado: “En los parciales me da una angustia existencial entonces estudio hasta las tres de la mañana... estudio... estudio hasta ver si ya... pero no duermo por pensar en eso... las matemáticas no me quieren a mi...” (Entrevista 1)

Aquí la importancia de analizar el problema del Rendimiento Académico caso por caso, pues cada persona es única y se ha construido en una historia particular, influida por múltiples circunstancias internas y externas, reales e imaginarias. La personalidad de un individuo es el resultado de innumerables factores concientes e inconscientes que se movilizan para satisfacer u obstaculizar los deseos que todo estudiante tiene al ingresar a estudiar en la Universidad para cursar una carrera y graduarse como profesional. Dentro de estas diversas circunstancias de la historia personal de cada sujeto están el entorno y la situación económica de la familia, siendo el estudiante dependiente del apoyo financiero –y emocional– de sus padres para poder estudiar. Teniendo en cuenta esta situación se presenta a continuación las Dimensiones consideradas como determinantes del Rendimiento que hacen parte de la historia personal de cada estudiante.

Dimensión familiar y económica

La adolescencia requiere una explicación en un nivel teórico-clínico de mayor complejidad. En ella se contraponen múltiples juegos de fuerzas dentro de un campo dinámico: los movimientos paradójales del narcisismo en las dimensiones intrasubjetiva e intersubjetiva y las relaciones de dominio entre padres e hijos y entre hermanos. Lo que caracteriza a la adolescencia es el encuentro [con la exogamia], la elección vocacional más allá de los mandatos parentales y la recomposición de los vínculos sociales y económicos.

Luis Kancyper (2009: 3)

En estas Dimensiones –familiar/económica – es posible dilucidar el trabajo mental que implica para el joven adolescente diferenciar su propio deseo de los anhelos parentales y las demandas socioculturales que le exigen estudiar para “ser” autónomo, solvente intelectual y económicamente y hacerse responsable de su propia

vida. Más allá de los valores inculcados por la familia y la sociedad el joven debe “reestructurar su biografía para transformarla en su propia historia. (Ibidem: 6), y a esta labor se ve abocado en su ingreso al sistema de educación superior. Nada sencillo parece resultar esta búsqueda durante los primeros semestres universitarios. Así vemos en los testimonios algunas ideas al respecto:

Mamá ha sido emprendedora, ambiciosa y le ha funcionado. No se limitó a que mi papá le daba y sostenía todo. Ella quiso empezar sus propios caminos, y sola, buscaba los contactos (...) Ella se ha querido superar y salir adelante. Veo el ejemplo de ella, de que no hay que depender de nadie, que uno puede como solo, no solo, con la ayuda de mucha gente, pero no depender de alguien. [Sobre el padre] Pienso que ha sido un ejemplo no solo para mí sino para mucha gente. Lo consideraría un empresario exitoso. (Entrevista 2)

[¿Para tu familia qué ha representado el que hayas elegido justamente esta carrera?] Para mi papá y mi mamá ha sido muy importante, porque ellos...además de que yo quería esta carrera, ellos quieren que yo siga haciendo lo que ellos están haciendo, que no deje caer lo que ellos han creado, continuar con eso. (Entrevista 3)

En el “decir” del siguiente estudiante –ya analizado su caso en este capítulo – se posibilita hacer un cierre a aspectos concientes relacionados con las Dimensiones familiar y económica. Como se puede constatar en la transcripción de fragmentos de las entrevistas (cuadro 2), los estudiantes que trabajan pueden ver afectado su rendimiento académico cuando “deben” trabajar para autofinanciar sus estudios, auto-sostenerse y contribuir con la economía familiar. En esta perspectiva dice el estudiante:

No pude con el cambio del colegio a la Universidad y con la vida laboral. Pero de eso quería hablar pues deberían incluir la humanización de la sociedad en la educación. Si lo hacen con los reinsertados, por qué no para

comprender un caso. [...] Fui tratado como una cifra. El propósito de hablar en la entrevista es dejar un camino y re-escribir un proceso para que se tengan en cuenta las dificultades del estudiante que trabaja. Quiero estudiar pero a otro ritmo y para eso quería dar esta propuesta a la Universidad. (Entrevista 15)

Dimensión académica

El maestro tiene una responsabilidad fundamental en la transmisión del saber y en muchos casos el vínculo que establece con sus alumnos es determinante para inducir u obturar su búsqueda. [...] Un buen maestro sabe que su oficio consiste en mantener viva las ganas de saber. Él es como un escultor que permite a sus alumnos esculpirse en su búsqueda y no pretende moldearlos como a sí mismo.

Jeannette Lerner (2002)

Como se ha venido proponiendo a lo largo de este texto, para comprender el problema del Rendimiento Académico a nivel universitario resulta indispensable conocer la historia previa de formación del estudiante, tanto en el entorno familiar como en el medio escolar en el cual cursó su educación básica y media, y en esta perspectiva la forma de relacionarse con las figuras de autoridad representadas en principio por los padres y luego con aquellos maestros, quienes desde la más temprana infancia incidieron en la formación del individuo como tal. En el caso de los estudiantes de EAFIT que fueron entrevistados se ve la impronta de estos vínculos primigenios y la forma como se actualizan en las relaciones establecidas con ellos durante su formación en la Universidad.

En la interacción padres e hijos, este testimonio resulta paradigmático de la forma de relacionarse y la educación recibida en el hogar:

Mi familia, estoy mucho con ella (...) por la tarde siempre nos sentamos a comer juntos, el comedor es súper importante, y me quedo viendo televisión o noticias o hablando con todos, tengo dos hermanas, entonces es: cómo les fue en el colegio, en la universidad, si alguno tiene un problema ¿me entiendes? Como que nos contamos todo, somos muy amigos (...) pues me encanta mi familia, eh, o sea mis papás son súper abiertos, no es que sean los relajados, permisivos, no, son súper abiertos, son amigos de nosotros. (Entrevista 9)

Mientras en la relación con los maestros, un estudiante da su testimonio así:

Siempre ha habido una admiración por los profesores. Porque he visto a mis abuelitos parados ahí. Siempre fui muy ahí, en la norma, si uno era grosero con el profesor era ser grosero con mi abuelo y abuela, les caía bien a los profesores. (Entrevista 1)

Pero, como resulta natural, no siempre la relación es positiva puesto que cada individuo está atravesado por su propia historia y las vicisitudes que en ella se han vivido lo construyen de una u otra manera. En los siguientes fragmentos, transferencias “negativas” hacen obstáculo en la relación maestro y alumno para repercutir en los logros académicos que puede obtener en el proceso de aprendizaje:

[Al referirse a profesores] Malo es que no sabe mucho y lo corchan fácil o que sabe mucho y es tirano, que no piensa que el estudiante vino a aprender sino que cree que ya sabe. Hay dos tipos, uno que puede saber mucho pero que no es un profesor, no sabe expresar lo que sabe y otro que puede que sepa explicar más pero ya se enrede porque no sabe mucho o puede que sea que se enrede fácil o no domine bien el público. (Entrevista 5)

Otro estudiante al ser conciente de su responsabilidad en los resultados académicos por no asistir a clase, hace

referencia a una clara transferencia “negativa” de índole inconsciente:

Entonces a mí el semestre pasado me fue muy regular porque primero yo no me sentía a gusto con los profesores, entonces me daba pereza ir a las clases porque que pereza este *man*, como es de regañón, lo regaña a uno toda la clase y uno no le entiende nada y aparte de todo va y entrega el parcial y uno hace todo y le entrega un 0.5, eso no motiva. (Entrevista 3)

Dimensión institucional

Nosotros, seres humanos, vivimos en comunidades cognitivas, cada una definida por el criterio de aceptación de lo que constituye las acciones o conductas adecuadas de sus miembros. Como tales, los dominios cognitivos son dominios consensuales en la praxis de vivir de los observadores. Debido a esto ser miembro de cualquier comunidad humana es operacional: quien sea que satisfaga el sistema de aceptación para ser miembro de una comunidad particular, es un miembro de ella.

(Maturana 2002a: 79)

Esta Dimensión es el *continente* de toda la reflexión llevada a cabo alrededor del problema investigado en tanto y en cuanto el objetivo de “Analizar los factores que inciden sobre del Rendimiento Académico de los estudiantes de los diferentes programas de pregrado de la Universidad EAFIT, a partir de variables relativas al programa de pregrado y características individuales de los estudiantes”, corresponde al interés y el compromiso social que tiene con la educación de las nuevas generaciones, brindando lo mejor de sus recursos para cumplir con la Misión que la instituye como Universidad certificada por la calidad de la formación que imparte en sus claustros, para bien de los alumnos y de la sociedad. Así, investigar sobre los procesos formativos de los estudiantes se suma a los esfuerzos

constantes que realiza la Institución para prevenir el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil.

En esta perspectiva, en la Dimensión Institucional se tienen en cuenta los conceptos de los estudiantes entrevistados en los cuales se manifiestan las razones que tuvieron para elegir el ingreso a la Universidad. En los siguientes fragmentos los estudiantes dan testimonio de la percepción que tienen ellos y sus padres sobre la Institución educativa de la cual son parte fundamental:

Pues yo siempre he querido estudiar en esta universidad. Primero porque yo averiguaba Administración de Negocios y la primera que aparecía era esta y es una universidad buena y la carrera tiene mucho tiempo y acá han estudiado personas que son importantes y aparte de que uno viene a estudiar uno también conoce, pues me refiero a lo social, conoce gente. Es una universidad buena que me gusta. Me gustó por lo que conocí cuando estuve averiguando en otras universidades, por las materias y pues me gustó la universidad por eso. (Entrevista 3)

La universidad me pareció súper bacana, me encantó la infraestructura veía que se le metía la plata, los computadores, la tecnología, los talleres son súper bien estructurados, súper bacanos, no sé, me gustó haber visto la relación de mi carrera con la gente entre sí, como tuve la oportunidad de verlo en 11° me pareció muy bacano (...) Me parece una nota de universidad, tengo muchas posibilidades, tiene muchos contactos con otras universidades, siempre me he querido [ir] a estudiar a otra parte entonces me parece que eso es también como una ventaja (...) Y el horario me encanta, las clases de 3 horas aunque son un poquito pesadas, me parece pero tener que venir... pues como regada, sino que son como unos bloques más grandes pero pues tengo más tiempo libre para estudiar. (Entrevista 9)

Respecto a la concepción que tienen algunos estudiantes sobre los docentes se encuentra, en la mayoría de las

entrevistas, una alta valoración de los mismos. Así lo expresan:

Me gusta mucho que me enseñen profesores tesos, porque me quiero ver reflejado en ellos, en los profesores tesos, mi modelo a seguir son esos profesores, por eso cambié de universidad. Siempre ha habido una admiración por los profesores. (Entrevista 1)

Los buenos profesores que tengo... casi todos son excelentes, y más porque yo escojo, pues, el horario por el profesor y no para que me cuadre todo y sin huecos. (Entrevista 9)

Igual, hacen referencia al nombre de la Institución en el medio académico y reconocen los recursos que ésta les ofrece para su formación profesional:

Hablé con mi papá y hablé con amigos de mi papá que son de la parte empresarial de aquí en Antioquia, me han dicho que EAFIT sí tiene todas las herramientas y que tiene todo para educar, obviamente también tiene facilidades para que la gente se pase muy por debajo, muy a media cosa toda la carrera, pero aprendí que depende es de mi sí me quiero esforzar o no. Entonces escogí EAFIT precisamente porque tiene de las mejores, por no decir de las mejores instalaciones de Colombia, he revisado en internet como en los rankings que hay de universidades mundiales y EAFIT está relativamente bien posicionada. (Entrevista 6)

Como es evidente, el reconocimiento hacia la Universidad es muy alto y da bases sólidas para hacer pertinentes la realización de este tipo de estudios, con el fin de identificar los factores asociados tanto al éxito como al fracaso académico de los estudiantes a su cargo y entender sobre cuáles de ellos se pueden intervenir para estimular la culminación del proyecto educativo que eligieron cursar en el interior de la Universidad.

En este orden de ideas, estudios de esta naturaleza constituyen una herramienta valiosa para la toma de decisiones sobre rediseño de políticas y programas de diversa índole: académica, administrativa, de bienestar estudiantil, toda vez

que permite conocer las características sociales y personales del estudiantado a quien van dirigidos los programas y las políticas que guían el cumplimiento idóneo de la labor de la educación superior.

TABLA 4
Cuadro de ordenamiento de aspectos concientes

Dimensión Académica

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Secundaria: Rendimiento académico previo	6	“Al principio el cambio fue muy duro porque la exigencia del Colegio (Y) es bastante alta y la del Colegio (X), en el momento en que estábamos nosotros, no sé como esté ahora, no era tan alta. [...] A mí me fue muy bien en el ICFES y todo, y parte de ese nivel de estudio con el que venía yo del Colegio (Y), es lo que veo que marca la diferencia aquí con muchas cosas, por ejemplo la parte de ciencia y humanidades, hay colegios que no enseñan muchas de las cosas que sí enseñaban en mi colegio, y por eso es que ahora vengo con... no me ha dado como tan duro. [...] en general en mi colegio le daban mucha importancia a la parte de español y literatura, nos enseñaban mucho a leer, a leer críticamente, esa es una parte que veo que me ha ayudado muchísimo”.
	17*	¿Cómo ha sido antes de entrar a la Universidad? Te voy a contar. Yo estudié en el Seminario, eso fue séptimo octavo y noveno. Uno pues en el colegio hace las tareas y gracias a Dios pues me ha ido bien, entonces no como que tenía que hacer muchas cosas. Te estoy hablando pre- Seminario. Pues gracias a Dios me ha ido bien y como obtuve buenos resultados entonces era de los mejores
	12	No pues, en el colegio yo era muy buen estudiante, me iba muy bien. Con la disciplina pueees, normal, porque siempre he sido como hablantinoso. Pero... pero me iba bien en el colegio. Estudié toda la vida en el mismo colegio entonces tenía como todos mis amigos igual. No, todo, todo muy bien en el colegio. [...] todo me quedaba sobresaliente y excelente, pues aceptable no, muy poquito
	10	¿Tienes identificado a qué se debe tu rendimiento? Yo pues, o sea...no es por dárme las de muy inteligente, pero a mí en el Colegio, a mí me iba muy bien, pues excepto por cosas de tareas que yo siempre he sido muy irresponsable en ese aspecto.
Secundaria: Proceso de orientación vocacional	9	Me iba muy bien en matemáticas, me gustan las matemáticas, me gustan las ingenierías, y me parece que la parte como del diseño y de la creatividad es muy importante también, traté de juntar... quería Mecánica y no sé. Me vine para acá, hablé con N que en ese momento era como el jefe de carrera, el decano, me senté con él, hice el proyecto de grado del colegio con ayuda de él y definitivamente quise estudiar esto. Había venido a ver los proyectos, pues como las muestras de lo que hacen a final de semestre y me gustó. [...] antes quería estudiar Ingeniería Administrativa en la (la universidad X) o Ingeniería Mecánica acá y yo no sé, me llamó mucho la atención la Ingeniería de Diseño, ahh... Biomédica también había querido estudiar, entonces me llamó mucho la atención Ingeniería de Diseño, además tengo una amiga en un semestre más adelante que me contó todo lo que hacían.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Secundaria: Proceso de orientación vocacional	12	No sé, me siento identificado, me gusta mucho leer, analizar cosas, y mirar los conflictos pues que están como pasando en este momento, pues, en la sociedad; y no sé... me llama mucho la atención pues. [...] vi como, vi en las universidades las carreras y me llamó mucho la atención, no sé, no fue un proceso largo, y vine acá [...] estaba muy indeciso. Y me gustaba mucho la administración pero, pero el Derecho tiene como más ramas, más campos en los que me puedo desempeñar. Administradores hay muchos igual (...) el colegio nunca tuvo buenos profesores de matemáticas, entonces no, como que no desarrolló eso. Entonces me dio como susto meterme en Administración por eso. [...] un abogado es como indispensable en muchos aspectos. No sé.
	8	Al Diseño llegué por la experiencia laboral. El núcleo de las empresas es el diseño, estuve en muchas empresas y en 7 empresas en las que trabajé estaban enfocadas al diseño. La experiencia laboral me abrió los ojos porque uno ve que los extranjeros vienen a copiar... En Italia hay una silla muy famosa y vienen acá a copiarla, ven que aquí somos detallistas y pulidos. Yo dije, aquí hace falta diseño, cuando vi que esta universidad la daba, me pareció que era un boom muy interesante.
	14*	Cuéntame ¿qué motivó ese cambio? No nada. Cuando yo estaba en el colegio no sabía bien qué estudiar. Me gustaban las matemáticas y yo siempre he sido bueno en las Matemáticas, pero cuando empecé a estudiar y vi las materias, me di cuenta que no era donde quería estar. Yo estuve hablando con algunos de Ingeniería Civil y otras ingenierías y me decidí por esa.
	13	Empecé a estudiar música en la Red de Escuelas de Música de Medellín, desde los 14 años. Empecé a estudiar música Un poco viejito por así decir, luego pasé. Luego, en el (Instituto X) hice bachillerato musical, luego concertino en la (Y) seguía estudiando violín y apliqué 4 años a la beca y al final me la gané.
Secundaria: ICFES	6	A mí en el ICFES me fue muy bien, quedé entre los 50 mejores de Antioquia, entonces por eso me eximieron de todos los finales del colegio.
Notas y promedio en la Universidad	2	El rendimiento mío ha sido bueno, hasta el momento en los cuatro semestres no he perdido ni he tenido que cancelar ninguna materia. Lo considero en un nivel medio-alto, muchas materias me han quedado en un promedio mayor de 4.0, otras pocas por debajo de este promedio.
	6	Yo considero que mi rendimiento académico, pues como, en relación, como en comparación con el grupo de gente que entró en mi carrera en esa misma época es, yo considero que es relativamente bueno [...] pienso que está por encima de lo normal, hasta el momento voy completo con todas las materias, todos los semestres, no he perdido ni cancelado nada, y mi promedio está relativamente bueno, lo tengo por encima de 4.0.
	5	¿Cuál fue tu promedio? En el primer semestre fue 4.2, pudo ser mejor pero no, pues digo yo, es que uno lo mira ahora y pues tal vez no le da el valor que ahora. Uno haciendo el esfuerzo que puede estar haciendo para este semestre uno ve que le hubiera podido ir mejor.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Notas y promedio en la Universidad	10	(¿En qué semestre estás?) Supuestamente en el cuarto, pero como he tenido bajo rendimiento, he perdido o cancelado y eso me ha atrasado, entonces estoy prácticamente todavía en el primero. [...] (¿Qué es bajo rendimiento para ti?) Pues en algunas materias, en general saco tres, la nota más alta que he sacado. Obviamente en materias de definición textual me va bien, pero siempre saco 3.0, pero en las materias de mi carrera siempre he obtenido un 3.1 o 3.2 ya como nota final. Cuando ya he terminado de ver la materia. Y en algunas materias las he perdido con 2.8, 2.9 o he cancelado. Pues, pero tampoco es que haya perdido una materia con 1.5... o pues no ha sido mi caso. Las he perdido por así decirlo, altas, las he perdido o las he cancelado.
	16	No ha perdido ni cancelado materias. Disfruta estudiar y leer.
	14*	(¿Cómo es tu rendimiento académico?) Depende... ¿si soy bueno o malo? Pues depende. Pues podría ser mejor, pero es como, excepto este semestre ha sido de 3.8 o 3.9, pero este semestre fue muy duro en todas y me quedé en 3.7, pero yo es que me relajo. Siempre en los primeros parciales me va mal y luego me va muy bien saco hasta 5.0, pero en los finales me va mal, pues pierdo así como en 2.9 o 2.7. Menos este semestre que en los finales, todos los gané, menos uno. Es que yo me relajo si sé cuánto necesito para pasar. Por eso mi promedio no ha sido por encima de cuatro. No sé qué me pasa, pero siempre digo que lo voy a subir y me relajo, pues pero yo nunca he perdido una materia. Yo no tengo que estudiar mucho, pero soy relajado, me podría ir mejor.
Percepción del propio aprendizaje	15	"Soy excelente para trabajar, pero para estudiar no" "Me podían enviar a Oxford y no sé si me iría bien" "Soy un trabajador extraordinario" "Como dice Foucault, no soy cuerpo disciplinado del estudio".
	16	No me gusta decir <i>no tengo tiempo</i> , porque eso repercute en no hacer las cosas, como que predetermina no hacerlas, por eso prefiero decir: <i>sí lo puedo hacer</i> ".
	2	Pienso que el colegio es uno de los factores que ayuda, le genera a uno esa conciencia de estudiar y de no dejar todo para lo último, de ir estudiando gradualmente. Para que no sea tan brusco el cambio del colegio a la universidad, porque son dos cosas muy diferentes, pero si uno tiene ya una base, cuando uno entra acá no va a estar tan desconocido a lo de acá.
	6	Venía con un ritmo de estudio relativamente bueno entonces no se me hizo tan difícil, lo único difícil fue adaptarme al estilo de estudio, porque es que en el colegio, vos vas al colegio y es muy poquito lo que tenés que estudiar en la casa. En el primer semestre al principio me dio relativamente duro porque era más lo que uno recibía aquí como unas cosas bases y había que hacer mucho trabajo en la casa. Pero al final en materia de notas me fue muy bien el primer semestre también.
	16	Creo que fui también a todos los cursos que daban en Comfama para aprender a hacer tareas, por eso soy disciplinada y muy organizada".
	10	No y más que todo en Derecho, uno ve que en Derecho y ya en el segundo semestre uno ve que ya no hay los que entraron. Uno ve que la gente se retira o se va para otra universidad. Pasa eso, como les comienza a ir mal, entonces dicen no, esto no era para mí. Se pasan de universidad o ya cambian de carrera.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Percepción del propio aprendizaje	2	Mi fuerte es escribir, toda esa parte, me desenvuelvo bien en la escritura, en el desarrollo de las ideas. Lo menos fuerte es la parte numérica, ejercicios que a veces no dan y esas cosas que tienen que cerrar tanto, como análisis financiero, estados financieros, muchas cuentas... eso a mí nunca me da.
	6	Pues como la capacidad de comprensión de conceptos nuevos, se me hace relativamente fácil aprender conceptos nuevos que... o conexiones nuevas de diferentes cosas
	6	La parte de las ciencias básicas, todas me han parecido muy... me ha ido muy bien
	9	Me gusta mucho hacer proyecto que es pues como lo principal en Ingeniería de Diseño, me gusta mucho, pues no es que me encante Cálculo, pero me entretiene hacer ejercicios, si entiendo no me importa quedarme haciendo ejercicios y cosas así, no me importa. Eh dibujo, aunque nunca aprendí bien a dibujar, me gustaba sentarme, pues o sea, me gustan las materias que uno se tenga que sentar a hacer como manualidades
	14*	Yo ya tenía que decidir y a mí me iba bien en Matemáticas, yo había sido de los buenos en el colegio, yo pensé que esa era, pero no yo veo que a mí me gusta más como lo de estructuras. Me gusta el calculismo más que la demostración. Me gusta más esa Matemática, porque no me gusta ese lenguaje programático de los Sistemas tampoco.
	10	A mí en el Colegio aunque era irresponsable a mí, igual, en materias que a la mayoría de las personas les tomaba mucho tiempo, mucho para sacar un excelente, yo leía el cuaderno a las 6 de la mañana para un parcial a las 7 y sacaba excelente. Pero sin embargo perdí siempre, pero por irresponsable, porque no hacía las tareas, pero no porque no fuera capaz... y no a mí también es que, no es sólo lo de la responsabilidad sino que yo soy muy distraída, entonces yo me distraigo y ya no estoy en clase.
	10	Entonces ese es uno de los factores que hizo que en algunas de las materias me fuera muy mal y que muchos de los profesores me han llamado la atención porque es que yo me distraigo muy fácil.
	6	Yo creo que tengo una facilidad para el estudio, me ha ido relativamente bien y me parecía que era una bobada desaprovechar como esas capacidades que yo tengo haciendo precisamente esas bobadas y no estudiar, simplemente pasteando en el colegio y haciendo nada (...)
	14*	(Ya que estás en Ingeniería Civil, ¿cómo te sientes con el cambio?) Bien, es que ya yo sí veo que es lo que me gusta. Es como el campo de las matemáticas que me interesa, que yo veo que por el lado de la lógica es que a mí me gusta y de los Cálculos y la Física, porque eso de ser sólo Matemático como que no. Es que mira yo siempre soy así. Yo para estudiar yo no estudio de memoria y hasta para lo que es de memoria yo lo aprendo más fácil relacionando cosas con mi habitación o cosas conocidas que yo recuerde más fácil. En esas cosas no puedo estudiar en grupo porque ellos no entienden cómo es eso. La manera como yo memorizo y a mí me funciona mejor.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Relación con el aprendizaje	2	Por ejemplo Matemáticas Financieras, todos los temas fueron muy difíciles, había que dedicarle mucho tiempo, que a veces no estaba, sacarlo de donde no existía, porque uno tiene que tasar el tiempo para otras actividades, no solo las de acá.
	8	Yo tengo una ventaja, lo que me dan en clase lo memorizo y me queda ahí grabado, lo asimilo rápido, en Ciencias Básicas me va bien, no tengo que llegar a mi casa a sentarme, y estudiar, pero esa confianza me ha traicionado en estos días, pienso eso no es sino leerlo y ya o repasarlo y ya pero en el parcial veo que no es tan sencillo, claro que no he perdido ninguno. Ha bajado el semestre. Yo llego a mi casa tan, tan, tan y listo, ahhh no eso ya está y ya el día del parcial mi casa a la hora del parcial veo estudio hasta las tres de la mañana leo y ya. Desde el colegio vengo con esa tónica, era así, a mi las materias de trabajos escritos son las que me quitan el tiempo, me matan. Estudio en el Metro, en cualquier lado, lo que me matan son los trabajos.
	11	No soy difícil para entender, yo entiendo rápido afortunadamente. Y para estudiar yo no soy muy dedicada. Pero por lo menos para entender o para estudiar yo sé que hay personas que para un parcial necesitan que sentarse a estudiar 5 días antes..., yo para estudiar un parcial más de 4 horas no puedo estudiar, y en esas no soy capaz, y en esas 4 horas me levanto o algo así, pero si entiendo todo así, cuando estudio bastante me va bien, pero no soy muy dedicada y nunca lo he sido.
	17*	(¿Cómo evalúas tu rendimiento académico?) ¿Más o menos bajo qué parámetros? O en general. Pues yo pienso que es bueno, pero mediocre. (¿Cómo es eso?) De que los resultados han sido buenos pero podrían ser mejores. Por... como por el método que he venido utilizando para el estudio, que ha sido un poco laxo. Me he puesto a pensar es una cosa que he tenido clara últimamente. Es que si me dedicara más enteramente, de una forma más dedicada. Si estudiara de una forma más dedicada los resultados podrían ser mejores.
	6	Pero hay temas que yo veía que son como lo... que yo veía en el colegio, y también esa es una parte que me ha ayudado mucho aquí, temas que uno ve en el colegio los vuelve a ver aquí, es como repasando y ya, en cambio hay gente que digamos dice que en el colegio no le enseñaron eso, pero entonces aquí aprendiendo temas nuevos y les entra como a patadas, pues durísimo.
	12	No sé, no soy como tan dedicada a veces, que a veces ¡ay! quiero ver TV, o jugar... las clases empiezan a las 6 por ejemplo y uno está cansado a las 3 de la tarde entonces es muy muy difícil, como que uno no, no, pues, no aguanto a veces.
	9	Si no entiendo algo me voy para una monitoría o le pregunto al profesor o busco una asesoría o alguien que sepa para que me ayude.
	13	Creo en la voluntad, de hecho no es que crea, creer puede parecer pequeño. Es total certeza. Cuando uno desea las cosas, las desea con fervor por muy duro que parezca uno tiene que seguir esforzando y mas cuando uno se da cuenta que las cosas son posibles. Intentás y recorrés el camino que tenes que recorrer y llegar al camino para logra lo que se quieres llegar... Mi meta es tocar violín, desarrollarme intelectualmente. Consideraba que la Universidad EAFIT era el medio para hacerlo.
	16	"Mi prioridad es la carrera, para lo demás me excuso si no puedo ir".

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Relación con el aprendizaje	16	(Le gustan las materias del énfasis Ciclo de formación profesional, porque contribuyen a su formación integral.)
	11	Depende de la clase, si la clase me interesa y me gusta no me distraigo, si no me gusta me distraigo, hablo con mis compañeros. La clases de Cálculo me gustan y también hay que prestarle bastante atención por ejemplo, pongamos un relleno por ejemplo, no me gustan las clases que, son solo... que no son de números..., me gustan más las que tengo que explicar algo con números, ya. Qué más. No fui... no sé cómo se llama, Contexto Político, no fui... dije que yo no voy a ver esa materia, y fui a cancelarla y no me devolvía la plata, fui a cancelarla a lo último, y Cálculo uno...
	3	[...] aunque mi rendimiento no es que sea muy bueno a veces, a mí me gusta la carrera yo sigo adelante porque como te digo, en las materias que yo te digo que para mí son importantes y me sirven en la administración yo soy bueno, como en las Matemáticas y en el tema de Mercadeo. En materias en las que hay que leer mucho y aplicar muchos conceptos a veces soy como un poquito complicado.
	9	No sé, a veces no me veo... de todas las conferencias, de todas las cosas que nos han mostrado, no me veo en el futuro como haciendo eso, pero tampoco me veo haciendo otras cosas (...) Yo sé que tiene mucho campo de acción, pero me desanima saber que en el momento que uno tiene que entregar un trabajo, la parte del diseño es lo que no me gusta, pues prefiero la parte de investigación, de mercadeo, de todo, o de la producción o pensar en la parte de ingeniería, pero en el diseño como parte formal no me anima mucho. Entonces pues eso, si uno está estudiando Ingeniería de Diseño es para diseñar.
	14*	(¿Cómo te proyectas en tu carrera? ¿Ya sabes en qué campo te gustaría estar?) A mí, pues en Estructuras, eso me ha gustado desde antes de la universidad. Porque en vías no me gusta, en eso el Cálculo es muy relativo, porque en un mes la tierra puede ceder y las medidas pueden cambiar hasta en un metro. En cambio, en estructuras es eso, el Cálculo. Ya te dije, a mí no me parece útil eso de las demostraciones porque para qué si ya se sabe la respuesta.
Proceso de adaptación del colegio a la universidad	12	Muy duro. Porque igual a mí en el colegio me iba bien... y es un cambio muy, muy grande. Y empecé a ver que, que me estaba yendo mal en dos materias... todo es mmm, fue muy duro. Pues igual no sabía cocinar (risa) no sabía manejar una lavadora pues, fue pues, todo un proceso... de adaptación.
	12	No sé, igual porque te dan responsabilidades; en el colegio hacías tus tareas y ya, o llegabas y las copiabas o cosas así. No era tan, como tanta cosa. En la universidad ya te dan otra clase de responsabilidades que si uno no las, no las asume, pierde, pierde las materias, pierde los parciales.
	5	Y, otra cosa que me parece muy importante es el horario, pues los horarios muy dispares o muy extremos pueden afectar la atención. Por ejemplo, los horarios muy de noche y muy temprano en la mañana pueden alterar el rendimiento académico. Si uno tiene varias clases en la noche, puede que se acostumbre o no. Pero si uno está acostumbrado a clases por la mañana y ese día tiene clase por la noche puede que ya esté perdido y no ponga mucha atención.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Hábitos de estudio	2	[...] en la materias que son de números, pienso que es mejor estudiar en grupo porque lo vamos haciendo juntos, si alguien no entiende algo uno pregunta y van resolviendo las dudas juntos. Pero otras materias como de humanidades o de muchas escritura, pienso que antes del examen uno debes estudiar solo para no confundirse y leer sus apuntes, y tener uno ya una idea. [...] Una semana o varios días antes empiezo a estudiar para los exámenes. Tomo muy buena nota en clase, también del colegio le enseñaban a uno a tomar muy buena nota. Para estudiar vuelvo y leo, me lo vuelvo a aprender. No hago resúmenes ni nada, ya con lo que tengo en el cuaderno, como uno lo escribió y estuvo en clase y puso atención, uno tiene una idea de lo que es. Entonces simplemente lo vuelvo a leer y a repasar. Si hay algún documento como base, lo vuelvo a leer, a leer lo que he subrayado, porque eso sí es lo primero, leer todos los documentos y subrayar cosas.
	9	Siempre hago un resumen, aunque muchas materias son de aplicaciones, de hacer trabajos y eso, en las que son teóricas siempre me siento, hago un resumen y estudio es del resumen. No soy capaz de estudiar del cuaderno ni de memoria. Tengo una disciplina, siempre me levanto a las 8 de la mañana, pues no me levanto a las, sino que a las 8 casi siempre cuando tengo un trabajo o algo empiezo a esa hora a estudiar, pues y ya depende del grupo, de la pareja, como del trabajo.
	1	Me ayuda pa' l rendimiento académico. Estudiar en el poquito tiempo que tengo, esos lapsos de tiempo de dos horas, es lo que más me sirve a mí. No tengo grupo de amigos pues no tiene tiempo para charlar. No me puedo quedar... Yo no soy la niña súper sociable, no, no me puedo quedar".
	1	Entrego los trabajos a tiempo cuando me ha tocado en grupo aquí algunas personas entiende que uno trabaja entonces se hace el trabajo y se manda por correo. Me tocó una vez con una persona muy comprensiva.
	5	(¿Por qué depende del tipo de materia?) Porque por ejemplo una materia como Econometría que es más ejercicios, más demostración uno tiende más a hacerlas con amigos, por si surge una duda, mientras que si es otra que es más de leer, como Pensamiento Económico, es más de leer, entonces uno no necesita amigos y antes puede que le estorben.
	17*	(¿Cómo es tu método de estudio?) Depende de las materias. Pues hay materias que para mí pues son más relevantes que otras, entonces nosotros, por ejemplo, tenemos una materia que se llama Proyecto, en general pues es desde el segundo semestre, toda la carrera. Entonces ahí hay que hacer un dispositivo que implemente una situación física y haga algo. Esa materia es muy de hacer, muy de manipulación, de hacer con las manos, aunque para el dispositivo tiene también la teoría detrás. Pero esa materia por ejemplo, es más de hacer. Pero, por ejemplo, materias más de cálculos, de... Pues lo que son las ciencias básicas y eso, pues últimamente la que ha hecho es que... antes iba a clase pues normal pero, no pues no me encontraba como muy bien con ese método...
	2	El colegio es un colegio que exige y que lo prepara a uno muy bien en lo académico, no solo en eso, también en otras dimensiones por eso da una educación integral, yo creo que en comparación a otras personas estoy por encima en el nivel de preparación [...] Pienso que el colegio es uno de los factores que ayuda, le genera a uno esa conciencia de estudiar y de no dejar todo para lo último, de ir estudiando gradualmente.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Hábitos de estudio	4	En el colegio Instituto (X) estudié toda la vida, y mi papá también estudió allá, como era un colegio tan pequeño, los profesores me conocían y entonces los profesores eran muy papás conmigo, eran muy detrás de uno, y entonces se vuelve uno muy olvidadizo, ellos le decían la tarea la tarea para mañana, la tarea, uno como que nunca caía en cuenta de que tenía que coger la responsabilidad... y si uno no la llevaba los profesores decían, ah, no importa "tráigala pues mañana"; como ya me conocían tanto y sabían... entonces la hacía uno por la noche.
	4	Yo estudiaba por la mañana, en el segundo semestre me tocaban todas las materias por la mañana, se me descuadró como la costumbre que llevaba, en el primer semestre como uno estaba como conociendo y así me mantenía más en la casa y me daba pereza hacer las cosas, en cambio ahora que me mantengo más metido acá, en todos los huecos que tenía así fuera una hora iba y volvía; ahora aparte del caos en los parqueaderos, a veces no da tiempo de ir y volver a la casa. Entonces me quedo acá. Antes me iba de una así tuviera que volver a la hora.
	2	Las razones por la cuales tengo un rendimiento académico estable son ir a clase, leer todo lo que hay que leer, ir repasando todo lo que uno ve en la clase. No faltar a clase.
	9	Soy muy responsable, hago las tareas, todo eso me lleva a tener un buen rendimiento académico y buenas notas. La disciplina de hacer los trabajos, nunca me dejo coger de la noche, la responsabilidad, intento hacer todo lo que me ponen, de hecho, siempre lo hago... ¿por qué más tengo un buen rendimiento académico? [...] son los profesores, la responsabilidad, la disciplina, el hábito de estudio, pues como la forma en la que estudio.
	7	(¿Cómo fue en el segundo semestre?) Ya...pues fue mejor, ya estaba como más comprometida con el estudio...Sabía que tenía que estudiar muchísimo más y perdí una materia, perdí Matemáticas II, pero yo creo que fue por el horario, era a las seis de la mañana y a esa hora Matemática me parece lo peor porque no entendía nada. Pero en las otras materias me fue súper bien. Me quedó el promedio como en 3.8.

Dimensión Personal

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Capacidad para enfrentar la presión de las evaluaciones	1	En los parciales me da una angustia existencial entonces estudio hasta las tres de la mañana... estudio... estudio hasta ver si ya... pero no duermo por pensar en eso... las matemáticas no me quieren a mí...
	16	"Antes me gustaba presentar exámenes, lo sentía parte normal del proceso de estudio". "Me encanta exponer. Tal vez porque he estudiado teatro".

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Motivación	2	Uno debe estudiar porque le gusta, a veces hay cosas que uno dice: no qué pereza, no quiero estudiar eso, pero me toca, entonces no hay esa motivación tan grande para estudiar. Pero de todas formas a uno le toca hacerlo. Esas materias las dejo para lo último. [...] Toca estudiarlas como sea, estudio con otras personas, porque a veces no entiendo eso porque no me gusta, me desconcentro en clase. En esas materias me va un poquito menos bien. Las materias que mejor me va es porque me gustan.
	11	Porque sé que tengo que ser profesional, que tengo que tener una carrera pa´mi vida, pa´todo, no me puedo quedar sin estudiar nada, yo sé que a estas alturas de la vida si no estudio no soy nadie, no puedo sostener una familia, no puedo darle estudio a mis hijos, que pienso tenerlos, ni nada, aspiro tenerlos, un buen trabajo para realizarme como persona. Nunca he pensado en no estudiar, mi proyecto de vida es estudiar, algunas veces si me gusta, pero en verdad no me gusta mucho estudiar.
	3	Pereza, es que hay muchas formas de pereza, por ejemplo yo sé que me tengo que levantar a las 7:00 para ir a trabajar a las 8:00 me da pereza y yo sé que me levanto pero con pereza y me tengo que leer un documento.
	8	A mí no me preocupaba, yo confío mucho en mí mismo, yo sé que hay gente más buena que uno... Yo soy así, no me preocupo, sin prejuicios, sin límites trato de que nada me ate, estar ... como ... sentirme libre, hacer cualquier cosa, porque los sueños y las metas que uno se propone lo van alineando... mi sueño era entrar aquí y esto aquí vale mucha plata.
	8	Desde el colegio empecé a trabajar y veía que las empresas donde yo trabajaba mandaban a hacer cosas para acá, es una universidad que vale, con base en los comentarios de mucha gente es una universidad que tiene de todo, me metí a investigar en Internet a ver qué carreras daban y vi Ingeniería de Diseño de Producto, el pensum, el perfil, muy bacano... voy pa´allá.. y dije pa´ allá es que voy... Intenté una vez no me dio y en la segunda aquí voy, estoy ya en cuarto semestre.
	13	Aplicué 4 años a la beca (N), y por fin me la gané.. Aplicué en el 2004 cuando salí del colegio, no me la gané, luego en el 2006, 2007 y a finales del 2008 me la gané y ya llevo dos años estudiando acá, y cada vez que me decían que no lo tomaba como un motivante, y siempre pasaba a primer semestre.
	3	[¿Cuál es más o menos tu promedio?] Tres cuatro, tres cinco. Un poquito más alto si se puede. Entre tres cinco, tres seis. Es que yo tengo un problema y es que a mí me va... yo empiezo muy bien, pero el semestre pasado perdí el primer parcial y luego todos, yo me desmotivé mucho, pero pues ganaba lo del relleno, pero nada y este semestre empecé ganando todo y entonces eso depende de la motivación con que uno empiece.
	8	Mi meta es terminar aquí y ahora estoy en un proyecto de crear empresa, o sea, sacar una línea de producto, estoy pensando en eso...
	6	Desde el colegio, como desde 6° o 7° he jugado en los equipos de la Liga de Antioquia. En el colegio era mucho más fácil porque uno entrenaba por la tarde y el horario del colegio era siempre el mismo, y había mucha flexibilidad para todo. Ahora en la universidad es mucho más complicado, tengo la facilidad de que como voy completo puedo escoger horarios muy flexibles, entonces por eso es otra de las cosas que me exige bastante en el estudio para poder tener esas libertades. (...) Por eso es que le meto al estudio cuando es, precisamente para si necesito pedir un permiso, si necesito hablar con un profesor o algo, tener esas facilidades. Por eso es que muy poquitas son las veces que falto clase, a no ser que sea algo muy importante o por el fútbol, y siempre me la repongo con otra cosa o procuro desatrasarme lo más pronto posible.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Motivación	6	Desde el primer semestre he estado aplicando para una beca para jugar en Estados Unidos fútbol en una Universidad.
	13	[...] siempre he tenido una visión muy crítica, siempre he creído que el papel del arte es trascendente, cuando conocí el violín fue una emoción intelectual conocer cosas, saber que era difícil, estudiar para que pudiera ser y descubrí que podía hacer cosas, es una emoción, es un reto que podía hacer algo dentro en un medio en el que me crié y no era muy corriente y poder hacerlo bien.
	5	(¿Qué representa para ti esta actividad –deportiva-?) Pues es un cambio de pronto en la monotonía, porque lo que uno más hace es estudiar y entonces para mí es como eso un cambio de monotonía porque acá estudiando ejercita uno mucho la mente y con el deporte ejercita uno el cuerpo y me parece importante. Y para mí el Taekwondo no es sólo un ejercicio de cuerpo, cuerpo, cuerpo, es también la mente me parece y entonces por eso también me gusta. Yo antes entrenaba Kon Fú y me salí y entrenando Taekwondo llevo por ahí dos años. (¿Qué te ha aportado esta práctica?) Tranquilidad y seguridad también.
	8	Aparte de eso terminar acá, terminar acá, crear mi empresa y salir al exterior a estudiar, yo tengo muchas cositas por hacer, cositas en mente para ver si me da... Ir a Tudef es un sueño, uno va allá con esos conocimientos y viene acá y los sabe aplicar y es bueno... Yo sé que es bueno. Yo sé que el sueño mío es terminar en EAFIT. Yo soy muy patriota... yo digo que Colombia sin Antioquia y sin Medellín no sería nada...
	2	Me gusta lo que tiene que ver con los idiomas, también con la Administración; crear empresa, el negocio propio de uno, administrar todos los recursos y hacerlo más grande. Además por la empresa de mi papá, esa era una idea que también tenía, cuando yo me graduara trabajar en la empresa de él, haciendo lo que él me ponga hasta llegar a un puesto alto. [...] Mis gustos son las grandes empresas, como se mueven al interior de la empresa, todas esas estrategias que implementan para crecer, expandirse, para desarrollar nuevos productos, como entender a las personas, porque las personas son así, les gusta algo, compran esto, cómo se ven impulsadas para ciertas cosas. [...] yo qué voy a estudiar música, obvio, no? No sé de dónde sacaron eso. Uno como músico qué gana, cómo gana plata, es una industria muy difícil de entrar. En mi elección de carrera también tuvo que ver la posibilidad de ganar dinero al graduarme (...)
	6	Siempre me gustó la parte administrativa, de los negocios, del manejo de las situaciones y de conflictos (...) a parte de la Administración que me gusta mucho la solución de conflictos, y por eso fue que me metí ahí. Y ahorita con la parte de las ciencias políticas, pues como a través como iba estudiando la carrera me gusta mucho esa parte.
	2	Me veo como empresario exitoso de mi propia empresa, o del negocio de mi papá o de mi mamá, ayudarla a eso, darle nuevas ideas, expandirlo. Ser un empresario y ganar dinero.
	6	Me gustaría mucho trabajar en política haciendo trabajos que de verdad como que cambien, pero yo sé que eso es muy idealista pues, pensar que uno va a cambiar el mundo y todo, pero de verdad me gustaría trabajar y como para cambiar, porque Colombia, pues yo no me he querido ir también y todo, porque siempre me ha parecido que Colombia tiene mucho potencial y no se aprovecha nada. Entonces precisamente me quiero ir a estudiar a otra parte y ver otras cosas para trabajar por el país, y eso suena muy bonito y todo, pero sí, eso es como lo que me gustaría hacer a mí.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Ser foráneo	12	Yo vivo con mi hermana mayor acá en Medellín, pues en Sabaneta. Entonces eso también como que... fue un cambio muy grande, dejar donde había vivido toda mi vida, a mis papás, pues, adaptarme a una nueva ciudad, no sé, a todo.
	12	Pues en la casa uno estaba acostumbrado a que la mamá normalmente le hace todo (risa), entonces ahí sí a uno lo coge el día para ir al colegio y no... no tiende la cama, una llega y el almuerzo está listo, la ropa está lista, todo. Tonces... y aparte la convivencia con ellos pues, me hacen mucha falta. Acá si yo no cocino no no como, si no lavo ropa no me puedo vestir, y yo miro si vivo pues en la suciedad o algo así y, o tengo la casa organizada, entonces es como una responsabilidad de sí o no que me ponen.
	12	A veces es como... el cansancio que... parece es que es un cambio muy grande como en Rionegro que todo es cerquita, que todo es fácil, a una ciudad pues que, que requiere más, más esfuerzo, más trabajo, o el calor, todo es más, más maluco, no me gusta.
	11	Porque al principio me dio muy duro la venida para acá... al principio pero ya no... porque son ciudades totalmente diferentes y la gente y mi familia, no es lo mismo estar con la familia allá y estar solo acá. Pero en el primer semestre me fue mal mal mal, no sé si era la adaptación o no sé. Pero me fue súper mal, súper mal, las que gané las gane en 3.0. Era horrible, mi (pareja) tampoco me ayudó mucho era tormentosa la relación, la ciudad sí me gustó, mis (diminutivo para amigos) vivían lejos y nos veíamos poco, no conocía acá para salir, me daba flojera, me hacía falta mi familia, lloraba. Y después me acostumbré. No sé que más pudo haber influido.
Enfermedad	12	Después de vivir solo, estuve súper descuidado con la comida y no sé si tengo diabetes. Entonces son... problemas, son problemas que para mi son muy graves. Pues, me he hecho varios exámenes, pero todos son... de sangre normal, pues que me sacan sangre y miran el nivel de azúcar que tengo, pero no me han hecho como la curva que diga ay si, es diabético, no. Entonces son problemas que me afectan mucho. [...] Me siento cansado todo el tiempo, me da mucha sed, no me concentro, me mareo, me da mucho mucho dolor de cabeza, entonces es como como muy maluco, creo que eso ha influido mucho en mi este semestre, que empiezo a estudiar y tengo sueño ahí mismo, entonces, es muy maluco, no sé.
Habilidad Social	9	Yo creo que esa es una de las razones por la que no me he salido de la carrera, pues si tú, pues no sé si sabes, pero en Ingeniería de Diseño todo se hace en equipos, pues en grupos. Entonces a mí me toca, me toca todo en equipos y somos un grupo de amigos demasiado establecido por todos [...] Pues, los amigos son cero problema, me entiendo con todo el mundo, todo el mundo es demasiado querido, mucha gente veo como de mi nivel académico entonces no me importan como con quien hacerme.
	6	El segundo semestre, ya fue mucho mejor porque uno conoce más los grupos de trabajo que hizo la gente en primer semestre, entonces se hace más fácil, eso es otra de las cosas duras del primer semestre porque uno no conoce a nadie, entonces los grupos de trabajo eso siempre es una parte muy importante.
	7	Sí y pues también muchos de los que se graduaron conmigo están acá y no me siento tan solo. Nos frecuentamos y uno de mis mejores amigos está acá, me mantengo con él.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Habilidad Social	14*	(¿Cómo te fue con la llegada a la Universidad?) ¿Te refieres a eso de que lo discriminan a uno porque es becado o que lo vean por debajo? Pues te digo que yo no he sentido eso, pues, además de que los amigos a veces lo invitan a uno a lugares carísimos y yo digo, este cómo me invita por allá. Qué voy yo a poder pagar eso, pero no por lo demás no. Pero es que como yo prácticamente ya conocía acá a muchos con los que hice el nivelatorio y ya conocía a muchos de Civil, y además los de Matemáticas somos poquitos, entonces todos como que éramos muy cercanos. Además yo me hablo con todos porque como generalmente estudiamos en grupo entonces pues ya en lo social pues yo sí salgo con ellos, más porque a mí me gusta como discotequiar, pero mis amigos son cuatro del colegio y me mantengo más con ellos los fines de semana.

Dimensión Familiar

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Nivel de educación de los padres: expectativas familiares	2	Mamá ha sido emprendedora, ambiciosa y le ha funcionado. No se limitó a que mi papá le daba y sostenía todo. Ella quiso empezar sus propios caminos, y sola, buscaba los contactos [...] Ella se ha querido superar y salir adelante. Veo el ejemplo de ella, de que no hay que depender de nadie, que uno puede como solo, no solo, con la ayuda de mucha gente, pero no depender de alguien. (Sobre el padre) Pienso que ha sido un ejemplo no solo para mí sino para mucha gente. Lo consideraría un empresario exitoso.
	6	Mi papá toda la vida ha estudiado mucho, ha sido profesor en la Universidad y todo.
	6	Y mi papá, a mi papá lo veo como un modelo más bien, pues como, sí... me parece que tiene una filosofía de vida y pues aplica a todo, me gustaría ser así.
	2	Mi familia piensa que es muy importante estudiar una carrera. Mi mamá dice que esta es la mejor Universidad de Medellín, que es un privilegio, que le tengo que agradecer mucho a mi papá porque él es el que la paga, no?
	4	No me acuerdo, la Administración no es lo que soñaba de chiquitico. [...] Entonces me empecé a meter en la cabeza que era lo que yo necesitaba, que era lo que mis papás necesitaban y que yo cuando terminara mi carrera no tenía que salir a buscar un empleo, sino que ahí estaba, que si yo estudiaba era un bien de todos. La Empresa está muy constituida tengo que llegar a organizar unas cuantas cosas y ya.
	3	(¿Para tu familia qué ha representado el que hayas elegido justamente esta carrera?) Para mi papá y mi mamá ha sido muy importante, porque ellos...además de que yo quería esta carrera, ellos quieren que yo siga haciendo lo que ellos están haciendo, que no deje caer lo que ellos han creado, continuar con eso.
	10	(¿Elegiste la misma carrera que tu papá?) Sí. Pero la gente cree que yo voy a hacer lo mismo que mi papá, pero es que en el Derecho hay como tantas ramas... Obviamente que quiero ser como mi papá. Pues el papá y la mamá son figuras en las que uno siempre piensa que se quiere parecer a ellos. Pero no hacer lo mismo. Por ejemplo, mi papá es abogado, pero él lo que hace es asesorar empresas. En cambio a mí me gusta más es como por el lado de los Derechos Humanos.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Nivel de educación de los padres: expectativas familiares	10	(¿Cómo supiste que esta era la carrera que querías?) Miremos... Yo sí soy... Por mí yo estudiaba de todo. Pues chiquito comencé que con medicina, arqueología, que filosofía. Yo de chiquito me gustaba de todo. Entonces yo me puse a pensar. ¿Qué es lo que es para mí? Y me hicieron unas pruebas y no, pues no. Pues entonces ¿qué quiero estudiar? Pues entonces mi papá me dijo que métase en Derecho si le gusta y si no te cambias. Y me metí y me gustó.
Nivel de educación de los padres: sistema valores y expectativas familiares	6	Yo creo que eso en parte también me ha ayudado. Siempre mi papá, aparte por eso es que le meto tanto en al estudio, porque es que mi papá me dice que sin estudios no puedo jugar fútbol, que obviamente mis prioridades y no me puede decir qué me puede gustar más, pero él si tiene la potestad de decirme, de ubicarme, porque uno muchas veces no está bien direccionado [...] Mi papá toda la vida ha estudiado mucho, ha sido profesor en la Universidad y todo, entonces todo el día es un acompañamiento muy constante en la parte del estudio. [...] mi papá en la cosas que me podía explicar, por ejemplo física y matemáticas, me las explicaba, y mucha de la partes de economía y ciencias políticas él me podía explicar, pero las cosas que no podía hacerlo siempre me hacía quedar en los colegios, pues después del colegio en los refuerzos, era una presión constante, y creo que eso me ayudó mucho a poderme adaptar.
	6	No seguirle la corriente, porque es que toda mi familia es médica menos mis dos papás [...] y como yo soy el nieto mayor de los hombres, entonces toda mi vida me habían metido la medicina y como veían que me gustaba, me metían por ese tema.
	16	"Mi papá es muy buen lector. Desde que era niño me recortaba artículos para que leyera, entonces me enseñó el gusto por leer y pintar, también me gusta escribir". También influyeron en su gusto por estudiar los profesores del colegio y una tía paterna que trabaja como bibliotecaria. "Estudié toda la primaria y bachillerato en la (escuela X). Por eso aprendí sobre docencia. El proyecto del colegio es Aprender a Aprender".
Nivel de educación de los padres: sistema valores	6	Me di cuenta de todas las cosas que podía perder si me sacaban del colegio, si perdía el apoyo de mi familia pues porque no sé, me di cuenta que era, pues pensaba yo que mis papás eran más un estorbo y no más un apoyo, y me di cuenta que era una cosa completamente distinta, pues que sin el apoyo de la familia pues que me quedaba completamente imposible hacer todo lo que quiero hacer, aparte yo sé, pues que mis papás han trabajado duro toda la vida como para yo ponerme a botar las cosas que tengo ahí a la mano.
	1	Me gustaría enseñar, me gusta mucho el área educativa, mis abuelos son educadores, me gusta verlos como maestros, me tira mucho para este lado no porque ellos quieran, y me gusta mucho enseñar en la biblioteca, que uno entre y le digan quiubo profe.
	3	(refiriéndose al padre) Pues tiene enseñanza, aunque no se haya graduado. Entonces eso es muy interesante y él me dijo que escogiera muy bien la carrera para que no me pasara lo que le pasó a él, que era escoger varias sin terminarlas.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Nivel de educación de los padres: sistema valores	5	(Se refiere a la influencia de padre y madre) Pues de cierta manera viendo a partir del ejemplo de ellos, lo que ellos son, me perfilaron, pero nunca me dijeron nada, no directamente, indirectamente. [...] De pronto sí, si influyeron. Me recomendaron más esta (universidad). Descartamos más bien algunas, como la de (universidad pública) por los paros y eso, pero igual ellos no dicen nada, yo soy el que elijo.
	17*	Mi papá es electricista, él trabaja independiente, eee...siempre, pues en la casa de nosotros el estudio ha sido una prioridad, más que pasear o comprar cosas, pues así como en otras familias. En sí mi papá se ha esforzado mucho en darnos estudio. Mi hermano salió del [colegio X] y mi hermanita en este momento está allá.
	6	Me gustaría más como ser... ocupar un cargo para tener un mayor impacto en la sociedad, precisamente por lo que he visto con mi papá, precisamente por eso es que me he inclinado por las Ciencias Políticas.
	6	A mis papás no les regalan la plata y no me parece justo con ellos están desaprovechando todas las cosas que tengo y todas las cosas que tengo a la mano, mientras que tanta gente que no tiene ni con que ir a estudiar.
Nivel de educación de los padres: madre transmisora	16	La madre fue estudiante (instituto X) "Trabajó desde muy joven para pagar sus estudios. Es muy organizada".
	13	Natura... no sé, obviamente también la formación que tuve en la casa, mi mamá nos inculcaba, de una manera subjetiva que uno no puede tragar entero y que las cosas siempre tiene dos lados, y que el lado contrario no es precisamente el malo, que pude ser el bueno-
Manejo de conflictos	10	Y las cosas en mi casa también han mejorado mucho, entonces ya este semestre las cosas han mejorado para mí ya este semestre pasé de ser una niña por debajo de tres o de tres a sacar de 4.0 para arriba, me saco fácilmente un 4.9. Tengo las mejores notas de mi clase fácilmente. Entonces pues es que cuando uno ve que no le está yendo bien.
	10	Es que cuando mis papás tenían problemas yo no me podía concentrar. Pues desde chiquita, desde primaria y todo el bachillerato, pues muchos de los profesores pensaban que yo era bruta.
Interacción padres - hijos	16	"Me va bien por la formación que he tenido, porque soy afortunada con la familia que tengo y por el colegio en donde aprendí a aprender".
	7	(Refiriéndose a que sus padres trabajaban desde que era niño) Eh... pues siempre estaba la señora del servicio y... Igual siempre hemos sido personas muy responsables y no tienen que estar encima de nosotros diciéndonos lo que tenemos que hacer.
	12	No pues, casi todo, normalmente, recae sobre mí. Porque como ella - hermana- trabaja y estudia, entonces dicen que yo tengo que (risa) lavar, que organizar la cocina, cocinar, limpiar la casa, pues, cosas así. Recae sobre mí esa responsabilidad. [...] me pongo a arreglar la casa y me gusta, aunque a veces es maluco porque mi hermanita es conchuda [...] Organizo la casa y ella no hace nada, y la excusa de ella es, ¡ay! Yo trabajo, yo trabajo. Entonces es muy maluco, por eso como que no me gusta mucho.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Interacción padres - hijos	5	(Al responder sobre qué afecta su rendimiento académico) Pues muchas (cosas). El núcleo familiar es importante, si uno tiene tranquilidad en la familia está bien. Sí tranquilidad económica y familiar.
	9	Mi familia, estoy mucho con ella [...] Por la tarde siempre nos sentamos a comer juntos, el comedor es súper importante, y me quedo viendo televisión o noticias o hablando con todos, tengo dos hermanas, entonces es: cómo les fue en el colegio, en la universidad, si alguno tiene un problema ¿me entiendes? Como que nos contamos todo, somos muy amigos [...] pues me encanta mi familia, eh, o sea mis papás son súper abiertos, no es que sean los relajados, permisivos, no, son súper abiertos, son amigos de nosotros.
	1	Siempre ha habido una admiración por los profesores. Porque he visto a mis abuelitos parados ahí. Siempre fui muy ahí, en la norma, si uno era grosero con el profesor era ser grosero con mi abuelo y abuela, les caía bien a los profesores.

Dimensión Institucional

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Percepción de la labor del docente	3	Entonces digo que el estado de ánimo de uno también depende de uno con quién la esté viendo, porque a parte de mí, pues yo tengo muchos compañeros de acá, dicen lo mismo. Si hay una materia con un profesor maluco y que es intenso y es aburridora y que enseña por enseñar, eso no es lo mismo que si usted ve una materia con un profesor que le gusta enseñar y le pone ánimo a la clase. Pues son cosas muy distintas. Eso fue lo que me pasó el semestre pasado, yo me desanimé mucho y no le metía ganas y me comenzó a ir mal, mal.
	9	Los buenos profesores que tengo... casi todos son excelentes, y más porque yo escojo, pues, el horario por el profesor y no para que me cuadre todo y sin huecos.
	1	Me gusta mucho que me enseñen profesores tesos, porque me quiero ver reflejado en ellos, en los profesores tesos, mi modelo a seguir son esos profesores, por eso cambié de universidad. Siempre ha habido una admiración por los profesores.
	5	(Sobre el gusto por la carrera) Me parece que a veces se sale de lo que, a lo que está dirigida la Administración, como algunas materias que simplemente se quedan en un aprendizaje y es algo que se olvida. Hay algunas materias sobre las que te exigen leer mucho, mucho sobre personas del pasado que fueron importantes en la Administración. Con varios énfasis, en la teoría o en la parte práctica, pero son cosas que le sirven a uno, porque aprende pero no se sacan a la práctica, es decir estás viendo algo que no es útil, pues me parece a mí porque además la materia se vuelve aburridora, se vuelve estresante y se vuelve un problema para uno porque a toda hora es uno pensando en esa materia; es maluca y aparte de eso es exigente, entonces me parece a mí que se sale la carrera como del énfasis porque uno posiblemente está buscando algo mejor ...

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Percepción de la labor del docente	5	(Al referirse a profesores) Malo es que no sabe mucho y lo corchan fácil o que sabe mucho y es tirano, que no piensa que el estudiante vino a aprender sino que cree que ya sabe. Hay dos tipos, uno que puede saber mucho pero que no es un profesor, no sabe expresar lo que sabe y otro que puede que sepa explicar más pero ya se enrede porque no sabe mucho o puede que sea que se enrede fácil o no domine bien el público.
	17*	Y uno comienza a ir a clase y la metodología del profesor no es que me guste mucho, entonces se termina uno durmiendo en clase, entonces no las aprovecha, y son dos horas que uno puede aprovechar en otras cosas. Pero si uno ve que la clase es entretenida, que es bacana, entonces uno ve que va a esa clase y en esa clase se aprende, pues sí, uno va. Entonces uno ve si es mejor leer del libro. [...] Depende el profesor y la metodología. Aunque obviamente los profesores discrepan en su metodología. En su forma de llevar la materia.
	3	A mí me parece que la materia también depende del profesor con que uno vea la materia porque hay profesores muy buenos y listo enseñan muy bien, pero al momento de estar en clase, listo él pone a leer, pero si usted se leyó un poquito pero no se leyó lo otro pues embalado porque no leyó, y dizque ahh... entonces qué vamos a ver clase si no leyeron y no da clase. [...] Es más bien con qué profesor usted la está viendo y si le gusta la materia, pues yo por ejemplo en este momento tengo unas materias que me gustan y los profesores, pues es que se ve que les gusta enseñar eso y pues le meten como el corazón a la materia y ve uno que quieren enseñar, uno les aprende, a mí me gusta que sean así porque uno les aprende más.
Vínculo docente - estudiante - objeto de conocimiento	6	Pero no me preocupé por coger profesores que regalaran la materia, sino precisamente profesores que... no fueran pues que tiraran a matar pues porque tengo otras cosas, juego fútbol, necesito más tiempo libre, pero tampoco, pero no tengo ningún interés de pasarme toda la carrera con los profesores que regalan las materias y sin hacer nada, sino algo que me exija.
	12	Porque a veces como que los profesores son muy rígidos, como solo centrados en la materia, como que uno es tensionado, en cambio el otro profesor era más alegre, a veces conversaba, contaba historias, pues cosas que no le dejen a uno como, ¿cómo digo? como tostado pues de lo que va a pasar, como que ¡ay!, no, es como más relajado, uno como que se siente a gusto con el profesor.
	1	Profesores que me motivan para estudiar, a mí me gusta que me enseñen los que saben mucho, no gente que puede que sepa pero es muy prepotente y no sabe transmitir los conocimientos.. Aquí usted es capaz, Usted puede, venga le enseñamos...
	13	También me cambió mucho. Otra persona muy importante en mi vida que formo la red de escuela, Ocampo, me cambió mucho un hombre brillante, visionario... Era una persona impresionante éramos como 800 estudiantes y se sabía el nombre de todos [...] Le copio muy bien a ese maestro, es un hombre visionario y con sentido social y la esperanza. ¿Vos confías en mí? Dame un semestre y yo te voy a transformaré totalmente lo que vos tocas, es necesario reestructurarlo, yo confié. [...] La vuelta a empezar de cero tuvo costo.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Vínculo docente - estudiante - objeto de conocimiento	3	Entonces a mí el semestre pasado me fue muy regular porque primero yo no me sentía a gusto con los profesores, entonces me daba pereza ir a las clases porque qué pereza este man, como es de regañón, lo regaña a uno toda la clase y uno no le entiende nada y aparte de todo va y entrega el parcial y uno hace todo y le entrega un 0.5, eso no motiva.
Imaginarios previos sobre la Universidad	6	Hablé con mi papá y hablé con amigos de mi papá que son de la parte empresarial de aquí en Antioquia, me han dicho que EAFIT sí tiene todas la herramientas y que tiene todo para educar, obviamente también tiene facilidades para que la gente se pase muy por debajo, muy a media cosa toda la carrera, pero aprendí que depende es de mi sí me quiero esforzar o no. Entonces escogí EAFIT precisamente porque tiene de las mejores, por no decir de las mejores instalaciones de Colombia, he revisado en Internet como en los rankings que hay de universidades mundiales y EAFIT está relativamente bien posicionada.
	8	Lo mejor que hay aquí en Colombia es EAFIT, tiene una mentalidad muy buena, es que... porque invierte en investigación, mucho.
	13	La Universidad EAFIT y... (nombra otra universidad) forma profesionales con perfil más alto, y los profesores y la exigencia, no en las instituciones que apenas decidieron hacer carreras profesionales en música y sería difícil ser ratoncito de laboratorio, por eso era EAFIT [y...] sobre todo en música es como si fuera un pequeño universo dentro de la Universidad, en el pensamiento, el arte, no es solo tocar un instrumento, sino la trascendencia que tiene el arte, lo que en verdad significa el arte en una sociedad, pero con la responsabilidad de las cosas que son en serio no solo como a la ligera.
	3	Pues yo siempre he querido estudiar en esta Universidad. Primero porque yo averiguaba Administración de Negocios y la primera que aparecía era esta y es una universidad buena y la carrera tiene mucho tiempo y acá han estudiado personas que son importantes y aparte de que uno viene a estudiar uno también conoce, pues me refiero a lo social, conoce gente. Es una universidad buena que me gusta. Me gustó por lo que conocí cuando estuve averiguando en otras universidades, por las materias y pues me gustó la universidad por eso.
	5	No sé, estuve mirando pensum en otras universidades y no me gustaron tanto. Estuve dando vueltas por otras universidades y no me gustó. Fuera de que el campus de ésta me gustó bastante y sí, las oportunidades. Este es un campus organizado y las oportunidades que ofrece el campus. No, y la reputación también influye. Fue más o menos eso
	7	Pues yo me metí a la página (de EAFIT) y en mi Colegio hacen feria de universidad y nos dieron la posibilidad de venir, y yo vine, y me pareció una universidad... Las instalaciones son súper buenas, a comparación de otras universidades las instalaciones son muy buenas; el ambiente es muy bueno; pues y uno conoce mucha gente...y a nivel académico, pues tiene cosas muy positivas.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Recursos institucionales para educar	9	La universidad me pareció súper bacana, me encantó la infraestructura veía que se le metía la plata, los computadores, la tecnología, los talleres son súper bien estructurados, súper bacanos, no sé, me gustó haber visto la relación de mi carrera con la gente entre sí, como tuve la oportunidad de verlo en 11° me pareció muy bacano [...] Me parece una nota de universidad, tengo muchas posibilidades, tiene muchos contactos con otras universidades, siempre me he querido ir a estudiar a otra parte entonces me parece que eso es también como una ventaja [...] Me gusta ser independiente y manejar... o sea, como que no tengas que venir a clase a pesar de que vengo a todas las clases, como no estar en el colegio tan regidos por, pues que me estén diciendo lo que tengo que hacer, yo manejo mi tiempo, manejo mi responsabilidad [...] Y el horario me encanta, las clases de 3 horas aunque son un poquito pesadas, me parece pero tener que venir... pues como regada, sino que son como unos bloques más grandes pero pues tengo más tiempo libre para estudiar.

Dimensión Económica

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Ingresos del hogar	9	Sí, pues, la verdad en mi casa hubo como una situación económica, como crisis económica, aprendí mucho de eso, pero no, yo creo que en este momento no hay como mucho problema con eso [...] soy como del nivel de mis amigos acá en la universidad [...] como que todo no es fácil conseguirlo, que hay que cuidar pues como la plata, los ahorros, aprendimos, no sé, como a... vivíamos, antes vivíamos como en un mundo como de si lo... pues, no de si lo querés tenélo, sino de... cómo... de, pues, un colegio bueno, un carro bueno, pues, como mi papá todo lo que quisiéramos nos daba gusto.
	15	(Persiste aún el sentimiento de vergüenza que sintió con el hecho de “ser visto” por sus pares en una situación de pérdida económica y, en general, de estabilidad en el entorno familiar).
Trabajo y estudio	15	No soy disciplinado para el estudio porque por la situación económica a los 8 años empecé a trabajar.
	15	(Perdió entonces varias materias, así como parte de la beca, pero no tenía condiciones económicas para pagar el 50% que le correspondía de la matrícula, entonces ingresó a segundo semestre pagando con tarjeta de crédito “prestada” pero dice que se le presentaron muchas circunstancias que le impidieron terminar el semestre y dejó de asistir, poco a poco no volvió a clases).
	15	“Si pudiera renunciar al trabajo vendría a EAFIT”.
	1	Mi rendimiento académico es normal... muy regular... yo pensaría que será porque trabajo. El rendimiento académico bajo. Estaba estallado, no dormía para presentar un examen, no iba a la otra clase y entonces en el trabajo me llegaba con los ojos pegados del sueño, entonces en ningún lado, conclusión: no puedo coger más de 3 ó 4 materias porque si no me ahogo. Entonces era horrible, clase de 6:00 casi todos los días, muy teso.

La Tabla 4 continúa en la página siguiente...

...continuación de la Tabla 4

Factor	Entrevista #	Decires de los estudiantes
Trabajo y estudio	8	Es porque yo trabajo, yo estoy aquí por mi cuenta pues..., y si no trabajo, no tengo cómo sostenerme. No tengo como pagar tampoco. Sí, la mayoría del tiempo salgo a trabajar. Este semestre estoy tratando de subir en el promedio, yo no he perdido y no he cancelado... eso es lo que me pasa con respecto al rendimiento.
	3	(¿Trabajas qué tiempo?) Más o menos de 8 a 12, pues en la mañana porque casi siempre tengo clase en la tarde y a veces uno está pensando en otras cosas, tiene la cabeza en otro lugar.
	1	"No es que me vaya súper bien, de 4.0 ó 4.5, es un promedio muy normal, 3.5, 3.6, 3.0 pues muy raspando, como un promedio muy normal, porque no me da, no considero que trabajando y estudiando pueda llegar a... mejor dicho... me desinflo donde vaya a sacar una materia más alta, o no me da no, sé".
	15	"No pude con el cambio del colegio a la Universidad y con la vida laboral. Pero de eso quería hablar pues deberían incluir la humanización de la sociedad en la educación. Si lo hacen con los reinsertados porqué no para comprender un caso" "Fui tratado como una cifra. El propósito de hablar en la entrevista es dejar un camino y re-escribir un proceso para que se tengan en cuenta las dificultades del estudiante que trabaja. Quiero estudiar pero a otro ritmo y para eso quería dar esta propuesta a la Universidad".
	16	(Tiene a su cargo estudiantes de 15 y 16 años en esta actividad –como monitora- y dice que le gusta aprender en la experiencia con sus estudiantes. En el 2010 realizó 12 sesiones de taller con los estudiantes).
	1	Trato de venir mucho a clase, a veces tengo reuniones en el trabajo que no puedo faltar [...] no es frecuente que falte a clase, pero he faltado. Decía, me tocaba hacer descarte, me fue asqueroso". Tenía clase hasta las 12, me tocaba salir media hora antes, no me enteraba de las tareas que quedaban, me tocaba preguntarle a algún compañero era corra de aquí pa'allá.

CAPÍTULO III

Conclusiones generales del estudio cualitativo



Interpretar es obligadamente intervenir en el destino de los individuos y del mundo; es dar un curso nuevo a ese destino, responsabilizarse plenamente por él y estar dispuesto a asumir las consecuencias y a pagar el precio.

Edmond Jabès

En la teorización que se ha realizado desde la lente pedagógica significada psicológicamente, el enfoque cualitativo de este estudio fue clínico donde el sujeto –estudiantes que fueron entrevistados–; desde el punto de vista del método utilizado, buscó las significaciones implícitas en las percepciones, decires y sentimientos de los estudiantes, de tal forma que sus “verdades” emergieron en el diálogo establecido entre la investigadora clínica y el estudiante como individuo particular. Los hallazgos del trabajo de campo se construyeron mediante la técnica de entrevista clínica mientras los testimonios de los estudiantes fueron analizados, interpretados y teorizados desde el marco conceptual de la psicología de orientación psicoanalítica.

Entonces, la información brindada por los jóvenes, relatando sus historias personales, permitió vislumbrar poco a poco las particularidades que soportan el fenómeno del Rendimiento Académico de los estudiantes de la cohorte 2009-1. A su vez, estos jóvenes dispuestos a relatar experiencias y vivencias relativas a su formación escolar y universitaria posibilitaron percibir sus realidades –interna y externa– para explicar los resultados obtenidos durante el

tiempo que llevan estudiando en la Universidad. Entonces, trascendidos por su deseo de estudiar dieron cuenta de logros y obstáculos que han tenido en su proceso formativo, referidos en algunos casos a los valores culturales con los cuales se han identificado, ya sea por aprendizajes –ó identificaciones– obtenidos en el entorno familiar o social, de tal manera que al asumirlos como propios se revierten en la actitud que asumen frente al estudio y en el estilo de vida que caracteriza su vivir en los diferentes ámbitos de su existencia.

Pensar en estas historias personales, subjetivas y únicas, desde la metáfora del estudiante como un microcosmos, inmerso en otro y otro entorno –Dimensiones definidas para este estudio–, posibilitó hacer una gestalt para partir de lo particular a lo general, encontrar similitudes y diferencias en los relatos de los estudiantes e interpretar las categorías que emergieron para explicar el problema investigado, de tal forma que las conclusiones que se presentan a continuación son el resultado de la “lectura” realizada sobre los aconteceres en las vidas de estos jóvenes universitarios. Se espera de esta forma dar cuenta

de aspectos que se deben preservar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los servicios de apoyo a los procesos formativos de los estudiantes que se prestan para ellos en la Institución. Asimismo, las conjeturas planteadas y las preguntas que se dejan abiertas permitirán aportar luces para analizar la posibilidad de implementar estrategias para el bienestar de los estudiantes de tal forma que se prevenga de forma eficiente el fracaso académico y el riesgo de deserción estudiantil, como un compromiso institucional.

Con base en estas ideas, se retoma uno de los aspectos más relevantes para explicar la incidencia que tiene en el rendimiento académico de los primeros semestres de universidad: el paso del sistema reglado del colegio al entorno de la Universidad. Como se pudo apreciar a lo largo de este texto, en esta etapa de la vida el joven universitario debe asumir una demanda cultural –familiar e Institucional– cuando se le pide o se espera de él que sea adulto y tenga clara su elección profesional, así como que sea autónomo, disciplinado, responsable y tenga bases cognitivas sólidas para los niveles de conocimientos requeridos al ingresar a la Universidad. Estas demandas “culturales” –se ha visto en sus relatos– los sobrepasan, y el primer semestre lo realizan en un clima de desconcierto que incide tanto en su rendimiento académico como en su vida emocional, en tanto y cuanto el cambio implica separarse de los amigos de la infancia –colegio–, encontrar nuevos pares con los cuales socializar, así como conformar un grupo de compañeros para estudiar –tal como lo determina el sistema implementado en algunas asignaturas. Además de la desintegración de su entorno social, el estudiante debe asumir de forma adecuada la libertad que le da el sistema universitario para elegir si asiste o no a clases, así como se le exige tener claro el pacto pedagógico que realizan estudiantes y docentes en las primeras semanas de clase, en el cual estipulan las fechas en las que serán evaluados y el sistema a implementar por cada profesor cuando se acuerda que su asistencia sea considerada de carácter obligatorio, como es el caso de: quices, entrega

de trabajos, laboratorios para estudiantes de ingeniería y fechas para exámenes parciales y finales.

Hasta este punto surgen algunas ideas para comprender la importancia que tiene en el rendimiento académico los aspectos relacionados con la transición de la adolescencia a la adultez que es vivida de forma singular, según la estructura psíquica de cada estudiante y la historia transmitida, heredada y asumida que determina la forma de vincularse socialmente –docentes, pares, directivos– y con la autoridad –normas Institucionales–, a tal punto son las diferencias que sería recomendable establecer un espacio para el estudio del Reglamento Estudiantil para que pueda ser utilizado por los estudiantes como una carta de navegación que facilitaría la integración del estudiante a la vida universitaria. De esta manera, resultaría propositivo conformar un espacio reflexivo con los estudiantes que ingresan a primer semestre para que conozcan y comprendan los derechos y obligaciones estipulados en el Reglamento Estudiantil, así como la cultura organizacional a la cual deben integrarse para evitar inconvenientes o malos entendidos en los procedimientos que deben llevar a cabo para preservarse de equívocos que tienen consecuencias inevitables, como puede ser cancelar un semestre de forma reglamentaria cuando la situación personal lo amerita –en no pocos casos un estudiante puede quedar retirado de la Universidad, por bajo rendimiento académico, cuando no sigue los lineamientos Institucionales, ya sea por omisión o por error– puesto que el estudiante no conoce el Reglamento.

Por otro lado, y con base en los hallazgos realizados en las entrevistas clínicas, se ha visto que resulta de suma importancia conocer el perfil del estudiante que ingresa a EAFIT y las bases académicas con las que llega para que las expectativas que tienen los docentes sobre la formación previa de los jóvenes permita programar las asignaturas que corresponden a su programa académico de tal forma que quienes lo requieran tengan la opción de cursar un programa que les permita nivelarse para adquirir

los conocimientos requeridos, de manera preventiva, antes de cursar las materias para las cuales no está bien preparado. Este ideal es un asunto que concierne a su vez a los padres de familia, tal como se ha podido evidenciar en este estudio, pues la cancelación de materias –con el aval de los padres– se ha tornado en una alternativa evitativa que impide que los estudiantes se esfuercen por estudiar y asumir el compromiso que se requiere para lograr aprendizajes significativos y obtener los logros académicos deseados. En esta perspectiva, vale reflexionar sobre: cómo cambiar las concepciones de los estudiantes sobre la importancia de “ganar” las materias –para no “perder” – en lugar de plantearse el estudio como un reto, un propósito o un ideal por el cual deben trabajar y asumir la disciplina necesaria para aprender a aprender (testimonio entrevista 16) y llegar a comprender las asignaturas del área disciplinar que corresponde a la carrera que están cursando.

En síntesis, se ha podido apreciar que entre los factores que afectan el rendimiento académico, mas allá que aparezca en este estudio, es que la formación que recibieron los estudiantes en el colegio influye en los primeros semestres de universidad y que esta situación cambia cuando van avanzando en su formación académica –del cuarto semestre en adelante. Es claro que sentirse mal preparado en los primeros semestres produce una inhibición del deseo de saber de los estudiantes, mientras que luego, cuando conocen el entorno y se sienten en confianza con el sistema y el sistema universitario van mejorando en su rendimiento académico. Esta situación, sobre diagnosticada en éste y otros estudios ya referenciados, invita a reflexionar sobre la promoción que se realiza a estudiantes cuando sus calificaciones están en el límite de 3.0 como nivel inferior de pase –calificación considerada como el mínimo aceptable de la nota esperada– para orientar adecuada y específicamente a esta población de estudiantes. Asimismo, resultaría recomendable revisar el número de estudiantes que se retiran de la Institución durante los tres primeros semestres, para conocer y actuar

en consecuencia, consolidando o instituyendo un programa de ayuda para brindarles una atención especializada a quienes están en el límite o por debajo de 3.0 en varias asignaturas o de forma recurrente en un área específica del conocimiento.

Hasta el momento, también ha resultado claro en este análisis que los procesos de identificación, imbricados en los pasajes de transición y en lo heredado, problematizan al estudiante de tan variadas maneras que para tratar de ayudarlos se requiere del tacto que representa “ponerse en los zapatos del otro” para acercarse a ellos –a los estudiantes- y saber qué es lo que les pasa y se ve reflejado en su actitud en clases o en los resultados –calificaciones- que obtienen en el proceso, así como en los trabajos no entregados en los plazos estipulados.

Esta forma de intervenir el problema del Rendimiento Académico permitiría humanizar la educación –como lo explicitó un estudiante (entrevista 15), entendida esta humanización desde la teoría de Humberto Maturana, como el reconocimiento del “otro”. El estudiante es importante para la Institución y para los maestros y por tanto el énfasis se centra en su proceso académico, con un mayor interés en los jóvenes que en sus calificaciones –acepción interpretable en dos vías: por las notas obtenidas en las materias o por los juicios de valor que conlleva aseverar que el estudiante X, es un mal estudiante– sin saber nada de lo que le está pasando en su vida personal, familiar o social. Por supuesto esto mismo debe hacer un coordinador de materias o un jefe de departamento académico cuando ve que un gran porcentaje de estudiantes, de un profesor particular, obtienen bajos promedios académicos y por tanto no alcanzan los niveles de comprensión esperados.

Es decir, si el proyecto de formación profesional se realiza dentro de un sistema competitivo, en el cual hay ganadores y perdedores, el estudio puede derivarse en un reto de superación personal en el cual obtener buenas notas para ser “los mejores” conlleve a aprendizajes

significativos y a la excelencia académica (con un costo emocional muy alto), así como puede llevar a desvirtuar el objetivo de la educación cuando en las relaciones humanas prevalece la competencia y las luchas por el poder. Ahí, la responsabilidad de todas las instancias de la Universidad para concebir la educación como un servicio mediante el cual es posible transmitir valores y principios, dentro de un clima de respeto mutuo y de corresponsabilidad en la construcción del entorno social. Pensado de esta manera, educar es una tarea de todos: de padres e hijos, docentes y administrativos, personal de seguridad y de servicios, así como del científico, quien centrado en sus búsquedas, se preocupa por la preservación del medio ambiente y el bienestar de la comunidad, porque como dice James Hillman

Tener una responsabilidad es estar al servicio de algo “superior” a uno. En un cargo de responsabilidad uno está en servicio. La responsabilidad es deber, obligación moral. [...] Responsabilidad como “deber hacia otros” [...] Ejecutamos servicio al recibir, escuchar los pedidos de los demás. [...] Si, figurativamente, nos convertimos en nuestro propio recepcionista, demostramos que “atención y gentileza” definen el original y más profundo significado de la responsabilidad. (2000a: 112, 113)

¿Será posible entonces que se tengan en cuenta aspectos de la realidad del estudiante que ingresa a la Universidad a los 16 ó 17 años para que quien se encarga de administrar un programa académico transmita al cuerpo profesoral la necesidad de tener en cuenta las particularidades de los estudiantes y pueda remitir a los servicios de apoyo estudiantil a quien corresponda ser atendido mediante un plan más contingente y posibilitador –retención académica– que el que requieren los estudiantes que se encuentran en buenas condiciones, intelectuales y emocionales, para hacerse cargo de sus estudios de forma idónea?

Es importante notar que en los primeros semestres se convierten en un indicador las calificaciones del colegio

y los resultados del ICFES y éste podría constituirse en un faro que guíe la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a los estudiantes que así lo requieran, para actuar de forma proactiva, evitando el fracaso académico, mucho más cuando el problema del Rendimiento Académico ha sido identificado dentro de la población de estudiantes de los tres primeros semestres de Universidad. Entonces, ¿cómo pueden los docentes –en el rol de adultos y de autoridad– llegar a comprender lo complejo que resulta para los jóvenes ese tránsito del colegio a la Universidad; de la adolescencia a la adultez; para reconocer que estos jóvenes, aún desorientados, necesitan de su guía para adelantar de la mejor manera posible su formación académica?

En pocas palabras, la intervención del maestro marca, en parte, el gusto –o no– de los estudiantes por una asignatura, un área del conocimiento y el estudio mismo –las ganas de asistir a clase, de investigar más a fondo un tema, etc. Es decir, un docente que conoce a sus alumnos por su nombre propio y se dispone a ayudarlo a pensar cómo aprende y cómo solucionar los obstáculos que se le presentan en su devenir académico, tanto en lo que concierne a los aspectos cognoscitivos como en los afectivos que inciden en los resultados académicos, le hace sentir que más importante que sus notas es su bienestar. No es de olvidar el valor que tiene para un joven –para cualquier ser humano–, el sentirse respetado, escuchado, tenido en cuenta como alguien que importa dentro del sistema educativo, mucho más cuando presenta dificultades académicas. En definitiva, “las emociones constituyen el fundamento de todo nuestro quehacer. [...] La responsabilidad tiene que ver con darse cuenta de los propios deseos, y surge en la reflexión”. (Maturana, 2002: 97) En este sentido

La “reflexión” no debería entenderse como un simple acto mental, sino sobre todo como una actitud [...] Como nos dice la propia palabra, “reflexión” significa literalmente “volverse hacia atrás”. La reflexión es uno de

los modos, «un acto» del proceso de devenir consciente, que ciertamente requiere de otros actos (hacer, sentir, tener sentimientos) aparte de la reflexión. (Hillman 2000b: 354. Nota 99)

Por otro lado, vale preguntarse si la Institución puede implementar algunas normas de excepción –caso por caso– en cuanto al número de créditos que pueden llegar a cursar los estudiantes que trabajan, ya sea por elección o por necesidad, y que desean complementar su formación profesional cursando una carrera que seguramente ya tienen identificada –desde su campo laboral– para fortalecer sus conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes que contribuyan a su realización personal.

Para ofrecer una respuesta a estas inquietudes sería importante pensar en la viabilidad de implementar y ofrecer programas propedéuticos dirigidos a aquellos estudiantes que, según la carrera, necesiten nivelarse en algunas de las áreas del conocimiento, básicas para cursar adecuadamente las áreas disciplinares en las que desean formarse. Entre ellos: cursos para promover hábitos de lectura y escritura –que en más de una asignatura resultan indispensables–; cursos de ortografía en la lengua materna –español–; cursos nivelatorios para adquirir las bases cognitivas requeridas –exigidas– dentro de los primeros cursos de Ciencias Básicas –Álgebra, Trigonometría, Aritmética, Geometría y Física– a la usanza de los que se realizan para estudiantes de algunas de las modalidades de Becas que ofrece la Universidad y que se han revertido en los logros académicos de los estudiantes que inician su vida universitaria.

Con base en esta experiencia llevada a cabo con los becarios, resultaría beneficioso formalizar un programa académico –nivelatorio– para ser ofrecido antes de empezar clases como un deber para los estudiantes identificados como población de alto riesgo dada su formación previa, pues como se ha podido constatar, esta estrategia pedagógica facilita la transición de los jóvenes al

sistema universitario porque a la vez que permite vislumbrar las exigencias académicas a las que se verán abocados, promueve la creación de lazos sociales con sus pares, permite conocer los recursos que les ofrece la Universidad y las instalaciones del campus, para hacerse a una disciplina de estudio y de actividades culturales y lúdicas, acordes a sus gustos y necesidades particulares. En esta misma vía, el programa Inducción y Tutoría podría llegar a fortalecerse implementando espacios de socialización para los estudiantes de primer semestre, principalmente dirigido a los estudiantes foráneos que, como se pudo apreciar en las entrevistas, pasan por momentos difíciles cuando cambian de ciudad y del entorno familiar para ingresar a un universo amplio y desconocido como es para ellos el entorno universitario.

En forma más amplia, las actividades extracurriculares motivan y coadyuvan para que los estudiantes de los primeros semestres se integren al entorno social en el cual cursarán sus estudios durante cuatro o cinco años. Así, integrarse a los diferentes Grupos Estudiantiles de la Universidad, resulta beneficioso para ser co-responsables de los acontecimientos universitarios, a la vez que estas actividades derivan en aprendizajes significativos para aquellos estudiantes que asumen funciones de liderazgo, por ejemplo al ser nombrados como directores de un grupo o al hacer parte de la mesa directiva del mismo con funciones como tesoreros, organizadores de eventos académicos o sociales, y haciendo campaña para ser elegidos como Representantes a los cuerpos colegiados en los cuales tienen voz y voto para las decisiones Institucionales tomadas en los Consejos Superior, Académico o Directivo.

También, como se pudo apreciar en las entrevistas, realizar actividades deportivas y artísticas posibilita a los estudiantes potencializar sus aptitudes y encontrar formas de expresión de su singularidad. Las actividades que comprometen el cuerpo y la creatividad tienen en ellos una función privilegiada para su formación integral, a la vez que favorecen positivamente el proceso de transición e integración al medio universitario.

Como cierre de estas conclusiones y después de las reflexiones construidas a lo largo de este capítulo, se dejan abiertas algunas preguntas ya planteadas en el apartado 3.2: ¿Cómo educar teniendo en cuenta las diferencias individuales, los logros y obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes de los primeros semestres de Universidad? ¿Cómo pueden los docentes acercarse a la comprensión del rendimiento académico, a partir de las diferencias en valores, costumbres, prejuicios, condiciones socioculturales y económicas en las que están inmersos ellos mismos y el estudiante? ¿Cómo puede un estudiante responsabilizarse por su rendimiento académico teniendo en cuenta que la historia de cada uno esta permeada –de forma consciente e inconsciente– por su familia, el entorno social y económico, las fortalezas, las dificultades, las preocupaciones, los deseos de realización personal? Humberto Maturana, nos aporta algunas luces para responder estas preguntas al dar testimonio sobre su propia formación académica:

Quando yo era estudiante, como ya lo dije, deseaba retribuir a la comunidad lo que de ella recibía, sin conflicto, porque mi emoción y mi sensibilidad frente al otro, y mi propósito o intencionalidad respecto al país coincidían. Pero actualmente esta coincidencia entre el propósito individual y el propósito social no se da porque

en el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. (Maturana, 2002: 13)

En estas ideas de Maturana se condensa el compromiso de todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria –y de la sociedad– para lograr el sueño de vivir en armonía, dentro y fuera de los claustros universitarios.

Por último, una pregunta de cierre que sirva de apertura para continuar reflexionando sobre estrategias susceptibles de aplicar para contribuir al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como norte los logros académicos de los estudiantes en su proceso formativo: ¿cuál sería el “perfil psicológico” de un estudiante que es vulnerable en el sentido de no poder responder cabalmente con los criterios de aprobación de lo requerido académicamente durante su formación? Por supuesto esta pregunta engloba, como lo hemos planteado en este estudio, un estudiante inmerso en diferentes dimensiones que lo afectan sus elecciones y en su vivir, en éstas lo personal, familiar, económico, académico y lo Institucional.

BIBLIOGRAFÍA



Auden. W. H. Las palabras y la palabra. 2002. Revista LEER y releer No. 30. Sistema de Bibliotecas. Universidad de Antioquia. Medellín.

Becerra C. Natalia. La dimensión estética del sujeto letrado diferenciándose. (2010) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. Cali.

Bernal, Hernando. Curar la cultura. 1995. Revista la Hoja, No. 35 Medellín.

Coffey, A. & Atkinson, P. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. 2003. Medellín: Universidad de Antioquia.

Consideraciones en torno a la construcción del caso clínico en psicoanálisis. 1988. Cuadernos de Psicología. Metodología y Técnicas de Investigación. Cali-Colombia. Universidad del Valle. Vol. 9 Núm.1 pp. 68-85.

De Bruyne, P., Herman, J.; De Schouthee, M. Capítulo Introductorio: Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales. 1974. Paris: Presses Universitaires. (Traducción libre y sin autorización de los editores, realizada por diferentes profesores de la Universidad del Valle, como material de clase).

Flórez, Eugenia y Gaviria Luz Elena. La identificación y el Otro contemporáneo. 2009. En: Actualización de conceptos de la práctica clínica. Serie cursos introductorios. Nel-Medellín. Medellín-Antioquia.

Freud, Sigmund. Obras completas (1896-1900), vols. I al VI. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.

_____ Obras completas (1905-1923), vols. VII al XVII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976

_____Obras completas (1905-1920), vols. VII al XVIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.

_____ Tres ensayos de teoría sexual. (1905), en: Obras completas, vol. VII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.

_____ Psicología de las masas y análisis del yo. (1921), en: Obras completas, vol. XVIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.

_____ El yo y el ello. (1923-25), en: Obras completas, vol. XIX. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.

_____ Sobre la psicología del colegial. (1914), en: Obras completas, vol. XIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.

- Introducción al narcisismo. (1914), en: Obras completas, vol. XIV. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.
- Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y teoría de la libido. (1923 [1922]), en: Obras Completas, vol. XVIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 231.
- Conferencia 27. La Transferencia. (1917) Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III), en: Obras Completas, vol. XVII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976
- La novela Familiar de los Neuróticos. (1909 [1908]), en: Obras Completas, vol. IX. Amorrortu. Buenos Aires, 1979
- El interés por el psicoanálisis. 1913. En: Obras Completas, vol. XIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1979, pp. 165-192
- Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. (1914) en: Obras Completas, vol. XIV. Amorrortu. Buenos Aires, 1979, pp.1-64.
- Galeano, E. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la Mirada. 2007. La Carrera Editores. Medellín, Colombia.
- Guardans, Teresa. La verdad del silencio. Por los caminos del asombro. 2009. Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- González Rey, Fernando Luis. Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos. 2000. Internacional Thomson Editores S.A. México.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. Metodología de la Investigación. 1997. México: Mc Graw Hill.
- Hillman, James. Tipos de poder. 2000a. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.
- El Mito del análisis. 2000b. Biblioteca de ensayo. Ediciones Siruela S.A. Madrid.
- El pensamiento del corazón. Anima mundi: el retorno del alma al mundo. 2005. Ediciones Siruela S.A. Madrid.
- Jung, Carl Gustav. *Mysterium coniunctioni*. 2002. Editorial Trota, España.
- Las relaciones entre el yo y el inconsciente. 1990. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España.
- Kancyper, Luis. La confrontación Generacional. Estudios psicoanalíticos. 2003. Lumen Tercer Milenio. Buenos Aires, Argentina.
- Adolescencia: el fin de la ingenuidad. Trabajo compartido en correspondencia personal entre Kancyper y Lerner, con autorización del autor, e-mail: kancyper@uolsinectis.com.ar
- Lacan, Jacques. Los escritos técnicos de Freud. 1981, en: Seminario. Libro 1. Paidós. Barcelona, España. pp. 39-40.
- La ética del psicoanálisis. 1988, en: Seminario. Libro 7. Paidós. Buenos Aires, Argentina. p. 303.
- Juventud de Gide o la letra y el deseo. 1989, en: Escritos 2, Siglo XXI. México. Edición 15.
- Lerner Jeannette. La construcción del pensamiento y del conocimiento matemático. 2002. Texto inédito. Biblioteca Luis Echavarría Villegas. Universidad EAFIT. Medellín.

- _____ ¿Qué es la familia? Determinismo – Transmisión – Tradición. 2003. Revista Universidad EAFIT 130. Medellín.
- Lerner Jeannette, Gil Lina Marcela. 2006. Metodología del aprendizaje. Una experiencia analítica en el aula. Fondo Editorial de la Universidad EAFIT. Medellín.
- Lerner, Jeannette, Gil, Lina Marcela. Esteban, Pedro Vicente & Henao, Carlos Mario. 2002. Caracterización de las metodologías utilizadas para la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT. 2002. Texto inédito, cuyo resumen se encuentra en el artículo publicado por la Revista EAFIT. No.133. Enero, febrero y marzo de 2004. pp. 47–59. Medellín.
- Lerner, Jeannette. Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones. 2004. Texto inédito, cuyo resumen se encuentra en el artículo publicado por la Revista EAFIT. No. 139. Medellín, julio, agosto y septiembre de 2005.
- Lopera E., Juan Diego. Ramírez G., Carlos Arturo. Relaciones Psicología-Psicoanálisis. Un estado del arte. 2007. Grupo de investigación: El método analítico y sus aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Laplanche J. –Pontalis J.B. Diccionario de psicoanálisis, 1974. Editorial Labor, S.A., Barcelona.
- Maturana, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. 2002. Dolmen Ediciones S.A. España.
- _____ El sentido de lo humano. 1996. Dolmen Ediciones S. A. Santiago de Chile.
- _____ La objetividad. Un argumento para obligar. 2002a. Dolmen Ediciones S.A. Chile.
- Mejía, C. & Ansermet, F. (1999). Trauma y lenguaje. Notas para una metodología de investigación clínica. París: Universitario de psiquiatría para niños y adolescentes (SUPEA). Obra inédita.
- Miller, Jacques –Alain. Estructura, desarrollo e historia. 1999. Gelbo. Bogotá. pp. 64-65.
- Morce, J. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. 2003. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moreno Cardodozo, Belén. Un Oficio Literal. 2009. En: Perspectivas de la investigación psicoanalítica en Colombia. Universidad de Antioquia. Medellín. Julio Eduardo Hoyos Zuluaga, compilador.
- Ramírez. La ética científica. Ensayúnculo 21. 1999. Texto inédito, copia virtual suministrada por el autor. Medellín.
- Stevens, Alexandre. Seminario. La clínica de la infancia y la adolescencia. 2001. Centro de Investigación y estudios clínicos (CIEC) Fundación Asociada al Instituto del Campo Freudiano. Córdoba-Argentina.
- Toro Jaramillo, I.D. & Parra Ramírez, R.D. 2010. Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de investigación cualitativa/cuantitativa. Medellín: Universidad EAFIT.

ANEXO

Estado del arte sobre Rendimiento Académico - Reseña de estudios



Cuando se aborda académicamente un objeto de estudio, el investigador suele enterarse cercanamente sobre lo hecho por otros –sus pares– para situarse en referencia y examinar los aspectos reciclados sobre el particular, las conjeturas que lo alimentaron, los hallazgos “jalonadores” que brindan nuevas perspectivas teóricas, pragmáticas, operativas, instrumentales, o para tener información sobre la cual especular certeramente para orientar el estudio entre manos.

En la presente investigación la definición de “Rendimiento Académico” que la orienta en su diseño y abordaje atendió principalmente a la identificación de la concepción subyacente a rendimiento, las variables exploradas y confirmadas –o no– como incidentes en él y los abordajes metodológicos que se utilizaron. La indagación bibliográfica se detuvo cuando la información que suministraba evidenció un alto grado de recurrencia.

Los estudios consultados se sitúan en la franja temporal que va de 1997 a 2010, siendo menos de la cuarta parte de ellos anteriores al año 2000; el 75% restante corresponde a la primera década del presente siglo. Los estudios cubren, además de Colombia, Argentina, España, Estados Unidos,

México y también los realizados por EAFIT (Ver p. 35 ss., Referencias bibliográficas).

Se puede afirmar que en los estudios reseñados, se diferencian tres enfoques: dos de ellos fundamentados en el tipo de concepto que, como ya se describió en la Introducción, apuntan bien sea al resultado cuantitativo exclusivamente o a la articulación del resultado cuantitativo o cualitativo, con el proceso de aprendizaje, y un enfoque que delimita su campo de estudio en el proceso como tal. Así mismo, las metodologías cuantitativa y cualitativa se emplean de manera independiente o articulándose complementariamente.

Independientemente de la óptica conceptual, los estudios pueden abordar tanto elementos del resultado como del proceso; la diferencia radica en la elección, tratamiento y alcance otorgados a los factores elegidos, los cuales se determinan y abordan según las concepciones descritas. Mientras los estudios que plantean el Rendimiento Académico como resultado numérico giran en torno a variables directamente observables y medibles, las investigaciones que articulan en su definición proceso y resultado abren el espectro para identificar aspectos

psicológicos y pedagógicos implicados en el proceso de aprendizaje, identificados mediante herramientas psicométricas, informes o planes institucionales, entrevistas semi estructuradas, entre otros. Los autores que enfatizan en el proceso priorizan el análisis de las condiciones subjetivas, especialmente las inconscientes que estarían afectando los resultados académicos, dado el enfoque psicoanalítico que la sustenta. Finalmente, cabe recordar que los factores y variables son elegidos por los autores, con base en su experticia e intereses y en la posibilidad de acceso a la información.

Estudios enfocados en el Resultado

En este tipo de investigaciones, se encuentra que el patrón común es relacionar el rendimiento académico con variables cuantificables, como: el nivel socioeconómico de los padres, la categoría del colegio de procedencia, el rendimiento académico previo del estudiante y el puntaje obtenido en los exámenes masivos y estandarizados que se realizan al terminar el bachillerato o como mecanismo de admisión a una institución de educación superior, entre otros. Con cierta regularidad se investiga la capacidad predictiva de las calificaciones de secundaria con los resultados en los exámenes de acceso a la universidad y con los obtenidos al finalizar sucesivos períodos académicos de las diferentes carreras universitarias, mediante el uso de regresiones estadísticas y la correspondiente interpretación de los coeficientes obtenidos.

A partir de la publicación del Informe Coleman (1966, citado por García y San Segundo, 2001: 440), se han realizado muchos desarrollos que investigan la relación estadística entre los resultados académicos y sus factores explicativos. Estos trabajos consisten en la utilización de datos individuales para especificar ecuaciones del rendimiento académico con las que se pretende identificar aquellos factores que lo determinan. Estos factores se aproximan mediante los datos propios del estudiante, o índices construidos a partir de ellos, pretendiendo señalar

o aludir a las características del individuo que se intercorrelacionan con su desempeño académico, por ejemplo, las de la familia, profesores, compañeros e institución donde estudia.

Se encuentra entre los anteriores el estudio realizado por Granda *et al* (2004), en el cual se analiza el problema del Rendimiento Académico y sus determinantes mediante un modelo de regresión lineal simple, donde la variable dependiente es el rendimiento académico, medido por el promedio de cada estudiante, y las variables explicativas están asociadas a los factores socioeconómicos. El estudio justifica la inclusión de variables socioeconómicas desde la lógica de que éstas son una aproximación a la "capacidad de los estudiantes de contar con las comodidades necesarias para un buen desempeño académico, como por ejemplo una buena alimentación, un lugar adecuado para estudiar, vehículo para transportarse, ciertos equipos de ayuda como computadores, aire acondicionado etc". (Granda et al, 2004: 217). Entre las variables explicativas, se incluye un indicador que compara el rendimiento académico del estudiante con el promedio de la institución o programa, y que puede interpretarse como el efecto del rendimiento relativo o diferencial del estudiante, asociado a la percepción que éste tiene de sus propias capacidades, así como de sus expectativas de desempeño académico. Este indicador es un aporte que no es incluido en la mayoría de estudios y compara al estudiante con aquellos compañeros que se enfrentan al mismo ambiente institucional.

Entre los resultados obtenidos en el estudio, se indica el tipo de ayudas otorgadas a los estudiantes y el tipo de incentivo que esto genera en el rendimiento académico. Al respecto se encontró que el ser monitor académico, es decir, obtener una ayuda condicionada a alguna labor retribuida, influye de manera positiva en él, mientras que otorgar un descuento en la matrícula por el hecho de ser pariente de un profesor o cualquier otro empleado de la universidad, genera un efecto negativo y estadísticamente significativo. Este resultado cuestiona el tipo de ayudas que

se le pueden dar a un estudiante, debido a que cada una de ellas tiene efectos diferentes, y en el caso de los descuentos por parentesco no pareciera una ayuda deseable porque no está ganada por “mérito propio”.

Dos resultados más, y que son un rasgo común en estudios de este tipo, es la diferenciación entre el rendimiento académico de los estudiantes provenientes de colegios públicos y privados, y la diferenciación por género del estudiante. En el primer caso, son los estudiantes provenientes de colegios públicos los que tienen mejor rendimiento académico; en el segundo caso son las mujeres las que obtienen mejores calificaciones. Sobre este particular hallazgo se puede conjeturar que en el sector educativo público se reproducen los patrones competitivos por talento para los hombres, y en el privado, los patrones del talante para las mujeres. Una conjetura cuya respuesta puede abordarse cualitativamente desde lo subjetivo para evidenciar algún hecho explicativo complementario. En lo referente a las limitaciones del estudio, los autores reconocen la existencia de problemas con la formulación de la “función de rendimiento”, en el sentido de que no es posible incluir algunos determinantes como el grado de motivación del estudiante, su actitud o la calidad de la enseñanza que recibe; es decir, características que no son observables pero pueden afectarlo.

Por su parte, Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (1994) proponen una categorización para los factores determinantes del rendimiento estudiantil, en términos de indicadores de condiciones alterables e inalterables. Los primeros se refieren a características propias del entorno estudiantil y que son susceptibles de ser alteradas o modificadas mediante acciones impuestas por políticas o normas institucionales; los segundos, a las características individuales, en especial las socioeconómicas de los estudiantes, que se caracterizan porque respecto de dicho tipo de acciones no compete a la institución educativa cambiarlas. El estudio se enfoca en el análisis de las características alterables y entre los resultados

se tiene que variables como el nivel de capacitación de los maestros, la infraestructura, el método de enseñanza, y el acceso a libros y materiales de estudio, influyen positivamente en el desempeño del estudiante. En cuanto al método de enseñanza, el método activo está asociado a mejor rendimiento académico; por ejemplo, la realización de trabajos y tareas por parte del estudiante por fuera del aula influye positivamente.

Entre las condiciones no alterables se incluye el estrato socioeconómico como una aproximación al nivel educativo de los padres o de su estatus ocupacional, ya que es una de las variables más usadas en estos estudios. El resultado es que a mayor estrato socioeconómico y mayor ingreso familiar, mejor rendimiento académico de los estudiantes. Es necesario resaltar que la lógica de un mejor rendimiento asociado a un mejor estrato socioeconómico se fundamenta en la capacidad de los padres de ofrecer una mejor educación a sus hijos, en forma de recursos que faciliten su proceso de aprendizaje (buenos colegios y recursos complementarios), este razonamiento es propio de la teoría del capital humano: específicamente Leibowitz (1974: 111) plantea que el estudiante acumula capital humano cuyos insumos son el tiempo y los recursos económicos que dedican sus padres para educarlo.

En otro estudio, Mella y Ortiz (1999) examinan cuantitativamente la influencia de factores externos en el rendimiento escolar. Al igual que Granda et al (2004), se justifica la inclusión de variables socioeconómicas dado su efecto en el mejor entorno/ambiente en el que se puede encontrar el estudiante para dedicarse a sus estudios. Es decir, un mayor estatus socioeconómico permite al estudiante acceder a una mejor infraestructura, transporte y otras condiciones favorables que faciliten su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, se indica la importancia de la madre como transmisora de su nivel cultural, normas y valores que son “referente” para el estudiante y que influyen su desempeño académico. Así, el nivel de educación formal de la madre (o de ambos padres) podría

tener una enorme potencialidad explicativa, no solo por la cantidad de recursos que pueden destinar a la educación de sus hijos, sino por el tiempo que dedican a su crianza y a la calidad de ésta. De esta manera, se infiere que padres con un mayor nivel de educación transmiten al estudiante riqueza cultural y de lenguaje, lo que tiene efecto positivo en el rendimiento académico.

El análisis del rendimiento escolar también tiene en cuenta factores internos de caracterización de la institución educativa como tamaño del aula y nivel de formación del personal docente, entre otros. Entre los resultados del análisis estadístico (modelo de ecuaciones estructurales) se encuentra poca significancia de las variables socioeconómicas como ingreso familiar y educación del jefe del hogar; mientras que las expectativas de la madre en cuanto al futuro académico del alumno fueron significativas (Mella y Ortiz, 1999).

Por otro lado, DiGrecia, López y Porto (2004) se ocupan de la relación entre los mecanismos de admisión a la universidad y el rendimiento académico de los estudiantes. En su estudio analizan el mecanismo de pruebas de admisión, su relación con el rendimiento académico en el ciclo inicial de formación y el desempeño durante la permanencia en la universidad. Entre las conclusiones más importantes del estudio está que el resultado que obtienen los alumnos en el ciclo inicial, medido por el número de materias aprobadas, es determinante de los logros académicos posteriores. Quizás este hallazgo pueda significarse si se toma en cuenta que mayor número de materias aprobadas implica mayor número de prerrequisitos cumplidos y mejor comprensión de lo que, al estudio de una profesión dada, le compete.

Los autores señalan que un aspecto fundamental como el rendimiento académico en la universidad puede reflejar, al menos en parte, el nivel de conocimientos adquiridos en la escuela secundaria (DiGrecia López y Porto, 2000:

8). En cuanto a esto proponen dos posibilidades: por un lado, plantean que estudiantes provenientes de colegios privados tienen mejor desempeño que aquellos egresados de colegios públicos; por otro lado, plantean que es de esperar un rendimiento notable de aquel estudiante que siempre lo ha tenido sin importar el colegio de donde provenga. Finalmente, puede inferirse una relación estrecha entre el hecho de ser egresado de un colegio privado de calidad y nivel de ingresos y educación de los padres. Esta relación puede manifestarse en dos sentidos: el nivel de ingresos permite pagar por una buena educación para los hijos, y padres con niveles de educación altos valoran y son conscientes de la importancia de la educación en el bienestar futuro de sus hijos, por lo que deciden “invertir” en ellos.

La evidencia obtenida en el trabajo, muestra que el promedio de calificaciones de la escuela secundaria es una variable significativa para explicar el rendimiento en la vida universitaria: alumnos con mayor promedio en la secundaria aprueban más materias en el ciclo inicial y el primer año. Adicionalmente, atribuyen el mayor rendimiento en la escuela secundaria a dos cosas: el esfuerzo individual y las condiciones iniciales. En cuanto a las condiciones iniciales, se reitera que la capacidad de los padres de destinar más y mejores recursos a la educación de sus hijos tiene un impacto positivo en su rendimiento académico. Asimismo, encuentran que el efecto del rendimiento previo es mayor para aquellos alumnos provenientes de colegios privados (DiGrecia, López y Porto, 2004: 9, 12).

En otra investigación, Barrientos y Gaviria (2001) analizan la calidad de la educación para la ciudad de Bogotá, mediante una regresión lineal en la que el resultado en las pruebas ICFES es explicado por las características familiares y características propias de los planteles educativos. Los resultados muestran que la educación de los padres afecta el logro académico de manera sustancial, lo que sugiere que los padres más educados poseen mayores recursos

financieros con los cuales compran una educación de mejor calidad para sus hijos (Barrientos y Gaviria, 2001: 5). No obstante, la metodología no discrimina efectos en la educación materna o paterna, ya que solo toma en cuenta al progenitor con el mayor nivel educativo; además sólo se enfocan en aspectos económicos, sin considerar variables como motivación, retos, ansiedad generada por estrés, etc.

Entre los hallazgos también identifican que el resultado de las pruebas es mejor en estudiantes cuya madre permanece en el hogar; este resultado se puede asociar al resultado inmediatamente anterior, en el sentido que padres mejor educados o con mayor solvencia económica pueden sostener hogares en los que la madre esté en capacidad de permanecer en casa. No obstante, se propondría, para consideración reflexiva, de si el nivel de escolaridad de ambos padres induce a que estos trabajen más o menos. Podría entonces mirarse por separado nivel de escolaridad de la madre y del padre junto con la permanencia de la madre en el hogar. Otro aspecto importante de la investigación, es que trata de distinguir las variables familiares según su efecto en tres aspectos: el nivel socioeconómico, la cantidad y la calidad de las interacciones entre padres e hijos. Por último, encuentra que los colegios públicos tienen un efecto adverso sobre el rendimiento.

En el mismo sentido se alude a estudios para los Estados Unidos de América. Betts y Morell (1999; citado por García y San Segundo, 2001: 441) encontrándose un gran impacto de las notas previas sobre las calificaciones medias obtenidas en un campus de la Universidad de California. Aitken (1982; citado por: García y San Segundo, 2001: 441) analiza el rendimiento académico en el primer año de la Universidad de Massachussets y encuentra una fuerte relación estadística entre las calificaciones en secundaria, los exámenes de admisión a la universidad y los resultados académicos posteriores. También identifica un efecto de origen socioeconómico que es representado por el nivel educativo del padre.

Otro estudio documentado es el de Tonconi Quispe (2010), quien se interesa por la incidencia directa del rendimiento académico en la deserción estudiantil de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la Universidad Nacional de Puno, Perú, en el periodo 2009. Se eligen como factores explicativos del rendimiento el ingreso económico del estudiante, nivel de educación del padre, capital cultural del alumno, nivel de motivación e historia educativa del alumno. Los resultados se obtienen a través de la aplicación de una evaluación escrita de tipo académico, en materias básicas para el pregrado en cuestión, y de diversos cuestionarios construidos para indagar los factores explicativos; dicha información se analiza a través de modelos econométricos. Entre sus conclusiones, el autor afirma que los factores que inciden directamente en el rendimiento académico son:

...el número de créditos matriculados, número de horas dedicadas al estudio por día, nivel de asistencia del estudiante a clases, número de cursos que desaprobó, ingreso económico mensual del estudiante, tamaño familiar y nivel de educación del jefe de hogar; [...] las variables explicativas como el sexo del jefe del hogar y si el alumno trabaja aparte de estudiar son significativos (Tonconi Quispe, 2010: 36).

Dado el rastreo realizado hasta este punto, es evidente que las investigaciones que se enfocan en el rendimiento académico como resultado cuantificable, eligen variables y características directamente susceptibles de medición, correlación y análisis estadístico, dejando de lado aspectos asociados a la psicología de los individuos. A continuación, se exponen los estudios que amplían este radio de acción, incluyendo, además de las variables anteriores, algunas relacionadas con aspectos psicosociales e individuales del estudiante universitario, o que tratan específicamente la incidencia de estas últimas en el desempeño académico.

Estudios que articulan Proceso y Resultado

En esta categoría pueden distinguirse algunos de los estudios por la metodología cuantitativa haciendo uso, además de la econometría, de herramientas psicométricas como tests, cuestionarios y pruebas objetivas, cuyos resultados se analizan estadísticamente; otros combinan dichas herramientas con técnicas cualitativas y algunos hacen uso exclusivamente de éstas últimas. Todos definen el Rendimiento Académico como el producto del proceso de aprendizaje, algunas concibiéndolo como cuantitativo y otras incluyendo su aspecto cualitativo.

Entre las investigaciones que articulan conceptualmente proceso y resultado dentro del marco cuantitativo, encontramos la del *Ejemplo de Aplicación del Modelo de Regresión múltiple para la Predicción del Rendimiento Académico*, realizado en la Universidad de Salamanca, España, por Díaz Rosas (1995). Si bien es un estudio que incluye variables no psicológicas como recursos institucionales, la formación y remuneración del docente, las instalaciones educativas, etc., también toma en cuenta el interés del profesor, la satisfacción por la enseñanza y características personales de los estudiantes. De hecho, el profesor Vela, citado por Pérez Juste (1989: 105) señala que el principal producto de un centro, que son los logros escolares de sus alumnos, depende de lo que este alumno “puede, sabe y quiere” (Díaz Rosas, 1995: 46)

De esta forma, se consideran como factores que inciden en el rendimiento académico los hábitos de estudio, las habilidades personales y cognitivas, y, básicamente, la motivación:

Los trabajos de investigación... que demuestran el papel relevante de los intereses, actitudes, aspiraciones, etc., como expresión de la motivación académica son numerosos. (Escudero, 1980: 94) Por eso es lógico suponer que cualquier modelo que se adopte del proceso de aprendizaje deberá tener presente la realidad

innegable de la influencia de los aspectos motivacionales en la propia dinámica del proceso y en la calidad de sus resultados; el problema surgirá en la interpretación y énfasis que se ponga en los diferentes tipos o aspectos a considerar y en los componentes básicos de la misma motivación (Díaz Rosas, 1995: 47).

A pesar del énfasis puesto en estas características psicológicas, los resultados de la aplicación del modelo en cuestión dan cuenta de que la correlación más directa con el desempeño se ubica en la capacidad y condicionamiento familiar, mientras que las dificultades frente al estudio y la satisfacción que de él se deriva no resultaron significativas. En cuanto a los profesores, se evidencia que:

Si nos fijamos en la titulación de un tutor o los años de experiencia, podemos observar que los valores alcanzados son los mismos con independencia de las calificaciones que alcancen sus alumnos... la valoración que hacen los alumnos de la capacitación de los tutores y de la labor tutorial realizada suele ser bastante más positiva en los alumnos de rendimiento alto (Díaz, Rosas, 1995: 53).

Haciendo uso de la psicometría, encontramos autores como Navarro (2003), quien indaga por los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo semestre del Instituto Tecnológico Superior de Monterrey. Para ello, se propone buscar la relación de éste con las habilidades sociales y el autocontrol, así como la correlación entre la prueba de aptitudes aplicada previamente al ingreso a la universidad y el rendimiento posterior.

Luego del análisis estadístico de los resultados, en relación con los arrojados tras la aplicación del inventario *Millón de Estilos de Personalidad (MIPS)* y el cuestionario de Auto control infantil y adolescente (CACIA), “concluye que los principales factores asociados al rendimiento académico de alumnos de preparatoria encontrados en la presente

investigación se refieren al promedio de secundaria, las expectativas del alumno, las expectativas de su entorno personal y sus habilidades sociales” (Navarro, 2003: 17). Destaca que el perfil de personalidad de los estudiantes evidenció características que relacionan su estilo cognitivo con su sociabilidad, lo que indica para el autor que existe un nexo entre el desarrollo cognitivo propio de la adolescencia y las habilidades sociales, vinculación que puede considerarse como factor que incide en el rendimiento académico.

Otras investigaciones de este tipo, pero que se enfocan en la relación de aspectos netamente psicológicos asociados con el rendimiento académico, son las de Barraza (2007), quien se ha interesado específicamente por la incidencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Un derivado de éste, el estrés de examen, conocido también como ansiedad frente a exámenes, es estudiado por el autor desde el modelo cognoscitivo sistémico a través de una herramienta psicometría construida por él: *Inventario de Estrés de Examen*. En dos estudios realizados en el año 2007, en dos Instituciones universitarias de México, encuentra los siguientes resultados:

- El 81% de los estudiantes reportó haber presentado estrés durante el periodo de exámenes.
- Las demandas del entorno consideradas estresores con mayor nivel de frecuencia fueron: la calificación que pudiera obtenerse y el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen.
- Se observó el predominio absoluto de los síntomas psicológicos entre los diferentes tipos de síntomas, entre los que cabe destacar los problemas de concentración.
- Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia fueron: volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia o el maestro).

- El análisis de diferencia de grupos permitió reconocer que las variables género y semestre presentaron un papel modulador en este tipo de estrés, mientras que las variables de edad y turno influyeron en menor grado en el estrés de examen. (Barraza y Acosta, 2007)

En el segundo estudio, se detecta también que las materias que más conducen a estrés académico son las relacionadas con las ciencias básicas, particularmente matemáticas.

Barraza (2009) indica que el estrés académico es fruto de la interrelación de características del entorno con características personales. En cuanto al entorno, describe aquellos altamente generadores de estrés, bien sea por alto grado de demanda hacia el estudiante o por la duración sostenida de la misma. En relación con las características personales, destaca los procesos cognitivos de atribución casual y autoeficacia, los cuales contribuyen para que un estudiante perciba el entorno como una amenaza y que sus recursos particulares para enfrentarlo sean considerados por él como insuficientes.

Otro estudio de este tipo es el realizado por Reyes (2003). La autora elige cuatro factores psicológicos para buscar su relación con el desempeño de los estudiantes universitarios de primer año de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú. Dichos factores, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad, son rastreados a través de la aplicación de las siguientes pruebas: el *Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes*, el *Cuestionario de la Personalidad 16 PF de R. B. Cattell*, el *Cuestionario de Autoconcepto Forma A*, y el *Autoinforme de Conducta Asertiva*. Los resultados obtenidos fueron procesados estadísticamente, concluyendo:

Finalmente, al analizar las correlaciones existentes entre el rendimiento académico y las demás variables del estudio, hallamos que el rendimiento académico correlaciona positivamente y de manera significativa con

el autoconcepto académico y el autoconcepto familiar, hallándose además una correlación negativa entre la variable dependiente (rendimiento académico) y los rasgos de sumisión –dominancia en los estudiantes de primer año de Psicología (Reyes, 2003: 148).

En particular el autoconcepto académico es el que tiene mayor correlación estadística con el rendimiento, coincidiendo así con los estudios de Anazonwu (1995) y Enríquez Vereau (1998), referenciados por la autora.

Otros estudios abordan la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Entre ellos el de Gómez Cumpa (2006) quien estudia la correlación de ambos factores en estudiantes de primer año universitario en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, en Chinclayo, Perú.

Siguiendo el modelo constructivista, que concibe el estilo de aprendizaje como la forma en que “la mente procesa la información, del cómo es influenciada por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprender eficazmente” (Gómez Cumpa, 2006), para este estudio es de vital importancia el triángulo siempre presente en el proceso de aprendizaje: Profesor-Estudiante-Objeto de conocimiento. Según su marco teórico, las dificultades en el rendimiento académico de los estudiantes tienen que ver con la brecha que exista entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del alumno. Tras la aplicación del cuestionario Honey-Alonso de *Estilos de Aprendizaje* (Alonso, Gallego y Honey, 1994), cuyos resultados fueron analizados estadísticamente, se llega a la conclusión de que los estilos de aprendizaje sí inciden en el desempeño, pero no hay un estilo mejor que otro para explicar alto o bajo rendimiento. En lo que sí se encontraron diferencias significativas fue en el desempeño académico por cada carrera profesional.

Un trabajo similar, busca la relación entre actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes

universitarios (Gargallo López, 2007). Esta investigación se justifica en la escasez de estudios que aborden dicha relación en el ámbito de la educación superior y en que “las actitudes que mantienen los estudiantes hacia el aprendizaje son una de las variables fundamentales que influyen en los resultados escolares” (Ibídem, 2007: 1).

Se evalúa la actitud ante el aprendizaje considerando tres dimensiones: Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico, con comprensión; Valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo; y Atribuciones internas (referido a que se perciba que los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo).

Se aplica el cuestionario CEPVU (Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios), construido por los mismos investigadores, validado según el diseño de validación de pruebas (Crocker y Algina, 1986) y es utilizado en el contexto de un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta (Colas y Buendía, 1998). El análisis correlacional de los resultados, lleva a concluir que la actitud ante el aprendizaje es fundamental para el rendimiento académico y que “La implementación de metodologías de enseñanza y evaluación más activas y constructivas, y una interpretación de la relación profesor-alumno, también en la universidad, como relación educativa y no sólo instructiva, más comprometida por tanto, serían necesarias para avanzar en este terreno” (Gargallo López, 2007: 10).

Un estudio, con un enfoque similar al planteado en la anterior investigación, es el de Hernández y Pozo (1999) quienes optan por una metodología dual en dos etapas que combina el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo. En una primera etapa, recogen información de una muestra de estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, mediante una encuesta altamente estructurada que incluye variables de identificación (edad, género, etc.), variables asociadas a la trayectoria académica previa

(calificación de acceso a la universidad), rendimiento académico, elección de carrera (motivos), hábitos de estudio (tiempo de dedicación, entre otros), hábitos de conducta académica (asistencia a las clases, uso de tutorías), ansiedad ante exámenes, motivación e interés por los estudios, satisfacción percibida, conocimiento previo de la universidad y expectativas académicas.

En la segunda etapa del estudio, luego de identificar las variables que más influyen en el rendimiento académico (contraste de medias a través de análisis de varianza, "Oneway", procedimiento Newman-Keuls), utilizan una serie de auto informes, entrevista semiestructurada y una batería que mide capacidades intelectuales y variables temperamentales; entre otros: cuestionarios de estilos de aprendizajes (CHAEA de Gallego y Honey, 1995), cuestionario de aptitud de razonamiento, aptitud verbal, aptitud de memoria, aptitud numérica, test de personalidad, cuestionario de autocontrol; todo esto con el fin de profundizar de manera más pormenorizada en aquellas variables que habían mostrado su relación con el rendimiento universitario (Hernández y Pozo, 1999: 32).

Un aspecto novedoso propuesto por Hernández y Pozo (1999) es analizar el impacto que tiene el cambio de ambiente en la transición del colegio a la universidad en dicho rendimiento. En este sentido, la entrada a la universidad supone un cambio (por la novedad) sustancial en uno de los ecosistemas habituales del individuo (el académico) que exige una serie de variaciones comportamentales en el estudiante. La magnitud y la significación de tales modificaciones, así como el desarrollo de mecanismos compensatorios adecuados, determinaría la existencia o no del fracaso académico (Hernández y Pozo, 1999: 4).

De este trabajo, las conclusiones más notables hacen referencia a la existencia de una serie de variables que sistemáticamente aparecen como relevantes en relación con un mejor rendimiento universitario, a saber: aquellas puramente comportamentales como los hábitos de estudio

y los hábitos de conducta académica; variables efectivas como el nivel de satisfacción; y variables motivacionales como el nivel de motivación interna o intrínseca y el nivel de motivación instrumental o externa. Adicionalmente, ponen de relieve que contar con una fuente de motivación interna supone un elemento facilitador del buen rendimiento académico. También es importante el rendimiento previo (Hernández y Pozo, 1999: 38). Por último se evidencia que cuando se estudia bajo parámetros de "vocación" o interés personal se observan mejores calificaciones que cuando se hace en función de expectativas de trabajo e ingresos futuros o por presiones de índole social o familiar.

Por su parte, Contreras (2008) presenta un estudio psicológico-descriptivo de un grupo de estudiantes universitarios que debido a su bajo rendimiento académico están en riesgo de desertar. Mediante entrevistas semiestructuradas explora cinco aspectos: datos de identificación personal, antecedentes académicos, familiares, características personales y situación académica actual. Presenta un análisis cualitativo que describe los atributos de los estudiantes que presentan fracaso académico. Este análisis multicasual concluye que los estudiantes no recibieron una adecuada orientación vocacional que les permitiera analizar sus capacidades; también encontró deficiencias de atención, falta de concentración, así como mala distribución del tiempo, técnicas inapropiadas de estudio, poca asistencia y baja motivación. Finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos, sugiere que las acciones para reducir el fracaso académico deben ser emprendidas antes del ingreso a la universidad, con estrategias que les brinden a los estudiantes opciones consistentes con sus intereses y capacidades.

Otra investigación, estrictamente cualitativa, privilegia el proceso aunque considera su articulación con el resultado, es la denominada: "*Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones*" (Lerner, Vargas et al, 2004), en donde se explora y analiza la calidad de los vínculos que se establecen en los procesos de enseñanza-

aprendizaje, el determinismo que estos generan para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el encuentro pedagógico y los imaginarios del estudiante a la hora de relacionarse con la materia y el docente. Se profundiza, por tanto, en el lugar que ocupa el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, en los diversos modelos que encarna para transmitir su saber, y, en consecuencia, en el tipo de relación que se genera en dicho encuentro. Para alcanzar este cometido, se sigue la propuesta metodológica de la etnografía de segundo orden, con estudiantes en riesgo de deserción por bajo rendimiento académico y con docentes de las áreas de ciencias básicas, de la Universidad EAFIT. La relación Estudiante-Profesor-Objeto de conocimiento se manifiesta como un factor determinante en el aprendizaje y por lo tanto en el rendimiento académico que de él pueda derivarse.

Estudios enfocados en el proceso

Tras la lectura de los estudios reseñados hasta el momento, se evidencia que la mayoría de ellos se basa en la evaluación o solo rescata algunos elementos del proceso de aprendizaje, como hábitos de estudio, actitud frente al aprendizaje o hacia la labor del docente.

Autores, como Tonconi Quispe (2010), plantean que se han privilegiado los factores conscientes del individuo en relación con el rendimiento académico.

...algunos otros autores, sobre todo en el área de Psicología Clínica, plantean la existencia de un tercer tipo, denominada motivación inconsciente, hipótesis formulada por el Psicoanálisis con respecto a la existencia de intenciones que no están presentes en la conciencia, pero que se deberán admitir para explicar algunas formas de comportamiento que parecen inexplicables en relación con intenciones conscientes... este planteamiento no ha sido considerado para los diferentes estudios que intentan establecer una correlación entre la motivación y algunos comportamientos específicos... (Tonconi Quispe, 2010: 19).

En los estudios que siguen a continuación, a diferencia de los previamente descritos, el enfoque se centra en el proceso de aprendizaje que tiene como protagonista al sujeto.

En este sentido, las dificultades académicas de los estudiantes pueden pasar por lo que se nombra como el “eclipsamiento del padre”; es decir, por la caída del Padre como referente de autoridad y orden, lo que ha incidido, indefectiblemente, no sólo en la relación de los jóvenes con la norma, representada en el docente y en la institución educativa, sino también en su manera de organizar los hábitos de estudio o de encontrar la secuencia lógica de operaciones para resolver un problema matemático o un problema de tipo conceptual.

Al respecto, Romano (2007) señala que el fracaso escolar es un síntoma en el niño y el joven de un mal-estar profundo. Desde la óptica psicoanalítica “ese pedido implícito en el imperativo aprende [es visto] como un motivo frecuente de la inhibición en el aprendizaje respecto de su rendimiento escolar”. La inhibición de las operaciones intelectuales se anuda a una imposición de aprender que no corresponde con el deseo de hacerlo. El deseo no se obliga, fluye espontáneamente desde la infancia como la curiosidad propia del ser humano: “el saber acerca de algo, es siempre y ante todo el saber de un sujeto que busca saber o que quiere saber, incluso si no sabe lo que busca” (Ibidem).

En este mismo sentido, Bentacur (2000) indica que el fracaso escolar es un llamado de atención al deseo del otro que se ha impuesto sobre aquello que constituye al sujeto como tal: su propio deseo. Este deseo ha sido asfixiado en aras de seguir los mandatos familiares y sociales, en un momento histórico que ha impuesto el título académico como requisito indispensable para “ser alguien”, para obtener un lugar de reconocimiento, para triunfar. Así las cosas, la autora enumera

varias formas de aparición del fracaso en el saber: el que se ofrenda para pagar la deuda con los padres;

convertirse en lo que los padres hubieran deseado ser, es decir, el hijo como reparador; otro tipo de fracaso se debe a que ni los padres ni él han permitido que su deseo propio nazca, él es solo un objeto para satisfacer el deseo de los padres, podíamos decir que no piensa por él mismo sino que los padres lo hacen por él (2000: 12).

Concluye que “El no aprender, es pues, una rebeldía con causa, es la única forma que el estudiante encuentra para liberarse del sofocamiento del deseo de los demás, para poder realizar el propio y construir su propio ideal” (Ibíd. 2000: 14).

Desde la óptica de la psicología de orientación psicoanalítica, los resultados surgen a partir de investigaciones clínicas, es decir de estudios de casos que van dando muestras de fenómenos recurrentes, identificados, analizados e interpretados desde la propuesta teórica y práctica de Sigmund Freud, sus contemporáneos y sucesores.

Se evidencia entonces por qué no es fácil encontrar investigaciones desde la mirada de la psicología de orientación psicoanalítica puesto que este modo de proceder implica metodológicamente el estudio cualitativo, fenomenológico o clínico. Al abordar el rendimiento académico desde este enfoque no se constituye como un “problema a resolver”, lo cual se evidencia en los estudios cuantitativos, sino como un “síntoma contemporáneo” (Betancur, 2000: 1); síntoma que no se pretende eliminar sino identificar como parte natural del psiquismo humano, anudado en su inconsciente. Además, el abordaje no se centra en la cuantificación del rendimiento —como producto— sino en el proceso que lo ha gestado, es decir en el proceso de aprendizaje entendido como el camino que recorre un estudiante para acceder al conocimiento o para estar en capacidad de utilizar lo aprendido.

Concluyendo:

Interpretar un discurso es un asunto tan complejo como construirlo, y resulta indefectible tener un marco de

referencia que parta de la experiencia subjetiva. Cada sujeto construye sus propios signos y significados con base en lo vivido; el nacimiento del lenguaje opera entre la vivencia y el signo, inserto en un mundo, un entorno, un logos, con lecturas específicas que dan sustento a una intersubjetividad simbólica (Lerner, 2002).

En síntesis en la presente reseña a la manera de un “Estado del arte sobre el rendimiento académico (1977-2010)”, se puede ver el privilegio dado a los abordajes metodológicos cuantitativos para verificar los factores contextuales que lo explican, aunque también se ha hecho referencia a investigaciones que consideran el bajo rendimiento como un síntoma que da cuenta de aspectos inconscientes del estudiante, más que como un problema a resolver; este enfoque ha sido utilizado tanto para estudiar la relación establecida entre resultados y rendimiento, como para abordar la interacción entre éstos y ciertas condiciones psicológicas de los estudiantes.

A partir de la concepción del “Rendimiento Académico” como resultado observable y cuantificable, las investigaciones referencian las metodologías utilizadas para operacionalizar los factores elegidos o documentar la lógica de su verificación, demarcando la respuesta al problema planteado de manera aprehensible y concreta. En estos estudios, no se considera la subjetividad como objeto de estudio: es decir, el sujeto en su devenir humano, en su formación y en su estructuración psíquica, no se tiene en cuenta para ser entendido dentro de los múltiples factores que determinan su singularidad; de tal forma la comprensión del problema resulta inaprensible en su integridad.

En la vertiente del “proceso”, se consideran las explicaciones sobre el “Rendimiento Académico” como un asunto complejo, en cuyo resultado, cuantificable o no, influyen factores que trascienden el aula de clase, entre los que se pueden mencionar: el tipo de vínculos que se establecen entre Docentes-Estudiantes-Objeto de conocimiento, el método de enseñanza, los modelos vinculares que proceden del ámbito familiar, el deseo de aprender, entre otros. Así plantean Lerner y Gil que: “En el rendimiento

académico de un estudiante influyen causas y factores que van mucho más allá de los resultados que pueda arrojar un nota” (2006: 40).

En este orden de ideas, la mayoría de los estudios enfocados en el “proceso”, realizan un análisis teórico que propende por la reflexión sobre el elemento subjetivo. El sujeto cognoscente permeado por su historia familiar, su entorno sociocultural y las demás dimensiones en las que está inmerso, en un momento particular de su existencia, y en cuanto a los logros que puede ir alcanzado en su proceso formativo que no son tomados en cuenta en las investigaciones rastreadas. Por tanto, algunos estudios cualitativos, referenciados en esta Reseña, se sustentan en marcos teóricos preestablecidos que centran la atención del investigador en aquellos fenómenos que den cuenta de los conceptos previos, dejando de lado factores que no cumplan con lo explicado o descrito por dichos conceptos. Se reducen así a la aplicación de teorías preestablecidas, en lugar de ampliar el espectro yendo al encuentro de elementos más abarcadores de la singularidad del estudiante.

Parece evidente que en estos trabajos investigativos se realiza una separación tajante entre lo susceptible de medición y aquello que no puede aprehenderse de manera operativa y concreta. Éstos se relacionan con las diversas concepciones de “Rendimiento Académico”, algunas de las cuales intentan abordar la complejidad del tema al tratar de “articular” teóricamente proceso y resultado, pero desembocando en lo cuantificable, como es el caso de los estudios de Díaz Rosas (1995) y Reyes (2003), entre otros. Se identifica en esta división, el desconocimiento entre ambas miradas de las ventajas que cada una procura para la construcción de conocimiento y su utilización en la solución del problema a nivel práctico.

Por un lado, la óptica cuantitativa permite visualizar alternativas concretas de intervención institucional ligadas a recursos tangibles, monitorear el efecto colectivo de la gestión educativa, diseñar proyectos tanto administrativos

como pedagógicos de amplio alcance, entre otras posibilidades. Por otro lado, la vertiente cualitativa propicia profundizar y desentrañar aspectos que, de no ser tomados en cuenta, dejan los conocimientos adquiridos y las alternativas de intervención al nivel de resultados e intentos mecánicos, que no pueden aplicarse ni en todos los contextos ni en medio de todas las circunstancias. Lo cualitativo jalona esfuerzos coherentes con la variabilidad y particularidad del devenir social y subjetivo.

Las limitaciones de ambos tipos de estudio indican la necesidad de asumirlos complementariamente, abriendo el campo de las posibilidades interpretativas respecto de los “determinantes” del rendimiento académico, si se le compara con estudios que lo hacen entendiéndolo sólo como “resultado” cuantificable o sólo como “proceso” que debe comprenderse para establecer reservas sobre la manera de calificarlo o para tratar normativamente los asuntos del “bajo rendimiento” o de hacer excepciones en los casos de aprendizaje escasamente suficiente.

Con un abordaje cuantitativo y cualitativo realizado sobre la misma población, en el mismo período académico de manera sinérgica, pero respetando la distancia que crea el hecho de que el abordaje cualitativo no puede establecerse sobre el mismo volumen de individuos de quienes se obtiene información que el cuantitativo alcanza a involucrar mediante cuestionarios de auto-reporte y de aplicación grupal, el presente estudio así proyectado se plantea como norte la necesidad de llegar a acuerdos en la interpretación de los resultados del análisis estadístico, para significarlos en el contexto de las interpretaciones construidas por medio de entrevistas semiestructuradas, aplicadas individualmente con el propósito de obtener las percepciones, sentimientos, intuiciones, juicios de valor de los sujetos sobre el objeto de estudio, Se espera de esta manera que además de explicaciones estadísticas surja del proceso de investigación integrado una intelección comprensiva para acercarse sustancialmente a los “determinantes” del “Rendimiento Académico”, útiles en la toma de decisiones académicas y administrativas.

BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO

- Acosta, M.S. (2009). *Los Procesos de Aprendizaje y su Incidencia en la Deserción Estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena*. Revista Psicología desde el Caribe, No. 24, agosto-diciembre, pp. 26-60.
- Eyre, Richard. Utopía y otros lugares –Bloomsbury. Fotocopia sin más referencias bibliográficas.
- Barraza Macías, A. (2007, noviembre 6). *El Estrés de Examen*. Revista Electrónica de Psicología Científica. Recuperado (09/02/2010) de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-306-1-el-estres-de-examen.html>.
- _____ (2009, marzo 9). *La Relación Persona-Entorno como Fuente Generadora de Estrés Académico*. Revista Electrónica de Psicología Científica, 9 de marzo de 2009. Recuperado (09/02/2010) de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-401-1-la-relacion-persona-entorno-como-fuente-generadora-de-estres.html>
- Barrientos, J. Y Gaviria, A. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Archivos de economía, DNP, No 159.
- Betancur, G. E. (2000). *No aprender: una rebeldía con causa*. En: Recopilación de ponencias realizadas en el seminario –taller del Instituto Jorge Robledo. Medellín, T. 87-105.
- Caballero, C. Contreras, K. et al. (2008). *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla*. Psicología desde el Caribe, No 22, julio-diciembre.
- Cascón, I., Y Vicente, S.F. *Predictores del rendimiento académico en alumnos de Primero y Segundo de BUP*. Recuperado (02/20/2010) de: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>
- Castañón, E., Gallón, S., et al. (2006). *Análisis de factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria*. Lecturas de economía, No. 65, pp. 9-36.
- Combs, M. L. Y Slaby, D. A. (1977). *Social skills training in children*, en B.B. Lahey y A.E. Kazdin. *Advances in clinical child psychology*, Vol. I. New York: Plenum.
- Díaz Rojas, F. (1995). *La Predicción del Rendimiento Académico en la Universidad: Un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple*. Anuario Interuniversitario de Didáctica, Universidad de Salamanca, N. 13, pp. 43-62.
- Di Grecia, L., López, M. Et al. (2004). *Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes*. Recuperado (02/2010) de: <http://www.mendeley.com/profiles/alejandro-vazquez2/>
- García Núñez, C.R. (2005). *Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Liberabit, N 11, T. 63-74. Recuperado (18/02/10) de: [TTP://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750694](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750694)
- García, M.M., Y San Segundo, M. J. (2001). *El rendimiento académico en el primer curso universitario*. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, pp. 435-445.
- Gargallo López, B., Et al. (2007, febrero 25). *Actitudes ante el aprendizaje y riesgo académico en estudiantes universitarios*. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42/1. Recuperado (12/02/10) de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>

- Giraldi, G. (2010). *El Fracaso Escolar*. Revista El Cisne, Edición Digital. Marzo, año XX, N. 235. Buenos Aires, Argentina. Recuperado (03/03/10) De: <http://www.elcisne.org/ampliada.php?id=432>
- González Rey, Fernando Luis. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Internacional Thomson Editores S.A. México.
- Granda, M.L., Monar, K. et al. (2004). *Análisis de los determinantes de los estudiantes de ESPOL 2002*. Revista Tecnológica, Vol. 17, No 1. pp. 213-218.
- Guedj, Denis. (2001) *El teorema del loro. Novela para aprender matemáticas*. Editorial Anagrama. Barcelona. España.
- Hernández, J., y Pozo, C. (1999). *El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana*. Psicología educativa, Vol 5, No 1, pp. 27-40.
- Jaramillo, A. y Ruiz I. C. (2001). *Perfil Socioeconómico del estudiantado de EAFIT*, Universidad EAFIT. Oficina de Planeación Integral. Recuperado (21/02/2010) de: http://www.EAFIT.edu.co/planeacion/publicaciones/perfil_socioecon_estu_EAFIT.pdf consultado 21/02/2010
- Lerner, Jeannette. (2003) *¿Qué es la familia? Determinismo-Transmisión-Tradición*. Artículo publicado en la Revista Universidad EAFIT. No. 130. Medellín.
- _____ (2006). *Análisis interminable de vértices y discursos*. Artículo publicado en la Revista Universidad EAFIT. No. 143. Medellín.
- _____ (2002). *La construcción del pensamiento y el conocimiento matemático*. Texto inédito. Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Universidad EAFIT, Medellín.
- Lerner, J., Vargas, A. et al. (2004). Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones. Texto inédito. Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Universidad EAFIT, Medellín.
- Lerner, J., Gil, L. M. (2006). *Metodología del Aprendizaje. Una experiencia analítica en el aula*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín.
- Lopera, J. D., Ramírez, C.A, et al. (2007) *Relaciones Psicología-Psicoanálisis. Un estado del arte*. Grupo de investigación: El método analítico y sus aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Psicología. Centro de investigaciones sociales y humanas. Comité para el desarrollo de la investigación –CODI-, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). *Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos*. Revista latinoamericana de estudios educativos, Vol. XXIX, Núm. 1, pp. 69-92.
- Montes, I., Almonacid, P., et al. (2009). *Análisis de la Deserción Estudiantil en los Programas de Pregrado de la Universidad EAFIT*. Manuscrito sin publicar. Grupo de investigación Estudios en Economía y Empresa, Departamento de Economía, Universidad EAFIT, Medellín.
- Navarro, R. E. (2003). *El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Julio/diciembre, Vol. 1, Numero 002. Recuperado (16/02/2010) de: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.pdf>
- _____ (2003, Septiembre 20). *Factores Asociados al Rendimiento Académico*. Revista iberoamericana de educación, Investigación. Organización de Estados

- Iberoamericanos. Recuperado (23/02/10) de: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Oquendo Lopera, C. (2008). *Determinantes de la deserción universitaria en la facultad de economía de Universidad del Rosario*. Borradores de investigación, No 95.
- Peres Arenas, M., Nieves Perez, X., et al. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para su entorno inmediato*. Recuperado (16/02/2010) de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2093/1/17705381.pdf>.
- Reich, Wilhem. Schmidt, Vera. (1980) *Psicoanálisis y educación 1 y 2*. Editorial Anagrama Barcelona, España.
- Reyes Ladislao, S. (2001, junio 4). *El Bajo Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios*. Una aproximación a sus causas”, Recuperado (19/01/2010) de: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Junio04/ebr.html>
- Reyes Tejada, Y. N. (2003). *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM*. Recuperado (25/02/2010) de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2003/reyes_ty/html/indexframes.html
- Rivera Vila, D.E. (SF). *Plan de Acción Tutorial Gades*. Recuperado (23/02/2010) de: http://www.cepmotilla.es/tutor/gades/gades_prologo.pdf 23/02/2010 . Pgs. 134.
- Rodríguez, R., et al. (1989). *Las habilidades sociales y las destrezas docentes en la formación de maestros*. Revista interuniversitaria de formación de profesorado Numero 6, noviembre, pp. 384-392
- Romano, Ester. (2007). *Hacer Lugar al Deseo de Saber*. Recuperado (03/03/2010) de: <http://www.elsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?ld=1374>
- Tonconi Quispe, J. (2010). *Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú)*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, pp. 45.
- Valenzuela, J., Schiefelbein, E., et al. (1994). *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria* (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe). Recuperado (20/02/ 2010) de: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

TÍTULOS PUBLICADOS EN ESTA COLECCIÓN

Copia disponible: www.eafit.edu.co/investigacion

Cuaderno 1 – Marzo 2002

Sector bancario y coyuntura económica el caso colombiano
1990 – 2000

*Alberto Jaramillo, Adriana Ángel Jiménez,
Andrea Restrepo Ramírez, Ana Serrano Domínguez y
Juan Sebastián Maya Arango*

Cuaderno 2 – Julio 2002

Cuerpos y controles, formas de regulación civil. Discursos y
prácticas en Medellín 1948 – 1952

Cruz Elena Espinal Pérez

Cuaderno 3 – Agosto 2002

Una introducción al uso de LAPACK

Carlos E. Mejía, Tomás Restrepo y Christian Trefftz

Cuaderno 4 – Septiembre 2002

Las marcas propias desde la perspectiva del fabricante

Belisario Cabrejos Doig

Cuaderno 5 – Septiembre 2002

Inferencia visual para los sistemas deductivos LBPco, LBPc
y LBPO

Manuel Sierra Aristizábal

Cuaderno 6 – Noviembre 2002

Lo colectivo en la Constitución de 1991

*Ana Victoria Vásquez Cárdenas,
Mario Alberto Montoya Brand*

Cuaderno 7 – Febrero 2003

Análisis de varianza de los beneficios de las empresas
manufactureras en Colombia, 1995-2000

*Alberto Jaramillo (Coordinador),
Juan Sebastián Maya Arango, Hermilson Velásquez Ceballos,
Javier Santiago Ortiz, Lina Marcela Cardona Sosa*

Cuaderno 8 – Marzo 2003

Los dilemas del Rector: El caso de la Universidad EAFIT
Álvaro Pineda Botero

Cuaderno 9 – Abril 2003

Informe de Coyuntura: Abril de 2003

Grupo de Análisis de Coyuntura Económica

Cuaderno 10 – Mayo 2003

Grupos de investigación

Escuela de Administración

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 11 – Junio 2003

Grupos de investigación Escuela de Ciencias y Humanidades,
Escuela de Derecho, Centro de Idiomas y
Departamento de Desarrollo Estudiantil

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 12 – Junio 2003

Grupos de investigación – Escuela de Ingeniería

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 13 – Julio 2003

Programa Jóvenes Investigadores – Colciencias: El Área de
Libre Comercio de las Américas y las Negociaciones de
Servicios

Grupo de Estudios en Economía y Empresa

Cuaderno 14 – Noviembre 2003

Bibliografía de la Novela Colombiana

*Álvaro Pineda Botero, Sandra Isabel Pérez,
María del Carmen Rosero y María Graciela Calle*

Cuaderno 15 – Febrero 2004

Publicaciones y Ponencias 2003

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 16 – Marzo 2004

La Aplicación del Derecho en los Sistemas Jurídicos
Constitucionalizados
Gloria Patricia Lopera Mesa

Cuaderno 17 – Mayo 2004

Productos y Servicios Financieros a gran Escala para la
Microempresa: Hacia un Modelo Viable
Nicolás Ossa Betancur

Cuaderno 18 – Mayo 2004

Artículos resultado de los Proyectos de Grado realizados por
los Estudiantes de Ingeniería de Producción que se graduaron
en el 2003
Departamento de Ingeniería de Producción

Cuaderno 19 – Junio 2004

Artículos de los Proyectos de Grado realizados por los
Estudiantes de Ingeniería Mecánica que se graduaron
en el año 2003
Departamento de Ingeniería Mecánica

Cuaderno 20 – Junio 2004

Artículos resultado de los Proyectos de Grado realizados por
los Estudiantes de Ingeniería de Procesos que se graduaron
en el 2003
Departamento de Ingeniería de Procesos

Cuaderno 21 – Agosto 2004

Aspectos Geomorfológicos de la Avenida Torrencial del 31 de
enero de 1994 en la Cuenca del Río Fraile y sus fenómenos
Asociados
*Juan Luis González, Omar Alberto Chávez,
Michel Hermelín*

Cuaderno 22 – Agosto 2004

Diferencias y similitudes en las teorías del crecimiento
económico
*Marleny Cardona Acevedo, Francisco Zuluaga Díaz,
Carlos Andrés Cano Gamboa, Carolina Gómez Alvis*

Cuaderno 23 – Agosto 2004

Guidelines for oral Assessment
Grupo de investigación Centro de Idiomas

Cuaderno 24 – Octubre 2004

Reflexiones sobre la Investigación desde EAFIT
Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 25 – Septiembre 2004

Las Marcas Propias desde la Perspectiva del Consumidor Final
Belisario Cabrejos Doig

Cuaderno 26 – Febrero 2005

Publicaciones y ponencias -2004-
Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 27 – Marzo 2005

El mercadeo en la industria de la confección – 15 años
después
Belisario Cabrejos Doig

Cuaderno 28 – Abril 2005

la sociología frente a los espejos del tiempo: modernidad,
postmodernidad y globalización
Miguel Ángel Beltrán, Marleny Cardona Acevedo

Cuaderno 29 – Abril 2005

“Oxidación fotocatalítica de cianuro”
*Grupo de investigación Procesos Ambientales y
Biotecnológicos -GIPAB-*

Cuaderno 30 – Mayo 2005

Evaluación a escala de planta piloto del proceso industrial
para la obtención de aceite esencial de cardamomo, bajo la
filosofía “cero emisiones”
*Grupo de investigación Procesos Ambientales y
Biotecnológicos -GIPAB-*

Cuaderno 31 – Junio 2005

La demanda por formación permanente y consultoría
universitaria
Enrique Barriga Manrique

Cuaderno 32 – Junio 2005

Artículos de los proyectos de grado realizados por los estudiantes de ingeniería mecánica que se graduaron en el año 2004

Escuela de Ingeniería

Departamento de Ingeniería Mecánica

Cuaderno 33 – Julio 2005

Pulverización de colorantes naturales por secado por automatización

Grupo de investigación Desarrollo y

Diseño de Procesos -DDP-

Departamento de Ingeniería de Procesos

Cuaderno 34 – Julio 2005

“Fotodegradación de soluciones de clorofenol-cromo y tolueno-benceno utilizando como catalizador mezcla de dióxido de titanio (TiO_2), bentonita y ceniza volante”

Grupo de investigación Procesos Ambientales y

Biocientíficos -GIPAB-

Edison Gil Pavas

Cuaderno 35 – Septiembre 2005

Hacia un modelo de formación continuada de docentes de educación superior en el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación

Claudia María Zea R., María del Rosario Atuesta V.,

Gustavo Adolfo Villegas L., Patricia Toro P.,

Beatriz Nicholls E., Natalia Foronda V.

Cuaderno 36 – Septiembre 2005

Elaboración de un instrumento para el estudio de los procesos de cambio asociados con la implantación del TPM en Colombia

Grupos de investigación:

Grupo de Estudios de la Gerencia en Colombia

Grupo de Estudios en Mantenimiento Industrial (GEMI)

Cuaderno 37 – Septiembre 2005

Productos y servicios financieros a gran escala para la micro-empresa colombiana

Nicolás Ossa Betancur

Grupo de investigación en Finanzas y Banca

Área Microfinanzas

Cuaderno 38 – Noviembre 2005

Proceso “acoplado” físico-químico y biotecnológico para el tratamiento de aguas residuales contaminadas con cianuro

Grupo de investigación Procesos Ambientales y

Biocientíficos -GIPAB-

Cuaderno 39 – Febrero 2006

Lecture notes on numerical analysis

Manuel Julio García R.

Department of Mechanical Engineering

Cuaderno 40 – Febrero 2006

Métodos directos para la solución de sistemas de ecuaciones lineales simétricos, indefinidos, dispersos y de gran dimensión

Juan David Jaramillo Jaramillo, Antonio M. Vidal Maciá,

Francisco José Correa Zabala

Cuaderno 41 - Marzo 2006

Publicaciones, ponencias, patentes y registros 2005

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 42 - Mayo 2006

A propósito de la discusión sobre el derecho penal “moderno” y la sociedad del riesgo

Diana Patricia Arias Holguín

Grupo de Estudios Penales (GEP)

Cuaderno 43- Junio 2006

Artículos de los proyectos de grado realizados por los estudiantes de ingeniería mecánica que se graduaron en el año 2005

Departamento de Ingeniería Mecánica

Escuela de Ingeniería

Cuaderno 44- Junio 2006

El “actuar en lugar de otro” en el código penal colombiano, ámbito de aplicación y problemas más relevantes de la fórmula del art. 29 inciso 3

Susana Escobar Vélez

Grupo de Estudios Penales (GEP)

Cuaderno 45- Septiembre 2006

Artículos de los proyectos de grado realizados por los estudiantes de ingeniería de diseño de producto que se graduaron en el año 2004 y

en el 2005-1

Departamento de Ingeniería de Diseño de Producto Escuela de Ingeniería

Cuaderno 46- Octubre 2006

Comentarios a visión colombia. II Centenario: 2019

Andrés Ramírez H., Mauricio Ramírez Gómez y

Marleny Cardona Acevedo

Profesores del Departamento de Economía

Antonio Barboza V., Gloria Patricia Lopera M.,

José David Posada B. y José A. Toro V.

Profesores del Departamento de Derecho

Carolina Ariza Z. – Estudiante de Derecho

Saúl Echavarría Yepes-

Departamento de Humanidades

Cuaderno 47- Octubre 2006

La delincuencia en la empresa: problemas de autoría y participación en delitos comunes

Grupo de Estudios Penales (GEP)

Maximiliano A. Aramburo C.

Cuaderno 48 – Octubre 2006

Guidelines for Teaching and Assessing Writing

Grupo de investigación – Centro de Idiomas (Gici)

Ana Muñoz, Sandra Gaviria y

Marcela Palacio

Cuaderno 49 – Noviembre 2006

Aplicación de los sistemas fotocatalíticos para la destrucción de compuestos orgánicos y otras sustancias en fuentes hídricas

Grupo de investigación Procesos Ambientales y

Biotecnológicos -GIPAB-

Edison Gil Pavas, Kevin Molina Tirado

Cuaderno 50 – Noviembre 2006

Propuestas metodológicas en la construcción de campos problemáticos desde el ciclo de vida de las firmas y el crecimiento industrial de las mipymes

Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales

Departamento de Economía

Escuela de Administración

Marleny Cardona Acevedo, Carlos Andrés Cano Gamboa

Cuaderno 51 – Enero 2007

Producto de telepresencia para la educación superior en el ámbito nacional

Departamento de Ingeniería de Sistemas

Departamento de Ciencias Básicas

Helmuth Treftz Gómez,, Pedro Vicente Esteban Duarte,

Andrés Quiroz Hernández, Faber Giraldo Velásquez

Edgar Villegas Iriarte

Cuaderno 52 – Febrero 2007

Patrones de compra y uso de vestuario masculino y femenino en la ciudad de medellín

Departamento de Mercadeo

Belisario Cabrejos

Cuaderno 53 – Febrero 2007

El debate sobre la modernización del derecho penal. Materiales de investigación

Grupo de investigación

Grupo de Estudios Penales (GEP)

Juan Oberto Sotomayor Acosta,

Diana María Restrepo Rodríguez

Cuaderno 54 – Marzo 2007

Aspectos normativos de la inversión extranjera en Colombia:
Una mirada a la luz de las teorías de las relaciones
internacionales

Pilar Victoria Cerón Zapata y

Grupo de investigación en Inversión Extranjera:

Sabina Argáez, Lina Arbeláez y Luisa Victoria Euse

Cuaderno 55 – Abril 2007

Publicaciones, ponencias, patentes y registros 2006

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 56 – Abril 2007

Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia
laboral

Marleny Cardona Acevedo, Isabel Cristina Montes Gutiérrez,

Juan José Vásquez Maya,

María Natalia Villegas González, Tatiana Brito Mejía

Semillero de investigación en

Economía de EAFIT –Siede–

Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales –Esys–

Cuaderno 57 – Mayo 2007

Estado del arte en el estudio de la negociación internacional

María Alejandra Calle

Departamento de Negocios Internacionales

Escuela de Administración

Cuaderno 58 – Julio 2007

Artículos de los proyectos de grado realizados por los
estudiantes de ingeniería mecánica que se graduaron en el
año 2006

Escuela de Ingeniería

Departamento de Ingeniería Mecánica

Cuaderno 59 - Octubre 2007

Desarrollo de nuevos productos (DNP)

Jorge E. Devia Pineda, Ph.D.

*Grupo de investigación Desarrollo y Diseño de Procesos y
Productos -DDP-*

Departamento de Ingeniería de Procesos

Cuaderno 60- Marzo 2008

Artículos de proyectos de grado realizados por los estudiantes
de ingeniería de diseño de producto que se graduaron desde
el 2005-2 hasta el 2007-1

Grupo de investigación en Ingeniería de Diseño

Cuaderno 61- Marzo 2008

Memorias cátedra abierta teoría económica

Marleny Cardona Acevedo, Danny Múnera Barrera,

Alberto Jaramillo Jaramillo, Germán Darío Valencia Agudelo,

Sol Bibiana Mora Rendón

Cuaderno 62- Abril 2008

Publicaciones, ponencias, patentes y registros – 2007

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 63- Junio 2008

Proyectos de investigación 2006

Escuela de Ingeniería

Cuaderno 64- Junio 2008

Proyectos de grado de Ingeniería de Sistemas 2006-2007

Ingeniería de Sistemas

Cuaderno 65- Junio 2008

Aplicación de la electroquímica en el tratamiento de aguas
residuales

*Grupo de investigación en procesos ambientales y
biotecnológicos*

Línea de investigación: Procesos avanzados de Oxidación

Cuaderno 66- Junio 2008

Comparative analyses of policies, legal basis and reality of
SME financing in China and Colombia

Marleny Cardona A.

Isabel Cristina Montes G.,

Carlos Andrés Cano G., Bei Gao

Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales –Esys–

Departamento de Economía

Cuaderno 67 - Septiembre 2008

artículos de los proyectos de grado realizados por los estudiantes de ingeniería mecánica que se graduaron en el 2007

Ingeniería Mecánica

Cuaderno 68 - Septiembre 2008

El banco de las oportunidades de Medellín.

Caso de investigación

Ernesto Barrera Duque

Grupo de investigación la Gerencia en Colombia

Cuaderno 69 - Noviembre 2008

Las dimensiones del emprendimiento empresarial:

La experiencia de los programas Cultura E y

Fondo Emprender en Medellín

Marleny Cardona A., Luz Dinora Vera A.,

Juliana Tabares Quiroz

Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales –Esys–

Departamento de Economía

Cuaderno 70 - Diciembre 2008

La inserción de la República Popular China en el noreste asiático desde los años 1970: ¿hacia un nuevo regionalismo?

Informe final proyecto de investigación

Adriana Roldán Pérez, Melissa Eusse Giraldo,

Luz Elena Hoyos Ramírez y

Carolina Duque Tobón

Cuaderno 71 - Marzo 2009

Proyectos de grado 2008 – Artículos

Escuela de Ingeniería

Departamento de Ingeniería de Procesos

Cuaderno 72 - Abril 2009

Publicaciones, ponencias, patentes, registros y emprendimientos 2008

Dirección de Investigación y Docencia

Universidad EAFIT

Cuaderno 73 - Mayo 2009

El Caso Coca Nasa.

Análisis Jurídico de la política del Estado Colombiano en materia de comercialización de alimentos y bebidas derivados de hoja de coca producidos por comunidades indígenas

Nicolás Ceballos Bedoya

Grupo de investigación “Justicia y Conflicto”

Escuela de Derecho

Cuaderno 74 - Junio 2009

Artículos de proyecto de grado realizados por los estudiantes de Ingeniería Mecánica que se graduaron en el 2008

Ingeniería Mecánica

Cuaderno 75 - Agosto 2009

Innovación para el desarrollo de productos

Jorge E. Devia Pineda, Elizabeth Ocampo C.,

Astrid Eliana Jiménez R., María Angélica Jiménez F.,

Sandra Milena Orrego L., Ana Lucía Orozco G.

Grupo de Investigación Desarrollo y Diseño de Procesos y Productos -DDP-

Departamento de Ingeniería de Procesos

Cuaderno 76 - Agosto 2009

Artículos de proyecto de grado realizados por

los estudiantes de Ingeniería de Sistemas

semestres 2008-1, 2008-2 Y 2009-1

Departamento de Ingeniería de Sistemas

Cuaderno 77 - Agosto 2009

Estudio longitudinal de los procesos de implantación de TPM en una empresa del sector automotriz (sofasa) y la dinámica de cambio seguida

Gustavo Villegas López,

Director del proyecto e Investigador principal EAFIT

Alfonso Vélez Rodríguez, Investigador principal EAFIT

Grupo de Estudios en Mantenimiento Industrial (GEMI)

Escuela de Ingenierías. Departamento de Ingeniería Mecánica

Grupo de Estudios de Gerencia en Colombia

Escuela de Administración

Departamento de Organización y Gerencia

Cuaderno 78 – Noviembre 2009

Sobre la internacionalización de la justicia penal o el derecho penal como instrumento de guerra

Daniel Ariza Zapata

Grupo de investigación Justicia y Conflicto

(Grupo de estudios de Derecho penal y filosofía del derecho). Escuela de Derecho

Cuaderno 79 – Enero 2010

Industrialización de la riqueza vegetal: oportunidades sociales y económicas

Jorge E. Devia Pineda, Elizabeth Ocampo C.,

Luis Alejandro Betancur G., Juliana Hernández G.,

Juliana Zapata N., Juliana Botero R., Ana Lucía Carmona C.

Grupo de investigación Desarrollo y

Diseño de Procesos –DDP–

Departamento de Ingeniería de Procesos

Cuaderno 80 – Marzo 2010

Publicaciones , ponencias, patentes, registros y emprendimientos 2009

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 81 – Abril 2010

Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la universidad EAFIT

Isabel Cristina Montes Gutiérrez,

Paula María Almonacid Hurtado, Sebastián Gómez Cardona,

Francisco Iván Zuluaga Díaz, Esteban Tamayo Zea

Grupo de Investigación Estudios en Economía y Empresa

Departamento de Economía

Escuela de Administración

Cuaderno 82 – Mayo 2010

Los avatares de una guerra innominada apuntes acerca de la caracterización y denominación del conflicto armado colombiano

Carolina Ariza Zapata

Nataly Montoya Restrepo

Grupo de Investigación Derecho y Poder

Escuela de Derecho

Cuaderno 83 – Agosto 2010

Artículos de proyecto de grado realizados por los estudiantes de Ingeniería Mecánica que se graduaron en el 2009

Ingeniería Mecánica

Cuaderno 84 – Noviembre 2010

Populismo punitivo en Colombia: Una aproximación a la política legislativa de las recientes reformas de los delitos sexuales

Natalia Torres Cadavid

Área de Derecho Penal

Escuela de Derecho

Cuaderno 85 – Enero 2011

Colección Bibliográfica

La democracia deliberativa a debate

Leonardo García Jaramillo (coordinador)

Lucas Arrimada, Roberto Gargarella, Cristina Lafont,

José Luis Martí, Oscar Mejía Quintana, Andrés Palacios Lleras,

María Luisa Rodríguez

Cuaderno 86 – Marzo 2011

Publicaciones, ponencias, patentes, registros y emprendimiento 2010

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 87 – Abril 2011

Cuatro teoremas sobre la música tonal

Gustavo A. Yepes Londoño

Grupo de Investigación: Estudios Musicales

Línea: Gramamusicología

Escuela de Ciencias y Humanidades - Departamento de Música

Cuaderno 88 – Octubre 2011

Procesos avanzados de oxidación para el tratamiento de residuos líquidos peligrosos procedentes de los laboratorios de Ingeniería de Procesos

Investigador principal: Edison Gil Pavas

Asistentes de investigación: Víctor Rojas y Daniel Casas

Grupo de Investigación en Procesos Ambientales

y Biotecnológicos (GIPAB)

Línea: Procesos Avanzados de Oxidación

Escuela: Ingeniería

Cuaderno 89 – Octubre 2011

Herramientas para el análisis cuantitativo de guerras civiles

Coordinador: Jose Antonio Fortou

Jorge Giraldo Ramírez y Santiago Sosa

Grupo de Investigación: Estudios sobre Política y Lenguaje

Línea: Estudios de Filosofía y Filosofía Política

Escuela: Ciencias y Humanidades

Departamento: Humanidades

Cuaderno 90 – Marzo 2012

Publicaciones, ponencias, patentes, registros y emprendimientos 2011

Dirección de Investigación y Docencia

Cuaderno 91 – Abril 2012

Rendimiento Académico de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad EAFIT

Grupo de Investigación del Departamento de Desarrollo Estudiantil

