

## **Trayectorias de estudiantes universitarios para alcanzar el éxito académico**

Carolina Rey Ceballos, Lilian Patricia Rodríguez Burgos y Luis Enrique Prieto

Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana

### **Resumen**

Este estudio tuvo como objetivos establecer la correlación entre el Resultado Global de Admisión y el promedio académico como indicador de éxito académico de 703 estudiantes que ingresaron a una universidad en 2013, y explorar el empleo de trayectorias como mecanismo alternativo para identificar factores vinculados con el éxito académico desde una perspectiva idiográfica. Se trató de una investigación mixta, con diseño explicativo secuencial, implementado a través de una fase cuantitativa basada en un diseño no experimental transversal-descriptivo, cuyos resultados fueron la base para los desarrollos de la segunda fase (de naturaleza cualitativa, siendo este el enfoque predominante). Los resultados cuantitativos revelaron un coeficiente de determinación cercano a 0 ( $R^2 = .228$ ) lo cual sugiere que el proceso de admisión que se tiene en la universidad no evidencia ser buen indicador para predecir éxito académico. Por su parte, desde el diseño cualitativo, aplicado mediante el diseño de estudio de caso múltiple, se analizaron entrevistas y representaron las trayectorias de 5 participantes. Esto, partiendo de categorías definidas *a priori* (creencias, factores protectores en términos de estrategias de afrontamiento y recursos de apoyo, y factores amenazantes), y una emergente asociada con proyección o expectativas una vez obtenido el grado. Como discusión, se realizan recomendaciones frente a la necesidad de promover iniciativas para el fortalecimiento de mecanismos de afrontamiento en los estudiantes, e integrar aspectos personales y familiares como parte de los procesos de admisión y de seguimiento para la permanencia en contextos institucionales.

*Palabras clave:* trayectorias, ciclo vital, éxito académico, universidad, desarrollo.

### **Introducción**

#### **Psicología del desarrollo y ciclo vital**

El estudio de los cambios cognitivos, emocionales y socioculturales que experimentan las personas a lo largo del tiempo ocupa un lugar importante en las investigaciones relacionadas con procesos educativos. Por ello, en el ejercicio de comprender y explicar

cómo se dan dichos procesos, es necesario tener presente tres aspectos: el primero consiste en reconocer que quien se desarrolla es la persona, y esa persona transita por etapas o momentos del ciclo vital; el segundo hace referencia a que el desarrollo de las personas es fruto de la interacción de procesos biológicos, personales, familiares, educativos, sociales y culturales; y el tercero se vincula con que ese desarrollo debe estudiarse como proceso y no como producto (Valsiner, 2013; Rodríguez-Burgos, 2010, 2014).

En coherencia, los estudios actuales requieren de miradas integradoras, que rescaten la complejidad que tiene el desarrollo y aprendizaje humanos. Todo, permitiendo comprender cómo emergen los procesos, quiénes participan, y qué trayectorias transitan las personas para construir conocimientos o habilidades para adaptarse a nuevas situaciones, entre ellas los procesos de adaptación y permanencia a la vida universitaria (Lewis, 2000).

Por ello, esta investigación partió del planteamiento de Valsiner (2006) quien propone que el estudio del desarrollo humano debe centrarse en comprender, desde una perspectiva idiográfica, las trayectorias particulares y comunes que construyen las personas a lo largo del tiempo. Hacerlo permitirá identificar asuntos de cambio y novedad, así como recursos y sistemas involucrados.

En este sentido, pensar el desarrollo desde una perspectiva idiográfica tiene varias implicaciones dentro de las que se encuentran: 1. Interesa el proceso y, para rastrearlo, es importante analizar las trayectorias de las personas; 2. Los fenómenos deben ser vistos desde las fortalezas y posibilidades en tanto las personas transitan caminos que generalmente son difíciles, lo cual permite que movilicen sus recursos para superar las dificultades o barreras; 3. El estudio de caso es una estrategia importante porque permite analizar el fenómeno a profundidad, en cada narrativa hay un cúmulo de experiencias dotadas de significado que son importantes e inciden sustancialmente; 4. La mirada cualitativa es el camino metodológico para identificar –en las trayectorias– procesos actores, recursos, factores protectores y factores amenazantes.

### **Trayectorias y transiciones del adulto joven**

En discursos más recientes la juventud es un proceso en el que los referentes del “yo” y el “nosotros” transmitidos desde la infancia son puestos en práctica (Zittoun, 2007), tiene

una relación desde el concepto de trayectoria propuesto por Valsiner (1997) quien reconoce los siguientes aspectos:

1. El desarrollo implica el estudio de trayectorias a lo largo del tiempo.
2. Las trayectorias no son estáticas. Ello supone una relación bidireccional y de intercambio entre la cultura personal (sistemas de signos, prácticas y objetos personales) y la cultura social (significados, prácticas y símbolos compartidos. Esto, siendo la cultura construida tanto personal como socialmente. De hecho, los individuos contribuyen con su elemento personal a la cultura, co-construyéndola con los demás miembros de las comunidades.

Por su parte, otros autores han apropiado el enfoque de curso de vida para “analizar cómo los acontecimientos históricos, económicos, sociales y culturales moldean y configuran la vida individual y colectiva” (Blanco, 2011, p. 6). Se han sustentado tres nociones: la trayectoria (entendida como una perspectiva de largo plazo, que abarca las diferentes áreas en la vida del ser humano y que está sujeta a variaciones), la transición (que hace referencia a los momentos de cambio en la trayectoria de los sujetos asumiéndose nuevos roles y responsabilidades), y los puntos de inflexión (entendidos como fuertes o significativos cambios repentinos en la vida de los individuos). A diferencia de las trayectorias y las transiciones, estos últimos son inesperados y de carácter individual por lo que su identificación solo puede darse de manera retrospectiva (Bynner, 2005).

Desde la perspectiva del ciclo vital se han planteado etapas para estudiar el desarrollo, siendo estas: niñez, adolescencia, adultez. En la adultez, así como en otros períodos, los individuos se enfrentan a varias transiciones que se tornan decisivas. Meda (2015) definió dichas transiciones como períodos que favorecen la adquisición de independencia residencial (formar su propio hogar), de independencia económica (elección de la carrera profesional, culminación de los estudios, inserción laboral), y de formación de la propia familia (constitución de la pareja y nacimiento de los hijos). De acuerdo con Meda (2015), la definición de transiciones a la vida adulta no resulta problemática cuando los procesos se producen de manera sincronizada. Las dificultades surgen cuando estos se hacen más complejos y se fragmentan (Molgat, 2007).

No obstante, algunas investigaciones coinciden en señalar que dichas transiciones se han modificado considerablemente en las últimas décadas, caracterizándose por su

multiplicidad y dilatación del proceso de emancipación (Gil-Calvo, 2005; Trinidad, Cabrero, & Soriano, 2006).

En efecto, en un contexto globalizado en que los riesgos sociales van en aumento y en que la capacidad para gestionar y controlar dichos riesgos es compleja, las transiciones de los jóvenes a la vida adulta se han vuelto sumamente heterogéneas (Blossfeld, Klijzing, Mills, & Kurz, 2005). Los jóvenes no necesariamente siguen la secuencia lineal de: abandonar el hogar familiar, acabar los estudios, conseguir un empleo, adquirir la independencia económica, y formar una familia. Al contrario, suelen hallar formas alternativas de adquirir su propia autonomía e identidad al margen de esta secuencia. De este modo, dejar la casa de los padres adquiere un nuevo significado para los jóvenes y –de hecho– las formas de adquisición de la independencia no se asocian únicamente con la emancipación familiar sino, más bien, con una pluralidad de procesos interdependientes.

Al respecto, estudios sobre las causas de prolongación de la condición juvenil ponen sobre la mesa diferentes maneras de describir y explicar las trayectorias vitales, siendo importante recalcar las cuatro perspectivas que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

*Perspectivas relacionadas con las trayectorias vitales*

<b>Autor</b>	<b>Perspectiva</b>	<b>Explicación</b>
Blumer (1982)	Trayectorias biográficas de las personas	El actor social es considerado como sujeto histórico y protagonista principal de su propia vida. Él da significado a las elecciones racionales, emociones y expectativas de futuro. Todo, buscando integrar estos aspectos con el proyecto vital de cada uno.
Arnett (2007)	Función de la elección de los propios jóvenes.	Se basa en la autonomía de los jóvenes respecto a sus elecciones, los cuales están influenciados por determinantes estructurales. Se habla, entonces, de adultez emergente, caracterizada por una mayor libertad frente a los determinantes sociales.
Benedicto y Morán (2007)	Generacional (retoma el conflicto entre generaciones de jóvenes y adultos).	Las transiciones juveniles se analizan como la ruptura con el mundo creado por los adultos. Se resalta la transformación de la realidad social; retomando a los jóvenes como el motor de la historia y portadores de la renovación social.
Gallie y Paugam (2001); Wallace y	Dimensión institucional del Estado	Analiza cómo influyen las políticas públicas en los procesos de emancipación de los jóvenes, siendo las trayectorias el resultado de elecciones y decisiones que se toman bajo la

Bendit (2010) influencia de las normas, de la cultura, y de los propios marcadores individuales y familiares (como el género, la clase social y la nacionalidad).

---

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la adaptación a la vida universitaria, las trayectorias permiten comprender el curso de la vida, abordando al estudiante como ser humano cuyas situaciones vitales son permeadas por múltiples factores o áreas (de Garay, 2004). En este sentido, un mismo evento puede posibilitar o –por el contrario– dificultar cierto tipo de procesos. Los resultados y sus consecuencias o implicaciones van a ser distintos en el caso particular de cada persona.

A lo largo del curso de vida, un universitario experimenta diversos cambios; especialmente durante los momentos de transición y puntos de inflexión. Esto lleva a generar procesos adaptativos que permiten enfrentar las exigencias provistas a las nuevas condiciones, lo cual –y a partir del conocimiento de las trayectorias– se logra comprender desde una perspectiva histórico-social y cultural. Esta última, a su vez, facilita reconocer los aspectos coyunturales y las características individuales que desencadenan circunstancias y reacciones diferentes ante los mismos sucesos sociales (Muñiz, 1997).

Lo anterior, permite reconocer y analizar la multiplicidad de escenarios en los cuales un estudiante está inmerso al transitar por la vida (universitaria, en este caso), lo cual favorece el acceso a aprendizajes que promueven oportunidades de enriquecimiento frente a las experiencias y dinámicas de interacción escolar (Terigi, 2009).

### **Éxito académico en la vida universitaria**

Este asunto hace referencia al grado de triunfo que un estudiante alcanza en los primeros semestres y que se mantiene (Silva-Laya, 2011). Como señala Bourdieu (2018) hay que considerar los factores predictivos que influyen, estando estos permeados por el capital cultural y académico con que ingresan las personas y con que van ajustando su estilo de vida (Giddens, 2000). Es decir, repertorios vinculados con habilidades, disposición hacia el esfuerzo, actitudes y aptitudes apropiadas (Navarro, 2003).

Dentro de los aportes en el campo, se encuentran estudios de factores vinculados con procesos emocionales, familiares, socioeconómicos, institucionales y de género. Estos, a su vez, se relacionan con el autoconcepto y la motivación (Colmenares & Delgado, 2010), el

dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas (Núñez *et al.*, 1998), el nivel de logro desde la perspectiva del rendimiento académico (Hernández & Barraza, 2013), y la teoría de la autoeficacia percibida (Bandura, 1977).

Desde el factor cultural, por su lado, se hace relevante analizar el papel que tienen: el soporte familiar (Torres & Rodríguez, 2006), el nivel de educación de los padres (Jadue, 2003; Bravo & Mejía, 2010), y aspectos referidos al ambiente educativo o el ámbito de enseñanza. Específicamente, respecto a lo determinante que resulta un buen desempeño docente, un clima de aprendizaje afectivo (García, 2009), y la influencia de compañeros pares de buen rendimiento; relacionando esto último con la influencia de los logros de amigos y compañeros de estudio (Poldin, Valeeva, & Yudkevich, 2016). En la Tabla 2 se presentan algunos estudios sobre éxito estudiantil que han sido desarrollados entre 2007 y 2016, los cuales dan cuenta de este tipo de factores.

Tabla 2

*Estudios sobre el éxito estudiantil en universitarios*

<b>Autor</b>	<b>Aspectos Metodológicos</b>	<b>Conclusiones del Estudio</b>
Garbanzo (2007) Colombia, Cuba, México, Costa Rica	Estudio teórico en el que se revisan factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, y su vinculación con la calidad de la educación superior.	Los investigadores concluyeron que este tema se ha investigado principalmente desde estudios cuantitativos, con un marcado interés en el campo económico, siendo escasas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema.
Casuso-Holgado (2011) España	Se involucraron estudiantes matriculados en algún curso ofertado por la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga en el curso académico 2009-2010, contando con un total de 911 participantes.	Se retomó el rendimiento académico desde la psicología del bienestar, otorgando significado al compromiso académico como estado de bienestar psicológico que tiene tres dimensiones (vigor, absorción y dedicación) y que se asocia con la responsabilidad intrínseca hacia los estudios. Esto, también destacado por Parra (2010).
Pereira, Hernández, y Gómez (2011) Colombia	Estudio piloto que empleó una base de datos con 2.888 estudiantes de programas de Administración, entre 2000 y 2005, con el propósito de hacer una medición y análisis correlacional entre los resultados del examen para el ingreso a la educación superior y el examen de calidad de la misma.	Los investigadores encontraron correlaciones predictivas débiles entre los dos exámenes obligatorios asociados a la educación superior en Colombia. Se encontró una relación lineal débil entre todos los componentes de conocimiento evaluados y el promedio general de la universidad.

Thiele, Singleton, Pope, & Stanistreet (2016) Inglaterra	Participaron 571 estudiantes del programa de medicina y cirugía a tiempo completo, que completaron con éxito su título de médico.	Los hallazgos de este estudio sugieren que el logro educativo en la escuela es imperfecto; no fue predictor de logros académicos en la escuela de medicina.
----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

De forma adicional, es válido destacar que la mayoría de estudios encontrados han sido de carácter cuantitativo, siendo escasas las experiencias en que se hace un abordaje cualitativo en torno al objeto de estudio de la presente investigación. No obstante, se cuenta con evidencias interesantes respecto a la identificación de factores vinculados con el desempeño académico y la inconsistencia que se presenta, en varias oportunidades, respecto al uso de pruebas dentro de los procesos de admisión y la predicción del éxito académico.

Este marco justificó la necesidad de orientar este estudio en torno a las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Los procesos de admisión con que cuenta la Universidad Cooperativa de Colombia son pertinentes y suficientes para predecir el éxito académico de los estudiantes? 2. ¿Qué otras posibilidades habría para dar cuenta de factores vinculados con el éxito académico?

En coherencia, se formularon dos objetivos generales, cada uno de los cuales está asociado con una de las fases del estudio (siendo la primera cuantitativa, y la segunda cualitativa):

1. Establecer el nivel de correlación entre el Resultado Global de Admisión que emplea la Universidad Cooperativa de Colombia, y el éxito académico de los estudiantes.
2. Explorar el uso de trayectorias personales como mecanismo para posibilitar una mayor comprensión de factores asociados con el éxito académico de los estudiantes, partiendo de una perspectiva idiográfica.

Por su parte, y en coherencia con el diseño mixto elegido, los objetivos específicos planteados fueron:

1. Identificar el nivel predictivo de la variable Resultado Global de Admisión frente al éxito académico de un grupo de estudiantes que ingresó en 2013, siendo este reflejado en el promedio académico acumulado al finalizar la carrera.

2. Construir trayectorias de los cinco casos participantes a partir de las narrativas brindadas en torno a tres momentos: antes del proceso de admisión, durante el desarrollo de la carrera, y al finalizar la carrera.
3. Reconocer creencias, factores protectores y situaciones amenazantes para el éxito académico, con base en las narrativas brindadas por cinco de los estudiantes participantes.

## **Método**

### **Tipo de estudio**

Esta investigación partió de un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, y predominancia cualitativa, que se basó en el desarrollo de dos fases. La primera fue cuantitativa y tuvo como propósito brindar las bases para la formulación de la segunda. Esta segunda, a su vez, fue cualitativa y contribuyó a explicar los hallazgos de la primera (Creswell, Plano-Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). La siguiente es la simbología que representa el diseño mixto empleado de acuerdo con los planteamientos de Hanson, Creswell, Plano-Clark, Petska, y Creswell (2005):

quan → QUAL

En la representación anterior, el uso de minúsculas tiene que ver con el estatus de cada enfoque en el diseño (siendo predominante el cualitativo). Por su lado, la flecha (→) hace alusión a la secuencialidad del mismo en tanto primero se aplicó una fase y luego la otra.

Respecto al abordaje cuantitativo, se empleó un diseño no experimental transversal correlacional; y desde el cualitativo el diseño fue de estudio de caso múltiple, vinculándose la participación de 5 de los casos que también se vincularon en la primera fase (Creswell, 2013).

### **Participantes**

El estudio se desarrolló en la Universidad Cooperativa de Colombia, institución privada de educación superior que pertenece al sector de la economía solidaria creada en 1983. Tiene presencia en 18 ciudades del país y esto la hace la tercera universidad con mayor población estudiantil de Colombia, después de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia

y la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente cuenta 47.884 estudiantes dando prioridad a estratos 1, 2 y 3 principalmente.

Considerando los componentes cuantitativo y cualitativo del estudio, se vincularon dos grupos de participantes, siendo estas muestras relacionadas. Dentro de las características compartidas se encuentra que: ambos grupos están constituidos por estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia, son mayores de edad, su año de ingreso fue 2013, y se encontraban cursando el último semestre cuando los datos fueron recogidos. De hecho, los 5 participantes de la segunda fase también participaron en la primera; la diferencia estuvo en que la primera fase estuvo basada en datos recogidos desde fuentes secundarias (sistema de información), y los de la segunda fueron recolectados a partir de fuentes primarias (los mismos sujetos).

Para la selección de participantes, en ambas fases, se involucró una muestra no probabilística –por conveniencia– dado que la elección de los elementos no dependía de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014).

Es importante precisar consideraciones éticas consideradas por la American Psychological Association (2010) y la Ley Habeas Data (Corte constitucional de Colombia, 2008), en las cuales se realizó firma de consentimiento informado y confiabilidad de los datos de los participantes.

En la primera fase participaron 703 casos de estudiantes vinculados a todos los programas matriculados en 2013, teniendo una distribución de: 405 mujeres y 298 hombres. En el caso del componente cualitativo, por su lado, el perfil general de los 5 participantes se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

*Participantes involucrados en la fase cualitativa*

<b>Participantes</b>	<b>Edad</b>	<b>Carrera</b>
Teresa	39 años	Psicología
Felipe	24 años	Derecho

Claudia	25 años	Psicología
Estela	45 años	Administración de Empresas
Juan	48 años	Derecho

### Variables (fase cuantitativa)

La Variable Independiente (VI) que se consideró fue el denominado Resultado Global de Admisión. En términos de su definición operacional, este se deriva de la ponderación entre el puntaje obtenido en la entrevista conductual estructurada que aplica la Universidad Cooperativa de Colombia y el puntaje de la prueba de Estado Saber 11 que el estudiante haya obtenido. Estos son los dos requerimientos para ingresar a la institución y su estructura se explica en la Tabla 4.

Tabla 4

*Criterios del proceso global de admisión con que cuenta la universidad participante*

Entrevista	Prueba de estado
<p>La entrevista se denomina conductual estructurada, la cual evalúa tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad comunicativa.</li> <li>- Trabajo en equipo.</li> <li>- Solución de problemas.</li> </ul> <p>Es importante señalar que el peso de las pruebas, respecto al Resultado Global de Admisión, corresponde al 60 %.</p>	<p>La universidad, dentro de su proceso de admisión, tiene presentes los resultados de las pruebas de Estado (Saber 11). Es importante señalar que el peso de las pruebas respecto al Resultado Global de Admisión corresponde al 40 %.</p>

Fuente: elaboración propia.

Nota: En el anexo A se describe detalladamente el proceso de admisión.

Ahora bien, con el ánimo de aclarar un poco más los componentes de estas dos pruebas, es válido destacar que el modelo de entrevista conductual estructurada busca predecir el desempeño de los aspirantes a la luz de sus conductas y acciones en determinadas situaciones (Salgado, 2005). La Tabla 5 da a conocer las competencias que se miden a través de la misma.

Tabla 5

*Competencias que se evalúan en la entrevista conductual estructurada*

Competencia	Definición
Claridad en la elección profesional	Tener la seguridad de que la elección de carrera es una decisión correcta para la propia vida.
Habilidad comunicativa	Capacidad para escuchar, hacer preguntas, y expresar ideas en forma efectiva.

Trabajo en equipo	Capacidad de interactuar con los demás con una actitud opuesta a la individual. Implica la intención de colaboración y cooperación con terceros.
Solución de problemas	Capacidad para analizar problemas, generar soluciones alternativas, y encontrar el mejor modo de actuar (considerando posibles consecuencias).

Por su parte, y como se había mencionado, la universidad incluye las pruebas Saber 11 dentro de su proceso de admisión. La Tabla 6 da cuenta de los criterios considerados al respecto y las variaciones porcentuales que se tienen según facultad o área académica.

En el caso de la Variable Dependiente (VD), esta fue el éxito académico, entendiendo este en términos del promedio final acumulado con que contaron los estudiantes (que ingresaron en 2013) cuando ya estaban en décimo semestre y habían culminado y aprobado su plan de estudios.

Tabla 6

*Criterios para la admisión de aspirantes según resultados de la prueba Saber 11*

Criterios	Ciencias de la salud y MVZ	Administración, Económicas Contaduría, afines	Ciencias sociales humanas	Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines	Educación
Áreas SABER-11	40%	40%	40%	50%	35%
Lenguaje	17%	33%	17%		33%
Matemáticas	17%	34%	17%	25%	34%
Biología	17%		17%		
Química	17%			25%	
Física	17%			25%	
Ciencias Sociales			17%		
Filosofía			17%		
Inglés	15%	33%	15%	25%	33%

### Categorías de análisis (fase cualitativa)

Los resultados de la fase cualitativa fueron analizados a partir de 3 categorías inductivas, a saber: creencias, estrategias de afrontamiento o recursos de apoyo, y factores amenazantes. Estas se encuentran definidas conceptualmente a través de la Tabla 7. Al interior de cada caso se identificaron propiedades que integran una unidad de significado.

Ello permitió registrar y graficar las trayectorias vinculando tres puntos de corte: el inicio (antes de presentar el proceso de admisión), el proceso de admisión, el desarrollo de la carrera, la finalización de la trayectoria desde una perspectiva de la proyección a futuro.

Tabla 7

*Definición de las categorías*

<b>Categoría orientadora</b>	<b>Definición conceptual</b>
Creencias	Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren, así como tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo. También tienen un origen cultural, en tanto se construyen en “formatos de interacción social y comunicativa” (Johnstone, 2000; Goodson & Numan, 2002; Hamel, 2003; Hashweh, 2005; Sevillano, 2007).
Factores protectores vinculados con estrategias de afrontamiento o recursos de apoyo	<p>El ser humano se caracteriza por importantes cambios a nivel biológico, psicológico y social. Estos cambios requieren estrategias conductuales y cognitivas para lograr procesos de adaptación y transición efectivos (Frydenberg &amp; Lewis, 1996). A partir de ello, el afrontamiento se convierte en un constructo clave para comprender cómo las personas reaccionan ante los acontecimientos vitales estresantes y se adaptan a sus experiencias (García, 2010).</p> <p>Dependiendo del afrontamiento, las consecuencias podrán ser negativas (ansiedad, depresión, fracaso escolar, etc.) o positivas (mayor bienestar, sensación de plenitud o, simplemente, una buena adaptación al entorno social) (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, &amp; Wadsworth, 2001; Aysan, Thompson, &amp; Hamarat, 2001; González, Montoya, Casullo, &amp; Bernabéu, 2002; Frydenberg &amp; Lewis, 2004; Frydenberg &amp; Lewis, 2009; Cicognani, 2011; Vera, 2012; Krattenmacher, 2013).</p> <p>Reed-Victor y Stronge (2002) sostienen que la resiliencia de los jóvenes no significa que ellos no sean vulnerables o que estén lejos de resultar afectados por las adversidades que enfrentan. Esto indica, más bien, que logran desarrollar y usar los recursos disponibles para sobreponerse a tales circunstancias. Por tanto, se destaca la existencia de recursos que aminoren el impacto de los riesgos de deserción que enfrentan los estudiantes en condiciones vulnerables, identificándolos como “factores protectores” (Fullana, 1998). La consideración de estos factores es especialmente importante ya que desplaza el foco de atención desde el estudiante (es decir, su capacidad personal y perseverancia) hacia el contexto social en el que se encuentra inserto.</p>
Factores amenazantes	Al buscar las causas de porqué el alumnado no consigue lo esperado, se han de tener en cuenta todos los factores personales, sociales y familiares que rodean al alumno y considerar aquellos factores que amenazan su estado de bienestar (Ladrón de Guevara, 2000).

Fuente: elaboración propia.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

**Rejilla de resultados.** Este instrumento fue empleado en la primera fase, la cuantitativa, con el fin de hacer los análisis de correlación dirigidos a dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Incluye el consolidado del Resultado Global de Admisión (VI) y el promedio acumulado final (VD) de 703 estudiantes que ingresaron en 2013 y que se encontraban en último semestre en el momento de recoger la información.

Estos datos se tomaron del sistema de información académica con que cuenta la Universidad Cooperativa de Colombia y se denomina Timonel. Concretamente, la información registrada en esta rejilla, para cada caso, fue: Sexo, Carrera, Resultado Global de Admisión (producto de entrevista conductual estructurada y prueba Saber 11) y promedio acumulado. Por su lado, los datos generados a través de este instrumento fueron analizados mediante el *software* SPSS (v. 24).

**Guía de entrevista semiestructurada.** Tuvo como objetivo explorar las dinámicas asociadas con la vida universitaria a partir del testimonio de los cinco participantes elegidos para el abordaje cualitativo. Su aplicación fue la base para la construcción de las trayectorias y el uso de la técnica de entrevista facilitó no intimidar o restringir las narrativas de los entrevistados en tanto se basó en un encuentro personal desarrollado a manera de conversación (Díaz, Martínez, & Ruiz, 2013).

La guía estuvo compuesta por 16 preguntas que permitieron reconocer las trayectorias de los participantes, recogiendo información sobre las categorías propuestas y, de manera adicional, sobre aspectos vinculados con expectativas o proyección a futuro. Esta última fue una categoría que emergió a partir de las narrativas, las demás fueron establecidas *a priori*.

Vale la pena señalar que este instrumento se sometió a revisión por jueces, contándose con la colaboración de las expertas Laura Fonseca y Juanita Henao, profesoras de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana. De igual modo, es importante mencionar que 4 de las 5 entrevistas se realizaron a personas ubicadas en ciudades distintas a Bogotá por lo cual se optó por emplear la herramienta Skype Empresarial.

Para ello, con el apoyo de los homólogos de Bienestar de los otros *campus*, se organizó un espacio idóneo para el desarrollo de la misma; un espacio en donde se

garantizara la conectividad, y la seguridad y reserva de la información. Respecto a la implementación, antes de dar inicio se brindó un espacio para preguntas que tuviese cada persona respecto a la entrevista o la investigación. También, se realizó lectura del consentimiento informado para la firma correspondiente, contándose con la colaboración de un par del otro *campus* que, posteriormente, escaneó y envió el formato a Bogotá (ciudad en que se encontraba la investigadora principal).

La entrevista inició con preguntas sociodemográficas y, después de ello, se orientó a una conversación en la cual se tenía presente el objetivo de la investigación y la posibilidad de que surgieran temas emergentes. El promedio de tiempo con cada participante fue de 1 hora.

### **Procedimiento**

De manera general, el proceso desarrollado para la implementación de las dos fases del estudio estuvo organizado en seis fases, a saber:

1. Elaboración de rejilla (resultado global de admisión y promedio académico) para la recogida de datos de la fase cuantitativa.
2. Realización de análisis estadísticos de correlación a partir de los datos registrados mediante la rejilla.
3. Diseño y validación de la guía de entrevista semiestructurada a aplicar como parte de la fase cualitativa.
4. Aplicación de consideraciones éticas, específicamente aquellas relacionadas con el diligenciamiento de consentimientos informados para los 5 casos analizados a profundidad.
5. Realización de entrevistas con cada uno de los casos, a través de encuentros personales y haciendo uso de la guía diseñada, pero permitiendo la expresión de los participantes y la posible generación de categorías emergentes.
6. Análisis de datos cualitativos haciendo uso de la técnica de análisis de narrativas y graficando las trayectorias a través de esquemas visuales con uso de símbolos vinculados con las categorías.

### **Resultados**

### Fase cuantitativa

Para el análisis de los datos se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov y, luego, se realizó correlación de Spearman. En el primer caso, lo obtenido demuestra que no hubo normalidad en las variables lo cual se observa en la Tabla 8.

Tabla 8  
*Resultados obtenidos en prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.*	Estadístico	gl	Sig.*
Promedio Carrera	,041	703	,007	,991	703	,000
Promedio Entrevista	,119	703	,000	,923	703	,000

\* p <= .05

Por su parte, y dados los resultados de la prueba de normalidad, se desarrollaron las correlaciones con Spearman –midiéndose el grado de asociación entre dos variables– y se encontró una relación lineal estadísticamente débil.

Esta fue la evidencia para rechazar la hipótesis nula dado que el resultado global y el promedio acumulado en estudiantes que ingresaron en el año 2013 a la universidad fue inferior al Alfa ( $r_s = 0.228$ ,  $p < 0.05$ ). El coeficiente de determinación fue de 5.1 %, lo que determina que el poder predictivo de la variable Resultado Global de Admisión es bajo respecto al promedio acumulado (ver Tabla 9).

Tabla 9  
*Correlación entre variables Resultado Global y Promedio Acumulado*

			Promedio carrera	Promedio Entrevista
Rho de Sperman	Promedio carrera	Coefficiente de correlación	1,000	,228**
		Sig.* (bilateral)	.	,000
		N	703	703
	Promedio Entrevista	Coefficiente de correlación	,228**	1,000
		Sig.* (bilateral)	,000	.
		N	703	703

\* p <= .05

### Fase cualitativa

Considerando el estatus predominante del enfoque cualitativo, y como respuesta a los resultados anteriores, a continuación, se presentan los hallazgos obtenidos con base en la realización de trayectorias. En primer lugar, a través de la Tabla 10, se expone el contexto personal de cada participante (cuyos nombres son ficticios pues se reemplazaron los reales por cuestiones de confidencialidad).

Posteriormente, se presentan las trayectorias de cada caso, utilizándose una representación gráfica de cada caso (vinculando símbolos representativos de: creencias, factores protectores, factores amenazantes y expectativas o proyección a futuro). Para terminar, se hace un recuento de las citas con las narrativas más significativas de los cinco participantes frente a cada una de las categorías de análisis.

Tabla 10

*Contexto personal de cada uno de los participantes*

<b>Nombre</b>	<b>Marco de referencia personal (narrativas tomadas textualmente)</b>
Teresa	“Nací en Arauca, tengo 39 años. Antes estudié Auxiliar de Enfermería, actualmente estoy finalizando Psicología. Soy madre soltera, tengo 4 hijos. Estudio en la noche porque trabajo en el día. Respondo hace cuatro años por mis padres, vivo en casa de ellos; mis hermanos me dicen “le toca porque usted vive con sus hijos ahí”. Somos estrato 1. Respecto a los padres de mis hijos, fueron personas de una noche, aunque me ayudan actualmente económicamente con ellos”.
Estela	Nací en Arauca, tengo 45 años, soy madre soltera. Dado que me separé cuando comencé a estudiar Administración, mi mamá fue quien me ayudó a cuidar a mi hijo; vivo en su casa. Yo tenía un título como auxiliar contable y gracias a eso he trabajado y no he dependido económicamente de nadie, aunque mis familias siempre me han ayudado con las cositas que faltan y el papá del niño responde por él. Tengo 2 hermanas mayores, ellas están casadas. Mi mamá se separó estando muy pequeñas, soy la única que estudio... aunque padezco de miopía progresiva, degenerativa, no sé cuándo quedaré ciega.
Claudia	Soy de Montería, tengo 25 años. Antes de iniciar a estudiar la Psicología, yo hice un técnico en Administración en Salud, aunque no era lo mío. Vivo con mi hermano y mis padres, yo soy la menor. Nuestra casa es familiar, somos estrato 1. Mi papá es celador, casi siempre de noche; mi mamá esta en casa, desde el tercer semestre no he conseguido trabajo.
Felipe	Tengo 24 años, soy de Bogotá. Mi hogar está conformado por mis padres y mi hermano mayor. Antes de iniciar Derecho, por falta de recursos familiares, estudié en un instituto Criminalística. Pensé que conseguiría trabajo, pero, pues, no. Mi familia siempre me apoya, sobre todo en temas de estudio; ellos quieren que yo prospere. Aunque la situación económica no es fácil, ya voy a terminar mi carrera.
Juan	Nací en Quibdó, Choco, tengo 48 años, yo soy ingeniero de sistemas y toda la vida he trabajado de profe y en la rama judicial. Yo vengo de una familia grande... tú sabes, los hombres de antes tenían varias mujeres entonces mi papá tiene 5 hijos por fuera del matrimonio. Hermanos de

---

matrimonio somos 4; el mayor fue mi figura de padre. Yo estoy casado y tengo 2 hijos por los que me esfuerzo. Gracias a Dios ya tenemos la casita, estamos en un barrio estrato 1.

---

Fuente: elaboración propia.

### Trayectorias de cada participante

Las siguientes trayectorias (ver Figuras 1 a 5), permiten identificar el recorrido de las cinco personas; visualizando aspectos referidos a sus creencias, factores protectores y amenazantes en torno a lo que se considera como éxito académico en la universidad. A su vez, en la Figura 6, se expone una última gráfica que incluye la presentación de las 5 trayectorias en aras de contrastar momentos de mayor y de menor éxito académico percibido.

En cuanto a los elementos utilizados en las figuras, las líneas que se trazan de izquierda a derecha representan la variación en los momentos de mayor y menor éxito percibido frente a la vida universitaria. Los factores protectores y recursos considerados como positivos se asocian con el ascenso en la curva, y –por su parte– la presencia de factores amenazantes, o barreras significativas, está vinculada con el descenso en la curva. Los números que aparecen al lado del nombre (ficticio) de cada participante tienen que ver con edad en años, y los íconos que tienen números en el centro están relacionados con el tipo de información asociada con la trayectoria (las categorías).

Cada uno de los íconos tiene un significado y están enumerados en función del orden en que cada suceso fue apareciendo en la vida (según la narrativa del participante respectivo). Por último, las líneas verticales que se presentan punteadas aluden a los puntos de corte de las trayectorias, determinados en torno a los siguientes momentos clave: antes de presentar el proceso de admisión, el proceso de admisión mismo, mitad de la carrera (lo cual está relacionado con el desarrollo de la misma), y final de la carrera (incluyendo expectativas a futuro).

#### Símbolo



#### Significado

Creencia



Factor protector (estrategia de afrontamiento o recurso de apoyo)



Factor amenazante



Expectativas o proyección

**Trayectoria 1.** La siguiente es la representación de la trayectoria de Estela, estudiante de Contaduría, habitante de Arauca, quien contaba con 48 en el momento de recogida de datos. En este, y en los casos siguientes, debajo de la figura se añaden los textos literales que se asocian con cada número de la trayectoria que se representa y que fueron extraídos de las narrativas brindadas durante la entrevista.

Estos permiten entender qué fue clasificado como creencia, factor protector (en términos de estrategias de afrontamiento y recursos de apoyo), y factor amenazante. Del mismo modo, facilitan conocer los resultados cualitativos contemplando la secuencia de sucesos involucrados.

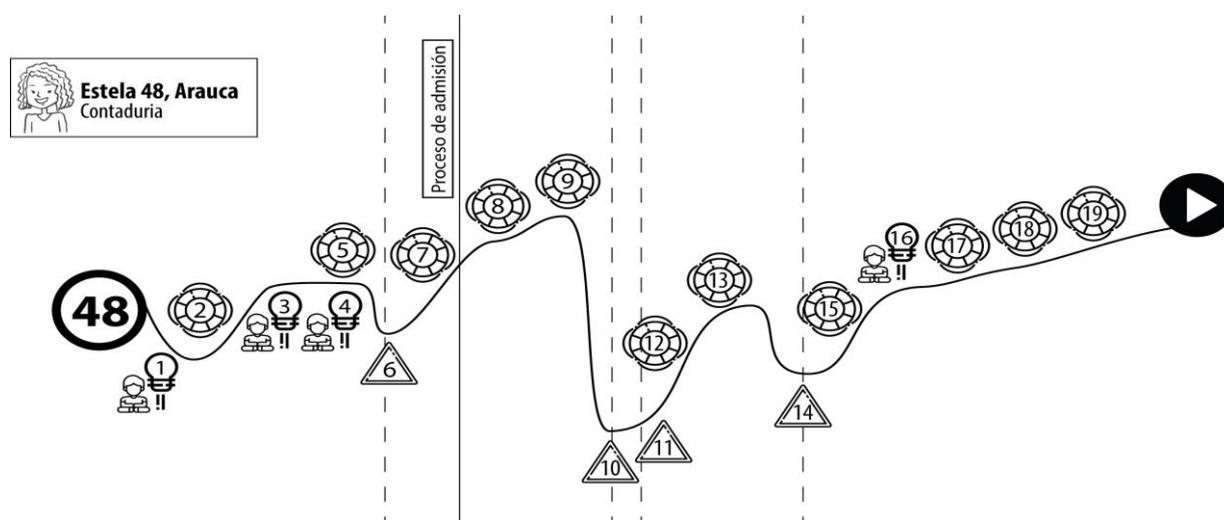


Figura 1. Trayectoria de Estela.

**Antes de la admisión**

- 1. Tenía la concepción de que, por ser

universidad, eso era muy caro.

- 2. Eso cambió cuando entré a la universidad y pregunté.

- ☞ 3. Siempre quise estudiar contaduría, al contarle a mi mamá me dijo “estudié otra cosa que no sean números y computadores”.
- ☞ 4. “Si no me sale el crédito es porque Dios no quiere que estudie”.
- ☞ 5. “Estudie que en cinco años ya me va a contar que es profesional”.
- △ 6. La discapacidad no me permite ver tanto número.
- ☞ 7. Por ello basé en mi decisión con las frases que mi mamá me dijo cuándo le pregunté. Ella ha caminado conmigo, mi discapacidad.
- Durante la carrera**
- ☞ 8. Me dieron el crédito del ICETEX, además del auxilio por trabajar en la universidad.
- ☞ 9. Me hablaron por primera vez del proyecto de vida.
- △ 10. No tenía el dinero y justo al ingreso empezaron los problemas... me separé. Mi esposo me decía: “si un hombre le ayuda a una mujer, a estudiar después le da la patada y se va con otro”.
- △ 11. No tenía quién cuidara a mi hijo, trabajaba de día y estudiaba en la noche.
- ☞ 12. Mi mamá se devolvió de Medellín y desde ese momento ha cuidado a mi hijo.
- ☞ 13. Me fue muy bien en la universidad.
- △ 14. La gente, en el papel, dice que el mundo es incluyente. Es mentira, eso me dolió mucho, pasé muchas clases sin poder ver al tablero.
- ☞ 15. Hace poco me hice a un buen celular; ahora puedo ver igual que los otros.
- ☞ 16. Durante mucho tiempo me dije “¿para qué voy a estudiar con mi discapacidad si voy a quedar ciega?”.
- ☞ 17. Esta idea cambió cuando entré a la universidad porque si no hubiese estudiado hubiese quedado sin estudio y tal vez ciega.
- ☞ 18. Actualmente me encuentro administrando un almacén, es una muy buena oportunidad.
- ☞ 19. Mi grado será para mi familia, a mi hijo por las horas que no estuve, a mis hermanas porque siempre me apoyaron, a mi mamá... ella siempre ha estado.

**Expectativas /****Proyección**

- Por amor, me dedicaré a mi hijo. Va entrando a la adolescencia, él me necesita, pero nunca dejaré de estudiar, así sea virtual.

**Trayectoria 2.** La siguiente figura presenta la trayectoria de Teresa, estudiante de 39 años, matriculada en el programa de Psicología, habitante de Arauca.

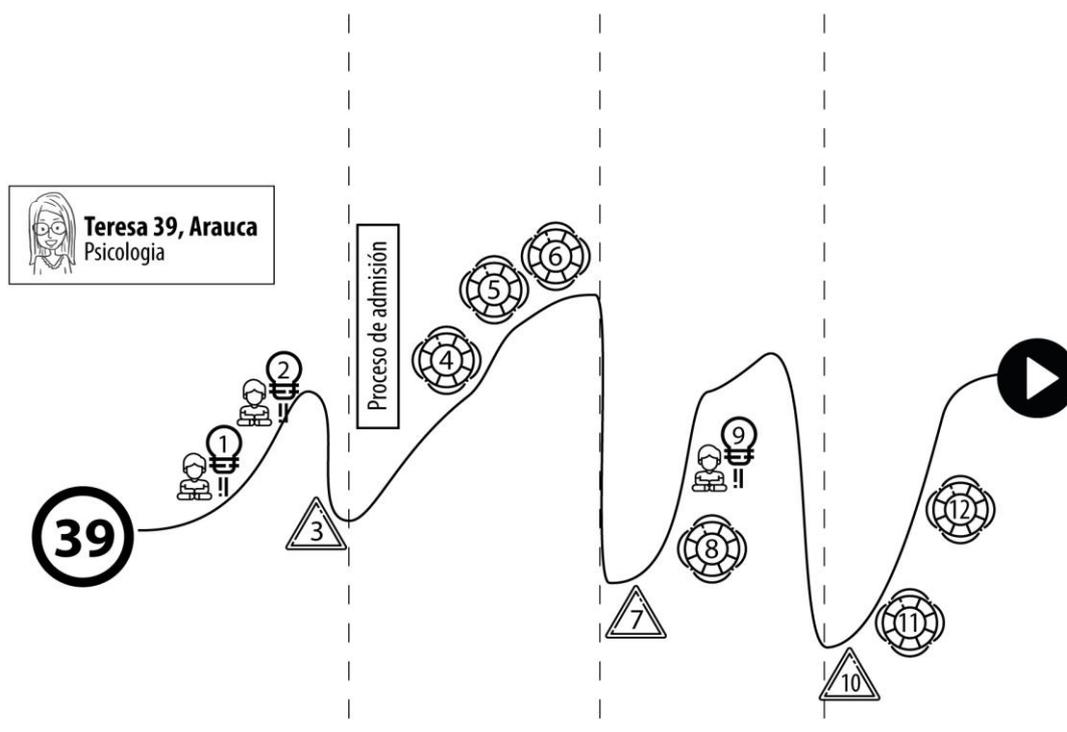


Figura 2. Trayectoria de Teresa.

#### Antes de la admisión

- ☉ 1. Necesito bases para apoyar a mis hijos, para saberlos educar.
- ☉ 2. ¿Seré capaz con las exigencias de la universidad?, ¿los profes serán como los pintan de estrictos?
- △ 3. Le pregunté al papá de mi niña y me dijo: “ahora le va a dar por estudiar, ¿eso para qué?”.

#### Durante la carrera

- ☉ 4. La universidad me dio la facilidad para estudiar, era lo que quería y era económico.

- ☉ 5. Los 4 semestres fueron los más felices de toda mi vida.
- ☉ 6. Tenía unos compañeros que hacíamos todo juntos.
- △ 7. Salí embarazada, todo se vino abajo. Eran muchas responsabilidades: lo económico, el cuidado de mis papás, mis 3 hijos... estaba sola.
- ☉ 8. El decano estuvo pendiente y me insistió durante 4 semestres; por eso volví.
- ☉ 9. En ese momento, pensé: “si esta es la carrera que me gusta,

pues voy a terminarla, siempre termino lo que empiezo”.

- △ 10. Mi hijo mayor se volvió desechable, cayó en las drogas, está con malas juntas, y llegaba [a] agredirme.
- ☉ 11. No tenía alternativa, lo entregué a la policía para prestar servicio. Lo estaba perdiendo, ahora está lo más de gordito.
- ☉ 12. Después de tanto sufrimiento, hoy estoy en décimo semestre.

#### Expectativas / Proyección

- Quiero al salir trabajar como psicóloga social, con población adolescente, ellos lo necesitan.

**Trayectoria 3.** Esta trayectoria es la de Juan, un estudiante de Derecho, habitante de Quibdó. Su edad en el momento de recogida de datos era de 48 años.

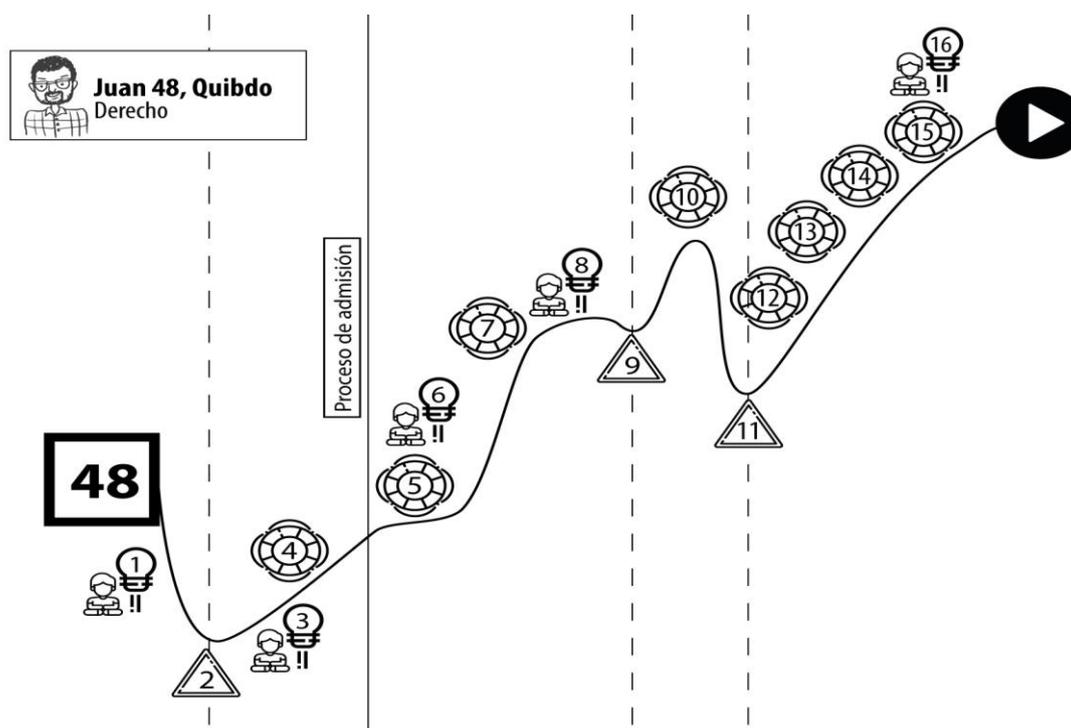


Figura 3. Trayectoria de Juan.

#### Antes de la admisión

- 1. La Ingeniería de Sistemas se estaba acabando en Quibdó.
- △ 2. Perdí muchas oportunidades de mejorar mis ingresos porque en la parte misional de la alcaldía no aplico para cargos.
- 3. Me dije: “si yo no cambio el chip me quedo”.

- 4. Le conté a mi esposa y me dijo: “si vos mejoras, la familia también”.

#### Durante la carrera

- 5. Yo había sido profesor de la universidad antes de que cerraran Ingeniería.
- 6. Eso hizo que los profesores me conocieran y me gané el respeto de los compañeros.

- 7. Gano mi primera beca en tercer semestre; fui el mejor de la facultad. Eso me hizo sentir muy feliz.
- 8. Yo siempre le decía a mi esposa: “yo no puedo ser malo, yo debo darles ejemplo a mis hijos, debo demostrarles que yo voy para exigirles”.
- △ 9. De las cosas más difíciles fue cambiar

el pensamiento de ingeniero a las cosas de Derecho.

- 🌀 10. Gané mi segundo mérito. En este, bombas y patillos, todos me felicitaban.
- △ 11. Durante la carrera no tuve tiempo para mi esposa y mis hijos, eso lo debía que sacrificar.
- 🌀 12. Comprendí del sacrificio porque mi

hermano mayor [...], él fue mi figura paterna.

- 🌀 13. Una ventaja que tuve es que estudié con 3 compañeros de aquí del trabajo. Todo era más fácil.
- 🌀 14. Todo lo que soy se lo debo a mi mamá, la vieja Lucía.
- 🌀 15. Hoy estoy dichoso porque recibí calificaciones en la

mañana y mis hijos ocuparon el primer puesto.

- 💡 Se educa con el ejemplo, no como lo hizo mi papá.

**Expectativas / Proyección**

- ▶ Seré juez, procurador; tendré un buen cargo. Mi familia estará mejor y le daré más tiempo [a] mi esposa y a mis hijos.

**Trayectoria 4.** La siguiente representación muestra la trayectoria de Felipe, un joven de 24 años que cursó el programa de Derecho en la ciudad de Bogotá.

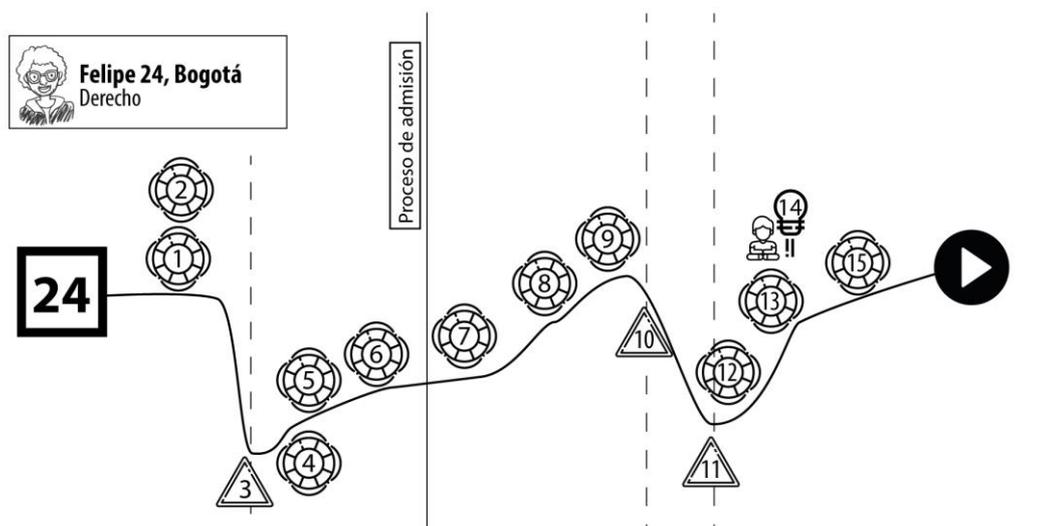


Figura 4. Trayectoria de Felipe.

**Antes de la admisión**

- 🌀 1. Me gradué del colegio a los 15 años.
- 🌀 2. Hablé con mi familia y les dije que quería estudiar algo con Derecho.

- △ 3. La situación económica lo impidió en ese momento.
- 🌀 4. Encontré Criminalística en donde vivía.
- 🌀 5. Me becaron todo el tiempo y terminé.

- 🌀 6. En ese momento hablé nuevamente con mi familia y les dije que realmente quería estudiar Derecho. Quiero ser profesional.

**Durante la carrera**

- 7. Logré el crédito, además quería estudiar en la universidad porque tenía acreditación de alta calidad.
- 8. Me sentía muy feliz, era la primera vez que pisaba una universidad.
- 9. En tercero me gané una beca por rendimiento académico.
- 10. Todo el tiempo... si había para algo, no había para lo otro.
- 11. Llegué a quinto y me quería retirar porque hubo un momento en que había profesores regulares.
- 12. Eso cambió, ahora es muy diferente; estoy muy contento.
- 13. Siempre he sido muy disciplinado, tolerante, perfeccionista.
- 14. El promedio me definía si sabía o no.
- 15. Todo lo logré por mi familia. Mi papá, mi hermano me apoyaron económicamente, y mi mamá por las cosas que me hacía en la casa. ¿Me hago entender? El desayunito...

**Expectativas / Proyección**

- Quiero trabajar en alguna empresa, litigando con el gobierno, y seguir estudiando.

**Trayectoria 5.** Para terminar, la siguiente es la trayectoria de Claudia, una mujer de 25 años que cursó el programa de Psicología en la ciudad de Montería.

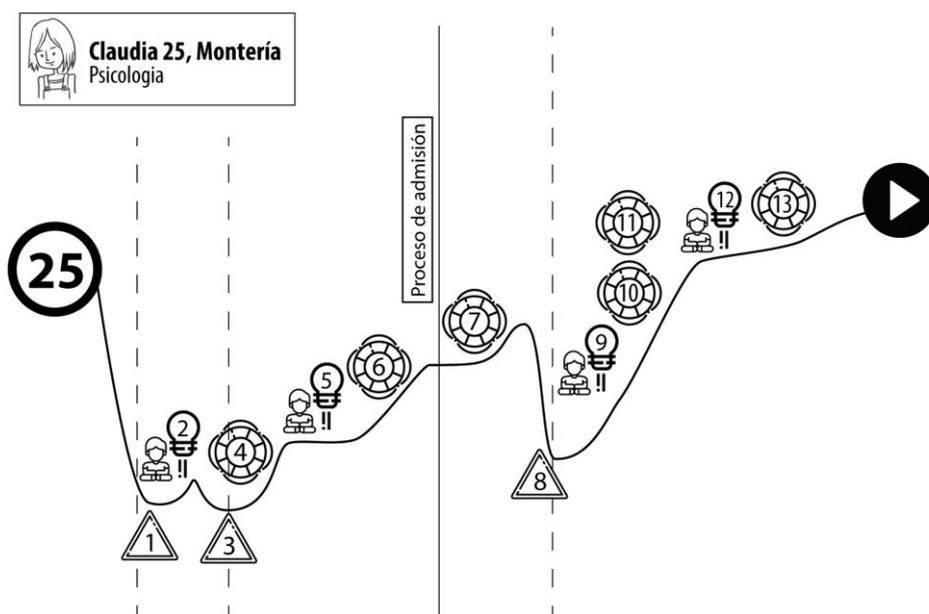


Figura 5. Trayectoria de Claudia.

**Antes de la admisión**

- △ 1. No sabía qué quería estudiar, no tenía vocación para nada.
- ☞ 2. Como mi hermano estudiaba algo con administración, yo seguí su camino.
- △ 3. Nunca me gustó, pero tuve que terminarlo.
- ☞ 4. Me encontré con una amiga, y me habló de la Psicología y me enamoré.
- ☞ 5. Pensé: “esta es la primera oportunidad que me gusta algo”.
- ☞ 6. Lo intentaré una vez más, lo hablé con mi papá y me dijo: “hija, yo te apoyo”.

**Durante la carrera**

- ☞ 7. Entre a la U, por mi nivel socioeconómico y por qué vecinos me la recomendaron.

- △ 8. Infortunadamente no había empezado y yo no tenía tiempo, me sentía cansada y me daba mal genio afectando mi familia, trabajo.
- ☞ 9. Una mañana me dije, no te puedes levantar de mal genio, porque esta es una oportunidad que tengo, esta es mi carrera y mi futuro más adelante.
- ☞ 10. En cuarto ya terminé lo de mi trabajo, a partir de ese momento empezó a gustarme la psicología ya tenía tiempo.
- ☞ 11. En ese momento de crisis una profe, ella me hacía sentir aliviada ante las dificultades.
- ☞ 12. El promedio fue importante, porque

me definía como buena estudiante y me decía que tanto había aprendido.

- ☞ 13. Siempre me esforcé por mi papá, él es guardia de seguridad en la noche, veía su esfuerzo para conseguir lo de mi matrícula.

**Expectativas / Proyección**

- Me voy para Medellín, allá tengo familia, me voy abrir camino como psicóloga y voy hacer mi especialización en Clínica.

**Consolidado de las cinco trayectorias.** En la Figura 6 se observa la representación de todas las trayectorias descritas. Esto, con el ánimo de visibilizar los trazos que hubo en cada trayectoria y los contrastes entre uno y otro caso.

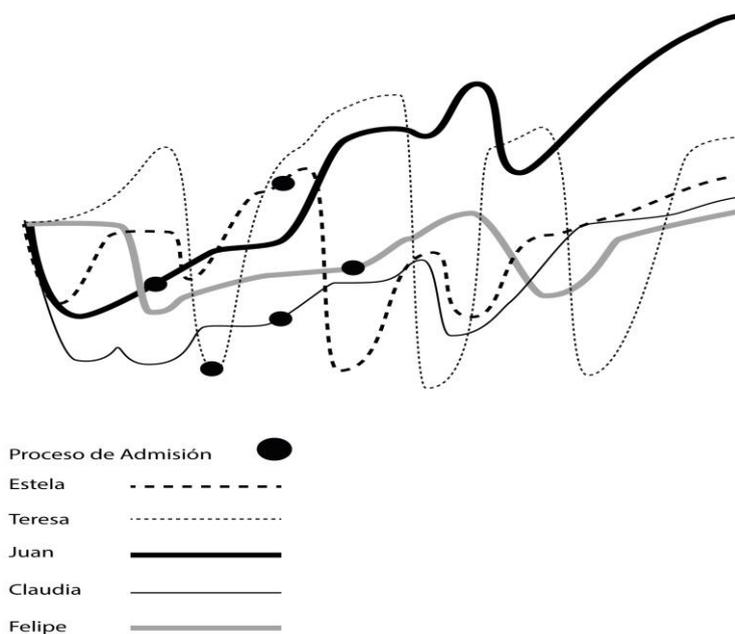


Figura 6. Consolidado de trayectorias.

### Análisis de narrativas en torno a las categorías

**Creencias para iniciar la construcción de una trayectoria universitaria.** Las siguientes son las citas que se retoman como más relevantes dentro de las narrativas de cada participante:

... en ese momento lo vi como por ese lado, porque necesito tener como las bases, como las herramientas de cómo trabajar con mis hijos, de cómo criarlos, de cómo educarlos, de cómo los puedo apoyar. ¿Aunque será que la universidad es como dicen?, ¿seré capaz?, ¿me quedará grande? (Teresa, 39 años, Arauca).

... uno tenía la concepción de que como era universidad y profesional eso era muy caro, “eso vale mucho y no tengo para pagar una carrera profesional”. Personalmente nunca pregunté porque di por hecho que era muy costoso, entonces cuando empecé a trabajar en la universidad hablé... como yo quería estudiar contaduría entonces le conté a mi mamá y me decía: “usted dele con esos números y el computador... usted estudie otra cosa”. Me puse analizar [y] dije: “qué carajo, voy a estudiar Administración, igual cada vez mi discapacidad me impide ver tanto número, mi mamá, ella ha caminado con mi discapacidad... (Estela, 48 años, Arauca).

... primero que todo, cuando salí del colegio no sabía qué quería estudiar, no tenía vocación. Entonces decidí estudiar lo que mi hermano, pero me di cuenta que no me gustó, debí terminar... luego trabajé y dije: “yo quiero superarme”. Me encontré con una amiga en ese momento y me enamoro de la

Psicología y yo dije: “bueno, esta es la primera oportunidad que se me presenta para que algo me guste, voy a intentarlo una vez más”; fui, le conté a mi papá y él me apoyo... (Claudia, 25 años, Montería).

Bueno, lo que pasa es que yo me gradué de bachillerato cuando tenía 15 años. Yo le dije a mi familia: “quiero estudiar algo relacionado con Derecho y, pues, económicamente no podíamos hacerlo en el momento, pero había una alternativa de estudiar Investigación Criminalística y había materias de Derecho entonces yo dije: “bueno, voy a conocer cómo es allá el Derecho y aparte voy a conocer la criminalística”. Ya cuando terminé, [...] que yo quisiera estudiar Derecho porque, efectivamente, yo conocí unas materias y me gustó, me encantó, entonces yo quisiera poder estudiar ya lo profesional... (Felipe, 24 años, Bogotá).

... yo como ingeniero de sistemas en la parte misional no aplico para buenos cargos, me falta tiempo de servicio para optar por una pensión, entonces dije: “si yo no cambio el chip...”. Después de hablarlo y de mirar la posibilidad, se lo conté a mi esposa, ella me dijo: “magnífico, si vos mejoras, mejora la familia, entonces hacéle y, efectivamente, me matriculé y arranqué... (Juan, 48 años, Quibdó).

Frente a lo anterior, es posible analizar que en las creencias aparecen elementos relacionados con la necesidad de superación personal y son en torno al nuevo rol. El proceso de reafirmación de las mismas se da a partir de las estructuras de apoyo, entendiéndose estas como familia y amigos principalmente. De igual forma, se evidencian cogniciones relacionadas con la capacidad o autovalía (“podre, seré capaz”). Es de destacar que en las narrativas surgió que las personas van acompañadas, de manera especial, por parte de otros (ej.: hijos, esposa, padres, etc.).

A su vez, las creencias resultan coherentes con los planteamientos de Goodson y Numan (2002), Hamel (2003), Hashweh (2005), y demás autores que se retomaron en la definición de esta categoría y que plantean que la persona tiende a emplear las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren. Con ello, toman decisiones, las cuales son producto del caminar de la vida en relación con el aprendizaje mediado por la interacción.

**Los factores protectores en términos de estrategias de afrontamiento y recursos de apoyo.** Con relación a esta categoría, los siguientes son fragmentos textuales destacados frente a las narrativas brindadas en cada uno de los casos:

La universidad, en ese primer momento, fue como la que me dio ese espacio; me ofreció como la carrera en la que me quería enfocar. Además, como esas facilidades de poder ingresar y de poder acceder a la carrera. Después conté como con un grupo de unos compañeros como que nos

colaborábamos entre todos, trabajamos en grupo. Yo creo que esos primeros semestres que estudié fueron los más maravillosos. Cuando interrumpí, el decano siempre me preguntaba: “¿cuándo vas a volver? ¿te estamos esperando!”. Él fue como tan insistente, me motivó a seguir y pues como que "ey" yo dije: “no, ya tengo que tomar la decisión; si esta fue la carrera que inicié, ¿como no voy a poder terminarla?” y pues he logrado hasta ahora todo lo que me he propuesto y [...] y hoy estoy en último semestre... (Teresa, 39 años, Arauca).

... Cuando entré a estudiar mi esposo no quería... con problemas económicos, sin dinero, mi ex nunca quiso que estudiara. Imagínese que le hubiera hecho caso; hoy separada y sin estudio. Él me decía: “si los hombres le ayudan a la mujer a estudiar, después las mujeres los abren, le dan una patadita. En ese momento una profe me escuchó y me dijo: “si usted estudia en 5 años me cuenta, soy una profesional y estoy trabajando en tal lado y tal...”. Es más, la tengo muy pendiente ahora que me gradúe... una de las invitadas. Me dieron un auxilio educativo y el ICETEX. Me pasó algo importante, cuando entré a la U y le hablan a uno del proyecto de vida lo van orientando. Si a mí me hubiesen hablado de eso en bachillerato tal vez hubiese estudiado antes. Por otra parte, mi familia (mamá, hijo, y 2 hermanas), el título es de ellos. Yo sé que mis hermanas también hubieran querido estudiar... a mi hijo decirle que todas esas horas, todo ese tiempo que no compartí fue... hoy le digo a mi hijo: “yo para usted soy un ejemplo, y más que él no heredó el problema, bendito Dios, él si tiene una miopía, pero muy mínima, entonces con todas las habilidades... (Estela, 45 años, Arauca).

... vea, muy fundamental es mi familia: uno, mi hermano porque mi hermano me apoyó económicamente para poder estudiar; segundo, mi papá fue otro apoyo económico, y –por supuesto– mi mamá, mi mamá, o sea, por las cosas que me hacía en la casa, ¿si me hago entender? el desayuno... por eso mi familia, por eso su apoyo incondicional. Siempre me decían cosas positivas, porque mi familia en cuanto a la educación siempre intenta que yo trate de, como, progresar y yo siempre estoy muy seguro de mis decisiones por mi disciplina, mi tolerancia y perfeccionismo. Recuerdo que cuando yo ingresé me sentí muy alegre, porque era la primera vez que yo pisaba una universidad y más cuando me encontré con 2 profes porque se les notaba la pasión y la experticia. Eso me dio la capacidad de amar el Derecho... (Felipe, 24 años, Bogotá).

Decidí estudiar en la universidad, pues, por el nivel socioeconómico que tengo, también porque fue muy recomendada por personas que vivirían por mi casa. Ya como en tercer o cuarto semestre, me terminó gustando la carrera porque tenía más tiempo; además, me encontré con una profe... ella nos enseñó muchas cosas académicamente, pero en el momento en el que te sentías agobiado ella te hablaba y te hacía reconocer las cosas y te sentías más aliviado. Era como esa psicóloga personal que uno tiene. Con el paso del tiempo el promedio era importante; primero que todo personal, porque ahí es donde uno define qué tanto aprendió y, segundo, por el esfuerzo de mi papá. Mi papá es guardia de seguridad y más que todo trabaja en las noches entonces veo el esfuerzo que él tiene que luchar para conseguir dinero para mi universidad... (Claudia, 25 años, Montería).

Por otra parte, mi mamá –el pilar de la familia– la vieja Lucia... sin mi mamá no hubiera sido. Mi mamá y mi abuela –la mamá de ella–, porque mi abuela hacía de papá. Por ejemplo, en el caso mío como padre, trabajador, empleado, profesor, hago sacrificios para poder dar bola en la universidad, porque yo siempre le decía a mi esposa: “¿a quién me parezco?, yo no puedo ser malo, yo tengo que ser sobre saliente por los hijos”. Tenía que demostrarles que yo doy; para poderles exigir, yo tengo que darles con el ejemplo. A los 2 mayores hoy le[s] entregaron boletines y ocuparon el primer puesto. Y al menorcito también le entregaron la semana pasada y el primer puesto. O sea, estoy dichoso en este momento. Por eso yo me defino como un estudiante que se sacrifica para poder cumplir académicamente; ese soy yo porque es la única forma, porque el tiempo no me da mucho, yo tengo que sacarlo de alguna manera. Por eso me he ganado 2 veces la beca académica... (Juan, 48 años, Quibdó).

En esta segunda categoría se pueden identificar comprensiones de los participantes frente a las diversas situaciones. Se contó con respuestas que dan cuenta de mayor bienestar y sensación de logro. Esto tiene que ver con la adaptación al entorno; aspecto que se denota recurrentemente con sus posibilidades económicas y la carencia de tiempo. A partir de sus posibilidades, los participantes generan mecanismos que posibilitan la continuidad en su trayectoria, siendo esta uno de los primeros agentes estresores a los que se enfrentan los estudiantes. Esto se complementa con lo expuesto por García (2010), quien alude al afrontamiento como la manera en que se asume una situación.

Dentro de esta categoría, de igual forma, se rescata la importancia de las estructuras de apoyo personales y de los recursos económicos y emocionales (Molgat, 2007). Esto, basado en la coherencia que da el ejemplo desde la figura de amor y de enseñanzas, lo cual se observa en la afinidad e importancia de la relación profesor-estudiante, y estudiantes-estudiantes, así como con las familias. Por otra parte, son de subrayar los procesos de resiliencia, entendiendo esta como la capacidad para desarrollar y usar los recursos disponibles para sobreponerse a circunstancias adversas mediante la capacidad de persistencia y perseverancia respecto al objetivo (Reed-Victor & Stronge, 2002). Es por esto que, precisamente, en el marco de esta investigación surgió la familia –y su apoyo– como un determinante que es transversal a todas las categorías y constituye un eje central para el desarrollo de estrategias de afrontamiento y resiliencia.

**Las amenazas en el desarrollo de la trayectoria o vulnerabilidad frente a factores estresores.** Con referencia a esta tercera categoría, los resultados principales se destacan en las siguientes citas (extraídas de las narrativas brindadas por los participantes):

... cuando terminé cuarto semestre debí parar porque fue cuando salí embarazada de mi hija entonces pues eso fue como muy duro. Económicamente, no tenía empleo, tenía los otros 3 niños, estaba embarazada... de hecho, paré casi los 4 semestres siguientes, tuve que parar entonces como que dije: “eh, no sigo ya esto, no puedo más porque con los niños son muchas cosas, muchas obligaciones”. Ahora, mi hijo el de 18 es bastante rebelde, entonces pues ya se empezó a enfrentar a mí, a coger como sus mala juntas, como que la calle, los vicios, entonces todas esas cosas como que no me gusta hablar de eso... parece un indigente, me tocó llevarlo a la policía a prestar servicio... (Teresa, 39 años, Arauca).

... en el papel puede decir que el mundo es incluyente; no todo el mundo lo hace igual en la práctica. Cuando hablamos de los valores no todo el mundo tiene educación; eso depende del nivel. Es que por todo tenía un tema personal... ese lo superé más ahora que estoy en la universidad. Resulta que por mi problema visual... mi miopía es progresiva, degenerativa, en cualquier momento puedo quedar ciega; eso me dicen los médicos entonces fui muy pesimista... “¿para que voy a estudiar si voy a quedar ciega?, ¡qué carajos!” después dije: “no importa que quede ciega, voy a estudiar y todo está en manos de Dios; qué quita que llegue a vieja con menos o más visión o como estoy ahora, aunque no puedo mirar lo que está en el tablero... (Estela, 45 años, Arauca).

... lo económico; o se tiene para algo o no se tenía para ese algo. Entonces siempre nos tocaba cohibirnos de ciertas cosas para pagar la universidad. Digamos, los semestres siempre se pagan cada 6 meses porque estaba la prima. Mi papá es retirado de la policía, entonces mi papá de la prima básicamente lo abonaba como el 60 % y mi hermano del resto. Uno se cohibía, no era fácil de conseguir la plata en el momento; siempre debía esperar la prima. Esto fue de esta forma desde siempre. En el primer semestre creo que fue el único que no porque estudié por un préstamo que se realizó. Me pasó algo en quinto; quería retirarme antes, la Facultad de Derecho tenía profesores regulares (Felipe, 24 años, Bogotá).

... había una materia que era virtual, yo no tenía tiempo para nada, el cansancio me vencía. Llegaba a las 10 a mi casa, cenaba y me dormía. Entonces me daba estrés, eso me perjudicaba un poco en el clima laboral cuando trabajaba. Tuve dificultades por mi mal genio; cada vez que me levantaba en la mañana decía: “hombre”. Me levantaba de mal genio, pero después me decía: “no te puedes levantar de mal genio porque esta es una oportunidad que se está presentando; de aquí va a ser mi carrera y mi futuro más adelante... (Claudia, 25 años, Montería).

... eso fue como en el 85, eso era difícil; uno iba en una buseta y se sienta, y van de pie todos los demás, no se sientan al lado de uno. Eso me tocó vivirlo en Bogotá entonces, cuando uno va a Bogotá a estudiar, uno se enfrenta a la academia, al racismo, a todo. Uno encontraba gente que lo negreaba en Bogotá. Creo que soporté por mi mamá, porque ella resistía a mi papá. Mi mamá se jubiló en servicios generales; con eso ella sacó a la familia adelante, porque el marido no estaba, le tocó duró a la vieja, pero ahí nos sacó adelante. Ahora en la universidad tuve un docente que me hizo pasar mucho trabajo.

Él era a la antigua, él [...] preguntaba textual; esa materia siempre me dio duro porque yo para memorizar... yo ya no hago el esfuerzo (Juan, 48 años, Quibdó).

Respecto a esta categoría se evidencia que la mayor amenaza está relacionada con el factor económico y los escasos de tiempo. Esto genera dificultades y permea significativamente en las áreas de ajuste y los escenarios que estas conforman. También es claro que las necesidades y expectativas se conectan de manera gradual, lo cual se evidencia en la consideración de deserción que se ve en la trayectoria, en la mitad de la carrera aproximadamente. Esto se vincula con aspectos académicos, aunque con mayor relevancia se denotan aspectos personales. Lo anterior coincide con la teoría expuesta por Ladrón de Guevara (2000) quien plantea que las causas principales de amenazas se derivan de los factores personales, sociales y familiares en que las personas están inmersas.

### **Discusión**

Los objetivos del estudio estuvieron relacionados con identificar el nivel de correlación del proceso de admisión de la universidad participante con el éxito académico, además de explorar la pertinencia del uso de trayectorias relacionadas con la vida universitaria. Esto, reconociéndolas como fuentes de información precisa respecto a creencias, situaciones amenazantes, y factores protectores. Estos, factores que repercuten en el ingreso, desarrollo, culminación profesional y proyección, identificándose variabilidad en los mismos.

Sin lugar a dudas, y retomando a Valsiner (2013), es importante reconocer estas trayectorias, desde el caminar de cada ser. Se partió de la perspectiva del ciclo de vida, comprendiendo la interacción entre procesos biológicos, personales, familiares, educativos, sociales y culturales. Todo, buscando comprender cómo se dan los procesos de afrontamiento y cómo están mediadas posibilidades de éxito académico desde la perspectiva de quienes participan en el proceso (Lewis, 2000).

A pesar de que, aparentemente, el proceso universitario es igual para todos (en cuanto a entrada y salida de los estudiantes) los resultados de este estudio reafirman la importancia de reconocer al ser humano desde su integralidad, complejidad y singularidad. Esto, como lo plantea Valsiner (2013) es esencial ya que el desarrollo implica cambios cognitivos, emocionales y socioculturales, y esto hace necesarias la comprensión y explicación desde el reconocimiento de quien se desarrolla, sus procesos biológicos, personales, familiares,

educativos, sociales y culturales. Ello, retomando la importancia del proceso para así reconocer la singularidad de las trayectorias, más allá del resultado.

Los hallazgos del estudio permitieron evidenciar que el proceso aplicado dentro de la admisión no es un predictor de éxito académico, revelando un coeficiente de determinación cercano a 0. De igual modo, se reafirma el planteamiento de Pereira, Hernández, y Gómez (2011), quienes establecen que el resultado del ICFES no debe ser el único referente ni el más importante para seleccionar a los candidatos que van a entrar a la universidad. Este tiene un bajo valor predictivo y, por ende, dificulta poder anticipar el desempeño de los estudiantes.

A partir de ello, se ve la necesidad por parte de la institución revisar claramente el proceso de entrevista Conductual Estructurada, desde la interpretación de cada persona que la aplica, dentro del proceso de admisión, siendo esta una incidencia importante en el resultado, por otra parte, garantizar de esta forma una apropiación multicampus respecto a la importancia de la misma.

Teniendo presente lo anterior, se retoma que el interés de la segunda fase que fue explorar el uso de las trayectorias. Las categorías permitieron, no solo mapear las trayectorias en sus distintos momentos, sino que emergieron la categoría de expectativas o proyección y el asunto de la familia como factor de gran relevancia para el éxito académico. Esto sustenta la relevancia con que cuenta el capital cultural de la familia (Bourdieu, 1979), teniendo esta un mayor poder explicativo sobre el logro académico (Cervini, 2002; Cheung & Andersen, 2003; Darin, 2012).

De acuerdo con Bourdieu (1979), el capital cultural puede concebirse de tres formas: a) incorporado, al ser el resultado de la socialización del individuo (proceso de imposición y adquisición de arbitrios culturales, realizada primariamente por la familia y de acuerdo con la clase social de pertenencia); b) objetivado, que se conforma a través de los bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, películas, etc.; y c) institucionalizado, que constituye una forma de objetivación particular al corresponder a los títulos escolares.

Por su parte, se reafirmó que el nivel educativo de los padres constituye un componente central del capital cultural (Glick, Randrianarisoa, & Sahn, 2011; Hortacsu, Ertem, Kurtoglu, & Uzer, 2001). Según los planteamientos de Eccles (2005), la educación de los padres determina las habilidades, valores y conocimientos acerca de los procesos

educativos formales; y, por lo tanto, influye en sus prácticas educativas en casa y en el moldeamiento de las habilidades en sus hijos, así como en la forma de intervenir en sus asuntos personales (Roosa, 2012). Además, los padres con niveles educativos más altos suelen hablar con sus hijos empleando un lenguaje más variado y complejo. Esto, según Eccles (2005), predice mejores habilidades de lenguaje y lectura en los hijos.

Asimismo, como lo indica Valsiner (1997), las trayectorias no son estáticas. Ello supone una relación bidireccional y de intercambio entre lo que llama la cultura personal y la cultura social, siendo la cultura co-construida. En este sentido, se evidenció la necesidad de superación personal, creencias relacionadas con el nuevo rol que se asume en la universidad, cogniciones asociadas con la capacidad y el autoreconocimiento, siendo esto coherente con los planteamientos de Goodson y Numan (2002), Hamel (2003), Hashweh (2005), Johnstone (2000), y Sevillano (2007) quienes han planteado que la persona tiende a emplear las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y, con ello tomar decisiones.

Por otra parte, fue evidente que los participantes comprenden los efectos que tienen las posibilidades económicas y la carencia de tiempo con que cuentan. Igualmente, se reconoce, cómo –a partir de estas– se generan mecanismos que posibilitan la continuidad en su trayectoria y el éxito académico al finalizar la carrera, siendo este uno de los primeros agentes estresores a los que se enfrentan. Esto se complementa con lo expuesto por García (2010), quien señala la relevancia de desarrollar habilidades de afrontamiento para asumir una situación de forma adecuada.

Así las cosas, en el caso de los participantes involucrados en la fase cualitativa, se resalta la importancia de las estructuras de apoyo tanto personales como familiares y económicas. No hay duda de la influencia que tiene el ejemplo desde la figura afectiva y los apoyos y enseñanzas que se brindan desde el contexto más cercano de los estudiantes: sus familias. Por otra parte, es importante exaltar los niveles de resiliencia que se manifiestan desde las narrativas desde los estudiantes. Como lo exponen Reed-Victor y Stronge (2002), fue evidente la capacidad con que cuentan los participantes para usar y potenciar los recursos que tenían disponibles para sobreponerse a circunstancias complejas y negativas a las cuales se enfrentaron en distintos momentos. Fue por su persistencia y perseverancia que culminaron con éxitos, e incluso con reconocimientos especiales en varios casos, sus estudios universitarios.

Por su lado, respecto a los factores amenazantes, la mayor amenaza estuvo asociada al factor económico y a las dificultades relacionadas con el tiempo para realizar los estudios. Esto permeó las trayectorias y dio cuenta de áreas de ajuste. A su vez, fue evidente que las necesidades y expectativas se conectaron de manera gradual, lo cual se evidencia en la necesidad de abandono que se vio en la mitad de la carrera aproximadamente, denotándose así aspectos personales que permitieron dar continuidad. Esto coincide con la teoría expuesta por Ladrón de Guevara (2000), quien plantea que las causas principales de amenazas se derivan de los factores personales, sociales y familiares en el que los individuos están inmersos, pero depende de estos la perspectiva que se asuma al respecto.

Con respecto al uso de los métodos mixtos, dado que permiten brindar una visión ampliada del fenómeno estudiado vinculando diversas perspectivas, estos permitieron enriquecer la explicación y comprensión en torno al objeto de estudio (Creswell, Plano-Clark, Gutmann, & Hanson, 2003).

Por último, se hace relevante mencionar algunas recomendaciones derivadas de este estudio. Para futuras investigaciones es conveniente tener presente la categoría *familia* o *influencia del apoyo familiar*, dado que este asunto fue resaltado en todas las categorías como núcleo de las trayectorias. En adición, se sugiere ampliar lo realizado en términos de trayectorias de vida proponiendo y validando una estrategia de admisión que se bas en la elaboración de las mismas y que complemente otro tipo de herramientas.

Esto, para verificar si esta resulta contribuir a una mayor predicción del éxito académico por haberse demostrado que las pruebas actuales no son suficientes y que una perspectiva idiográfica resulta pertinente para conocer las historias, motivaciones y proyecciones de las personas. En suma, se brindan agradecimientos a quienes se preocupan por desarrollar programas vinculados con el éxito académico desde el sentido humano. Esto, comprendiendo que son las personas las que –con luces y sombras– se acercan a sus logros, y contruyen sus trayectorias; trayectorias que es necesario indagar, comprender y exaltar.

### Referencias

American Psychological Association. (2010). American Psychological Association ethical principles of psychologists and code of conduct. Retrieved July 22, 2015

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: what is it, and what is it good for? [La adultez emergente: ¿qué es y para qué sirve?]. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy [El estudio, la evaluación y la mejora de la autoeficacia de los estudiantes universitarios]. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918-1942. doi:10.1080/03075079.2014.999319
- Casuso, M. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Gil-Calvo, E. (2005). El envejecimiento de la juventud. *Revista de Estudios de juventud*, (71), 11-19.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Cheung, S. Y., & Andersen, R. (2003). Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain [Tiempo de leer: recursos familiares y resultados educativos en Gran Bretaña]. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(2), 413-433.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2010). *La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión*. Maracaibo: Universidad Rafael Belloso.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Datas, L. H., & Estatutaria, L. 1266 de 2008, Congreso de la República. Diario Oficial No. 47.219 de 31 de diciembre de 2008.

- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in Counseling Psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta ed.). Los Ángeles, CA: SAGE.
- Becker, G. S. (2010). *The economics of discrimination* [La economía de la discriminación]. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2007). Becoming a citizen: analysing the social representations of citizenship in youth [Convertirse en ciudadano: analizar las representaciones sociales de la ciudadanía en la juventud]. *European societies*, 9(4), 601-622.
- Billari, F. C., & Liefbroer, A. C. (2010). Towards a new pattern of transition to adulthood? [¿Hacia un nuevo patrón de transición a la adultez?]. *Advances in Life Course Research*, 15(2-3), 59-75.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural (Trad. M., Landesmann). *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (2018). Social space and the genesis of appropriated physical space [Espacio social y la génesis del espacio físico apropiado]. *International Journal of Urban and Regional Research*, 42(1), 106-114.
- Brannen, J., & Nilsen, A. (2005). Individualisation, choice and structure: A discussion of current trends in sociological analysis [Individualización, elección y estructura: una discusión de las tendencias actuales en análisis sociológico]. *The sociological review*, 53(3), 412-428.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? [Repensando la fase de juventud del curso de la vida: ¿el caso de la adultez emergente?]. *Journal of youth studies*, 8(4), 367-384.

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- de Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México, D.F.: Ediciones Pomares.
- Darin, K. (2012). Cultural capital and performance in medical education [Capital cultural y rendimiento en la educación médica]. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 397-406.
- Gallie, D., & Paugam, S. (2001). Unemployment, welfare regimes and social exclusion. Trabajo presentado en *CNRS/ESRC Anglo-French Seminar on Social Exclusion*, diciembre, Londres.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Glick, P., Randrianarisoa, J. C., & Sahn, D. E. (2011). Family background, school characteristics, and children's cognitive achievement in Madagascar. *Education Economics*, 19(4), 363-369. doi: 10.1080/09645292.2010.488476
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, D.F.: McGrawHill.
- Hortacsu, N., Ertem, L., Kurtoglu, H., & Uzer, B. (2001). Family background and individual measures as predictors of Turkish primary school children's academic achievement [Antecedentes familiares y medidas individuales como predictores del rendimiento académico de los niños de la escuela primaria turca]. *The Journal of Psychology*, 124(5), 535-544.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi-Ullastres, & C. Hernández-Gil (Coord.), *El fracaso escolar* (pp. 89-98). Madrid: Doce Calles.
- Lewis, M. (2000). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development [La promesa de los enfoques de sistemas dinámicos para una cuenta integrada del desarrollo humano]. *Child Development*, 71(1), 36-43.

- Meda, J. B. (2015). La transición residencial de la juventud europea y el Estado de bienestar: un estudio comparado desde las políticas de vivienda y empleo. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria / Revista de servicios sociales*, (59), 107-125.
- Miller, D. G. (2007). *Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de México, México, D.F.
- Blossfeld, H. P., Klijzing, E., Mills, M., & Kurz, K. (Eds.) (2005). *Globalization, uncertainty and youth in society* [Globalización, incertidumbre y juventud en la sociedad]. Londres, UK: Routledge Taylor & Francis Group.
- Molgat, M. (2007). Do transitions and social structures matter? How 'emerging adults' define themselves as adults [¿Las transiciones y las estructuras sociales son importantes? Cómo los 'adultos emergentes' se definen a sí mismos como adultos]. *Journal of youth studies*, 10(5), 495-516.
- Muñiz, P. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los años ochenta*. México, D.F.: ANUIES.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Núñez, J. C., Pérez, J., González, P., García, M., González, S., Roces, C., Álvarez, L., & González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Pereira, C., Hernández, G., & Gómez, I. (2011). El valor predictivo de los exámenes de Estado frente al rendimiento académico universitario. *Educación y Educadores*, 14(1), 51-65.

- Reed-Victor, E., & Stronge, J. H. (2002). Homeless students and resilience: Staff perspectives on individual and environmental factors [Estudiantes sin hogar y resiliencia: perspectivas del personal sobre factores individuales y ambientales]. *Journal of Children & Poverty*, 8(2), 159-173. doi: 10.1080/1079612022000005375
- Rodríguez-Burgos, L. P. (2010). *A case study of ontogeny of understanding the cognitive development in infants* [Un estudio de caso ontogénico para comprender el desarrollo cognitivo en bebés]. Roma: Firera y Liuzzo.
- Rodríguez-Burgos, L. (2014). Prospects of research in South America: The case of Colombia [Perspectivas de la investigación en América del Sur: el caso de Colombia]. *Rumania Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 208-214.
- Rodríguez-Burgos, L., Díaz-Posada, L., Rodríguez-Castro, J., Izquierdo-Martínez, D., & Nassar-Pinzón, C. (2014). Knitting meaning: Understanding the origin, the history, and the preservation of a traditional cultural practice of the Arhuaca indigenous community [El significado de tejer: comprendiendo el origen, la historia y la preservación de una práctica cultural tradicional de la comunidad indígena Arhuaca]. *Culture and Psychology* 20(3), 330-357.
- Trinidad, A., Cabrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rudolph, C. W., & Baltes, B. B. (2017). Age and health jointly moderate the influence of flexible work arrangements on work engagement: Evidence from two empirical studies [La edad y la salud moderan conjuntamente la influencia de los arreglos laborales flexibles en el compromiso laboral: evidencia de dos estudios empíricos]. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(1), 40-58. doi: 10.1037/a0040147
- Silva-Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(número especial), 102-114.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.

Valsiner, J. (1997). Construyendo lo personal a través de lo cultural: organización redundante del desarrollo psicológico. En E. Amsel, & K. A. Renninger (Eds.), *Cambio y desarrollo. Cuestiones de teoría, método y aplicación* (pp. 27-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology [Epistemología del desarrollo e implicaciones para la metodología]. En W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* [Manual de Psicología Infantil. Modelos teóricos del desarrollo humano]. (6ta ed.). Nueva York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.). (2007). *The Cambridge Handbook of Social Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (2013). *An invitation to Cultural Psychology* [Una invitación a la Psicología Cultural]. Londres, UK: SAGE Publications.

Zittoun, Tania (2007), "Symbolic resources and responsibility in transitions", en Young, vol. 15, núm.2, pp. 193-211