

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORTS

Repitencia en estudiantes de medicina Caracterización y causas

*Medicine student's repetition:
Causes and characterization*

Lucy González Ortiz
Diana Daza de Ramos

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 13 julio - diciembre, 2010
ISSN 1657-2416



Cristo Hoyos. *8 de diciembre*. 1989. Pastel, tinta y acrílico sobre papel.

LUCY GONZÁLEZ ORTIZ
BIÓLOGA, MAGÍSTER EN MICROBIOLOGÍA, MAGÍSTER EN EDUCACIÓN.
COORDINADORA ÁREA DE FORMACIÓN EN CIENCIAS BÁSICAS,
FUSM, SEDE PUERTO COLOMBIA.
lucy_microbiologa@hotmail.com

DIANA DAZA DE RAMOS
MÉDICO, MAGÍSTER EN EDUCACIÓN. DOCENTE FUSM,
SEDE PUERTO COLOMBIA
didabra2@hotmail.com

zona próxima

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo colombiano cuenta con 277 Instituciones de Educación Superior (IES), 81 públicas y 196 privadas. A partir de 2002 la cobertura se ha ampliado, permitiendo a más estudiantes, de más regiones y niveles socioeconómicos ingresar a la educación superior alcanzando en 2006 una cobertura de 26.1%, equivalente a 1.301.728 estudiantes, (MEN, 2006a, c). En los últimos 4 años, el % de estudiantes que ingresan a la ES pasó de 45% (2001-2002) A 67% (2005 – 2006) (MEN, 2006g), cambio significativo, muy superior al 10.1% de Guatemala (Calderón, 2005), pero aún lejano del más del 80% de Estados Unidos y Canadá (González, 2005).

Las cifras anteriores, muestran un importante impacto en la cobertura en gran parte atribuible a la ampliación de la financiación y becas tanto privadas como gubernamentales (MEN, 2006e), pero, desafortunadamente, éste logro está siendo afectado por altas tasas de deserción. Un estudio en 70 instituciones permitió estimar, en el caso de las universidades colombianas, una deserción por cohortes de 48.2% para el período 1998-2004 (MEN, 2006c).

La literatura sobre deserción indica reiteradamente que los factores académicos son un determinante de peso en la decisión de desertar. En Colombia, aproximadamente 1 de cada cuatro estudiantes abandona en el primer año, 45% sólo cursa un semestre y aprueba menos del 80% de las materias; al finalizar el cuarto semestre, la tasa de deserción acumulada es de 39%. (MEN, 2006c).

Similar situación se presenta en otros países. En Chile, los estudiantes desertores, cursaron en promedio 3.5 semestres (González, 2005), y en

Panamá 30% desertan en el primer semestre, 10% en el segundo, 10% en el tercero, 20% en cuarto y 30 % en sexto (Escobar, 2005).

La repitencia o acción de cursar reiteradamente una actividad académica puede referirse a un semestre, año o asignatura en la ES y, en muchos casos, se refleja en atraso o rezago (Calderón, 2005). Según lo afirma Duro (2006), “la repitencia es antesala del abandono escolar”, es un factor desencadenante de la deserción, por lo tanto, repitencia y deserción son fenómenos concatenados donde, la repitencia reiterada conduce al abandono de los estudios (González, 2006).

La repitencia tiene un efecto económico y humano. En lo económico, hay costos adicionales para la familia; las IES, no logran los niveles de gestión propuestos y, el estado, no ve compensada su inversión en las IES públicas y en préstamos. En lo humano, la familia ve prolongarse la profesionalización de uno de sus miembros; el estudiante se siente fracasado, sin motivación y autoestima y en la sociedad, se multiplica el problema (Rodríguez, 2005, Reveron, 2005).

En la actualidad, la deserción es una problemática tan importante que hace parte de los indicadores de calidad a evaluar y valorar en las IES para implementar estrategias tendientes a su disminución (MEN, 2006f) (Universidad Autónoma Juan Miguel Saracho, 2005).

Al revisar la literatura existente sobre el tema, es notoria la necesidad de información, lo publicado es muy escaso y la reprobabilidad y repitencia son tratadas tangencialmente como factor de deserción. En general, sobre el tema, las universidades están en una etapa exploratoria (González, 2006) aunque, como lo afirma De los Santos (2003), el interés por el estudio de la deserción

ha crecido y, desde lo educativo, es materia de controversia teórica y empírica. Recordemos que la información es indispensable para plantear acciones de mejoramiento.

En el 2005, el Observatorio Digital para la Educación Superior en América Latina y el Caribe publicó un conjunto de estudios de casos sobre repitencia y deserción en varios países donde, reconociendo la falta de datos y la calidad de los existentes, se utilizaron indicadores proxies con resultados limitados a la deserción sin realmente particularizar en repitencia (Calderón, 2005; González, 2005; Escobar, 2005). Además, según González (2005), dada la competencia entre instituciones, algunas han realizado investigaciones internas pero no son publicadas, manteniéndose el poco conocimiento sobre el tema.

En Colombia, 70 IES participaron en la creación de un "Sistema de prevención y análisis de la deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)" con datos de 800.000 estudiantes considerando ingreso familiar, rendimiento académico, vivienda y escolaridad de los padres. Ahora, ésta es una herramienta para identificar y ponderar variables asociadas al fenómeno, calcular el riesgo de deserción y facilitar la elección, seguimiento y evaluación de estrategias orientadas a disminuirla. Se ha encontrado como factor de deserción más importante el académico (MEN, 2006c,h).

La Fundación Universitaria San Martín (FUSM), es una IES con sede principal en Bogotá, y otras en todo el país que ofrecen programas presenciales y a distancia. El programa de Medicina en Puerto Colombia, tuvo en el primer periodo de 2007 (I-07) un total de 902 estudiantes, aproximadamente la mitad entre I y V semestre donde, al igual que en toda la educación superior,

se concentra la problemática de la repitencia, rezago y deserción.

Inicialmente, la repitencia y deserción en la FUSM, podrían estar relacionadas con la flexibilización de los criterios de selección para el ingreso considerando la procedencia mayoritaria de los estudiantes de la región norte de Colombia, donde se tienen los niveles más bajos de suficiencia en la formación educativa primaria y secundaria, de tal manera que, si la universidad aplicara mecanismos rígidos, rechazaría a la gran mayoría de estudiantes provenientes de ésta, su mayor zona de influencia. Acorde con ésta situación, la FUSM ha adoptado una política de oportunidades para el ingreso y hace una selección interna con múltiples opciones de ayuda una vez el estudiante está cursando sus primeros semestres.

Con el propósito de generar información que muestre la magnitud y características de la repitencia en los primeros cinco semestres del programa de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, sede Puerto Colombia, la presente investigación se planteó como objetivos específicos: identificar las características del estudiante repitente en lo referente a edad de ingreso, género, promedio académico, repitencias anteriores, resultados en pruebas ICFES, lugar y colegio de procedencia; determinar y comparar las causas de repitencia argumentadas por estudiantes y docentes y, proponer acciones de mejoramiento para disminuir la repitencia en el Programa de Medicina de la FUSM

METODOLOGÍA

El estudio se realizó entre febrero 2007 y febrero de 2008; es una investigación descriptiva, exploratoria y de caso múltiple. El universo lo

constituyeron el total de docentes y estudiantes de I a V semestre del Programa de Medicina de la FUSM, sede Puerto Colombia, en el I periodo académico de 2007.

Inicialmente, se tuvo en cuenta el 100% de los estudiantes que reprobaron unidades de trabajo académico (UTAs) en el segundo período académico del 2006 (II-06) y matriculados en el I-07, población que fue sometida a los criterios de exclusión. Se omitió del estudio todo estudiante que: asistió a parte de las actividades académicas de una UTA en el II-06, pero no llegó a matricularla; matriculó una UTA en el II-06 pero posteriormente la retiró; matriculó una UTA en el II-06, no la retiró pero, no asistió o lo hizo hasta el I corte; reprobó una UTA en el II-06 pero la recuperó a través de un curso vacacional; el estudiante era un caso de reintegro repitiendo una UTA en el I-07; habiendo perdido una UTA en el II-06, no la matriculó en el I-07. Así mismo, participaron del estudio 7 de los docentes responsables de las UTAs reprobadas en II – 06 y en repetición en I – 07.

Según registros de secretaría académica, en el II-06, 153 estudiantes (42.4%) de 361 matriculados de I a V semestre reprobaron una o más UTAs. Al aplicar a este universo los criterios de exclusión quedó para el estudio una población de 64 estudiantes, de la cual se excluyeron 6 por falta de información y de los 58 restantes, 10 estaban matriculados en VI semestre y por éste motivo no fueron considerados; finalmente, estos 48 estudiantes, fueron invitados a participar en el estudio, pero 13 no asistieron a la convocatoria; por lo tanto, la muestra fue de 35, distribuidos así: I semestre, 2; II, 15; III, 3; IV, 10; V, 5.

Como puede observarse, el número de estudiantes integrantes de la muestra fue mayor en II y IV semestre, dado que la reprobabilidad en el II-06

se concentró en Biología Molecular Funcional (II) y en Patología (IV).

PROCEDIMIENTO

Para la obtención de los datos, se procedió secuencialmente de la siguiente manera: solicitud secretaría académica del listado de estudiantes de I a V semestre con UTAS reprobadas en el II-06; ubicación de los reprobados en II - 06, repitiendo en I - 07; verificación de los criterios de inclusión y exclusión; solicitud y consentimiento de los estudiantes y docentes para participar en el estudio; entrevista individual a los estudiantes y docentes seleccionados; revisión de Kardex, hoja de vida académica, caracterización de tutores de los estudiantes incluidos en el estudio; procesamiento y análisis de la información. En el cuadro 1 se especifican las macrovariables y variables consideradas en el estudio.

Como puede observarse, se utilizaron fuentes de información primarias (entrevista con cuestionario semiestructurado) y secundarias (caracterización tutores, revisión del kardex, revisión de hoja de vida académica).

En la entrevista, se indagó a estudiantes sobre las causas de reprobación, cuál de ellas consideraban la más importante, si establecían alguna diferencia entre los motivos de pérdida según el área de formación, las acciones realizadas para superar las dificultades y que le gustaría que le ofreciera la universidad para superarlas, bienestar universitario y asesorías adicionales, el impacto que a nivel personal y familiar causó la reprobación y por último si había tenido o no la intención de retirarse de la universidad.

En la entrevista a docentes, se preguntó por las causas a las cuales atribuía la reprobabilidad de cada estudiante, cuál había detectado como la más importante, la colaboración prestada para superar la dificultad del alumno, las sugerencias de acciones a implementar por parte de la universidad, si había informado a los tutores de cohorte y si había recibido retroalimentación por parte de los mismos.

De las fuentes secundarias se obtuvieron datos acerca de: edad de ingreso, género, promedio académico, repitencias anteriores, resultados en las pruebas ICFES, lugar y colegio de procedencia.

Para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se obtuvo la distribución de frecuencias, se elaboraron gráficas y a través del análisis de contenido se organizaron categorías, utilizando la triangulación de investigadores para dar fiabilidad al estudio, aplicando lo recomendado por Fox (1981), determinando el porcentaje de acuerdo: $Po = \frac{N^\circ \text{ de acuerdos}}{N^\circ \text{ de acuerdos} + N^\circ \text{ de desacuerdos}} \times 100$, obteniéndose un valor de 94 – 97%.

La validez se conservó a través del enjuiciamiento de los instrumentos por expertos y observando las cualidades (exclusión mutua, exhaustividad, homogeneidad, pertinencia, objetividad y fiabilidad, claridad, replicabilidad y productividad) que según Bardin 1986 y Ruiz Olabuénaga 1999 definen un sistema de categorías adecuado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de los estudiantes

Los 35 estudiantes de la muestra, ingresaron a la universidad entre los 15 y 20 años de edad,

la gran mayoría entre 17 y 18 años, es decir, todavía en su etapa adolescente; 20 de ellos mujeres y 15 hombres. Proceden de sitios cercanos a la sede Puerto Colombia; el 51.4% del departamento del Atlántico, la mayor parte de Barranquilla; 20% de la Guajira, 8.6% del Cesar y el 20% de los restantes departamentos. En total, más de la mitad de los estudiantes vienen de otras partes y por lo tanto deberán enfrentar procesos de adaptación a la Universidad, a la ciudad y a su entorno de vida cotidiana.

Como lo plantean Antía, Lima y Castro en su libro *La Universidad Adolescente* (1994), los estudiantes que ingresan a la Universidad son cada vez más jóvenes y menos preparados para asumir los retos impuestos por la ES, tales como el encuentro con un elevado número de extraños, métodos de enseñanza-aprendizaje distintos, una relación diferente con los docentes, la autonomía para manejar su tiempo, la necesidad de realizar ellos mismos trámites administrativos.

Por otra parte, la familia y las instituciones le exigen al nuevo universitario un comportamiento dual y contradictorio: por una parte, debe convertirse instantáneamente en adulto responsable asumiendo la preparación para el mundo del trabajo y por la otra, no aceptan la adultez en su comportamiento, en el que debe seguir siendo adolescente. Todo ello genera estrés en un joven que responde como tal, a veces, de maneras no adecuadas.

Con respecto a las pruebas estatales (ICFES), se tomaron en cuenta los datos de Biología, Química y Lenguaje. En Biología, el rango de puntajes fluctuó entre 38 y 64, concentrándose entre 42 y 50 (23 estudiantes); en Química, entre 32 y 49, con 25 estudiantes entre 38 y 44; en Lenguaje, entre 38 y 66 puntos, con 23

estudiantes entre 45 y 53. Teniendo en cuenta que, los puntajes se miden de 1 a 100 y que entre 0 y 30 es bajo, entre 30 y 70 es medio y más de 70 es alto, los resultados en las 3 áreas de la mayoría de los participantes en el estudio, se ubican más cercanos a los límites inferiores del nivel medio.

Este resultado es importante porque las pruebas ICFES son reconocidas como una buena herramienta para predecir la deserción (a mayor puntaje menor probabilidad de deserción) (MEN, 2006c), por lo tanto, los valores obtenidos por estos estudiantes repitentes, los sitúa como sujetos en riesgo de abandono. Si bien es cierto que un poco más de la mitad proviene de las capitales de Departamentos de la Costa, también lo es que no son egresados de colegios con buenos o sobresalientes puntajes lo que de por sí evidencia ya una problemática de conocimientos para la cual la universidad deberá buscar formas de subsanar como parte de sus estrategias para minimizar la reprobabilidad.

Una explicación de los bajos niveles de los estudiantes en las pruebas ICFES se debe a la aplicación del decreto 230 del 2002 que obligó a las instituciones de secundaria a mantener números mínimos de repitencia aduciendo una tasa muy elevada de deserción y al hecho de que repetir no resuelve los problemas de aprendizaje y va dirigido a generar más responsabilidad institucional en el fracaso escolar (Recaman, 2007). Desafortunadamente, su implementación ha incidido negativamente en la preparación del bachiller quien aprueba aún sin haber alcanzado sus logros, situación no exclusiva de Colombia pues afecta a muchos países latinoamericanos (González, 2006).

Por otra parte, hallazgos de otras investigaciones indican que es más importante lo sucedido después del ingreso del estudiante que su historia anterior. Un estudio cubano (Rodríguez, 2005) en un programa de medicina encontró que "la capacidad predictiva de cualquier indicador para el ingreso, se disipa a medida que el estudiante transita de un curso a otro" y, en cambio, ya admitido, "el rendimiento académico en un curso cualquiera se asocia muy fuertemente a su rendimiento en el curso anterior y posterior". Por lo tanto, para el pronóstico de éxito futuro, el indicador de promedio académico es muy importante: a mayor promedio, menor probabilidad de repitencia y deserción.

Referente a los promedios académicos de los estudiantes incluidos en la muestra, se encuentran entre 2.27 y 3.50, con 52.8 %, 19 estudiantes, con notas de 3.0 o superiores (Figura 1), de tal manera que el 47.2% tiene promedios reprobados, un factor más de riesgo para repetir nuevamente y/o desertar.

REPROBABILIDAD

De los 35 estudiantes, 3 no presentaban repitencias anteriores, mientras los 32 restantes tenían entre 1 y 11, principalmente en UTAs de segundo y cuarto semestre. Lo anterior ubica en alto riesgo de deserción a estos estudiantes, pues según los resultados sobre diagnóstico de la deserción en Colombia, (MEN, 2006c) ésta es mayor en los primeros semestres.

En las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes, se mencionaron múltiples causas de reprobabilidad con las cuales se construyeron 6 categorías: académicas, afectivas, personales, familiares, económicas, salud.

Las causas mencionadas por los estudiantes en orden descendente fueron: académicas, afectivas, salud, familiares y personales. (Figura 2); mientras las expresadas por los docentes fueron: académicas, personales, afectivas y salud; no se mencionaron las causas familiares y económicas. (Figura 2)

Como puede observarse, tanto para estudiantes como para docentes las causas académicas ocupan el primer lugar. Estos resultados son similares a los encontrados en estudios de deserción (Escobar, 2005; González, 2005) donde las causas académicas y las relacionadas con motivación (personales y afectivas) se detectaron también en los primeros lugares evidenciando, entonces, la relación entre reprobabilidad y deserción.

En relación a la pregunta de si había diferencia en los motivos para haber reprobado una UTA según el área de formación, a excepción de un estudiante, todos respondieron negativamente, asegurando que los mismos motivos influían en su bajo comportamiento académico independientemente del área involucrada.

A continuación, se trata en detalle cada una de las categorías, consideradas como causas de reprobabilidad.

Causas académicas

En ésta categoría se incluyeron: matrícula tardía, falta de estudio, dificultad para memorizar los aprendizajes, metodología de estudio, lectura y escritura (falta de comprensión de los textos y de las preguntas de los exámenes), falta de conocimientos previos, falta de ambiente apropiado para estudiar, elevada exigencia académica, falta de motivación y/o claridad por parte del profesor.

Considerando la totalidad de respuestas y como lo demuestra la Figura 3, para los docentes la más importante causa académica de reprobabilidad, es la falta de estudio, seguida en orden descendente por: las dificultades en lectura y escritura, la elevada exigencia académica, las limitaciones en metodología de estudio, la matrícula tardía, la dificultad para memorizar los aprendizajes y por último, la falta de conocimientos previos.

Por su parte, los estudiantes expresaron como principal causa académica, la falta de estudio y en orden descendente, la matrícula tardía, la falta de conocimientos previos, la falta de ambiente adecuado para estudiar, las dificultades con la metodología de estudio, la dificultad para memorizar contenidos, la elevada exigencia académica y la falta de claridad del docente y por último, los problemas con la lectura y escritura y la falta de motivación del docente.

Tomando en cuenta solamente la causa principal, se observa, (Figura 4) que tanto estudiantes como docentes coinciden en que la primera causa académica de reprobabilidad fue la falta de estudio, seguida de la matrícula tardía, la dificultad para memorizar, la metodología del estudio, las dificultades con la lectura, escritura y la elevada exigencia académica. La falta de conocimientos previos, solo fue mencionada por los docentes.

Respecto a las respuestas mencionadas en segundo lugar, a diferencia de lo sucedido con la causa principal, es evidente la existencia de una discrepancia entre los motivos aducidos por estudiantes y docentes. Mientras los docentes dan un segundo lugar a lectura, escritura, matrícula tardía y dificultades para memorizar, los estudiantes dan este lugar a metodología del estudio, falta de conocimientos previos, falta de ambiente apropiado y elevada exigencia académica. Sin

embargo, hubo una coincidencia parcial en cuanto a la falta de estudio, como causa mencionada en segundo lugar.

La problemática en la lectura, escritura y falta de conocimientos previos, es consecuencia de las debilidades en la educación primaria y secundaria y, como estas competencias son un insumo para cualquier metodología de estudio, el estudiante carece de formación para el aprendizaje y la reflexión autónoma, fundamentales para su éxito académico. (Calderón, 2005). Además, al no tener comprensión de lo estudiado, acude a una repetición memorística de conocimientos aumentando sus niveles de estrés y frustración en las evaluaciones donde se le pide alcanzar niveles superiores de análisis, síntesis y toma de decisiones.

Las causas académicas asociadas con los docentes fueron mencionadas mínimamente, hecho seguramente vinculado a la preparación tanto disciplinar como en docencia poseída prácticamente por todos los profesores vinculados en este momento a la FUSM.

Para superar las dificultades académicas, en cuanto a la falta de estudio, los estudiantes dijeron haber aumentado el grado de responsabilidad, saliendo menos, teniendo mayor interés y motivación, incrementando el tiempo dedicado a estudiar, trabajando en grupo, tema visto, tema estudiado; consultando mucho más Internet y libros de la biblioteca, haciendo resúmenes y profundizando más los tópicos tratados. Respecto a la falta de conocimientos previos los estudiantes optaron por hacer una lectura previa del tema e ir más al libro.

Para mejorar la metodología de estudio, mencionaron haber organizado mejor el tiempo de

estudio, la toma de apuntes, la consulta en varios libros y retomado lo aprendido en la UTA de metodología del estudio, aplicando la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, fichas y cuadros sinópticos. En cuanto a la dificultad para memorizar, dijeron practicar la lectura, escribir, hacer resúmenes enfocándose en la comprensión y talleres con la ayuda de psicología.

Un estudiante mencionó la dificultad para adaptarse al ABP (Aprendizaje basado en Problemas), circunstancia solucionada a través de la comprensión del método. Los que mencionaron la falta de ambiente apropiado para el estudio, tomaron como alternativa el cambio de pensión y para la elevada exigencia académica, solicitaron más tiempo a los docentes para el cumplimiento de algunas actividades académicas.

Causas afectivas

Fueron categorizadas como causas afectivas los conflictos emocionales (soledad, disgustos con la pareja), la dificultad para adaptarse a la universidad, la falta de motivación o gusto por la UTA, el estrés en el momento de las evaluaciones, la no satisfacción con la carrera, la falta de empatía con el profesor y noviazgo.

De estas causas afectivas, los docentes expresaron con mayor frecuencia, 6 ocasiones, la falta de motivación o gusto por la UTA, 2 veces los conflictos emocionales y el noviazgo y 1 vez la no satisfacción con la carrera, el estrés en las evaluaciones y la falta de empatía con el profesor.

Los estudiantes en cambio, atribuyeron a los conflictos emocionales la mayor frecuencia, 4 ocasiones, seguido del estrés en las evaluaciones, 3 veces; la falta de empatía por el profesor, 3 veces y, en una oportunidad la dificultad para adaptarse

a la universidad, la falta de motivación o gusto por la UTA y la insatisfacción con el horario.

El componente afectivo de los estudiantes se ve confrontado al ingresar a la universidad pues, como adolescentes, sienten debilitadas las relaciones con amigos y con la institución, comparado con su vida en secundaria cuya cultura era más cerrada, protectora y reglamentada. En la educación superior, se encuentra con un ambiente diferente en el que, inicialmente, la interacción con el grupo le plantea rivalidades y competencias por ser el mejor, por buscar aceptación o por autoafirmarse (Antía et al., 1994).

Como lo dice el MEN (2006d), la adaptación de los jóvenes al universo de la ES es un factor a tener en cuenta para estimular la permanencia pues su incidencia en la deserción es importante y afecta en mayor medida a las comunidades minoritarias étnicas, raciales y rurales.

Según los estudiantes, las dificultades de adaptación las superaron acercándose más a sus compañeros; el estrés al momento de las evaluaciones, estudiando más y autosugestionándose de que es una actividad normal; para la falta de empatía con el profesor, se optó por tomar el curso con otro docente.

La no satisfacción con la carrera, puede tener su origen en la falta de orientación que induce al inicio de programas sin el conocimiento de los mismos y motivados más por las expectativas de mejoramiento económico (Escobar, 2005) y/o provocada por presiones familiares. La primera razón es poco probable en medicina, pues es una profesión cuyo rol es identificado claramente por todos; más bien, puede incidir la expectativa de un mejor posicionamiento social.

Como lo manifiesta el profesorado, la falta de motivación de los estudiantes se erige como una, sino la principal, barrera para el éxito académico. La motivación, definida como todo lo que energiza y dirige la conducta, se considera la piedra angular donde se inician todas las expectativas de por qué y para qué aprendemos algo nuevo y se le clasifica en intrínseca y extrínseca. La primera, procede del mismo sujeto, está bajo su dominio; la extrínseca procede de afuera como respuesta a determinados hechos, objetos o eventos (Jem, 2007).

La motivación intrínseca, relacionada con el aprendizaje, tiene que ver con la autorrealización, con la posibilidad real de alcanzar las metas y se manifiesta en tomar el aprendizaje en sí mismo como una finalidad atribuyendo los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo. La motivación extrínseca centra la importancia en los resultados y sus consecuencias y lo asume como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades.

La respuesta parcial a la desmotivación para el aprendizaje, pasa por percibir la utilidad de lo enseñado (Valle, 2006), situación que la FUSM ha enfrentado implementando, por lo menos en algunas UTAs, el sistema ABP, método que, además, disminuye el manejo de conocimientos enciclopédicos, pues obliga a la reducción de contenidos, al privilegiar los elementos nucleares de cada saber.

También, se reconoce a las nuevas tecnologías como motivantes, pero, sólo son un recurso más al servicio de la pedagogía, de tal manera que su sola aplicación no es garantía de nada. La problemática de la motivación no es simple, no es sólo algo externo al estudiante, pues, finalmente, es interna en el aprendiz y, según los

expertos, respecto a lo académico, requiere como mínimo un equilibrio de la autovaloración y las razones y metas para el aprendizaje. Entonces, una de las claves está en generar mecanismos de automotivación (Valle, 2006).

Si bien, la motivación no depende exclusivamente del docente, éste es importante para generarla a través de como plantee y ejecute su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la motivación intrínseca, debe destacarse la utilidad de un aprendizaje, establecer propósitos viables y logros observables (Jem, 2007) y para la extrínseca debe crear un ambiente donde prime la colaboración y no la competición, donde sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que haya la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores, donde se viva la comunicación fluida y respetuosa y el trato justo y personalizado (Ospina, 2006).

Causas Personales

Fueron categorizadas como causas personales ser introvertido, ausentista o el retiro.

Los docentes consideraron en primer lugar el comportamiento introvertido (7 respuestas), seguido del ausentismo en 5 oportunidades. Por su parte, ninguno de los estudiantes reconoció ser ausentista ni introvertido lo cual no es de extrañar, pues la primera causa demuestra falta de compromiso mientras la segunda hace referencia a aspectos íntimos de la personalidad. Dos estudiantes mencionaron el retiro del semestre, sin mencionar ningún otro motivo.

La introversión adquiere importancia en la medida en que los cambios metodológicos actuales en enseñanza aprendizaje, privilegian la comunicación oral y el no tener facilidad para

expresarse, pone en desventaja a estos estudiantes reflejando diferencias, semánticas, fonéticas, lexicales y sintácticas (Lenon del Villar, 2004) e incidiendo en forma importante en la valoración de su rendimiento por el docente y en la relación con los demás, obstaculizando el trabajo colaborativo, la socialización dentro del aula y en general dificultando los ambientes agradables propicios para aprender (Jem, 2007).

Causas familiares

Fueron categorizadas como causas familiares la separación de padres y disgustos con familiares (no pareja).

No fueron mencionadas por ningún docente y los estudiantes lo hicieron en 3 oportunidades. Que los docentes no hayan mencionado estas causas, es normal, pues se necesita llegar a intimar bastante con los estudiantes para conocer estos hechos. Los estudiantes que manifestaron estos motivos, se les notó muy afectados sólo al mencionarlos durante la entrevista. Sin dudarlo, la ruptura de la estructura familiar constituye un impacto negativo muy profundo, más aún para un adolescente como es el estudiante de los primeros semestres.

Causas económicas

Fueron categorizadas como causas económicas la falta de recursos diarios y trabajo.

No las mencionaron los docentes y los estudiantes sólo en 2 ocasiones quienes manifestaron trabajar sábado y domingo en la noche, apoyo a un familiar en ventas sábado, domingo y festivos, 8 horas día y un caso más estuvo trabajando en carpintería 15 horas semanales.

La necesidad de trabajar es un factor muy negativo en Medicina, por ser una carrera de tiempo completo, diurna y de elevada exigencia, donde destinar tiempo para otras ocupaciones resta muchas posibilidades de rendir académicamente.

Es de anotar que la causa económica, relacionada con el recurso para la matrícula, que otrora fue una causa importante de abandono, ha sido relegada a un segundo plano, aún para estudiantes de bajos estratos socioeconómicos, por las facilidades de acceso a créditos y becas. La presión, actualmente, se concentra en la consecución de los recursos diarios para transporte, alimentación e insumos bibliográficos indispensables para estudiar.

Causas relacionadas con la salud

Los docentes la mencionaron sólo una vez, y los estudiantes 5. Los afectados por esta causa realizaron consulta tratamiento y control médico.

Al igual que las causas familiares, estas en muchas ocasiones no son detectadas por los docentes, pues el estudiante se reserva este motivo, incluso no tramitan sus excusas médicas y son reacios a acudir a la consulta gratuita y permanente ofrecida por Bienestar Universitario, permitiendo que sus problemas de salud les afecten durante bastante tiempo o son, realmente muy importantes y no toman oportunamente la opción de congelar su matrícula o el retiro de algunas UTAs para tener menor carga académica. Algunos, también, manifiestan desconocer que tenían estas alternativas.

Uno de los casos correspondió a una estudiante que, por un motivo grave e imprevisto de salud, no presentó su examen final y el reglamento de la FUSM vigente, no permite tener como alter-

nativa esta evaluación en diferido. Manifestó su sentimiento de injusticia respecto a su situación específica.

IMPACTO, REACCIONES Y CONSECUENCIAS ANTE LA REPROBABILIDAD

Los efectos de la reprobabilidad en los estudiantes (Cuadro 2), en su gran mayoría, son negativos y tocan especialmente lo emocional y la conducta en aspectos tales como disgusto consigo mismo, inseguridad hacia el futuro, frustraciones y alteración de las relaciones con los demás.

Si se comparan estos efectos con las razones para desertar (Calderón, 2005; González, 2005; Escobar de, 2005; Universidad Autónoma de Bolivia, 2005), se encuentra total coincidencia, una evidencia más en apoyo para la veracidad de la frase de Duro (2006) "La repitencia es antesala del abandono escolar".

Sin embargo, aunque las reacciones son dramáticas (llanto, depresión, frustración, desmotivación) y las consecuencias negativas, las repitencias anteriores encontradas en este grupo de estudiantes no parecen haber sido motor suficiente para revertir esta situación; tal vez, los estudiantes no reconocen la necesaria ayuda externa para superar sus dificultades y por lo tanto no la buscan aún siendo ofrecidas por la misma universidad.

Otro de los interrogantes para los estudiantes entrevistados se refirió a si había tenido intención de retirarse de la universidad, pregunta respondida por 29 de ellos, 21 contestaron negativamente y 8 positivamente, justificando su intención por falta de dinero, cambio de carrera, falta de empatía con compañeros y docentes, dificultades con la metodología, dificultad con conseguir ayuda con

docentes y/o administrativos, deseo de trabajar o irse para el ejército, sentimiento de culpa por fallar a su familia y nota injusta.

El hecho de que 21 de 29 estudiantes no tuvieran intención de retirarse de la universidad, está acorde con no haber encontrado causas de reprobabilidad atribuibles a la institución y evidencia, una vez más, que las alternativas para mejorar existen y reconocen, indirectamente, que son a ellos a quienes compete la decisión y acción de utilizarlas.

De todas maneras, se verificó cuáles de los 35 participantes en ésta investigación se matricularon para el primer período académico del 2008. Se encontró, que 13 de ellos, 37.1% no lo hicieron y relacionando esto con las respuestas dadas durante el estudio en cuanto a sus intenciones de retiro, de los 8 que respondieron "sí", 2 efectivamente ya no están y de los 21 que respondieron "no" 9 salieron. De los 13 que salieron, 11 se debió al cumplimiento del reglamento al quedar fuera de programa por bajo rendimiento académico y 2 por motivos económicos y personales. De los 13 estudiantes retirados, 2 actualmente, están solicitando reintegro para el II Período de 2008.

Ante la pregunta de si los padres saben de la reprobación y cuál fue su reacción, 31 de los 35 estudiantes, respondieron de la siguiente manera: 4 no lo habían comunicado y 2 lo habían hecho a uno de los padres, aduciendo la posibilidad de ser retirados, miedo y vergüenza, temen que se decepcionen, se darían cuenta de una mentira anterior. Los 25 restantes, si habían informado a sus padres, quienes reaccionaron: comprendiéndolos y dándoles consejos 9, amonestando 6, apoyándolos pero pactando compromisos 5,

apoyándolos 3 y no respondieron cuál fue la reacción 2.

En general, se notó, tanto por las respuestas como por la actitud de los estudiantes, durante la entrevista, que no hay una fuerte reacción de los padres ante la reprobación. En la gran mayoría de los casos, no es una presión para superarse, fue muy común escuchar de los estudiantes "ellos comprendieron", sin realmente exigir serios compromisos futuros. Consideramos que, si los padres ejercieran una mayor exigencia a sus hijos, siendo éstos totalmente dependientes y con los costos de sostenimiento generados por un universitario, el estudiante se esforzaría más en superarse y buscar el apoyo necesario para mejorar.

Por otra parte, se infiere, en los estudiantes que habían comunicado su reprobabilidad a uno de sus padres, suponemos, al menos rígido, contó con la complicidad de éste para ocultarle la situación académica al otro miembro de la pareja, quien probablemente hubiera podido ejercer una mayor presión.

ACTIVIDADES DE APOYO PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES

Los docentes entrevistados manifestaron haber ofrecido a los estudiantes apoyo y oportunidades para mejorar calificaciones tales como asesorías adicionales, plazos extras para exámenes y presentación de trabajos y el diálogo privado, pero las respuestas fueron muy pobres, no asistían y/o eran poco receptivos al diálogo, o hacían compromisos posteriormente incumplidos. En otras ocasiones, fue imposible prestar colaboración, debido al ausentismo del estudiante. En pocos

casos, el estudiante mostró mejoría pero tardía y no la suficiente para recuperarse.

Adicionalmente, los profesores sintieron como una limitación importante la falta de permanencia en la institución para realizar un acompañamiento más eficaz. Uno de los docentes masculinos manifestó prevención de acercarse individualmente a estudiantes mujeres, por temor de ser mal interpretado.

Cuando se analizan éstos resultados, aparentemente los docentes hacen todos los esfuerzos por sacar adelante a sus estudiantes, pero éstos no responden a las alternativas. Entonces, la respuesta habría de buscarse en la motivación y en determinar qué tanto las acciones docentes trabajan a este nivel, pues según MEN (2006c) para contrarrestar la deserción, el apoyo académico es más eficaz en los primeros semestres y el financiero de IV semestre en adelante.

En cuanto a la institución, el programa de Medicina y Bienestar Universitario, hacen un seguimiento permanente ofreciendo a los estudiantes con bajo rendimiento, asesorías extras, espacios de repaso para las prácticas de anatomía, histología, la colaboración de los tutores de cohorte y monitores, la oportunidad de evaluaciones en diferido y los cursos vacacionales, talleres, atención psicológica y de consulta médica. Sin embargo, estas acciones parecen ser insuficientes para disminuir los niveles de reprobabilidad observados.

De los 35 estudiantes de la muestra, 17 fueron llamados por los tutores de cohorte y 14 reconocieron haberles sido benéfico expresándose a través de más estudio, remisión a psicología, concientización, apoyo, mejoría en métodos y pautas de estudio, desahogo, mejoría de relaciones familiares. Por bienestar universitario,

fueron llamados 6 estudiantes de los cuales 2 recibieron ayuda en metodología del estudio, 1 ayuda a concientizarse y otro asistió sólo una vez a lectura y escritura.

Respecto al ofrecimiento de cursos vacacionales, éstos no son aprovechados en todos los casos aduciendo que no querían quedarse en las vacaciones, no hubo cuatro compañeros más, se fueron sin saber que había perdido la UTA, por cumplir compromisos de negocios, querían estar con los papás, la temática ameritaba verse en un curso regular y no les permitía nivelarse en el semestre.

Al contrastar las actividades de apoyo ofrecidas por la FUSM, con las sugeridas por estudiantes y docentes, se encuentra, que son casi en su totalidad las mismas, es decir, ya se hacen. Se exceptúan, la evaluación neuropsicológica, la posibilidad de diferir las evaluaciones finales y foros de educación continuada sobre los temas de la UTAs. Así mismo, al compararlas con las encontradas en la literatura para promover la retención, se encuentra similitud, exceptuando los cursos de nivelación, antes de iniciar la carrera.

Este resultado, conmina al programa y a Bienestar Universitario a evaluar con rigor las actividades ofrecidas para determinar el impacto real de sus acciones y los motivos de los estudiantes para no aprovecharlas en toda su dimensión.

CONCLUSIONES

El estudiante repitente ingresa a la FUSM en edad adolescente, en su mayoría provienen del departamento del Atlántico, de colegios no reconocidos académicamente, con puntajes en las prueba ICFES en los límites inferiores de nivel

medio, sus promedios académicos son bajos y han reprobado UTAs en más de una vez.

Según lo manifiestan estudiantes y docentes, las principales causas de reprobabilidad son las académicas y en segundo término las afectivas. Tanto estudiantes como docentes reconocieron a la falta de estudio como la principal causa académica de reprobabilidad.

Entre las causas de reprobabilidad los estudiantes poco reconocen sus dificultades en la lectura y la escritura, el ausentismo y lo relacionado con la personalidad poco activa, que algunos tienen. Ante la reprobabilidad los estudiantes reaccionan emotivamente pero, aunque reconocen sus efectos negativos, no manifiestan todo su empeño en superarla.

Según los estudiantes, sus padres no les hacen mayores exigencias respecto a rendir académicamente en la Universidad.

Los estudiantes con bajo rendimiento académico no están motivados para acudir a las actividades de apoyo ofrecidas por el Programa de Medicina y Bienestar Universitario.

El 37.1% de los estudiantes incluidos en éste estudio, un año después no se matricularon.

RECOMENDACIONES

Capacitar a los docentes para generar motivación en el estudiante.

Evaluar las actividades de apoyo ofrecidas por la FUSM para los estudiantes de bajo rendimiento. Reconsiderar el reglamento estudiantil respecto a la realización de exámenes finales diferidos en casos de causa de fuerza mayor.

Implementar los cursos de nivelación antes de iniciar la carrera.

Referencias

- Antia, M.T, Lima, J., Castro L. et al. (1994). *La universidad adolescente*. Bogotá: Fondo resurgir FES.
- Calderón, J.H. (2005, septiembre). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. www.iesalc.unesco.gov.ve.
- Canal Iberoamericano sobre Educación. (2006, agosto) *Crece repitencia y deserción universitaria*. <http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/www.mineducacion.gov.co/cvn>
- Duro, E. (2006). *Políticas proactivas contra la repitencia* <http://www.clarin.com/suplementos/especiales/2006/09/08/l-01267601.htm>
- Escobar, V. de et al. (2005). *Estudio sobre la deserción y repitencia en educación superior en Panamá*. Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC y UNESCO. www.iesalc.unesco.gov.ve
- González, L.E. , Uribe, D. & González, S. (2005, abril) *Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación superior Chilena*. IESALC.. www.iesalc.unesco.gov.ve.
- González, F. (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. www.iesalc.unesco.gov.ve.
- Granja, J. et al. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del distrito federal, 1960 – 197; *Revista de la Educación Superior*, vol. XII, 47, México, ANUIES <http://www.anui.es.mx/servicios/publicaciones/revsup/res047/ind047.htm>.
- Jem, F. (2006). *Motivación, aprendizaje colaborativo y enseñanza universitaria*. <http://www.mundoprosacom/foro/archive/index.php/t3131.html>. (Consulta 01/12/2007)
- Lennon Del Villar, O. (2004, octubre) *Desigualdad social en la educación*. Informe de investigación N° 4. Santiago, N° Inscripción 142.432. Disponible en http://www.umce.cl/~investi/i_mas_i_o_lennon.html.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006a, diciembre). América Latina piensa la deserción. Educación superior. *Boletín informativo* 7, 14 – 16
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006b, diciembre) Deserción estudiantil: Prioridad en la agenda. Educación superior. *Boletín informativo* 7, 1

Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (2006c, Dic). Diagnóstico de la deserción estudiantil en Colombia. Educación superior. *Boletín informativo*, 7, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006d, diciembre). El primer semestre, un reto superior. Educación superior. *Boletín informativo*, 7, 9

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006e, diciembre) Impacto del crédito ACCES en la deserción. Educación superior. *Boletín informativo*, 7, 6

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006f, diciembre) Permanencia sinónimo de calidad. Educación superior. *Boletín informativo* N° 7 p. 17

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006g, diciembre). Deserción estudiantil: prioridad en la agenda. Educación superior. *Boletín informativo*, 7, 17

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006g, diciembre). Seguir y acompañar a cada estudiante. Educación superior. *Boletín informativo*, 7, 6

Ospina, J (2006, octubre). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencia Salud*, 4 (especial):158-160

Recaman, B. (2001). *El plan decenal de educación y el espíritu del decreto 230*. Centro virtual de noticias. CVN. www.mieducacion.gov.co/cvn1

Reverón, C., González, G. & Pérez, V. (2005). *Estrategias institucionales de intervención frente a la alta permanencia, repitencia y deserción de los estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia*. 1er Congreso Internacional sobre calidad en la educación, repitencia, deserción y bajo rendimiento académico: Un escenario para analizar las causas y proponer soluciones, Memorias. Universidad Nacional. p-15-37.

Rodríguez, A. & González, C.P.(2005) 1er Congreso Internacional sobre calidad en la educación, repitencia, deserción y bajo rendimiento académico: Un escenario para analizar las causas y proponer soluciones, Memorias. Universidad Nacional. p-4-14.

Rodriguez, Raul et al. (2000). Valor predictivo de algunos criterios de selección para el ingreso a la carrera de Medicina. *Revista Cubana Educ Med. Sup.* 14 (1) Versión on line.

Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho". Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Universitario. (2005, Junio). *Estudio sobre repitencia y deserción en la Educación Superior en Bolivia*. Tarija – Bolivia. DOCUMENT CODE: IES/2005/ED/PI/1 www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserción/Informe%20Deserción%20-%20Bolivia.pdf –

Valle, A. et al (2006, octubre). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E): del dicho al hecho, *Papeles del Psicólogo*, 3 (27). [http:// www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?ID=1370](http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?ID=1370)