

Fenómenos
Cultiva

ACACIA CULTIVA



Fenómeno de **Bajo Rendimiento Académico**



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Título del documento:

Fenómeno de Bajo Rendimiento Académico

Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-COEPK2-CBHE-JP) cofinanciado por el programa Erasmus+ ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria.

Autores:

Felipe Bravo Osorio (UDFJC)
Olga Lucia León Corredor (UDFJC)
Armando Castiblanco Carrasco (UDFJC)
Harold Castañeda Peña (UDFJC)
Blanca Nevai Centeno Bravo (URACCAN)
Cristian Merino Rubilar (PUCV)
Eva Rojas (PUCV)
Juan Pablo Lobos Figueroa (PUCV)
Diana Abello Camacho (UPN)
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo (UNED)
Andrés Villanueva (CUI)
Rolando Rocha (UNMSM)

Colaboradores:

Gladys Molano, Jaime Méndez, Andrés Villanueva (CUI)
Odalye Laguna Laguna (UNAN-León)
Caterine Pardo Mojica (UPN)

Evaluadores:

Dr. Alfonso Jiménez- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Edición:

Olga Lucía León Corredor (UDFJC)

Diseño, diagramación y accesibilidad:

[Mauricio Vargas Rincón](#) (UDFJC), Colombia

Esta obra se distribuye bajo Licencia Creative Commons AttributionNoComercialSinDerivar 4.0 Internacional.



Cómo citar este documento:

Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A., Castañeda, H., Centeno, B., Merino, C., Rojas, E., Lobos, J. P., Abello, D., Gutiérrez y Restrepo, E., Villanueva, A., Rocha, R., (2018). Fenómeno de Bajo Rendimiento Académico. Proyecto ACACIA.

Disponible en: <https://acacia.red/udfjc/>



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Instituciones Proyecto ACACIA



Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia



Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | España



Universidade Nova de Lisboa (UNINOVA) | Portugal



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) | Chile



Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) | Brasil



Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) | Perú



Universidad de Antofagasta (UA) | Chile



Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) | Nicaragua



Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Colombia



Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | Brasil



Universitatea "1 Decembrie 1918" Alba Iulia (UAB) | Rumania



Corporación Univesitaria Iberoamericana (CUI) | Colombia



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León) | Nicaragua



Universidad Continental | Perú



Red Alter-Nativa | Colombia

Índice

General

Lista de abreviaturas y acrónimos	Página 7
Introducción	Página 8
1. Caracterización	Página 10
2. Indicadores	Página 12
2.1. Medición/ Indicador de presencia	Página 13
2.2. Indicadores de riesgo	Página 13
3. Valoración en Cultiva	Página 15
3.2.1. Aspectos pertinentes	Página 16
3.2.2. Aspectos que competen al profesor:	Página 16
a. Competencias didácticas del profesor:	Página 16
b. Autoeficacia del profesor	Página 17
c. Idoneidad del profesor	Página 17
d. Sistemas de evaluación	Página 18
e. Interacción entre profesores y estudiantes	Página 19
f. Clima emocional del aula	Página 20



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

3.2.3. Aspectos que competen al alumno	Página 21
a. Situación académica previa	Página 21
b. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje	Página 21
c. Motivación	Página 22
d. Actividades extra-curriculares	Página 23
e. Autoeficacia	Página 23
f. Apoyo y expectativas de los padres	Página 23
g. Problemas lingüísticos	Página 24
h. Motivación y auto estima en relación con discapacidades	Página 25
i. Depresión y ansiedad	Página 26
j. Disparidad de géneros (inter e intra)	Página 27



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

3.2.4. Aspectos que competen a los contenidos curriculares:	Página 28
a. Accesibilidad de los contenidos, a plataformas y a páginas web	Página 28
b. Tamaño de clases	Página 30
c. Tecnologías de la información	Página 31
d. Enfoque de los currículos	Página 33
e. Satisfacción con los cursos	Página 34
4. Activación del módulo	Página 36
Bibliografía	Página 41



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Lista de abreviaturas y acrónimos

CUI=	Corporación Universitaria Iberoamericana
UDFJC=	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
UNESP=	Universidad Estadual Paulista
UNMSM=	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
URACCAN=	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
UPN=	Universidad Pedagógica Nacional.
UNED=	Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

FENÓMENOS CULTIVA

Fenómeno de Bajo Rendimiento Académico

Este material es resultado del trabajo del equipo Cultiva encargado de la construcción de una metodología para el diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad, en el marco del Proyecto ACACIA - Centro de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria -. Proyecto financiado por el programa Erasmus + Capacity Building de la Unión Europea (2015-2018) realizado por un consorcio de 11 Universidades de América Latina y 3 de Europa. El propósito del proyecto es fomentar la integración universitaria a partir del Diseño y validación de un sistema de Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional – CADEP - en América Latina, mediante la cooperación intra e interinstitucional en la producción y desarrollo de recursos didácticos y tecnológicos, y en la generación de estrategias de fomento socio afectivo a poblaciones en riesgo de exclusión universitaria.

El fenómeno de bajo rendimiento es uno de los cuatro fenómenos que el módulo CULTIVA de los CADEP Acacia, ha seleccionado como de alta prioridad para disminuir la deserción universitaria y para dinamizar estrategias que permitan a profesores y estudiantes universitarios mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los procesos de formación profesional en las instituciones de educación superior.

Se espera que lo organizado en este documento sea un factor de revisión y actualización continua en el módulo, sea también un recurso para la formación didáctica de profesores universitarios y una fuente para la elaboración de instrumentos de observación del fenómeno en cada universidad.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



1. Caracterización

El rendimiento académico se puede definir como la evolución del aprendizaje de un estudiante, de acuerdo a un estándar de evaluación. El bajo rendimiento académico, en particular, es la no-conformidad, puntual o recurrente, de los resultados de un estudiante a un rango de evaluación académico específico (convencional o no convencional). Esto se traduce en notas, evaluaciones o actividades que se encuentran por debajo de un promedio (o un nivel mínimo de éxito académico) previamente establecido. Generalmente, el rendimiento académico de un estudiante es entonces medido a partir de su promedio general: el rendimiento es considerado bajo cuando hay un promedio general por debajo de lo requerido para el éxito académico y alto cuando el promedio general está por encima de lo requerido.

Dentro de una perspectiva CULTIVA, el bajo rendimiento académico debe caracterizarse como un problema concreto, recurrente o duradero y que tenga un potencial para crear situaciones críticas como la deserción o la exclusión de la institución. Todo estudiante puede estar en una situación de bajo rendimiento académico de forma aguda o esporádica, sin que esto se transforme en una situación crítica. Por esta razón es importante establecer estándares o disponer de criterios que permitan identificar un problema de bajo rendimiento que pueda transformarse en una situación crítica, dentro del rango de acción de CULTIVA.

De manera general, un problema de bajo rendimiento se convierte en una situación crítica cuando los promedios generales por debajo de lo requerido se transforman en un problema duradero que el estudiante solo (o el profesor solo) no logra superar por

sus propios medios. Esto significa que el bajo rendimiento se puede volver crítico cuando el estudiante no ha desarrollado una serie de habilidades encaminadas a la resiliencia que le permitan afrontar el evento crítico que se le presenta. Pero las causas del bajo rendimiento no se deben situar únicamente en el alumno. El profesor tiene un rol esencial en el rendimiento académico, no solo por ser fundador de la relación estudiante/profesor y por tener un deber de comprensión del estudiante en su diversidad, sino también por ser el actor principal de la evaluación. Por esta razón, si bien el bajo rendimiento se mide con una nota, la percepción de una situación crítica de bajo rendimiento tiene que ser mucho más global. El foco del problema está en saber si el proceso didáctico está o no promoviendo aprendizaje en los estudiantes. Una situación de bajo rendimiento recurrente debe servir para preguntarnos si el sistema de evaluación, los términos didácticos, pedagógicos y curriculares y los procesos administrativos, económicos y sociales están adaptados a la diversidad de los estudiantes. También debemos tomar en cuenta la relación estudiante/profesor y las capacidades del profesor para transmitir conocimiento. Todos estos aspectos son externos a la subjetividad del estudiante.

El bajo rendimiento académico es un fenómeno complejo, cuyas causas pueden ser muy diversas y cambiantes según el contexto donde se dé. Las características de los estudiantes, su rendimiento académico anterior, sus aspectos socio-demográficos y sus aptitudes (Shulruf, Hattie and Tumen, 2008), pero también su motivación, su auto-estima y otros aspectos afectivos (Rice, 1996; Petersen, Louw & Dumont, 2009) juegan un rol mayor en los niveles de rendimiento académico.



Fenómenos
Cultiva

2. Indicadores

2.1. Medición/ Indicador de presencia

El bajo rendimiento académico se mide a partir del promedio general de un estudiante, comparado con un nivel mínimo de éxito escolar determinado. La medición depende entonces de los sistemas de evaluación de cada país (o institución), sin embargo la idea general es la misma: dentro de cada sistema de evaluación hay un umbral de éxito académico. El rendimiento será considerado bajo si el promedio está por debajo de este umbral. Por ejemplo, en la mayoría de las universidades colombianas el umbral de éxito académico es fijado en 3 puntos sobre 5. El bajo rendimiento académico correspondería entonces a promedios generales por debajo de 3. El promedio general es entonces un *indicador de presencia* o un *signo* de una situación de bajo rendimiento académico.

Dos consecuencias inmediatas de esta forma de medir el bajo rendimiento son que (i) se puede identificar de forma bastante precisa un problema de bajo rendimiento, y (ii) no hay una gradación en la noción de bajo rendimiento –un rendimiento académico o es bajo, o no lo es.

Este instrumento de medición tiene limitaciones. Se podría objetar que reducir un fenómeno como el bajo rendimiento a una calificación significa no tomar en cuenta la complejidad de este fenómeno. Una medición más precisa, más satisfactoria tendría que, por ejemplo, tomar en cuenta al menos algunos de los factores ya vistos en la perspectiva de adaptar el mismo instrumento de medición a la diversidad de los estudiantes. La lógica subyacente a esta perspectiva sería “cada estudiante es diferente, entonces hay que medir su rendimiento de forma

individual”. Pero hay al menos dos problemas con esta idea. Primero, si bien es cierto que un análisis de una situación de bajo rendimiento ganaría con conocer las particularidades de cada estudiante, al universalizar la medición se corre el riesgo de perder la unidad de lo que se buscaba medir en un principio. Dicho de otra manera, individualizar el bajo rendimiento implica que ya no se pueda hablar en general de un problema de bajo rendimiento. Y segundo, toda estrategia de medición de aprendizaje está vinculada a una evaluación del mismo: calificar un rendimiento académico como alto o bajo implica en efecto un estándar evaluativo determinado. Esto está ligado al carácter necesariamente institucional del rendimiento académico.

2.2. Indicadores de riesgo

Asociados al bajo rendimiento académico hay una cantidad de factores que son del interés de ACACIA y que permiten identificar una situación de riesgo de bajo rendimiento. Una observación importante es que, un factor de bajo rendimiento académico es igualmente un factor de alto rendimiento académico. Dicho de otra manera, los mismos aspectos pueden ser usados para predecir un alto o un bajo rendimiento académico. La ausencia de factores relacionados con bajo rendimiento (estrés o baja autoestima, por ejemplo) pueden llevar a predecir un alto rendimiento. De igual manera, la ausencia de factores relacionados con el alto rendimiento (una buena autoeficacia, por ejemplo) pueden llevar a predecir una situación de bajo rendimiento. Estos factores se llamarán *indicadores de riesgo*. Su presencia o ausencia crea una disposición a manifestar una situación de alto o bajo rendimiento, pero no implican necesariamente la manifestación de una tal situación.

En una perspectiva general, se pueden citar, sin ser exhaustivos, los siguientes indicadores de riesgo que afectan el rendimiento académico:

1. Tamaño de clases (Finn, Pannozzo & Achilles, 2003)
2. Autoeficacia (Bandura, 1977; Bong, 2001; Greene, 2004)
3. Autoeficacia de profesores (Gordon, 2001; Lin & Tsai, 1999; Henson, 2001; Muijs & Reynolds, 2002)
4. Apoyo parental (Westerlund et al., 2013; Hartzell and Compton, 1984)
5. Expectativas de los padres (Jacobs & Harvey, 2005)
6. Actividades deportivas y extra-curriculares (Silliker & Quirk, 1997; Marsh & Kleitman, 2002; Reis, Neu, and McGuire, 1997)
7. Previo rendimiento académico (Power, Robertson, and Baker, 1987 ; McKenzie & Schweitzer, 2001)
8. Hábitos de estudio (Pantages & Creedon, 1975), uso de recursos disponibles (Golsteyn & Schils, 2014), autorregulación (Weis, Heikamp, & Trommsdorff, 2013), (Vrugt & Oort, 2008), preparación temprana (Duncan et al., 2007)
9. Satisfacción con los cursos (Rickinson & Rutherford, 1996; Wince and Borden, 1995)
10. Claridad en objetivos profesionales (Himmelstein, 1992), aspiraciones futuras (planes, habilidades no cognitivas, ambiente familiar, trabajar y estudiar al mismo tiempo) ((Fortin, Oreopoulos, & Phipps, 2015)
11. Estilos atribucionales (Peterson and Barrett, 1987; Seligman, 1991)
12. Integración social (McKenzie & Schweitzer, 2001), etnicidad y clase social (Strand, 2014), (Santos, Galligan, Pahlke, & Fabes, 2013), (Fantuzzo, LeBoeuf, Rouse, & Chen, 2012); feminización (Heyder & Kessels, 2013), cultura de pares (Legewie & DiPrete, 2012)
13. Depresión y ansiedad (Lecompte, Kaufman, Rousseeuw, and Tassin, 1983; Szulecka, Springett, and de Pauw, 1987).
14. Factores emocionales y personalidad (Pritchard & Wilson, 2003), Clima emocional del aula ("Classroom emotional climate") (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012; Steinmayr & Spinath, 2008)
15. Tipo de programa que se estudia (por ejemplo, vocacional, académico, general, etc.) (Fortin et al., 2015)
16. Esquemas de evaluación (Falch & Naper, 2013), (Huenecke & Waas, 2010)

En una perspectiva CULTIVA sería imposible abordar todos los factores aquí mencionados. Debemos entonces identificar que indicadores de riesgo de bajo rendimiento escolar caen bajo los objetivos del módulo. El siguiente paso es entonces formular una valoración del bajo rendimiento académico dentro del módulo CULTIVA.



3. Valoración en Cultiva

3.1. Aspectos pertinentes

Dentro de los elementos que son pertinentes para el módulo CULTIVA se encuentran varios de los ya mencionados, pero se encontrarán igualmente varios elementos específicos a la perspectiva del módulo. En particular, se consideran como pertinentes para CULTIVA aquellos factores relacionados con el bajo rendimiento académico (i) que se relacionan con la capacidad, competencias relacionales y práctica didáctica del profesor, (ii) que implican aspectos psicológicos, cognitivos y hábitos del alumno y (iii) que se atribuyen a los contenidos curriculares. La extensión y límite de la acción del módulo están determinados por estos tres elementos. Dentro de esta perspectiva, este estudio se enfocará en la relación que tiene el bajo rendimiento escolar con los aspectos siguientes:

3.1.1. Aspectos que competen al profesor:

a. Competencias didácticas del profesor:

El saber profesional del profesor está configurado por una complejidad de factores que intervienen en la práctica docente. La consideración de estos factores le permite actuar, tomar decisiones y proponer soluciones frente a situaciones problemáticas de tipo didáctico que se presentan en el momento de diseñar, gestionar, implementar y evaluar la práctica docente en vista de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La ausencia de competencias didácticas en las prácticas pedagógicas del profesor tiende a incidir negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y en su desempeño profesional en general.

¿Pero qué se entiende por competencia didáctica? Al analizar la noción de competencia para el campo educativo, se encuentra que la forma de asumir el término “competencia” depende del enfoque desde el cual se utiliza. Tobón (2007) plantea cuatro enfoques: (i) el enfoque conductual, que asume las competencia desde el comportamiento de las personas para ser competitivas; (ii) el enfoque funcionalista, donde las competencias son vistas como atributos que deben tener las personas al cumplir con procesos laborales o formativos; (iii) el enfoque constructivista, que considera las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver problemas; y (iv) el enfoque complejo, que enfatiza en “asumir las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente” (Tobón, 2007, p. 20).

En particular se identifican las competencias de diseño, gestión y evaluación como tres competencias didácticas básicas de un profesor universitario. La competencias de diseño se vincula a los procesos de diseño instruccional, donde el objetivo es construir un modelo de referencia que delimite, para el contenido abordado, los tipos de problemas, tipos de experiencias y los tipos de aprendizajes que pone en juego en los ambientes de aprendizaje. En el segundo grupo de competencias se consideran todos los procesos que el profesor desarrolla como respuesta a: ¿Qué tipos de interacciones entre personas y recursos se implementan en los procesos instruccionales? y ¿cuáles son sus consecuencias sobre el aprendizaje? y ¿Cómo gestionar las interacciones para

optimizar el aprendizaje? (Godino, Batanero, Contreras y Cañadas, 2015). Finalmente, en el grupo de competencias de evaluación se vinculan los procesos de reconocimiento y valoración del nivel de aprendizaje de los estudiantes.

El proyecto Acacia asume que las competencias didácticas de los profesores tienen relación directa con la formación del profesor. Estas hacen parte de su subjetividad, y se manifiestan a través del discurso y de sus formas de actuación; en palabras de Zambrano, "de su forma de estar en el mundo". Por consiguiente, desde esta perspectiva las competencias son asumidas "como un horizonte de trabajo para los aprendizajes y menos como una finalidad en sí". Dicho de otra manera, la competencia didáctica del profesor es un proceso continuo, no un resultado particular. Este proceso de desarrollo de "la competencia del saber del profesor comienza en las tres preguntas fundamentales ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé?" (Zambrano, 2006, p. 226-231).

b. Autoeficacia del profesor

La autoeficacia se considera como una valoración que el profesor atribuye a su desempeño profesional en la enseñanza, en la gestión de la clase, y en la implicación de los estudiantes; está muy asociada a la confianza que el profesor tiene en sus propias capacidades. Los estudios de autoeficacia del profesor la relacionan con indicadores vinculados al número de años de experiencia docente, clima disciplinario en el aula, concepción constructivista, colaboración entre el profesorado, desarrollo profesional efectivo y necesidad de desarrollo profesional en la asignatura y en su enseñanza (Gordon, 2001).

En estudios que relacionan valoraciones de estudiantes y profesores universitarios, se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la autoeficacia (docente e investigador) del profesorado universitario y su valoración de calidad de servicio en la enseñanza Capelleras (2001).

A diferencia de la autoeficacia del estudiante, la autoeficacia del profesor es un aspecto poco considerado en la literatura. Sin embargo, es un factor importante que incide significativamente en el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Una baja auto-eficacia del profesor tiende a limitar la capacidad de un profesor a mejorar el ambiente de aprendizaje, a motivar a sus estudiantes, a resolver problemas en el aula y reduce las expectativas del profesor con respecto a sus estudiantes y al currículo que enseña. Por otro lado, un profesor con buena auto-eficacia tiende a ser más organizado, motivar más a sus estudiantes y ser más eficaz en los procesos de enseñanza (Ashton & Webb, 1986; Mojavezi & Tamiz, 2012; Dembo & Gibson, 1985).

c. Idoneidad del profesor

La noción de idoneidad didáctica se ha introducido en el campo de la didáctica de la matemática, como una herramienta de apoyo para la reflexión global sobre la práctica didáctica, su valoración y mejora progresiva (Godino, 2013). La idoneidad didáctica, como criterio general, refiere a las circunstancias contextuales, de adecuación y pertinencia de las acciones de los agentes educativos, de los conocimientos puestos en juego y de los recursos usados en procesos de enseñanza para asegurar aprendizajes en los estudiantes.

La valoración de la idoneidad didáctica propuesta por Godino se realiza por un sistema de indicadores empíricos asociados a las siguientes facetas del conocimiento didáctico del profesor:

- » **Faceta epistémica:** es el conocimiento de la pluralidad de los significados institucionales de cualquier objeto matemático, dependiendo de los diferentes contextos de uso, y el reconocimiento del sistema de prácticas, objetos y procesos implicados en cada significado parcial.
- » **Faceta cognitiva:** implica el conocimiento de cómo los estudiantes aprenden, razonan y entienden las matemáticas y como progresan en su aprendizaje.
- » **Faceta afectiva:** incluye los conocimientos sobre los aspectos afectivos, emocionales, actitudinales y creencias de los estudiantes con relación a los objetos matemáticos y al proceso de estudio seguido.
- » **Faceta instruccional:** conocimiento sobre la enseñanza de las matemáticas, organización de las tareas, resolución de dificultades de los estudiantes, e interacciones que se puede establecer en el aula.
- » **Faceta mediacional:** conocimiento de los recursos (tecnológicos, materiales y temporales) apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- » **Faceta ecológica:** implica las relaciones del contenido matemático con otras disciplinas, y los factores

curriculares, socio-profesionales, políticos, económicos que condicionan los procesos de instrucción matemática.

Exceptuando la primera faceta, que refiere a una idoneidad en didáctica de las matemáticas, las demás, se relacionan con la idoneidad didáctica del profesor universitario para promover aprendizajes en sus estudiantes.

d. Sistemas de evaluación

La evaluación de los aprendizajes es un proceso crucial en la construcción cognitiva del estudiante. Según el TLL (Laboratorio de Aprendizaje y Enseñanza, MIT), la evaluación del aprendizaje en un ámbito académico corresponde a la "colección sistemática de información para monitorear el éxito de un programa o curso en alcanzar los resultados de aprendizaje esperados ('intended learning outcomes')" (TLL). Los resultados de aprendizaje esperados (RAE) describen lo que el estudiante debe poder hacer, en términos de conocimientos, capacidades y actitudes al final de un curso o programa.

En la misma perspectiva lafrancesco (1996) destaca los aspectos sistémicos y procesuales de la evaluación en tanto ellos permiten consultar variadas fuentes para obtener información de desempeño, rendimiento o logro del estudiante, y proporcionar indicadores para la valoración de la pertinencia de los objetivos y sus vínculos con el tipo de formación lograda con el estudiante, así como también, los distanciamientos con el tipo de formación esperada por la gestión docente. Es decir, la evaluación es una dinámica de organización acción y reflexión, que tiene efectos en la transformación profesional de profesores y estudiantes universitarios.

Por esta razón, la evaluación debe servir como instrumento para orientar la enseñanza y no convertirse en su único fin. Es así como decimos que “evaluamos para enseñar y no que enseñamos para evaluar” (Prodromou, 1995). Como lo recuerdan también Biggs y Tang (Biggs & Tang, 2007), el proceso de enseñanza, y la evaluación deben de manera integral estar alineados hacia el cumplimiento de los RAE por los estudiantes. La evaluación por consiguiente no es un elemento externo o accesorio al proceso de enseñanza/aprendizaje, sino es parte integrante de él. Por esa razón, la elección y la estructura de los sistemas de evaluación tienen el potencial de impactar de forma radical este proceso, y el rendimiento académico de los estudiantes que le es consecuencia.

e. Interacción entre profesores y estudiantes

Desde los estudios del lenguaje en general y de la lingüística aplicada se percibe que la interacción es lo que realmente constituye el aula como un espacio político en el que se enseña y/o se aprende. Creemos que esa interacción se da entre todos los tipos de recursos intervinientes: hay interacción entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre materiales y estudiantes, etc. La interacción, aunque estratégicamente organizada en el plan de clase del profesor (por ejemplo, trabajo en grupo, discusión en parejas, debates grupales, etc.), no existe *a priori*. Es sensible al contexto y a las circunstancias en las cuales se constituye.

Desde esa perspectiva, los patrones de interacción podrían ser previstos como factores que favorecen o impiden ventajas académicas de unos estudiantes sobre otros y estar así

relacionados con el bajo rendimiento académico. Al establecerse la interacción como un factor central para entender el bajo rendimiento académico parece ser importante, como se ha hecho en contextos educativos universitarios con intereses diferentes, examinar cómo estos patrones potencialmente influyen en la conducta de interacción de sus participantes (Babativa, 2012) y potencian escenarios para el bajo rendimiento. Este postulado sobre la conducta interaccional ha sido reconocido de diversas formas en contextos educativos desde que comenzaron los estudios sobre la interacción en el aula. Por ejemplo, para Bellack, Kliebard, Hyman & Smith (1966) fue clara la fuerte correlación entre las dimensiones discursivas del aula y las dimensiones de aprendizaje. Años más tarde, en la década de los 70, Sinclair and Coulthard (1975) precisan que son los profesores los que siempre inician las interacciones y que tener un buen plan de clase no necesariamente garantiza que exista un ambiente de aprendizaje sano debido a la interacción misma. Durante la misma década Mehan (1979), deja claro para la literatura especializada que profesores y estudiantes negocian interactivamente las reglas para la toma de turnos, para la producción ordenada de participación y las aperturas y cierres de las diferentes partes de la clase.

En los años 80, Cazden (1988) desde una perspectiva sistémico funcional manifiesta que (i) tanto profesores como estudiantes crean redes comunicativas en el aula pero no es característico que los estudiantes inicien las interacciones; (ii) existen diferencias notables en los estilos intreraccionales de profesores y de estudiantes y (iii) a los estudiantes no se les confieren oportunidades de interacción en el aula, es decir, se trata de aulas centradas en el profesor y no en los estudiantes. En el mismo año, se encuentra que existen principios que

podrían utilizarse a nivel interaccional mediante los cuales se pueden tomar decisiones para trabajar con una perspectiva de equidad de género.

En esa misma dirección, Christie (2002) encuentra que las aulas se organizan de acuerdo con géneros académicos y tipos de registros. Este recorrido no exhaustivo sobre los estudios clásicos de la interacción permite a CULTIVA mantener la hipótesis de que el bajo rendimiento está asociado a la capacidad didáctica del profesor para establecer dinámicas sociales y de relación al interior de su aula. Aunque existe un gran debate alrededor de las interacciones generizadas⁽⁰¹⁾ en las aulas de clase, este es un elemento importante a considerar desde el lado del profesor. Dee (2007) por ejemplo argumenta que es posible considerar la influencia del género del profesor y el de los estudiantes y sus interacciones en los resultados académicos. Este autor realiza al menos dos contribuciones al respecto: (i) hay diferencias entre estudiantes de básica secundaria y de media –esto en razón a que “la distinción entre estudiantes jóvenes y mayores puede ser particularmente relevante en tanto la adolescencia temprana corresponde de manera más cercana a las edades en las que el distanciamiento entre géneros con respecto a logros educativos es más prominente” (Dee, 2007, p. 529); (ii) es necesario complementar resultados cuantitativos que dan cuenta del bajo rendimiento entre géneros con percepciones cualitativas sobre las asignaturas, el currículo y las profesiones futuras en las que se desempeñaran los estudiantes; y (iii) “las interacciones generizadas entre profesores y estudiantes señalan diferencias estadísticas significativas en relación con resultados educativos que incluyen: resultados de exámenes, percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico y la motivación hacia

las asignaturas” (Dee, 2007, p. 549). De manera más general, para Reyes et al. (2012, p. 702) “cuando las características del profesor se mantienen constantes en relación con la organización del aula y el clima instruccional” hay mayores posibilidades de que el clima emocional del aula prevenga bajo rendimiento académico.

f. Clima emocional del aula

El clima emocional del aula es un concepto relacionado con los patrones de interacción. Reyes et al (2012, p. 700) lo entienden como la “calidad de las interacciones sociales y emocionales entre estudiantes y profesores (por ejemplo, apoyo entre profesor y estudiantes, entre estudiantes, autonomía de los estudiantes)”. Para estos autores es claro que en el profesor recae la mayor responsabilidad sobre el clima emocional del aula. En sus palabras “la evidencia acumulada sugiere que cuando los profesores crean un sentido de comunidad, responden a las necesidades de los estudiantes, y fomentan relaciones positivas -de las cuales todas son indicativas de aulas con un alto clima emocional- -hay una alta probabilidad de éxito académico, tal vez porque los estudiantes están más comprometidos y entusiasmados con el aprendizaje” (Reyes et al., 2012, p. 701).

Estas motivaciones parecen depender mucho sobre como los estudiantes perciben el ambiente del aula; en particular, en relación con como los profesores motivan su involucramiento con lo que les enseñan, en relación con como los profesores ponen énfasis en las calificaciones (evaluación) que le dan al curso y en relación con como los profesores implementan sistemas de calificaciones como algo difícil que obstaculiza la posibilidad de lograr metas de aprendizaje (Church, Elliot, & Gable, 2001). Desde

01- La interacción en el aula se ha comprendido en la literatura especializada desde varios ángulos uno de los cuales considera que debe generizarse, es decir, que incluya el discurso de género para su formulación, explicación y comprensión. La perspectiva de género en estudios de interacción en el aula se ha fundamentado principalmente en tres marcos: el del déficit, el de la diferencia y el de la diversidad bajo paradigmas cuantitativos y cualitativos.

una perspectiva centrada en aspectos culturales o idiosincráticos de las aulas, se ha encontrado que si el ambiente académico del aula está orientado hacia la eficacia, este se caracteriza porque los profesores proporcionan a los estudiantes tareas motivantes, apoyo a la autonomía y realizan evaluaciones de dominio de contenidos (Lau & Lee, 2008). Estas dos investigaciones (Church et al., 2001; Lau & Lee, 2008) permiten avanzar una hipótesis sobre la fuerte interrelación entre el clima emocional del aula y la orientación académica de la misma que dependen de los diseños instruccionales y de las prácticas pedagógicas de los profesores.

Con respecto al aspecto emocional más específicamente, a partir de los trabajos de Douglas McGregor, Biggs y Tang identificaron dos actitudes extremas del docente frente a sus alumnos que configuran el clima del aula y su impacto en el aprendizaje. Una "Teoría X" que asume que los estudiantes no quieren aprender y no son de confianza; y una "Teoría Y" que asume que los estudiantes requieren de libertad y espacio para hacer su mejor trabajo y que se puede confiar en ellos para maximizar su propio aprendizaje. Estos son casos extremos, pero a diferencia de la Teoría X, los procesos de enseñanza asociados a actitudes como la Teoría Y tienden a establecer condiciones motivadoras para los alumnos y a mejorar el ambiente de aprendizaje de la clase (p. 37-41, Biggs & Tang, 2007).

3.1.2. Aspectos que competen al alumno

a. Situación académica previa

La situación académica previa de un estudiante se ha revelado ser un factor importante para predecir futuras situaciones de bajo

rendimiento académico. En general, la situación académica previa de un estudiante refiere a su rendimiento académico anterior al periodo cursado. Sin embargo, la mayor parte de los estudios están enfocados hacia el efecto del desempeño en la educación básica y media sobre el rendimiento universitario. Se encuentra que los estudiantes con promedios altos al finalizar la educación media tienden a persistir en un buen rendimiento académico durante la educación superior (McKenzie & Schweitzer, 2001).

Es importante sin embargo recordar que, si bien se puede predecir de forma razonable el rendimiento académico a partir del rendimiento previo, la adecuación de estas predicciones depende de la consideración de varios otros factores. En particular, si las condiciones o factores psico-sociales presentes durante el periodo escolar han cambiado o no se repiten durante el periodo universitario, es posible que otros factores predictivos del bajo rendimiento sean más significativos (Biggs & Tang, 2007; Power, Robertson, and Baker, 1987).

b. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje

Por hábitos de estudio se debe entender el conjunto de actividades de estudio usuales de un estudiante. Estas incluyen: manejo de tiempo, elección de metas académicas, elección de ambiente de estudio, estrategias de toma de notas, organización, preparación de exámenes, etc. (Cakiroglu, 2014). Los estilos de aprendizaje, por su parte, representan la manera habitual o preferida de un individuo de procesar, transformar y utilizar información (Abidin et al., 2011). Esta variación en los procesos de aprendizaje se da a causa de las diferencias biológicas y psicológicas entre los individuos. Tanto los hábitos de estudios como los estilos de

aprendizaje son considerados generalmente como teniendo una incidencia menor en el rendimiento académico en comparación a otros factores (Norman, 2009; Biggs & Tang, 2007; McKenzie & Schweitzer, 2001). Sin embargo, las estrategias para mejorar hábitos y estilos si se han demostrado ser maneras de mejorar el rendimiento académico y tienen la ventaja de ser bastante operativas y relativamente fáciles de implementar. Por esta razón, frente a una situación de bajo rendimiento, los cursos para mejorar hábitos de estudio y la adaptación didáctica a diversos estilos de aprendizaje pueden representar un impacto visible y significativo en el rendimiento académico (Abidin et al., 2011; Pantages & Creedon, 1975; Coffield et al., 2004; Cone & Owens, 1991).

c. Motivación

La motivación del estudiante es un aspecto fundamental en su desarrollo y rendimiento académico. Se entiende por "motivación", aquello que dispone a una persona a actuar o a comportarse de una cierta manera. Es un concepto fundamentalmente intencional: la motivación crea una disposición a la acción que en el ámbito académico, la motivación se pone en evidencia en el compromiso cognitivo, emocional y comportamental de los estudiantes frente a las actividades académicas (Ormrod, 2008).

Los efectos de la motivación en el proceso de aprendizaje son importantes y variados; Ormrod cita los siguientes:

1. Dirige el comportamiento de los estudiantes hacia metas específicas
2. Implica esfuerzo y energía mayores
3. Incrementa la iniciación y persistencia en actividades

4. Afecta el proceso cognitivo de aprendizaje

5. Determina que consecuencias o acciones son reforzantes

Dado estos efectos, la motivación se considera como un factor que mejora el rendimiento académico en los estudiantes, dándoles la posibilidad de enfocarse en sus metas académicas o profesionales y dirigiendo el esfuerzo hacia la realización de estas.

La motivación es generalmente categorizada en motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera ocurre cuando un estudiante tiende a realizar actividades por su propia motivación y la segunda por motivaciones externas a él. En este caso la actividad puede proveerle satisfacción al estudiante, o puede pensar que es importante, útil o significativa. La segunda ocurre cuando un estudiante tiende a realizar una actividad por razones externas a él, y a la actividad en cuestión. En este caso el estudiante tiende a realizar la actividad para obtener una nota, dinero, u otra clase de reconocimiento. La motivación tiende a tener los efectos más positivos en el rendimiento académico cuando es de naturaleza intrínseca (Ormrod, 2008; Reeve & Jang, 2006).

La motivación no es algo que los estudiantes carezcan: todo estudiante quiere hacer algo o está motivado por algo (Biggs & Tang, 2007; Ormrod, 2008). Por otro lado, la motivación de un estudiante está íntimamente ligada a las relaciones interpersonales, en particular con el docente (Reeve & Jang, 2006). El trabajo del educador en este sentido es intentar maximizar la disposición del estudiante a satisfacer los resultados de aprendizaje esperados (RAE) y minimizar los factores desalentadores. En esta perspectiva un objetivo principal sería

cultivar (i) el valor de la actividad y (ii) la expectativa de éxito al realizar la actividad (Biggs & Tang, 2007; Feather, 1982).

d. Actividades extra-curriculares

Las actividades extra-curriculares son aquellas actividades deportivas, culturales o sociales que se realizan de forma voluntaria, generalmente fuera del horario académico, y que no se toman en cuenta en la evaluación académica (Holloway, 1999). Estas actividades están reconocidas como uno de los factores positivos más incidentes en el rendimiento académico.

Algunas dudas existen sobre qué tipo de actividades extra-curriculares y bajo qué condiciones inciden de forma positiva en el rendimiento (Seow & Pan, 2014). Sin embargo, de manera general, los estudios han mostrado de forma recurrente la mejora del rendimiento ligado a la presencia de actividades extra-curriculares. Se ha encontrado que la práctica de estas actividades se asocian con efectos psico-sociales y académicos muy positivos, entre ellos la reducción de la deserción, mayores aspiraciones profesionales, mejoras en la asistencia a clases, mejoras en la sociabilidad, aumento de promedio académico, reducción de la delincuencia y uso de drogas, y reducción de situaciones de estrés y ansiedad (Silliker & Quirk, 1997; Wang & Shiveley, 2009; Gerber, 1996). Por esta razón, las actividades extra-curriculares son sin duda una estrategia fundamental para abordar problemas de bajo rendimiento académico.

e. Autoeficacia

La autoeficacia es la medida en que un sujeto se considera capaz de completar una tarea o realizar un objetivo. Es entonces una

noción que se relaciona con las creencias de un sujeto sobre sus propias capacidades (Bandura, 1977).

La noción de autoeficacia es una noción multifacética que tiende a tener efectos complejos sobre la vida de un estudiante. Por ejemplo, la autoeficacia tiene una relación importante con la motivación: los estudiantes con un buen sentido de autoeficacia tienden a estar más motivados intrínsecamente (Zimmerman, 2000). Una buena autoeficacia tiende igualmente a mejorar las relaciones sociales del estudiante, y a evitar situaciones de vulnerabilidad, estrés, ansiedad o depresión (Bandura, 1997). Es por esta razón que, directa e indirectamente, la autoeficacia está asociada con un mejor rendimiento académico (McKenzie & Schweitzer, 2001; Lent, Brown & Larkin, 1987; Zimmerman, 2000). Un estudiante que tiene una buena percepción de sus propias capacidades académicas tiende a considerarse más capaces de realizar los objetivos propuestos, a ser más persistentes, a esforzarse más, a proponerse metas más ambiciosas y entender mejor las estrategias para alcanzarlas. Una buena autoeficacia tiene así un impacto positivo en el rendimiento académico.

Varias estrategias pueden ponerse en marcha para mejorar la autoeficacia de los estudiantes en el ámbito académico. Entre ellas cambios en los ambientes de aprendizaje, técnicas de enseñanza y procesos didácticos (Schunk & Pajares, 2002; Fencel & Scheel, 2005; Margolis & McCabe, 2006).

f. Apoyo y expectativas de los padres

El apoyo de los padres y su participación o interés en las actividades académicas de sus hijos se ha demostrado tener

un impacto muy importante en el rendimiento académico. En particular, los estudiantes que tienen un apoyo parental sólido y cuyos padres están involucrados en su educación tienden a rendir mejor académicamente que los estudiantes que carecen de apoyo parental (Westerlund et al., 2013; Jeynes, 2005; Epstein, 1995; Topor et al., 2010).

Por “apoyo parental” se entiende las actividades de los padres en casa y en el ámbito escolar o académico que involucran el proceso de aprendizaje y el desarrollo curricular de los estudiantes. Estas pueden incluir ayuda en actividades académicas (lectura, tareas, exámenes...) o participación en funciones escolares e institucionales (asociaciones de padres, por ejemplo), pero también apoyo psicológico como actitud positiva, motivación de sus hijos y expectativas académicas.

La mayoría de los estudios sobre el apoyo de los padres tiende a enfocarse en la educación básica y media. Se puede extender de forma razonable las conclusiones de los estudios de educación básica y media a la educación superior. Sin embargo, de manera evidente hay ciertos aspectos del apoyo parental que pierden importancia en la educación superior. En particular, el apoyo en lectura o tareas y la participación en actividades institucionales no tendrán la misma pertinencia a nivel universitario. Por esta razón, en este contexto, el aspecto más importante en el apoyo parental en relación con su impacto en el rendimiento académico es de orden psicológico.

En esta perspectiva, las expectativas de los padres en particular parecen tener un impacto particularmente importante (Jeynes, 2005; Redd et al., 2004). La comunicación entre los padres y

sus hijos son otro aspecto fundamental (Dufur et al., 2012). Los estudiantes que tienen padres con altas expectativas académicas para ellos, y cuyas relaciones con sus padres se caracterizan por una buena comunicación y proximidad tienden a tener mejor asistencia escolar, mejor actitud hacia su educación, y a tener mayores metas académicas (Singh et al., 1995; Catsambis & Garlan, 1995). Estos aspectos tienden igualmente a promover una mejor relación estudiante-profesor, aumentar la motivación, mejorar la autoestima y autoeficacia, y evitar situaciones de estrés y depresión en los estudiantes (Hill & Craft, 2003; Gonzalez-DeHass et al., 2005).

El apoyo parental está relacionado con otros factores, como socio-económicos, étnicos y con la situación académica de los padres (Kohl et al., 2000). El control de estos factores debe ser tomado en cuenta al momento de crear programas de participación y apoyo parental. Estos programas se han demostrado ser efectivos en mejorar el apoyo parental y el rendimiento académico. Las instituciones de educación superior y los docentes deben entonces poner en marcha estrategias para aumentar la participación de los padres y familiarizarse con los aspectos pertinentes del apoyo parental (Jeynes, 2005).

g. Problemas lingüísticos

Las dificultades de aprendizaje que usualmente presentan los estudiantes universitarios, con capacidades diferentes o en situación de diversidad, están en función de una serie de factores de orden comunicativo, lingüístico, cultural, social y económico. El comunicativo referido a las dificultades del estudiante para establecer de manera fluida y espontánea relaciones de

compañerismo con los demás estudiantes dados los problemas de timidez e inseguridad que se traducen en aislamiento y dificultades en el desempeño académico, especialmente cuando proceden de zonas distantes de las universidades que los reciben.

Otro factor, es el choque en los giros lingüísticos frente al uso del mismo idioma y el sentimiento que se genera por la subvaloración de su lengua propia –caso de los Sordos o de los indígenas– que generan altos niveles de angustia e impotencia, ante la dificultades para comprender plenamente los contenidos disciplinares y trabajar bajo los ritmos y tiempos que demandan las tareas universitarias, al tener que acomodarse a la lengua del grupo mayoritario.

La importancia de valorar la lengua de las diversas poblaciones es un elemento trascendental que debe ser considerado en los procesos de aprendizaje, particularmente en los basados en la diversidad étnica y cultural de los estudiantes. Por otro lado, el lenguaje es un elemento esencial, Tinoco (2011, p.92) dice que para autores como Freire, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción del lenguaje, que igualmente es conocimiento, y concluye con la necesidad de integrar el capital lingüístico, además del cultural, social y económico de los estudiantes en la construcción del quehacer de la universidad y particularmente en el diseño del currículo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (León, et. al. 2014).

h. Motivación y auto estima en relación con discapacidades

El tema de la motivación y la autoestima en relación con el bajo rendimiento académico de los estudiantes, especialmente de

aquellos que presentan discapacidades para el aprendizaje, hace pensar en la importancia de que las instituciones universitarias, revisen el sentido que tiene la formación integral del futuro profesional que entregarán a la sociedad y, desarrollen acciones encaminadas a atender dificultades de orden subjetivo dadas las diferencias existentes entre los estudiantes, en tanto cada uno porta una historia marcada, en algunos casos, por graves falencias producto de sus individualidades y prácticas culturales propias de los contextos de procedencia.

Así, la institución universitaria debe valorar la heterogeneidad y comprender que para cumplir a cabalidad su misión tiene, además de planificar los contenidos curriculares, que diseñar estrategias encaminadas al fortalecimiento de valores, normas e interacción social, para garantizar la constitución de sujetos sociales dispuestos a participar en la resolución del sinnúmero de problemas que el entorno les plantea de manera permanente.

Los cambios culturales, sociales y económicos a los que se enfrentan en el ámbito universitario también suelen desestabilizarlos y ponerlos en conflicto frente a su historia escolar y familiar, lo cual genera sentimientos de soledad y desarraigo con implicaciones en su dimensión emocional y en aspectos relacionados con la permanencia de sus estudios. Surge la pregunta por la manera como las universidades deben prepararse para el abordaje de estos aspectos que afectan de manera significativa el proceso de formación profesional.

En este sentido vale la pena retomar los aportes de Sarabia, Coll y Pozo,(1999) referidos a la importancia de que las instituciones educativas tomen en cuenta otro tipo de saberes los cuales deben

ser planificados, atendidos y enseñados en favor de establecer un mejor proceso de adaptación que garantice la permanencia.

Sarabia sugiere la enseñanza de las actitudes como opción para alcanzar una mejor adaptación del estudiantado; reitera la importancia de formar docentes preparados para generar ambientes pedagógicos, a partir de la valoración y el diálogo de saberes propios, ancestrales y culturales construidos en la relación que establecen con el entorno y que luego entran en confrontación con el conocimiento disciplinar.

Desde esta perspectiva, las actitudes no pueden ser asumidas como parte de un desarrollo individual ni un proceso natural, al contrario implica la generación de espacios y oportunidades para actuar de manera dinámica en los procesos de comprensión y transformación del conocimiento escolar y social; con lo cual se hace necesaria impulsar procesos de formación docente que hagan posible la adecuada preparación pedagógica, didáctica de los maestros, que trascienda lo disciplinar hacia nuevos enfoques curriculares, disciplinares y metadisciplinares, prioritarios para mejorar la condición de todo el estudiantado. En esencia se pretende promover el intercambio de sentidos y significados que permitan desarrollar actitudes y valores hacia sí mismo, los otros, el entorno y la sociedad.

i. Depresión y ansiedad

Los efectos negativos de las situaciones de depresión y ansiedad son bien conocidos. En el ambiente universitario en particular estas tienen una incidencia importante en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para muchos estudiantes, la entrada a la universidad puede ser un momento estresante. Los estudiantes de primer año son los más vulnerables pues deben enfrentar un conjunto de fuentes de estrés ligadas a la transición a la vida universitaria (Voelker, 2003). En sus primeros años de universidad, los estudiantes deben enfrentarse a cambios sociales y psicológicos ligados a la transición a la vida adulta, combinados con exigencias académicas y sociales. Esto los convierte en una población en riesgo de sufrir problemas de depresión y ansiedad (Al-Qaisy, 2011).

Las situaciones de depresión tienen un impacto negativo en el desarrollo académico de los estudiantes, en su salud y calidad de vida y sus relaciones sociales y familiares. Por esta razón, la depresión afecta directamente el rendimiento académico y puede resultar en situaciones de deserción (Owens et al., 2012; Al-Qaisy, 2011; Lecompte et al., 1983). Por otro lado, los niveles bajos de ansiedad se han correlacionado con un buen rendimiento académico. Esto se explica por la preocupación por el rendimiento que acompaña la ansiedad en la universidad (Al-Qaisy, 2011; Yeh et al., 2007). Sin embargo, los niveles altos de ansiedad, o una ansiedad duradera, tendrán los mismos efectos negativos que la depresión o podrán convertirse en depresión (Owens et al., 2012; Lecompte et al., 1983).

Las instituciones y docentes deben comprometerse para aprender a identificar de manera temprana las situaciones de depresión y ansiedad en sus estudiantes, y disponer de estrategias adecuadas y adaptadas a la gravedad de las situaciones. Entre estas estrategias se encuentran la formación y sensibilización de los docentes, presencia de consejeros estudiantiles y psicólogos, cursos de manejo del estrés y

técnicas de concentración y relajación (Dyrbye et al., 2006; Owens et al., 2012).

j. Disparidad de géneros (inter e intra)

Los estudios sobre rendimiento escolar con perspectiva de género se pueden comprender en dos direcciones en términos generales. En primer lugar, hay una orientación inter-géneros en donde principalmente se contrastan estudiantes mujeres y estudiantes varones. En segundo lugar, hay una orientación a nivel intra-grupo; es decir, estudios dedicados a examinar el bajo rendimiento académico entre varones y, de manera independiente, entre mujeres. Es importante anotar que predomina una perspectiva comparativa/oposicional o causal en estos estudios lo cual puede ser un enfoque para los intereses de CULTIVA. Sin embargo, es posible que CULTIVA abra la puerta a una perspectiva menos comparativa/oposicional o causal y más relacional en las dos orientaciones señaladas anteriormente. Presentamos una pequeña revisión de estas tendencias a continuación.

La inquietud de Fortin et al. (2015) gira en torno a saber qué es lo que hace que se incremente la disparidad de género en favor de las niñas que obtienen calificaciones más altas en la escuela secundaria en comparación con los niños. Para otros académicos, no se sabe si las discrepancias se forjan, de un lado, debido a diferencias entre niños y niñas con relación a los resultados de sus test de inteligencias (IQ en inglés) y, de otro lado, debido a factores que no son cognitivos sino más bien de orden social y que se asocian a la personalidad o a sus habilidades sociales. De igual manera, no es claro si las diferencias en el rendimiento académico se dan por la forma en que tanto niños como niñas utilizan estos

recursos para tener éxito escolar (Golsteyn & Schils, 2014). Sin embargo, parece haber un alto impacto en la disparidad entre géneros propiciado por los procesos de evaluación escolar. Hay evidencias, por ejemplo, que marcan brechas en las calificaciones entre mujeres y hombres debido a características profesoras las cuales favorecen al género femenino sobre el masculino (Falch & Naper, 2013). De manera complementaria, en estudios sobre disparidad de géneros en clave de evaluación, se ha demostrado que los varones obtienen bajas calificaciones en evaluaciones estandarizadas (por ejemplo, exámenes de estado), en pruebas de seguimiento (por ejemplo, exámenes de aula) y en pruebas de habilidad o logro (por ejemplo, proyectos) y la brecha con respecto a las mujeres parece que no se puede explicar por un "potencial cognitivo menor de los niños, sino más bien por variables no cognitivas que también es importante tener en cuenta para obtener buenas calificaciones" (Heyder & Kessels, 2013, p. 606). En ese sentido, se han asociado variables de orden cualitativo como el género, la autorregulación, estrategias orientadas a la resolución de problemas y estrategias de orden emocional con variables cuantitativas como logros académicos en evaluaciones y se ha encontrado para ciertas asignaturas como el aprendizaje del alemán que "las diferencias de género en el logro del alemán se explicaron por las diferencias de género en la regulación del comportamiento. Este hallazgo enfatiza la función central de la regulación del comportamiento para el logro del aprendizaje del alemán en general" (Weis et al., 2013, p. 6). Con una orientación similar, se ha encontrado que "la resistencia de los muchachos a la escuela [con el consecuente bajo rendimiento académico] no es una función pura de sus antecedentes académicos – como sugieren muchos estudios- o del hecho de demostrar su masculinidad – como sugieren otras investigaciones- sino

que depende del entorno cultural local de las escuelas y de las aulas” (Legewie & DiPrete, 2012, p. 480). En la visión de Steinmayr & Spinath (2008, p. 204) es necesario realizar estudios longitudinales para “investigar cuándo suceden las diferencias de género y si los cambios en la realización de tareas o de auto-conceptos explican los cambios en el rendimiento académico”. Desde una perspectiva más relacional de variables identitarias, es decir del género con la raza y la clase social, se piensa en estudiar el bajo rendimiento académico no desde una perspectiva de lo causal sino desde un modelo ‘interseccional’, es decir, se trata de un enfoque que desafía a los investigadores de la equidad, y del acogimiento de la diversidad, a desarrollar investigaciones sobre el éxito o el fracaso educativo centradas en las intersecciones entre rasgos identitarios (Fantuzzo et al., 2012; Strand, 2014).

3.1.3. Aspectos que competen a los contenidos curriculares:

a. Accesibilidad de los contenidos, a plataformas y a páginas web

La accesibilidad del contenido curricular, es una característica que el diseño didáctico o el diseño instruccional le confiere al contenido curricular. Si hay accesibilidad a los contenidos de formación profesional establecidos curricularmente los protagonistas de los ambientes de aprendizajes institucionales (profesor, estudiantes), podrán disponer de la información presente, usarla y transformar situaciones de aprendizaje (León, et. al. 2014). El diseño didáctico se estructura para que en los ambientes de aprendizaje sea posible:

- » Usar información del ambiente en el tiempo que la requiera el estudiante.

- » Acceder a la información del ambiente por varios canales sensoriales (vista, oído tacto,...).
- » Usar varias formas de representar el contenido de la información
- » Disponer de varios tipos de tecnologías (TIC, ancestrales,..), para manipular, comunicar, transformar o crear situaciones de aprendizaje, a partir de las propuestas del profesor.
- » Disponer de varios tipos de capacidades o competencias para el tratamiento de la información que hace parte del contenido curricular.

El diseño instruccional configura un contenido curricular, disponible, transformable y generador de iniciativas de aprendizaje en el estudiante.

De manera complementaria la búsqueda de la accesibilidad a plataformas y páginas web, ha desarrollado un acumulado conceptual y procedimental entre los que se destacan la misma caracterización de accesibilidad y su efecto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tim Bernes-Lee, creador de la web, define la accesibilidad como: “El arte de garantizar que, tan amplia y extensamente como sea posible, los medios (como por ejemplo el acceso a la Web) estén disponibles para las personas, tengan o no deficiencias de un tipo u otro” (Bernes-Lee & Fischetti, 1999). De esta definición se puede destacar que la accesibilidad se trata de un arte y, por tanto, no es una mera cuestión técnica.

Para la accesibilidad es necesario contar con ciertos conocimientos técnicos, que pueden adquirirse fácilmente gracias a los numerosos documentos existentes, pero es también necesario contar con una cierta sensibilidad, que solo se puede adquirir con la interacción directa con personas con discapacidad, sus modos de navegación e interacción con la web y sus estrategias para superar los obstáculos que se les presentan.

Existen otras definiciones, quizás más precisas, como la que se encuentra en ISO, así como ISO/TC 16027 que la describe como: "La facilidad de uso de forma eficiente, eficaz y satisfactoria de un producto, servicio, entorno o instrumento por personas que poseen diferentes capacidades." (ISO, 2005).

Cabe destacar que las definiciones de accesibilidad no se restringen a las personas con discapacidad, desde una perspectiva práctica la accesibilidad se vincula a no presencia de barreras para la acción de cualquier ser humano, esta característica responde a exigencias para la acción de personas con discapacidad, entre otras.

En el contexto de las plataformas virtuales y de los ambientes de aprendizaje, ellos serán accesibles si cada uno de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, logran sus objetivos de enseñanza o de aprendizaje de manera satisfactoria, eficaz y eficiente.

La accesibilidad de las plataformas o entornos de aprendizaje no solo ha de tenerse en cuenta en referencia a los alumnos. Es importante que la aplicación resulte accesible para todos los actores de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. El entorno ha de ser accesible para todas las personas que lo utilizan, por tanto,

a la hora de revisar o comprobar el grado de accesibilidad de una plataforma ha de revisarse no solo la interfaz que será utilizada por los alumnos, sino también la que tienen los elementos de gestión y administración de la misma. Profesores, tutores y administradores pueden y de hecho requieren también una interfaz accesible para poder llevar a cabo su labor con comodidad, eficiencia, eficacia y satisfacción.

En esta experiencia participan los alumnos, los profesores y los tutores; pero los administradores y desarrolladores también participan en el ciclo necesario de la personalización y adaptación de dicha experiencia, y en la constante mejora de la accesibilidad y usabilidad (Martín, Gutiérrez y Restrepo, Barrera, Rodríguez Ascaso, Santos, & Boticario, 2007). Cualquiera de estos usuarios puede encontrarse en alguno de los siguientes grupos:

- » No pueden ver o ven mal, debido a que tienen una deficiencia visual, navegan sin descargar las imágenes para ahorrar los tiempos de descarga o se encuentran en un espacio cuya iluminación incide en la pantalla de manera que la visibilidad es limitada.
- » No pueden oír la información presentada en audio, por ser sordos o hipoacústicos (personas mayores, por ejemplo), o por encontrarse en un entorno ruidoso.
- » Estudiantes afectados por la mala organización de objetos en la pantalla, la no claridad en las instrucciones, la ausencia de explicaciones necesarias, que les genera dificultades para su aprendizaje debido a que requieren por su condición cognitiva o física otro tipo de presentación,

instrucción o explicación. Esto afecta también a las personas con poca formación en el uso de la red o analfabetos tecnológicos y a quienes no conocen bien el idioma.

- » Estudiantes que por limitaciones para su movilidad temporal o permanente solo pueden acceder a la información por el uso de teclado, o también por exigencias provenientes de dispositivos, cuya única interacción se puede realizar por el teclado (algunas versiones de teléfonos móviles).

Procurando la accesibilidad del sitio o sede web se obtendrán una serie de beneficios:

- » Los beneficios económicos son para todos aquellos sitios en los que el usuario puede decidir utilizar o comprar servicios con comodidad y fácil acceso. El número de clientes puede aumentar gracias a estas características.
- » Los beneficios sociales se manifiestan con la mayor participación de las poblaciones excluidas por la sociedad de la información y el conocimiento. Para lograr una sociedad no excluyente.
- » Los beneficios políticos se manifiestan en la presencia de mecanismos de participación ciudadana accesibles, que incrementan la participación de miembros de la sociedad en las consultas o acciones que se promueven en la red. Una red no accesible es una red que promueve la exclusión de ciudadanos de las prácticas políticas.
- » En lo que refiere a beneficios técnicos, estos se manifiestan en las mejores condiciones para la navegabilidad debido a una menor espacio usado en el servidor y al menor tráfico de

datos, así como en la poca complejidad para la actualización de contenidos y para la modificación de la apariencia visual.

b. Tamaño de clases

Los efectos respecto a la reducción o no del tamaño de las clases, para los estudiantes, es heterogéneo. De hecho, la premisa respecto a la necesidad de generar reducciones en las clases, aunque parece ser una acción en pro de la calidad educativa, convoca el análisis de múltiples aspectos que se pretenden abordar a continuación.

Los contextos educativos son diversos y complejos, sobre todo en países de Latinoamérica y el Caribe, en los que por cuestiones de presupuesto y política pública es común encontrar grandes cantidades de estudiantes por docente. Tal contexto, dificulta la labor educativa para el docente quien muchas veces no alcanza a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y en algunos casos lleva altos niveles de estrés (Blatchford & Martin, 1998), es por ello que, aquellos estudiantes con mayores dificultades suelen beneficiarse más por la reducción en el tamaño de las clases (Bosworth, 2014), sin embargo de acuerdo a ese mismo autor, la reducción cierra brechas entre estudiantes pero no necesariamente está ligada a un aumento en el promedio general de logros.

Otras investigaciones (Blatchford, Baines, Kutnick, & Martin, 2001) sostienen que en clases pequeñas también es menor la cantidad y composición de subgrupos al interior de la clase amplia. Aquellos subgrupos son una característica general de las clases que al ser pocos y pequeños, podrían incidir en las contribuciones que los estudiantes adquieren en esos subgrupos respecto a la calidad de

la enseñanza y concentración. Así, si bien lo normal en la política educativa es abogar por la reducción de las clases, es importante considerar las experiencias de aprendizaje que devienen de los grupos amplios y sus subgrupos (Blatchford et al., 2001; Blatchford & Martin, 1998). La postura de esas investigaciones pareciera ser oportuna respecto a los altos costos que para cualquier sistema educativo genera o generaría la reducción en el tamaño de las clases (Mitchel & Beach, 1990).

Sin embargo, es innegable que en clases grandes hay menos participación en clase en contraste con las clases pequeñas (Bai & Chang, 2016), desde esa perspectiva, pareciera ser más fructífero para la atención a la diversidad y la inclusión desarrollar la labor pedagógica en el contexto de clases con una relación docente-número de estudiantes más tendiente a cantidades reducidas que elevadas.

De hecho, fenómenos que están en la mira del paquete CULTIVA de ACACIA como el bajo rendimiento académico tiene mejores probabilidades de atención en grupos pequeños, por el nivel de personalización en la enseñanza que es deseable en poblaciones con necesidades educativas especiales o en condición de discapacidad. Sin embargo, es importante señalar que es difícil establecer una cantidad ideal de estudiantes por docente, debido a la multiplicidad de variables que interfieren; desde el presupuesto destinado a la educación hasta características propias de las comunidades educativas concretas y sus posibilidades para generar esquemas de accesibilidad e inclusión.

Lo importante en términos de accesibilidad es lograr una armonía entre el tamaño de las clases y los recursos de las aulas. Estos

aspectos sumados crean sinergias para el aprendizaje (Graue, Rauscher, & Sherfinski, 2009), aspecto de vital importancia para hacer frente al bajo rendimiento académico y otros fenómenos a los que da respuesta CULTIVA.

c. Tecnologías de la información

Las dinámicas de los procesos de enseñanza y el enfoque filosófico respecto a los medios tecnológicos y virtuales son factores que inciden o son causantes de situaciones de bajo rendimiento. El proceso de enseñanza ha sido considerado tradicionalmente como un arte, en cuanto demanda creatividad e imaginación en la relación del maestro con su audiencia. Sin embargo, la enseñanza debe ir más allá por cuanto tiene un objetivo bastante concreto, que es “desarrollar conocimientos y habilidades en los estudiantes” (Laurillard, 2012). Es en la concreción y puesta en marcha de las acciones concernientes a la realización de tales objetivos que, en determinadas situaciones, se da el bajo rendimiento.

Las formas en que se da la enseñanza han cambiado notablemente con lo que se puede considerar una emergencia de la sociedad digital (Davidson, Goldberg, & Jones, 2009; Fonseca Díaz & Rueda Ortiz, 2012; Klinenberg & Benzecry, 2005). Elementos como la óptica hipertextual (Rueda Ortiz & Quintana, 2004); las redes sociales (Castiblanco Carrasco & González Méndez, 2014; Rueda Ortiz, 2012; Rueda Ortiz & Giraldo, 2016) y la emergencia de fenómenos socio-culturales como la cultura libre (Benkler, 2015; Lessig, 2005), el software libre (Stallman, 2004); el Open source (Raymond, 2009) y el acceso abierto (Access et al., 2014; Chan, 2008) son todos procesos que

ponen en marcha nuevas formas de acceder al conocimiento y a la información. Estos elementos parecen facilitar el acceso y al tiempo generan cambios particulares en las retóricas de formación de los estudiantes.

Los estudiantes entonces parecieran inmersos en una doble realidad, la de la escuela con sus métodos tradicionales y la de la era digital, donde el conocimiento y la información fluyen demasiado rápido para la reflexión pedagógica. Para apropiarse de manera crítica esa realidad y generar procesos de enseñanza conducentes al éxito, la enseñanza debe pasar de su enunciación como arte, a una como ciencia de diseño, que se ocupa de “hacer un mundo mejor” (Laurillard, 2012, p.1). Esta concepción de la enseñanza lleva a consolidarla como un proceso (con posibilidad de testeo), que si bien, hace aportes teóricos, está enfocada en construir principios más que teorías, donde lo heurístico y la práctica se superponen a la explicación.

Una enseñanza como ciencia de diseño se empodera de las herramientas tecnológicas para facilitar la formación de los estudiantes. Ello lleva a una visión que ve lo digital como recurso y no como reemplazo del proceso educativo. En ese sentido es importante problematizar el actual papel pasivo de algunos educadores frente a lo tecnológico que oscilan entre la tecnófila, al dar por hecho que la tecnología es un instrumento que lo soluciona todo, y la tecnofobia, al mantenerse a parte de esos desarrollos por desconocimiento, miedo o posiciones políticas particulares. Ambas formas de asumir la tecnología en la educación son problemáticas y conducentes al bajo rendimiento, pues son inoperantes en estudiantes inmersos en una “era de la información” (Castells, 1997).

Es necesario entonces que los docentes se pongan en la posición de ser capaces de dominar las tecnologías digitales, aprovecharlas y ponerlas al servicio de la educación (Laurillard, 2012). Esa perspectiva pone de plano un papel activo de la enseñanza, que no debe permanecer a parte de los desarrollos tecnológicos sino utilizarlos en su beneficio, tarea en la que es imprescindible que la educación se reafirme desde su papel como institucionalidad en lo formal.

La virtualidad ha emergido en las ciencias sociales como una especie de nueva realidad independiente a lo que tradicionalmente se concibe como real (Miller, 2003; Nardi, 2015). Tal paradigma de representación influye en que la escuela al igual que otras instituciones permanezca ajena a lo digital y lo considere como fenómeno en el que no puede intervenir. La institucionalidad de la escuela formal debe por un lado alimentarse de las nuevas lógicas que emergen en lo digital y por el otro ponerlas a su disposición.

Para reforzar el anterior argumento vale la pena observar que asuntos aparentemente novedosos como la libre circulación de información, por medio de herramientas como Creative Commons, es posible gracias a la financiación por parte de organizaciones (Davidson et al., 2009, p. 4), en ese sentido lo virtual y lo digital no pertenecen a la esfera de una nueva realidad. Por ello la escuela (o la universidad) están avocadas a empoderarse desde su propia institucionalidad y de manera crítica teniendo claro lo que quieren de esta. Tal premisa permite por un lado adaptarse a las nuevas subjetividades de lo digital (que ya no son tan nuevas en cuanto se habla de nativos digitales) y por el otro generar procesos prácticos desde la institucionalidad que ayuden a hacer frente al bajo rendimiento.

Desde esa perspectiva es importante tener una visión de las herramientas de lo digital que pueden ser implementadas a un nivel curricular, como aspectos importantes para el futuro de las instituciones de enseñanza en la era digital (Davidson et al., 2009).

d. Enfoque de los currículos

La enseñanza y lo curricular son procesos dinámicos que se particularizan de acuerdo a unos tipos de programas que se estudian, que por lo general son de elección del estudiante (sean estos vocacionales, académicos, técnicos o de una disciplina en específico). Si bien la visión que se puede extraer del apartado anterior hace énfasis en un plano muy pragmático de lo curricular que se alimenta de lo digital, es importante equilibrar esa pretensión, con una visión filosófica que saque el currículo de la esfera eminentemente técnica y lo ponga en un lugar de discusión frente al actual paradigma de la sociedad capitalista, que "contrapone el tener al ser" (Dewar, 2016). Por lo tanto, se trata de permear el currículo de un debate frente a este como medio para lograr el "bienestar" de los estudiantes.

La educación actual al estar enraizada en la cultura capitalista tiende a ubicar el bienestar como una consecuencia de la adquisición de "cosas" (Dewar, 2016, p. 16). Tal sentido materialista lleva a dejar a un lado el sentido del "ser", que es eclipsado con el tener. Se trata entonces de hacer un viraje ontológico a la construcción a los compromisos de los procesos de enseñanza. El currículo así deberá estar permeado de una concepción ontológica del bienestar, centrándose para ello en lo que los estudiantes son y lo que los procesos de enseñanza significan en sus vidas.

A continuación se desarrollan elementos aportados por Davidson (2009) desde la óptica y desarrollo conceptual de CULTIVA que contribuyen a transformar y enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la noción de bienestar y la realización personal del estudiante:

- » Auto-aprendizaje, que es viable gracias a las posibilidades de las nuevas tecnologías en diálogo con la orientación del docente y el interés del estudiante.
- » Estructuras horizontales, en las que los sujetos construyen en lo colectivo de acuerdo a sus capacidades y no como imposición de una autoridad vertical.
- » Credibilidad en lo colectivo en contraposición a la presunción de autoridad, es decir, encontrar la pertinencia y productividad de lo colectivo.
- » Una pedagogía de-centrada, que no parta de una fuente única de consulta o un método pedagógico particular, sino que se expanda a un ejercicio más abierto y multifacético.
- » Aprendizaje en red, la noción de red no es propiedad de las redes sociales corporativas de Internet, por el contrario, la red en lo digital da cuenta de un fenómeno complejo en el que se da un ejercicio intersubjetivo a gran escala en el que las personas construyen conocimiento por y con los otros.
- » Educación Open Source. OS hace referencia a un movimiento que aboga por la apertura y libertad en la creación de la cultura. Lo cual lleva implícito

un proceso de mejora a partir de la contribución de otros, que plantea una crítica pertinente a las visiones tradicionales sobre la propiedad intelectual, que desde la perspectiva de OS, detienen el desarrollo de la cultura.

- » Aprendizaje a lo largo de la vida: Las herramientas digitales alimentan la curiosidad y posibilitan múltiples formas de aprendizaje.
- » Desde esa óptica se trata de generar currículos que desarrollen las habilidades y competencias tanto de estudiantes como profesores, que consideren el proyecto de vida de los estudiantes desde la faceta personal hasta su formación para el trabajo, y lo más importante en términos de ACACIA, que consideren la presencia de la diversidad en las aulas.

e. Satisfacción con los cursos

La satisfacción del estudiante con los cursos es tanto un resultado del proceso de aprendizaje, como un requerimiento para conseguir un aprendizaje exitoso (Sinclair 2014). Desde esa perspectiva la mejora del desempeño académico es un proceso mediado por el grado de satisfacción del estudiante y del docente. Sin embargo, tal proceso no está únicamente mediado por la adquisición de conocimiento, sino que también juega allí un rol importante la preponderancia actual de un enfoque educativo centrado en la calidad de la educación y por ende en la medición de su calidad. Es por ello que en la literatura académica son numerosos los estudios en cuanto a la percepción de satisfacción de los estudiantes con los procesos pedagógicos, que se llevan tanto en aulas

tradicionales, como en cursos virtuales (Arjona Muñoz and Cebrián de la Serna 2012; Balmeo et al. 2014; Carmel and Gold 2007; Gross et al. 2015; Sinclair 2014; Wince and Borden 1995).

La tarea de medir los niveles de satisfacción en los estudiantes utilizando para ello escalas Likert (Inzunza et al. 2012) y aplicando análisis de regresión estadística, es una constante en ese tipo de estudios. Así, la pregunta por la satisfacción en el ámbito educativo es un objeto importante de investigación, que para el contexto CULTIVA es factor a tener en cuenta cuando se presentan situaciones de bajo rendimiento.

La satisfacción con los cursos es un elemento clave en las situaciones de bajo rendimiento académico. Por esta razón, es importante adentrarse en los aspectos que median la satisfacción, los cuales desde la perspectiva de este texto van a ser enunciados como **in situ** y **ex situ**. Sinclair (2014, p.7) enuncia los siguientes elementos que son determinantes de la respuesta de satisfacción por parte de los agentes de los procesos educativos, estos pueden ser considerados como factores *in situ*:

- » Tecnologías en el salón.
- » Características y conductas del profesor.
- » Método de instrucción de la clase.
- » Ambiente físico de la clase (del salón).
- » Frecuencia de las clases.
- » Hora de la clase.

- » Tamaño del curso.
- » Métodos de evaluación
- » Tema del curso

Los anteriores elementos enunciados por Sinclair (2014) en el contexto de CULTIVA pueden asumir la forma de "Indicadores de satisfacción" (Alonso Rodríguez, Fraga Guerra, and González Martínez 2009; Inzunza et al. 2012), los cuales tienen la virtud de servir como método de indagación sobre las realidades inmediatas y como elemento de construcción y mantenimiento de ambientes de aprendizaje accesibles y afectivos.

En términos generales y en la perspectiva de generar indicadores de satisfacción, se asume que aspectos como el uso de nuevas tecnologías en las aulas; actitudes empáticas y asertivas por parte del docente; métodos que potencien la participación de los estudiantes; aulas amplias e iluminadas para su uso; horarios en la mañana; grupos pequeños; métodos de evaluación comprensibles y heterogéneos, así como temáticas que despierten el interés de los estudiantes, son aspectos que potencian la satisfacción con los cursos. Sin embargo, esas condiciones, aunque deseables no siempre están presentes en la diversidad de contextos educativos. De ese modo, la premisa para lograr adecuados niveles de satisfacción es preparar la experiencia de clase de tal forma que dé cuenta de la mayoría de indicadores posibles.

La satisfacción de los cursos también está mediada por factores *ex situ* al aula de clases o contexto inmediato de desarrollo de la

práctica pedagógica, por ejemplo, en el ambiente universitario, que es el contexto de aplicación de ACACIA-CULTIA, aspectos como el "perfil motivacional de ingreso" (Gámez et al. 2015), es una situación que bien puede ser pre determinada en los procesos de admisión universitaria; es decir, el estudiante, antes de acceder a un curso, subjetivamente tiene ciertas metas, preferencias y necesidades que van a incidir directamente en sus grados de satisfacción, incluso la percepción de los estudiantes frente al nombre y calidad de la universidad incide en este aspecto.

El factor subjetivo del estudiante, y vale la pena mencionarlo, del docente, incide de manera obvia en la manifestación de satisfacción con el proceso pedagógico. Allí, conceptos como interés y atención que han sido trabajados desde enfoques cognitivos y socio-culturales de la pedagogía, se sitúan como aspectos que no pueden ser pasados por alto, si se trata de potenciar la planificación, creación y establecimiento de ambientes accesibles y afectivos de aprendizaje.

Esos factores *ex situ* que devienen en satisfacción con los cursos, deben ser abordados por los servicios de consejería al interior de las instituciones en sus procesos de admisión y en el día a día, donde la labor del tutor como facilitador de bienestar es vital (Rickinson and Rutherford 1996). De este modo la capacidad de la institución para llevar derroteros de ingreso en cuanto a perfiles motivacionales y el seguimiento planificado para lograr un bienestar subjetivo, son aspectos que si bien se sitúan aparentemente en un plano externo al aula, son elementos claves para el logro de la satisfacción con los cursos.



Fenómenos
Cultiva

4. Activación del módulo

En este contexto, el rol del módulo CULTIVA será de (i) identificar situaciones de bajo rendimiento académico o de riesgo de bajo rendimiento académico, (ii) discriminar entre estas las situaciones que estén ligadas a los aspectos pertinentes y (iii) proponer soluciones o medidas preventivas adaptadas a estos aspectos. Para cumplir con estos objetivos se necesita, primero, elegir un método de medición y seguimiento del bajo rendimiento. Segundo, establecer principios para reconocer situaciones de riesgo asociadas a los cuatro aspectos pertinentes y entender la relación entre el bajo rendimiento y estos aspectos. Y tercero, adaptar y proponer estrategias, a varias escalas, para reducir el riesgo de bajo rendimiento o para combatir el bajo rendimiento de forma adaptada. Las soluciones que el módulo puede proveer son del orden psicológico, social, institucional, didáctico y pedagógico, según los aspectos pertinentes identificados.

El módulo CULTIVA se activa cuando se manifiestan al menos una de las siguientes dos situaciones:

1. Se evidencia un indicador de riesgo (acción preventiva)
2. Hay un indicador de presencia recurrente (acción correctiva/reactiva)

En el primer caso, el objetivo de CULTIVA es recomendar acciones preventivas para evitar una situación de bajo rendimiento potencial ligada al indicador de riesgo en cuestión. En el segundo caso, el siguiente paso es hacer la identificación de las causas de bajo rendimiento y su vínculo con los ambientes de aprendizaje del curso: es necesario saber si el bajo rendimiento puesto en evidencia puede ser ligado o no a uno de los aspectos pertinentes.

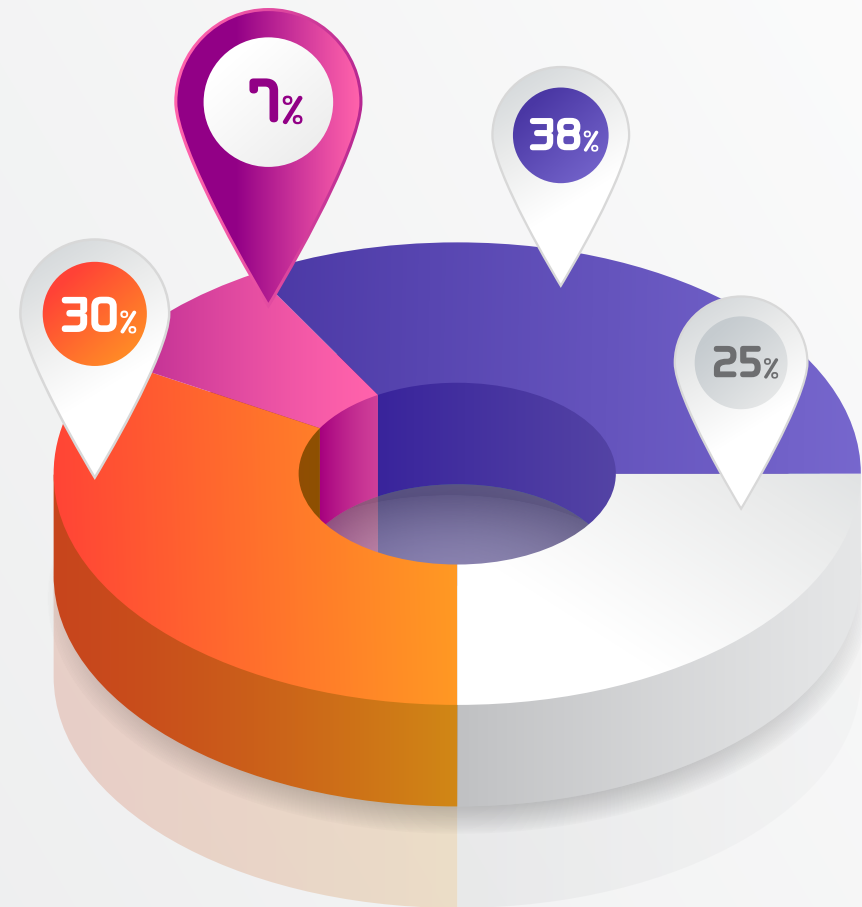
En caso de que no se evidencie un nexo claro entre la situación de bajo rendimiento y alguno de los aspectos pertinentes el problema deberá pasar a otro módulo. En caso de que se evidencie una relación causal entre el bajo rendimiento y un aspecto pertinente, el módulo deberá recomendar una metodología, estrategia y acciones correctivas destinadas a tratar esta situación a través de la creación de un ambiente de aprendizaje accesible y afectivo.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Fenómeno de Bajo Rendimiento

El rendimiento académico es la evolución del aprendizaje de un estudiante, de acuerdo a su estándar de evaluación. El bajo rendimiento académico se traduce en notas, evaluaciones o actividades que se encuentran por debajo de un promedio (o un umbral de éxito académico) previamente establecido.



Fenómeno de Bajo Rendimiento



Fenómeno de Contingencias Institucionales



Internas

Son aquellos cambios en las políticas institucionales o en la dirección o administración que tienen impacto sobre la propuesta pedagógica, la estructura de los currículos o las estrategias didácticas de la institución.

Externas

Son aquellos cambios en las políticas educativas, o administrativas y financieras de un Estado, que tienen impactos sobre la comunidad profesoral y estudiantil, los recursos disponibles o la vida universitaria de la institución.

Los cambios en las políticas económicas o educativas a nivel estatal, se constituyen en contingencias externas que están fuera del control de la institución y pueden afectar negativamente los ambientes de aprendizaje de la institución.

Bibliografía

- **Abidin, M., Rezaee, A., Abdullah, H., & Singh, K. (2011).** Learning Styles and Overall Academic Achievement in a Specific Educational System. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(10), pp. 143-152.
- **Access, Article 19, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, Asociación por los Derechos Civiles, Association for Progressive Communications, Bits of Freedom, ... Samuelson-Glushko Canadian Internet Policy and Public Interest Clinic. (2014).** Necesarios y Proporcionados. *Principios Internacionales sobre la aplicación de los derechos humanos a la vigilancia de las comunicaciones*. Recuperado a partir de necessaryandproportionate.org
- **Al-Qaisy, L. (2011).** The Relation of Depression and Anxiety in Academic Achievement among Group of University Students. *International Journal of Psychology and Counseling*. 3(5), pp. 96-100.
- **Alonso, N., Fraga, E., & González, A. (2009).** Análisis de indicadores del grado de satisfacción estudiantil con la formación que reciben en las universidades cubanas. *Pedagogía Universitaria*, XIV(5), pp. 35-45.
- **Arjona, J., & Cebrián, M. (2012).** Expectativas y satisfacción de usuarios en Cursos on-Line. Estudio del Caso: Experto en entornos virtuales de formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 41(1133-8482), pp. 93-107.

- **Ahston, P.T. & Webb R.B. (1986).** *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement.* New York: Longman.
- **Babativa, E. L. (2012).** Asking about Content and Adding Content: two Patterns of Classroom Interaction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 28–44.
- **Bai, Y., & Chang, T.-S. (2016).** Effects of class size and attendance policy on university classroom interaction in Taiwan. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(3), 316–328. <http://doi.org/10.1080/14703297.2014.997776>
- **Balmeo, M. L. et al. (2014).** Exploring Major Predictors of Student Satisfaction : An Input towards a Learning-Friendly School Enviroment. *The IAFOR Journal of Education*. 2(1), pp.173–96. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080342.pdf>
- **Bandura, A. (1977).** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- **Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.
- **Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith, F. (1966).** *The language of the classroom.* New York: Teachers College Press.
- **Benkler, Y. (2015).** *La Riqueza de las Redes. Cómo la producción social transforma los mercados y la libertad.* (F. Cabello, & A. Alonso, Eds.). Barcelona: Icaria.
- **Berners-Lee T., & Fischetti, M. (1999).** *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by its Inventor.* San Francisco: Harper.
- **Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P., & Martin, C. (2001).** Classroom contexts: connections between class size and within class grouping. *The British journal of educational psychology*, 71(Pt 2), 283–302. <http://doi.org/10.1348/000709901158523>
- **Blatchford, P., & Martin, C. (1998).** The Effects of Class Size on Classroom Processes: "It"s a Bit Like a Treadmill – Working Hard and Getting Nowhere Fast!". *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 118–137. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00074>
- **Biggs J. & Tang C. (2007).** *Teaching for Quality Learning at University.* Berkshire: SRHE & Open University Press.
- **Bong, M. (2001).** Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34.

- **Bosworth, R. (2014).** Class size, class composition, and the distribution of student achievement. *Education Economics*, 22(2), 141–165. <http://doi.org/10.1080/09645292.2011.568698>
- **Bryan, T.H., & Bryan, J.H. (1986).** Understanding learning disabilities. Palo Alto, CA: Mayfield Buchanan, M., & Wolf, J.S. (1986). A comprehensive study of learning disabled adults. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 34–38.
- **Cakiroglu U. (2014).** Analyzing the Effect of Learning Styles and Study Habits of Distance Learners on Learning Performances: A Case of an Introductory Programming Course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (4), pp.
- **Capelleras, J. L (2001).** Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/3943>
- **Carmel A. & Gold S.S. (2007).** The Effects of Course Delivery Modality on Student Satisfaction and Retention and GPA in on-Site vs. Hybrid Courses. *Turkish Online Journal of Distance Education* 8(2):127–35.
- **Catsambis S. & Garland J.E. (1997).** *Parental involvement in students' education during middle school and high school.* Report #18. Baltimore, MD: CRESPAR, Johns Hopkins University.
- **Castells, M. (1997).** *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Castiblanco Carrasco, A., & Gonzáles Méndez, M. (2014).** Formas de socialización y subjetivación que emergen de las redes sociales de internet. El caso de la relación Facebook y Cyberbullying en jóvenes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá. *Revista Científica*, 19(2), 55–70.
- **Cazden, C. (1988).** *Classroom discourse: The language of teaching and learning.* Heinemann, Portsmouth, NH.
- **Chan, A. S. (2008).** *The Promiscuity of Freedom: Development and governance in the Age of Neoliberal Networks.* Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- **Christie, F. (2002).** *Classroom discourse analysis.* London: Continuum.
- **Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001).** Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43–54. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.43>
- **Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004).** *Should we be using learning styles? What research has to say to practice?* London: The Learning and Skills Research Centre.

- **Cone, A. L., & Owens, S. (1991).** Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports*, 68, pp. 1211-1217.
- **Dee, T. S. (2007).** Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), 528-554.
- **Dembo M. & Gibson S. (1985).** Teacher's Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*. 86(2), pp. 173-184.
- **Davidson, C. N., Goldberg, D. T., & Jones, Z. M. (2009).** *The Future of Learning Institutions in a Digital Age*. <http://doi.org/10.3145/epi.2009.nov.09>
- **Dewar, M. D. (2016).** *Education and Well-Being. An Ontological Inquiry*. Palgrave Macmillan.
- **Dufur M.J., Parcel T. & Troutman K. (2012).** Does Capital at Home Matter More than Capital at School? Social Capital Effects on Academic Achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*.
- **Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007).** School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- **Dyrbye L., Thomas M., & Shanafelt, T. (2006).** Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. *Academic Medicine*. 81(4), pp. 354-373.
- **Epstein, J. L. (1995).** Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In Booth, A & Dunn, J. (eds). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* Hillsdal, N.J.: Erlbaum.
- **Falch, T., & Naper, L. R. (2013).** Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 12-25.
- **Fantuzzo, J., LeBoeuf, W., Rouse, H., & Chen, C. C. (2012).** Academic achievement of African American boys: A city-wide, community-based investigation of risk and resilience. *Journal of School Psychology*, 50(5), 559-579.
- **Feather N. (ed.) (1982).** *Expectations and Actions*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- **Fencl H. & Scheel K. (2005).** Research and Teaching: Engaging Students - An Examination of the Effects of Teaching Strategies on Self-Efficacy and Course in a Nonmajors Physics Course. *Journal of College Science Teaching*, 35, (1), pp. 20-24.

- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The why's of class size: Student behaviour in small classes. *Review of Educational Research*, 73, 321–368.
- Fonseca Díaz, A., & Rueda Ortiz, R. (2012). Subjetividades, Ciudadanías y Tecnologías Digitales. *Revista Dialogos de la Comunicación*, 84, 57–172.
- Forman, B.R., & Liberman, D. (1989). Visual and phonological processing of words: A comparison of good and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (6), 349–355.
- Fortin, N. M., Oreopoulos, P., & Phipps, S. (2015). Leaving Boys Behind: Gender Disparities in High Academic Achievement. *Journal of Human Resources*, 50(3), 549–579.
- Gámez E., Marrero H., Díaz J.M. & Urrutia M. (2015). ¿Qué Esperan Encontrar Los Alumnos En Los Estudios de Psicología? Metas Y Motivos Personales de Los Estudiantes En Su Primer Año En La Universidad. *Anales de Psicología* 31(2):589–99
- Gerber, P.J., & Reiff, H.B. (1991). *Speaking for themselves: Ethnographic interviews with adults with learning disabilities*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), pp. 42–50.
- Godino, J., Batanero, C., Cañadas, G., & Contreras, J. (2015, febrero). Linking inquiry and transmission in teaching and learning mathematics. Trabajo presentado en el Noveno Congreso de Investigación Europea en Educación Matemática (CERME 9), (pp. 77–86). Praga, República Checa.
- Golsteyn, B., & Schils, T. (2014). Gender gaps in primary school achievement. *Economics of Education Review*, 41, 176–187. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.001>
- Gonzalez-DeHass, A., Willems., P., & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*.17, pp. 99–123.
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. San Diego, CA. Presented at the *Annual Meeting of the California Council on Teacher Education*.
- Graue, E., Rauscher, E., & Sherfinski, M. (2009). The Synergy of Class Size Reduction and Classroom Quality. *The Elementary School Journal*, 110(2), 178–201. <http://doi.org/10.1086/605772>

- **Greene, B. A. (2004).** Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517.
- **Gross, B., Desimone, K., Hoffman, M., & Marinari, M. (2015).** Flipped @ SBU: Student Satisfaction and the College Classroom. *Educational Research Quarterly* 39(2):36–52.
- **Gutiérrez y Restrepo, E., Benavidez, C., & Gutiérrez, H. (2012).** The Challenge of Teaching to Create Accessible Learning Objects to Higher Education Lecturers. *4th International Conference on Software Development for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion (DSAI 2012)*. 14, págs. 371–381. Porto: Elsevier.
- **Gutiérrez y Restrepo, E. (2015).** La accesibilidad en las plataformas libres (1st ed., pp. 15-62). México: Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 978-607-02-7578-4. Descargado desde <http://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2016/01/PDF/plataformas-libres.pdf>
- **Gutiérrez y Restrepo, E. (2015).** Accesibilidad no intrusiva en la comunicación audiovisual en la web. Tesis doctoral. Descargado desde <http://inclusiondigital.net/a11dnointrusiva/AccesibilidadNoIntrusiva.pdf>
- **Hartzell, H., & Compton, C. (1984).** Learning disability: 10 year follow up. *Pediatrics*, 74, 1058-1064.
- **Hatzes, N.M. (1996).** Factors Contributing to the Academic Outcomes of University Students with Learning Disabilities. Doctoral Dissertation. University of Connecticut, Storrs.
- **Henson, R. K. (2001).** Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange, Texas A & M University.
- **Heyder, A., & Kessels, U. (2013).** Is School Feminine? Implicit Gender Stereotyping of School as a Predictor of Academic Achievement. *Sex Roles*, 69(11–12), 605–617.
- **Hill, N., & Craft, S. (2003).** Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*. 96, pp. 74–83.
- **Himelstein, H. (1992).** Early identification of high-risk students: Using noncognitive indicators. *Journal of College Student Development*, 33, 89–90.

- **Holloway, J. (1999).** Research Link / Extracurricular Activities: The Path to Academic Success? *Understanding Youth Culture*, 57, pp. 87-88.
- **Huenecke, T., & Waas, G. (2010).** Impact of Discussion on Peer Evaluations: Perceptions of Low Achievement and Effort. *The Journal of Experimental Education*, 79(1), 64-83. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0->
- **Iafrancesco, G. (1996).** Nueve Problemas de cara a la renovación educativa. Alternativas de solución. Santafé de Bogotá: Editorial Libros & Libres S.A.
- **ISO.** *Norma Internacional ISO 9241-9.* Requisitos ergonómicos para trabajos de oficina con pantallas de visualización de datos-PVD. Ginebra: ISO, 2005.
- **Inzunza, B. C., Rocha R.A., Márquez C.G. & Duk M.S. (2012).** Asignatura Virtual Como Herramienta de Apoyo en La Enseñanza Universitaria de Ciencias Básicas: Implementación Y Satisfacción de Los Estudiantes. *Formación Universitaria* 5(4):3-14.
- **Jacobs, N., & Harvey, D. (2005).** Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31,431-448.
- **Jeynes W. (2005).** Parental Involvement and Student Achievement: A Meta-Analysis. *Family Involvement Research Digest* – Harvard Family Research Project. <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-and-student-achievement-a-meta-analysis>
- **Kistner, J., Osborne, M., & LaVerrier, L. (1988).** Causal attributions of learning-disabled children: Developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology*, 80, 82-89.
- **Klinenberg, E., & Benzecry, C. (2005).** Cultural Production in a Digital Age. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597(1), 6-18. <http://doi.org/10.1177/0002716204270420>
- **Kohl, G.O., Lengua L., & McMahon R. (2000).** Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology* 38 (6): 501-523.
- **Lecompte, D., Kaufman, L., Rousseeuw, P., & Tassin, A. (1983).** Search for the relationship between academic performance and some psychosocial factors: The use of a structured interview. *Acta Psychiatrica Belgica*, 83, 598-608.

- **Lau, K., & Lee, J. (2008).** Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology Examining Hong Kong students' achievement goals and their relations with students' perceived classroom environment and strategy use. <http://doi.org/10.1080/01443410701612008>
- **Laurillard, D. (2012).** *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology.* London: Routledge.
- **Legewie, J., & DiPrete, T. (2012).** School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(April), 463–485. <http://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- **Lent, R., Brown, S., & Larkin, K. (1987).** Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behaviour: Self efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counselling Psychology*, 34, (3), pp. 293–298.
- **León, O., Bonilla, M. B., Romero, J., Gil, D., Avila, C., Bacca, J.,...& Alejandro, M. (2014).** *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad* (Segunda ed.). (O., León, Ed.) Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- **Lessig, L. (2005).** *Por una cultura libre.* Santiago: LOM ediciones.
- **Lin, S., & Tsai, C. (1999).** Teaching efficacy along the development of teaching expertise among science and math teachers in Taiwan. A paper presented at the meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Boston, MA.
- **Lurduy, J. (2013).** Conceptualización y evaluación de las competencias de análisis, reflexión y semiosis didáctica. El caso de los estudiantes para profesor de matemáticas. (Tesis doctoral inédita). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia.
- **Mann, V.A., Corwin, E., & Schoenheimer, J. (1989).** Phonological processing, language, comprehension, and reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (2), 76–89.
- **Margolis, H., & McCabe, P. (2006).** Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41, (4), pp.218–227.
- **Marsh H., & Kleitman, S. (2002).** Extracurricular activities: The good, the bad, and the nonlinear [Electronic version]. *Harvard Educational Review*, 72, 464–512.

- **Martin L., Gutiérrez y Restrepo E., Barrera C., Ascaso, A., Santos, O.C., & Boticario J.G. (2007).** Usability and Accessibility Evaluations along the eLearning Cycle. M. Weske, H. Mohand-Saïd, C. Godart (eds.) *Web Information Systems Engineering. Lecture Notes in Computer Science.* pp. 453-458.
- **McKenzie, K., & Schweitzer R. (2001).** Who succeeds at university? factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20, pp. 21-33.
- **Mehan, H. (1979).** *Learning lessons: Social organization in the classroom.* Cambridge: Harvard University Press.
- **Miller, D. (2003).** The Virtual Moment. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(1), 57–75.
- **Minshew, N., Goldstein, G., Taylor, H., & Siegel, D. Academic achievements in high-functioning autistic individuals.** *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 16, No. 2, 1994.
- **Mitchel, D., & Beach, S. (1990).** *How Changing Class Size Affects Classrooms and Students.*
- **Mojavezi, A., & Tamiz, M. (2012).** The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(3), pp. 483-491.
- **Morrison, G.M., & Cosden, M.A. (1997).** Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-57.
- **Muijs, D., & Reynolds, D. (2002).** Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- **Nardi, B. (2015).** **Virtuality.** *Annual Review of Anthropology*, 44(1), 15–31. <http://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102214-014226>
- **Norman, G. (2009).** When will learning style go out of style? *Advances in Health and Science Education*, 14, pp.1-4.
- **Ormrod, J.E. (2008).** "How Motivation Affects Learning and Behaviour" in *Educational Psychology*, pp. 384-386.
- **Owens M., Stevenson J., Hadwin J., & Norgate R.** Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*. 33(4), pp. 433-449.
- **Palmer, J. (2001).** Student drop-out: a case study in new managerialist policy, *Journal of Further and Higher Education*, 25, 349–357.

- **Pantages, T.J., & Creedon, C.F. (1975).** Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48 (1), 49-101.
- **Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009).** Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational psychology*. 29, 99–115.
- **Peterson, C., & Barrett, L. (1987).** Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 603-607.
- **Power, C., Robertson, F., & Baker, M. (1987).** *Success in higher education*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- **Pritchard, M. E., & Wilson, G. (2003).** Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-27.
- **Prodromou L. (1995).** The Backwash Effect: From Testing to Teaching. *ELT Journal*, 49 (1), pp.13-25.
- **Raymond, E. S. (2009).** *La Catedral y el Bazar*. Buenos Aires: OPENBIZ.
- **Redd, Z., Guzman, L., Lippman, L., Scott, L., & Matthews, G. (2004).** *Parental expectations for children's educational attainment: A review of the literature*. Prepared by Child Trends for the National Center for Education Statistics.
- **Reeve, J., & Jang, H. (2006).** "What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity" in *Journal of Educational Psychology*, 98, (1), pp. 209-218.
- **Reiff, H.B., Gerber, P.J., & Ginsberg, R. (1997).** *Exceeding expectations: Successful adults with learning disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed.
- **Reis, S.M., Neu, T.W., & McGuire, J.M. (1997).** Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63, (4), 463-481.
- **Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012).** Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.
- **Rice, F.P. (1996).** *The adolescent: Development, relationships and culture*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- **Rickinson, B., & Rutherford, D. (1996).** Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: A strategy for reducing withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 213-225.

- **Rueda Ortiz, R. (2012).** Formas de Presentación de sí en Facebook: Esbozos de una Poética y Estética Dialógica. *Nexus*, 12, 7–20.
- **Rueda Ortiz, R., & Giraldo, D. (2016).** La imagen de perfil en Facebook : identidad y representación en esta red social. *FOLIOS*, (43), 119–135.
- **Rueda Ortiz, R., & Quintana, A. (2004).** *Ellos Vienen con el Chip Incorporado. Aproximación a la Cultura Informática Escolar.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- **Santos, C. E., Galligan, K., Pahlke, E., & Fabes, R. A. (2013).** Gender-typed behaviors, achievement, and adjustment among racially and ethnically diverse boys during early adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2 PART 3), 252–264.
- **Schunk, D., & Pajares, F. (2002).** The Development of Academic Self-Efficacy, in A., Wigfield, & J., Eccles. *Development of Achievement Motivation*, Academic Press.
- **Seligman, M. E. P. (1991).** *Learned Optimism.* Milsons Point, NSW: Random House.
- **Seow, P. S., & Pan G. S. S. (2014).** A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance. *Journal of Education for Business*. 89, (7), pp. 361–366.
- **Shulruf, B., Hattie, J., & Tumen, S. (2008).** Individual and school factors affecting students' participation and success in higher education. *Journal of higher education*. 56, pp. 613–632.
- **Silliker, S., & Quirk, J. (1997).** The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high students. *The School Counselor*, 44, pp. 288–293.
- **Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975).** *Towards and analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London.
- **Sinclair, J. K. (2014).** An Empirical Investigation of Student Satisfaction with College Courses. *Research in Higher Education Journal*. 22:1–21.
- **Singh, K., Bickley, P.G., Keith, T.Z., Keith, P.B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995).** The effects of four components of parents' involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS:88 data. *School Psychology Review*, 24(2).
- **Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008).** Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and

- achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), pp. 185–209.
- **Strand, S. (2014).** Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: intersectionality and “getting it” for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), pp. 131–171. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>
 - **Szulecka, T. K., Springett, N. R., & de Pauw, K. W. (1987).** General health, psychiatric vulnerability and withdrawal from university in first-year undergraduates. Factors predicting academic performance 33 *British Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 82-89.
 - **TLL – Teaching and Learning Laboratory**, <http://tll.mit.edu/>
 - **Tobón, S. (2007).** El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular in *Acción pedagógica*. 16, pp. 14 -28.
 - **Topor D., Keane S., Shelton T., & Calkins, S. (2010).** Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*. 38(3), pp. 183-197.
 - **Voelker, R. (2003).** Mounting student depression taxing campus mental health services. *JAMA*. 289, pp. 2055–2056.
 - **Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008).** Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123–146.
 - **Wang J., & Shiveley J.(2009)** *The Impact of Extracurricular Activity on Student Academic Performance*. <http://www.csus.edu/oir/research%20projects/student%20activity%20report%202009.pdf>
 - **Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013).** Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, July.
 - **Westerlund, H., Gustafsson, P.E., Theorell, T., Janlert, U., & Hammarstrom, A. (2013).** Parental academic involvement in adolescence, academic achievement over the life course and allostatic load in middle age: A prospective population-based cohort study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67.
 - **Wince, M. H., & Borden, V. M. H. (1995).** When does student satisfaction matter? Factors predicting academic performance. Paper presented at the *Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Boston, Massachusetts: Association for Institutional Research.
 - **Yeh Y.C., Yen C.F., Lai C.S., Huang C.H., Liu K.M. & Huang I.T. (2007).** Correlations between academic achievement and

anxiety and depression in medical students experiencing integrated curriculum reform. *The Kaohsiung Journal of Medical Science*. 23(8), pp. 379-386.

- **Zambrano, A. (2006).** Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10, 33, abril mayo junio 2006, 225-232.
- **Zimmerman B. (2000).** Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 82-91.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea