

**Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de la
Universidad de la Ciudad de México (UCM)
Manuel Enrique Camargo Coronel
Grupo 04**

Introducción

El presente estudio describe algunos factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad de la Ciudad de México (UCM). Los factores son: sociopsicológicos, la familia, la escuela, la motivación y los estilos de aprendizaje. Además se presentan algunas sugerencias para revertir los problemas que crean dichos factores.

Contexto de la investigación

La Universidad de la Ciudad de México (UCM) fue creada el 26 de abril. Sus funciones son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, la extensión de los servicios educativos a la sociedad y la cooperación con las comunidades de la Ciudad de México para la solución de sus problemas sociales y su desarrollo cultural. La propuesta educativa plantea métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores donde el estudiante sea protagonista y responsable del diseño y desarrollo de su ruta de estudios y cuente siempre con el apoyo de los maestros a través de las sesiones de trabajo en aula, tutorías y asesorías. La UCM considera que una formación sólida no se logra solamente con asistir a clases y cumplir con tareas. Para ello es indispensable que, además de disponer de tiempo para asistir a tutorías, asesorías y trabajo en aula, el estudiante cuente con tiempo para estudiar de manera independiente, es decir, para realizar lecturas y tareas, para indagar sobre diversos temas, asistir a mesas redondas conferencias y, otras actividades. Por ejemplo: los programas de inglés están diseñados para que el alumno pase la mitad del tiempo en aula al semestre (48 horas) y al menos la misma cantidad de tiempo en trabajo fuera del aula. Información General de la Universidad de la Ciudad de México.

Perfil de ingreso

En una encuesta que se llevó a cabo a la generación 2003 a una muestra de 1585 estudiantes, se obtuvieron los siguientes datos: del total de participantes en la encuesta 753 son mujeres (48%) y 832 (52%) son hombres. Con respecto a la edad 1187 (75%) tienen entre 19 y 30 años, 377 (23.78%) están entre los 31 y 43 o más años, 21 (1.22%) personas no contestaron la pregunta. En términos de género se observa un equilibrio porcentual en ambos rangos de edad; de la población masculina 577 (69.37%) tiene entre 19 y 30 años y entre la población femenina 610 (81%). En cuanto al segundo rango 244 (29.32%) son hombres y 133 (17.5%) son mujeres.

Delegación de residencia. Por lo que respecta a la residencia de los estudiantes 500 (31.54%) proviene de la Delegación Iztapalapa, 166 (10.47%) de Gustavo A. Madero, 135 (8.51%) Iztacalco, 126 (7.94%) de Venustiano Carranza, 107 (6.75%) de Cuauhtémoc, 106 (6.68%) de Alvaro Obregón, 88 (5.55%) de Coyoacán, 76 (4.79%) de Tlahuac, 64 (4.03%) de Tlalpan, 64 (4.03%) de Xochimilco, 44 (2.77%)

de Azcapotzalco, 38 (2.39%) de Miguel Hidalgo, 35 (2.2%) de Benito Juárez, 13 (.82%) de Milpa Alta, 12 (.75%) de Magdalena Contreras, 11 (.7%) de Cuajimalpa. Es importante señalar que en las primeras seis delegaciones se concentra la mayor proporción de la población estudiantil que asiste a la UCM, lo que sugiere que la Universidad está dando respuesta a la demanda de educación superior de estos grupos poblacionales.

En cuanto a la situación laboral se encuentra que: 936 (59.05%) trabaja, de estos 349 (46.3%) son mujeres, 87 (70%) son hombres y 649 (40.94%) no trabaja.

Motivos para seguir estudiando. Sobre los motivos que señalan para continuar estudiando tenemos: 438 (27.63%) por aprender más, 386 (24.35%) por tener una profesión, 380 (23.97%) por que les gusta, 194 (12.23%) por vivir mejor y tener prestigio, 65 (4.10%) otros motivos: ganar más dinero, conseguir trabajo; 122 (7.69%) no contestó.

Aunque la encuesta no proporciona información, la mayor parte de los estudiantes que ingresan a la UCM provienen de instituciones tales como: Colegio de Bachilleres, Conalep, Cecyt y CBTIS y han sido rechazados de instituciones del nivel superior como UNAM, IPN y UAM.

Academia de Idiomas

Desde el inicio de la Universidad la Academia de Idiomas ha sido parte fundamental del plan de estudios del ciclo básico (tres primeros semestres) de todas las carreras de todos los colegios de la UCM: La materia tiene la condición de indispensable con una duración de tres cursos para los estudiantes del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, tres cursos para el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y 10 para el Colegio de Ciencia y Tecnología.

Metodología

Tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes de la UCM y el enfoque didáctico de la misma es primordial que los cursos tengan un enfoque comunicativo, donde se pueda promover la interacción y la comunicación entre los alumnos y también entre la comunidad universitaria, lo que permitirá hacer un uso funcional y comunicativo de la lengua.

Para que el estudiante tenga un papel protagónico en el proceso de aprendizaje en contextos significativos, se planteó en el primer semestre del 2004 adoptar un enfoque basado en tareas (*Task based learning*). Las tareas comunicativas están orientadas a desarrollar las cuatro habilidades. Una ventaja de este enfoque se consideró en ese momento era que motivaría a los alumnos a realizar trabajo fuera del aula, lo que contribuiría a construir su autonomía para el aprendizaje.

Problema

La UCM ofrece una propuesta educativa innovadora, donde el estudiante es el responsable de su aprendizaje y depende menos del profesor, para lo cual se llevan a cabo actividades tales como el diseño de su ruta curricular que se apoyan en la supervisión de un tutor, las tutorías donde el estudiante puede aclarar dudas, profundizar temas vistos en clase, participar en las diversas actividades que la

UCM organiza tales como: mesas redondas, encuentros, seminarios, conferencias, etc., la participación de los estudiantes es casi nula.

Sin embargo las reuniones que se programan con los tutores cada semana o cada quince días rara vez suceden; los estudiantes acuden con los tutores únicamente al principio del semestre para la elaboración de la ruta curricular, ya que sin la firma del tutor no pueden llevar a cabo su inscripción, posteriormente durante el semestre no regresan. Pocos estudiantes acuden a asesorías a pesar de las reiteradas invitaciones por parte de los docentes, que incluso deben colocar en sus cubículos los horarios que dedican exclusivamente a asesorías. La Academia de Idiomas el semestre 2003-1 ofreció un espacio físico en el cual se impartirían talleres que complementarían el programa de estudios, se publicaron horarios de cada uno de los talleres en todo el plantel e incluso los profesores hicieron la invitación en cada uno de los grupos. Sin embargo la respuesta de los alumnos fue mínima, muy pocos fueron los que asistieron, y hubo talleres en los que no hubo ningún alumno.

Como se mencionó anteriormente las clases están programadas para que los alumnos no pasen mucho tiempo en las aulas (3 horas a la semana=48 horas al semestre) y puedan llevar a cabo el estudio personal (asesorías, biblioteca, prácticas de campo, talleres, investigaciones, tareas, etc.). Desafortunadamente los estudiantes no llevan a cabo la parte complementaria que les corresponde y únicamente aprenden lo que se estudia en clase (además de que existe un alto índice de deserción) lo cual es insuficiente y al momento de certificar, un alto índice de alumnos no acredita la materia. Cabe señalar que la certificación es llevada por un departamento independiente de la Academia de Idiomas. Esto conlleva a problemas posteriores ya que al no acreditar muchos alumnos no vuelven a tomar el curso y van retrasando su ruta curricular ya que la materia de inglés es indispensable y entra en el plan de estudios. Una posible solución sería añadir más horas al trabajo en aula, pero la propuesta ha sido rechazada ya que va en contra de la filosofía de la Universidad cuyo objetivo es hacer alumnos responsables de su propio aprendizaje.

A raíz de este problema surgió mi interés por investigar las causas que podrían provocar que los alumnos no se integren al modelo educativo que la UCM y en especial la Academia de Idiomas ofrece.

Factores que pueden influir en el bajo nivel de desempeño

A partir de una búsqueda de información y de la revisión de la literatura sobre el problema y de la observación durante tres semestres a varios grupos encontré los siguientes puntos que influyen en este problema:

1. **Factores sociopsicológicos.** La baja autoestima y la discriminación contribuyen de manera significativa en un desempeño estudiantil pobre. La mayor parte de los estudiantes que asiste a la UCM campus Iztapalapa vive en colonias cercanas a ésta. Estos lugares en ocasiones son zonas marginadas en las que los estudiantes se enfrentan a experiencias que influyen de manera negativa en su comportamiento, como son: violencia

familiar, robo, drogas, prostitución, pandillas, etc. En muchas de las actividades que se llevan a cabo en los curso de inglés los alumnos deben compartir experiencias que en estudiantes de clase media serían normales pero que muchos de los estudiantes de la UCM no poseen, por ejemplo: el tema de las vacaciones; al solicitar a los alumnos que hablen de los lugares que visitaron durante sus vacaciones, las cosas que compraron, las personas que conocieron etc. pocos de ellos pueden participar, algunos manifiestan que nunca han tenido vacaciones. Lo mismo sucede cuando deben describir el lugar donde viven, hablar de la familia, los restaurantes que frecuentan, etc. El profesor debe ser lo suficientemente sensible para seleccionar que temas pueden abordarse en clase y cuales provocaran malestar o sentimientos de marginación.

La baja autoestima es un factor que influye negativamente en el rendimiento de los alumnos. Muchos de ellos no tienen una ideología orientada hacia el éxito y ven sus fracasos como algo inminente y natural. Exponer ante el grupo algún tema o expresar una opinión frente a sus compañeros son actividades que los intimidan. Exigir puntualidad, entrega oportuna de trabajos o tareas puede significar que muchos de los alumnos deserten de la clase.

2. **Familia.** Existen pocos estudios que se han centrado en el papel que juega la familia en el rendimiento escolar de los alumnos minoritarios. Sin embargo Van Tassel-Baska (1989 en Ford y Thomas 1997) llevó a cabo una investigación sobre el papel que juegan las familias en las vidas de 15 estudiantes sobresalientes de un bajo nivel socioeconómico, ocho de los cuales eran negros y un número no determinado vivían con un solo padre. Los resultados revelaron que estas familias negras de bajos recurso tenían grandes expectativas, aspiraciones y modelos para sus hijos, al igual que, consejos positivos sobre el éxito. Estos padres promovían que sus hijos fuesen independientes y competitivos; además vigilaban a sus hijos, estaban al pendiente de sus logros y, se involucraban activamente en el desarrollo de sus habilidades. Otro estudio llevado a cabo por Prom-Jackson, Johnson y Wallace (1987 en Ford y Thomas 1997) en un estudio de estudiantes graduados minoritarios, concluyeron que los estudiantes minoritarios dotados de bajos niveles económicos tenían padres de todos los niveles de educación. Por lo tanto, el nivel de escolaridad de los padres no es un factor que pueda predecir el desempeño académico de los estudiantes minoritarios. Los descubrimientos sobre los valores y creencias de los padres sugieren que a pesar de las dificultades y barreras sociales, las cuales frecuentemente limitan el éxito y el avance social, este grupo de padres debieron haber tenido altas expectativas para sus hijos al haberlos motivado para que buscaron niveles superiores de educación y carreras complejas.

En otro estudio, Clark (1983 en Ford y Thomas 1997) examinó los logros y fracasos de estudiantes negros de bajos recursos económicos. Los estudiantes exitosos tenían padres que:

- Eran asertivos al involucrarse en la educación de sus hijos
- Estaban al corriente del progreso de sus hijos
- Eran optimistas y se consideraban que poseían mecanismos y estrategias de imitación efectivas
- Fijaban expectativas altas y realistas para sus hijos
- Mantenían tendencias de éxito positivas y apoyaban principios de una ideología de éxito
- Fijaban normas orientadas al éxito claras y específicas
- Establecían límites específicos y claros en los roles que jugaban
- En forma deliberada se involucraban en experiencias y conductas diseñadas a promover el éxito
- Tenían relaciones positivas padre-hijo que se caracterizaban por el respeto, apoyo, confianza, educación y comunicación abierta

Por el contrario, los estudiantes con un desempeño bajo tenían padres que:

- Eran menos optimistas y expresaban sentimientos de impotencia y desesperanza
- Eran menos asertivos al involucrarse en la educación de sus hijos
- Fijaban expectativas no muy claras e irrealistas en sus hijos
- Eran menos seguros en términos de sus habilidades como padres.

En la UCM es común escuchar que algunos alumnos viven con un solo padre, son madres solteras jóvenes, si son varones ya han formado una familia, o no viven con sus familias, etc. Por lo tanto será necesario que se creen grupos de apoyo cuyo propósito sea recabar información a través de la organización de encuentros, encuestas, entrevistas, visitas a domicilio para establecer un plan de acción con miras a informar a los padres sobre la forma en que ellos pueden contribuir en el desarrollo académico de sus hijos.

3. **Escuela.** Son muchos los factores que pueden influir en el bajo desempeño de los estudiantes, Ford (1985 en Ford y Thomas 1997) en un estudio sobre los estudiantes exitosos y de bajo desempeño reportó lo siguiente:

- Establecen relaciones poco positivas estudiante-profesor
- Tienen muy poco tiempo para entender el material
- Viven en un clima dentro del salón de clase hostil
- Están desmotivados o se interesan muy poco en la escuela.

Algunos estudios indican que también las expectativas que tienen los profesores sobre los alumnos juegan un papel importante en su desempeño. Si les solicitásemos a varios profesores que definan que es

bajo rendimiento probablemente nos encontraríamos con distintas clases de respuestas si los profesores no son objetivos o no poseen entrenamiento necesario para trabajar con estudiantes minoritarios. De acuerdo a Hale-Benson (1986 en Ford y Thomas 1997) los profesores tienden a crear expectativas menores con los estudiantes minoritarios y de bajos recursos. Estas bajas expectativas pueden deberse a la falta de preparación por parte de los profesores para esta clase de estudiantes. Cuando los estudiantes no tienen acceso a una educación adecuada, no pueden desarrollar todo su potencial; esto trae como consecuencia que exista bajo rendimiento debido a desinterés, frustración y falta de motivación.

Otro aspecto que puede inducir el bajo rendimiento en algunos estudiantes que dañe su motivación académica y su desempeño educativo es el uso excesivo de la competencia. Debido a la naturaleza menos competitiva y más social Hale-Benson (1986 en Ford y Thomas 1997) señala que la competencia puede elevar la ansiedad de los estudiantes, disminuir su motivación al éxito y disminuir sus conceptos personales sociales y académicos.

Uno de los requisitos para poder laborar en la UCM en el año de 2002, al menos dentro de la academia de idiomas, era tener experiencia con alumnos de bajos recursos. Sin embargo ese requisito desapareció en el siguiente periodo de contratación en el año de 2004.

Por otra parte a los profesores que actualmente laboran en la UCM no se les ha brindado ninguna capacitación en esta área, a pesar de que ellos han identificado algunas características especiales que muchos de los alumnos presentan tanto académicas como afectivas; Ford y Thomas (1997) al respecto señalan que la capacitación que se les debe impartir debe incluir estrategias para mejorar: la relaciones entre alumnos y maestros, las expectativas de los profesores, y el clima en el salón de clase.

4. **Motivación instrumental vs. intregal.** En 1982 Garner desarrolló un modelo socio educacional en el que exploró la importancia de la motivación como un factor que contribuye en la adquisición de una segunda lengua. La motivación es definida como la orientación que tiene el estudiante con respecto al papel que juega el aprendizaje de L2. La motivación se divide en dos partes básicas: integral e instrumental. Se considera que los estudiantes que más éxito tiene al aprender una lengua extranjera son aquellos que admiran la cultura de la lengua meta y tienen deseos de familiarizarse e incluso integrarse a esa sociedad: esa forma de motivación es conocida como motivación integral. En contraste la motivación instrumental se caracteriza por un deseo de obtener algo práctico o concreto del estudio de L2. El propósito de estudio es más material, tal como: cubrir los requisitos para la titulación en diversas universidades, solicitar trabajo, solicitar un ascenso o una mejor retribución salarial, leer textos especializados, etc. La motivación instrumental se

caracteriza porque no existe integración del estudiante en la comunidad de la lengua meta.

Ambos tipos de motivación son esenciales para el éxito, sin embargo, la motivación integral tiene éxito a largo plazo cuando se aprende una segunda lengua. Los resultados de las primeras investigaciones dan mayor importancia a la motivación integral que a la instrumental. Sin embargo estudios recientes en Japón Norris Holt (2001) y China Wu Man Fat (2002) basándose en información tanto cualitativa como cuantitativa descubrieron que existe una tendencia mayor hacia objetivos meramente instrumentales, especialmente en el desarrollo profesional futuro o con propósitos relacionados con las carreras, en Japón la razón principal de estudiar inglés es para ingresar a las universidades, una vez que esto se logra, la motivación de estudiar inglés disminuye significativamente.

Para poder tener un proceso de aprendizaje de L2 más motivante tanto para alumnos como para maestros, estos últimos deben de crear programas que mantengan el interés de los estudiantes y que además contengan objetivos a corto plazo.

Desde su creación en 2001 la academia de idiomas de la UCM ha impartido cursos de inglés, basándose en un enfoque comunicativo; estos cursos son materias indispensables, es decir son curriculares. En el año 2003 la academia decidió cambiar el enfoque de los cursos de inglés, el cual es *Task based learning* en el que se incluirían los ámbitos sociales, laborales y académicos. En la decisión de dicho cambio no se tomó en cuenta el punto de vista ni las necesidades de los alumnos que en algunas carreras es primordial que lean textos en inglés.

En un afán de conocer el punto de vista y las necesidades de los alumnos con respecto a los cursos de lectura de textos en inglés, llevé a cabo un análisis de necesidades entre alumnos y maestros, los resultados indican que si existe la necesidad y el interés por parte de los alumnos y los profesores para este tipo de cursos. Sin embargo estructurar un programa no es tarea fácil, por lo que varios miembros de la academia decidieron capacitarse para poder llevar a cabo esta actividad de manera profesional.

El resultado será que los alumnos de las diferentes carreras que se imparten en la UCM podrán elegir entre cursos de cuatro habilidades (dominio) y cursos de comprensión de lectura de textos en inglés los cuales, en términos administrativos, serán curriculares. Además las academias interesadas participarán de manera activa, contribuyendo con textos que los alumnos necesiten leer.

5. **Estilos de aprendizaje.** En general los alumnos que se integran de manera activa en el proceso de aprendizaje tienen más probabilidades de lograr sus objetivos. Una vez que participan de manera dinámica en su proceso de aprendizaje comienzan a sentirse habilitados, con una sensación de saber a donde se dirigen y de éxito. Una manera de lograr que los alumnos tomen

un papel más protagónico en el proceso de aprendizaje estriba en conocer sus estilos de aprendizaje, los cuales pueden influir de manera positiva o negativa en su rendimiento.

Cantor (1992 en Blackmore 1996) establece una serie de diferencias entre los estilos de aprendizaje en niños y adultos. Los adultos son:

- Autónomos y se guían de manera independiente
- Se orientan por objetivos
- Se centran en el problema, es decir, necesitan saber porque aprenden algo
- Son prácticos
- Han acumulado la experiencia de la vida

Según Kearsley (1996 en Blackmore 1996) la enseñanza en los adultos necesita enfocarse más en el proceso y menos en el contenido. Algunas técnicas como los estudios de caso, *role playing*, *simulations* y autoevaluaciones son muy útiles. Los profesores deben adoptar el papel de facilitadores en lugar de ser conferencistas o evaluadores.

De igual forma Cantor (1992) establece que la motivación que los adultos poseen para aprender se diferencia de la de los niños en que:

- Los adultos aprenden para establecer o mantener relaciones sociales
- Satisfacen expectativas externas, por ejemplo: el jefe obliga al trabajador a que estudie o de lo contrario perderá el trabajo
- Desarrollo profesional
- Escape o fantasía
- Interés real

Los profesores deben de conocer que motivación tiene el alumno para hacer los cambios pertinentes en sus materiales.

El mismo autor señala algunos obstáculos que los adultos pueden encontrar en el proceso de aprendizaje.

- diversas responsabilidades (familias, carreras, compromisos sociales)
- falta de tiempo
- falta de dinero
- cuidado de los hijos
- problemas de horarios
- problemas de transporte
- falta de confianza en si mismos
- obligación de aprender, si fue obligado por el jefe

Además de las diferencias entre los niños y los adultos, se ha encontrado que existen diferencias en el aprendizaje entre hombres y mujeres. En 1968

William Perry llevó a cabo un estudio en el que concluyó que los varones jóvenes atraviesan por un desarrollo secuencial en sus formas de pensar.

1. Los hombres ven el mundo como blanco/negro, falso/verdadero. Están convencidos de que existe una respuesta correcta.
2. los hombres observan que existe una variedad de opiniones, pero sienten que las autoridades que describen la diversidad, no están bien calificadas. O solo “manipulan a los alumnos” para que ellos encuentren la “respuesta correcta”.
3. Los hombres comienzan a sentir que la variedad es temporal. Sienten que la respuesta “correcta” no se ha encontrado.
4. Los hombres entienden que la variedad es un estado legítimo, sin embargo preferirían saber lo que es “correcto”.
5. Los hombres comienzan a ver que cada quién tiene derecho a opinar.
6. El joven varón desarrolla un compromiso personal con el mundo relativista.

Por otra parte las mujeres tienen distintas maneras de aprender. Belenkey et al. (1986) describe como las mujeres van de un estilo a otro conforme maduran y obtienen experiencia de la vida.

- Silencio: las mujeres se sienten “tontas” y sin voz, sujetas a los caprichos de la autoridad externa.
- Conocimiento recibido: las mujeres sienten que pueden recibir el conocimiento pero no crearlo.
- Conocimiento subjetivo: la verdad y el conocimiento son privados y se aprenden o intuyen subjetivamente
- Conocimiento por proceso: se invierte en las mujeres para que aprendan y apliquen procedimientos objetivos para obtener y comunicar conocimiento.
- Conocimiento construido: las mujeres ven el conocimiento de una manera contextual y pueden crear el conocimiento encontrado de manera objetiva y subjetiva.

Tomando todo lo anterior como antecedente, podemos abordar algunas teorías específicas sobre los estilos de aprendizaje.

Litzinger & Osif (1992) describen los estilos de aprendizaje como “formas diferentes con las que los adultos y los niños piensan y aprenden”. Ellos establecen que cada uno de nosotros desarrolla una serie preferida y constante de conductas o enfoques de aprendizaje. Para poder comprender mejor este proceso, lo dividen en varias fases:

1. cognición: la manera en que se adquiere el conocimiento
2. conceptualización: como se procesa la información

3. forma afectiva: la motivación, los valores y las preferencias emocionales ayudarán a definir los estilos de aprendizaje.

Algunos investigadores han tratado de catalogar los rangos de los estilos de aprendizaje más detalladamente.

Kolb mostró que los estilos podrían verse como un continuo que va de:

1. experiencia concreta: adentrarse en una nueva experiencia
2. observación reflexiva: observar a otros o desarrollar observaciones sobre la propia experiencia
3. conceptualización abstracta: crear teorías para explicar las observaciones
4. experimentación activa: usar teorías para resolver problemas, tomar decisiones.

Aunque Kolb pensó en sus estilos de aprendizaje como un continuo, se cree que cada uno de nosotros prefiere y utiliza un estilo por encima de los demás.

Garner ve los estilos de aprendizaje de manera distinta:

- juega con las palabras (verbal/lingüista)
- juega con preguntas (lógico matemático)
- juega con elementos visuales (visual/espacial)
- juega con música (músico/rítmico)
- juega con el movimiento (corporal/kinestético)
- juega socializando (interpersonal)
- juega solo (interpersonal)

Por otra parte en un estudio llevado a cabo por Hale & Benson (1986) sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes minoritarios se observó que ciertos grupos minoritarios y de bajos recursos tienden a ser aprendientes visuales y concretos, mientras que las escuelas enseñan de una manera más verbal, abstracta y de formas descontextualizadas.

Todo lo anterior nos conduce a concluir que existen diferentes maneras de aprender y también de enseñar. Además los profesores debemos estar concientes de que no todos los alumnos ven el mundo de la misma manera.

Conclusión. Uno de los principales problemas que enfrentan los profesores de la UCM y de otras instituciones de nivel superior es la falta de interés por parte de los alumnos en su aprovechamiento del conocimiento. La frustración de los

profesores es grande al observar que su trabajo no es bien aprovechado e incluso es ignorado. Muchos de los estudiantes de la UCM tienen un rendimiento bajo debido a las características específicas que los describen (condiciones de marginación, baja autoestima, han sido rechazados de otras instituciones, se integran a una propuesta de estudio que requiere que ellos sean autónomos, cuando ellos provienen de una forma de enseñanza tradicional, son adultos con compromisos de familia, empleo, etc.)

Para combatir este problema los profesores, administradores educativos, psicólogos, padres de familia deben explorar y combatir los factores que contribuyen con el problema como son: los factores: sociopsicológicos, la familia, la escuela, la motivación y los estilos de aprendizaje. Uno o varios de estos factores puede estar contribuyendo en el bajo desempeño de los alumnos.

Referencias

Ford, D., & Thomas, A. (1997). Underachievement Among Gifted Minority Students: Problems and Promises. [En línea] www.hoagiesgifted.org/eric/index.html [Consultado el 15 de mayo de 2005]

Blackmore, J. (1997). Pedagogy: Learning Styles. [En línea] www.cyg.net/~jblackmo/diglib/

Cummins, J. (1991) Empowering Culturally and Linguistically Diverse Students with Learning Problems. En línea] <http://ericec.org/>

Hewett, S., et al. (1999) Role of Minority Students in Environmental Education. EETAP Resource Library.

Gollnick, D. (1991). Multicultural Education for Exceptional Children. ERIC Digest #E498

Ngeow, K. (1998). Motivation and Transfer in Language Learning. ERIC Digest ED427318 98

Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. The Internet TESL Journal, vol. VII. <http://teslj.org/>

Wu Man Fat, M. (2004). An Exploration of the Role of Integrative Motivation in the Achievement of English Language Learners in Hong Kong.