Análisis de los Factores Socio-Demográficos y Psicosociales asociados al riesgo académico en estudiantes de educación a Distancia y Virtual en la Universidad Industrial De Santander

Ps. Esp. Diana Consuelo Barragán

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Intervención Social

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Maestría en Intervención Social Bucaramanga, Santander

Noviembre, 2025

Análisis de los Factores Socio-Demográficos y Psicosociales asociados al riesgo académico en estudiantes de educación a Distancia y Virtual en la Universidad Industrial De Santander

Ps. Esp. Diana Consuelo Barragán

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Intervención Social

Directora

Prof. Carolina Romero.

Magister en Economía y Desarrollo

Co-Director

Prof. Fabián Mayorga.

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Maestría en Intervención Social Bucaramanga, Santander

Noviembre, 2025

Nota de Aceptación

_____

_____

_____

_____

_____
Firma del presidente del jurado

_____
Firma del jurado

_____
Firma del Jurado

Bucaramanga, noviembre 10 de 2025.

Dedicatoria

A la vida, por brindarme las oportunidades de aprendizaje que han sido el motor de mi crecimiento en todos los ámbitos. Gracias por cada experiencia, por cada reto, por cada momento que me ha permitido evolucionar y acercarme a la mejor versión de mí misma.

A todas las personas que han sido parte de mi formación como profesional en psicología y en esta maestría en intervención social. Cada uno de ustedes ha dejado una huella indeleble en mi camino, activando mi desarrollo tanto personal como profesional, desafiándome a aprender y a expandir mis horizontes.

A cada persona que ha cruzado mi consulta, pues en cada encuentro, en cada historia compartida, he encontrado el espejo que me ha permitido reconocerme y crecer. Gracias por confiar en mí y por ser una pieza fundamental en la construcción de quien soy hoy.

A mi familia, en especial a mi hijo, cuyo amor, paciencia y apoyo incondicional han sido mi fortaleza. Gracias por caminar a mi lado, por su vínculo que ha sido un faro iluminando mi camino.

Y, por último, a mi ser, por permitirme recordar quién soy, por mover el potencial que habita en mí y por enseñarme que la verdadera transformación comienza cuando nos reconocemos y nos permitimos crecer desde adentro.

Este trabajo es fruto de todas esas personas, momentos y aprendizajes que han sido parte fundamental para que cada paso del proceso sea un reflejo de la conciencia de que la vida, en su totalidad, está marcada por la persona en quien nos vamos convirtiendo.

Agradecimientos

A mi directora y codirector de tesis, por su invaluable guía y apoyo durante todo este proceso. Su orientación ha sido esencial para lograr la materialización de este proyecto.

A la Universidad Industrial de Santander (UIS), por su respaldo continuo y por ofrecerme un entorno laboral y académico que ha facilitado mi desarrollo en esta maestría.

Al Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia (IPRED), por hacer posible la educación a distancia como una alternativa accesible para quienes, por diversas razones, no tienen acceso a la formación tradicional. Esta modalidad ha abierto puertas para muchos, brindando la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente.

Tabla de contenido

Pág.

Introducción 14

1. Planteamiento y Formulación de la Situación – Problema 17

2. Justificación 21

3. Objetivos 23

3.1 Objetivo General 23

3.2 Objetivos Específicos 23

4. Marco de Referencia 24

4.1 Antecedentes 24

4.1.1 Internacional 24

4.1.2 Nacional 26

4.1.3 Local 27

4.2 Aproximaciones Teóricas al Riesgo Académico 29

4.2.1 Deserción escolar 29

4.2.2 Estrés académico 31

4.2.3 Enfoque psicosocial 32

4.2.4 Teoría ecológica de Bronfenbrenner 33

4.2 Marco Conceptual 35

5. Metodología 40

5.1 Metodología para la Fundamentación Teórica de la Investigación 40

5.2. Metodología de Investigación 40

5.2.1 Enfoque y Diseño 40

5.2.2. Población y muestra: 41

5.2.3. Operacionalización de variables: definición conceptual y definición operacional. 42

5.2.4 Recolección de datos 47

5.2.5 Fases del Estudio 49

6. Consideraciones Éticas del Proyecto de Aplicación 51

7. Resultados 52

7.1 Caracterización sociodemográfica y psicosocial de los estudiantes en riesgo académico en modalidades a distancia y virtual. 59

7.1.1 Caracterización sociodemográfica del grupo en riesgo académico 60

7.1.3 Caracterización psicosocial del grupo en riesgo académico 65

7.2 Variación en las tasas de riesgo académico de estudiantes de programas a distancia y virtual entre los semestres 2022-2 y 2024-1. 74

7.2.1 Evolución del riesgo académico por semestre 75

7.2.2 Cambios en el riesgo por condicionalidad (1 y 2) 77

7.2.3 Resumen del riesgo académico 79

7.3 Relación entre los factores socio-demográficos y psicosociales y el riesgo académico en estudiantes en modalidades a distancia y virtual de UIS. 81

7.3.1 Metodología del análisis relacional 82

7.3.2 Factores sociodemográficos 82

7.4 Perfiles diferenciados de estudiantes en riesgo académico según la combinación de factores socio-demográficos y psicosociales en modalidades a distancia y virtual de UIS. 90

7.4.1 Organización y agrupación de las dimensiones psicosociales 91

7.4.2 Transformación y unificación de indicadores de riesgo 92

7.4.3 Tablas comparativas por dimensión..... 92

7.4.4 Cálculo de puntajes por dimensión y definición de perfiles 95

7.4.5 Perfiles diferenciados de riesgo académico 96

7.5 Propuesta de intervención social preventiva dirigida a disminuir el riesgo académico en estudiantes de las modalidades a distancia y virtual UIS. 96

7.5.1 Descripción de la situación problemática identificada. 97

7.5.2 Justificación 98

7.5.3 Enfoques de la propuesta de aplicación 98

7.5.4 Objetivos 99

7.5.4.1 Objetivo General. 99

7.5.4.2 Objetivos Específicos..... 99

7.5.5 Estrategia De La Propuesta De Aplicación 99

7.5.6 Proceso metodológico de la propuesta de aplicación 100

7.5.7 Módulos temáticos de la ruta 103

7.5.8 Evaluación..... 105

7.5.9 Cronograma..... 107

8. Conclusiones 108

9. Recomendaciones 110

Referencias..... 112

Apéndice 119

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. Modelo de deserción universitaria.....30

Figura 2. Histograma de la distribución de la edad de los estudiantes (n=8218). 55

Figura 3. Histograma de la distribución de la edad de los estudiantes (n=554). 61

Figura 4. Propuesta de intervención.....96

Figura 5. Proceso metodológico 103

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Matrículas estudiantes y riesgo académico IPRED 18

Tabla 2. Operacionalización de las variables del estudio 42

Tabla 3. Distribución de estudiantes según presencia de riesgo académico (n=8.497).....54

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable Edad (n=8.218) 54

Tabla 5. Distribución de los estudiantes por género (n=8497) 56

Tabla 6. Distribución de los estudiantes por estado civil (n=8497).....57

Tabla 7. Distribución de los estudiantes según estrato socioeconómico (n=8497) 58

Tabla 8. Distribución de estudiantes según programa académico (n=8497) 58

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la edad en estudiantes en riesgo académico (n=554).....60

Tabla 10. Distribución del género en estudiantes en riesgo académico (n = 555).....62

Tabla 11. Distribución del estado civil en estudiantes en riesgo académico (n = 555) 62

Tabla 12. Distribución del estrato socioeconómico en estudiantes en riesgo académico (n = 555) 63

Tabla 13. Distribución de estudiantes en riesgo académico según programa académico (n = 555) 64

Tabla 14. Distribución del riesgo socioeconómico en estudiantes en riesgo académico.....65

Tabla 15. Distribución de estudiantes en riesgo académico según funcionalidad familiar. 66

Tabla 16. Distribución de estudiantes en riesgo académico según niveles de ansiedad.....67

Tabla 17. Distribución de los niveles de depresión en estudiantes en riesgo académico 67

Tabla 18. Distribución de la eficiencia personal en estudiantes en riesgo académico 68

Tabla 19. Distribución de estudiantes según nivel de riesgo en relaciones interpersonales.....69

Tabla 20. Distribución según nivel de riesgo en hábitos de sueño 70

Tabla 21. Distribución de estudiantes nivel de riesgo en cuidado de sí mismo.....70

Tabla 22. Distribución de estudiantes según nivel de riesgo en automotivación 71

Tabla 23. Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en autoeficacia.....71

Tabla 24. Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en estrategias de aprendizaje.....72

Tabla 25. Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en competencia lectora. 73

Tabla 26. Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en capacidad de consulta.....73

Tabla 27. Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en satisfacción con la vida. 74

Tabla 28. Distribución de estudiantes en riesgo académico por semestre. 75

Tabla 29. Prueba de Chi-cuadrado de homogeneidad 76

Tabla 30. Comparación post hoc de la proporción de estudiantes en riesgo académico por semestre (pruebas Z de proporciones) 76

Tabla 31. Riesgo académico por condicionalidad 77

Tabla 32. Distribución riesgo académico según número de repeticiones de asignaturas 78

Tabla 33. Cruce condicionalidad × repitencia 78

Tabla 34. Distribución final de estudiantes en riesgo académico.....79

Tabla 35. Distribución de estudiantes en riesgo según programa académico y semestre.....80

Tabla 36. Variables sociodemográficas asociadas con el riesgo académico Chi-cuadrado. 84

Tabla 37. Asociación entre riesgo y variables psicosociales con significancia estadística (χ^2, $p < 0,05$) 89

Tabla 38. Comparativa para la dimensión Salud Mental y Emocional.....92

Tabla 39. Comparativa para la dimensión Contexto Social y Económico 93

Tabla 40. Comparativa para la dimensión Autoeficacia y Motivación 94

Tabla 41. Comparativa para la dimensión Habilidades Académicas.....94

Tabla 42. Criterios de clasificación del nivel de riesgo por dimensión psicosocial 95

Tabla 43. Definición de perfiles diferenciados de riesgo académico 96

Tabla 44. Variables agrupadas por dimensión.....100

Tabla 45. Módulos temáticos de la ruta Semillas de Permanencia.....104

Tabla 46. Indicadores y metas de la Ruta “Semillas de Permanencia” 105

Tabla 47. Cronograma 107

Lista de apéndices

Pág.

Apéndice A. Variables psicosociales y socio-demográficos sin relación significativa con el riesgo académico en estudiantes de modalidades a distancia y virtual de la UIS.....119

Apéndice B. Ficha Técnica del Módulo 1: Raíces Fuertes.....120

Apéndice C. Ficha técnica del Módulo 2: Mi Entorno, Mi Suelo 121

Apéndice D. Ficha técnica del Módulo 3: Mis Herramientas Internas.....122

Apéndice E. Ficha técnica del Módulo 4: Cultivar mi Aprendizaje 123

Introducción

Al ofrecer oportunidades de formación más flexibles y accesibles, la educación a distancia y virtual ha adquirido un papel protagónico en la educación superior contemporánea. No obstante, estas modalidades también han evidenciado desafíos importantes relacionados con la permanencia y el rendimiento académico, especialmente en estudiantes que enfrentan condiciones personales, familiares o contextuales de vulnerabilidad. En la Universidad Industrial de Santander (UIS), el aumento de estudiantes en riesgo académico en los programas a distancia y virtual ha generado la necesidad de comprender de manera integral los factores que inciden en este fenómeno.

Desde la perspectiva de la intervención social y la psicología clínica, el riesgo académico no puede explicarse únicamente a partir de indicadores de desempeño, sino que debe analizarse como un fenómeno multifactorial que integra variables sociodemográficas, psicosociales y académicas. Diversas investigaciones han señalado que aspectos como el estrato socioeconómico, el género, el estado civil, las redes de apoyo, las estrategias de aprendizaje y la autorregulación emocional influyen significativamente en la permanencia estudiantil y en la adaptación a los entornos virtuales de aprendizaje, siendo el caso de (Lemus et al., 2024, Pascual et al., 2024, Mantilla y Mogollón 2025, Castellanos y Marín, 2024)

Asimismo, se ha observado que las dificultades emocionales, la falta de hábitos saludables y la escasa automotivación tienden a afectar la concentración, la autogestión del tiempo y el sentido de propósito académico (Sinche, 2024). Por ello, abordar el riesgo académico desde un enfoque interdisciplinario se convierte en una necesidad institucional y social.

En este contexto, el presente proyecto tiene como propósito directamente de correlacionar entre los factores sociodemográficos y psicosociales y el riesgo académico en los estudiantes de las modalidades a distancia y virtual de la UIS, con el fin de proponer una estrategia de intervención social preventiva orientada a fortalecer el bienestar integral y la permanencia estudiantil.

El presente documento se estructura en diversas secciones que permiten abordar de manera integral el fenómeno del riesgo académico en estudiantes de programas a distancia y virtual. A lo largo de su desarrollo, se busca ofrecer una comprensión teórica, metodológica y práctica del tema, con el propósito de analizar sus causas, dimensiones y posibles estrategias de intervención.

En primer lugar, se presenta el planteamiento y formulación de la situación–problema, donde se expone el contexto general del estudio, las principales dificultades detectadas y la relevancia del fenómeno investigado. Seguidamente, se justifica el trabajo en términos académicos, institucionales y sociales. Posteriormente, la formulación del objetivo general y los específicos, los cuales orientan el desarrollo de todo el proceso investigativo.

El marco de referencia constituye el cuarto capítulo y se divide en dos apartados. El primero reúne los antecedentes del estudio en los ámbitos internacional, nacional y local, permitiendo reconocer los aportes previos sobre la temática. El segundo presenta las aproximaciones teóricas al riesgo académico, abordando conceptos como la deserción escolar, el estrés académico, el enfoque psicosocial y la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Finalmente, se incluye el marco conceptual, donde se precisan las categorías y definiciones clave utilizadas en la investigación.

La metodología corresponde al quinto capítulo y describe el enfoque y diseño del estudio, la población y muestra seleccionada, la operacionalización de variables, los instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos. También se detallan las fases del estudio y las consideraciones éticas que guiaron su desarrollo.

En el sexto capítulo se exponen las consideraciones éticas que enmarcan la responsabilidad profesional y el respeto por los participantes del estudio. Luego, el séptimo capítulo presenta el alcance y los resultados, organizados en varios niveles de análisis. Después, se caracterizaron los datos sociodemográficos y psicosociales de los estudiantes en riesgo académico; luego, la variación del riesgo a lo largo de diferentes semestres y modalidades educativas. Posteriormente, la relación entre los factores sociodemográficos y psicosociales con el riesgo académico, para finalmente establecer perfiles diferenciados de estudiantes según las combinaciones de dichos factores.

El documento culmina con el diseño de una propuesta de intervención social preventiva, orientada a disminuir el riesgo académico en los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander (UIS) que cursan programas a distancia y virtuales. En esta última parte se describen la situación problemática identificada, la justificación de la propuesta, los enfoques teóricos que la sustentan, y los objetivos tanto generales como específicos de la intervención.

1. Planteamiento y Formulación de la Situación – Problema

La Universidad Industrial de Santander (UIS), a través del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia (IPRED), ha fortalecido su oferta educativa en modalidades no presenciales, con el objetivo de ampliar el acceso a la educación superior en diversas regiones del país. Actualmente, el IPRED ofrece ocho programas académicos en modalidades a distancia y virtual, dirigidos a una población estudiantil creciente y diversa en términos personales, geográficos, sociales y académicos.

Durante los semestres comprendidos entre 2022-2 y 2024-1, la matrícula en estas modalidades aumentó de 2.623 a 3.402 estudiantes, lo cual demuestra un reto para abarcar de manera oportuna el acompañamiento académico y psicosocial adecuado para garantizar la permanencia y el éxito estudiantil.

Según el *Reglamento Académico Estudiantil de Pregrado de la Universidad Industrial de Santander* (Acuerdo No. 72 de 1982, compilado en 2015), y de acuerdo con el artículo 106°, modificado por el artículo 10° del Acuerdo del Consejo Superior No. 075 de septiembre de 2010, el estudiante que, al finalizar un periodo académico, obtenga un promedio ponderado acumulado igual o superior a dos coma siete (2,70) pero inferior a tres coma dos (3,20), será considerado estudiante condicional hasta por dos periodos académicos consecutivos. Durante este tiempo, tendrá la obligación de elevar su promedio ponderado acumulado a un mínimo de tres comas 2dos (3,20). En caso de no lograrlo, quedará excluido de la Universidad**,** y en su hoja de vida se registrará la anotación: *"Excluido de la Universidad por bajo rendimiento académico (P.F.U.)"*.

El Sistema de Excelencia Académica (SEA) retoma esta normativa institucional y amplía su alcance al definir el riesgo académico como la condición de aquellos estudiantes cuyo promedio ponderado acumulado se encuentra entre 2,70 y por debajo de 3,20, o que han

presentado pérdida reiterada de una misma asignatura. Esta situación suele manifestarse en estados de condicionalidad I o II**,** así como en la repetición de asignaturas por tercera o cuarta vez**.** Aunque no todos los estudiantes en riesgo académico culminan en deserción, esta condición constituye una señal de alerta temprana que permite anticipar posibles dificultades en su trayectoria formativa

De acuerdo con los registros institucionales del IPRED, se observa una fluctuación en el porcentaje de estudiantes en riesgo académico durante los semestres analizados (2022-2 a 2024-1), con una disminución en 2023-2 seguida de un aumento en 2024-1 (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Matrículas estudiantes y riesgo académico IPRED

Semestre	Estudiantes matriculados	Estudiantes en riesgo	Porcentaje de riesgo
2022-2	2,623	321	12.2%
2023-1	2,896	302	10.4%
2023-2	3,536	229	6.5%
2024-1	3.402	311	9.1%

Fuente: IPRED, UIS

Estos datos reflejan desafíos que pueden estar enfrentando estudiantes de modalidades no presenciales y subrayan la necesidad de analizar los factores que inciden en el riesgo académico.

Es importante resaltar que, el riesgo académico en diversos contextos no responde únicamente a factores académicos, sino que resulta de una compleja interacción entre variables psicosociales y socio-demográficas, tales como la motivación, el apoyo familiar, el manejo del tiempo, la autorregulación del aprendizaje, el bienestar emocional y las condiciones del entorno (Chalela-Naffah et al., 2020). Además, los estudiantes de modalidades virtuales y a distancia enfrentan riesgos adicionales relacionados con condiciones económicas precarias, cargas

laborales y responsabilidades familiares, factores que comprometen tanto su desempeño académico como su permanencia en el sistema educativo (Palacios Mosquera, 2022).

En el contexto de la Universidad Industrial de Santander (UIS), se evidencia una marcada ausencia de estudios que examinen de manera sistemática los factores sociodemográficos y psicosociales asociados al riesgo académico en los estudiantes que cursan programas en modalidades a distancia y virtual. Esta carencia resulta particularmente relevante si se considera que estos estudiantes enfrentan dinámicas formativas distintas a las de la modalidad presencial, como mayores exigencias de autonomía, dificultades en la gestión del tiempo, cargas laborales paralelas, limitaciones tecnológicas o variaciones en el acompañamiento académico. La falta de investigaciones específicas dificulta comprender cómo interactúan estas condiciones con variables personales, familiares o institucionales que pueden incrementar la probabilidad de bajo rendimiento, deserción o rezago académico.

Ante este escenario, se identifica la necesidad de desarrollar un estudio que no solo caracterice a esta población, sino que también permita diferenciar con claridad a los estudiantes que se encuentran en riesgo académico de aquellos que no presentan esta condición. Esta caracterización resulta fundamental para identificar patrones, perfiles y vulnerabilidades particulares que suelen pasar desapercibidos bajo enfoques más generales. Contar con esta información aporta una base empírica sólida para orientar el diseño de estrategias de intervención realmente pertinentes y preventivas, ajustadas a las necesidades y condiciones reales de los estudiantes de modalidad distancia y virtual.

Por último, un estudio de este tipo llenaría un vacío académico dentro de la institución y contribuiría para aportar en los procesos de acompañamiento, retención estudiantil y toma de decisiones desde las áreas responsables del bienestar y apoyo académico.

Por tal razón, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la relación de los factores socio-demográficos y psicosociales con el riesgo académico de estudiantes de modalidades a distancia y virtual de la UIS?

2. Justificación

A partir de la situación previamente descrita, se considera fundamental desarrollar un estudio que permita comprender con mayor claridad los factores que inciden en el riesgo académico de los estudiantes en modalidades a distancia y virtual de la UIS. En el contexto específico de la UIS y sus programas en modalidades no presenciales se evidencia un vacío de conocimiento relacionado con el análisis correlacional de los factores socio-demográficos y psicosociales que afectan a esta población estudiantil. Este estudio reviste especial importancia en el actual contexto de la educación superior en Colombia, donde la expansión de las ofertas no presenciales plantea nuevos desafíos para la permanencia estudiantil.

Los estudiantes en estas modalidades enfrentan retos particulares que pueden afectar su desempeño académico, tales como la necesidad de una mayor autodisciplina, el aislamiento social y la limitada interacción directa con docentes y compañeros. Por ello, resulta esencial identificar los factores socio-demográficos y psicosociales que inciden en el riesgo académico, con el fin de diseñar estrategias de intervención que favorezcan la continuidad y el éxito académico en este sistema educativo (Gómez et al., 2023).

Es relevante mencionar que el riesgo académico no se limita a dificultades estrictamente académicas, sino que está vinculado a una amplia gama de factores personales, sociales y económicos que afectan el rendimiento de los estudiantes. Esta investigación permitirá examinar algunos factores y sentar las bases para el diseño de intervenciones específicas orientadas a mitigar sus efectos. La intervención temprana, en particular, se reconoce como un mecanismo eficaz para reducir los índices de deserción, mejorar el rendimiento académico y fomentar la equidad educativa, especialmente en contextos donde los estudiantes presentan condiciones de vulnerabilidad (Vega y Sarmiento, 2020).

Así mismo, el impacto social de este proyecto será significativo tanto a nivel institucional como en el sistema de educación superior en general. Por un lado, la identificación de factores de riesgo facilitará el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento y apoyo académico en la UIS para esta población, fortaleciendo la integración y permanencia de los estudiantes en programas a distancia y virtuales. Por otro lado, las estrategias generadas podrán servir de modelo para otras instituciones que enfrentan problemáticas similares, contribuyendo a mejorar la calidad y equidad en la educación superior en Colombia (Gómez et al., 2023).

Además, el conocimiento que se derive de esta investigación aportará insumos valiosos para la toma de decisiones institucionales, permitiendo a la UIS ajustar sus políticas, optimizar los servicios de apoyo estudiantil y adaptar los programas existentes a las particularidades de los estudiantes matriculados en modalidades no presenciales. En última instancia, este estudio aspira a reducir las cifras de estudiantes en riesgo académico, ampliando las oportunidades de permanencia en el sistema educativo de aquellos que enfrentan barreras psicosociales y socio-demográficos (Vega y Sarmiento, 2020).

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar la correlación entre los factores socio-demográficos y psicosociales y el riesgo académico en estudiantes de las modalidades a distancia y virtual de la UIS.

3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar el perfil socio-demográfico y psicosocial de los estudiantes en riesgo académico en modalidades a distancia y virtual.

Describir la variación en las tasas de riesgo académico de estudiantes de programas a distancia y virtual entre los semestres 2022-2 y 2024-1.

Identificar la relación entre los factores socio-demográficos y psicosociales y el riesgo académico en estudiantes en modalidades a distancia y virtual de UIS.

Establecer perfiles diferenciados de estudiantes en riesgo académicos según la combinación de factores socio-demográficos y psicosociales en modalidades a distancia y virtual de UIS.

Diseñar una propuesta de intervención social preventiva dirigida a disminuir el riesgo académico en estudiantes de las modalidades a distancia y virtual UIS.

4. Marco de Referencia

4.1 Antecedentes

4.1.1 Internacional

Larrañaga et al., (2022) realizaron una investigación en Argentina con el objetivo de examinar cómo los factores socioeconómicos influyeron en la percepción de satisfacción con la modalidad de estudio en línea durante la pandemia de COVID-19. Para ello utilizaron una muestra no probabilística integrada por 554 adultos argentinos de ambos sexos (59% mujeres), cuyas edades oscilaron entre 18 y 54 años (M = 28.6; DE = 8.9). Los participantes completaron la escala de nivel socioeconómico elaborada por la Sociedad Argentina de Investigadores de Marketing y Opinión (SAIMO) y una escala de satisfacción diseñada específicamente para el estudio. La recolección de datos se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre académico del año 2020.

Según Larrañaga et al., (2022) los resultados demostraron que no se observaron diferencias significativas en el análisis multivariado de varianza; sin embargo, sí se identificaron efectos principales del nivel socioeconómico en dos dimensiones de la satisfacción: la "Experiencia del estudiante con la modalidad online" ($F(2, 551) = 3.429$; $p < .05$; $\eta^2 = .012$) y la "Confianza en la plataforma como método de estudio online" ($F(2, 551) = 3.204$; $p < .05$; $\eta^2 = .011$).

Asimismo, Larrañaga et al., (2022) mencionan que los estudiantes pertenecientes a la clase media típica (M = 0.18; DE = 0.99) manifestaron un mayor nivel de satisfacción con su experiencia en la modalidad en línea, en comparación con los de clase media-alta y superior (M = -0.07; DE = 0.96). Del mismo modo, respecto a la "Confianza en la plataforma como método de estudio online", se hallaron diferencias significativas entre los participantes de clase media

típica (M = 0.17; DE = 0.88) y los de clase media-alta y superior (M = -0.06; DE = 1.03). En términos generales, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la "Satisfacción general con la modalidad online" entre los estudiantes de clase media típica (M = 0.2; DE = 0.94) y los de clase media-alta y superior (M = -0.07; DE = 0.97), así como los de clase baja (M = -0.06; DE = 1.06) ($F (2, 551) = 3.978$; $p < .05$; $\eta^2 = .014$).

Por otro lado, Pascual et al., (2024) realizó un estudio con el objetivo de determinar la relación entre la salud mental y el rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria en una ciudad de la costa peruana. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un nivel explicativo, de tipo transversal y diseño correlacional-causal. Para evaluar la salud mental aplicó el Cuestionario de Salud de Goldberg, compuesto por 28 ítems distribuidos en cuatro dimensiones. Asimismo, recopilaron las calificaciones registradas en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), correspondientes a una muestra de 272 estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria.

De acuerdo con Pascual et al., (2024) no se encontró una relación significativa entre la salud mental general y el rendimiento académico ($p > 0,05$), ni entre los síntomas somáticos, el insomnio, la ansiedad o la disfunción social ($p > 0,05$). Sin embargo, sí se identificó una relación significativa entre el síntoma de depresión y el rendimiento académico ($p = 0,037$). En conclusión, se determinó que existe una relación inversa y significativa entre la depresión y el rendimiento académico en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de educación secundaria.

4.1.2 Nacional

A nivel nacional Lemus et al., (2024) realizaron en Colombia un estudio cuyo objetivo fue desarrollar un modelo que explicara la relación entre las variables de estrés, afrontamiento académico y ansiedad, vinculadas con el rendimiento académico, así como analizar el posible efecto de variables sociodemográficas de control en estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño analítico-transversal, mediante la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales de covarianza para evaluar la influencia del estrés en el rendimiento académico. La muestra, seleccionada por muestreo por conveniencia, estuvo conformada por 292 estudiantes de pregrado (57% mujeres y 42,8% hombres), con edades entre 16 y 48 años.

Los resultados del estudio mostraron que las variables sociodemográficas de control -edad, semestre cursado y estrato socioeconómico- ejercen una influencia significativa sobre el rendimiento académico. Asimismo, se encontró que los rasgos de neuroticismo y psicoticismo afectan de manera negativa el desempeño académico, con un nivel de confianza del 99,9%, reflejado en un coeficiente negativo (-0,217).

Finalmente, Lemus et al., (2024) evidencian que los niveles de estrés académico repercuten de forma diferenciada en el rendimiento: los estudiantes económicamente dependientes de sus padres tienden a obtener mejores resultados académicos que aquellos que se sostienen con ingresos propios. Además, se identificó una correlación entre el sexo y el promedio académico, evidenciando que las mujeres presentan promedios más altos que los hombres, con desviaciones estándar reducidas (0,44 y 0,46), lo que sugiere una baja dispersión de los datos entre los promedios obtenidos.

Por su parte, en un estudio realizado en la Universidad de Pamplona en Norte de Santander, Mantilla y Mogollón (2025) analizaron los factores psicosociales asociados al desempeño académico de los estudiantes. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, con el propósito de comprender en profundidad el fenómeno a partir de las experiencias vividas por los jóvenes. Para la recolección de la información, se emplearon técnicas validadas como la observación participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, aplicadas a trece estudiantes de octavo semestre del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, pertenecientes al rango de adultez joven.

Según Mantilla y Mogollón (2025) el estudio permitió identificar factores psicosociales internos y externos vinculados al rendimiento académico. Entre los factores internos, se destacó la autoestima como un elemento clave, al fortalecer el autoconcepto y potenciar la capacidad de asumir retos para alcanzar metas personales y académicas. En el ámbito familiar, si bien no se evidenció una influencia determinante del tipo de hogar, sí se resaltó la relevancia de las relaciones familiares como motivadores en el logro de objetivos.

Y por último, para Mantilla y Mogollón (2025) los factores psicosociales no afectan de forma directa el rendimiento académico, pero sí inciden en el proceso de aprendizaje. Se observó que, aunque los estudiantes obtienen calificaciones que les permiten avanzar en su formación, muchos reflexionan posteriormente sobre su aprendizaje real, reconociendo que en ocasiones han priorizado cumplir con los requisitos académicos por encima del interés genuino por aprender.

4.1.3 Local

A nivel local, Saavedra y Suárez, (2023) realizaron un estudio en la ciudad de Bucaramanga con el objetivo de identificar los niveles de estrés académico, doble presencia y

factores de riesgo psicosocial en un grupo de estudiantes del programa de psicología de la Universidad de Santander (UDES), Campus Bucaramanga. La investigación, de enfoque cuantitativo, tuvo como propósito adicional proponer estrategias de aprendizaje orientadas a la reducción del estrés académico, a partir de los hallazgos obtenidos.

Para la recolección de datos emplearon dos instrumentos: los cuestionarios SISCO SV-21 e ISTAS 21. Los resultados mostraron que entre el 57% y el 67% de los participantes presentaron niveles de estrés que oscilaron entre moderado y severo, siendo los principales estresores la falta de tiempo y la sobrecarga de tareas académicas (Saavedra y Suárez, 2023

Por su parte, Castellanos y Marín (2024), desarrollaron una investigación con el propósito de examinar los factores sociales que inciden en la calidad de la educación virtual en el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), con su sede en Vélez, Santander. En el estudio se identificaron y clasificaron 12 factores sociales relevantes, y se diseñó un cuestionario de 51 ítems con escala tipo Likert, mediante el cual se recolectaron 292 respuestas de estudiantes.

El estudio de los datos, realizado con el software estadístico SPSS, evidenció que los factores con mayor influencia en la calidad educativa fueron las obligaciones laborales y el acceso a un servicio de internet de buena calidad, mientras que la satisfacción estudiantil y el seguimiento académico mostraron un impacto menor (Castellanos y Marín, 2024),

De acuerdo con Castellanos y Marín (2024), estos resultados resaltan el compromiso de la UNAD con la garantía de estándares de alta calidad educativa. Los autores recomiendan fortalecer la orientación en gestión del tiempo, mejorar la infraestructura tecnológica y desarrollar programas de formación en competencias digitales, con el fin de optimizar la experiencia educativa virtual.

En conjunto, la revisión de los antecedentes internacionales, nacionales y locales evidencia la importancia de comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva multidimensional, en la que confluyen factores socioeconómicos, psicosociales y contextuales que influyen directamente en la satisfacción, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Estos estudios resultan de gran relevancia para la investigación actual, ya que permiten establecer un marco teórico sólido y comparativo que muestra cómo las variables psicosociales, económicas y contextuales inciden en la satisfacción y el rendimiento académico. Asimismo, aportan una base empírica que respalda la necesidad de abordar el proceso educativo desde una perspectiva integral, en la que el bienestar emocional, las condiciones de vida y el acceso equitativo a los recursos tecnológicos sean considerados pilares fundamentales para mejorar la calidad educativa y el desarrollo personal del estudiante.

4.2 Aproximaciones Teóricas al Riesgo Académico

Para comprender el fenómeno del riesgo académico en estudiantes de educación no presencial, se han considerado las siguientes teorías.

4.2.1 Deserción escolar

La deserción escolar es un fenómeno educativo de carácter complejo, que se refiere al abandono anticipado de los estudios por parte de los estudiantes. Este proceso puede verse condicionado por múltiples factores de distinta naturaleza, entre ellos económicos, sociales, culturales, psicológicos y educativos.

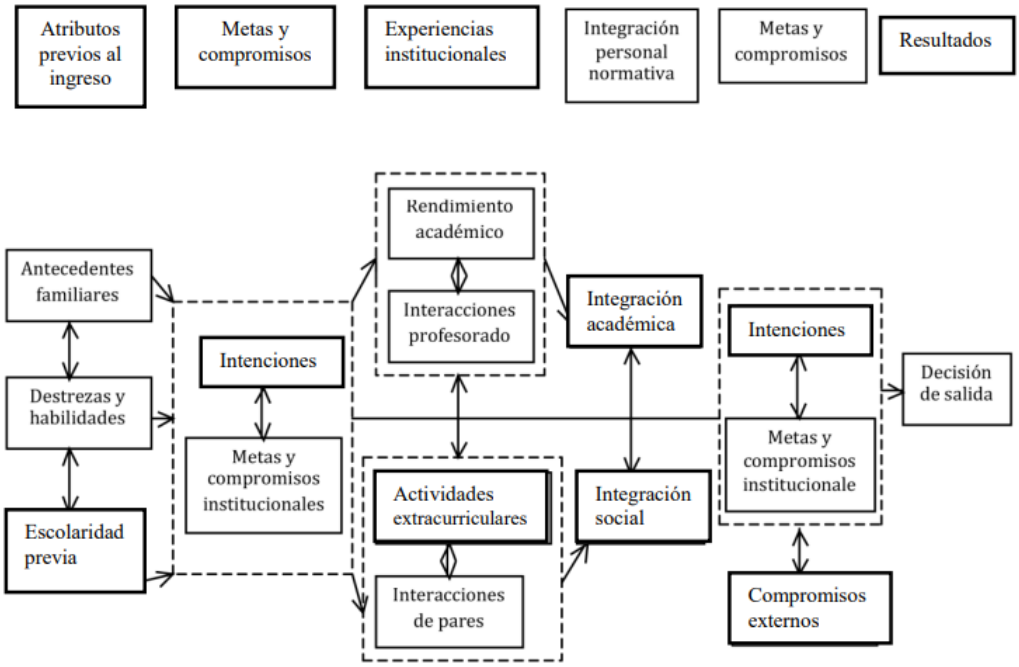
La teoría de la deserción escolar plantea que factores como la desconexión institucional, la escasa integración social y las dificultades económicas incrementan la probabilidad de abandono (Castro y Machuca, 2023). En contextos virtuales, estas situaciones se amplifican por

la falta de interacción física. Diversos autores sostienen que la deserción responde a una decisión personal y no a un retiro académico forzoso, como ocurre en casos de bajo rendimiento académico o sanciones disciplinarias. Desde esta perspectiva, la deserción se considera voluntaria y puede estar determinada por factores internos o externos que influyen positiva o negativamente en el estudiante (Castro y Machuca, 2023).

Asimismo, se destaca la distinción clásica propuesta por Tinto (1989), quien plantea que la comprensión del fenómeno varía según el enfoque adoptado: individual, institucional o estatal. De esta manera, una situación que una institución interpreta como abandono, el Estado podría no considerarla como tal, dado que el estudiante podría continuar su formación en otro contexto educativo.

Figura 1.

Modelo de deserción universitaria



Nota. Modelo de deserción escolar de Tinto (1989)

Además, Tinto (1982) define la deserción como una situación en la que un estudiante no logra concretar sus proyectos educativos. El autor concluye que puede considerarse desertor a aquel estudiante que no realiza ninguna actividad académica durante tres semestres consecutivos.

En diversas investigaciones, este comportamiento se denomina “primera deserción” (first drop-out), ya que no es posible determinar si, tras ese período, el individuo retomará sus estudios o iniciará un nuevo programa académico (Tinto, 1989).

4.2.2 Estrés académico

La teoría del estrés académico explica cómo niveles altos de exigencia académica, combinados con baja capacidad de afrontamiento, pueden provocar bajo rendimiento o abandono. En modalidades a distancia, este estrés puede intensificarse debido a la gestión autónoma del aprendizaje y la carencia de apoyo presencial (Ríos y Martínez, 2020).

El estrés académico se entiende como una reacción fisiológica, cognitiva, conductual y emocional que surge frente a los estímulos y situaciones propias de las actividades académicas, las cuales son enfrentadas mediante estrategias de afrontamiento diseñadas para manejar dichas demandas (Gómez, 2018).

Cuando el estudiante percibe las exigencias académicas como factores estresores, puede experimentar una desadaptación reflejada en inestabilidad física y mental, lo que lo lleva a activar mecanismos de afrontamiento para sobrellevar la situación. Sin embargo, si la demanda académica excede su capacidad de respuesta y no dispone de los recursos necesarios para enfrentarla, el estrés tiende a mantenerse (Gómez, 2018).

Entre los principales factores estresores se encuentran la sobrecarga de tareas, la competencia entre compañeros, las evaluaciones, la elaboración de trabajos académicos y la participación en clase, entre otros. Por su parte, los factores protectores que ayudan a mitigar el

impacto del estrés académico incluyen una alta autoestima, una sólida autoeficacia, el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas y el desarrollo de la inteligencia emocional (Aservi, 2022).

El estrés académico se concibe como un elemento inherente al proceso de aprendizaje, especialmente en el ámbito universitario, donde se asume que los estudiantes adultos deben realizar un esfuerzo que conlleva cierto grado de malestar, a diferencia de los estudiantes infanto-juveniles, quienes parecen estar más respaldados por estrategias orientadas a su gestión y mejora continua.

Aun así, se han presentado diversas iniciativas destinadas a reducir el impacto del estrés académico, con el fin de prevenir la disminución del rendimiento y evitar la deserción estudiantil (Pinto et al., 2022).

4.2.3 Enfoque psicosocial

Desde el enfoque psicosocial, se destacan variables como la motivación, el apoyo social y familiar, la autorregulación y el bienestar emocional, los cuales son elementos clave para la permanencia estudiantil. Según Chiecher, (2019) estos factores adquieren una relevancia mayor en entornos virtuales, donde la red de apoyo físico es limitada.

A esto, es importante sumar el bienestar psicosocial, el cual se entiende como un estado de equilibrio y armonía personal, definido por la satisfacción en los ámbitos emocional, psicológico, social y espiritual. En este estado, la persona es consciente de sus capacidades, afronta de forma adecuada las exigencias diarias, actúa productivamente y mantiene una participación activa dentro de su comunidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024). Este concepto implica la ausencia de malestar o enfermedad y la presencia de condiciones que favorecen la autorrealización, la resiliencia y la calidad de vida.

El uso ampliado del concepto de “psicosocial” en las distintas ramas de la psicología tanto teóricas como aplicadas ha generado en la actualidad cierta ambigüedad respecto a su significado y alcance, al punto de correr el riesgo de convertirse en un término vacío dentro del lenguaje psicológico contemporáneo. Según Alvis Rizo (2009), lo psicosocial ha dejado de ser un enfoque restringido a los ámbitos social y comunitario, para transformarse en una perspectiva integradora aplicable también a otros campos, como la educación o el trabajo.

En una primera interpretación, lo psicosocial se asocia con el propósito de superar el dualismo impuesto por las ciencias modernas entre la realidad socio-cultural externa y la realidad psicológica interna del individuo. En relación con esto, Frosh (2003) señaló que es poco común encontrar en la literatura psicológica intentos por abordar lo psicosocial como una unidad cohesionada, es decir, como un espacio donde los conceptos que tradicionalmente se distinguen el individuo y la sociedad, se consideren de manera conjunta, interdependiente e incluso inseparable.

Así, puede entenderse que el paradigma psicosocial plantea una interdependencia entre lo psicológico y lo social: desde la perspectiva psicológica, incluye los recursos internos del individuo, es el caso de su proyecto de vida, creatividad, sentido del humor, inteligencia, experiencia y motivación al logro, mientras que desde lo social se consideran las interacciones, vínculos y contextos que configuran su desarrollo y bienestar (Frosh, 2003)

4.2.4 Teoría ecológica de Bronfenbrenner

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner es fundamental porque proporciona un enfoque integral para comprender cómo los distintos contextos y entornos en los que se desenvuelven. Esta teoría sugiere que los individuos están inmersos en múltiples sistemas interrelacionados, que van desde su entorno inmediato, como la familia y la comunidad (microsistema), hasta las

políticas y condiciones sociales más amplias que afectan a la región rural (macrosistema). De esta manera, se obtiene una visión más completa y matizada de las realidades que enfrentan en su día a día (Bronfenbrenner, 1971)

Los cinco sistemas de la teoría ecológica Bronfenbrenner, (1971) son los siguientes:

- Microsistema.
- Mesosistema.
- Exosistema.
- Macrosistema.
- Cronosistema.

El microsistema incluye los grupos con los que el individuo tiene contacto directo, siendo la familia y el entorno laboral algunos de los más significativos. El mesosistema, el segundo nivel en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, abarca las relaciones entre los elementos presentes en el primer nivel. El exosistema, como tercer nivel, también influye en la vida del sujeto, aunque lo hace de forma indirecta. Un ejemplo de exosistema sería el lugar de trabajo de la pareja o de los familiares del adulto, ya que podría impactar en el tiempo libre, el bienestar o las creencias de su entorno, afectando así al individuo de manera indirecta (Pérez, 2004)

El macrosistema está compuesto por los elementos culturales que rodean al adulto y que influyen en todos los demás niveles. Estos elementos, como los valores culturales o una religión oficial, moldean la manera en que se expresan los otros sistemas y, aunque su influencia no es directa, impactan al modificar los grupos con los que el individuo interactúa. Finalmente, el cronosistema se relaciona con el momento vital del adulto y las situaciones que atraviesa en ese contexto; por ejemplo, la experiencia de perder a un ser querido se interpreta de manera diferente según la etapa de la vida (Pérez, 2004).

Los antecedentes revisados evidencian que el riesgo académico es un fenómeno multicausal, condicionado por factores internos y externos al entorno educativo. Estas perspectivas teóricas y empíricas servirán como base para los resultados en el presente estudio.

Por su parte, la teoría permitió observar cómo el microsistema influía en la forma en que los estudiantes enfrentaban las exigencias propias de las modalidades a distancia y virtual. A su vez, el mesosistema revelaba la manera en que las relaciones entre estos entornos inmediatos reforzaban o dificultaban su adaptación académica.

Asimismo, se reconoció el peso del exosistema, donde factores como las condiciones laborales, la disponibilidad de recursos tecnológicos o el acceso a servicios educativos incidían de manera indirecta en su rendimiento. Y, el macrosistema permitió situar la experiencia académica dentro de un marco más amplio, determinado por las políticas educativas, las desigualdades estructurales y las condiciones sociales de las regiones rurales y urbanas donde residían.

4.2 Marco Conceptual

Este estudio se fundamenta en una serie de conceptos fundamentales que permiten comprender y analizar integralmente la problemática del riesgo académico en estudiantes de programas a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander. A continuación, se describen los conceptos clave que orientan el análisis.

Cuando se habla de riesgo académico se refiere a la probabilidad de que un estudiante enfrente dificultades académicas que comprometan su permanencia en el sistema educativo. En la UIS, se identifica mediante promedios ponderados menores a 3.2, condiciones académicas I y II, y repetición de asignaturas por tercera o cuarta vez (Acuerdo No. 72 de 1982, compilado 2015).

En la investigación, resultó fundamental incorporar el concepto de riesgo académico porque permitió establecer con claridad los criterios mediante los cuales la UIS identifica a los estudiantes en condición de vulnerabilidad académica. Al reconocer indicadores como el promedio ponderado inferior a 3.2, las condiciones académicas I y II y la repetición reiterada de asignaturas, fue posible contextualizar y delimitar el fenómeno que se buscaba analizar. Esto brindó un marco objetivo para comprender cómo los factores socio-demográficos y psicosociales se relacionaban con la permanencia y el desempeño de los estudiantes de educación a distancia y virtual.

Por otro lado, se encuentra la Educación a Distancia y Virtual, Modalidades no presenciales o con presencialidad limita apoyadas en su proceso de enseñanza aprendizaje en plataformas tecnológicas. Aunque permiten mayor acceso, exigen del estudiante habilidades de autonomía, autorregulación y manejo del tiempo además de superar barreras relacionadas con el aislamiento (García, 2021).

Ante esto, el concepto de Educación a Distancia y Virtual fue relevante para este estudio, porque permitió comprender las particularidades de las modalidades no presenciales en las que se desempeñaban los estudiantes analizados. Estas modalidades, al apoyarse en plataformas tecnológicas y ofrecer mayor acceso, también exigían altos niveles de autonomía, autorregulación y adecuado manejo del tiempo, además de enfrentar desafíos derivados del aislamiento. Reconocer estas características fue esencial para interpretar cómo dichos factores podían relacionarse con la aparición o el incremento del riesgo académico en este tipo de población estudiantil.

No obstante, es necesario conocer el alcance de los Factores psicosociales ya que estos se presentan en variables como ansiedad, depresión, disfunción familiar, satisfacción con la vida,

motivación, autocuidado, consumo de sustancias y redes de apoyo. Estos factores inciden directamente en el bienestar emocional del estudiante y en su rendimiento académico, particularmente en contextos de educación no presencial, donde el acompañamiento es limitado (López Campos, 2022).

Por tal razón, fue relevante incluir el concepto de factores psicosociales porque permitió reconocer cómo variables como la ansiedad, la motivación, la disfunción familiar o las redes de apoyo incidían de manera directa en el bienestar emocional de los estudiantes y, por ende, en su desempeño académico. Al tratase de modalidades no presenciales, donde el acompañamiento suele ser más limitado, comprender estos factores resultó esencial para explicar por qué ciertos estudiantes podían presentar mayor vulnerabilidad o riesgo académico.

Asimismo, se encuentra los factores socioeconómicos, donde se incluyen el estrato socioeconómico, el nivel de ingresos, el acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos, así como las responsabilidades laborales o familiares. Estas condiciones pueden dificultar el cumplimiento de las exigencias académicas, especialmente en modalidades virtuales que requieren una infraestructura mínima para el aprendizaje (Uribe, 2024).

Seguido, considerar los factores socioeconómicos porque permitieron identificar cómo elementos como el estrato, los ingresos, la disponibilidad de conectividad y dispositivos, así como las responsabilidades laborales o familiares, influían en la capacidad del estudiante para responder a las demandas académicas. Dado que las modalidades virtuales requieren una infraestructura mínima para el aprendizaje, reconocer estas condiciones resultó fundamental para comprender las desigualdades que podían incrementar el riesgo académico.

Para Mejía (2018) los factores académicos, se refieren a variables como el promedio ponderado acumulado, el número de asignaturas reprobadas, los resultados ICFES y las

condiciones académicas institucionales. Estos aspectos reflejan el desempeño académico previo y actual del estudiante, y permiten identificar trayectorias de riesgo dentro del sistema educativo.

También se encuentra el estrés, definido como una reacción fisiológica y psicológica del organismo ante situaciones que generan presión física, mental o emocional, es decir, frente a estímulos percibidos como dañinos, amenazantes o desbordantes de los recursos personales disponibles (Mayorga et al., 2023)

Esta respuesta activa el sistema nervioso autónomo y el eje hipotalámico–hipofisario–adrenal, provocando la liberación de cortisol y adrenalina, hormonas que preparan al cuerpo para enfrentar la situación mediante el conocido mecanismo de “lucha o huida”. Como resultado, se producen diversas modificaciones corporales, tales como el aumento de la presión arterial, la aceleración del ritmo cardíaco, la dilatación pupilar, la tensión muscular y el incremento de los niveles de glucosa en la sangre, entre otras reacciones biológicas (Mayorga et al., 2023).

En este estudio, hablar de estrés es importante porque permitió comprender cómo las respuestas fisiológicas y psicológicas ante situaciones percibidas como exigentes o desbordantes podían afectar el desempeño académico de los estudiantes. Al analizar poblaciones en modalidades a distancia y virtual, donde las cargas académicas, la autonomía y el aislamiento suelen intensificarse, reconocer el papel del estrés fue esencial para explicar su posible contribución al riesgo académico.

La salud mental es una condición esencial del ser humano que le permite disfrutar plenamente de la vida mediante el funcionamiento equilibrado de sus capacidades psíquicas. Debe entenderse como un derecho fundamental, cuya protección no recae únicamente en el Estado, sino que también implica la corresponsabilidad de la comunidad, la familia y el propio individuo. Su relevancia radica en la influencia directa que ejerce sobre la conducta y en la

capacidad de las personas para establecer relaciones interpersonales saludables y armónicas dentro de su entorno social (Restrepo y Jaramillo, 2012).

Y, por último, fue importante abordar el concepto de salud mental porque ayudó a reconocer que el equilibrio emocional y psicológico del estudiante es un componente fundamental para su bienestar y su capacidad de enfrentar las demandas académicas. Al entenderla como un derecho y como una responsabilidad compartida entre el individuo, la familia y la comunidad, se hizo evidente su impacto directo en la conducta, en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico, especialmente en modalidades a distancia y virtual donde el apoyo y la interacción suelen ser más limitados.

Estos conceptos proporcionan el sustento teórico necesario para identificar, analizar y clasificar los factores que inciden en el riesgo académico en modalidades no presenciales. Su aplicación permitirá establecer perfiles diferenciados y fundamentar propuestas de intervención basadas en evidencia.

5. Metodología

5.1 Metodología para la Fundamentación Teórica de la Investigación

Para fundamentar este estudio, se realizó una revisión sistemática de literatura en bases de datos académicas y repositorios institucionales. Inicialmente, se consultaron 70 fuentes; tras aplicar criterios de relevancia, actualidad y pertinencia, se seleccionaron 36 documentos. Las búsquedas se hicieron en Scielo, Redalyc, RIDE, Google Scholar y repositorios de universidades como UIS, UNIMINUTO y UDES. Las palabras clave incluyeron: riesgo académico, deserción universitaria, educación a distancia y virtual. Esta revisión permitió identificar tres líneas principales de análisis presentadas en el marco referencial.

5.2. Metodología de Investigación

5.2.1 Enfoque y Diseño

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se fundamenta en la recolección de datos numéricos con el propósito de identificar patrones, relaciones y tendencias entre las variables de estudio. Se adoptó un diseño descriptivo–correlacional, orientado a caracterizar las condiciones sociodemográficas y psicosociales de los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander (UIS) matriculados en las modalidades a distancia y virtual, así como a determinar la relación existente entre dichas variables y la condición de riesgo académico durante los semestres analizados. Este diseño permite no solo describir el comportamiento de la población, sino también explorar asociaciones estadísticas entre los factores considerados.

5.2.2. Población y muestra:

Población: Estudiantes matriculados en las modalidades a distancia y virtual de la UIS durante los semestres 2022-2, 2023-1, 2023-2 y 2024-1, de todas las sedes (Bucaramanga y regionales).

Criterios de inclusión:

Estudiantes identificados en el balance académico como en riesgo académico definido por (condicional I y II, estudiantes repitentes de asignaturas por tercera y cuarta vez).

Estudiantes con Información completa en las variables seleccionadas para el estudio.

Estudiantes activos en los periodos mencionados.

Criterios de exclusión:

Se excluyeron del estudio aquellos estudiantes que presentaban información incompleta en la caracterización psicosocial o sociodemográfica, debido a que la ausencia de estos datos impedía un análisis integral de las variables asociadas al riesgo académico.

Tipo de muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, dado que la selección de los participantes se basó en la disponibilidad de información completa y en el cumplimiento de los criterios previamente definidos. Este tipo de muestreo resulta pertinente cuando el interés del estudio se centra en analizar un grupo específico que presenta características particulares, en este caso, los estudiantes en riesgo académico, más que en la generalización de los resultados a toda la población estudiantil.

Tamaño de la muestra

La muestra estuvo conformada por 555 estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión, representando el total de la población en riesgo académico durante los semestres objeto de análisis.

5.2.3. Operacionalización de variables: definición conceptual y definición operacional.

El estudio considera variables sociodemográficas, académicas y psicosociales para analizar el riesgo académico de los estudiantes de modalidades a distancia y virtual de la UIS.

Tabla 2.

Operacionalización de las variables del estudio

Categoría	Variable	Definición operativa	Tipo de dato	Codificación en la fuente	Fuente	Codificación final
Sociodemográficos	Género	Sexo con el que se identifica el estudiante.	Categórica Nominal	Femenino = F Masculino = M	Registro institucional UIS: Matriculados	—
	Estrato	Estrato del hogar según factura de servicios públicos.	Ordinal	1 a 6 (según clasificación nacional)	Registro institucional UIS: Matriculados	—
	Estado civil	Estado civil reportado en matrícula.	Categórica Nominal	Soltero / Casado / Unión libre / Separado / Divorciado / Viudo / Otro	Registro institucional UIS: Matriculados	—
	Edad	Edad del estudiante al momento de su matrícula.	Numérica	Número entero en años	Registro institucional UIS: Matriculados	—
Académicos	Condicionalidad	Estado asignado al estudiante cuyo	Categórica ordinal	Condicional 1 / Condicional 2	Registro institucional:	—

		promedio ponderado acumulado se encuentra entre 2.7 y 3.19. El estudiante puede estar en condicionalidad por primera o segunda vez. Si en condicionalidad 2 matricula un número de créditos no inferior al 50% y su promedio acumulado es igual o superior a 3.00, tendrá un semestre adicional para salir de la condicionalidad.		Balance académico	
	Programa	Programa de formación en el que el estudiante se encuentra matriculado.	Categórica Nominal	Nombre del programa según registro institucional	Registro institucional UIS: Matriculados	—
	Repitencia de asignaturas	Matricula de una misma asignatura por tercera	Categórica ordinal	Perdida 2 veces /3 veces	Registro institucional: Balance académico	—

		o cuarta vez; refleja dificultad persistente en el rendimiento académico.				
Psicosociales	Riesgo socioeconómico	Describe el contexto social y económico del estudiante.	Categórica ordinal	Con riesgo socioeconómico bajo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo medio / Sin riesgo
	Funcionalidad familiar (APGAR)	Evalúa la funcionalidad familiar mediante la escala APGAR.	Categórica ordinal	Buena funcionalidad familiar / Disfunción leve / Disfunción moderada / Disfunción severa	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Ansiedad (ZUNG)	Evalúa síntomas de ansiedad mediante la escala de Zung.	Categórica ordinal	Dentro de lo normal (sin psicopatología) / Ansiedad leve / Ansiedad moderada / Ansiedad severa o extrema	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Depresión (ZUNG)	Evalúa síntomas depresivos mediante la escala de Zung.	Categórica ordinal	Dentro de lo normal (sin psicopatología) / Depresión leve / Depresión	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo

			moderada / Depresión severa o extrema		
	Eficiencia personal (TSMU)	Evalúa organización personal y gestión del tiempo.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Relaciones interpersonales (TSMU)	Evalúa la calidad y estabilidad de las relaciones sociales.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Hábitos saludables de sueño (TSMU)	Evalúa la calidad del sueño y rutinas asociadas.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Cuidado de sí mismo (TSMU)	Evalúa prácticas personales de bienestar y salud.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Automotivación para el aprendizaje	Evalúa la disposición interna del estudiante para aprender de forma autónoma.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo

	Autoconfianza en el aprendizaje	Evalúa la confianza del estudiante en su capacidad para aprender.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Estrategias de aprendizaje	Evalúa el uso de métodos efectivos de estudio.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Competencia lectora	Evalúa la comprensión de textos académicos y habilidades asociadas.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Capacidad de consulta	Evalúa la habilidad para buscar, seleccionar y usar fuentes de información.	Categórica ordinal	Alto riesgo / Bajo riesgo / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo
	Satisfacción con la vida	Evalúa el bienestar subjetivo y la percepción de satisfacción vital.	Categórica ordinal	Riesgo alto / Riesgo moderado / Sin riesgo	Proceso de caracterización psicosocial – Bienestar Universitario UIS	Riesgo alto / Riesgo medio / Sin riesgo

Nota. Elaboración propia (2025).

Hipótesis y relaciones esperadas:

Las variables psicosociales y sociodemográficas están correlacionadas con el riesgo académico.

5.2.4 Recolección de datos

Fuentes de información:

Registros administrativos institucionales: Matrícula, condicionalidad, repitencia y resultados de caracterización psicosocial aplicada por Bienestar Estudiantil.

Procedimiento de recolección:

El proceso de recolección de datos se realizó a partir de la información institucional disponible en las bases de datos de la Universidad Industrial de Santander (UIS), correspondientes a los estudiantes matriculados en las modalidades a distancia y virtual durante los semestres 2022-2, 2023-1, 2023-2 y 2024-1.

En primer lugar, se llevó a cabo la consolidación de las bases de datos por semestre, integrando los registros académicos de los estudiantes con los reportes de riesgo académico emitidos por la institución. Posteriormente, se realizó la creación de indicadores de repitencia y condicionalidad académica, mediante la codificación de variables dummy que permitieran representar dichas condiciones (1 = repite; 0 = no repite / 1 = condicional; 0 = no condicional).

Una vez definidas las variables, se procedió a la unificación de las bases de datos académicas con la información psicosocial y sociodemográfica de los estudiantes, garantizando la correspondencia de los registros a través del código institucional. Este proceso permitió la construcción de una base analítica única, que sirvió como insumo para el análisis descriptivo y correlacional de los factores asociados al riesgo académico.

Confiabilidad y validación:

Se emplearon escalas psicosociales previamente validadas y utilizadas de manera institucional por Bienestar Universitario de la UIS, las cuales contaron con adecuados indicadores de confiabilidad y consistencia interna reportados durante sus respectivos procesos de validación. Esto contribuyó a fortalecer la validez interna del estudio, en la medida en que se utilizaron instrumentos con propiedades psicométricas estables y reconocidas en poblaciones similares.

No obstante, se reconoció la necesidad de reforzar la argumentación metodológica en torno a esta validez, precisando que el uso de escalas institucionales validadas no elimina por completo la posibilidad de error, pero sí reduce de manera sustantiva la presencia de varianza atribuible al instrumento, permitiendo mayor confianza en la interpretación de los resultados.

Asimismo, se abordaron con mayor precisión los sesgos derivados del uso de datos autorreportados. Se consideró que, aunque este tipo de información resulta fundamental para captar percepciones, experiencias y estados subjetivos de los participantes, también puede verse afectada por sesgos de deseabilidad social, memoria selectiva o interpretación personal de los ítems. En consecuencia, se implementaron procedimientos de aplicación estandarizados y se procuró garantizar condiciones de privacidad y voluntariedad, con el fin de minimizar tales distorsiones y favorecer respuestas más auténticas y espontáneas.

El procesamiento y análisis estadístico de la información se realizó mediante el software SPSS versión 24, herramienta que permitió la depuración sistemática de los registros, su codificación y la ejecución de análisis descriptivos y correlacionales acordes con los objetivos planteados. Este procedimiento analítico contribuyó a asegurar la coherencia interna de los datos, así como a identificar patrones y asociaciones relevantes dentro de la muestra estudiada, fortaleciendo la rigurosidad técnica del estudio.

5.2.5 Fases del Estudio

Fase 1. Aval y acceso a la información institucional

Se gestionó el aval institucional ante las instancias competentes de la Universidad Industrial de Santander (UIS) para el acceso y uso de las bases de datos académicas, sociodemográficas y psicosociales de los estudiantes. Durante esta etapa se garantizó el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información, en concordancia con las normas institucionales de protección de datos personales.

Fase 2. Preparación y consolidación de datos

Se llevó a cabo la unificación y depuración de las bases institucionales correspondientes a matrícula, balance académico, condicionalidad, repitencia y caracterización psicosocial. En este proceso se validó la consistencia y completitud de los registros, se eliminaron duplicados y se construyeron indicadores de riesgo académico y variables sociodemográficas, académicas y psicosociales mediante codificación estandarizada. El resultado fue una base de datos integrada y lista para el análisis estadístico.

Fase 3. Caracterización de estudiantes en riesgo académico

En esta fase se efectuó un análisis descriptivo de las variables seleccionadas, utilizando medidas de tendencia central, dispersión y tablas de frecuencia, complementadas con representaciones gráficas comparativas. Este análisis permitió identificar los principales rasgos y patrones de comportamiento asociados a los estudiantes clasificados en condición de riesgo académico.

Fase 4. Análisis de variación y correlación del riesgo académico

Se examinó la variación temporal de las tasas de riesgo académico entre los semestres 2022-2 y 2024-1, y se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales —como chi-cuadrado y

correlaciones bivariadas— con el propósito de determinar la existencia de relaciones significativas entre las variables sociodemográficas, psicosociales y la condición de riesgo académico. Este procedimiento permitió identificar los factores con mayor asociación estadística con el fenómeno.

Fase 5. Construcción de perfiles de riesgo académico

A partir de los hallazgos obtenidos y de la interpretación técnica de los resultados, se elaboraron perfiles de riesgo académico que integran las dimensiones sociodemográfica, académica y psicosocial. Estos perfiles se orientaron a facilitar la identificación temprana de los estudiantes en mayor vulnerabilidad y a ofrecer insumos para la planeación de estrategias de acompañamiento diferenciadas.

Fase 6. Diseño y socialización de la propuesta de intervención

Con base en los perfiles de riesgo identificados, se formuló la propuesta institucional “Semillas de Permanencia”, enfocada en la prevención del riesgo académico y el fortalecimiento de la permanencia estudiantil. La propuesta fue socializada con los actores institucionales involucrados, incorporando sus observaciones para el ajuste y validación de un piloto de implementación.

6. Consideraciones Éticas del Proyecto de Aplicación

Este estudio se basó en datos institucionales secundarios proporcionados por la UIS, correspondientes a estudiantes matriculados en modalidades a distancia y virtual. En consecuencia, se adoptaron medidas éticas para garantizar la protección y confidencialidad de la información, en concordancia con los principios establecidos en la normatividad vigente sobre investigación con datos personales (Ley 1581 de 2012)

Se aseguró el anonimato de los estudiantes mediante la depuración y anonimización de los datos, eliminando cualquier información que permita la identificación directa o indirecta de los participantes. El acceso a la base de datos estuvo restringido únicamente al equipo investigador, quienes garantizarán la integridad y la seguridad de la información, utilizando protocolos adecuados para su almacenamiento y manejo.

El uso de los datos estuvo estrictamente limitado a los fines de la investigación, procurando que los resultados se presenten en términos agregados, evitando la individualización de los casos. Además, al no realizarse recolección directa de información ni contacto con los estudiantes, no existen riesgos físicos, psicológicos ni sociales para los participantes.

Este protocolo se diseñó siguiendo las directrices del Comité de Ética de la UIS y conforme a los lineamientos internacionales sobre ética en la investigación educativa y social (American Psychological Association, 2020).

7. Resultados

El presente capítulo tiene como propósito presentar y analizar los resultados obtenidos en el proceso de caracterización y evaluación del riesgo académico de los estudiantes participantes en el estudio. Este apartado responde directamente a los objetivos de investigación, orientados a identificar los factores sociodemográficos, académicos y psicosociales asociados al riesgo, establecer las relaciones significativas entre estas variables y, finalmente, construir un modelo de perfilamiento que sirva como base para la propuesta de intervención social preventiva.

El estudio se organizó en cuatro momentos principales. En primer lugar, se presenta la caracterización general de la muestra, que incluye tanto a los estudiantes en condición de riesgo como a aquellos sin riesgo, a partir de variables académicas y sociodemográficas como la edad, el género, el estado civil, estrato socioeconómico y programa académico.

Posteriormente, se profundizó en la caracterización de la submuestra en riesgo académico, conformada por estudiantes condicionales de primer y segundo nivel, así como por quienes cursan asignaturas por tercera o cuarta vez. En este grupo se analizaron 14 variables psicosociales riesgo socioeconómico, funcionalidad familiar, ansiedad, depresión, autoeficacia, automotivación, estrategias de aprendizaje, satisfacción con la vida, entre otras con el fin de identificar los factores que inciden en el bajo rendimiento y la permanencia estudiantil.

En un tercer momento, se presentan los resultados de la evaluación del riesgo académico por semestre y tipo de condicionalidad, con el enfoque estadístico de homogeneidad (chi-cuadrado), que permite establecer diferencias y tendencias en la distribución del riesgo entre los periodos académicos y los programas. A continuación, el estudio correlacional entre las variables psicosociales y sociodemográficas del grupo en riesgo, identificando aquellas con significancia estadística que aportan a la comprensión integral del fenómeno.

Finalmente, el capítulo aborda la construcción de perfiles diferenciados de riesgo, elaborados exclusivamente con las variables psicosociales, tanto aquellas que mostraron significancia estadística como las que no. Esta decisión respondió a la necesidad de integrar una visión amplia de los factores personales y contextuales que influyen en el rendimiento académico, de acuerdo con la experiencia profesional en consejería estudiantil.

Además, se identificaron factores sociodemográficos significativos relacionados con el riesgo académico, género, estrato socioeconómico, estado civil y programa académico, los cuales permiten contextualizar los perfiles y comprender tendencias en la población estudiantil, aunque no se incorporan directamente en el modelo propuesto, pudiendo ser integrados en futuras investigaciones.

A través del modelo estadístico desarrollado, se unificaron los resultados de las pruebas aplicadas y se clasificaron los estudiantes en niveles de riesgo (alto, medio o sin riesgo), lo que permitió determinar perfiles de vulnerabilidad y priorizar la atención en el marco de la Ruta de acompañamiento psicosocial “Semillas de permanencia”, propuesta de intervención orientada a fortalecer la permanencia y el bienestar estudiantil.

La muestra total estuvo compuesta por 8.497 estudiantes universitarios. De estos, 7.942 (93,5%) no presentaron indicios de riesgo académico, mientras que 555 (6,5%) fueron clasificados en esta condición. Conforme a lo establecido en el Reglamento Académico Estudiantil y el Sistema de Excelencia Académica (SEA) de la Universidad Industrial de Santander, la clasificación de riesgo se determinó a partir de criterios académicos: estudiantes en condicionalidad I o II, o que cursan asignaturas por tercera o cuarta vez.

Aunque este grupo representó un porcentaje reducido del total, resultó fundamental para comprender los factores asociados al rendimiento y orientar estrategias institucionales de

acompañamiento y prevención. En adelante, se presenta la caracterización general de la muestra y, posteriormente, focalizado del subgrupo de estudiantes en riesgo académico.

Tabla 3.

Distribución de estudiantes según presencia de riesgo académico (n=8.497)

Riesgo académico	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sin riesgo	7.942	93,5%
En riesgo	555	6,5%
Total	8.497	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Caracterización sociodemográfica de la muestra total

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de la variable Edad (n=8.218)

Estadístico	Valor
Media	23,1
Mediana	23,0
Desviación estándar	5,11
Mínimo	15
Máximo	60
Rango	59
Rango intercuartil	4
Asimetría (skewness)	2,55
Curtosis	9,80

Nota. Elaboración propia (2025).

La edad promedio de los estudiantes fue de 23,1 años (IC 95%: 22,98–23,20), con una mediana de 23 años y una desviación estándar de 5,11. Los valores válidos oscilaron entre 15 y 60 años, con un rango intercuartil de 4 años, lo que indica que la mitad central de la muestra se concentra en un intervalo relativamente estrecho alrededor de la mediana.

La distribución presentó una asimetría positiva (2,55) y una curtosis elevada (9,80), lo cual refleja una concentración de estudiantes jóvenes y una cola hacia edades mayores,

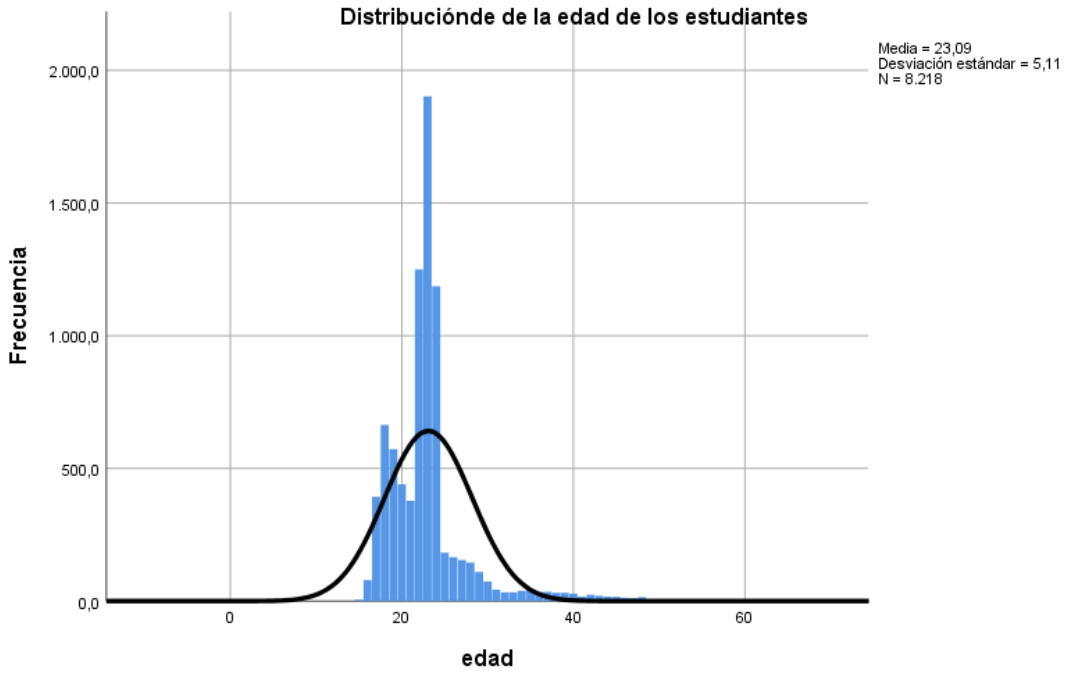
posiblemente asociada a la presencia de personas adultas que ingresan o retornan a la educación superior.

Desde una perspectiva institucional, estos resultados son coherentes con el perfil característico del estudiante del IPRED, modalidad que promueve el acceso a la educación superior en diferentes regiones del país y facilita la formación de personas que, por razones laborales, familiares o geográficas, requieren esquemas flexibles. Así, la amplitud en el rango de edades evidencia la diversidad etaria propia de este tipo de oferta educativa, donde confluyen tanto jóvenes recién egresados de la educación media como adultos trabajadores o estudiantes en procesos de reingreso.

Los porcentajes más altos se concentran en el grupo de 18 a 25 años, seguido por una proporción menor entre 26 y 35 años, mientras que los mayores de 40 años representan un grupo reducido pero significativo dentro del contexto del IPRED. Esta heterogeneidad etaria sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas de acompañamiento psicosocial y académico, considerando que las demandas y motivaciones varían según la etapa vital. Además, la edad podría relacionarse con otras variables como el género, estrato, estado civil y el programa académico, aspectos considerados para comprender de manera más integral la interacción entre los factores sociodemográficos y el riesgo académico.

Figura 2.

Histograma de la distribución de la edad de los estudiantes (n=8.218).



Nota. Elaboración propia (2025).

A continuación, se presenta la distribución por género de los estudiantes, con el fin de continuar con la caracterización sociodemográfica de la muestra total.

Tabla 5.

Distribución de los estudiantes por género (n=8.497)

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino (F)	6.169	72,6%
Masculino (M)	2.328	27,4%
Total	8.497	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

La mayoría de los estudiantes de la muestra se identifican con el género femenino, representando un 72,6% del total, mientras que el 27,4% corresponde al género masculino. Esta diferencia evidencia una mayor participación femenina en la población estudiantil del IPRED, lo que coincide con lo dicho por Cisneros et al., (2024) donde en modalidades de educación flexible, las mujeres suelen acceder en mayor proporción a la educación superior, posiblemente

por motivaciones relacionadas con desarrollo profesional, conciliación laboral, interés en la formación continua y tiempo en familia.

Enseguida, se presenta la distribución de los estudiantes según su estado civil, como parte de la caracterización sociodemográfica de la muestra general.

Tabla 6.

Distribución de los estudiantes por estado civil (n=8.497)

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero(a)	7.011	82,5%
Unión libre	597	7,0%
Casado(a)	532	6,3%
No reporta	283	3,3%
Separado(a)	58	0,7%
Viudo(a)	16	0,2%
Total	8.497	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

La mayoría de los estudiantes se reportaron como solteros (82,5%), seguido por quienes conviven en unión libre (7,0%) y casados (6,3%). Solo un pequeño porcentaje se identificó como separados (0,7%) o viudos (0,2%), y un 3,3% no reportó su estado civil.

Esta distribución refleja que gran parte de la población estudiantil es joven y sin vínculos matrimoniales formales, lo que podría influir en sus demandas y estrategias de acompañamiento académico y psicosocial, ya que los estudiantes solteros pueden tener mayor disponibilidad de tiempo para dedicarse a sus estudios, mientras que aquellos con responsabilidades familiares pueden enfrentar retos adicionales que inciden en su rendimiento académico.

Desde la perspectiva de intervención, estos hallazgos permiten considerar diferencias en el diseño de estrategias de apoyo y orientación, ajustadas a la situación familiar y social de los estudiantes, y anticipar posibles factores de riesgo que se relacionen con la gestión del tiempo, la carga emocional o las responsabilidades externas. En análisis posteriores, estas variables podrán

correlacionarse con la edad, el género y el programa académico, con el fin de comprender de manera integral cómo interactúan los factores sociodemográficos con el riesgo académico.

A continuación, se describe la distribución de los estudiantes según el estrato socioeconómico, variable clave para entender el contexto económico de la muestra.

Tabla 7.

Distribución de los estudiantes según estrato socioeconómico (n=8.497)

Estrato socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje
1	4.764	56,1%
2	2.143	25,2%
3	745	8,8%
4	124	1,5%
5	3	0,0%
6	4	0,0%
No reporta	714	8,4%
Total	8.497	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Más de la mitad de los estudiantes pertenecen al estrato 1 (56,1%)**,** seguido por el estrato 2 (25,2%)**.** Los estratos 3 y 4 concentran juntos un 10,3%, mientras que los estratos 5 y 6 representan un porcentaje mínimo. Un 8,4% no reportó su estrato socioeconómico. Esto indica que la mayoría de la población estudiada proviene de estratos socioeconómicos bajos.

Además de las características sociodemográficas antes mencionadas, se analizó la distribución de los estudiantes según su programa académico, como una variable clave para entender la composición de la muestra. La siguiente tabla evidencia cómo se concentran los estudiantes en los diferentes programas que oferta la institución.

Tabla 8.

Distribución de estudiantes según programa académico (n=8.497)

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje
Administración Agroindustrial	282	3,3%

Artes Plásticas	368	4,3%
Gestión Empresarial	1.793	21,1%
No reporta	285	3,4%
Técnico Profesional en Producción Agropecuaria	474	5,6%
Tecnología Agroindustrial	265	3,1%
Tecnología Empresarial	815	9,6%
Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística	1.238	14,6%
Tecnología en Regencia de Farmacia	2.977	35,0%
Total	8.497	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

En cuanto a la distribución por programa académico, el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en Tecnología en Regencia de Farmacia (35,0%)**,** seguido por Gestión Empresarial (21,1%) y Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística (14,6%)**.** Los programas con menor representación son Administración Agroindustrial (3,3%) y Tecnología Agroindustrial (3,1%)**.** Un 3,4% de los estudiantes no evidencia reporte del programa académico en las bases de datos.

7.1 Caracterización sociodemográfica y psicosocial de los estudiantes en riesgo académico en modalidades a distancia y virtual.

A continuación, se presenta la caracterización sociodemográfica y psicosocial del grupo total de estudiantes en riesgo académico, segmentando variables previamente descritas en la muestra general (como edad, género, estado civil, estrato y programa académico), e incorporando adicionalmente el análisis de dimensiones psicosociales relevantes como ansiedad, depresión, funcionalidad familiar, automotivación, hábitos de sueño, entre otras.

Estas variables permiten identificar factores individuales y contextuales que pueden influir en el rendimiento académico y, por lo tanto, en la configuración del riesgo, contribuyendo a delinear perfiles de estudiantes que requieren estrategias de acompañamiento específicas.

Después de analizar las características sociodemográficas de la muestra general (n = 8.497), se focalizó el estudio en los estudiantes identificados en riesgo académico. De la muestra

total, 555 estudiantes (6,5%) fueron clasificados dentro de este grupo según la variable REC. Aunque representan un porcentaje relativamente bajo del total, resulta fundamental para comprender los factores que podrían estar influyendo en su desempeño académico y guiar acciones institucionales de apoyo.

Inicialmente, se consideró realizarlo con una submuestra depurada de estudiantes con información completa en las variables psicosociales (n = 217). Sin embargo, para conservar la totalidad de los casos clasificados en riesgo académico y fortalecer la validez del análisis, se optó por trabajar con la muestra completa (n = 555), aplicando un procedimiento de imputación estadística.

Este método permitió asignar valores a los casos con datos faltantes en las variables psicosociales, ubicándolos en la categoría más frecuente o de mayor tendencia, asegurando su inclusión sin comprometer la integridad del análisis.

A continuación, se presentan los resultados descriptivos del grupo en riesgo académico, iniciando con las variables sociodemográficas y académicas que permiten contextualizar el perfil de estos estudiantes. Posteriormente, se abordarán las dimensiones psicosociales, con el fin de evidenciar factores individuales y contextuales relacionados con la configuración del riesgo académico. Esta secuencia facilita la comprensión integral de la muestra y la identificación de patrones que pueden orientar estrategias de intervención institucional.

7.1.1 Caracterización sociodemográfica del grupo en riesgo académico

Edad

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de la edad en estudiantes en riesgo académico (n=554)

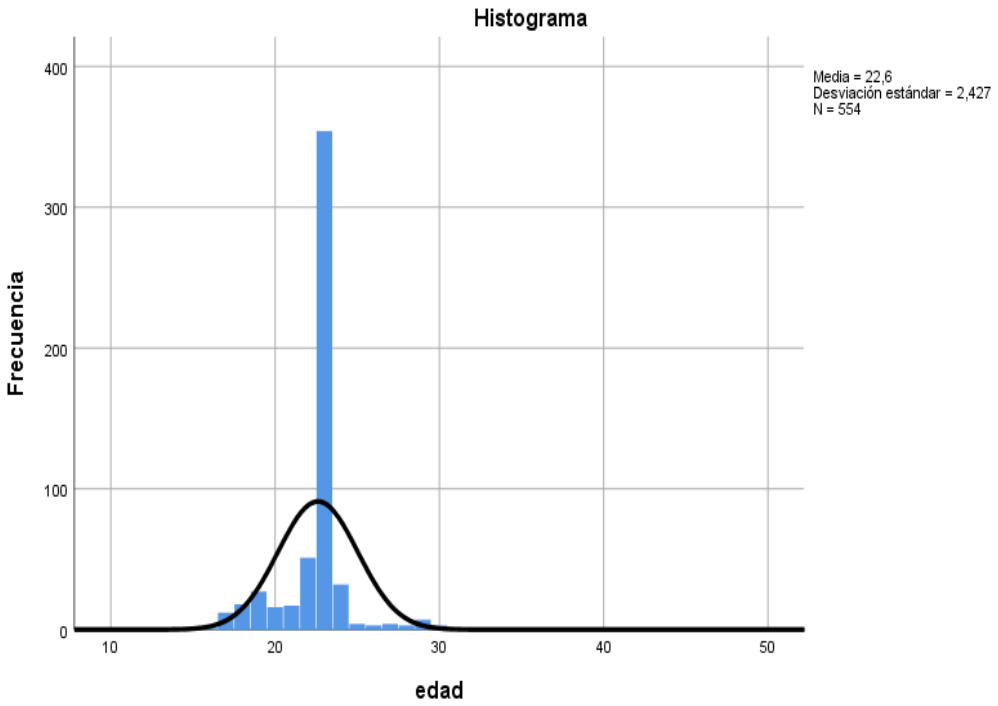
Estadístico	Valor

Media	22,60
Mediana	23,00
Moda	23
Desviación Std.	2,43
Rango	31
Percentil 25	22,00
Percentil 50	23,00
Percentil 75	23,00

Nota: Se perdió un dato en la variable edad, por lo que el análisis se realizó sobre 554 estudiantes de un total de 555.

Figura 3.

Histograma de la distribución de la edad de los estudiantes (n=554).



Nota. Elaboración propia (2025).

La edad es una variable sociodemográfica fundamental para comprender el perfil del grupo de estudiantes en riesgo académico. La edad promedio fue de 22,6 años (desviación estándar = 2,43), con una mediana y moda de 23 años. El rango de edad se situó entre 16 y 47

años, concentrándose la mayoría de los estudiantes en la franja de 22 a 24 años, lo que corresponde al 79,9% del total.

Estos resultados permiten identificar que, aunque la mayoría de los estudiantes en riesgo se encuentran en la franja etaria típica para estudiantes universitarios, existen casos con edades atípicas que podrían influir en sus procesos académicos y requerir atención particular.

Género

Además de la edad, el género es una variable clave para comprender la composición del grupo de estudiantes en riesgo académico. A continuación, se presenta la distribución porcentual de los estudiantes según su género.

Tabla 10.

Distribución del género en estudiantes en riesgo académico (n = 555)

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Femenino (F)	374	67,4
Masculino (M)	181	32,6
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

La distribución del género en el grupo de estudiantes en riesgo académico evidencia una mayoría significativa de mujeres, quienes representan el 67,4% (n = 374) del total, frente a un 32,6% (n = 181) de hombres. Esta diferencia indica que el grupo en riesgo está conformado mayoritariamente por estudiantes del género femenino.

Después de la caracterización del género, se procede a describir la distribución del estado civil dentro del grupo de estudiantes en riesgo académico. Esta variable aporta información relevante sobre el contexto personal de los estudiantes, que podría estar relacionada con su desempeño académico.

Tabla 11.

Distribución del estado civil en estudiantes en riesgo académico (n = 555)

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje (%)
Soltero(a)	505	91,0
Unión libre	37	6,7
Casado	7	1,3
No reporta	5	,9
Separado(a)	1	,2
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

En cuanto al estado civil, se observa que la mayoría de los estudiantes son solteros(as)**,** con un 91,0 % del total. Le siguen aquellos que se encuentran en unión libre con un 6,7 %**,** mientras que un 1,3 % está casado**.** Un pequeño grupo, equivalente al 0,9 %**,** no reporta su estado civil, y solo un 0,2 % se encuentra separado(a)**.** Estos resultados evidencian que la población estudiantil en riesgo académico está conformada principalmente por jóvenes solteros.

Siguiendo con la caracterización sociodemográfica, a continuación, se presenta la distribución del estrato socioeconómico en el grupo de estudiantes en riesgo académico. Esta variable es fundamental para entender el contexto económico de los estudiantes, lo cual puede incidir en su desempeño y necesidades de apoyo.

Tabla 12.

Distribución del estrato socioeconómico en estudiantes en riesgo académico (n = 555)

Estrato socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	296	53,3
2	165	29,7
3	62	11,2
4	6	1,1
No reporta	26	4,7
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

En cuanto al estrato socioeconómico**,** se observa que la mayoría de los estudiantes en riesgo pertenecen al estrato 1 (53,3 %)**,** seguido por el estrato 2 (29,7 %)**.** Los estratos 3 y 4

representan proporciones menores, con 11,2 % y 1,1 %**,** respectivamente. Además, un 4,7 % de los estudiantes no reporta esta información. Esta distribución refleja que gran parte del grupo en riesgo proviene de contextos socioeconómicos bajos**,** lo cual podría estar relacionado con los desafíos académicos que enfrentan.

Continuando con la caracterización sociodemográfica, a continuación, se presenta la distribución de los estudiantes en riesgo académico según su programa académico. Esta información es clave para identificar en qué carreras se concentra un mayor número de estudiantes en situación de riesgo y así orientar acciones focalizadas de apoyo.

Tabla 13.

Distribución de estudiantes en riesgo académico según programa académico (n = 555)

Programa académico	Frecuencia	Porcentaje (%)
Gestión Empresarial	142	25,6
Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística	109	19,6
Tecnología Empresarial	104	18,7
Tecnología en Regencia de Farmacia	99	17,8
Artes Plásticas	42	7,6
Técnico Profesional en Producción Agropecuaria	35	6,3
Tecnología Agroindustrial	10	1,8
Administración Agroindustrial	7	1,3
No reporta	5	,9
Producción Agroindustrial	2	,4
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

La distribución de los estudiantes en riesgo académico según su programa académico indica que el mayor número de estudiantes se encuentra en Gestión Empresarial (25,6 %)**,** seguido por Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística (19,6 %)**,** Tecnología Empresarial (18,7 **%)** y Tecnología en Regencia de Farmacia (17,8 %)**.** Otros programas, como Artes Plásticas (7,6 %)**,** Técnico Profesional en Producción Agropecuaria (6,3 %)**,** Tecnología Agroindustrial (1,8 %)**,** Administración Agroindustrial (1,3 %) **y** Producción Agroindustrial (0,4

%) aportan proporciones menores. Un pequeño grupo de estudiantes no reporta su programa académico (0,9 %).

Estos resultados permiten identificar que la mayor concentración de estudiantes en riesgo se encuentra en programas de área administrativa y tecnológica**,** lo cual puede orientar la implementación de estrategias de apoyo académico específicas para estos grupos

7.1.3 Caracterización psicosocial del grupo en riesgo académico

Además de las características sociodemográficas y académicas, en esta sección se analizaron las variables psicosociales fundamentales que pueden influir significativamente en el desempeño académico y el bienestar integral de los estudiantes en riesgo. Se examinan catorce dimensiones, clasificando a los estudiantes según niveles de riesgo, los cuales varían según la naturaleza de cada prueba o cuestionario y se mantienen tal como los establece la universidad en su proceso institucional de caracterización psicosocial, garantizando la coherencia en la interpretación de los resultados.

Para asegurar la inclusión de la totalidad de estudiantes (n = 555) y minimizar el impacto de datos faltantes, se trabajó con datos imputados, fortaleciendo así la validez del análisis. Esta caracterización permite identificar áreas prioritarias para la intervención institucional con el fin de prevenir el riesgo y mejorar sus condiciones académicas y personales.

Riesgo socioeconómico

Para comprender las condiciones contextuales que podrían influir en el desempeño académico y bienestar de los estudiantes en riesgo, se analizó la variable de riesgo socioeconómico. A continuación, se presenta la distribución de estudiantes según esta categoría.

Tabla 14.

Distribución del riesgo socioeconómico en estudiantes en riesgo académico

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Con riesgo socioeconómico bajo	104	18,7
Sin riesgo	451	81,3
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Como se observa, el 18.7% de los estudiantes en riesgo académico presentan riesgo socioeconómico bajo, mientras que la mayoría (81.3%) no muestra esta condición. Estos resultados, obtenidos a partir de datos imputados, permiten considerar el contexto económico como un factor importante para diseñar estrategias de apoyo.

Funcionalidad familiar

Continuando el estudio de los factores contextuales que pueden afectar el rendimiento académico, se examinó la funcionalidad familiar, que evalúa la percepción del apoyo y la dinámica familiar de los estudiantes en riesgo. A continuación, se presenta la distribución según esta variable.

Tabla 15.

Distribución de estudiantes en riesgo académico según funcionalidad familiar.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Buena función familiar	255	45,9
Disfunción familiar moderada	90	16,2
Disfunción familiar severa	52	9,4
Disfunción familiar leve	158	28,5
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Los resultados indican que el 45,9% de los estudiantes en riesgo académico reportan una buena funcionalidad familiar, mientras que el 54,1% restante presenta algún grado de disfunción familiar, ya sea moderada (16,2%), severa (9,4%) o leve (28,5%). Estos datos sugieren que más de la mitad de los estudiantes enfrentan dificultades en el entorno familiar.

Ansiedad

La ansiedad es una dimensión emocional clave que puede afectar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes (Fernández et al., 2024). En la muestra de estudiantes en riesgo académico (n = 555), se clasificaron los niveles de ansiedad en cuatro categorías: ansiedad leve o ligera, ansiedad moderada, ansiedad severa o extrema y dentro de lo normal sin psicopatología.

Tabla 16.

Distribución de estudiantes en riesgo académico según niveles de ansiedad

Nivel de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dentro de lo normal sin psicopatología	480	73,5
Ansiedad leve o ligera	90	16,2
Ansiedad moderada	44	7,9
Ansiedad severa o extrema	13	2,3
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Del total de estudiantes, el 73,5% se encuentra dentro de niveles normales de ansiedad. Por su parte, el 26,5% restante presenta algún grado de ansiedad: leve (16,2%), moderada (7,9%) o severa (2,3%), lo que evidencia la necesidad de intervenciones específicas para este subgrupo con riesgo emocional

Depresión

La depresión es una dimensión emocional clave que puede afectar significativamente el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes (López, et al., 2024). En este estudio, se analizan los niveles de depresión reportados en el grupo de estudiantes en riesgo académico, utilizando la clasificación establecida por la universidad para mantener la coherencia en el proceso de caracterización.

Tabla 17.

Distribución de los niveles de depresión en estudiantes en riesgo académico

Depresión	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dentro de lo normal sin psicopatología	373	67,2
Depresión leve o ligera	108	19,5
Depresión moderada	61	11,0
Depresión severa o extrema	13	2,3
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Como se observa en la tabla, el 67,2% de los estudiantes no reporta síntomas depresivos relevantes, mientras que el 32,8% restante se encuentra en distintos niveles de afectación, desde depresión leve hasta severa. Esta distribución indica la necesidad de implementar estrategias de apoyo emocional y psicológico específicas para los estudiantes en riesgo académico.

Eficiencia personal

En esta sección se analiza la eficiencia personal, una dimensión que refleja la percepción del estudiante sobre su capacidad para manejar situaciones académicas y personales. La eficiencia personal se categoriza en tres niveles: alto riesgo, bajo riesgo y sin riesgo, tal como lo reporta la universidad en el proceso.

Tabla 18.

Distribución de la eficiencia personal en estudiantes en riesgo académico

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	111	20,0
Bajo riesgo	90	16,2
Sin riesgo	354	63,8
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

La mayoría de los estudiantes en riesgo académico (63,8 %) presentan niveles de eficiencia personal sin riesgo, lo que indica una percepción favorable sobre sus capacidades para manejar situaciones académicas y personales. Sin embargo, un 20 % de la muestra se encuentra

en alto riesgo, lo que sugiere dificultades que podrían estar afectando su desempeño. Adicionalmente, un 16,2 % de los estudiantes se ubican en un nivel de bajo riesgo. Estos resultados evidencian la importancia de fortalecer programas de apoyo orientados a mejorar la eficiencia personal en los estudiantes en riesgo.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo académico. En el presente estudio, esta dimensión fue analizada para identificar el nivel de riesgo que presentan los estudiantes en riesgo académico, clasificándolos en alto riesgo, bajo riesgo y sin riesgo según los criterios establecidos.

Tabla 19.

Distribución de estudiantes según nivel de riesgo en relaciones interpersonales

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	141	25,4
Bajo riesgo	111	20,0
Sin riesgo	303	54,6
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Del total de estudiantes en riesgo académico, el 25,4% presenta un alto nivel de riesgo en las relaciones interpersonales, mientras que el 20,0% se encuentra en un nivel bajo de riesgo. Más de la mitad de los estudiantes (54,6%) no manifiestan riesgo en esta dimensión. Estos resultados sugieren que una proporción significativa podría beneficiarse de intervenciones que fortalezcan sus habilidades sociales y redes de apoyo.

Hábitos de sueño

Los hábitos de sueño son esenciales para el bienestar físico y mental, influyendo directamente en el rendimiento académico y la capacidad de concentración. En esta

investigación, se analizó el nivel de riesgo en los hábitos de sueño de los estudiantes en riesgo académico, clasificándolos según la categorización institucional.

Tabla 20.

Distribución según nivel de riesgo en hábitos de sueño

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	169	30,5
Bajo riesgo	114	20,5
Sin riesgo	272	49,0
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

De acuerdo con estos resultados, un 30,5% de los estudiantes en riesgo académico presentan un alto riesgo en sus hábitos de sueño, mientras que el 20,5% presenta un riesgo bajo y el 49,0% no evidencia riesgo en esta dimensión. Estos hallazgos sugieren que las dificultades relacionadas con el sueño son un factor relevante a considerar en la intervención institucional para mejorar el bienestar y desempeño académico.

Cuidado de sí mismo

El cuidado personal es una dimensión importante que refleja la capacidad de los estudiantes para atender sus necesidades básicas y mantener hábitos saludables, lo cual impacta directamente en su bienestar general y desempeño académico.

Tabla 21.

Distribución de estudiantes nivel de riesgo en cuidado de sí mismo

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	181	32,6
Bajo riesgo	120	21,6
Sin riesgo	254	45,8
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

En este estudio, el 32,6% de los estudiantes presentan alto riesgo en el cuidado de sí mismos, lo que indica la necesidad de implementar estrategias de apoyo para fomentar hábitos de autocuidado que contribuyan a mejorar su bienestar y rendimiento académico.

Automotivación

La automotivación es una dimensión psicosocial fundamental que refleja la capacidad del estudiante para mantenerse enfocado y comprometido con sus metas académicas y personales, a pesar de las dificultades que pueda enfrentar.

Tabla 22.

Distribución de estudiantes según nivel de riesgo en automotivación

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	123	22,2
Bajo riesgo	25	4,5
Sin riesgo	407	73,3
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Se observa que el 22,2% de los estudiantes presentan un alto riesgo en automotivación, lo que podría afectar negativamente su desempeño académico y su capacidad para afrontar retos. La mayoría (73,3%) se encuentra sin riesgo en esta dimensión, lo que sugiere que cuentan con un nivel adecuado de motivación interna.

Autoeficacia

La autoeficacia refleja la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para realizar tareas y enfrentar desafíos académicos, un factor esencial para su rendimiento y bienestar.

Tabla 23.

Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en autoeficacia

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	104	18,7
Bajo riesgo	129	23,2
Sin riesgo	322	58,0
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Del total de estudiantes en riesgo académico, el 18,7% presenta un alto riesgo en autoeficacia, mientras que la mayoría (58%) no evidencia riesgo en esta dimensión. Estos datos permiten identificar la necesidad de fortalecer la confianza en las propias capacidades de algunos estudiantes.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son técnicas y métodos que los estudiantes emplean para facilitar la adquisición y comprensión de conocimientos, fundamentales para el éxito académico.

Tabla 24. *Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en estrategias de aprendizaje*

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	14	2,5
Bajo riesgo	390	70,3
Sin riesgo	151	27,2
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

La mayoría de los estudiantes (70,3%) presentan bajo riesgo en estrategias de aprendizaje, mientras que un 27,2% no presenta riesgo. Solo un pequeño porcentaje (2,5%) se encuentra en alto riesgo, lo que indica que la mayoría de los estudiantes en riesgo académico mantienen niveles aceptables en esta dimensión, aunque sigue siendo importante fortalecer estas competencias para mejorar el desempeño.

Lectura crítica

La lectura crítica es una competencia cognitiva que permite a los estudiantes analizar, interpretar y evaluar información escrita, fundamental para el desarrollo académico y la toma de decisiones informadas.

Tabla 25.

Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en competencia lectora.

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	33	5,9
Bajo riesgo	314	56,6
Sin riesgo	280	37,5
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Se observa que la mayoría de los estudiantes se encuentran en bajo riesgo (56,6%) o sin riesgo (37,5%), mientras que un 5,9% presenta alto riesgo en competencia lectora, lo que implica un área que puede requerir intervención para mejorar su rendimiento académico.

Capacidad de consulta

La capacidad de consulta mide la habilidad de los estudiantes para buscar, seleccionar y utilizar información de diversas fuentes, una competencia clave para el aprendizaje autónomo y la investigación académica.

Tabla 26.

Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en capacidad de consulta

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto riesgo	60	10,8
Bajo riesgo	260	46,8
Sin riesgo	235	42,3
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Los resultados indican que 10,8% de los estudiantes se encuentran en alto riesgo, mientras que la mayoría está en bajo riesgo (46,8%) o sin riesgo (42,3%) en cuanto a su

capacidad de consulta, indicando la necesidad de intervenciones focalizadas para mejorar esta competencia en ciertos casos.

Satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida constituye un indicador global del bienestar subjetivo y el sentido que los estudiantes atribuyen a su existencia. La escala usada por la universidad permite identificar niveles de riesgo que podrían reflejar no solo desmotivación, sino también una percepción disminuida del valor de la propia vida.

Tabla 27.

Distribución de estudiantes según niveles de riesgo en satisfacción con la vida.

Nivel de riesgo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Riesgo alto	10	1,8
Riesgo Moderado	56	10,1
Sin riesgo	489	88,1
Total	555	100,0

Nota. Elaboración propia (2025).

De la muestra, el 88,1 % de los estudiantes presenta puntuaciones que no indican riesgo para su satisfacción con la vida. No obstante, un 10,1 % se ubica en riesgo moderado y un 1,8 % en riesgo alto.

7.2 Variación en las tasas de riesgo académico de estudiantes de programas a distancia y virtual entre los semestres 2022-2 y 2024-1.

El segundo objetivo busca analizar la evolución del riesgo académico en los estudiantes matriculados en programas a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander durante el periodo 2022-2 a 2024-1.

Este estudio permite identificar si la proporción de estudiantes en riesgo ha variado a lo largo del tiempo, lo cual puede reflejar transformaciones en las condiciones académicas, institucionales o psicosociales de la población estudiantil.

Para ello, se aplicó una prueba de Chi-cuadrado de homogeneidad, con el fin de determinar si existen diferencias en las proporciones de estudiantes en riesgo académico entre los cuatro semestres analizados (2022-2, 2023-1, 2023-2 y 2024-1). Posteriormente, se realizaron comparaciones post hoc (pruebas z de proporciones) para identificar entre qué semestres se presentan dichas diferencias.

Asimismo, aporta evidencia sobre la estabilidad o fluctuación del riesgo académico en las modalidades a distancia y virtual, constituyendo un insumo valioso para la complementación del diseño de estrategias institucionales de acompañamiento y bienestar estudiantil.

7.2.1 Evolución del riesgo académico por semestre

Tabla 28.

Distribución de estudiantes en riesgo académico por semestre.

Semestre	En riesgo (n, %)	No Riesgo (n, %)	Total
2022-2	122 (7,9%)	1.425 (92,1%)	1.547
2023-1	115 (4,6%)	2.384 (95,4%)	2.499
2023-2	131 (6,8%)	1.798 (93,2%)	1.929
2024-1	187 (7,4%)	2.335 (92,6%)	2.522
Como Total	555 (6,5%)	7.942 (93,5%)	8.497

Nota. Elaboración propia (2025).

La tabla muestra la evolución del número y porcentaje de estudiantes en riesgo académico entre 2022-2 y 2024-1. Se observa que el semestre 2023-1 presentó la proporción más baja de estudiantes en riesgo (115 estudiantes, 4,6%), mientras que 2024-1 alcanzó el nivel más alto (187 estudiantes, 7,4%). En total, 555 estudiantes estuvieron en riesgo en los semestres

analizados. Estos datos reflejan cambios en el riesgo académico a lo largo del tiempo, mostrando un descenso temporal y un aumento posterior.

Tabla 29.

Prueba de Chi-cuadrado de homogeneidad

Prueba	Valor	gl	Significación (p)
Chi-cuadrado de pearson	23,328	3	0,000
Razón de verosimilitud	24,578	3	0,000
Casos validos	8.497	-	-

Nota. Elaboración propia (2025).

La prueba de Chi-cuadrado de homogeneidad indicó una diferencia en la proporción de estudiantes en riesgo académico entre los semestres analizados ($\chi^2(3) = 23{,}33$, $p < 0{,}001$). En particular, el semestre 2023-1 mostró una proporción menor de estudiantes en riesgo en comparación con los semestres 2022-2, 2023-2 y 2024-1, los cuales no presentan diferencias entre sí. Este hallazgo sugiere que el riesgo académico no se mantuvo estable, presentando fluctuaciones a lo largo del tiempo.

La prueba de Chi-cuadrado mostró que existen diferencias en la proporción de estudiantes en riesgo académico entre los semestres analizados ($\chi^2(3) = 23{,}33$, $p < 0{,}001$). Por ello, se realizó un post hoc con pruebas Z de comparación de proporciones para determinar entre qué semestres ocurren estas diferencias.

Tabla 30.

Comparación post hoc de la proporción de estudiantes en riesgo académico por semestre (pruebas Z de proporciones)

Semestre	% Estudiantes en riesgo	Letra
2022-2	7,9%	a
2023-1	4,6%	b
2023-2	6,8%	a
2024-1	7,4	a

Nota: Las letras indican grupos de semestres cuyas proporciones de estudiantes en riesgo no difieren entre sí (nivel de significancia $p < 0,05$).

Los semestres 2022-2, 2023-2 y 2024-1 comparten la letra “a”, lo que indica que no presentan diferencias en la proporción de estudiantes en riesgo. En contraste, el semestre 2023-1 tiene la letra “b”, lo que significa que su proporción de estudiantes en riesgo fue menor que la de los demás semestres. Sin embargo, en los semestres posteriores, la proporción de estudiantes en riesgo volvió a incrementarse, alcanzando su nivel más alto en 2024-1.

Este estudio se diferencia entre estudiantes en condicionalidad 1 (primera vez en condición académica) y condicionalidad 2 (segunda vez). Este enfoque permite identificar si el riesgo académico se mantiene similar o presenta variaciones entre los estudiantes que se encuentran en su primera o segunda condicionalidad a lo largo de los semestres evaluados.

7.2.2 Cambios en el riesgo por condicionalidad (1 y 2)

Tabla 31.

Riesgo académico por condicionalidad

Condicionalidad	Frecuencia	% dentro de los casos validos
1	154	70,0%
2	66	30,0%
Total	220	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

La tabla muestra que la mayoría de los estudiantes en riesgo académico por condicionalidad se encontraba en condicionalidad 1 (70,0%), mientras que un menor porcentaje corresponde a condicionalidad 2 (30,0%). Esto indica que la primera vez que un estudiante se encuentra en condición académica constituye el mayor riesgo, y que solo una parte de los estudiantes mantiene el riesgo en un segundo semestre con condicionalidad. Esta información

permite visualizar cómo se distribuye el riesgo según la reincidencia en la condición académica y sienta las bases para evaluar si el riesgo varía de manera diferente según la condicionalidad a lo largo de los semestres.

Tabla 32.

Distribución riesgo académico según número de repeticiones de asignaturas

Repitencia	Frecuencia	Porcentaje sobre total válido (n=401)	Observaciones
2 (Entercerados)	348	86,8%	Algunos estudiantes pueden coincidir con condicionalidad 1 o 2
3 (Encuartados)	53	13,2%	Última oportunidad de aprobar asignatura

Nota. Elaboración propia (2025).

Como se observa, la mayoría de los estudiantes en riesgo académico que repiten asignaturas corresponden a entercerados (86,8%), algunos de los cuales pueden encontrarse simultáneamente en condicionalidad 1 o 2. Los encuartados representan un porcentaje menor (13,2%) pero enfrentan la situación más crítica, ya que se trata de su última oportunidad para aprobar la asignatura; de no lograrlo, quedarían fuera del programa.

Esta distribución refleja cómo la gravedad del riesgo académico varía según la cantidad de repeticiones y permite diferenciar niveles de riesgo dentro del grupo poblacional.

Tabla 33.

Cruce condicionalidad × repitencia

Condicionalidad	Perdida 2 (entercerados)	Perdida 3 (encuartados)	Total
1	41	5	46
2	17	3	20
Total	58	8	66

Nota. Elaboración propia (2025).

El cruce muestra que 66 estudiantes presentan riesgo compuesto, cumpliendo criterios de condicionalidad y repitencia simultáneamente**.** La mayoría corresponde a condicionalidad 1 (46 estudiantes), mientras que 20 pertenecen a condicionalidad 2**.** Este subgrupo es el más vulnerable, pues enfrenta riesgos combinados asociados a la condición académica y la repetición de asignaturas, lo que incrementa la probabilidad de no permanencia en el programa.

7.2.3 Resumen del riesgo académico

Para contabilizar a cada estudiante una sola vez, los 555 estudiantes en riesgo académico se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 34.

Distribución final de estudiantes en riesgo académico

Categoría de riesgo	Frecuencia	% sobre total (n=555)
Solo condicionalidad	154	27,7%
Solo repitencia	335	60,4%
Condicionalidad y repitencia	66	11,9%
Total	555	100,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Este resumen permite visualizar claramente la distribución de riesgo académico considerando cada estudiante una sola vez, evitando duplicaciones y facilitando la priorización de estrategias de acompañamiento académico y psicosocial.

Para complementar la presentación de los datos del riesgo académico según condicionalidad y repitencia, se examinó la distribución de los estudiantes en riesgo por programa académico y semestre. Esto permite identificar en qué carreras se concentra mayor número de estudiantes en riesgo, y cómo esta distribución varía a lo largo de los periodos académicos, aportando un panorama más detallado de riesgo y de los programas con mayor incidencia.

Tabla 35.

Distribución de estudiantes en riesgo según programa académico y semestre

Semestre	Programa académico	Frecuencia
2022-2	Administración Agroindustrial	1
2022-2	Artes Plásticas	12
2022-2	Gestión Empresarial	23
2022-2	No reporta	3
2022-2	Producción Agroindustrial	0
2022-2	Técnico profesional en producción agropecuaria	5
2022-2	Tecnología Agroindustrial	1
2022-2	Tecnología empresarial	31
2022-2	Tecnología en gestión judicial y criminalística	24
2022-2	Tecnología en regencia de farmacia	22
2023-1	Administración Agroindustrial	4
2023-1	Artes Plásticas	7
2023-1	Gestión Empresarial	30
2023-1	No reporta	1
2023-1	Producción Agroindustrial	1
2023-1	Técnico Profesional en Producción Agropecuaria	8
2023-1	Tecnología Agroindustrial	1
2023-1	Tecnología Empresarial	24
2023-1	Tecnología en Gestión judicial y Criminalística	17
2023-1	Tecnología en Regencia de Farmacia	22
2023-2	Administración Agroindustrial	0
2023-2	Artes Plásticas	12
2023-2	Gestión Empresarial	34
2023-2	No reporta	0
2023-2	Producción Agroindustrial	1
2023-2	Técnico Profesional en Producción Agropecuaria	10
2023-2	Tecnología Agroindustrial	1
2023-2	Tecnología Empresarial	27
2023-2	Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística	27
2023-2	Tecnología en Regencia de Farmacia	19
2024-1	Administración Agroindustrial	2
2024-1	Artes Plásticas	11
2024-1	Gestión Empresarial	55
2024-1	No reporta	1
2024-1	Producción Agroindustrial	0
2024-1	Técnico Profesional en Producción Agropecuaria	12
2024-1	Tecnología Agroindustrial	7
2024-1	Tecnología Empresarial	22
2024-1	Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística	41
2024-1	Tecnología en Regencia de Farmacia	36

Nota. La tabla muestra la distribución de los 555 estudiantes en riesgo académico por semestre y programa académico. La categoría “No reporta” indica aquellos estudiantes cuyo programa no fue registrado en las bases de datos.

La tabla muestra cómo se distribuyen los 555 estudiantes en riesgo académico entre los diferentes programas y semestres analizados. Gestión Empresarial, Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística y Tecnología en Regencia de Farmacia presentan consistentemente los números más altos, reflejando tanto la mayor matrícula como una mayor concentración de estudiantes en riesgo. Otros programas, como Producción Agroindustrial o Administración Agroindustrial, tienen un número menor de estudiantes en riesgo.

Esta distribución evidencia que, además de la condicionalidad y repitencia, la pertenencia a determinados programas influye en la concentración de estudiantes en riesgo, aportando información relevante para la planificación académica y la orientación de estrategias de permanencia estudiantil.

7.3 Relación entre los factores socio-demográficos y psicosociales y el riesgo académico en estudiantes en modalidades a distancia y virtual de UIS.

Los resultados anteriores permitieron evidenciar cómo el riesgo académico se distribuye de manera diferencial entre los programas académicos y los periodos analizados, identificando patrones que sugieren la incidencia de factores y características propias de cada programa en dicha condición. Sin embargo, comprender la magnitud y dirección de esta problemática requiere avanzar hacia un análisis relacional que permita identificar qué factores socio-demográficos y psicosociales se asocian de manera considerable con la probabilidad de riesgo académico.

En este sentido, el siguiente apartado desarrolla el Objetivo Específico 3, orientado a visualizar la relación entre los factores socio-demográficos y psicosociales y el riesgo académico en estudiantes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander. Estos datos no establecen únicamente correlaciones estadísticas, sino que también aportan a interpretar los resultados desde una perspectiva socioeducativa, con el fin de aportar a la comprensión integral de las condiciones que inciden en la permanencia y el desempeño académico en contextos de educación mediada por tecnologías.

7.3.1 Metodología del análisis relacional

Para identificar las asociaciones entre las variables socio-demográficas y psicosociales con el riesgo académico, se aplicaron pruebas de independencia Chi-cuadrado (χ^2) en el software IBM SPSS Statistics**.** Este procedimiento permite establecer la existencia de relaciones entre variables categóricas, considerando un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0.05$). La variable "riesgo académico" fue considerada como variable dependiente, y las variables socio-demográficas y psicosociales como independientes. La variable "edad" fue excluida del análisis relacional, dado que requería recodificación para su uso en pruebas de asociación.

7.3.2 Factores sociodemográficos

Género

Los resultados de independencia Chi-cuadrado ($\chi^2 = 8{,}117$; gl = 1; $p = 0{,}004$) evidencian una asociación entre el género y el riesgo académico en los estudiantes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander.

La distribución de los casos muestra que los hombres (32,6%) presentan un riesgo académico en comparación con las mujeres (67,4%), lo que contrasta con la composición general de matrícula, donde las mujeres representan el 73% del total de estudiantes sin riesgo. Este

comportamiento sugiere que el riesgo académico se presenta en menor riesgo entre los hombres, a pesar de las tendencias reportadas en estudios sobre educación virtual y desempeño académico, que señalan que los estudiantes masculinos pueden experimentar menores niveles de autorregulación, gestión del tiempo y búsqueda de apoyo académico o emocional (Guzmán-Torres, Barba-Ayala, Narváez & Proaño, 2022; Castro & Machuca, 2023).

Desde un enfoque psicosocial, estos resultados permiten inferir que el género puede actuar como un factor asociado a la vulnerabilidad académica, posiblemente mediado por diferencias en estilos de afrontamiento y en la capacidad de adaptación a entornos de aprendizaje autónomo y virtual (Alvis Rizzo, 2009; Frosh, 2003).

Estrato socioeconómico

La independencia Chi-cuadrado ($\chi^2 = 13.921$; gl = 6; $p = 0.031$) evidenció una asociación entre el estrato socioeconómico y el riesgo académico en los estudiantes de educación a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander. Los resultados muestran que los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos (1 y 2) concentran la mayor proporción de casos en riesgo académico, lo que refleja la incidencia de las condiciones económicas y sociales en la permanencia y el desempeño académico.

Estos hallazgos son consistentes con estudios que señalan que los estudiantes con menor acceso a recursos económicos enfrentan mayores barreras en entornos de educación virtual, como limitaciones tecnológicas, menor conectividad y cargas laborales o familiares adicionales (Castellanos & Marín, 2024; Chiecher, 2019; Gonzáles & Evaristo Chiyong, 2021).

Desde una perspectiva psicosocial y de intervención educativa, estos resultados refuerzan la necesidad de estrategias institucionales de acompañamiento socioeconómico y de

fortalecimiento de la equidad digital, orientadas a reducir las brechas que afectan la continuidad académica en modalidades mediadas por tecnología.

Estado Civil

La independencia Chi-cuadrado ($\chi^2 = 70{,}608$; gl = 5; $p < 0{,}001$) evidenció una asociación entre el estado civil y el riesgo académico en los estudiantes de educación a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander. La mayor proporción de estudiantes en riesgo se encuentra entre los solteros/as (91%), seguido de quienes viven en unión libre (6,7%), mientras que los casados, separados y viudos presentan porcentajes muy bajos.

Estos resultados reflejan diferencias en la distribución del riesgo académico según el estado civil de los estudiantes, sin que pueda inferirse causalidad directa (Alvis, 2009; López, 2022).

Programa académico

El estudio de independencia Chi-cuadrado ($\chi^2 = 199{,}192$; gl = 9; $p < 0{,}001$) evidenció una asociación entre el programa académico y el riesgo académico en los estudiantes de educación a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander.

Los programas con mayor proporción de estudiantes en riesgo son Gestión Empresarial (25,6%), Tecnología en Regencia de Farmacia (17,8%), Tecnología Empresarial (18,7%) y Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística (19,6%), mientras que otros programas como Producción Agroindustrial (0,4%) y No reporta (0,9%) presentan porcentajes muy bajos. Estos resultados sugieren que la matrícula en determinados programas puede estar relacionada con diferencias en la distribución del riesgo académico.

Tabla 36.

Variables sociodemográficas asociadas con el riesgo académico Chi-cuadrado.

Categoría	Variable	χ^2	gl	Sig. (p)	Relación Riesgo Académico
Sociodemográfica	Género	8,117	1	0,004	Significativa – mayor riesgo en hombres
Sociodemográfica	Estrato	13,921	6	0,031	Significativa – mayor riesgo en estratos bajos
Sociodemográfica	Estado civil	70,608	5	<0,001	Significativa – mayor riesgo en solteros/as
Sociodemográfica	Programa	199,192	9	<0,001	Significativa – mayor riesgo en programas Gestión empresarial producción agroindustrial Tecnología empresarial Regencia de farmacia

Nota. Elaboración propia (2025).

Con base en los resultados obtenidos para las variables sociodemográficas, que permitieron identificar asociaciones con el riesgo académico, se procede a analizar las variables psicosociales. Este estudio busca comprender cómo factores relacionados con la motivación, la autoeficacia, el apoyo social y las estrategias de estudio contribuyen a la vulnerabilidad académica de los estudiantes de educación a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander.

Riesgo socioeconómico

El análisis de independencia Chi-cuadrado entre el riesgo socioeconómico y el riesgo académico ($\chi^2 = 1{,}769$; gl = 1; p = 0,184) no evidenció una asociación. La distribución de los estudiantes indica que el 18,7% de quienes presentan riesgo académico tiene riesgo socioeconómico bajo, frente al 21,1% de los estudiantes sin riesgo académico.

Funcionalidad familiar

La distribución del riesgo académico según la funcionalidad familiar muestra que los estudiantes en riesgo se concentran principalmente en familias con buena función familiar (45,9%) y en menor proporción en disfunción moderada (16,2%), severa (9,4%) y leve (28,5%).

Sin embargo, las pruebas estadísticas indican que no existe una asociación entre funcionalidad familiar y riesgo académico ($\chi^2 = 6{,}430$; gl = 3; p = 0,092), por lo que esta variable se reportará en los anexos.

Depresión

La independencia Chi-cuadrado ($\chi^2 = 6{,}772$; gl = 3; p = 0,080) indicó que no existe una asociación entre los niveles de depresión y el riesgo académico en los estudiantes de educación a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander. Aunque los resultados descriptivos muestran depresión leve o ligera (19,5%) y moderada (11%), estas diferencias no permiten inferir una relación confiable con el riesgo académico en esta muestra. Por lo tanto, esta variable se incluye posteriormente en la tabla de anexos de variables no significativas.

Ansiedad

La variable ansiedad no presentó asociación considerable con el riesgo académico en los estudiantes de educación a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander ($\chi^2 = 5{,}990$; gl = 3; p = 0,112). Aunque se observa que la mayor proporción de estudiantes en riesgo se encuentra entre quienes se reportan sin psicopatología (73,5%), seguida de ansiedad leve (16,2%), estos resultados no permiten inferir una relación estadísticamente entre los niveles de ansiedad y el riesgo académico. Esta variable se incluye en la Tabla de anexos de variables psicosociales sin significancia.

Eficiencia personal

El estudio de independencia mediante Chi-cuadrado mostró que la variable eficiencia personal no se asocia de manera considerable con el riesgo académico ($\chi^2 = 0{,}945$; gl = 2; p = 0,623). Esto indica que, dentro de la muestra, no se observan diferencias relevantes en el riesgo

académico entre estudiantes con distintos niveles de eficiencia personal. Esta variable, por tanto, se incluirá en los anexos como parte de las variables no significativas.

Relaciones interpersonales

En relación con las relaciones interpersonales, los resultados muestran que, entre los estudiantes en riesgo académico, el 25,4% presenta alto riesgo en relaciones interpersonales, el 20% bajo riesgo y el 54,6% sin riesgo. En los estudiantes sin riesgo académico, estas proporciones fueron 25,7%, 18% y 56,3%, respectivamente. La prueba de Chi-cuadrado indicó que estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1{,}497$; gl = 2; p = 0,473), lo que sugiere que el riesgo académico no se asocia con las relaciones interpersonales en esta muestra.

Hábitos de sueño

En relación con los hábitos de sueño, la distribución de estudiantes en riesgo académico no presentó diferencias entre los niveles de riesgo de sueño ($\chi^2 = 0{,}944$; gl = 2; p = 0,624), lo que indica que esta variable no se asocia con el riesgo académico en la muestra estudiada.

Cuidado de sí mismo

Al analizar la relación entre el riesgo académico y la variable cuidado de sí mismo, los resultados muestran que no existe una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2 = 0{,}501$; gl = 2; p = 0,779). Esto indica que los niveles de cuidado de sí mismo (alto riesgo, bajo riesgo, sin riesgo) no se relacionan con la presencia de riesgo académico en la muestra de estudiantes. Por lo tanto, esta variable se puede consignar en la tabla de anexos de variables psicosociales no significativas.

Automotivación

La mayoría de los estudiantes con riesgo académico se encuentra en la categoría sin riesgo de automotivación (73,3 %), mientras que los niveles de alto y bajo riesgo representan

22,2 % y 4,5 %, respectivamente. Entre los estudiantes sin riesgo académico, los porcentajes son muy similares. La asociación entre automotivación y riesgo académico no fue estadísticamente considerable según la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 0{,}537$; gl = 2; $p = 0{,}765$).

Autoeficacia

En cuanto a la autoeficacia, se observó que la proporción de estudiantes con alto, bajo y sin riesgo académico fue comparable entre los que presentan riesgo y los que no, sin mostrar diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 2{,}276$; $p = 0{,}320$). Esto indica que, dentro de esta muestra, la autoeficacia no se asocia de manera relevante con el riesgo académico.

Estrategias de Aprendizaje

Al analizar la relación entre el riesgo académico y las estrategias de aprendizaje, se observó una asociación significativa ($\chi^2 = 10{,}638$; $p = 0{,}005$). Los estudiantes en riesgo académico mostraron una mayor proporción de bajo riesgo en estrategias de aprendizaje (70,3%) en comparación con los estudiantes sin riesgo (64,8%).

Esto sugiere que los estudiantes con menor desarrollo de estrategias de aprendizaje tienen un riesgo académico más alto, mientras que aquellos con mejor desempeño en esta variable presentan menor riesgo.

Competencia lectora

En cuanto a la competencia lectora, se observa que dentro del grupo de estudiantes en riesgo académico (n = 555), el 5,9% presenta alto riesgo en esta competencia, el 56,6% bajo riesgo y el 37,5% sin riesgo. Entre los estudiantes sin riesgo académico (n = 7.942), el 4,6% presenta alto riesgo, el 50,5% bajo riesgo y el 44,9% sin riesgo. La prueba de chi-cuadrado evidenció una asociación significativa entre riesgo académico y competencia lectora ($\chi^2 =$

12,340; gl = 2; p = 0,002), indicando que los estudiantes con riesgo académico tienden a concentrarse en las categorías de bajo y alto riesgo lector más que aquellos sin riesgo.

Capacidad de consulta

En relación con la capacidad de consulta, mostró una asociación significativa con el riesgo académico (χ^2 = 14,252; p = 0,001). Entre los estudiantes en riesgo académico, el 10,8% presentó alto riesgo en capacidad de consulta, el 46,8% bajo riesgo y el 42,3% sin riesgo. En contraste, entre los estudiantes sin riesgo académico, el 7,8% presentó alto riesgo, el 42,5% bajo riesgo y el 49,8% sin riesgo en esta dimensión. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes con mayor dificultad en la capacidad de consulta tienen una mayor probabilidad de estar en riesgo académico.

Satisfacción con la vida

En cuanto a la satisfacción con la vida, la mayoría de los estudiantes, tanto en el grupo en riesgo como en el grupo sin riesgo, reportaron sin riesgo (88,1% y 87,9%, respectivamente). Los porcentajes de riesgo alto y moderado fueron bajos en ambos grupos, con 1,8% y 10,1% para los estudiantes en riesgo, y 1,3% y 10,8% para los estudiantes sin riesgo. El análisis estadístico indicó que no existen diferencias significativas entre los grupos en relación con esta variable (χ^2 = 1,355; gl = 2; p = 0,508).

Tabla 37.

Asociación entre riesgo y variables psicosociales con significancia estadística (χ^2, $p < 0,05$)

Categoría	Variable	χ^2	gl	Sig. (p)	Relación Riesgo
Psicosocial	Estrategias de aprendizaje	10,638	2	0,002	Significativa – mayor riesgo en estudiantes con bajo uso de estrategias de aprendizaje
	Competencia lectora	12,340	2	0,002	

				Significativa – mayor riesgo en estudiantes con baja competencia lectora
	Capacidad de consulta	14,252	2	0,001	Significativa – mayor riesgo en estudiantes con baja capacidad de consulta

Nota. Elaboración propia (2025).

De acuerdo a la correlación mediante la prueba de chi-cuadrado, se identificó que únicamente las variables Estrategias de aprendizaje, Competencia lectora y Capacidad de consulta presentaron una relación con el riesgo académico, mostrando mayor riesgo en estudiantes con bajo desempeño en estas áreas. El resto de las variables sociodemográficas, académicas y psicosociales, incluyendo ansiedad, depresión, funcionalidad familiar, riesgo socioeconómico, relaciones interpersonales, cuidado de sí mismo, eficiencia personal, automotivación, autoeficacia, hábitos de sueño y satisfacción con la vida, no evidenciaron una relación con el riesgo académico en esta muestra. Las tablas con el detalle de estas variables sin significancia se incluyen al final del documento como Apéndice A.

7.4 Perfiles diferenciados de estudiantes en riesgo académico según la combinación de factores socio-demográficos y psicosociales en modalidades a distancia y virtual de UIS.

Este apartado responde directamente al Objetivo 4 de la investigación: Establecer perfiles diferenciados de estudiantes en riesgo académico según la combinación de factores psicosociales. Para lograrlo, se propone un estudio integral de los indicadores psicosociales obtenidos en el proceso de caracterización institucional de estudiantes de nuevo ingreso, reorganizando y unificando los datos para facilitar su interpretación y aplicación práctica desde el ámbito psicológico.

El propósito principal es transformar los diversos resultados de las pruebas psicosociales en categorías homogéneas de riesgo que permitan identificar perfiles claros y diferenciados**.**

Estos perfiles servirán como base para una intervención preventiva y personalizada, orientada desde la atención psicológica.

Los estudios realizados mostraron que algunas variables psicosociales presentan relación con el riesgo académico (χ^2, $p < 0,05$) Estrategias de aprendizaje, competencia lectora y capacidad de consulta. Los estudiantes con bajo desempeño en estas variables presentan mayor riesgo académico.

En contraste, otras variables psicosociales ansiedad, depresión, funcionalidad familiar, eficiencia personal, automotivación, autoeficacia, relaciones interpersonales, cuidado de sí mismo, hábitos de sueño y satisfacción con la vida no mostraron relación estadística.

Sin embargo, desde la experiencia profesional en atención psicológica y consejería estudiantil de estudiantes en Riesgo Académico, se observa que estas variables pueden afectar la motivación, permanencia y bienestar de los estudiantes. Además, se identificaron factores sociodemográficos significativos relacionados con el riesgo académico: género, estrato socioeconómico, estado civil y programa académico**.**

7.4.1 Organización y agrupación de las dimensiones psicosociales

Para facilitar la interpretación y aplicación práctica de los resultados, las variables se organizaron en cuatro dimensiones temáticas:

Salud Mental y Emocional: Ansiedad, depresión, funcionalidad familiar y satisfacción con la vida.

Contexto Social y Económico: Riesgo socioeconómico, relaciones interpersonales y cuidado de sí mismo.

Autoeficacia y Motivación: Eficiencia personal, automotivación y autoeficacia.

Habilidades Académicas: Estrategias de aprendizaje, lectura crítica, capacidad de consulta y hábitos de sueño.

Esta organización permite abordar de manera estructurada la complejidad del desempeño académico, considerando factores emocionales, sociales, motivacionales y cognitivos. Además, sienta la base para intervenciones preventivas y personalizadas.

7.4.2 Transformación y unificación de indicadores de riesgo

Las pruebas psicosociales aplicadas institucionalmente presentan diversas categorías que dificultan la comparación entre variables. Por ello, se unifican en tres niveles de riesgo, con asignación de puntajes que permiten calcular promedios por dimensión:

Riesgo alto = 5 puntos → Afectación significativa en la variable.

Riesgo medio = 3 puntos → Afectación moderada o leve.

Sin riesgo = 1 punto → Ausencia de afectación.

Este sistema facilita la integración de datos y su aplicación práctica en la construcción de perfiles de riesgo.

7.4.3 Tablas comparativas por dimensión

A continuación, se presentan las tablas comparativas para cada dimensión. En ellas se muestra la conversión de categorías institucionales a categorías unificadas (1-2-3), según criterios clínicos y profesionales.

Tabla 38.

Comparativa para la dimensión Salud Mental y Emocional

Variable	Categorías institucionales	Criterio unificador	Categorías unificadas	Puntajes asignados (5-3-1)
Ansiedad	Dentro de lo normal sin	Severa = Riesgo alto	Riesgo alto (1) Riesgo medio	Riesgo alto = 5 Riesgo medio =

	psicopatología Ansiedad leve o ligera Ansiedad moderada Ansiedad severa o extrema	Leve + Moderada = Riesgo medio Dentro de lo normal = Sin riesgo	(2) Sin riesgo (3)	3 Sin riesgo = 1
Depresión	Dentro de lo normal Depresión leve o ligera Depresión moderada Depresión severa o extrema	Severa = Riesgo alto Leve + Moderada = Riesgo medio Dentro de lo normal= Sin riesgo	Riesgo alto Riesgo medio Sin riesgo	Igual que arriba
Funcionalidad familiar	Buena función familiar Disfunción familiar leve Disfunción familiar moderada Disfunción familiar severa	Disfunción severa = Riesgo alto Disfunción leve + moderada = Riesgo medio Buena función = Sin riesgo	Riesgo alto Riesgo medio Sin riesgo	Igual que arriba
Satisfacción con la vida	Riesgo alto Riesgo moderado Sin riesgo	Riesgo alto = Riesgo alto Riesgo moderado = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto Riesgo medio Sin riesgo	Igual que arriba

Nota. Elaboración propia (2025).

Tabla 39.

Comparativa para la dimensión Contexto Social y Económico

Variable	Categorías institucionales	Criterio unificador	Categorías unificadas	Puntajes asignados (5-3-1)
Riesgo socioeconómico	Riesgo socioeconómico bajo Sin riesgo	Riesgo socioeconómico bajo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1

Relaciones interpersonales	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo alto = 5 Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1
Cuidado de sí mismo	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo alto = 5 Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1

Nota. Elaboración propia (2025).

Tabla 40.

Comparativa para la dimensión Autoeficacia y Motivación

Variable	Categorías institucionales	Criterio unificador	Categorías unificadas	Puntajes asignados (5-3-1)
Eficiencia personal	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo alto = 5 Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1
Automotivación	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo alto = 5 Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1
Autoeficacia	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo alto = 5 Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1

Nota. Elaboración propia (2025).

Tabla 41.

Comparativa para la dimensión Habilidades Académicas

Variable	Categorías institucionales	Criterio unificador	Categorías unificadas	Puntajes asignados (5-3-1)
Estrategias de aprendizaje	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Riesgo alto = 5 Riesgo medio = 3 Sin riesgo = 1
Lectura crítica	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Igual que arriba
Capacidad de consulta	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Igual que arriba
Hábitos de sueño	Alto riesgo Bajo riesgo Sin riesgo	Alto riesgo = Riesgo alto Bajo riesgo = Riesgo medio Sin riesgo = Sin riesgo	Riesgo alto (1) Riesgo medio (2) Sin riesgo (3)	Igual que arriba

Nota. Elaboración propia (2025).

7.4.4 Cálculo de puntajes por dimensión y definición de perfiles

Cada dimensión está compuesta por varias variables; para obtener un indicador global por dimensión se suman los puntajes asignados a cada variable y se divide por el número total de variables que la conforman, obteniendo así un promedio dimensional.

Los rangos de puntaje promedio para clasificar el nivel de riesgo en cada dimensión son:

Tabla 42.

Criterios de clasificación del nivel de riesgo por dimensión psicosocial

Rango promedio	Nivel de riesgo dimensional
1.00 – 1.99	Sin riesgo

2.00 – 3.99	Riesgo medio
4.00 – 5.00	Riesgo alto

Nota. Elaboración propia (2025).

7.4.5 Perfiles diferenciados de riesgo académico

Según el número de dimensiones en las que un estudiante presenta riesgo (medio o alto), se establecen los siguientes perfiles:

Tabla 43.

Definición de perfiles diferenciados de riesgo académico

Perfil de riesgo	Descripción
4	Riesgo en las cuatro dimensiones (medio o alto)
3	Riesgo en tres dimensiones
2	Riesgo en dos dimensiones
1	Riesgo en una o ninguna dimensión

Nota. Elaboración propia (2025).

Este sistema facilita una atención más personalizada, oportuna y eficiente, alineada con la función de la psicología en el entorno universitario, considerando tanto los resultados relevantes como la experiencia profesional en la atención a estudiantes.

7.5 Propuesta de intervención social preventiva dirigida a disminuir el riesgo académico en estudiantes de las modalidades a distancia y virtual UIS.

Figura 4.

Propuesta de intervención

Nota. Elaboración propia (2025).

7.5.1 Descripción de la situación problemática identificada.

La educación a distancia y virtual representa una oportunidad de acceso equitativo a la educación superior, pero también supone desafíos para la permanencia estudiantil. En el contexto de la Universidad Industrial de Santander (UIS), se identificó que los estudiantes de estas modalidades enfrentan riesgos académicos asociados a factores psicosociales, sociodemográficos y estructurales.

Los resultados de la investigación evidenciaron que el riesgo académico se asocia con variables sociodemográficas como edad, genero, estado civil, estrato socioeconómico y psicosociales como las estrategias de aprendizaje, la lectura crítica y la capacidad de consulta. No obstante, desde la experiencia profesional en la Consejería Estudiantil del Sistema de Excelencia Académica (SEA), se observa que los estudiantes también reportan afectaciones en otras dimensiones como la ansiedad, la depresión, la automotivación y la funcionalidad familiar etc, lo cual sugiere la necesidad de una mirada integral.

Adicionalmente, se evidencia que los factores estructurales y de contexto contribuyen a profundizar las brechas: los estudiantes de modalidad a distancia no acceden a todos los servicios de bienestar estudiantil, dado que los acuerdos institucionales actuales priorizan la presencialidad. La ausencia de infraestructura para la atención continua en salud mental y acompañamiento psicosocial genera un vacío que limita las estrategias de apoyo y prevención. En este escenario, la Consejería Estudiantil del SEA se convierte en un dispositivo clave de conexión entre el estudiante y la universidad.

7.5.2 Justificación

La propuesta “Semillas de Permanencia” surge como una estrategia de prevención y fortalecimiento institucional que busca responder a los hallazgos empíricos de la investigación y a las demandas del contexto educativo. Su finalidad es disminuir la probabilidad de riesgo académico en los estudiantes, a través de la detección temprana de perfiles psicosociales vulnerables y la implementación de acciones personalizadas de acompañamiento integral.

Además, se constituye como un aporte al fortalecimiento de la capacidad instalada de la UIS para atender de manera diferencial a los estudiantes de modalidad virtual y a distancia, en coherencia con los principios de inclusión y equidad educativa.

7.5.3 Enfoques de la propuesta de aplicación

La propuesta se sustenta en un enfoque psicosocial preventivo, articulado a dos marcos teóricos contemporáneos que complementan los modelos revisados en el marco teórico general de la tesis:

A partir de lo dicho desde la teoría de la Autodeterminación donde Deci & Ryan, (2000); Ryan & Deci, (2017), explica la importancia de la motivación autónoma y la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas autonomía, competencia y relación para el aprendizaje significativo. Esta teoría respalda la inclusión de las dimensiones de autoeficacia, automotivación y estrategias de aprendizaje, fundamentales para la permanencia académica.

El Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano Bronfenbrenner & Morris, (2005) permite comprender al estudiante como un sujeto en interacción constante con sistemas interrelacionados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Desde este modelo, se explica la influencia de las condiciones socioeconómicas, familiares y del entorno institucional sobre el desempeño académico y el bienestar.

El Enfoque de Bienestar y Permanencia Educativa Brett et al., (2022) Proporciona una visión contemporánea del bienestar y la permanencia universitaria, destacando cómo factores personales (estrés, sentido de coherencia), sociales (soledad, soporte social) y académicos influyen en la continuidad de los estudiantes. Este enfoque respalda la articulación de la propuesta con las políticas de bienestar de la UIS y la función del SEA como mediador del proceso de acompañamiento.

7.5.4 Objetivos

7.5.4.1 Objetivo General.

Reducir las cifras de estudiantes en riesgo académico y fortalecer el bienestar psicosocial de los estudiantes de modalidad a distancia y virtual de la UIS, mediante una estrategia integral de acompañamiento preventivo sustentada en perfiles de riesgo psicosocial y sociodemográfico.

7.5.4.2 Objetivos Específicos.

Identificar los perfiles psicosociales de riesgo mediante el análisis de dimensiones y variables sociodemográficas

Implementar un modelo de acompañamiento preventivo ajustado a las características de cada perfil

Fortalecer las competencias emocionales, motivacionales y académicas de los estudiantes

Promover la articulación institucional y la equidad en el acceso a apoyos de bienestar

Evaluar la efectividad y sostenibilidad de la ruta para la reducción de estudiantes en riesgo

7.5.5 Estrategia De La Propuesta De Aplicación

Estrategia 1: Ruta “Semillas de permanencia”.

La Ruta Semillas de Permanencia es la estrategia operativa de la propuesta, es decir, el mecanismo mediante el cual se ejecutan los objetivos definidos. Se estructura a partir de las cuatro dimensiones psicosociales definidas, que agrupan las variables analizadas en la investigación:

Tabla 44.

Variables agrupadas por dimensión

Dimensión	Variables asociadas	Propósito de intervención
Salud Mental y Emocional	Ansiedad, depresión, funcionalidad familiar, satisfacción con la vida	Promover la regulación emocional, el autocuidado y la resiliencia.
Contexto Social y Económico	Riesgo socioeconómico, relaciones interpersonales, cuidado de sí mismo	Fortalecer el soporte social, los hábitos de autocuidado y la gestión de recursos personales.
Autoeficacia y Motivación	Eficiencia personal, automotivación, autoeficacia	Trabajar creencias sobre la capacidad de lograr metas, mantener motivación y persistencia académica.
Habilidades Académicas	Estrategias de aprendizaje, competencia lectora, capacidad de consulta, hábitos de sueño	Potenciar las competencias de aprendizaje autónomo y estrategias de estudio efectivas.

Nota: Los estudiantes serán clasificados en cuatro perfiles de riesgo (1 a 4)**,** según el número de dimensiones afectadas, lo que permitirá aplicar niveles diferenciados de intervención.

7.5.6 Proceso metodológico de la propuesta de aplicación

La implementación de la Ruta “Semillas de Permanencia” se desarrolla en cuatro fases interdependientes que garantizan la identificación, atención y seguimiento de los estudiantes potenciales al riesgo académico y con riesgo psicosocial. Cada fase responde al objetivo general y específicos de la propuesta, y se articula con los procesos del Sistema de Excelencia Académica (SEA), del cual hace parte la Consejería Estudiantil.

Fase 1. Diagnóstico, perfilamiento y planificación

Esta primera fase tiene como propósito identificar y clasificar el perfil de riesgo psicosocial de los estudiantes de nuevo ingreso, a partir del modelo matemático desarrollado en la investigación.

El proceso inicia con la caracterización psicosocial y la organización de las variables en las dimensiones definidas por el modelo: Salud Mental y Emocional, Contexto Social y Económico, Autoeficacia y Motivación, y Habilidades Académicas.

A partir de esta información, se determina el nivel de riesgo dimensional y se establece el perfil de riesgo de (1 a 4) según la cantidad de dimensiones afectadas. Esta clasificación orienta una intervención diferenciada y eficiente, permitiendo seleccionar los módulos de trabajo más pertinentes para cada estudiante o grupo, de acuerdo con su perfil y particularidades.

Esta fase se apoya en el *Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano* al reconocer la interacción de factores individuales y contextuales en la configuración del riesgo académico.

Fase 2. Convocatoria, vinculación y acogida

Una vez identificados los perfiles, se realiza una convocatoria personalizada a través del correo institucional y otros canales de comunicación utilizados por la consejería estudiantil. La comunicación se plantea desde una perspectiva de orientación y acompañamiento, no de sanción o control, buscando generar confianza y sentido de pertenencia en los estudiantes.

Posteriormente, los estudiantes interesados se inscriben formalmente para participar de la Ruta, se les da claridad del consejero formado en acompañamiento psicosocial, y se realiza una sesión de acogida grupal o individual, donde se socializa la metodología, propósitos y beneficios del proceso.

Esta fase se fundamenta en la *Teoría de la Autodeterminación* Brett et al., (2022), al promover la autonomía y la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

Fase 3. Implementación de los módulos temáticos

Corresponde a la fase central de la intervención. Aquí se desarrollan los cuatro módulos temáticos de la Ruta, cada uno enfocado en una de las dimensiones psicosociales identificadas. Las actividades incluyen talleres, ejercicios reflexivos, materiales digitales, seguimiento individual y espacios de grupo, combinando estrategias presenciales y virtuales teniendo en cuenta la diversidad de situaciones de los estudiantes.

Esta fase busca fortalecer habilidades emocionales, sociales, motivacionales y académicas, promoviendo el bienestar integral y la permanencia educativa. El proceso es flexible: cada estudiante puede recorrer los módulos según su perfil, necesidades y tiempo disponible.

Esta fase se alinea con los programas del *Sistema de Excelencia Académica (SEA)*.

Fase 4. Cierre, evaluación y retroalimentación

En la fase final se realiza una evaluación integral del proceso, considerando tres niveles:

Nivel individual: autoevaluación del estudiante sobre su progreso personal, académico y emocional.

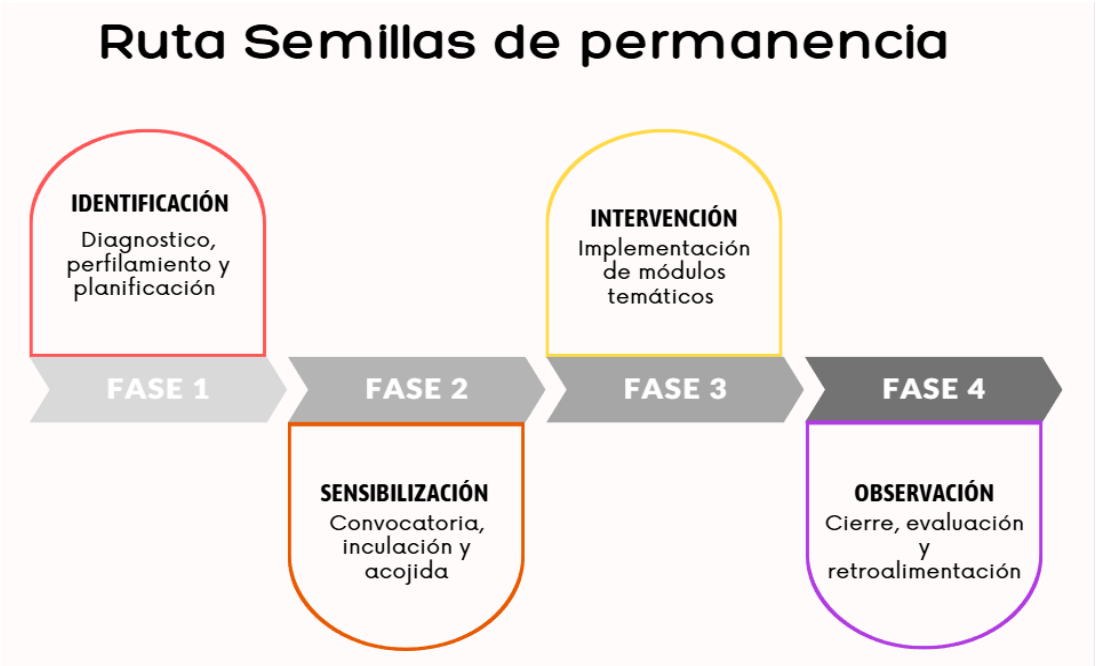
Nivel institucional: análisis de indicadores de rendimiento, asistencia, y satisfacción.

Nivel de sostenibilidad: retroalimentación con el equipo SEA para ajustar, replicar o transferir la estrategia.

El cierre busca consolidar aprendizajes, reforzar logros personales y establecer un plan de seguimiento posterior. La información recolectada servirá como insumo para la mejora continua de los programas de acompañamiento de la UIS.

Figura 5.

Proceso metodológico



Nota. Elaboración propia (2025).

7.5.7 Módulos temáticos de la ruta

La Fase 3 del proceso metodológico, correspondiente a *la* Implementación de los módulos temáticos, constituye el núcleo operativo de la Ruta “Semillas de Permanencia”. En esta etapa se concretan las acciones de acompañamiento psicosocial y académico mediante el desarrollo de cuatro módulos interrelacionados, diseñados a partir de los resultados empíricos de la investigación**,** los fundamentos teóricos y la experiencia profesional del equipo consejero**.**

Cada módulo se alinea con una dimensión psicosocial específica y representa un campo de acción prioritario para la prevención del riesgo académico y la promoción del bienestar estudiantil. En conjunto, los módulos articulan estrategias psicoeducativas, reflexivas y

experienciales que favorecen el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la motivación, las habilidades académicas y la construcción de redes de apoyo**.**

Pertinencia general

Los módulos se conciben como espacios de aprendizaje y crecimiento personal**,** donde el estudiante es protagonista de su proceso formativo. Cada uno integra recursos pedagógicos, tecnológicos y relacionales que permiten el desarrollo de competencias para la permanencia, combinando modalidades presenciales y virtuales. Su diseño garantiza coherencia con los modelos teóricos que sustentan la Ruta el Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano **de Bronfenbrenner** y la Teoría de la Autodeterminación Deci & Ryan, (2000), así como con la política institucional del Sistema de Excelencia Académica (SEA)**.**

A continuación, se presentan los cuatro módulos temáticos**,** que constituyen los elementos centrales de la fase de implementación**,** junto con su dimensión asociada, propósito, recursos y principales actividades.

Tabla 45.

Módulos temáticos de la ruta Semillas de Permanencia.

Módulo	Nombre Metafórico	Dimensión	Herramientas y actividades principales
1	Raíces Fuertes	Salud Mental y Emocional	Test emocional (escalas breves de ansiedad y depresión); journaling "¿Cómo me siento hoy?"; mapa de red de apoyo; técnicas de relajación y mindfulness; reto semanal: registrar tres emociones diarias. Ver Anexo 1. Ficha técnica del Módulo 1: Raíces Fuertes.
2	Mi Entorno, Mi Suelo	Social y Económica	Test diagnóstico del ambiente de estudio y acceso a recursos tecnológicos; guía de autocuidado; infografía de hábitos saludables; reto: crear un espacio físico y virtual adecuado para estudiar; foros o chats grupales para fortalecer vínculos. Ver Anexo 2. Ficha técnica del Módulo 1: Raíces Fuertes.

3	Mis Herramientas Internas	Autoeficacia y Motivación	Plantillas para metas SMART; diario de logros; carta a “mi yo futuro”; autoevaluación de autoeficacia; técnicas de manejo del tiempo y automotivación. Ver Anexo 1. Ficha técnica del Módulo 1: Raíces Fuertes.
4	Cultivar mi Aprendizaje	Académica	Guía para organización semanal; diagnóstico de hábitos de estudio; ejercicios de lectura crítica y resúmenes reflexivos; estrategias de búsqueda de información en entornos virtuales; test de competencia lectora con plan de mejora. Ver Anexo 1. Ficha técnica del Módulo 1: Raíces Fuertes.

Nota. Elaboración propia (2025).

7.5.8 Evaluación

La evaluación de la Ruta “Semillas de Permanencia” se plantea como un proceso integral, cuantitativo y cualitativo, articulado con los resultados de la investigación y con las metas estratégicas de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Su propósito es medir la efectividad de la intervención en la reducción de riesgo académico y en el fortalecimiento del bienestar psicosocial de los estudiantes, así como garantizar su sostenibilidad institucional y transferencia.

Instrumentos de evaluación

Autoevaluación inicial y final: instrumento tipo Likert (1–5) que mide cambios en motivación, hábitos de estudio, bienestar emocional, autoeficacia y percepción del acompañamiento.

Entrevista semiestructurada: aplicada a una muestra de participantes para recoger información cualitativa sobre la experiencia, la percepción del valor de las actividades y aportes de cada módulo.

Indicadores y metas

Los resultados se vinculan directamente con las dimensiones de la investigación:

Tabla 46.

Indicadores y metas de la Ruta "Semillas de Permanencia"

Dimensión	Indicador de evaluación	Meta esperada
Salud Mental y Emocional	Reducción de puntuaciones de ansiedad y depresión según test emocional	≥ 70% de los estudiantes muestran mejora
Contexto Social y económico	Percepción de soporte social y calidad del ambiente de estudio	≥ 60% reporta mejora en su entorno académico y social
Autoeficacia y Motivación	Incremento en la autoeficacia, cumplimiento de metas SMART	≥ 65% cumple al menos 2 metas definidas en el módulo
Habilidades Académicas	Mejora en hábitos de estudio, competencia lectora y técnicas de aprendizaje	≥ 70% aplica estrategias aprendidas en sus actividades académicas

Nota. Elaboración propia (2025).

Estrategias de sostenibilidad e institucionalización

Capacitación del personal de la Consejería Estudiantil para replicar la Ruta en nuevas cohortes.

Incorporación de herramientas digitales y protocolos de seguimiento en plataformas institucionales.

Elaboración de informes de resultados y protocolos de intervención para replicar ruta.

Monitoreo continuo del impacto mediante indicadores periódicos, alineados con metas estratégicas de la UIS.

Transferencia y fortalecimiento de capacidad institucional

Documentación de experiencias y buenas prácticas para su adaptación en otras modalidades.

Creación de materiales de apoyo para la formación de nuevos consejeros y facilitadores.

Evaluación periódica del proceso para ajustes y mejoras, asegurando la sostenibilidad y replicabilidad del modelo.

7.5.9 Cronograma

Tabla 47.

Cronograma

Fase / Mes	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
Fase 1: Diagnóstico, perfilamiento y planificación	Aplicación de cuestionarios, análisis de resultados y perfilamiento	Planificación de intervención individualizada			
Fase 2: Convocatoria, vinculación y acogida		Convocatoria y registro de participantes	Sesión de acogida y socialización de metodología		
Fase 3: Implementación de módulos temáticos		Módulo 1: Raíces Fuertes (Salud mental y emocional)	Módulo 2: Mi Entorno, Mi Suelo (Social y económica)	Módulo 3: Mis Herramientas Internas (Autoeficacia y motivación)	Módulo 4: Cultivar mi Aprendizaje (Académica)
Seguimiento individual y grupal		Continuo	Continuo	Continuo	Continuo
Fase 4: Cierre, evaluación y retroalimentación				Autoevaluación final y entrevistas	Retroalimentación y reporte institucional

Nota. Elaboración propia (2025).

8. Conclusiones

El estudio de los factores sociodemográficos y psicosociales asociados al riesgo académico en los estudiantes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad Industrial de Santander (UIS) permitió identificar que dicho riesgo constituye un fenómeno multidimensional y multifactorial, determinado tanto por condiciones estructurales como por características individuales y contextuales.

Los resultados de la caracterización inicial mostraron áreas de vulnerabilidad relevantes en las dimensiones de autocuidado y hábitos de sueño, con más del 30 % de los estudiantes ubicados en niveles altos de riesgo. Esta tendencia evidencia la necesidad de fortalecer el bienestar integral, ya que estas variables inciden directamente en la concentración, el rendimiento y la estabilidad emocional. De manera simultánea, se identificaron factores protectores psicosociales en las dimensiones de automotivación y satisfacción con la vida, los cuales representan recursos psicológicos valiosos que pueden potenciarse dentro de las estrategias institucionales de acompañamiento académico y psicosocial.

Por su parte, las demás variables psicosociales ansiedad, depresión, funcionalidad familiar, eficiencia personal, automotivación, autoeficacia, relaciones interpersonales, hábitos de sueño, cuidado de sí mismo y satisfacción con la vida no presentaron una relación estadística con el riesgo académico. Sin embargo, desde la experiencia profesional en consejería estudiantil y acompañamiento a estudiantes en riesgo, se ha observado que estas dimensiones sí inciden en la motivación, la adherencia al estudio, el afrontamiento del estrés académico y la percepción de apoyo social. En este sentido, aunque su influencia no haya sido confirmada estadísticamente, mantienen un valor explicativo y preventivo en la comprensión integral del fenómeno del riesgo académico.

Los resultados también evidenciaron diferencias por programa académico, donde carreras como Gestión Empresarial, Tecnología Empresarial, Tecnología en Gestión Judicial y Criminalística, Tecnología en Regencia de Farmacia y Técnico Profesional en Producción Agropecuaria concentraron los niveles más altos de riesgo. Esto sugiere la necesidad de desarrollar estrategias diferenciales de acompañamiento, ajustadas a las exigencias curriculares y otras condiciones de los estudiantes.

En conjunto, los hallazgos confirman que el riesgo académico en las modalidades a distancia y virtual de la UIS se encuentra determinado principalmente por factores estructurales (edad, género, estado civil, programa), y por habilidades académicas específicas (estrategias de estudio, competencia lectora y capacidad de consulta), mientras que los factores psicosociales funcionan como condicionantes complementarios que pueden agravar o mitigar la vulnerabilidad dependiendo de las experiencias personales y del nivel de apoyo institucional.

Respecto a la propuesta, se presentan limitaciones que deben ser reconocidas para contextualizar adecuadamente su impacto. En primer momento, esta se basa en datos autorreportados, lo que introduce posibles sesgos de percepción, memoria o deseabilidad social que pueden influir en la precisión de los resultados. Aunque se utilizaron instrumentos validados, esta naturaleza subjetiva restringe la generalización de ciertos hallazgos.

Además, el alcance de la intervención depende de factores institucionales, como la disponibilidad de recursos humanos, la continuidad de los programas y la participación activa de los beneficiarios, elementos que pueden variar y afectar la implementación. También se reconoce que la intervención se ajusta a un contexto específico y, por tanto, su replicabilidad en otros escenarios requiere adaptaciones adicionales.

Finalmente, aunque los instrumentos autoadministrados para la caracterización psicosocial presentan limitaciones derivadas del autorreporte, el estudio aporta una línea base sólida para la comprensión, monitoreo e intervención preventiva del riesgo académico en la población universitaria a distancia y virtual, aportando criterios empíricos y profesionales para la toma de decisiones institucionales.

9. Recomendaciones

A partir de los resultados de esta investigación, se recomienda que la institución utilice el modelo de perfiles diferenciados desarrollado en este estudio como herramienta para organizar e interpretar los resultados de la caracterización psicosocial de los estudiantes. Este modelo permite identificar de manera temprana a quienes presentan combinaciones de factores psicosociales que podrían derivar en riesgo académico, facilitando la priorización de intervenciones preventivas y personalizadas.

Asimismo, se sugiere establecer acompañamiento profesional durante el proceso de caracterización psicosocial, con el fin de orientar a los estudiantes en la comprensión de su bienestar emocional y social, y garantizar que la información recopilada sea precisa y útil para la identificación temprana del riesgo académico.

De igual manera, se recomienda que la Consejería Estudiantil utilice los perfiles de riesgo desarrollados en este estudio para detectar tempranamente a los estudiantes con potencial vulnerabilidad académica y brindar atención oportuna a quienes ya se encuentran en riesgo. Esto permitirá activar de manera eficaz la ruta ‘Semillas de Permanencia’, asegurando intervenciones preventivas y acompañamiento personalizado que promuevan la permanencia y el bienestar integral de los estudiantes.

Se propone además vincular los perfiles de riesgo obtenidos a través de la caracterización con la ruta “Semillas de Permanencia”, orientando las intervenciones hacia el fortalecimiento de las dimensiones de salud mental y emocional, contexto social y económico, y autoeficacia y motivación, con el objetivo de promover el bienestar integral y la permanencia académica de los estudiantes.

Igualmente, se recomienda complementar la información cuantitativa obtenida durante la investigación desde la caracterización hasta el análisis correlacional, con enfoques cualitativos adicionales, que permitan profundizar en las causas subyacentes del riesgo académico, refinar progresivamente los perfiles de riesgo y fortalecer los mecanismos de identificación temprana para orientar las intervenciones preventivas.

También se sugiere recoger de manera sistemática la percepción de los estudiantes sobre las intervenciones, talleres y seguimiento recibidos. Esta retroalimentación permitirá ajustar las estrategias de acompañamiento estudiante acuerdo con las necesidades y valoraciones de los propios estudiantes, fortaleciendo la pertinencia y personalización de la ruta de atención "Semillas de Permanencia".

Desde una perspectiva de intervención psicosocial, sugiere la necesidad de considerar enfoques que atiendan diferencias de género en el acompañamiento académico y emocional, así como en la planificación de estrategias preventivas frente al riesgo académico. Además, se explorará si existe alguna correlación entre género y otras variables sociodemográficas o académicas, como el programa de estudio y la edad, para comprender mejor cómo interactúan estos factores con el riesgo académico.

Finalmente, se recomienda implementar acompañamiento psicoeducativo orientado a fomentar estrategias de aprendizaje, competencia lectora y capacidad de consulta, mediante talleres y encuentros formativos diseñados para fortalecer la autonomía, la autorregulación y las competencias académicas esenciales en el contexto universitario

Referencias

Alvis Rizzo, A. (2009) Aproximación Teórica a la Intervención Psicosocial. *Revista Poiésis. FUNLAM. Nº 17* – Junio de 2009.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.ª ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Aservi, M. (2022). *Relación entre el estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento académico*. Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/16015/Aservi-Rodrigo_Relacion-Estres-Academico.pdf?sequence=4&isAllowed

Bronfenbrenner, U. (1971*). La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development *John Wiley & Sons.* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Brett, C. E., Mathieson, M. L., & Rowley, A. M. (2022). Determinants of wellbeing in university students: The role of residential status, stress, loneliness, resilience, and sense of coherence. *Current Psychology,* 42, 19699–19708. https://doi.org/10.1007/s12144 022 03125 8

Castellanos Gonzalez, F. J., & Marín Díaz, S. G. (2024) *Análisis de los factores sociales que influyen en la calidad de la educación virtual.* https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60943

Castro Martínez, J. A., y Machuca Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *49*(2), 87–108. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087

Chalela Naffah, S., Valencia-Arias, A., Ruiz-Rojas, G. A., y Cadavid-Orrego, M. (2020). Factores psicosociales y familiares que influyen en la deserción en estudiantes universitarios en el contexto de los países en desarrollo. *Revista Lasallista de Investigación*, *17*(1), 103–115. https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a9

Chiecher Costa, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *22*(2), 203–223. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368

Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez Castillo, J. G., & Vázquez Carrillo, I. D. S. (2024). Mujeres y educación superior a distancia: experiencias rurales y urbanas en la pospandemia. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 16(1), 56-71.

De Jesús, O., y Jiménez, E. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en la modalidad virtual. *Revista Estudios Psicológicos*, *2*(2), 103–115. https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.02.006

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Espinosa-Santana, S., y Gonzales-Parodi, K. (2024). *Estrés académico y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de práctica de X semestre de Psicología de la Universidad de Santander Campus Valledupar*. Universidad de Santander. https://repositorio.udes.edu.co

Fernández Gea, S., Molina Moreno, P., Martínez Casanova, E., Molero Jurado, M. D. M., & Simón Marquez, M. D. M. (2024). *Relación entre estrés, ansiedad y rendimiento académico: una revisión sistemática.* Tesis de grado. Universidad de Almería.

Frosh, S. (2003). Psychosocial Studies and Psychology: Is a Critical Approach Emerging? *Human Relations,* 56(12), 1545–1567. doi:10.1177/00187267035612005

García, A. (2021). Análisis de datos cuantitativos en investigaciones educativas. *Editorial Académica Española.*

García, L. M. (2017). La educación a distancia y virtual en Colombia: retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación a Distancia*, *13*(2), 45–62.

Gomez, J. (Julio de 2018). *Autoestima y Estrés Académico en Estudiantes de una Universidad*. Perú: Universidad de Lima Sur

Gonzales Lopez, E. F., y Evaristo Chiyong, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 189–202. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103

Guzmán-Torres, C., Barba-Ayala, J., Narváez, G., y Proaño, V. (2022). Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(5), 236–247. https://doi.org/10.22267/rus.222405.68

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Arteaga, L. G., y Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200

Larrañaga, J. R., Di Pietro, M., Vailati, P. A., Cuiñas, A. A. F., & Musso, M. (2022). Efecto de los factores socioeconómicos en la percepción de satisfacción de lamodalidad de estudio online durante la pandemia de COVID-19. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 14(1), 205-206.

Lemos Rentería, M. I., y Zapata Rueda, C. M. (2023). Estrés académico en estudiantes universitarios: Una revisión teórica desde las variables. *Estudios del Pacífico*, *3*(5), 123–139. https://revistas.uniclaretiana.edu.co/index.php/EstudiosdelPacifico/article/view/692

Lemos Rentería, M. I., Zapata Rueda, C. M., & Delgado Arroyo, L. (2024). Evaluación del estrés académico y sus efectos sobre el rendimiento en estudiantes universitarios. *Psicogente*, *27*(51), 135-155.

Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Octubre 17 de 2012. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

López Campos, J. J. (2022). Factores psicosociales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Anuario de Investigación: Universidad Católica de El Salvador*, *11*(1), 51–63. https://doi.org/10.5377/aiunicaes.v11i1.15164

López, M. P. G., López, D. A. J., Martínez, I. C. V., & Rivera, M. E. L. (2024). Ansiedad, depresión y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Entorno*, (78), 78-87.

Mantilla-Ojeda, F. Y., & Mogollón-Canal, O. M. (2025). Factores psicosociales y desempeño académico en estudiantes de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana: Universidad de Pamplona. *Revista Perspectivas*, *10*(1), 53-66.

Mayorga-Aldaz, E. C., Sunta-Ruiz, M. L., & Nevárez-Yugcha, N. P. (2023). El estrés materno y su influencia en el desarrollo embrionario y fetal: una revisión de la literatura. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río,* 27(6).

Mejía, C. R., Ruiz-Urbina, F. N., Benites-Gamboa, D., & Pereda-Castro, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. Revista Cubana de Medicina General Integral, 34(3), 61-70.

Molina, A. (2021). Deserción académica y riesgo en la educación superior en Colombia: un enfoque desde el contexto universitario. *Editorial Universitaria*.

Palacios Mosquera, Y. M. (2022). *Factores asociados a la deserción en estudiantes de educación superior en Colombia por modalidad y nivel de estudio entre los años 2009–2020: Una revisión documental* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. *Repositorio UNIMINUTO*. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16040

Pérez Fernández, A., Martínez Luis, D., y Torres Tello, G. P. (2024). La percepción del estrés académico en estudiantes universitarios y su forma de afrontarlo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2171

Pérez-Fernández, F. (2004). *El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner*.

Pinto, E. E., Villa, A. R., y Pinto, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII (Especial 5), 87-99.

Restrepo, D. A., & Jaramillo, J. C. (2012). Concepciones de salud mental en el campo de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública,* 30(2), 202-211.

Resolución 2324 de 2024. [Ministerio de Salud y Protección Social] Por la cual se adopta el lineamiento técnico para la atención integral y el cuidado de la salud mental de la mujer o persona gestante, sus familias y comunidades en caso de duelo por pérdida gestacional, perinatal y neonatal. Diciembre 23 de 2024. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No%202623%20de%202024.pdf

Ríos, L., y Martínez, D. (2020). Teoría del estrés académico: revisión conceptual y propuesta de aplicación. *Psicología y Educación*, *16*(3), 88–103. https://static.elsevier.es/jano/estresyrendimiento.pdf

Saavedra-Báez, J. S., y Suárez-Suárez, N. A. (2023*). Estrés académico, doble presencia y factores de riesgo psicosocial en estudiantes de psicología de la Universidad de Santander.* https://repositorio.udes.edu.co

Salazar Escorcia, L. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria*, *6*(11), 101–110.

Segovia-García, N., Said Hung, E., y García-Aguilera, F. J. (2024). Abandono en la educación superior virtual colombiana: factores de riesgo para grupos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación, (90),* 259–282. https://doi.org/10.17227/rce.num90-15581

Sinche, J. C. L., Palacios, I. A. M., Quiñónez, M. B. R., Ruiz, R. D. T., & Zúñiga, P. I. V. (2024). Hábitos de vida saludables para un mejor rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato General Unificado: Healthy lifestyle habits for better academic performance of Unified General Baccalaureate Students. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(4), 191.

Tinto, V. (1982). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.

Tinto V. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de La Educación Superior*, 71(18), 1-9

Universidad Industrial de Santander. (2015). *Reglamento académico estudiantil de pregrado* (Acuerdo No. 72 de 1982, compilado en 2015). https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2024/08/REGLAMENTO-PREGRADO.pdf

Urbina, J. E., y Ovalle, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia*, *12*(1), 27–37. https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648003/html/

Uribe, H. (2024). *El estrés y su afectación en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad Uniciencia de Bucaramanga, Santander, Colombia.* http://hdl.handle.net/11634/57437

Villamizar Cáceres, A., Vargas Tarazona, L., Blanco Barrera, M., y Ríos Ortega, S. (2023). Causas del estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud: una revisión de la literatura. *Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias de la Salud, Enfermería, Bucaramanga*. https://hdl.handle.net/20.500.12494/52811

Apéndice

Apéndice A.

Variables psicosociales y socio-demográficos sin relación significativa con el riesgo académico en estudiantes de modalidades a distancia y virtual de la UIS.

Categoría	Variable	χ^2	gl	Sig. (p)	Relación Riesgo Académico
Psicosocial	Ansiedad	5,990	3	0,112	No significativa
Psicosocial	Depresión	6,772	3	0,080	No significativa
Psicosocial	Funcionalidad familiar	6,430	3	0,092	No significativa
Psicosocial	Riesgo socioeconómico	1,769	1	0,184	No significativa
Psicosocial	Eficiencia personal	0,945	2	0,623	No significativa
Psicosocial	Relaciones interpersonales	1,497	2	0,473	No significativa
Psicosocial	Hábitos de sueño	0,944	2	0,624	No significativa
Psicosocial	Cuidado de sí mismo	0,501	2	0,779	No significativa
Psicosocial	Automotivación	0,537	2	0,765	No significativa
Psicosocial	Autoeficacia	2,276	2	0,320	No significativa
Psicosocial	Satisfacción con la vida	1,355	2	0,580	No significativa

Nota. Elaboración propia (2025).

Apéndice B.

Ficha Técnica del Módulo 1: Raíces Fuertes

Elemento	Descripción
Módulo	Raíces Fuertes
Dimensión	Salud Mental y Emocional
Definición	Espacio psicoeducativo destinado a fortalecer el bienestar emocional del estudiante mediante la identificación y manejo de emociones, promoviendo la autorregulación, resiliencia y construcción de redes de apoyo.
Descripción del Módulo	Combina herramientas de autoevaluación emocional, ejercicios reflexivos y técnicas de relajación. Incluye actividades individuales (journaling, test emocional) y grupales (mapa de red de apoyo) que permiten al estudiante identificar su estado emocional y generar estrategias de autocuidado. Se incorporan retos semanales que facilitan la práctica constante de la regulación emocional.
Propósito	- Detectar niveles de ansiedad y depresión. - Fomentar la autoconciencia emocional y autorregulación. - Fortalecer la resiliencia y la red de apoyo social. - Promover hábitos psicoemocionales que favorezcan la permanencia académica.
Tiempo de Aplicación	- Duración: 3 semanas dentro de la Fase 3 – Implementación de módulos. - Sesiones: 1 hora por semana, virtual o presencial. - Actividades autónomas: journaling diario (~15 min/día).
Recursos Pedagógicos	- Test emocional: escalas breves de ansiedad y depresión. - Plantillas de journaling: “¿Cómo me siento hoy?” - Mapa de red de apoyo: plantilla gráfica para identificar personas y recursos. - Técnicas de mindfulness y relajación: audios, videos, guías impresas/digitales. - Reto semanal: registro de tres emociones diarias.
Estructura de Elementos Centrales	1. Evaluación inicial: Test emocional. 2. Reflexión diaria: Journaling. 3. Red de apoyo: Mapa de apoyo social. 4. Práctica emocional: Técnicas de relajación y mindfulness. 5. Reto semanal: Registro de emociones.
Seguimiento y Evaluación	- Autoevaluación semanal del estudiante. - Revisión por el consejero de mapas y resultados del test emocional. - Comparación del estado emocional inicial vs. final. - Retroalimentación individual o grupal para ajustar estrategias de manejo emocional.

Nota. Elaboración propia (2025).

Apéndice C.

Ficha técnica del Módulo 2: Mi Entorno, Mi Suelo

Elemento	Descripción
Módulo	Mi Entorno, Mi Suelo
Dimensión	Contexto Social y Económico
Definición	Módulo orientado a fortalecer la dimensión Social y Económica del estudiante, promoviendo la gestión de recursos, hábitos saludables y vínculos sociales de apoyo.
Descripción del Módulo	Incluye actividades reflexivas y prácticas que permiten al estudiante identificar su entorno de estudio, evaluar su acceso a recursos tecnológicos y fortalecer relaciones interpersonales y hábitos de autocuidado.
Propósito	Mejorar la capacidad del estudiante para crear un entorno propicio para el aprendizaje, gestionar recursos y mantener relaciones de apoyo que favorezcan su bienestar y permanencia académica.
Tiempo de Aplicación	3 semanas de actividades autónomas + 1 sesión de seguimiento virtual grupal. Cada semana se recomienda dedicar 2–3 horas a actividades autónomas.
Recursos Pedagógicos	Guías digitales de autocuidado, test de diagnóstico del ambiente de estudio, infografías de hábitos saludables, plataformas de comunicación (foros o chats grupales), plantillas para la creación de espacios de estudio.
Estructura de Elementos Centrales	1. Diagnóstico del entorno de estudio 2. Actividades de autocuidado y hábitos saludables 3. Creación de espacio físico y virtual para estudio 4. Participación en foros y chats grupales
Seguimiento y Evaluación	Revisión de diagnósticos enviados por el estudiante, retroalimentación en foros o chats, cumplimiento del reto de creación de espacios y autoevaluación de hábitos saludables.

Nota. Elaboración propia (2025).

Apéndice D.

Ficha técnica del Módulo 3: Mis Herramientas Internas

Elemento	Descripción
Módulo	Mis Herramientas Internas
Dimensión	Autoeficacia y Motivación
Definición	Módulo orientado a fortalecer la Autoeficacia y Motivación, desarrollando habilidades de planificación, automotivación y gestión del tiempo.
Descripción del Módulo	Comprende actividades de autorreflexión, planificación de metas y seguimiento de logros que buscan fortalecer la confianza del estudiante en su capacidad para alcanzar objetivos académicos y personales.
Propósito	Incrementar la autoeficacia y la motivación del estudiante, promoviendo persistencia y autonomía en su aprendizaje.
Tiempo de Aplicación	4 semanas de actividades autónomas + 1 sesión de seguimiento individual o grupal. Se sugiere 2–3 horas semanales para actividades autónomas.
Recursos Pedagógicos	Plantillas para metas SMART, diario de logros, carta a “mi yo futuro”, herramientas de autoevaluación, guías de manejo del tiempo y automotivación.
Estructura de Elementos Centrales	1. Establecimiento de metas personales y académicas 2. Registro y seguimiento de logros 3. Reflexión sobre motivación y obstáculos 4. Aplicación de técnicas de manejo del tiempo y automotivación
Seguimiento y Evaluación	Evaluación de avances en metas SMART, revisión del diario de logros, retroalimentación del consejero, autoevaluación de autoeficacia y motivación.

Nota. Elaboración propia (2025).

Apéndice E.

Ficha técnica del Módulo 4: Cultivar mi Aprendizaje

Elemento	Descripción
Módulo	Cultivar mi Aprendizaje
Dimensión	Habilidades Académicas
Definición	Módulo enfocado en el desarrollo de habilidades académicas, potenciando estrategias de estudio, lectura crítica y competencia informacional.
Descripción del Módulo	Incluye actividades que permiten al estudiante organizar su estudio, practicar estrategias de lectura, resumir información y planificar mejoras en su rendimiento académico.
Propósito	Fortalecer las competencias de aprendizaje autónomo y la capacidad de consulta crítica, contribuyendo a un desempeño académico sostenido y eficiente.
Tiempo de Aplicación	4 semanas de actividades autónomas + 1 sesión de seguimiento virtual grupal o individual. Se sugiere 2–3 horas semanales de dedicación autónoma.
Recursos Pedagógicos	Guía de organización semanal, diagnóstico de hábitos de estudio, ejercicios de lectura crítica y resúmenes reflexivos, estrategias de búsqueda de información, test de competencia lectora con plan de mejora.
Estructura de Elementos Centrales	1. Diagnóstico de hábitos de estudio 2. Organización semanal y planificación académica 3. Práctica de lectura crítica y resúmenes 4. Aplicación de estrategias de búsqueda y consulta de información
Seguimiento y Evaluación	Revisión de ejercicios de lectura y resúmenes, análisis de resultados del test de competencia lectora, retroalimentación del consejero, autoevaluación del progreso en hábitos de estudio y organización académica.

Nota. Elaboración propia (2025).