

# CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA DEL ESTUDIANTE Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

## PSYCHOLOGICAL AND CHARACTERIZATION OF STUDENT ACADEMIC PERFORMANCE

Oscar A. Erazo Santander\*

Fundación Universitaria de Popayán – Uniminuto, Colombia

Recibido: Julio 17 de 2012 - Aceptado: Noviembre 5 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Erazo Santander, O. A. (enero-junio, 2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.

### Resumen

El rendimiento académico es reconocido por su capacidad clasificatoria y su vinculación con la promoción y evaluación del estudiante y se denomina con objetividad a través de la nota y el promedio académico. Esta condición se considera como no válida, en tanto el hecho se encuentra atravesado por características subjetivas y sociales que lo convierten en un fenómeno. El texto muestra las características diferenciales y subjetivas de los estudiantes según su rendimiento, se enfoca en factores de tipo orgánico, cognitivo y psicológico y muestra las diferencias significativas en recursos y deficiencias entre los estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento y fracaso escolar.

### Palabras clave:

Rendimiento académico; Estudiante y rendimiento académico; Características del rendimiento académico.

### Abstract

The academic performance is recognized for his qualifying ability and its relationship to the promotion and student assessment. It is objectively denominated through the note and the academic performance. This condition is considered as not valid, while the fact is crossed by subjective and social characteristics that make it a phenomenon. This article shows the differential and subjective characteristics of students according to their performance, it focuses on factors such as organic, psychological and cognitive. Analysis shows significant differences in resources and gaps between high, medium and low performance students.

### Keywords:

Academic performance, student academic performance, academic performance characteristics.

\* Psicólogo, especialista en Intervención Social y Problemas Humanos, aspirante a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde – Unimanizales. Docente de las cátedras en Psicología educativa e investigador de las dificultades psicoeducativas, adscrito al programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán – Uniminuto. Email: oscar.erazosantander@gmail.com

## El rendimiento académico y sus relaciones

El R.A.<sup>1</sup> es el sistema que mide la construcción de conocimientos y competencias académicas creadas por la intervención de estrategias y didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez; 2000, en Navarro E.R.; 2003; Paba, 2008, en Zapata R, De Los Reyes, Lewis y Barceló, 2009; pp. 68). Su objetividad está en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno complejo, resultado de características subjetivas que es preciso comprender y vincular con la acción educativa (Lambating y Allen, 2002; en Caso N.J. y Hernández G.L., 2007; Casanova, De la Torre y De la villa, 2005, en Zapata, De Los Reyes, et al; 2009).

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN), define cinco niveles de clasificación: deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente, (MEN, 2002; Martínez, Lewis y Moreno, 2006; Caso & Hernández, 2007) y en algunas instituciones se complementan con valoraciones numéricas y cualitativas, pero la literatura generaliza la clasificación en cuatro niveles: alto, bueno, bajo rendimiento y fracaso escolar.

El alto rendimiento, también nombrado como excelente o valorado entre 4 a 5, según el sistema institucional (Zapata, De Los Reyes, et al, 2009), describe la condición del estudiante como poseedor de aprendizajes con suficiencia y promoción al próximo grado. (Martínez, Lewis y Moreno, 2006; Peralta, 2009). El bueno o aceptable se referencia con notas de 3 a 3.9, que indica la tenencia de conocimientos de forma irregular o en desequilibrio. El estudiante logra la promoción pero con seguimiento pedagógico. El bajo o deficiente está entre 2 a 2.9, que describe el no logro de creación de conocimientos y el estudiante debe recuperar, a través de refuerzo y reevaluación, para obtener la promoción (Martínez, Lewis y Moreno, 2006; Carranza, González, et al, 2004). Y el inferior o fracaso escolar se ubica entre 1 a 1.9, que expresa la ausencia y el vacío de conocimientos y el fracaso de la acción pedagógica en la construcción de aprendizajes (González, 2000; Beltrán & Bueno, 1998), se otorga al estudiante que, en bajo rendimiento, hace recuperación y reevaluación y reincide en la pérdida, es decir, no obtiene la promoción de la materia ni del grado escolar.

La revisión sobre el tema muestra al R.A. con características objetivas que se presentan en la nota y sistemas de evaluación que la justifican como elemento educativo en casi todos los países del mundo. Sin embargo, también describe un fenómeno en condición subjetiva y compleja (Peralta, 2009; Nieto, 2008; Rodríguez Espinar, 1982; González & Rodríguez, 2008; Edel, 2003), con integración de factores personales de tipo orgánico, cognitivo, estrategias y hábitos de estudio, motivación, auto concepto, emoción y conducta.

En el factor orgánico y físico se describen las relaciones entre el fenómeno y las condiciones del desarrollo, nutrición, proceso sensorial, neurodesarrollo, (Bravo, 1994; Romero & Lavigne, 2005) y con mayor frecuencia de enfermedades como gripas, problemas estomacales, visuales y auditivos (Portellanos, 1989, citado en Moreno, Escobar A., Vera, et al, 2009) y con relación entre la madurez neurocognitiva y psicológica en coordinación con el grado académico. En el factor cognitivo está la relación con el procesamiento de la información, los procesos sensoriales, atención, (atención dividida y sostenida), memoria (de trabajo, evocación), pensamiento e inteligencia (Ramírez & Rojas, 2007; Benítez, Giménez y Osicka, 2000; en Cataluppi, 2004).

En el factor de estrategias y hábitos de estudio, existe la relación con los estilos de aprendizaje, participación en clase, toma de apuntes, técnicas metacognitivas, estrategias de repaso y evocación, dedicación al estudio y disciplina escolar (Ramírez & Rojas, 2007; Benítez, Giménez y Osicka, 2000, citados en Cataluppi, 2004; Cataluppi, 2004). Con la motivación se nombran las características de motivación y desmotivación escolar, motivación de logro, metas y actitudes significativas a los procesos escolares (Casón, 2000, citado en Cataluppi, 2004; Romero & Lavigne, 2005; Weiner, 1986).

Con el auto concepto, (Castejón & Vera, 1996, citados en Gonzales, Castro y Gonzales, 2008), se referencian el auto concepto general, auto estima y auto concepto académico. (Caso & Hernández, 2007). Con las emociones, se describen los problemas de los estudiantes con la depresión, ira, ansiedad y alegría, como factores que intervienen en la capacidad para el aprendizaje (Romero & Lavigne, 2005, Luque & Rodríguez, citados en Navarro, Marreo, et al, 2006; Zapata, De los Reyes, et al, 2009; Gonzalez, 2003). En el conductual se establecen relaciones con características como la indisciplina, hablar en clase, levantarse del puesto, frecuencia de sanciones, conductas hostiles y agresivas, desadaptación de aula, consumo de alcohol, sustancias psicoactivas, participación en pandillas y conductas vandálicas (Peralta, 2009; Cascon & Hernández, 2007; Vélez & Roa, 2005).

Según los estudios longitudinales, los estudiantes de bajo rendimiento y fracaso escolar tienen mayor frecuencia de dificultades en la adultez como poca motivación, no estructuración de proyectos de vida, menos posibilidad de movilidad social, actividades delincuenciales e inicio temprano de consumo de alcohol y drogas (OECD, 2000, citado en González, 2003; Caso & Hernández, 2007) y estudios de condición ocupacional concluyen que individuos con nivel básico de educación tienen condiciones laborales desfavorables, diferente de las personas con nivel de secundaria (Calero, 2006, citado en Fernández & Rodríguez, 2008).

Si se proyecta el fenómeno de tipo personal hacia instancias sociales y políticas, como lo explicara Beguet, Cortada de Kohan, Castro S. y Renault G. (2001) cuando describen que la educación

de los años 80 en Estados Unidos fue un fracaso por tener al 60% de los estudiantes con bajo rendimiento, se redujo la capacidad de desarrollo científico y tecnológico, necesario para la movilización del país. Tedesco llega a una conclusión (1981, citado en Tanaro I., 2004) pero en América Latina, además de que el rendimiento académico se ha convertido en un problema social, se produce atraso en el desarrollo científico de todo el continente.

El costo económico es insostenible por tener estudiantes con bajo rendimiento y fracaso escolar (MEN, 2003; Carranza, González y Vivas, 2003). En cifras de 431 mil repitentes, con un costo de 326 mil millones de pesos anuales y representados en el 5.8% del gasto total en educación. Recursos que, según el MEN, podrían emplearse en aumentar más de tres puntos porcentuales la cobertura neta de la educación (MEN, 2003; Carranza, González, et al., 2003). Esto ha llevado a crear políticas que incentiven a las instituciones a reducir el fracaso escolar como la que reglamentó que sólo se permite un 5% de estudiantes en condición de repitencia (MEN, 2003).

La situación preocupa en tanto las cifras internacionales y nacionales no son alentadoras. Por ejemplo, López y Schnitter (2010) y Manzano (2007) sostienen que en Estados Unidos existe un 17% de estudiantes en fracaso escolar. Fernández y Rodríguez (2008) describen que en España el 26% de estudiantes de 15 años ha repetido un curso y Ardevol (2010) explica que en el mismo país el 32% de los estudiantes en edades de 20 a 24 años, no logra una titulación, lo que amplía la barrera de los problemas laborales y sociales.

Posso (2008) informa que en Guatemala el bajo rendimiento tiene mayor frecuencia que otros niveles y Talero, Espinosa y Vélez (2005) describen que en Bogotá (Colombia), se manejan cifras similares a las de Estados Unidos. Porta & Laguna (2007), dicen que, según la evaluación realizada en 2008, con aplicación de prueba Timss, a 425 mil estudiantes de grado cuarto de 37 países y de grado octavo de 50 países, se identificó que en matemáticas de octavo ningún estudiante se ubicó en el nivel superior y sólo el 2% de los estudiantes se clasificó en alto y un 11% en intermedio, frente a un 46% que es el promedio internacional. Además, el 39% de los alumnos colombianos se clasificó en un nivel bajo.

Fernández & Rodríguez (2008), quienes también analizan los resultados de las mismas pruebas, concluyeron que los resultados en matemáticas y ciencias están por debajo del promedio internacional y que el 50% de los alumnos no demuestra los conocimientos básicos de las ciencias naturales. Treviño, Valdés, et al., (2010), han realizado estudios comparativos entre 1995 y 1998 y encontraron que el estudiante colombiano está, en su gran mayoría, en niveles de rendimiento medio por debajo de países como Cuba, Argentina y Brasil (Ortiz & Zabala, 2001). Enríquez (2008) explica que en Medellín, y según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS, 2000), las cifras de repitencia de

los estudiantes son más altas en el primer grado de primaria, que llegan a un 21% y en grado sexto al 8%. Repiten más los niños que las niñas y, en municipios como Bolívar, Sucre, Córdoba y el Litoral Pacífico, las cifras son superiores al 40%, situación que contrasta con las de Bogotá que, en promedio, son del 7%, Cali el 13% y Medellín, el 16%. También describe que en los colegios oficiales de Bogotá existe un 25.6%, de niños clasificados en bajo rendimiento y en la Costa Caribe es del 85% (Ortiz & Zabala, 2010).

La necesidad de tener estudiantes mejor preparados y de alta calidad es una prioridad para el desarrollo personal y social de nuestro país, de ahí que sea una necesidad su estudio y descripción, hecho que ha llevado al cuestionamiento sobre el fenómeno y sus características, así: ¿cuáles son las características psicológicas que tienen los estudiantes, según su rendimiento académico de cinco instituciones educativas del municipio de Popayán-Cauca? Quizás, su respuesta permita la diferenciación e identificación de recursos y deficiencias que muestren un mejor panorama de análisis e intervención sobre la problemática.

## Metodología

---

El R.A. es un fenómeno demostrable como hecho objetivo y con capacidad para enumerarse en rango de notas, situación que permite la recolección de información por promedio académico del estudiante y permite su clasificación en cuatro niveles: inferior o fracaso, descrito por un promedio entre 1 y 2, con pérdida de materia o grado. Bajo, identificado entre 2 a 3 pero con recuperación y aprobación de materias y promoción. Bueno, referenciado entre 3 a 4 y alto entre 4 a 5. (Hernández, Fernández & Baptista, 1997). Se debe explicar que si bien es necesaria la clasificación de la población, éste no es el objetivo de la investigación, en tanto lo que se busca es la descripción de características subjetivas que poseen los estudiantes. Para ello, es menester una integración de una metodología cualitativa, capaz de crear conocimiento con profundidad descriptiva, producto del análisis de experiencias subjetivas reales y expresadas por estudiantes que viven la clasificación. Es urgente descubrir la fenomenología del hecho a través de la aplicación de dispositivos de recolección de información que privilegien la narración y la comunicación de pensamientos, ideas y consideraciones que tienen los individuos.

La investigación se desarrolló con principios de metodología cualitativa-fenomenológica, (Sautu, 2003, citado en Cuenya & Ruetti, 2010). La validez del conocimiento se logra por la realización de una investigación depurada y rigurosa, en la escogencia de estudiantes según su clasificación y la captación de la información que depende de su nivel de rendimiento y con el uso de espacios en contextos naturales y propios de los estudiantes que experimentan el fenómeno. La información es

tratada con estrategia de análisis de contenido para recuperar al máximo el lenguaje, la voz del sujeto y la subjetividad de los participantes (Trabasso & Van den Broek, 1985, citados en Corredor, 2010).

En la recolección de información se usaron dispositivos de entrevistas a profundidad, con un programa de preguntas abiertas que han sido definidas según categorías de análisis identificadas por la literatura y para el momento de la aplicación se han utilizado herramientas de guardado de información como cuadernos y grabadoras de voz y video. La organización para el desarrollo de los dispositivos fue organizado según clasificación de R.A<sup>2</sup>. El tratamiento de la información ha consistido en el análisis detallado, en definición de oración por oración, con segmentación (Hostil, 1969, citado en Abela, 2008). Cada oración segmentada se integra en una categoría según cumplimiento de criterios de sentido semántico, identidad e intencionalidad, para su codificación. A esta codificación se le da un nombre y se le integra nueva información con el propósito de que haya un mayor nivel de saturación de la información. Hostil (1969 en Abela, 2008).

Cada categoría es revisada, según oración y frecuencia de aparición, para cuidar que no sean dichas por un mismo sujeto varias veces. En esta revisión de frecuencia, a la oración se le otorga una enumeración que facilite una valoración cuantitativa y la demostración por acumulación de oraciones en una determinada categoría y llegar al consenso a través de la repetición de oración y la validez del resultado (Laurence, 1996), demostrada en la presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad y contingencia, condición objetiva de los discursos y valoraciones descriptivas (Piñuel, 2002). Tratar la información con rigurosidad sistemática y el logro de la categorización, permiten obtener resultados descriptivos de la investigación, que pueden ser analizados para hacer inferencias, deducciones y conclusiones (Hernández, Fernández y Baptista, 1997; Anguera, 2010).

## Población

Se contó con la participación de la institución educativa Liceo Bello Horizonte, Carlos M. Simmons, Normal Superior de Popayán, Colegio Madre Laura y el colegio Francisco de Paula Santander. Se trabajó, para el F1, con 1.662 promedios académicos que pertenecen al total de estudiantes de grado 6 a 11 y para el F2 en adelante se vincularon de manera voluntaria 1.168 estudiantes.

---

<sup>2</sup> Los participantes, en entrevista individual y grupal, no eran informados sobre la organización de grupos según clasificación de R.A.

## Resultados

A través del proceso de análisis de la información, categorización y saturación, se han obtenido los siguientes resultados: en el F1, de R.A. se encontró que en nivel inferior se ubica el 10.52% de la población, en bajo el 3%, en bueno el 73.10% y en sobresaliente el 13.35% y con diferencias en el género que, según el análisis de la relación entre R.A y sólo género femenino y sólo masculino, se identificó que en nivel inferior el 13.91% de los estudiantes está conformado por niños y el 7.64% por niñas. En bajo el 3.76% niños y 2.35% niñas. En bueno, el 72.33% es masculino y 73.76% femenino y en sobresaliente el 10% niños y el 16.25% niñas.

En el factor orgánico, se encontró que los estudiantes en inferior dicen presentar o haber presentado dificultades en casi el 63.6% de los casos; en bajo lo nombra el 73%, en bueno el 47.2% y en sobresaliente el 32.7%. Comentan haber presentado dificultades en la etapa pre y perinatal: en inferior el 19.5%, en bajo el 20%, en bueno el 2.5% y en sobresaliente el 3.3%, con las siguientes unidades de oración: “nací a los siete meses”, “es que como mi papá llegaba borracho a la casa y le había querido pegar a mi mamá y, pues, de una vez yo me vine y entonces la llevaron al hospital y nací a los ocho meses”<sup>3</sup>.

Con dificultades sensoriales, como el visual, descrito en nivel inferior en 43.7% de los casos; en bueno 26.4% y en sobresaliente el 29.3%, así: “veo el tablero borroso”, “no veo bien me atraso mucho porque las letras del tablero se ven borrosas y los ojos me arden”. Con problemas auditivos son referidos el 15.8% en inferior, en bueno el 6.4% y en sobresaliente el 1.4%, y se expresan así: “me duelen los oídos cuando me baño con agua fría y cuando está haciendo mucho frío”, “una vez se me reventó el oído y ahora me duele”, “a veces me sale algo verde de los oídos y me duele, pero no voy al médico”.

Explican presentar dolores de cabeza, en inferior, el 35%, en bajo, el 30%, en bueno, el 12.7% y en sobresaliente, el 13.1%, así: “me duele días de seguido, no me para y constantemente siempre, cuando estudio, soy nerviosa”, “me dolía mucho la cabeza, me levantaba y me escapaba de caer”, Mareos, en inferior el 3.5%, de la población: “a veces me mareo cuando me toca correr mucho”, en bueno el 1.4%: “tengo muchos mareos y se me iban las luces” y en sobresaliente el 0.5%, de los estudiantes. Migraña, en inferior el 11.1%: “me duele la cabeza porque tengo migraña”. En bueno la situación se presenta en el 1.2% de los estudiantes: “me duele todo el día la cabeza pero tengo que ir al médico porque de pronto es algo grave porque me duele mucho” y en sobresaliente es del 1%.

En el tema nutricional, en bueno el 6.4%, de los estudiantes: “no como bien porque mis papás no viven conmigo”, “no me gusta comer, sólo cuando me obligan”. Y en inferior, hay estudiantes que

<sup>3</sup> Se referencia para comentar sobre la continuidad de discursos similares y que el lector puede hacer revisión del texto titulado Factores y características asociados con R.A. en instituciones educativas del municipio de Popayán-Cauca, en el capítulo sobre matrices de categorización de información, resultados de información y anexos de información, especificado por factor y categoría.

describen tener problemas de sueño en el 7.4% de la población, en bajo el 7.8% y en bueno el 2.4%, así: “sí, pesadillas y se me dificulta a veces para dormir”.

En cognición los estudiantes originan discursos que son categorizados como problemas en el procesamiento de la información, enfocados en la atención, memoria y comprensión. Con dificultades de atención y concentración: en inferior el 52.9% de la población, en bajo el 48.5%, en bueno el 25.1% y en sobresaliente el 12.1%, así: “no me concentro fácilmente, me cuesta mucho”, “pero a veces es jarto no sé por qué no me puedo concentrar”. Y cuando se desconcentran realizan conductas como hablar en clase en el 34.3% de los estudiantes de inferior, en bajo el 46.2%, en bueno el 27.1% y en sobresaliente el 13.7%, así lo expresan: “sinceramente me la paso conversando con mi compañera”, “mu de vez en cuando me quedo callado”.

Presentan inatención con pensamientos internos y obnubilación, en inferior el 41.3%, en bajo el 69.2%, en bueno el 29.7% y en sobresaliente el 11.5%, así: “yo muchas veces me pongo a pensar en otras cosas y al final no le pongo atención a la clase”, “a veces cuando uno tiene problemas en la casa uno se eleva”; con desadaptación al aula, en inferior lo nombra el 4.8%, en bajo el 61.5%, en bueno el 8.2% y en sobresaliente el 9.5%, así: “me pongo a hacer muñecos u otras cosas”, “a veces pues me da pereza y no pongo atención cuando me da sueño o a veces me pongo a dibujar en el cuaderno”.

Con problemas para memorizar y evocar información de la clase, en inferior el 56.5% de los casos, en bueno el 17.3% y en sobresaliente el 10.7%, así: “a veces no recuerdo lo de la clase”, “se me dificulta porque no puedo recordar por qué no se me quedan las cosas”. Y están los que dicen no comprender lo explicado, en inferior el 30.6%, en bajo el 25.1%, en bueno el 15.1% y en sobresaliente el 6.3%, así: “unas veces sí, otras veces no comprendo”, “en algunas ocasiones no comprendo lo que el profesor dice en clase”.

En hábitos de aprendizaje los estudiantes comentan que utilizan estrategias como la participación en clase, en inferior el 12.5%, en bajo el 26.7%, en bueno el 56.9% y en sobresaliente el 83.5%, así: “participo diciendo las ideas principales”, “casi siempre participo en clase”. Toman apuntes, en inferior el 5.8%, en bajo el 38%, en bueno el 54.7% y en sobresaliente el 86%, así: “tomo apuntes en todas las clases”, “sí, copio todo lo principal del profe”.

Con predisposición metacognitiva para atención en el aula, en inferior el 3.8% de los estudiantes, en bueno el 32.5% y en sobresaliente el 77.6%, así: “pongo atención porque aprendo más”, “también pongo atención, si no después me pierdo”. Están los que utilizan estrategias para evocar información en horarios extra clase, en inferior el 5.5% de los estudiantes, en bajo el 7.8%, en bueno el 56% y en sobresaliente el 91.4%, así: “me gusta repasar”, “repaso para luego acordarme”.

El uso de técnicas de lectura, fragmentación y subrayado de ideas principales, en inferior lo hace el 17.3%, en bajo el 28.9%, en bueno el 35.9% y en sobresaliente el 89.3%, así: “sí, subrayo, me gusta usar el resaltador”, “cuando leo sólo subrayo lo que leo y vuelvo y lo leo”. Y los que comentan no realizar técnicas para mejorar el aprendizaje. En inferior el 69.9%, en bajo el 54%, en bueno el 12.5% y en sobresaliente el 0.7%, así: “no, yo no repaso”, “rara vez estudio”.

Otra estrategia utilizada es la solicitud de ayuda. Los estudiantes que solicitan ayuda a sus profesores están: en inferior el 3.8%, en bajo el 23.3%, en bueno el 36% y en sobresaliente el 40%, así: “le pregunto al profesor”, “el profesor me aconsejó que me hiciera de primero y luego le pusiera atención y si no entendía que luego le dijera que él con mucho gusto me explicaba y me va bien”. A los compañeros, en inferior el 1.9%, en bajo el 22.2%, en bueno el 10.2% y en sobresaliente el 5.8%, así: “pido ayuda cuando es necesario a mis compañeros”. Y a los familiares, en bajo el 33.3%, en bueno el 32.4% y en sobresaliente el 34.8%, así: “mi tío me ayuda a hacer las tareas. Si son difíciles, me acompaña a buscar información”, “cuando no puedo hacer las tareas mi hermana me explica y cuando me mandan voy a internet o busco en libros”. Y los que no solicitan ayuda, en bajo lo comenta el 23.3%, en bueno el 12.1% y en sobresaliente el 0.7%, así: “nadie lo ayuda a uno”, “no le pido a nadie porque nadie da y es para perder el tiempo”.

Con hábitos de estudio en sus rutinas personales, en inferior lo describe el 1.9%, en bajo el 17.8% y en sobresaliente el 77.4%, así: “sí, me gusta hacer las tareas de primero”, “no me gusta dejar las cosas para lo último, lo primero que hago son las tareas”. Y los que no realizan actividades escolares, en inferior es del 55%, en bajo el 83.9%, en bueno el 23% y en sobresaliente el 0.5%, así, “llego a la casa, como, veo TV y si me queda tiempo hago tareas”, “llego a casa, como y me voy para la calle”.

El tiempo utilizado para las actividades escolares están los que nombran: una hora diaria, en bajo el 10.1%, en bueno el 13.5% y en sobresaliente el 29.1%, así: “40 min”, “media hora”. Entre una y dos horas, en inferior el 2.8%, en bajo el 12.2%, en bueno el 35% y en sobresaliente el 52%, así: “2 horas” “1 hora y 30 min. Y los que comentan que estudian entre 1 a 2 horas, semanales, en bajo el 3.2%, en bueno el 20% y en sobresaliente el 5%, así: “estudio los fines de semana”, “yo repaso 2 veces a la semana”.

Y los que no dedican tiempo a las actividades escolares en inferior el 2.9% y en bajo el 68.9%, así: “casi nunca”, “no, rara vez”, “pues no, casi no, cuando llego dejo mis cuadernos y salgo” y en la utilización del tiempo libre son comunes las actividades recreativas y sociales, en inferior el 65.7%, en bajo el 82%, en bueno el 14.2% y en sobresaliente el 2.3%, así: “juego fútbol con mis amigos”, “salgo con mi pareja”.

En la motivación hacia el estudio, se describe en inferior el 42.4% de los casos, en bueno el 62.5% y en sobresaliente el 61.7%, así: “sí, me gusta el colegio”, “sí, el estudio tiene mucho valor”. Con desmotivación escolar, en inferior el 58.6%, en bajo el 45.3%, en bueno el 33.9% y en sobresaliente el 0.7%, así: “no, porque si a uno le sirviera para algo ese poco de materias, pero no”, “pienso que mucho esfuerzo no vale la pena”.

Con interés para obtener notas favorables, en inferior el 27%, en bueno el 46.2% y en sobresaliente el 11.4%, así: “claro que estudio para no sacar mala nota”, “si uno estudia siempre le va bien, lo importante es tener siempre buenas notas”, o con interés en la realización de tareas, en bueno el 53.2% y en sobresaliente el 81%, así: “con las tareas uno reafirma lo que aprendió en clase”, “me gusta porque haciendo las tareas entiendo más fácil el tema”.

Con desmotivación para obtener notas positivas están: en inferior el 1.6%, en bajo el 25.3%, en bueno el 4.4% y en sobresaliente el 0.7%, así: “me da igual aunque me bajen la nota”, “no importa lo que haga siempre tengo mala nota”, “ya me acostumbré a tener las peores notas”, y desmotivación para realizar tareas con el 88.9% de estudiantes en inferior: “me da pereza porque son muy duras”, “no me gusta hacer tareas”, en bajo el 30.7%, en bueno es del 29.5% y en sobresaliente el 1.4% de la población: “no hago tareas, copio”,

Y estudian por motivación extrínseca, en inferior el 82.5%, en bueno el 34.4% y en sobresaliente el 2%, así: “sí, porque si me va mal me regañan”, “estudio porque si no me ponen a trabajar”, “voy al colegio porque no me aguanto a mi mamá”.

En el factor de auto concepto y auto concepto académico se encontró que los estudiantes describen tener una percepción positiva de sí mismo, en inferior en el 37.3%, en bajo el 23.1%, en bueno el 65.6% y en sobresaliente el 72.3%, así: “me considero un niño juicioso y querido”, “me considero un niño inteligente, seguro de las cosas”, “soy inteligente y llena de cualidades”. Con auto concepto negativo, en inferior el 57.5%, en bajo el 40.8%, en bueno el 19.1% y en sobresaliente el 18.8%, así: “de vez en cuando pienso que soy mala gente”, “soy un poco lento, me va mal”, “soy irrespetuosa, deshonesto, mentirosa, grosera, caprichosa, arrogante, peleona”, “me considero una persona que no sirve para nada”.

Con pensamientos de muerte e ideas suicidas, en inferior el 71.4%, en bajo el 58.4%, en bueno el 8.2% y en sobresaliente el 2.6%, así: “sí, fue hace poquito, en la anterior semana, por problemas de casa, pensé con veneno, o con un cuchillo, ahorcándome”, “yo sí porque mi mamá me pegaba mucho, a veces me ha dicho muchas groserías y para qué te digo: a mí no me gusta y yo sí he deseado mucho la muerte”.

Respecto al auto concepto académico con percepción positiva lo comentan, en inferior el 3,2%, en bajo el 23.1%, en bueno el 25% y en sobresaliente el 59.3%, así: “me va muy bien en diferentes materias”, “soy un excelente estudiante, en todos los temas soy el primero”, con percepción negativa, en bajo el 33.1%, en bueno el 29.9% y en sobresaliente el 0.5%, así: “yo no sirvo para estudiar”, “el estudio no se hizo para mí”.

Con auto concepto académico positivo en matemática, en inferior es del 5.4%, en bueno del 18.6% y en sobresaliente del 57.1%, así: “soy bueno para matemáticas porque me va bien”, “entiendo muy bien cálculo”. En español, en inferior es del 16%, en bajo del 7.7%, bueno del 17% y en sobresaliente del 38%, así: “soy buena para español”, “me gusta exponer, español, y creo que me va muy bien”. Y en ciencias sociales en bajo lo nombra el 7.7%, en bueno el 12%, así: “soy buena para sociales”.

Con auto concepto negativo para matemáticas, en inferior el 64% de los estudiantes, en bajo el 35.4%, en bueno el 19.2% y en sobresaliente el 3%, así: “no sirvo para matemáticas”, “matemáticas no le entiendo y no sé dividir”, “soy muy lenta para los números”, en español, en inferior es del 48,1%, en bajo es del 43.1%, en bueno es del 23% y en sobresaliente es del 8%, así: “español es muy difícil”, “no soy bueno con literatura”. En ciencias sociales, en inferior lo nombra el 29%, en bajo el 24% y en sobresaliente el 4%, así: “me considero malo en sociales porque no entiendo bien casi”, “no me gusta sociales”.

En las emociones se ha logrado clasificar que expresan sentirse alegres, en inferior el 4.8%, en bajo el 7.6%, en bueno el 21% y en sobresaliente el 35%, así: “me siento muy feliz y tranquila”, “bien, feliz”. El desencadenante para el 21% de los estudiantes; “las notas”, “por una nota”, y para el 11.2% son los reforzados positivos y afectivos así: “cuando me felicitan”, “cuando me dicen que me quieren”. Se sienten tristes, en inferior lo nombran el 24.8%, en bajo el 38%, en bueno el 4.3% y en sobresaliente el 2%, así: “triste”, “siempre me dan ganas de llorar”, “no me dan ganas de hacer nada ni que la gente me hable y me aleje”. El desencadenante es el abandono y la soledad en el 27.2% de los casos, así: “a veces me siento muy solo y me dan ganas de llorar”, “siempre estoy solo”. Por condiciones familiares en el 27%, de los casos: “cuando estoy muy triste sobre todo cuando recuerdo que no vivo con mi papá y me quedo sola”, “cuando mis padres se separaron”. Por notas en el 10.2% de los casos: “cuando saco una nota mala”.

Sienten rabia, en inferior el 15.9%, en bueno el 4.3% y en sobresaliente el 0.5%, así: “tengo mucha rabia porque nada me sale bien”, “me pongo brava y me arranco el pelo”. El desencadenante en el 27% de los casos son características familiares: “mis padres me regañan a cada rato y eso me da rabia”, “me da rabia que mis papás no se preocupan por mí”, en el 5% de los casos comentan que es

negligencia y abandono: “en mi casa, cuando llego, no me dejan comida”, “porque nadie está en la casa y me tengo que quedar solo” e informan no expresar emociones en bajo el 38.4% de los casos, en bueno el 15.4% y en sobresaliente el 6.2%.

La conducta se describe en problemas centrados en la indisciplina, en inferior el 48%, en bajo el 23.1%, en bueno el 35% y en sobresaliente el 10%, así: “pues la única vez que han llamado a mi mamá por algo disciplinario”, “en el periodo anterior me rajé en disciplina”. La indisciplina es expresada en hablar en clase, en inferior es del 25%, en bajo del 23%, en bueno del 21% y en sobresaliente del 12%, así: “por estar hablando me regañaron”, “converso en clase por medio de papelititos cuando hay un chisme interesante”. Por levantarse del puesto, en inferior, lo nombra el 34%, en bajo el 38%, en bueno el 9% y en sobresaliente el 7.6%, así: “escucho la clase, pero me levanto varias veces del puesto”, “sí, me levanto en las clases de español”. Con desadaptación en el aula, refiriéndose a la realización de otro tipo de actividades diferentes a la escolar, en inferior el 9%, en bueno el 12% y en sobresaliente el 8%, así: “pienso en otras cosas y escribo otras cosas”, “en clases de sociales porque con el profesor, es un poco perezoso y me pongo a escribir otras cosas”.

Con comportamiento agresivo, en inferior por el 60.5%, en bajo el 18%, en bueno 8% y en sobresaliente el 2%, así: “a veces soy muy mierda, muy maldadoso”, “soy muy peleona”, “a veces me comporto como la mala”, dirigido hacia sus compañeros, en bajo del 17.7% de los casos, en bueno es del 7.2% y en sobresaliente del 1.5%, así: “sí, con una niña de aquí porque me cae mal”, “yo soy un poco agresiva con los hombres de mi salón porque así me puedo defender, entonces para que no molesten les doy pellizcos, los cojo del pelo y a veces los muerdo”. Dirigido hacia los profesores, en inferior lo describe el 27%, en bueno el 10% y en sobresaliente el 0.6%, así: “porque es que un cucho me la tenía montada entonces yo le dije y se me aleteó”, “sí, una vez con un profesor porque no ven y le meten a uno sin hacer nada, por eso me tocó llevar el castigo”.

Con consumo de alcohol o sustancias psicoactivas, en inferior el 2.6%, en bajo el 1.8%, en bueno el 0.5% y en sobresaliente el 0.6%, así: “sí, fragancia”, “alcohol”, “sí, pepas”, “flex, la fragancia y la marihuana”, “marihuana”, “perico”, “fragancia y cigarrillo”. Y con comportamiento sexual, en inferior el 3.2%, en bueno el 1.7% y en sobresaliente el 2.8%, así: “sí, ya tengo relaciones sexuales”.

## Conclusiones

A través de la investigación se define que los parámetros de la metodología cualitativa y su complementación con análisis de contenido, son estrategias adecuadas para estas investigaciones que tienen como objetivo describir la fenomenología de problemáticas educativas, porque arrojan resultados y deducciones acerca de las características de los estudiantes según su rendimiento y sus relaciones con factores personales. Pero se especifica que los resultados permiten relaciones coherentes pero no concluyentes, es necesario seguir estructurando métodos de investigación que permitan mayor exactitud en estas relaciones.

El R.A. es un fenómeno complejo que presenta una dimensión objetiva y subjetiva por ser un hecho de características cuantitativa-numérica y cualitativa-subjetiva, esta última es atravesada por factores personales y sociales que se estructuran como potencializador del aprendizaje y desarrollo del rendimiento que muestra diferencias en las características de los factores de análisis que clasifican el rendimiento.

En el factor de R.A. se encontró que existe más frecuencia de niños en niveles de inferior y bajo que de niñas, se diferencian en un 7%, similar situación se presenta en bajo. Sólo en bueno hay equilibrio con una diferencia del 1% en favor de las niñas y en sobresaliente hay más frecuencia de niñas con el 8%.

El factor orgánico y físico deja entrever que los estudiantes en inferior y bajo tienen mayor frecuencia de dificultades de tipo pre y perinatal, con diferencias entre el nivel inferior y sobresaliente del 16%, con una mayor saturación en el primer nivel. Similar situación se presenta con los problemas de sensopercepción como los visuales en diferencia del 15% y en auditivos la diferencia es del 14% en favor de los estudiantes en inferior que con los de sobresaliente.

Los dolores de cabeza son frecuentes en inferior en el 22% de estudiantes que en sobresaliente y, por lo general, características como problemas respiratorios, dolores estomacales y varias dificultades, son más frecuentes en estudiantes de clasificación inferior y bajo, que bueno y en número reducido en sobresaliente. De ello, se infiere que las poblaciones de bajo rendimiento presentan más problemas orgánicos y físicos que los de alto rendimiento.

En cognición la mayor dificultad se centra en el procesamiento de la información y comprensión, se presentan problemas de atención-concentración en inferior el 41% más que en sobresaliente y se expresa a través de hablar en clase, obnubilarse, inatención con pensamientos internos y realización de otras actividades. Se pierden, en el caso de inferior y bajo, posibilidades de percepción de la información. Similar situación se presenta en la memoria y evocación en donde los estudiantes

describen no recordar lo visto en clase en mayor frecuencia en inferior y se diferencia en un 46% con los de alto rendimiento y los problemas de comprensión afectan más a los estudiantes de inferior que a los de sobresaliente en casi un 24%.

Estrategias como participar en clase son comunes en estudiantes de alto rendimiento y no en bajo e inferior, con una diferencia del 71% entre un nivel y otro o tomar apuntes son comunes en alto rendimiento y no en inferior, la diferencia es del 80% y el uso de técnicas metacognitivas es común en alto rendimiento que en inferior. Se advierten diferencias del 74.6% de los casos. Los estudiantes de alto rendimiento superan en actividades como la participación en clase, tomar apuntes y tener conciencia en los procesos de atención para el desarrollo de actividades académicas que los estudiantes de inferior o bajo rendimiento.

La motivación escolar es más frecuente en bueno y sobresaliente en el 62% de los estudiantes en diferencia de inferior que es nombrado por el 42.4% de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes de inferior y bajo tienen un mayor interés en obtener notas altas que los estudiantes de sobresaliente, es preferente en el 16% de los estudiantes y la motivación para la realización de tareas y proyectos escolares, es más frecuente en estudiantes de sobresaliente con el 81% que para inferior y bajo. Y entre los estudiantes que informan tener desmotivación escolar en inferior es casi el 59% y en sobresaliente es del 0.7%, la diferencia es casi del 58% y estudian por motivación extrínseca en inferior en el 82.5% de los casos y en sobresaliente el 2% de los casos, diferenciándose en casi un 80%.

El auto concepto se describe en percepción positiva en inferior en el 37.3% en bajo en el 23.1% y en sobresaliente el 72.3%, diferenciándose en casi el 45% de los casos, con un auto concepto negativo en inferior es del 57.5% y en sobresaliente del 18.8%, diferenciándose en un 40% y con pensamientos de muerte e ideas suicidas, en inferior el 71.4% de los estudiantes y en sobresaliente del 2.6%, diferenciándose en casi un 70% de los casos. Son comunes estos pensamientos en estudiantes de clasificación de nivel inferior que en alto rendimiento.

El auto concepto académico con percepción positiva, en inferior es del 3.2% de los estudiantes y en sobresaliente es del 59.3%, diferenciándose en casi el 56% y según las materias como la matemática la describen en inferior el 5.4% y en sobresaliente el 57.1% diferenciándose en el 53%, similar situación se presenta en español, ciencias naturales y sociales. Y con auto concepto negativo para las matemáticas en inferior es 64% de los casos y en sobresaliente el 3%, diferenciándose en el 61% de los discursos, similar condición se muestra para otras materias.

En las emociones los estudiantes en inferior y bajo, nombran con mayor frecuencia presentar emociones de tristeza y rabia, en diferencia de los de bueno y sobresaliente. Describen sentirse tristes, en inferior el 24.8%, en bajo el 38% y en sobresaliente el 2% y más frecuente en los primeros

niveles. Para el caso de la rabia la diferencia es de casi el 15% en favor de la clasificación de inferior que los de sobresaliente. En la conducta se encuentra una relación con problemas de la conducta que se enfocan en la indisciplina en el aula, en inferior en el 48% de estudiantes y en sobresaliente lo nombra el 10%, diferenciándose en frecuencia en el 38%, similar situación se da para actividades como las de hablar en clase, pararse del puesto o realizar conductas diferentes a las permitidas en los procesos de aula, en donde son más comunes para el nivel inferior y bajo que para los estudiantes de alto rendimiento. Los estudiantes también comentan tener comportamientos agresivos, en donde la clasificación de inferior lo describe en un 60.5% de los alumnos y el sobresaliente lo nombra el 2% dirigido hacia los compañeros, profesores y familiares.

Se concluye que el R.A. en fracaso y bajo, son síntomas de un estudiante con problemas de tipo psicológico y social, que requiere ser analizado e intervenido y no con menor preocupación se especifica que los estudiantes de regular rendimiento tienen una tendencia a reducir su rendimiento ante situaciones adversas. Ello exige la presencia de programas de prevención para el descenso en el rendimiento académico.

## Referencias

- Amar, J. Abello Llanos, R. y Tirado García, D. (2005). *Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia*. Investigación y Desarrollo, No 3, pp. 45-68.
- Arboleda, C. A. y Cabrera Doku, C. (2000). *El corazón del rendimiento académico*. Psicología Desde el Caribe, No 12, pp. 1-29.
- Abela, J. A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada- España, edit. Universidad de Granada.
- Ardevol, J. M. (2010). *El rendimiento escolar la anomalía española*. Barcelona – España. Edit. Universidad Abat Oliva CEU.
- Anguera, T. (2010). *Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología*. Rev. Papeles del psicólogo. Vol.3 No 1. Recuperado el 25/04/2011, <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1802.pdf>
- Bravo, M. (1994). *Teorías del desarrollo cognitivo y su aplicación educativa*. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 231-246.

- Beguet, B.; Cortada de Kohan, N., Castro, A. y Renault, G. (2001), *Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía*. Revista científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad de El Salvador-USAL, pp. 1 – 22.
- Bodensiek, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá – Colombia. Edit. Secretaría de Educación Municipal.
- Cabrera Arias, M. y Sánchez A. W. *Hábitos de estudio y rendimiento académico*. México D.F. – México. Edit. Universidad de Guanajuato.
- Cantaluppi, R. (2005); *Rendimiento académico y abandono en la Educación Superior a Distancia*. Edit. Universidad de Palermo.
- Carvalho, M. (2006), *Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos de Educación Secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, Vol. 4 – no 3pp. 40-62.
- Caso, N. J. y Hernández G., L. (2007). *Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos*. Revista Latinoamericana de Psicología. pp.45-67.
- Covadonga Ruiz, De M. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil*. Madrid – España. Edit. Universidad Complutense de Madrid.
- Daza H, C. (1997). *Nutrición infantil y rendimiento escolar*. Conferencia dictada en el VIII Congreso Nacional y Dietética. Colombia Médica, pp. 28-92.
- Enríquez Guerrero, C. (2008). *Factores de riesgo asociado a bajo rendimiento en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá D.C.* Medellín – Colombia. Edit. Universidad CES.
- Fragoso Mondragón, T. y Alcántara Ávila, M. (2001). *Influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en alumnos de segundo de secundaria*. México D.F. – México, edit. Universidad Franco - Mexicana.
- Fernández G., J. y Rodríguez P., J. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar: un estudio empírico*. Colección Mediterráneo Económico: “Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura”. pp. 38-63.

- García Yague, J. (1994). *La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en la orientación personalizada*. Madrid-España. Edit. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gonzales, G.; Castro, A. y Gonzalez, F. (2008). *Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico*. Anuario de Investigaciones. Vol.15. pp. 35-64.
- Coral Gonzalez, B. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Madrid – España. Edit. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, Sampieri, Fernández, Collado y Baptista, Lucio, (1997). *Metodología de la Investigación*. México D.F. – México. Edit. Mc Graw Hill.
- Haahr, James, Kibak, Nielsen, Eggert, Hansen y Teglgard, Jakobsen. (2005). *Explaining Student Performance Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Recuperado el 23/03/2011, de [http://www.danistechnology.dk/\\_root/media/19716%FFinal%20report%20web%version.pdf](http://www.danistechnology.dk/_root/media/19716%FFinal%20report%20web%version.pdf).
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2006). *Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga*. Murcia – España. Edit. 4 Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet) - memorias.
- Miñano Pérez, P. y Castejón Costa, J. (2008). *Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico*. Revista electrónica de motivación y emoción. No 28. pp.34-45.
- Miñano Pérez, P. et. al. (2004). *Predicciones del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. pp. 11-23.
- Moreno, M.; Escobar A.; Vera M.; Calderón T. A. y Villamizar L. F. (2009). *Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la localidad de Usaquén*. Bogotá – Colombia. Edit. Unisabana.
- MEN. (2002). Decreto 230 del 2002. Bogotá – Colombia. Edit. Ministerio de Educación.
- MEN. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá- Colombia. Edit. Ministerio de Educación.
- Martínez, B.; Lewis Harb, S. y Moreno Torres, M. (2006). *Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo rendimiento y alto rendimiento académico*. Psicología desde el Caribe. No 17. pp. 109-138.

- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Tesis Doctoral. Granada – España. Edit. Universidad de Granada.
- Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. No 1. vol.2. pp. 45-72.
- Nieto, M. (2008). *Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica*. Vol. 20. Pp. 34-64.
- Ortiz Padilla, M. y Zabala Jaramillo, A. (2001). *Las actitudes y su influencia en el desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas*. Caracas – Venezuela. Edit. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar.
- Posso Rojas, M. (2002) *Influencia del método de enseñanza La globalidad educativa en el rendimiento académico de los alumnos, para la asignatura de biología, en el Colegio Nacional Mixto Felipe Santiago Estenos*. Eciperu. pp.34-53.
- Porta, E. y Laguna J. (2008). *Equidad de la educación en Guatemala*. Serie de Investigaciones Educativas. No 4. pp. 23-43
- Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido “en estudios de sociolingüística”*. Vol. 3 No 1. pp. 45-67.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Diagnóstico y predicción en orientación*. Revista de Educación. No 270. Pp. 56-78.
- Romero, Francisco y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Vol. I. Sevilla – España. Edit. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Rodríguez Hernández, J. (2003). *Asociación entre trastornos psiquiátricos y rendimiento escolar en una muestra de niños canarios*. Vol. 3. Pp.15-56.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). *El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad*. Revista de Educación. No 334. pp. 391-414.
- Román Pérez, M. y Díez López E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid – España. Edit. Educación y Futuro.

- Stanco, G. (2007). *Funcionamiento intelectual y rendimiento escolar en niños con anemia y deficiencia de hierro*. No 38 Vol. 1. pp. 112-154.
- Tejedor, F. Gonzalez, G. y García, M. (2008). *Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 40. pp. 123-132.
- Vélez Meerbeke, A., y Roa Gonzalez, C. (2005). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina*. vol. 8. Pp. 97-121.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela J. (1994), *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. pp. 35-78.
- Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis S. y Barcelo, E. (2009). *Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla*. Psicología desde el Caribe. No 23. pp. 66-82.